

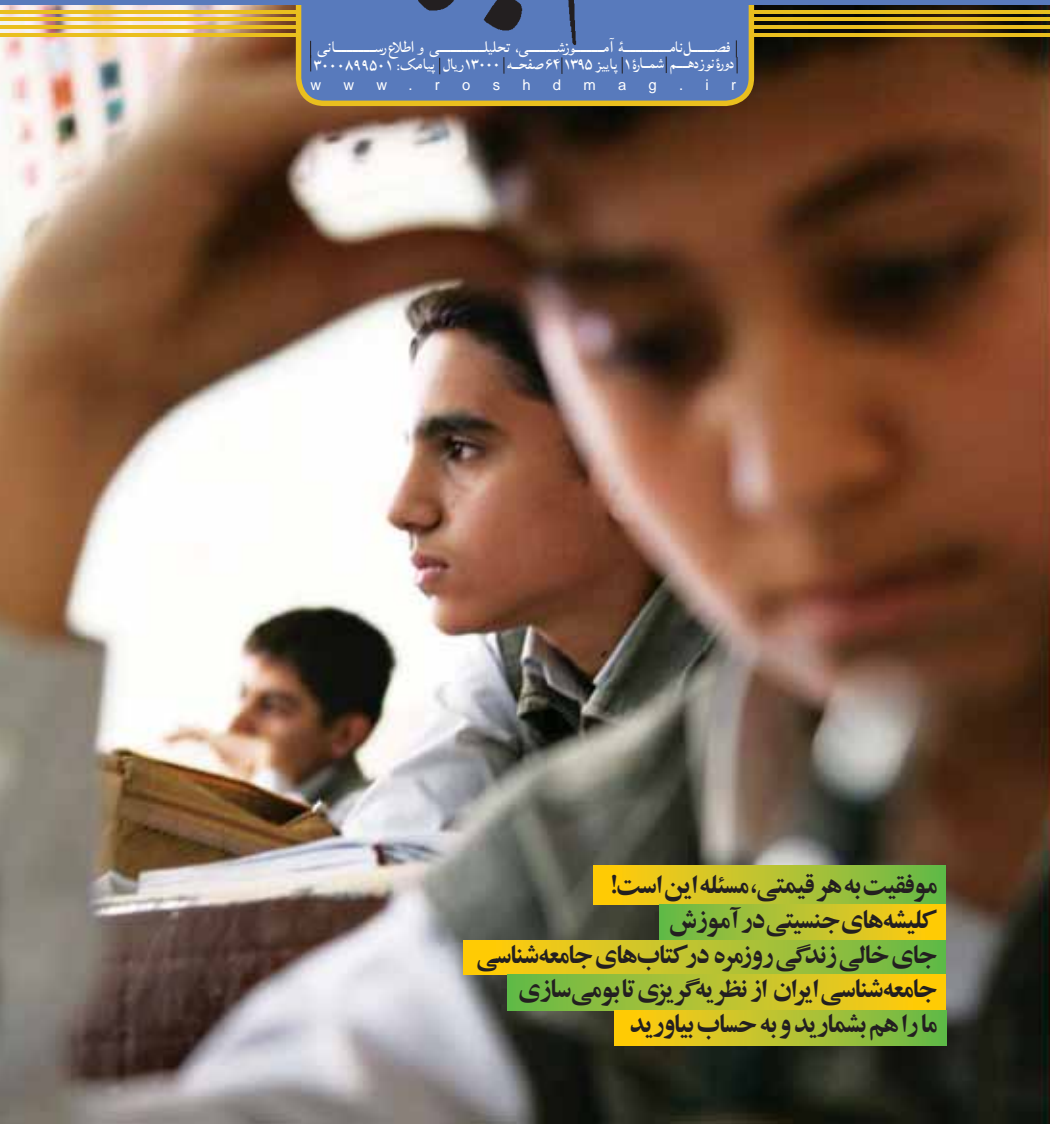


۷۱

علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره نوزدهم شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۵ | ۶۲ صفحه | ۱۳۰۰۰ ریال | پیاک: ۰۸۹۹۵۰۱
www.roshdmag.ir



موفقیت به هر قیمتی، مسئله این است!

کلیشه‌های جنسیتی در آموزش

جای خالی زندگی روزمره در کتاب‌های جامعه‌شناسی

جامعه‌شناسی ایران از نظریه‌گری تا بومی‌سازی

ما را هم بشمارید و به حساب بیاورید

بهمن شهبازی



متولد ۱۳۵۹ مریوان استان کردستان

دیپلم ساختمان

از سال ۱۳۸۵ عکاسی را به صورت حرفه‌ای شروع کردم.

عضو فعال انجمن صنفی عکاسان مطبوعات ایران

عکاس خبری و مستند اجتماعی با گرایش آیین‌های

کردستان و مردم شناسی منطقه.

برگزاری ۶ نمایشگاه انفرادی ۵ نمایشگاه در ایران و

یکی در فرانکفورت آلمان.

برگزاری ۳۶ نمایشگاه گروهی با عکاسان ایرانی و

خارجی در کشورهای فرانسه، قزاقستان، ترکیه و

عراق.

چاپ دو مجموعه عکس از گردشگری و کردستان شناسی

کردستان

همکاری با خبرگزاری‌های ایرنا، فارس، تسنیم.

میراث خیر و آژانس عکس هشتمهری کتاب‌های

درسی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.

همکاری با روزنامه و مجلات داخلی و خارجی

به‌عنوان عکاس آزاد در مناطق کردنشین ایران.

تهیه و نمایش حدود ۳۰۰ مجموعه عکس در

خبرگزاری‌های معتبر داخلی و خارجی.

دلرای چندین جایزه و لوح تقدیر از جشنواره‌های

عکاسی داخلی و خارجی.





سرمقاله

موفقیت به هر قیمتی، مسئله این است! / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

پایش حقوق کودکان در مدرسه / دکتر محمد حسنی / ۴

کلیشه‌های جنسیتی در آموزش (گزارش از سخنرانی دکتر گلنار مهران) / تنظیم: فائقه آل آقا / ۷

تربیت اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی / محمود امید / ۱۲

حقوق شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی / اسمیه پای - سیدجلال هاشمی - هدیه شنبدی - مسعود صفایی مقدم / ۲۴

جای خالی زندگی روزمره در کتاب‌های جامعه‌شناسی / آمنه کرامتی / ۵۴

دانش نوین اجتماعی

برساخت گرایی و تعریف اجتماعی (درس گفتارهایی از دکتر محسنی تبریزی) / تنظیم: محمود اردوخوانی / ۱۶

ما را هم بشمارید و به حساب بیاورید! (گفت‌وگو با دکتر عادل آذر) / محمود اردوخوانی / ۳۲

دولت رانتیر! / محمدحسن نظری / ۴۳

تنها با هم - معرفی کتاب / مجتبی مقصدی / ۶۰

دانش اجتماعی بومی

طبقه‌بندی جامعه در نهج البلاغه / فریده میرمحمدی / ۲۹

ادبیات عصر بیداری / علی اکبر امامی - مردان بدری / ۳۸

راه دانشگاه برای چه کسانی باز است؟ / امیر مقصود گردوان - درخشان عبداللهی / ۴۸

جامعه‌شناسی ایران؛ از نظریه‌گریزی تا بومی‌سازی / مسعود توپسرکانی / ۵۷

احساس مسئولیت معلمی / محمد خلیلی شله بران / ۲۰

● مدیرمسئول: محمد ناصری
● سردبیر: فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، پری مسلمی پورلالی، غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● نامبر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
● roshdmag: ejtemaie@roshdmag.ir
● رایانامه: ۸۸۳۰۱۴۸۲
● تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۱۰۲
● کد مدیرمسئول: ۱۱۴
● کد مشترکین: ۱۱۴
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹
● تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶
● شمارگان: ۴۵۰۰
● چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

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 باشد 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 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، عنوان 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.

موفقیت به هر قیمتی مسئله این است!

آسیب‌شناسی بسترهای فرهنگی و
اجتماعی خودکشی دانش‌آموزان

فریبرز بیات

ارتقای در سلسله مراتب اجتماعی را به عنوان ارزش و هدف اصلی پذیرفته است.

چنین هدفی فرد را به تلاش و کوشش و رقابت نفس‌گیر برای دستیابی به موفقیت و پیشرفت وا می‌دارد. به طوری که در این راه هیچ قاعده و قانونی را نمی‌پذیرد، و تنها ملاک و معیار مهم برای او موفقیت از هر راه و به هر قیمتی است. نفع‌طلبی خودخواهانه، فزون‌طلبی و میل پایان‌ناپذیر به موفقیت مالی، شغلی و تحصیلی مجوز عبور از همهٔ مرزهای ارزشی است، زیرا معیار قضاوت و ارزشیابی فرد در جامعه، موفقیت در کسب چنین دستاورد مالی است و نه هیچ چیز دیگر.


در واقع گفتمان غالب و مسلط بر بخشی از جامعه «موفقیت به هر قیمتی» است. این گفتمان که حکایت از تسلط اقتصاد و ارزش‌های اقتصادی بر سایر نهادهای اجتماعی دارد، از نگاه و نگرش خاصی به توسعه ریشه می‌گیرد. از چنین دیدگاهی، توسعه یعنی رشد اقتصادی و نظام آموزشی نیز موظف است افراد را برای تحقق چنین هدفی تربیت کند. به همین دلیل موفقیت تحصیلی و کسب رتبه و نمره برای ارتقا به مراتب بالاتر از هر طریق و به هر روشی اصل می‌شود. نظام خانواده نیز چنین هدفی را پذیرفته است و با تزریق

چندی است شاهد شکل‌گیری موجی از خودکشی بین دانش‌آموزان هستیم. سال گذشته ۱۸ دانش‌آموز دست به خودکشی زدند و در نیمهٔ اول امسال هم تنها در یک ماه شاهد خودکشی چهار دانش‌آموز بودیم. اما این فقط آمار خودکشی‌های موفق است و احتمالاً تعداد دانش‌آموزانی که اقدام به خودکشی کرده، اما خوش‌بختانه موفق به این کار نشده‌اند، بسیار بیش از این‌هاست.

در واکاوی دلایل و انگیزه‌های شخصی این دانش‌آموزان به مسائل و موارد زیر برمی‌خوریم:

- ⊖ شکست در امتحان و ترس از عدم موفقیت تحصیلی؛
- ⊖ ناامیدی از قبولی در کنکور و ورود به دانشگاه؛
- ⊖ ترس از برآورده نکردن انتظارات والدین و مدرسه؛
- ⊖ ترس از سرزنش خانواده و دوستان؛
- ⊖ شرم از مقایسه با دوستان و هم‌سالان؛
- ⊖ نگرانی از تنبیه والدین؛
- ⊖ ناامیدی از آینده.

این دلایل و انگیزه‌های فردی خبر از یک مسئله و مشکل اجتماعی در نظام فرهنگی و ساختار ارزشی جامعه می‌دهد. به نظر می‌رسد نظام ارزشی و فرهنگی جامعه ما مدت‌هاست، «موفقیت و پیشرفت به هر قیمتی» و به‌ویژه موفقیت مالی و



گفتمان غالب و مسلط بر بخشی از جامعه «موفقیت به هر قیمتی» است. این گفتمان که حکایت از تسلط اقتصاد و ارزش‌های اقتصادی بر سایر نهادهای اجتماعی دارد، از نگاه و نگرش خاصی به توسعه ریشه می‌گیرد. از چنین دیدگاهی، توسعه یعنی رشد اقتصادی و نظام آموزشی نیز موظف است افراد را برای تحقق چنین هدفی تربیت کند. به همین دلیل موفقیت تحصیلی و کسب رتبه و نمره برای ارتقا به مراتب بالاتر از هر طریق و به هر روشی اصل می‌شود

که مورد نظر این یادداشت هستند، خود را مسئله و مشکل می‌دانند و با حذف خود سعی می‌کنند صورت مسئله را پاک کنند.

در مجموع تسلط اقتصاد، ارزش‌های اقتصادی و ادبیات اقتصادی در جامعه و بخشی از نهادهای اجتماعی به شکل‌گیری گفتمان «موفقیت به هر قیمتی» در جامعه منجر شده است. نهادهایی چون آموزش و پرورش، خانواده و حتی نهادهای مذهبی که باید با تأکید بر ارزش‌های اخلاقی، معنوی و فرهنگی تعدیل‌کننده ارزش‌های اقتصادی باشند و بر امیال خودخواهانه و رقابت‌های مخرب لگام بزنند، نیز در چنین فضا و جوی بسر می‌برند. حاصل تسلط گفتمان موفقیت به هر قیمتی، موجی از بزهکاری، ناهنجاری، قانون‌گریزی، قانون‌شکنی، پارتی‌بازی و فساد از یک سو، و سرخوردگی، انزوا، اعتیاد و خودکشی از سوی دیگر است.

دانش‌آموزان در این میان به دلیل موقعیت سنی و بحران نوجوانی، آسیب‌پذیرترین گروه محسوب می‌شوند. به همین دلیل نیز بیشترین قربانی گفتمان مذکور از بین دانش‌آموزان است. لازمه تغییر این شرایط و ایجاد تعادل و توازن نهادی و بازگشت نهادهای آموزشی و خانواده به ارزش‌های بنیادین خود، تغییر نگاه و نگرش نظام اجتماعی و مسئولان به توسعه است. تا چنین تحولی رخ ندهد باید شاهد افزایش چنین قربانیانی، نه تنها بین دانش‌آموزان، بلکه در جامعه باشیم.

انواع امکانات مادی و حمایت‌ها،

فرزندان خود را به منظور شرکت در رقابت شتابناک و نفس‌گیر برای موفقیت تشویق، ترغیب و آماده می‌کند.

در چنین شرایطی که همه اجزای نظام اجتماعی، اعم از خانواده، آموزش و پرورش، دولت و سایر نهادهای فرهنگی، چنین موفقیتی را اصل قرار می‌دهند و مرتب و به انحاء گوناگون بر آن تأکید و اصرار می‌کنند، طبیعی است که دانش‌آموزان فشار بسیار بالایی را تحمل کنند و تحت چنین فشار هنجاری، در این رقابت نفس‌گیر کم بیاورند یا شکست بخورند و دچار استرس، اضطراب، ترس و نگرانی شوند.

واکنش‌های بچه‌ها به این ترس و نگرانی متفاوت است؛ برخی به راه‌های میان‌بر خلاف قواعد قانونی روی می‌آورند، برخی اصل درس و مدرسه را رها و ترک تحصیل می‌کنند تا به چنین مسابقه و رقابتی نه بگویند. برخی هم با سرخوردگی و افسردگی به اعتیاد روی می‌آورند تا مسئله و مشکل را به فراموشی بسپارند و اگر در دنیای واقعی به موفقیت نرسیده‌اند، توهم موفقیت را در دنیای خیال دنبال کنند. اما گروهی دیگر

پایش حقوق کودکان در مدرسه

«شورای پایش حقوق کودک» راهکاری عملی
برای کاهش فاصله عمل و نظر در نظام تربیت
رسمی و عمومی است

دکتر محمد حسنی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

اشاره

یکی از شاخص‌های مهم و در خور توجه عدالت اجتماعی، «عدالت تربیتی» است و برای تحقق عدالت تربیتی جامعه باید حقوق تربیتی آحاد خود را تضمین کند و محقق سازد. دولت‌های مدرن امروزی متعهد به تحقق کامل حق تربیت رسمی و عمومی^۱ برای آحاد جامعه هستند. این تعهد در چهار سطح دارد: موجود بودن^۲، در دسترس بودن^۳، مقبولیت^۴ و انطباق‌پذیری^۵. (Tomaševski, ۲۰۰۱). دو سطح موجود بودن و در دسترس بودن ناظر بر بُعد کمی این تعهدات است. یعنی ارائه فرصت‌های برابر تربیتی در سطح جامعه به‌گونه‌ای که همگی افراد جامعه در بازه سنی ۶-۱۸ به این فرصت‌ها و امکانات دسترسی داشته باشند. اما دو سطح بعدی ناظر است بر ابعاد کیفی تعهدات تربیت دولت‌ها. مقبولیت به این معنی است که فرصت‌های تربیتی ارائه شده باید واجد حدنصابی از کیفیت باشند که در آن سلامت جسمی و روانی کودکان مورد عنایت قرار گیرد. انطباق‌پذیری به این معنی است که فرصت‌های تربیت باید با نیازهای کودکان و چارچوب‌ها و ملاک‌های معتبر عقلایی تطابق داشته باشند. به سخن دیگر، سازوکارهای نظام تربیت رسمی و عمومی، از قبیل برنامه‌ریزی، مدیریت، نظارت، آموزش، تدریس و ارزشیابی، با ملاک‌های خاص و معتبر هماهنگی و تناسب داشته باشند. در این مقاله تلاش شده است راهکاری برای تحقق بهتر عدالت تربیتی در جامعه ایران مطرح شود.

کلیدواژه‌ها: شورای پایش، حقوق کودک، عدالت تربیتی، نظام آموزشی

اصول و ملاک‌های معتبر عقلانی برای ارزیابی یک تربیت با کیفیت از چارچوب‌های نظری گوناگونی از جمله فلسفه اجتماعی، دانش‌های مثبت و مانند این‌ها استنتاج می‌شود. یکی از چارچوب‌های معتبر الهام‌بخش برای این اصول نظام حقوقی جامعه است. زیرا تربیت رسمی و عمومی به دلیل رسمی بودنش با نظام حقوقی جامعه ارتباط اساسی دارد. نظام حقوقی جامعه مجموعه‌ای از گزاره‌های تجویزی است که خرد جمعی جامعه آن را برای انسجام و تداوم حیات جامعه و اعتلای زندگی فردی آحاد خودش صورت‌بندی کرده و به آن وجاهت قانونی داده است. بنابراین نظام حقوقی به نحو اولی و در بنیاد خود با مصالح عالیة جامعه، به‌ویژه مصالح تربیتی جامعه، تناسب دارد. این مدعا به‌ویژه در خصوص نظام حقوق کودکان وجاهت عقلایی بیشتری دارد.

این نظام حقوقی امروزه به‌صورت نظامی جهانی^۶ در آمده است و کشورهای جهان آن را به مثابه بخشی از نظام حقوق ملی خود پذیرفته‌اند. علاوه بر این، در هر کشوری نظام حقوقی ویژه‌ای^۷ نیز وجود دارد که آن نیز از منابع الهام‌بخش و هدایت‌کننده سازوکارهای تربیت رسمی و عمومی است. دین اسلام که خود همواره پیشنهادگر طرح حقوق کودکان بوده

است، برای کودکان به‌ویژه از منظر تربیتی و مراقبت تکالیف ویژه‌ای را برای والدین و حاکم قائل شده است. «در اسلام، طبق روایات و احادیث فراوان، تربیت فرزندان وظیفه و تکلیف والدین و حق کودکان دانسته شده است. برخی آیات^۱ در قرآن کریم به صراحت یا غیرمستقیم بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارند. همچنین روایات زیادی^۲ در این زمینه وجود دارند که بر مسئولیت تربیتی خانواده و حقوق کودکان در تربیت صراحت دارند. در قوانین رسمی کشور نیز تربیت فرزندان تکلیف والدین دانسته شده است» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۱۶). در رساله حقوق **امام سجاد(ع)** بخش ویژه‌ای به حق کودک (فرزند) اختصاص داده شده است. حق تربیت امر پیچیده و ذو ابعادی است. در مبانی نظری «سند تحول بنیادین» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) به برخی از ابعاد حق تربیت چنین اشاره شده است:

• حق برخورداری از تربیت اخلاقی و دینی؛
 • حق برخورداری از تربیت تأمین‌کننده کرامت انسانی؛
 • حق برخورداری از تربیت تأمین‌کننده و ارتقا دهنده آزادی انسانی؛

• حق برخورداری از تربیت آگاهی‌بخش؛
 • حق برخورداری از تربیت تفکر برانگیز و خلاق؛
 • حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز استقلال ملی و رهایی‌بخش از انواع سلطه؛
 • حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز وحدت ملی و انسجام اجتماعی؛

• حق برخورداری از تربیت مصون از تعرضات جسمانی و روانی؛
 • حق برخورداری از احاد اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی از تربیت دینی و مذهبی متناسب؛
 • حق مشارک فعال و متناسب متریبان با توانایی‌های هر دوره رشد، در مسائل تربیتی مربوط به خود؛
 • حق برخورداری از تربیت فنی و مهارتی متناسب با

نیازهای جامعه؛

• حق برخورداری از محیط تربیتی سالم، ایمن و بهداشتی؛
 • حق توجه به علاقه‌ها و استعدادها و استعدادها؛
 • فرایند تربیت؛
 • حق انتخاب فعالیت‌هایی مکمل و جانبی متناسب با علاقه‌ها و استعدادها؛

• حق انتخاب نوع تربیت (متناسب با سطح رشد و توانایی متری)؛
 • حق تشکیل مؤسسات مردم‌نهاد و نهادهای مدنی برای مشارکت و نظارت بر نظام تربیتی؛

ملاحظه این ابعاد نشان می‌دهد که تحقق آن جریانی سخت است و نمی‌توان آن را به تصادف واگذار کرد. این یک مسئولیت مدنی است و حق الناسی است که باید برای تحقق‌پذیری بیشتر این ابعاد مهم و حیاتی و نظارت بر آن‌ها نهادسازی شود. بنابراین حق تربیت و حقوق کودکان موضوعی است که باید در ترتیبات خردمندانانه اجتماعی محقق شود، نه روی کاغذ و در گفتار. یکی از راه‌های بررسی چگونگی تحقق حق تربیت (در همه سطوح آن) و به نحو اولی حقوق کودکان، رصد و پایش آن در فرایندهای گوناگون اجتماعی است. لذا بررسی توافق و سازگاری رویه‌های جاری در نهادها، به‌ویژه نهاد تربیت رسمی و عمومی، از منظر نظام حقوقی ضرورت می‌یابد. به سخن دیگر، پیگیری و پایش حقوق (در اینجا حقوق کودکان) در ترتیبات اجتماعی و در جریان تربیت رسمی و عمومی ضرورت دارد و این مسئولیتی است که باید به گونه‌ای پیوسته به انجام برسد و انطباق سازوکارهای موجود با نظام حقوقی کودکان مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

وجود برخی زمینه‌های آسیب‌زا در برخی سازوکارها و اقدامات و مداخلات ناظر به طرح ضرورت چنین جریانی است. هم‌اکنون ما شاهد هستیم در جامعه در مورد برخی سازوکارهای



تربیت رسمی که در آن‌ها بخش خصوصی فعال است، از منظر ملاحظات روان‌شناختی و فلسفه تربیت به شدت تردید وجود دارد، اما به سبب ملاحظات مالی و مادی توسعه چشمگیری یافته‌اند. یکی از این موارد توسعه و گسترش بی‌رویه، خارج از قاعده و آسیب‌زا آزمون‌سازی و آزمون‌پردازی است. همچنین است کتاب‌های کمک درسی که بازار داغی هم دارند و این هر دو به‌گونه‌ای در نهایت فشارهای سخت و ویران‌کننده‌ای را بر دانش‌آموز وارد می‌سازند. زیرا معلمان و والدین بر اساس این جوسازی‌ها، بیش از آنچه که در حد طبیعی و لازم در برنامه درسی تعریف شده است، برگرداندن دانش‌آموزان کار و فشار وارد می‌سازند. این جریان آشکارا سلامت روحی و حتی جسمی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و لذا با حقوق کودکان مابینت دارد. نمونه دیگر از سازوکارهایی که از نظر حقوقی قابل پیگیری و بحث‌اند، بحث تکرار پایه است. تکرار پایه یکی از قواعد محکم و سابقه‌دار در نظام تربیت رسمی و عمومی است. منطق آن در ارتباط طولی محتوای آموزش‌ها و توانایی‌هایی است که در برنامه‌های درسی منظور شده است و لذا باید در مسیر تحصیلات رسمی توسط دانش‌آموزان کسب شود. اما واقعیت این است که تکرار پایه بی‌حساب و کتاب و ماشینی از یک سو، و قبولی بی‌حساب و کتاب نیز به بهانه برخی دلایل اقتصادی و مدیریتی (مثل بالا بردن کارایی درونی نظام) هر دو ظلمی است که بر دانش‌آموزان وارد می‌شود. یعنی هر دو شکل مواجهه با جریان پیشرفت تحصیلی به‌گونه‌ای ضایع شدن حقوق کودک را در پی خواهند داشت.

پیشنهاد مهمی که در راستای نتایج این مطالعه به‌نظر می‌رسد این است که با عنایت به اهمیت رعایت چارچوب‌های حقوقی (کودکان) در سازوکارهای تربیت رسمی و عمومی، اعم از برنامه‌ریزی، مدیریت، نظارت، آموزش و تدریس، و ارزشیابی، لازم است چنین فرایندی در کشور به‌عنوان یک جریان دائمی و مستمر مورد توجه قرار گیرد و تشکیلاتی خارج از وزارت آموزش و پرورش (یک نهاد عمومی یا به‌صورت تشکیلات «مردم‌نهاد»^۱) طراحی و تشکیل شود تا مسئولیت این امر مهم را بر عهده گیرد. یعنی پیوسته سلامت حقوقی سازوکارهای تربیتی نظام تربیت رسمی و عمومی و حتی کلان‌جامعه را رصد و دیدبانی کند و به مراجع ذی‌صلاح (ریاست جمهوری و مجلس شورای اسلامی) گزارش دهد.

پی‌نوشت‌ها

۱. منظور از تربیت رسمی و عمومی تربیتی است که در بازه زمانی شش تا هجده سالگی به افراد جامعه ارائه می‌شود. اجرای این تربیت بر عهده وزارت آموزش و پرورش است.

2. availability
3. accessibility
4. acceptability
5. adaptability

۶. در سطح بین‌المللی مجموعه‌ای اسناد حقوقی وجود دارد که مورد توافق

دولت‌های مختلف جهان است. اسناد زیادی از این دست وجود دارند، اما آن‌ها که به اهداف این مقاله نزدیک‌اند عبارت‌اند از:

۵. اعلامیه جهانی حقوق بشر
 ۶. اعلامیه جهانی حقوق کودک که ۲۰ نوامبر سال ۱۹۵۹ در مجمع عمومی سازمان ملل متحد به تصویب رسیده و نماینده ایران در آن زمان به آن رأی مثبت داد (عبادی، ۱۳۷۲).

۷. میثاق جهانی حقوق کودک. این میثاق مهم‌ترین سند بین‌المللی در زمینه شناسایی حقوق کودک است و کشورها به رعایت آن الزام دارند. این سند که در نوامبر ۱۹۸۹ تهیه شده، مورد اجماع جهانی است و به تصویب اکثر کشورها رسیده است. ایران نیز در تاریخ ۷۲/۲/۱ به این میثاق ملحق شد.

۸. اعلامیه اسلامی حقوق بشر. این اعلامیه توسط کشورهای اسلامی تهیه شده است و در اجلاس وزرای امور خارجه کشورهای کنفرانس اسلامی در قاهره، در آگوست ۱۹۹۰ مصادف با ۱۴ محرم ۱۴۱۱ به تصویب رسید.

۹. میثاق جهانی حقوق سیاسی و مدنی، مصوب دسامبر ۱۹۶۶ در مجمع عمومی سازمان ملل.

۱۰. میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، مصوب دسامبر ۱۹۶۶ در مجمع عمومی سازمان ملل

۱۱. ایران در سال ۱۳۵۴ این دو میثاق اخیر را در مراجع قانونی خود تصویب کرد و اکنون مفاد مصوب آن‌ها طبق ماده ۹ قانون مدنی در حکم قوانین داخلی هستند.

۱۲. این قوانین در سطح ملی وجود دارند:

۱۳. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

۱۴. قانون حمایت از کودکان و نوجوانان مصوب ۸۱/۹/۲۵

۱۵. قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایران مصوب ۱۳۵۳/۴/۳۰

۱۶. منشور ملی حقوق دانش‌آموز مصوب چهارمین نشست مجلس دانش‌آموزی، مهر ۱۳۸۳. این منشور مشتمل بر هفت فصل و ۵۶ ماده است.

۱۷. از جمله:

۱۸. «یا ایها الذین آمنوا فوا انفسکم و اهلیکم نارا وقودها الناس و الحجاره» (تحریم/۶).

۱۹. «لا تضارّ والده بولدها و لا مولود له بولده» (بقره/۳۲۳).

۲۰. «و امر اهلیک بالصلوة و اصطبر علیها» (طه/۱۳۲).

۲۱. «وکان یأمر اهله بالصلوة و الزکوة و کان عند ربه مرضیا» (مریم/۵۵).

۲۲. برخی از فرموده‌های حضرت رسول (ص) به این شرح‌اند:

۲۳. «حق الولد علی والده ان یحسن اسمه و یحسن من وضعه و یحسن اده».

۲۴. «ما ورث والدا ولدا ولدا خیرا من ادب حسن».

۲۵. «ما نحل والد ولدا من نحل افضل من ادب حسن».

۲۶. «ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نیکم، و حب اهل بینه، و قرآنه القرآن، فإن حملة القرآن فی ظل الله یوم لا ظل الا ظله مع انبیائه و اصفیائه».

10. NGO

منابع

۱. نهج‌الفصاحه.
۲. حکیمی، محمدرضا؛ حکیمی، محمد؛ حکیمی، علی (۱۳۶۳). الحیات (ج ۱ و ۲). ترجمه احمد آرام. مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی. قم.
۳. صادق‌زاده، علیرضا؛ حسینی، محمد؛ احمدی، آمنه؛ کشاورز، سوسن (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. شورای عالی آموزش و پرورش. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.
۴. مکارم شیرازی، ناصر. شرح خطبه ۲۱۶. قابل دسترسی در وبگاه آیت‌الله مکارم شیرازی. تاریخ استخراج ۱۳۸۹/۶/۲۹
5. Tomaševski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primers No3. availability in <http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/>

کلیشه‌های جنسیتی در آموزش

گزارش از سخنرانی دکتر گلنار مهران
عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء



تنظیم: فائقه آل آقا

اشاره

«نقش آموزش در شکل‌گیری و تقویت هویت جنسیتی» موضوع نشست بود که چندی پیش از سوی «انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» با مشارکت «معاونت امور زنان و خانواده ریاست جمهوری» و «پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش» برگزار شد. این نشست که با هدف افزایش حساسیت برنامه‌ریزان نسبت به نقش جنسیت در برنامه‌ریزی آموزشی برگزار شده بود، شامل دو سخنرانی و یک میزگرد بود. یکی از سخنرانان این نشست خانم دکتر گلنار مهران، عضو هیئت علمی «دانشگاه الزهراء» بود که موضوع نقش آموزش در شکل‌گیری هویت جنسیتی و توانمندسازی دانش‌آموزان و دانشجویان را مورد بحث و بررسی قرار داد. آنچه در ادامه از نظراتان می‌گذرد، متن سخنرانی خانم دکتر مهران در این نشست است.

دو، شاید هیچ‌کدام! صحبت امروز به چند بخش تقسیم می‌شود: ابتدا یک سلسله تعاریف از جنس، جنسیت، هویت جنسیتی، نقش‌های جنسیتی، کلیشه‌های جنسیتی مطرح می‌کنم. سپس به توضیحی درباره توانمندسازی می‌پردازم و در آخر هم نقش آموزش در شکل‌گیری و تقویت هویت جنسیتی و توانمندسازی آن ارائه می‌دهم. «جنس» یا «SEX» چیست؟ ویژگی‌های بیولوژیک افراد، ویژگی‌هایی که بر اساس آن وقتی کودکی به دنیا می‌آید، به او می‌گوییم دختر یا پسر، جنس یا sex است. این ویژگی‌های بیولوژیک قطعاً بین دختر و پسر متفاوت است؛ مثل اندام، کروموزوم‌ها یا مسائل باروری. همه این تفاوت‌ها هم طبیعی و خدادادی‌اند.

«جنسیت» یا «Gender» چیست؟ ویژگی‌هایی هستند که مطابق هنجارهای فرهنگی و انتظارات اجتماعی شکل می‌گیرند. برای مثال، زن می‌تواند باردار شود و به فرزند خود شیر بدهد، اما مرد نمی‌تواند. این تفاوت بیولوژیک یا طبیعی بین دو جنس زن و مرد است. اما وقتی می‌گوییم نان‌آور اصلی خانه مرد است، یا مسئولیت زن در درجه اول نگهداری از

از مدتی من به خودم اجازه دادم از دبیر پرسم که شما چرا چنین حرفی را زدید. او خیلی جدی گفت: درس خواندن و نخواندن دختران زیبا مهم نیست، چون آن‌ها زود ازدواج می‌کنند. اما آن‌ها که زیبا نیستند، حداقل درس بخوانند تا بتوانند برای خود آینده‌ای بسازند؛ چون امکان ازدواج آن‌ها بسیار پایین است.

فکر می‌کنم در آن روز معنای تفاوت جنسیتی را به‌طور کامل حس کردم. اطلاعات و آگاهی علمی نداشتم، اما با تمام وجودم احساس کردم که گویا به‌عنوان یک زن باید سریع مسیرم را مشخص کنم تا آینده‌ای قابل قبول داشته باشم. باور کنید هنوز هم فکر می‌کنم کدام یک از ما باهوش‌تر بودیم و کدام یک زیباتر. شاید هر

قبل از شروع صحبت‌م اجازه بدهید خاطره‌ای تعریف کنم. دانش‌آموز ۱۶ ساله دبیرستان و مشغول به تحصیل در رشته ریاضی بودم. روز اولی که دبیر ریاضی ما سر کلاس آمد، نگاهی به همه ما کرد و گفت که نحوه نشستن شما در کلاس من باید عوض شود. بعد به ما که حدود ۲۵ نفر بودیم اشاره کرد و با تأکید گفت: در درس من باهوش‌ها بیایند جلو بنشینند و کسانی که ظاهر قشنگی دارند، بروند عقب بنشینند. تصور کنید عده‌ای دختر ۱۶ ساله باید انتخاب کنند که باهوش باشند یا زیبا؛ گویی که این دو با هم تضاد داشت.

هیاهوی عجیبی در کلاس ایجاد شد همه ما سعی داشتیم به‌عنوان دختران زیبا عقب بنشینیم و ریاضی را فراموش کردیم. بعد



ضعیف و مطیع هستند؟ البته شاید در عرصه خصوصی باشند، نمی‌دانیم. من خودم به یاد می‌آوردم که در اوایل دهه ۱۳۴۰، وقتی گواهی‌نامه رانندگی گرفتم، همه می‌گفتند زن که رانندگی نمی‌کند؛ رانندگی کار مرد است. الان و در ۵۰ سال بعد وقتی به خیابان نگاه می‌کنیم، آیا می‌توانیم بگوییم رانندگی فقط کار آقایان است؟ باز گردیم به هویت جنسیتی. گفته می‌شود هر فرد دارای جنس، جنسیت و هویت جنسیتی است. جنسیت اشاره دارد به انتظارات جامعه از ما؛ اینکه چگونه باید فکر و عمل کنیم، چگونه تصمیم بگیریم، چگونه حرف بزنیم، چگونه رفتار کنیم، چه لباسی بپوشیم؟ چه رشته‌ای بخوانیم یا چه شغلی انتخاب کنیم. در نتیجه جنسیت ترکیب پیچیده‌ای است از باورها، خصوصیات و رفتارهای ما که فرهنگ جامعه آن‌ها را برای ما به‌عنوان زن یا مرد مناسب تشخیص داده است. جنسیت ما موقعیت اجتماعی و حتی قانونی ما به‌عنوان زن یا مرد است، هویت جنسیتی ما احساس ما نسبت به جنسیت ماست و اینکه چگونه خود را بیان و چگونه نقش خود را تعریف می‌کنیم. فرهنگ جامعه ما تعیین‌کننده هویت‌های جنسیتی و نقش‌های جنسیتی ماست و اینکه چه چیزی مردانه و چه چیزی زنانه است.

«نقش‌های جنسیتی» یا «Gender roles» کدام‌اند؟ نقش‌های جنسیتی چگونه رفتار یا گفتار هستند؛ رفتار و گفتاری که بر

است و سر دیگر آن مردانگی. در حالی که شاید در واقعیت چنین نباشد و این طیف این‌گونه سیاه و سفید نباشد و وسط هم داشته باشد.

«زنانه» یا «زنانگی» چیست؟ واژه‌هایی که معمولاً برای تبیین زنانگی استفاده می‌شوند و در کل دنیا هم مرسوم‌اند، خصوصیات زنانگی را چنین مشخص می‌کنند: وابسته، عاطفی، احساسی، منفعل، حساس، ساکت، ضعیف، تابع و مطیع است که در کتاب‌های درسی به آن‌ها خیلی برخورد می‌کنیم. در اینجا ممکن است آقایان بگویند که خانم‌ها اصلاً چنین خصوصیتی ندارند. ولی این‌گونه بزرگ شده‌ایم و قرار بوده است که فردی با این ویژگی‌ها باشیم؛ گرچه حالا ممکن است بین زن و مرد قرار گرفته باشیم!

«مردانه» یا «مردانگی» چیست؟ خصوصیات‌هایی که به مردان نسبت داده می‌شوند، عبارت‌اند از: مستقل، منطقی، غیرعاطفی، واقع‌بین، اهل رقابت، قوی، فعال و دارای اعتمادبه‌نفس. اگر توجه داشتید، زمانی که ویژگی‌های زنان را مطرح می‌کردم، زبان بدن بسیار لطیف عمل می‌کرد، در حالی که در بیان ویژگی‌های مردانه زبان بدن بسیار محکم بود. در فرهنگ خودمان از صفت «با غیرت» هم در مورد مردان استفاده می‌کنیم. آیا واقعاً زنانگی و مردانگی در مقابل هم قرار دارند؟ آیا این واژه‌ها حقیقتاً بیانگر احساسی و رفتار ما زنان و مردان هستند؟ آیا واقعاً ما به‌عنوان زن یا مرد خود را این‌گونه تعریف می‌کنیم؟ زن ضعیف، مرد قوی؟ زن وابسته، مرد مستقل؟ ممکن است هنجاری‌های فرهنگی و انتظارات سنتی جامعه ما از ما خواسته‌اند که این‌گونه فکر و عمل کنیم، اما آیا تغییرات سریع جامعه به ما اجازه می‌دهد که هویت جنسی را همان‌طور تعریف کنیم که مادر بزرگ‌ها و پدر بزرگ‌های ما تعریف می‌کردند؟ زمان دفاع مقدس زنانی بودند که جنگیدند، آیا آن‌ها ضعیف، وابسته و عاطفی بودند؟ الان در عراق می‌بینیم زنان ایزدی یا زنان کرد، اسلحه به دست می‌گیرند و با نیروهای داعش می‌جنگند. آیا آن‌ها

کودک، آشپزی، و رسیدگی به امور منزل است، وارد بحث جنسیت می‌شویم. یعنی کار زنانه در قلمرو خصوصی و کار مردانه در قلمرو عمومی. به عبارت دیگر، بافت فرهنگی و اجتماعی ماست که مرد را نان‌آور خانه و زن را محترمانه مدیر خانه معرفی می‌کند. سؤال‌هایی که در اینجا مطرح می‌شوند، از این قبیل‌اند: مگر زن نمی‌تواند نان‌آور خانه باشد؟ مگر زن نمی‌تواند بیرون از خانه کار کند؟ مگر مرد نمی‌تواند از کودک خود نگهداری کند؟ آیا دنیا به هم می‌خورد اگر غیر از این رفتار شود؟ جالب است که بدانیم، اولین بار مردی به نام **جان مانی** در سال ۱۹۵۵ میلادی دو واژه جنس و جنسیت را از هم جدا کرد. جنس را «Biological» یا «sex»، و جنسیت را به‌عنوان نقش‌های متفاوت اجتماعی معرفی کرد. در حال حاضر در زبان انگلیسی از سه واژه استفاده می‌کنند: «Biological Sex» که در مورد این است که زن هستیم یا مرد و جنسیت ما چیست. «Psychology Of Gender» که از نظر روان‌شناسی به جنسیت نگاه می‌کند. «Social gender role» که در واقع نقش اجتماعی جنسیت را مطرح می‌کند.

کلیشه‌های جنسیتی را معمولاً باورهای قالبی می‌دانیم؛ باورهایی ساده‌انگارانه و تک‌بعدی نسبت به افراد که غالباً به رفتار غیر عادلانه و غیر منصفانه با آن‌ها به دلیل جنسیتشان می‌انجامند. از قبیل اینکه: لازم نیست دختر زیاد درس بخواند؛ دختر امانتی و مهمان است؛ دختر متعلق به خانواده شوهر است؛ لازم نیست برای درس خواندن وقت تلف کند

«هویت جنسیتی» یا «Gender identity» چیست؟ هویت جنسیتی تعریف شخصی فرد از جنسیت و نقش جنسیتی خود در جامعه است. این هویت‌سازی فردی است. احساس فرد به‌عنوان یک زن یا یک مرد نسبت به خود است. تعریف هویت جنسیتی و به دنبال آن نقش جنسیتی به‌گونه‌ای است که گویی طیفی است که یک‌سر آن زنانگی



در باره جنسیت افراد، به عنوان مثال انتظار می رود که زن مطیع و فرمانبردار و مرد قوی و با اعتماد به نفس باشد. چند بار در طول زندگی به خانم‌ها گفته اند: خانم باش، چیزی نگو. یا به برادرانمان و همسرانمان گفته اند: مرد باش، حقت را بگیر، حقش را کف دستش بگذار. این‌ها تا حد زیادی بر می گردد به کلیشه‌های جنسیتی که دربارهٔ ویژگی‌های فردی وجود دارند.

در مورد نحوهٔ رفتار در خانه هم که همهٔ ما شاهد آن هستیم: خانم‌ها آشپزی و نظافت می کنند و از کودکان نگهداری می کنند. مردان هم تعمیرات و وسایل برقی را انجام می دهند و شب عید در امر خانه تکانی کمک می کنند. البته این مثال‌ها عمداً به صورت سفید سیاه بیان شده اند، اما در واقعیت تا این حد هم نیست. سؤالی که در اینجا مطرح می شود این است که: تکالیف زنان و مردان سوئدی و نروژی چه می شود؟ مدارس در سوئد و نروژ از اول دبستان تا آخر دبیرستان به دختر و پسر به طور یکسان آشپزی، نظافت، عوض کردن لامپ و تعمیر وسایل برقی را یاد می دهند. یکی از همکاران ما مسئله را این گونه تفسیر کرد که مرد نروژی مرد نیست. زنشان هم زن نیست. البته این گونه هم می شود از کنار مسئله با سهل انگاری رد شد، در حالی که ما در چنین جوامعی با نقش‌هایی مواجه می شویم که نشان می دهند، کلیشه‌های جنسیتی جابه‌جا شده است:

مجسم کنید زمین خورده و از شدت درد گریه می کند. به او می گویند: مرد که گریه نمی کند. پسرها و مردان ایرانی فقط روزهای تاسوعا و عاشورا، و ۲۱ ماه رمضان اجازه دارند که گریه کنند. بقیه اوقات اجازه ندارند گریه کنند، چون باید مرد باشند. گاهی فکر می کنم که برای آقایان چقدر سخت است احساساتشان را کنترل کنند و گریه نکنند تا خدای نکرده کسی ببیند که عاطفی شده اند.

«کلیشه‌های جنسیتی» یا «Gender stereotypes» کدام اند؟ کلیشه‌های جنسیتی را معمولاً باورهای قالبی می دانیم؛ باورهایی ساده انگارانه و تک بعدی نسبت به افراد که غالباً به رفتار غیر عادلانه و غیر منصفانه با آن‌ها به دلیل جنسیتشان می انجامند. در سفرهایی که به استان‌های گوناگون کشور داشتیم، این گونه صحبت‌ها را زیاد می شنیدیم که: لازم نیست دختر زیاد درس بخواند؛ دختر امانتی و مهمان است؛ دختر متعلق به خانوادهٔ شوهر است؛ لازم نیست برای درس خواندن وقت تلف کند. مادرانی می گفتند، کافی است دختر سواد یاد بگیرد، اولین کاری که می کند نامه نوشتن برای پسران است. یعنی الگوی دختر مادری است که نتیجهٔ سواددار شدن دختر را نامه نگاری برای پسران می داند. این دیدگاه‌ها و نظرات مربوط به سال‌های ۱۳۷۲ تا ۱۳۷۶ است و بنابراین زمان خیلی زیادی از آن‌ها نگذشته است. در ادبیات هم ما متوجه ۴ نوع کلیشه‌های جنسیتی می شویم. کلیشه‌هایی

اساس فرهنگ جامعهٔ ما شکل می گیرد، و انتظاراتی که از ما به عنوان زن یا مرد وجود دارد. برای مثال پوشاک ما، نحوه بیان ما و واکنش ما نسبت به آنچه که پیرامون ما می گذرد. کودکان ما نقش‌های جنسیتی را از چه طریقی یاد می گیرند؟ از مادر، پدر، جامعه، تلویزیون، رادیو، اینترنت، روزنامه، مجله، کتاب، جوک، الگوهای پیرامونشان و البته و صد البته از مدارس. اغلب نظریه پردازان معتقدند، تقسیم کار سنتی که بر اساس آن نقش و موقعیت جنسیتی ایجاد می کند که زن در خانه و مرد در عرصهٔ عمومی فعال باشند، باعث شکل گیری هویت جنسیتی به شکل فعلی آن است. یعنی تقسیم کار بین زن و مرد حرف اول را می زند و بقیه به دنبال آن می آید. کودکان در حین بزرگ شدن رفتارهایی را انتخاب می کنند که با تحسین، تمجید و محبت همراه باشند. آن‌ها رفتارهایی را که مورد تمسخر قرار می گیرند، باعث شرم می شوند و به خاطر آن‌ها مجازات می شوند، تکرار نمی کنند. مثال‌هایش در جامعهٔ خودمان زیاد است. معمولاً دختری که با لباس مرتب و تمیز و ترجیحاً با یک روبان صورتی مرتب و منظم نشسته است و با عروسکش بازی می کند، می گویند: باریکلا، عجب خانمی هستی! همین دختر را مجسم کنید که با شلوار در کوچه با توپ بازی کند. او دیگر خانم نیست. یعنی در عرض چند دقیقه هویتش تغییر می کند. پسری را



مطابق با الگوهای موجود در جامعه است؟ آیا در کتاب‌های درسی ما زن سرپرست خانوار، پزشک، جراح، حقوق دان، دانشمند، دانشگاهی، سینماگر، طراح، نقاش، گرافیست، مهندس معمار، المپیادی، تک‌رقمی کنکور، استعداد درخشان، راننده تاکسی، راننده کامیون، صاحب رستوران، هنرمند، نماینده مجلس، عضو کابینه، قالی‌باف و ورزشکار مطرح می‌شود؟ محتوای آموزشی ما از واقعیت جامعه عقب است. همه ما می‌دانیم، نظام آموزشی چه از طریق برنامه درسی آشکار و چه از طریق برنامه درسی پنهان، می‌تواند الگوهای واقعی را به واسطه کتاب‌های درسی و تدریس معلمان، فعالیت‌های ورزشی و فعالیت‌های فوق برنامه، به دانش‌آموزان دختر و پسر منتقل کند و به او حق انتخاب بدهد. من روی حق انتخاب خیلی تأکید دارم. به نظرم نظام آموزشی وقتی عادل است که به جای سوق دادن دانش‌آموزان به طرف کلیشه‌های جنسیتی و هویت جنسیتی غالب، به آن‌ها فرصتی دهد تا خودشان انتخاب کنند. فرصتی دهد تا خودشان هویت جنسیتی و نقش‌های جنسیتی خودشان را تعریف کنند. یادمان باشد، هویت جنسیتی ما یعنی احساس ما، تعریف ما از جنسیت و نقش‌های جنسیتی ما. به دختران و پسرانمان اجازه بدهیم که خود به این تعریف و احساس برسند، نه اینکه مجبورشان کنیم، از انتظاراتی که ما داریم و انتظاراتی که با واقعیت جامعه گاه چندان هم‌خوانی ندارند، اطاعت کنند. چرا نظام آموزشی باید به دانش‌آموزان

حالی که خواستگار دخترش مرتب و منظم است، ریش پروفسوری دارد، قشنگ صحبت می‌کند و در صحبت‌هایش از واژه‌های چالش، چینش و چیدمان استفاده می‌کند. عقیده دارند که این فرد برای دختر ما مرد نمی‌شود. با این مورد شخصاً حدود شش ماه پیش برخورد داشته‌ام.

نقش آموزش در شکل‌گیری و تقویت هویت جنسیتی دانش‌آموزان چیست؟ به نظر می‌رسد نقش آموزش ما تقویت باورهای رایج درباره جایگاه مناسب برای زنان و مردان در جامعه است. نقش آموزش باز تولید کلیشه‌های جنسیتی در ارتباط با خصوصیات فردی، رفتار در خانه، رفتار در محل کار و ظاهر مناسب برای پسران و دختران است. با وجود تلاش زیاد مؤلفان و تصویرگران کتاب‌های درسی کشور، نقش کتاب‌های ما، ادامه نقشی است که والدین در پرورش هویت جنسی دختران و پسران اجرا می‌کنند. از نظر نظام آموزشی ما، جامعه باید تقسیم کار متداول در خانواده‌های ایرانی را ادامه دهد، تا ثبات در خانواده و جامعه حفظ شود و هر کس جای خود قرار گیرد. در غیر این صورت اجتماع دچار تلاطم و سردرگمی می‌شود. متأسفانه نظام آموزشی جامعه ما واقع‌بینانه‌ای به شرایط جامعه امروز ایران ندارد. کتاب‌های درسی ما دنیایی را به تصویر می‌کشند که انعکاس دنیای واقعی پیرامون ما نیست. آمار قدیمی مشترکی از «سازمان برنامه» و «برنامه توسعه سازمان ملل» UNDP در ارتباط با زنان شاغل در کشور نشان می‌دهد، ۳۳ درصد در مشاغل حرفه‌ای، تخصصی و فنی مشغول به کار هستند، ۱۷ درصد در مشاغل دفتری، ۱۳ درصد در مشاغل مدیریتی، و ۵ درصد به فروش و کارهای خدماتی می‌پردازند. آیا محتوای آموزش و برنامه درسی ما این واقعیت‌ها را منعکس کرده‌اند. ۳۳ درصد در مشاغل حرفه‌ای، تخصصی و فنی در بین خانم‌ها رقم کمی نیست. در سطح بین‌المللی هم فوق‌العاده بالاست. آیا الگوهای زنانه ما در کتاب‌های درسی

کلیشه‌های جنسیتی در ارتباط با مشاغل

چند نفر از ما با این فکر بزرگ شده‌ایم که شغل مناسب برای خانم‌ها معلمی، پرستاری یا منشی‌گری است؟ بعضی از خانم‌ها پزشک شوند، اما کمتر مهندس شوند. ترجیحاً جراح نشوند، چون ساعت کار آن‌ها با زندگی هم‌خوانی ندارد. مرد قاضی شود و قضاوت کند، دنبال ریاضی و مهندسی برود و کار فنی انجام دهد. یا کارهایی را که برای زن مناسب نیست، مرد انجام دهد. گاهی در جمع دوستان آموزش و پرورش و دانشگاهی هستیم، مواجه می‌شویم با آقایانی که در رشته علوم تربیتی، علوم انسانی، یا علوم اجتماعی تحصیل کرده‌اند، اما با تأکید

به نظرم نظام آموزشی وقتی عادل است که به جای سوق دادن دانش‌آموزان به طرف کلیشه‌های جنسیتی و هویت جنسیتی غالب، به آن‌ها فرصتی دهد تا خودشان انتخاب کنند

می‌گویند ما از رشته ریاضی آمده‌ایم. حتی لیسانسمان هم فنی و مهندسی بوده است و بعداً وارد علوم انسانی شده‌ایم. نکنند یک وقت توانایی آقایان در این رشته زیر سؤال برود!

کلیشه‌های جنسیتی در ارتباط با ظاهر

آن‌طور که می‌دانیم، همه انتظار دارند که ظاهر فیزیکی خانم‌ها ظریف باشد، اما مرد بلند، چهارشانه و قوی باشد. خیلی وقت‌ها پیش آمده، فرد مناسبی برای خواستگاری دختر دانشجویی آمده و در نشستی که من به‌عنوان مشاور با مادر او داشته‌ام، مادر اظهار داشته است: خیلی پسر خوبی، خیلی مرد نیست. می‌پرسم: چه گفتی؟ بازگو می‌کند که مرد نیست. بعد می‌پرسم: تعریف شما از مرد چیست؟ می‌گوید مثل حاج‌آقای خودمان قدبلند با سبیل آن‌چنانی که پیاز را سر سفره با مشت خرد می‌کند. در

حق انتخاب دهد؟ به نظر من حق انتخاب حق اولیه و انسانی است و نادیده گرفتن آن یعنی پاکداشتن روی حق و ممانعت از توانمند شدن دانش‌آموزان امروز و آینده‌سازان. «توانمندسازی» یا «Empowerment» چیست؟ توانمندسازی خود یک نظریه تحول اجتماعی است. حدود سه دهه پیش بحث توانمندسازی زنان در محافل علمی و بیشتر از آن در سازمان‌های بین‌المللی مطرح شد. از بین نظریه‌پردازان توانمندسازی زنان، می‌شود به چند اسم اشاره کرد: **آمار تیان سن، نایلا کری، الدرد مار تا ناسبون، باتیو آلا، لئون و کویست.**

تعریف نایلا کری (۲۰۰۰) از توانمندسازی خیلی خلاصه چنین است: پرورش توانایی افراد در جهت تصمیم‌گیری و قدرت انتخاب. اینجاست که آموزش اهمیت پیدا می‌کند، زیرا آموزش می‌تواند نقش مهمی در پرورش این توانایی ایفا کند. هر یک از این نظریه‌پردازان توانمندسازی آن را نوع جدیدی از تسلط تعریف کرده‌اند. هیچ‌یک نگفته‌اند که ما می‌خواهیم تسلط تاریخی مردان و زنان را به تسلط زنان بر مردان تبدیل کنیم. اصلاً هیچ‌وقت صحبت از این نوع جابه‌جایی نبوده است. بحث اصلی عدالت جنسیتی و مشارکت در تصمیم‌گیری و قدرت است. اما پایه و اساس این عدالت جنسیتی از نظر نظریه‌پردازان توانمندسازی و آگاهی است. نایلا کری در سال ۲۰۱۵ مقاله‌ای ارائه داده و در آن به چهار نوع توانمندسازی اشاره کرد: اقتصادی، سیاسی، روان‌شناختی، و توانمندسازی در حیطه دانش. نظام آموزشی چگونه می‌تواند دانش‌آموزان را توانمند کند؟ پاسخ این است که از طریق توانمندسازی روان‌شناختی و توانمندسازی در حیطه دانش. نقش آموزش و پرورش در حیطه دانش همان‌طور که همه ما می‌دانیم بسیار جدی است. دانش می‌تواند افق دید افراد را گسترش دهد، فرد را به سلاح تحلیل و نقد مجهز کند، بی‌عدالتی جنسیتی را مشخص سازد، و راه‌های جایگزین را شناسایی کند. چگونه می‌توانیم از طریق آموزش رسمی و غیررسمی، آشکار یا پنهان،

بی‌عدالتی جنسیتی و قانون تسلط را به چالش بکشیم؟

راه‌های متفاوتی به ذهن من می‌رسد: **اول**، از طریق برنامه‌دستی و محتوای آموزشی که ارتباطات جنسیتی را به تصویر بکشد و نشان دهد که این ارتباط نابرابر می‌تواند هم به زنان و هم به مردان مظلّم کند. **دوم**، از طریق محتوای آموزشی که دانش مربوط به هویت جنسیتی را به تصویر بکشد و از دانش‌آموز بخواهد که شکل‌گیری مردانگی و زنانگی را در جامعه خود تحلیل و تحصیل کند.

سوم، از طریق روش تدریس و کلاس‌داری که دانش‌آموزان را از راه گفت‌وگو، مباحثه و تعمق، در آموزش مشارکت دهد تا خودشان واقعیت‌های موجود و مطلوب را به تصویر بکشند و نقد کنند. در اینجا صدای دانش‌آموز و روایت اوست که شنیده می‌شود. در بیشتر کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته می‌بینید، کلاسی دانش‌آموز را توانمند کرده است که حتی اگر محتوای آن را هم کنار بگذاریم، در عمل دانش‌آموز به مباحثه، گفت‌وگو و تفکر پرداخته است. در نهایت این کلاس دانش‌آموز را توانمند می‌کند. **چهارم**، محتوای آموزشی خیلی مهم است. اینکه محتوای آموزشی سر کلاس چه‌طور ارائه می‌شود و دانش‌آموز چه نقشی دارد، در توانمندسازی او بالاترین نقش را بر عهده دارد. از طریق محتوای آموزشی می‌توان به بازنگری نقش‌های جنسیتی زنان و مردان در ارتباط با مدیریت خانه و نگهداری از کودک پرداخت.

پنجم، از طریق شناساندن ساختارهای قانونی و حقوقی که هویت جنسیتی زنان و مردان را تعریف و تعیین می‌کند. چیزی که ما در آموزش و پرورش از آن کم استفاده می‌کنیم، حضور حقوق‌دانان است. آن‌ها نقش خیلی مهمی در بحث‌هایی که مربوط به هویت جنسیتی می‌شود، دارند.

ششم، از طریق برنامه‌دستی و محتوای آموزشی، در مورد فرصت‌ها و محدودیت‌هایی که ساختاری‌اند، اطلاعات لازم را در اختیار دانش‌آموز بگذارد.

هفتم، از طریق فرایند یاددهی - یادگیری که نسبت به جنسیت حساس است، اطلاعات و مهارت‌های لازم را برای تحلیل وضعیت جنسی موجود در اختیار افراد بگذارد. این اطلاعات در اختیار گذاشته می‌شوند تا سطح دانش و آگاهی را بالا ببرند و دانش‌آموز آن توانایی را که نایلا کری مدنظر دارد، پیدا کند. **هشتم**، از طریق محتوای آموزشی که به موارد زیر بپردازند:

(الف) توانایی‌ها، نگرش‌ها و آرزوهای دانش‌آموزان پسر و دختر؛
(ب) سیاست‌ها و قوانین رسمی و قوانین نوشته نشده.

(ج) رابطه قدرت و تصمیم‌گیری تا از این طریق، سطح آگاهی دانش‌آموزان بالا برود و آن‌ها را برای ایجاد تغییر، در صورتی که خودشان لزوم آن را حس می‌کنند، آماده سازد. ما از طریق ایجاد فضای امن و حمایتی در مدرسه، به نحوی که فرصت تصمیم‌گیری و رهبری را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و سبب شود دانش‌آموز دختر و پسر احساس کنند، عضو ارزشمند خانواده و جامعه هستند و در قبال ایجاد مدیریت جنسیتی مسئولیت دارند، و نیز از طریق آموزش جنسیتی برای معلمان و مدیران مدرسه و مؤلفان کتاب‌های درسی می‌توانیم به مباحث مربوط به هویت جنسیتی و نقش‌ها و کلیشه‌های جنسیتی بپردازیم.

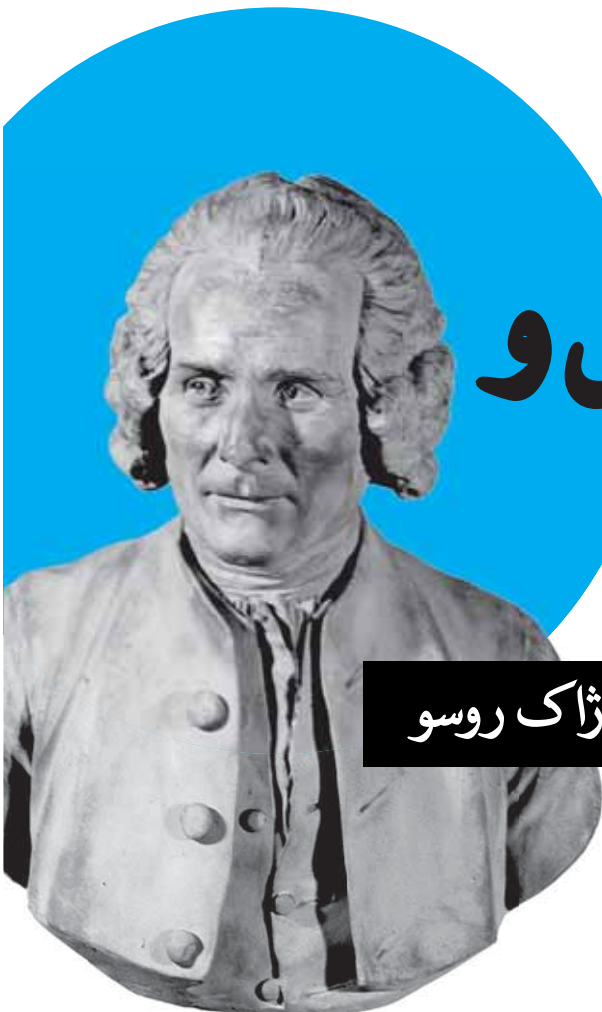
سخن آخر اینکه توانمندسازی در حیطه دانش غالباً به توانمندسازی روان‌شناختی می‌انجامد. زیرا تأکید بر مباحثه، گفت‌وگو، تفکر انتقادی و ایجاد فضای امن حمایتی و مشارکتی باعث بالا رفتن اعتمادبه‌نفس، خودباوری و عزت‌نفس بین دانش‌آموزان می‌شود؛ آنچه که خانم کویست توانمندسازی در عرصه روان‌شناختی می‌نامد. دانش‌آموز آینده ما صرفاً دریافت‌کننده منفعل دانش رایج در مورد هویت جنسیتی به اصطلاح مناسب و نقش‌های جنسیتی به اصطلاح مطلوب نخواهد بود. او خود به عامل فعال در بازنگری و شاید بازنویسی هویت جنسیتی مطلوب و واقعی زمان خود تبدیل می‌شود؛ ان‌شاءالله.

تربیت اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی

مروری بر اندیشه‌های تربیتی ژان ژاک روسو

محمود امیدی

کارشناس ارشد مطالعات برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شاهد تهران



اشاره

روسو از آن دسته دانشمندانی است که اندیشه‌هایش در علمی چون تعلیم و تربیت، حقوق و سیاست تأثیر زیادی بر دانشمندان بعد از او گذاشت و می‌توان گفت دانشمندان بعد از او، وام‌دار تفکرات او هستند. روسو در بحث تربیت، به ابعاد مختلف تربیت می‌پردازد و تأکید دارد باید تربیت در تمام جنبه‌ها رشد یابد. از ابعاد تربیتی روسو، دو بعد تربیت اخلاقی و اجتماعی که با هم در تعامل‌اند، دارای اهمیت بسزایی هستند. روسو تربیت صحیح را در دامن طبیعت می‌پندارد و اعتقاد دارد کودکان باید تا سنین ۱۲ سالگی به‌دست طبیعت تربیت شوند و دور از جامعه به زندگی خود ادامه دهند. از این‌رو، بررسی مهارت اجتماعی روسو می‌تواند به ما کمک کند تا درک روشنی از بعد تربیت اجتماعی او به‌دست آوریم.

کلیدواژه‌ها: ژان ژاک روسو، تربیت اخلاقی، مهارت‌های اجتماعی

تعلیم و تربیت فرایند پیچیده‌ای است که هم در آغوش خانواده، هم در اجتماع و هم در محیط مدرسه جریان دارد. تاریخ تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که از دیرباز دست‌کم در پاره‌ای از تمدن‌ها، همچون تمدن غرب و تمدن اسلام، فعالیت‌های تعلیم و تربیت در چارچوب آموزه‌های نظری خاصی صورت گرفته است. (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶: ۱۲۶).

در این راستا فلاسفه مهم‌ترین نقش را در تدوین مکاتب تربیتی ایفا کرده‌اند. آنان با ارائه نظام خاصی که برگرفته از چگونگی نگاهشان به جهان هستی و انسان بوده است، در صدد تبیین آرای تربیتی خود برآمده‌اند. در حقیقت، فلاسفه با ارائه آرای تربیتی - آموزشی خود و اهداف و غایات آن و نیز به چالش کشیدن اندیشه‌های تربیتی دیگر، همواره مؤثرترین عامل در روند تربیت بوده‌اند، به گونه‌ای که امروزه نیز برای انتخاب و گزینش روش‌های آموزشی باید برخی از بنیان‌های فلسفی را پذیرفت. (نقیب‌زاده، ۱۳۸۹: ۱۹۶).

از این‌رو، روسو جزو آن دسته از اندیشمندانی است که اندیشه‌ها و نوشته‌های او در زمینه‌های گوناگون از جمله حقوق، تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، قوانین اجتماعی و ... تأثیر شگرفی روی اندیشه‌های صاحب‌نظران بعد از خود گذاشت. به گونه‌ای که اولیچ (۱۳۷۵)، مایر (۱۳۵۱) و فرمهینی فراهانی (۱۳۸۴) بر این عقیده‌اند که یافتن فردی در تاریخ اندیشه‌ها مانند روسو که با بیان نیمی از حقیقت این اندازه اثر عمیق روی بشریت داشته باشد، مشکل خواهد بود. مبانی فلسفی روسو بر مبنای طبیعت پایه‌گذاری شده است. او هر چیزی را که به‌دست طبیعت سپرده شود، می‌پسندد. از ابعاد گوناگون تربیت، روسو به تربیت اجتماعی و اخلاقی بسیار اهمیت می‌دهد و پندارهای مهمی هم در این نوع از تربیت بیان می‌دارد که ما در ادامه بحث به آن‌ها اشاره خواهیم کرد. همه انسان‌ها نیازمند رابطه و برقراری ارتباط با دیگران هستند.

چرا که انسان اصالتاً موجودی است اجتماعی و حیات و زندگی پویا و مولد آدمی در گرو روابط بین فردی و ارتباطات مؤثر و مفید و متقابل با دیگران است. به سخن دیگر، بدون ارتباطات مؤثر اجتماعی و تعامل بین فردی، انسان نمی تواند به رشد مطلوب و شکوفایی شخصیت خود برسد. انسان موجودی اجتماعی است و برای بهزیستی و همزیستی مسالمت آمیز، ناگزیر به همکاری با دیگران، مشارکت در عرصه های متفاوت اجتماعی، پذیرش مسئولیت و داشتن سهمی برای سازندگی جامعه خویش است. زیرا نیازها و خواسته های گوناگون او را وامی دارند که با مساعدت و یاری دیگران، موانع و مشکلات را از پیش پای خود بردارد، اطمینان و آرامش خود را حفظ کند و به سوی کمال مطلوب پیش برود (عابدینی، ۱۳۸۳: ۱۷-۱۸).

از سوی دیگر، تربیت مهارت اجتماعی در گرو تربیت صحیح است. از این رو در تعریف مهارت اجتماعی می توان گفت: مهارت های اجتماعی مجموعه رفتارهایی اکتسابی هستند که از طریق مشاهده، مدل سازی، تمرین و باز خورد آموخته می شوند و دارای ویژگی هایی به این شرح اند:

- ع رفتارهای کلامی و غیر کلامی و پاسخ های مناسب و مؤثر را شامل می شوند.
- ع بیشتر جنبه تعاملی دارند و تقویت اجتماعی را به حداکثر می رسانند.
- ع براساس ویژگی ها و محیطی که فرد در آن واقع شده است، توسعه می یابند و از طریق آموزش رشد می کنند (میچلسون، ۱۹۸۳، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۱).

۱. تربیت اخلاقی در نظام تربیتی روسو چگونه است؟

روسو در باب تربیت اخلاقی عقیده دارد برترین جنبه انسان که او را از دیگر جانوران متمایز می کند، وجدان اخلاقی، یعنی توانایی تشخیص نیک از شر و گرایش به نیک است. انسان پاک و نیک است. وجدان او ندایی آسمانی دارد و داور نیک و بدی است. روسو از لزوم پرورش خواسته های حقیقی و طبیعی و تبدیل حرص و تمایلات سوء به تمایلات و گرایش های خلاق و مثمر تر سخن می گوید. او اظهار می دارد: اگر طبیعت غرایز سرکش جوان، تربیت شود، نهایتاً احساسات اخلاقی بزرگی، نظیر عشق، عدالت و وظیفه در او رشد خواهد کرد. اعتقادات روسو در زمینه پرورش اخلاقی افراد، ناشی از این امر است که وی اعتقاد دارد، انسان قادر است غرائز را انتخاب کند (حسینی، صفدریان، ۱۳۹۲).

از سوی دیگر، روسو بهترین روش برای تربیت اخلاقی کودکان را در جامعه روش تربیت منفی می داند. او باور دارد که نیازی نیست والدین به فرزندان خود بگویند چه چیزی خوب است و چه چیزی بد، فقط باید آن ها را از کارهای انحرافی دور نگه داشت (دوری از

محیط فساد آلوده). همچنین نباید آن ها را تحت فشار قرار دهیم تا برای انجام کارهای خود دلیل بیاورند. در صورت پافشاری والدین برای دلیل کارهای کودک آن ها به دروغ گویی متوسل می شوند. روسو به این نوع تربیت «تربیت منفی» می گوید. با توجه به آرای روسو در باب تربیت اخلاقی می توان این طور نتیجه گرفت که روسو در مورد تربیت اخلاقی قائل به دو نکته است:

۱. انسان هنگام تولد فطرتی پاک دارد و این جامعه است که او را به سمت فساد و آلودگی سوق می دهد.
۲. تربیت منفی می تواند روشی باشد در تربیت اخلاقی برای تربیت صحیح افراد. بدین معنا که نیازی نیست کسی به فرد یاد دهد چه چیزی خوب است و چه چیزی بد. فقط باید افراد را از شرایط فاسد و آلوده دور کرد. در این صورت آن ها خود یاد خواهند گرفت که به سمت اعمال فاسد نروند و طبیعت راه درست زندگی کردن را به افراد نشان خواهد داد.

۲. مهارت های اجتماعی در اندیشه تربیتی روسو کدام اند؟

مهارت های اجتماعی یک سلسله رفتارهای اکتسابی کلامی و غیر کلامی هستند که بیشتر جنبه تعاملی دارند. با آموزش رشد می یابند و توسعه آن ها براساس ویژگی های محیطی فرد صورت می پذیرد. در یک نگاه کلی می توان گفت، هر نوع مهارتی که تعامل و ارتباط با دیگران را بهبود بخشد، «مهارت اجتماعی» نامیده می شود (دوج، ۱۳۹۳). لازمه کسب مهارت های اجتماعی، اجتماعی شدن فرد است. مفهوم اجتماعی شدن در معنی روان شناختی و جامعه شناختی به حالتی اطلاق می شود که فرد خود را درون اعضای یک گروه با فرهنگ خاص آن گروه تطبیق می دهد. پژوهش های به عمل آمده در زمینه اجتماعی شدن نشان داده اند که رفتارهایی نظیر همکاری، مسئولیت پذیری، همدلی، خویش تن داری و خود اتکایی، در دسته بندی مربوط به مهارت های اجتماعی قرار می گیرند (نصرافهانی، فاتحی زاده و فتحی، ۱۳۸۳: ۷). از سوی دیگر، برای اینکه نگاهی واقع بینانه به مهارت های اجتماعی در اندیشه تربیتی روسو داشته باشیم، ابتدا باید چگونگی تربیت اجتماعی را از نظر او شرح دهیم. از این رو در ادامه به ارائه عقاید او در مورد اجتماع و تربیت اجتماعی

روسو نگاهی بدبینانه به جامعه داشت که انسان را به تباهی می کشد و او را به شکلی تربیت می کند که در بزرگسالی می تواند یک موجود ترسناک باشد

وقتی گروهی از مردم اجتماع می‌کنند و هیئتی را تشکیل می‌دهند، اگر به یکی از آن‌ها اهانت، توهین و بی‌احترامی شود، مثل آن است که به سایر اعضای گروه توهین شده است

افراد می‌پردازیم و بعد در مورد مهارت‌های اجتماعی از نظر او سخن می‌گوییم.

روسو معتقد است، هر چه که از دست خالق عالم جل شأنه بیرون می‌آید، از عیب و نقص مبراست. ولی به محض اینکه به دست اولاد آدم می‌رسد، فاسد می‌شود (روسو، ترجمه زیرک‌زاده، ۱۳۴۲: ۵). روسو نگاهی بدبینانه به جامعه داشت که انسان را به تباهی می‌کشد و او را به شکلی تربیت می‌کند که در بزرگسالی می‌تواند یک موجود ترسناک باشد. او معتقد است که طبیعت انسان را نیک پدید آورده، ولی این جامعه است که او را شریر تربیت می‌کند. طبیعت انسان را خوشبخت آفریده ولی جامعه او را بدبخت و بیچاره نموده است (شاوارده، ۱۳۵۱: ۴۸).

از سوی دیگر، روسو بودن فرد در جامعه سالم را ضروری می‌داند و می‌گوید به محض اینکه طفل شروع به تعقل و استدلال کرد، باید مواردی را که ممکن است خودش را با کودکان دیگر مقایسه کند، از وی دور داشت. زیرا از این مقایسه غیر از خودپسندی و حسد چیزی عاید او نمی‌شود. چون **امیل** باید در جامعه زندگی کند، لازم است روابط اجتماعی را مطالعه کند (روسو، ترجمه زیرک‌زاده، ۱۳۴۲: ۱۴۵). او همچنین در مورد اهمیت زندگی اجتماعی می‌گوید: آن کس

که
بخواهد دور
از آدمیان زندگی
کند و به هیچ کس
وابستگی نداشته باشد و خود

رفع حاجت خویش را بنماید، آدم بدبختی خواهد بود؛ حتی ممکن نیست بتواند زنده بماند (همان، ص ۱۴۶). روسو معتقد است که امیل (شاگرد خیالی او) باید سرانجام به اجتماع بپیوندد، اما اجتماع اصلاح شده یا اجتماعی براساس قرارداد اجتماعی. اصلاح اجتماع نیز مستلزم وجود انسان اصلاح شده است و هدف تربیت نیز باید پرورش افرادی باشد که بتوانند در جامعه منظم فردا زندگی کنند (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۸: ۹۸). از این رو، با توجه به مطالب فوق، مهارت اجتماعی در اندیشه تربیتی روسو شامل موارد زیر می‌باشد.

۱ **آگاهی از خویشتن**: به عقیده روسو دو غریزه اصلی، یعنی «صیانت نفس» یا خودپرستی و غریزه «تودوستی» یا دیگرخواهی در طبیعت بشر وجود دارد. انسان اصالتاً خوب و همدل است و وجدانی دارد که او را به داوری درباره درستی و نادرستی چیزها قادر می‌سازد. از نظر روسو، در حالی که غرایز اولیه باعث اتحاد و یگانگی انسان‌ها می‌شوند، عقل آن‌ها را از هم جدا می‌کند. از همین رو وجدان و عقل در کنار هم می‌توانند تمایلات انسان را محدود کنند (والتر، ۱۹۷۳: ۱۶۵).

۲ **مسئولیت‌پذیری و تعهد نسبت به دیگران (حرفه خود و قانون)**: هیچ کس از کار کردن برای رفع احتیاجات خویش معاف نیست (روسو، ترجمه زیرک‌زاده، ۱۳۴۵: ۲۲). تعهدی که فرد در برابر قانون و حکومت دارد، قابل لغو نیست و اگر در انجام تعهد خویش کوتاهی کند، می‌تواند برای او عواقب ناگواری داشته باشد. اما اگر فرد با خود تعهد کرده است، می‌تواند آن را لغو کند و قانوناً مقصر نیست (همان، ص ۶۵). از سوی دیگر، این تعهدات اجتماعی است که روابط بین افراد را در جامعه مشخص می‌سازد (همان، ص ۸۹). آن کس که تکلیفی را که طبیعت بر وی تحمیل نکرده است، به عهده می‌گیرد، باید قبلاً وسایل موفقیت خود را تأمین کند، و الا مسئول آنچه که نتوانسته است بکند خواهد شد (روسو، ترجمه زیرک‌زاده، ۱۳۴۲: ۳۴). دروغ عاملی خواهد شد برای وفا نکردن به عهد. چون کودک نمی‌تواند آینده را پیش‌بینی کند، قادر نیست نتایج اعمال خود را حدس بزند و هر وقت عهدشکنی کند، به عقیده خود کاری برخلاف عقل نکرده است (همان، ص ۷۹). با توجه به مطلب فوق، می‌توان چنین گفت که روسو بر تعهد فرد نسبت به خود، جامعه و دیگران تأکید دارد و معتقد است که افراد باید روی تعهد خود باقی بمانند.

۳ **معاشرت اجتماعی**: همان‌طور که قبلاً اشاره شد، روسو معتقد



کنند» (همان، ص ۹۷). روسو همچنین در مورد احترام به ادیان چنین می‌گوید: «من تمام ادیان را خوب و قابل احترام می‌شمارم، به شرط اینکه پیروان آن خدا را بشناسند و او را خوب عبادت کنند» (همان، ص ۲۱۷).

نتیجه‌گیری

ژان ژاک روسو یکی از اندیشمندان مشهور حوزهٔ تعلیم و تربیت است و هدف این مقاله بررسی تربیت اخلاقی و مهارت اجتماعی در آرا و اندیشه‌های او بود. تربیت اخلاقی در نظر روسو تضمین‌کنندهٔ حیات بشری است. روسو اعتقاد دارد فطرت انسان از سوی خداوند متعال پاک آفریده شده است. انسان در ذات خود پاک و منزّه از هر گونه زشتی و پلیدی است. به نظر روسو این جامعهٔ آلوده به فساد است که انسان را به سمت انحرافات سوق می‌دهد. برای جلوگیری از انحرافات جامعه، تنها راه ممکن بازگشت به طبیعت پاک است. روسو شکل‌گیری روابط اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی را در گرو داشتن وجدان اخلاقی (اخلاق نیکو) می‌داند. از نظر او، زندگی انسان به تنهایی و دور از جامعه امکان‌پذیر نیست و او باید بعد از سپیری کردن آموزش اولیه در طبیعت به دامن اجتماع باز گردد. از این‌رو التزام به مهارت‌های اجتماعی از جانب فرد اهمیت دو چندان پیدا می‌کند. آگاهی از خویشتن، مسئولیت‌پذیری، معاشرت اجتماعی و احترام به دیگران از جمله مهارت‌های اجتماعی مهم در جامعه است که افراد بشر برای داشتن زندگی بهتر و همکاری و تعاون با هم باید به آن‌ها التزام داشته باشند.

است افراد در جامعه باید در کنار هم زندگی کنند و با یکدیگر به تعاون و همکاری بپردازند. از این‌رو تأکید دارد که در معاشرت با دیگران مواردی همچون اشتراک ذوق و سلیقه و توافق اخلاقی را باید در نظر گرفت. همچنین اعتقاد دارد که باید ثروت افراد متمول جامعه در راستای آسایش سایر افراد جامعه به کار گرفته شود (همان، ص ۲۳۳). در برابر موانع اجتماعی که بر سر راه مردمان جامعه پیش می‌آید، این نیروی جمعی و اجتماعی آن‌هاست که می‌تواند آن‌ها را به پیروزی برساند. متحد شدن آن‌ها برای از بین بردن موانع مفید است (روسو، ترجمه زیرک‌زاده، ۱۳۴۵: ۶۱-۶۰). بعد از آنکه انسان زندگی طبیعی و حالت توحش را ترک کرد و وارد زندگی اجتماعی شد، تغییرات بزرگی در وی پدید آمد. در رفتار او عدالت جانشین ظلم و تعدی غریزی، و اعمال وی برخلاف سابق تابع قوانین اخلاقی شد. آن وقت تکلیف جای شهوات نفسانی و حق، جای هوا و هوس را گرفت و انسان که تا آن روز به فکر نفع خود بود، مجبور شد مطابق اصول دیگری رفتار کند و قبل از متابعت از تمایلات خود، با عقل مشورت کند (همان، ص ۶۹). این منافع مشترک هستند که می‌توانند روابط اجتماعی را در جامعه مشخص سازند (همان، ص ۷۶).

با توجه به مطالب فوق، انسان‌ها به دلیل نیازی که به یکدیگر دارند و منافع مشترک که در جامعه دارند، باید به تعاون و مشارکت با یکدیگر بپردازد.

ع احترام به دیگران: روسو در مورد احترام به دیگران این‌گونه بیان می‌دارد: «وقتی گروهی از مردم اجتماع می‌کنند و هیئتی را تشکیل می‌دهند، اگر به یکی از آن‌ها اهانت، توهین و بی‌احترامی شود، مثل آن است که به سایر اعضای گروه توهین شده است. بنابراین باید افراد در روابط اجتماعی احترام به دیگران را رعایت

منابع در دفتر مجله موجود است.

| تربیت اخلاقی و مهارت اجتماعی در آرا و اندیشه‌های تربیتی ژان ژاک روسو | |
|---|--|
| تربیت اخلاقی | |
| ۱. وجدان اخلاقی برترین جنبهٔ اخلاقی انسان است که جداکنندهٔ خیر و شر آدمی است. | |
| ۲. برای دور ماندن از انحرافات و حفظ اخلاق پاک باید به طبیعت رجوع کرد. | |
| مهارت‌های اجتماعی در آرا و اندیشه‌های روسو | |
| آگاهی از خویشتن | انسان دارای فطرتی پاک است. |
| مسئولیت‌پذیری | همگان در برابر خود و جامعهٔ خود مسئول هستند. |
| معاشرت اجتماعی | انسان بدون روابط اجتماعی نمی‌تواند به زندگی خود ادامه دهد. |
| احترام به دیگران | احترام به گروه‌های اجتماعی و ادیان مختلف نشان‌دهندهٔ اجتماعی بودن افراد بشر است. |

پارادایم‌های اصلی در جامعه‌شناسی برساخت‌گرایی و تعریف اجتماعی

درس‌گفتارهایی از دکتر علی رضا محسنی تبریزی
دانشیار دانشگاه تهران



تنظیم: محمود اردوخوانی

اشاره

جامعه‌شناسی چیست؟ موضوع مطالعه آن در مقایسه سایر علوم کدام است؟ این موضوعات را به چه روشی مطالعه می‌کند؟ تفاوت پارادایم‌ها و مکاتب عمده جامعه‌شناسی در نحوه پاسخ آن‌ها به چنین سؤالاتی است. دکتر علی رضا محسنی تبریزی، دانشیار دانشگاه تهران و استاد واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی پاسخ این سؤالات را طی درس‌گفتارهایی بیان داشته است. وی پس از شرح چگونگی شکل‌گیری علوم اجتماعی مدرن، پارادایم‌های اصلی جامعه‌شناسی و تفاوت‌ها و تمایزات مکاتب و نظریه‌های ذیل هر مکتب و پارادایم را شرح داده است. در بخش اول از این درس‌گفتارها دکتر محسنی تبریزی ضمن مرور انواع طبقه‌بندی‌ها از جامعه‌شناسی به شرح پارادایم تعریف اجتماعی می‌پردازد.

هرمونوتیک (her. me. nevtic) می‌پردازد. در اغلب منابع روش‌شناسی (متدولوژی) این توضیح وجود دارد که علم به مفهوم «ساینس» و معرفت به مفهوم «تالج» (knowledge)، دو مفهوم در عین حال به هم پیوسته‌اند که به‌عنوان دو مفهوم مستقل از هم نیز مطرح هستند. اگر علم را شاخه‌ای از معرفت بدانیم و معرفت را مجموعه‌ای از دانش‌های بشری یا دانسته‌ها در باب حقایق پدیده‌ها تعریف کنیم، می‌توانیم بگوییم پدیده‌ها در عالم واقع، نه فقط پدیده‌های اجتماعی بلکه همه پدیده‌ها در عالم واقع را شامل می‌شود. علم بخشی از معرفت بشری است که به‌طور اخص ناظر بر مطالعه و شناخت پدیده‌ها از طریق «تجربه دقیق» (experiment) و تجربه و آزمایش است.

بنابراین دانسته‌های بشری را در باب حقایق پدیده‌ها در دوره‌های تاریخی می‌توانیم معرفت به شمار بیاوریم که از راه‌های مختلف و متنوعی به‌دست می‌آید. یعنی از عرفان تا وهم، قیاس، استقرا، هرمونوتیک، تأویل، اشراق، مشاهده و تجربه، همه راه‌های وصول به معرفت هستند. ولی راه‌های وصول به معرفت علمی یا «تالج» محدود به تجربه و آزمایش است. این تمیز در رنسانس پدید آمد. قبل از آن تمیز قاطعی میان علم و معرفت صورت نگرفته بود.

در دوره یونان باستان و روم، در عصر فلاسفه اسلامی و در دوره «اسکولاستیک» (Scholastic) و قرون وسطا، بین علم و معرفت تمایزی وجود نداشت. این مهم بعد از رنسانس صورت گرفت؛ آن هم با نقد نحوه برداشت فلاسفه متقدم

قبل از ورود به بحث باید این موضوع را در نظر بگیریم که جامعه‌شناسی یک حوزه علمی چند منظومه‌ای است. امروز نباید فرض بگیریم که از دانش اجتماعی زمان آگوست کنت صحبت می‌کنیم. چون ما در هزاره سوم هستیم. در این عصر جامعه‌شناسی علمی چند پارادایمی است. از این منظر علم جامعه‌شناسی فقط به مفهوم «ساینس» (Science) نیست بلکه با معرفت در آمیخته است. به همین دلیل ضرورت دارد قبل از پرداختن به چیستی جامعه‌شناسی، میان معرفت و علم تمیز بدهیم و استدلال کنیم، در چه نحله‌هایی جامعه‌شناسی علم است یا علم تصور می‌شود و در چه نحله‌هایی به‌عنوان حوزه‌ای از شناخت، به «معنا کاوی» نه «علت کاوی» از نظر

توسط فلاسفه متأخر که بعد از رنسانس ظهور کردند.

چیستی جامعه‌شناسی

چیستی جامعه‌شناسی از دو منظر قابل توضیح است. در دوره‌ای که جامعه‌شناسی هویت آکادمیک نیافته و هنوز بخشی از فلسفه بود - که به دوره قبل از کنت و تحولات و انقلابات صنعتی و سیاسی اروپا برمی‌گردد - در اغلب منابع نوشته شده که زمینه‌های فکری مربوط به اجتماعات در تمام دوره‌های تاریخی در جوامع مختلف نزد فلاسفه چه در شرق و چه در غرب، نزد فلاسفه اسلامی، مسیحی، سوریانی و ابرانی وجود داشته و این نکته بسیار حائز اهمیت است. اما پس از رنسانس شرایطی پدید آمد و تحولاتی رخ داد که توجه اخص به مطالعه علمی پدیده‌های اجتماعی صورت بگیرد و تا آن زمان در غرب نیازی به تأسیس رشته‌ای به نام «جامعه‌شناسی» (Sociology) نبود.

در واقع در آثار فلاسفه متقدم مباحث متعددی داریم که به موضوع جامعه و واقعیت‌های اجتماعی، مناسبات فرد و گروه و رابطه فرد و جامعه و مانند آن اختصاص دارند، ولی رشته‌ای به نام جامعه‌شناسی پدید نیامد. این نیاز زمانی حس شد که ضرورت مطالعه علمی جامعه و برداشتی علمی از تحولات اجتماعی مطرح شد. نهضت رنسانس از سر هوا و هوس در غرب رخ نداد و یا اینکه همین طوری ساده و اتفاقی نبود. هم‌چنان که بعداً جامعه‌شناسان تأکید داشتند، هیچ پدیده‌ای در عالم واقع بی‌علت نیست و این خود اصل علیت را مطرح ساخت. هر پدیده‌ای را علتی است.

بنابراین وقوع انقلاب سیاسی در فرانسه یا انقلاب صنعتی در انگلستان یا نهضت رنسانس، این‌ها پدیده‌های تصادفی نیستند و علت و عللی دارند. اما کشف اسباب و علت آن‌ها به یک حوزه تعیین شده و تعریف شده نیاز دارد.

وظیفه فیزیک، شیمی، یا بیولوژی شناخت و کشف علل پدیده‌های طبیعی است. لذا ضرورت تأسیس رشته‌ای حس می‌شود. که به شناخت پدیده‌های اجتماعی بپردازد. آگوست کنت در اواخر قرن ۱۸ و اوایل قرن ۱۹ از سر تفنن و هوس رشته‌ای به نام سوسیولوژی و دانش اجتماعی تأسیس نکرد. زمینه‌ها و شرایط علمی و اجتماعی ایجاد چنین رشته‌ای به نام جامعه‌شناسی وجود داشت که بعدها توسعه پیدا کرد و تا امروز ما با آن مواجه هستیم.

توسعه جامعه‌شناسی، پس از ظهور و تأسیس آن توسط کنت، زیر نفوذ جریان‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی حاکم صورت گرفت. ولی این رشته از زمان تأسیس تاکنون، به سبب همان علل و شرایط به صورت یک رشته یا یک حوزه استاتیک و ایستا باقی نماند، بلکه بنا به ضرورت‌های علمی حاکم بر جریان‌های اجتماعی و نیاز بشری پیوسته در حال تحول و توسعه بوده است. حتی در مواردی کوشیده است با دیگر رشته‌ها در حوزه شناخت رابطه برقرار کند و به صورت یک حوزه چند انگاره‌ای یا

چند منظومه‌ای مطرح شود.

از این نظر، وقتی می‌خواهیم دریاب چیستی جامعه‌شناسی قضاوت کنیم باید همان برداشت‌های علمی را در نظر بگیریم. در علوم اثباتی و در نحله‌های پوزیتیویستی که بخشی از مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی در آن قرار می‌گیرند، چیستی جامعه‌شناسی پیوندی بسیار قوی با موضوع مطالعاتی جامعه‌شناس پیدا کرده است.

یعنی برای پاسخ به این پرسش که: جامعه‌شناسی چیست؟ باید پرسید: جامعه‌شناسی چه چیزی را مطالعه می‌کند؟ موضوع مطالعاتی در هر حوزه علمی پاسخ این پرسش است که آن علم چیست. از منظر مکاتبی مانند رفتارگرایی، تجربه‌گرایی، کارکردگرایی و مانند آن، تأکیدمان بر موضوع مطالعاتی است. بنابراین وقتی می‌پرسیم جامعه‌شناسی چیست، مراد آن است که این علم یا حوزه شناختی چه چیزی را مطالعه می‌کند.

جامعه‌شناسی علم چند پارادیمی

جامعه‌شناسی از زمان کنت تا امروز تحولات بسیار شگرفی داشته است. همین قدر بدانیم که جامعه‌شناسی امروزه یک علم نیست، چند علم است و به همین منظور است که ما در طبقه‌بندی‌های جدید جامعه‌شناسی و طبقه‌بندی نحله‌ها، مکاتب و یا پارادایم‌های آن با ملاک‌ها و طبقه‌بندی‌های متعددی مواجه هستیم.

برای پاسخ به این پرسش که: جامعه‌شناسی چیست؟ باید

پرسید: جامعه‌شناسی چه چیزی را مطالعه می‌کند؟ موضوع

مطالعاتی در هر حوزه علمی پاسخ این پرسش است

که آن علم چیست. از منظر مکاتبی مانند رفتارگرایی،

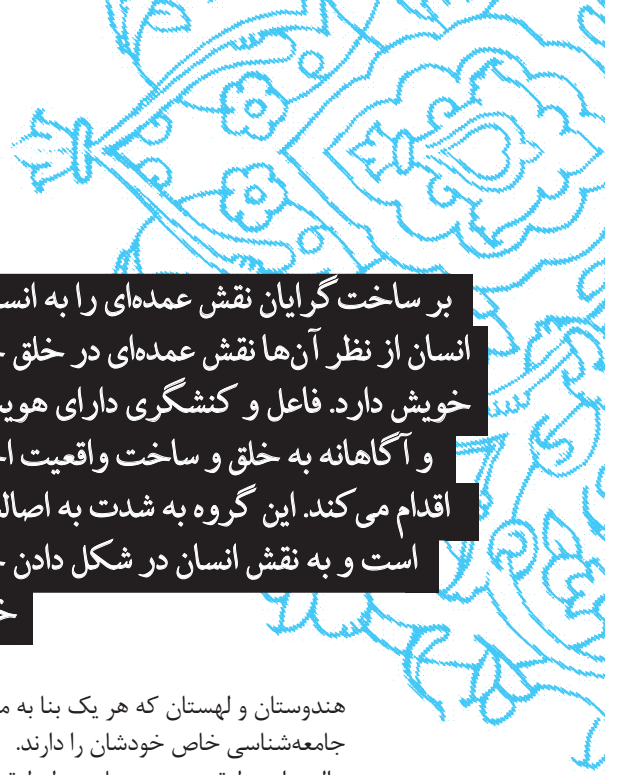
تجربه‌گرایی، کارکردگرایی و مانند آن، تأکیدمان بر

موضوع مطالعاتی است

از نخستین ملاک‌های طبقه‌بندی نوعی طبقه‌بندی است که اصطلاحاً به آن انتصاب جغرافیایی می‌گویند.

در ایران مرحوم دکتر نراقی همان را اقتباس کرد و در کتابی به نام علوم اجتماعی و سیر تکوینی آن، نظریه‌ها، مکاتب و پارادایم‌های جامعه‌شناسی منحصر بر اساس چنین ملاکی طبقه‌بندی شده‌اند که عبارت است از انتساب به جغرافیایی آن حوزه، نظریه و نحله یا نظریه‌پرداز.

در این نوع طبقه‌بندی شما موضوع مطالعاتی را با رجوع به خواستگاهش که کجاست، توضیح می‌دهید. مثلاً در طبقه‌بندی سلت‌سین، هشت حوزه تعریف شده است شامل حوزه جامعه‌شناسی آلمان، فرانسه و اتازونی که همان ایالات متحده آمریکا، انگلستان، ایتالیا، حوزه‌های غیراروپای غربی،



بر ساخت گرایان نقش عمده‌ای را به انسان داده‌اند. یعنی انسان از نظر آن‌ها نقش عمده‌ای در خلق حیات اجتماعی خویش دارد. فاعل و کنشگری دارای هویت و اراده است و آگاهانه به خلق و ساخت واقعیت اجتماعی خویش اقدام می‌کند. این گروه به شدت به اصالت انسان معتقد است و به نقش انسان در شکل دادن حیات اجتماعی خویش باور دارد

جامعه‌شناسان و نظریه‌های جامعه‌شناسی تهیه کرده است. در گام دوم این نظریه‌ها و نظریه‌پردازان را بنا به دوری و نزدیکی آن‌ها از محورهایی که گفته شد، هم‌سو کرده و به‌صورت مؤتلفه‌ها در کنار هم چیده است. ریتزر می‌گوید خیلی‌ها ممکن است تعجب کنند که او چه‌طور دور کیم، پارسونز و مرتون را از یک سو، مارکس، دارندورف و سیراک را از سوی دیگر، با وجود اختلافات فاحشی که دارند، متعلق به یک خانواده می‌بیند برخی از این‌ها در ظاهر مثل کاردوپنیر هستند؛ از جمله مارکس و پارسونز. اما بنابر اشتراکات موضوع مطالعات، روش‌شناسی، مفاهیم اساسی و نقاط عزیمتشان در تبیین، می‌توان گفت این‌ها متعلق به یک خانواده و پارادایم هستند. نام این پارادایم «اصالت واقعیت اجتماعی است» که بعداً در چستی جامعه‌شناسی توضیح خواهیم داد که از منظر واقعیت‌گرایان جامعه‌شناسی چه علمی است؟

چه چیزی را مطالعه می‌کنند؟ چگونه مطالعه می‌کنند؟ چرا مطالعه می‌کنند؟ نقاط عزیمتشان در تبیین چیست؟ و مکاتبی که از این پارادایم برخاسته‌اند کدام‌اند؟ ریتزر در کنار پارادایم واقعیت اجتماعی از دو پارادایم تعریف اجتماعی و رفتار اجتماعی هم نام می‌برد.

در هر پارادایم می‌توانید مکاتب فرعی را شناسایی کنید. مثلاً پارادایم واقعیت اجتماعی و طبقه‌بندی ریتزر را بعدها سیرز، مولی‌نکس، ولیتلی ادامه و توسعه دادند. این‌ها الان در قید حیات هستند. این افراد مکاتب جدیدی را کشف کردند که از نظر آن‌ها متعلق به پارادایم واقعیت است. ولی پارادایم واقعیت اجتماعی ریتزر به دو مکتب عمده تقسیم می‌شود: مکتب ساختاری و کارکردی، و مکتب تضاد و انتقادی.

در کنار طبقه‌بندی جامعه‌شناسی به‌صورت انتصاب جغرافیای سیر تاریخی نظریه، گروه‌بندی پارادایمیک، یک طبقه‌بندی چهارمی وجود دارد که در ایران شاید این طبقه‌بندی چندان شناخته نباشد. مبدع آن یک جامعه‌شناس آلمانی‌الصل ساکن آمریکا به‌نام **رودولف سیبرت** است که از پیروان مکتب فرانکفورت و انتقادی است. او ملاکی را در طبقه‌بندی نظریه‌پردازان روش‌شناسی جامعه‌شناسی اختیار کرد که در نوع خود جدید است. نام این طبقه‌بندی جدید طبقه‌بندی براساس ملاک نقاط عزیمت در تبیین است.

طبقه‌بندی سیبرت بیشتر در حوزه جامعه‌شناسی غرب مطرح است، چون او ادعا می‌کند درست است که در بسیاری از جوامع و در دوره‌های مختلف تاریخی تفحص و تأمل و جامعه‌شناختی وجود داشته، ولی چون مجال برای تأسیس یک رشته مستقل در پدید نیامده علم جامعه‌شناسی در آنجا مستقل نبوده و فقط در غرب آن هم براساس نیاز و ضرورت رخ داده است. به‌خصوص در دورهٔ رنسانس و نتایج حاصل از آن بود که زمینه برای تجزیهٔ فلسفه و شکل‌گیری تخصص‌های علمی فراهم شد. او می‌گوید در سنت جامعه‌شناسی غرب می‌توانیم با به‌کارگیری این ملاک به طریق جدیدی دیدگاه‌های جامعه‌شناسی، موضوعات مطالعاتی

هندوستان و لهستان که هر یک بنا به ماهیت و فضای زندگی، جامعه‌شناسی خاص خودشان را دارند.

البته این طبقه‌بندی بعدها توسط طبقه‌بندی دیگری به شدت نقد و انکار شد.

طبقه‌بندی دوم را اصطلاحاً «سیر تاریخی نحله و نظریه» می‌گویند. در این طبقه‌بندی نحله‌های جامعه‌شناسی و نظریه‌های مربوطه به هر نحله و نظریه‌پردازان بر حسب سیر تاریخی طبقه‌بندی شده‌اند. اولین جامعه‌شناس مثل کنت را مبدأ قرار می‌دهند و به ترتیب بعد از آن هر جامعه‌شناس و مکتب جامعه‌شناختی را که آمده است، معرفی می‌کنند. یکی از مهم‌ترین کتاب‌های جامعه‌شناسی که با این طبقه‌بندی به تحریر در آمده، کتاب **لوئیس کوزر** به‌نام «تاریخ اندیشمندان جامعه‌شناس» است. طبقه‌بندی کوزر از موضوعات، روش‌شناسی، نظریه‌پردازان و نظریه‌ها براساس سیر تاریخی است.

بعدها طبقه‌بندی دیگری آمد و دو طبقه‌بندی قبلی را نقد کرد. در «بالتیمور» آمریکا **جرج ریتزر**، از دانشگاه مرلند، در دههٔ ۱۹۸۰ کتابی با عنوان جامعه‌شناسی یک علم چند حوزه‌ای تألیف کرد که به فارسی هم ترجمه شده است. در این کتاب طبقه‌بندی از موضوعات مطالعاتی، نظریه‌ها، روش‌ها، رویکردها، مفاهیم اساسی، نظریه‌پردازان و مانند آن براساس مفهوم پارادایم صورت گرفته، در این طبقه‌بندی ملاک مفهوم پارادایم بوده است. بنابراین مفهوم، هر حوزه‌ای از شناخت با توجه به اشتراکاتش در چند محور با حوزه‌های دیگر می‌تواند زیر یک چتر قرار بگیرد و طبقه‌بندی شود.

اشتراکات بر حسب محورها حائز اهمیت هستند. یعنی اگر در حوزهٔ شناختی موضوع مطالعاتی مشترک داشته باشند، در مفاهیم اساسی مشترک باشند، یا در روش‌شناسی و شیوه‌های شناخت به هم نزدیک باشند، می‌توانیم آن‌ها را زیر یک پارادایم قرار دهیم. غیر این سه محور، محور چهارمی هم وجود دارد و آن نقاط عزیمت مشترک در تبیین است. اگر این چهار بعد جمع شدند، می‌توانیم خیلی از نظریه‌ها و مکاتب جامعه‌شناسی را با هم و در کنار هم در یک گروه قرار دهیم.

ریتزر می‌گوید: در این کتاب ابتدا و در گام اول فهرستی از

آن و روش‌شناسی و مفاهیم اساسی آن را طبقه‌بندی کنیم.

برساخت‌گرایی

از نظر سیبرت، ما در سنت جامعه‌شناسی غرب تعدادی جامعه‌شناس داریم که باورشان در این علم مبتنی بر مطالعه نحوه ساخته شدن واقعیت‌های اجتماعی است. این‌ها تمام سعی و اهتمام بلیغ خود را معطوف به مطالعه، واقعیت اجتماعی، جامعه، نهاد‌های اجتماعی، ساختارهای اجتماعی و سازمان‌های اجتماعی کرده‌اند که هر کدام مسائل خود را دارد. برای مثال، نهاد اجتماعی یعنی خانواده، اقتصاد، دولت، دین، روابط تولید و وقتی می‌گوییم ساختارهای اجتماعی یعنی گروه، بروکراسی، طبقه و سازمان‌ها، و وقتی می‌گوییم سازمان اجتماعی یعنی نظم متصوره بر ارگان سیستمی.

این نهادها، ساختارها و سازمان‌ها چگونه ساخته شدند؟ از آسمان به زمین آمدند یا در میان ما در روابط میان انسان‌ها و در برخورد‌های میان ذهن‌ها پدید آمدند؟ بنابراین اهتمام این گروه از جامعه‌شناسان بر این بود که فرایند ساخته شدن واقعیت‌های اجتماع را در دوره‌های تاریخی مطالعه کنند. این گروه را امروزه در طبقه‌بندی جدید به نام «برساخت‌گرایان» می‌شناسیم. خود ریتزر به آن‌ها «تعریف و تفسیر‌گرایان» اطلاق کرده و دکتر توسلی آن را «مکتب تفهیمی» ترجمه کرده است که همه این برداشت‌ها ناظر بر یک تعریف کلی است.

بنابراین در سنت جامعه‌شناسی غرب گروهی هستند که جامعه‌شناسی خود را به این سمت سوق داده‌اند که با یک تطبیق جامعه‌شناختی فرایند شکل‌گیری و برساخت واقعیت‌های اجتماع را بررسی کنند خود این گروه هم دردل خود تقسیم‌بندی‌های فرعی پیدا کرده‌اند: «کنش متقابل نمادی»‌ها را در نظر بگیرید. جرج هربرت مید و پیروانش را، «پدیدارشناسان»، «متالوژیست‌ها» و خود وبر که در نظریه کنش در کسوت یک برساخت‌گرا ظاهر می‌شود. «روش‌شناسان مردمی» نیز که در طبقه‌بندی مکاتب جامعه‌شناسی نظری در این گروه قرار می‌گیرند.

همه این‌ها بنا به طبقه‌بندی سیبرت ذیل گروه اول یا برساخت‌گرایان قرار می‌گیرند. این‌ها جامعه‌شناسانی هستند که سعی بلیغشان معطوف به مطالعه فرایند برساخت واقعیت اجتماعی است. منتها در این برساخت آن‌ها نقش عمده‌ای را به انسان داده‌اند. یعنی انسان از نظر آن‌ها نقش عمده‌ای در خلق حیات اجتماعی خویش دارد. فاعل و کنشگری دارای هویت و اراده است و آگاهانه به خلق و ساخت واقعیت اجتماعی خویش اقدام می‌کند. این گروه به شدت به اصالت انسان معتقد است و به نقش انسان در شکل دادن حیات اجتماعی خویش باور دارد. بنابراین سیبرت در مطالعه فرایند ساخته شدن اجتماعی یک واقعیت به‌طور کلی بر این فرایند

خیلی تأکید دارد. این گروه نقطه عزیمت و ورودشان به جامعه‌شناسی از انسان است. انسان را مرکزیت می‌دهند و بعد به واقعیت اجتماعی می‌رسند.

آن‌ها در توصیف و تبیین انسان، بر ویژگی‌های اخص و به گفته سیبرت استعداد‌های ذاتی و فطری، به شدت تأکید دارند. انسان موجودی است با خصوصیتی منحصر به فرد که او را از دیگر موجودات به نحو بارزی ممتاز می‌کند. یکی از استنادات سیبرت به نظرات وبر، پدیدارشناسان و جامعه‌شناسان هرمنوتیک است. از این دیدگاه، انسان خردورز است، تفکر معنوی دارد و برخلاف دیگر موجودات از ذهنی خلاق و پیچیده برخوردار است که بدون توقف می‌اندیشد و پرسش و برهان یکی از دل‌مشغولی‌های ذهن پیچیده اوست.

انسان در مورد خود و غیر خود جهان هستی و حال گذشته و آینده می‌پرسد و خردورزی می‌کند. انسان خردورز وقتی اندیشه می‌سازد، مجهز به قابلیت دیگر هم هست که بنابر دیدگاه سیبرت از سر حکمت است. یعنی انسان می‌خواهد اندیشه خود را با دیگری سهیم شود و آن را فقط برای خودش نمی‌خواهد. بنابراین توانایی ایجاد رابطه با هم‌نوع یکی دیگر از ویژگی‌های بارز انسان است. البته مقتضیات زیستی هم این توانایی را به او داده است. مثلاً زبان و قدرت تکلم به او امکان می‌دهد که اندیشه خود را از طریق کلمات و لغات به دیگری منتقل کند و با او به اشتراک بگذارد.

این شراکت در اندیشه از نظر سیبرت با قابلیت دیگری به نام «درک مبتنی بر تفسیر» همراه است. یعنی انسان این قابلیت را دارد. که بتواند با هم‌نوع خود براساس تفاسیر از یک مفهوم به درک مشترک برسد که من به آن دموکراسی می‌گویم. ایشان هم به همان شکلی که من تفسیر کرده‌ام، تفسیر کرده است. انسان موجودی است که می‌تواند تفاسیر دیگران و تفسیر خود را بیامیزد، و به تفسیر و درک مشترک دست یابد. وقتی من و شما در باب امری به تفاهم رسیدیم، این قابلیت در انسان هست که به هم‌سوئی و هم‌آوایی و اجماع برسد.

تا این مرحله خردورزی و متعاقباً آن، ایجاد رابطه و درک مبتنی بر تفسیر و اجماع همه در سطح افراد است، ولی بعد از آن وقتی من و دیگری به اجماع رسیدیم، شاخصه‌ای به معنی «خرد جمعی» حادث می‌شود. انسان‌هایی که در باب مسائلی به اجماع رسیده‌اند، به خرد جمعی و قابلیت دیگر انسان‌ها اهمیت می‌دهند و از آن استفاده می‌کنند. «فراکنی» یعنی به بیرون ریختن چیزی از ذهن. اندیشه وقتی از ذهن مجموعه به بیرون ریخت، به عینیت و شیئیت بدل می‌شود که دورکیم به آن واقعیت اجتماعی می‌گوید. این فرایند را خلق واقعیت اجتماعی می‌گویند. فرایندها از منظر این گروه از جامعه‌شناسان غربی به این شکل بوده است. که با اعطای اصالت به انسان و توجه به ویژگی‌های ذاتی و فطری او، فرایند برساخت اجتماعی توسط او به تصویر کشیده می‌شود.



احساس مسئولیت معلمی

محمد خلیلی شله‌بران
کارشناسی ارشد رشته علوم اجتماعی
آذربایجان شرقی (شهرستان اهر)



سطوح بالای تعهد سازمانی هستند، از میزان عملکرد بهتر و تحقق گسترده‌تر اهداف برخوردارند.

از سوی دیگر، تفاوت‌های معلمان در عملکردشان غالباً مسئولان را متحیر می‌سازد. زیرا برخی از آنان کارشان را در سطح عالی و با وظیفه‌شناسی و مسئولیت انجام می‌دهند و نسبت به شغل و سازمان متعهدند، و در مقابل، گروه دیگر دارای بازده چندان در کار خود نیستند، کارشان فقط در حد رفع تکلیف است و هیچ‌گونه علاقه و تعهدی نسبت به سازمان از خود نشان نمی‌دهند. به‌عنوان نمونه، در شرایط کنونی وضعیت اعتقادی پاره‌ای از

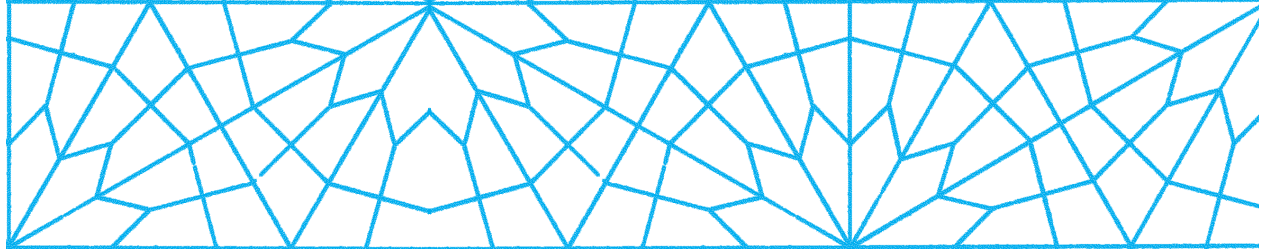
چکیده

شواهد حاکی از آن است که برخی معلمان احساس مسئولیت مطلوبی در تعلیم و تربیت اسلامی نشان نمی‌دهند. پژوهش حاضر با هدف بررسی احساس مسئولیت معلمی در تعلیم و تربیت اسلامی و همچنین عوامل مؤثر در افزایش آن انجام گرفته است. نتایج تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر نشان می‌دهد متغیر دلبستگی شغلی با ضریب تأثیر ۰/۳۸۴ بیشترین وزن رگرسیونی را در کاهش یا افزایش میزان احساس مسئولیت معلم در تعلیم و تربیت اسلامی دارد. متغیر وجدان کاری با وزن ۰/۱۷۵، توانمندسازی با ضریب تأثیر ۰/۱۶، رضایت شغلی با وزن رگرسیونی ۰/۱۰۷ و دینداری با ضریب وزنی ۰/۰۴۳ در مدل مورد بررسی، بیشترین قدرت تبیین و پیش‌بینی احساس مسئولیت معلمی را در تعلیم و تربیت اسلامی به خود اختصاص داده‌اند.

کلیدواژه‌ها: احساس مسئولیت، تعلیم و تربیت، رضایت شغلی، وجدان کاری، دلبستگی شغلی

بیان مسئله

هر جامعه به‌منظور پرورش جوانانش در چارچوب نظام تعلیم و تربیتی خود و همچنین آمادگی آنان به‌عنوان نیروی کار آینده، به معلمان متعهد نیازمند است که در شرایط فعلی نیاز ما به چنین افرادی بیشتر احساس می‌شود. زیرا براساس نتایج حاصل از مطالعات انجام گرفته، نیروی انسانی متعهد از مهم‌ترین منابع انسانی محسوب می‌شود و سازمان‌هایی که دارای کارکنانی با



نوجوانان و جوانان کشور حکایت از ناکارآمدی تربیت دینی می‌کند، و احساس عمومی جامعه و مسئولان نظام آموزشی بر این است که خود پس از گذشت بیش از ۳۰ سال از انقلاب اسلامی، نظام آموزش و پرورش کشور در رسالت دینی خود تا اندازه‌ای ناموفق بوده است (تجاسب، ۱۳۸۰: ۳۸).

نتایج برخی پژوهش‌ها که در جامعه دانش‌آموزان انجام گرفته، نشان داده است که شناخت جوانان از دین بسیار سطحی و ابتدایی است. پژوهش‌ها در شناسایی علل ناموفق بودن نظام آموزش و پرورش در تربیت دینی، روش‌های سطحی و غیر کارآمد را مطرح کرده‌اند که نه تنها نتیجه مطلوب نداشته‌اند و دانش‌آموزان ما دینی نشده‌اند، بلکه گاهی فاصله‌ها بیشتر شده و نتیجه معکوس به بار آورده است (حسینی، ۱۳۸۰: ۵۲).

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر از نظر گردآوری داده‌ها، کمی و از نظر نوع، توصیفی - پیمایشی و جامعه آماری شامل تمامی معلمان شهرستان اهر در سال تحصیلی ۱۳۹۴ بوده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای (چند مرحله‌ای) و با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران ۲۵۰ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شد. ابزار پژوهش پرسش‌نامه‌های استاندارد احساس مسئولیت آلن و مایر (۱۹۹۳)، توانمندسازی کلارک و استارک (۲۰۰۷)، رضایت شغلی بریفیلد و پرسش‌نامه شخصیت کاستا و مک کورا (۱۹۹۲) بوده است.

چارچوب نظری

یکی از تکنیک‌های مؤثر برای افزایش احساس مسئولیت کارکنان و استفاده بهینه از ظرفیت و توانایی فردی و گروهی آنان در راستای اهداف سازمانی، توانمندسازی کارکنان است. (Bahmani, 2009) به نحوی که در آن افراد ضمن کنترل خود، آمادگی پذیرش مسئولیت‌های بیشتری را نیز داشته باشند.

شرت و رنهارت (۱۹۹۲) براساس مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که افزایش توانمندسازی معلمان در یک مؤسسه آموزشی، رضایت شغلی و تعهد شغلی آنان را افزایش خواهد داد (ص ۹۵۲).

هلفید (۱۹۹۹) در تحقیق با عنوان «بررسی رابطه توانمندسازی و تعهد سازمانی معلمان در مدارس پیشرفته تگزاس که در آن نمونه آماری شامل ۲۱۸ معلم بود، دریافت که بین سطح توانمندسازی معلمان و تعهد سازمانی آنان رابطه معناداری وجود دارد (ص ۴۲-۴۳).

عامل مؤثر دیگر در واریانس احساس مسئولیت، اشتیاق یا دلبستگی شغلی است. دلبستگی شغلی شدت همانندسازی روان‌شناختی یک فرد با شغل خود تعریف می‌شود (مهرداد، ۱۳۸۹). سازمان‌های امروز نیز به کارکنانی با انرژی و مشتاق نیاز دارند؛

کسانی که به شغلشان علاقه زیادی دارند. به‌طور کلی، کارکنان مشتاق کاملاً مجذوب شغلشان می‌شوند و تکالیف شغلی‌شان را به‌طرز مطلوبی به انجام می‌رسانند. بنابراین کارمندی که شوق زیادی نسبت به کار دارد، در سطح بالایی نسبت به شغلش دارای انگیزه است و به احتمال بیشتری هنگام مواجهه با سختی‌های کار مقاومت نشان می‌دهد.

افراد دارای دلبستگی شغلی بالا، خود را وقف شغلشان می‌کنند (Hackett, etall, 2001). دلبستگی شغلی به این معناست که شخص شغلش را معرف خود و سازمان را موجب کسب حیثیت و اعتبارش می‌داند (عریضی، ۱۳۸۴: ۸۸-۸۱). به‌طور کلی، دلبستگی شغلی حاصل تعامل فرد با محیط و موقعیت‌های سازمانی است (حیدری‌نژاد، ۱۳۹۰: ۲۱-۵).

شان (۱۹۹۸) در تحقیقی گزارش می‌دهد، برای موفقیت معلمان، دانش‌آموزان، اجتماع و نظام مدرسه، رضایت شغلی معلم بسیار اهمیت دارد. رضایت شغلی معلم عامل مهمی است که موجب باقی ماندن معلمان در شغلشان می‌شود و عامل تعیین‌کننده‌ای برای میزان تعهد معلم است.

پرتو (۲۰۰۶) در پژوهش خود با عنوان «رابطه رفتارهای حمایتی و غیر حمایتی مدیر با رضایت شغلی و هویت سازمانی»، دریافت که بین رضایت شغلی، تعهد سازمانی و عملکرد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

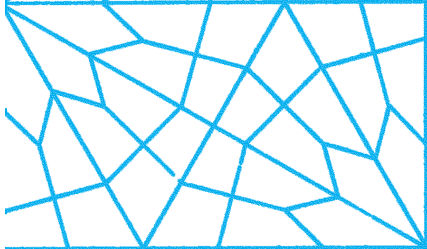
آنجنار (۱۹۹۶) موضوع رابطه بین رضایت شغلی و تعهد سازمانی در میان کارمندان کشور امارات متحده عربی را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که بین روابط مدیران و همکاران، حقوق و امتیازات شغلی با تعهد سازمانی رابطه معناداری وجود دارد (ص ۱۳۰-۱۲۴).

یافته‌های پژوهش

همبستگی بین احساس مسئولیت در تعلیم و تربیت اسلامی با توانمندسازی برابر با ۳۳۴٪، با دینداری برابر ۴۱۵٪، با رضایت شغلی برابر با ۵۱۶٪، با وجدان کاری برابر با ۳۸۳٪ و با اشتیاق شغلی برابر با ۴۷۳٪ بوده است. لذا بین متغیرهای مذکور و احساس مسئولیت رابطه مثبت و معناداری ($p \leq 0.001$) وجود دارد.

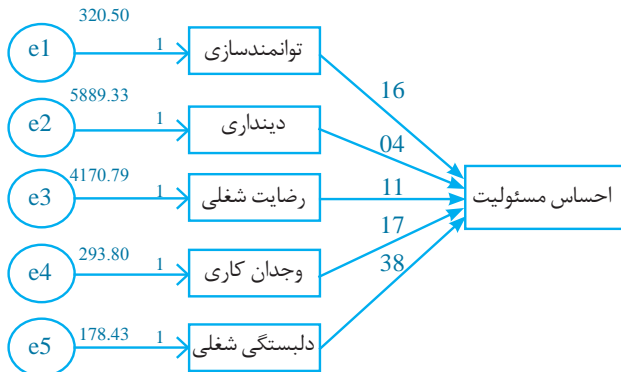
پنج متغیر توانمندسازی، میزان دینداری، رضایت شغلی، وجدان کاری و تعلق شغلی، قدرت پیش‌بینی متغیر وابسته «میزان احساس مسئولیت معلم در تعلیم و تربیت اسلامی» را دارند. براساس نتایج ضرایب بتا، به ازای یک واحد افزایش در توانمندسازی، میزان احساس مسئولیت در تعلیم و تربیت اسلامی به مقدار ۱۶٪ افزایش می‌یابد. در مورد بقیه متغیرها نیز این قضاوت صادق است. با توجه به مقادیر و سطح معنی‌داری، فرض تساوی ضرایب با صفر رد می‌شود.





شاخص بنتلر بونت یا شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI) ۰/۹۶ شده است. مقادیر این شاخص‌ها بین صفر و یک متغیر است و هرچه مقدار به یک نزدیک‌تر باشد، برازش بیشتری دارد. با توجه به مقادیر شاخص‌های مذکور که به یک نزدیک‌ترند، می‌توان نتیجه گرفت که مدل پیشنهادی از نیکویی برازش قابل قبولی برخوردار است.

نمودار ۱: ضرایب وزنی مسیره‌ها و خطاها در مدل پژوهشی



پس از بررسی و تأیید مدل، برای آزمون معناداری ضرایب وزنی از دو شاخص جزئی «نسبت بحرانی» (CR) و «P-Value» استفاده شد. براساس سطح معنی‌داری ۰/۰۵ مقدار بحرانی باید بیش از ۱/۹۶ باشد. مقدار پارامتر کمتر از این در مدل مهم محسوب نمی‌شود. مقادیر معناداری کمتر از ۰/۰۵ به معنی رد صفر بودن وزن‌های رگرسیونی محاسبه شده است.

نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه‌های این پژوهش نشان داد که بین احساس مسئولیت و متغیرهایی چون توانمندسازی، دینداری، رضایت شغلی، وجدان کاری و دلبستگی شغلی معلم رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یعنی با افزایش حرفه‌ای (توانمندسازی)، دینداری، رضایت شغلی و وجدان کاری، و سطح احساس مسئولیت او در تعلیم و تربیت اسلامی بالاتر خواهد رفت. این یافته با نتایج پژوهش شرت، رنهارت و اسپیرتزر هم‌خوانی دارد. شرت و رنهارت (۱۹۹۲)، اسپیرتزر (۱۹۹۵)، یان (۱۹۹۵) و هلفید (۱۹۹۹) براساس مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که افزایش توانمندسازی معلمان در یک مؤسسه آموزشی، رضایت شغلی و تعهد شغلی آنان را افزایش خواهد داد.

همچنین این یافته با نتایج تحقیقات باگلو و سامک (۲۰۰۶) هم‌خوانی دارد. آن‌ها نیز در پژوهشی نشان دادند که برداشت معلمان از سطح توانمندی‌شان به‌طور معناداری با احساس تعهد به سازمان و حرفه رابطه دارد. نتایج این پژوهش مبین آن است که برای افزایش تعهد سازمانی و تعهد شغلی کارکنان،

با توجه به مقادیر ضرایب بتای غیراستاندارد B (در صورت ناهمسانی واحدهای اندازه‌گیری متغیرها) می‌توان گفت متغیر دلبستگی شغلی با ضریب تأثیر ۰/۳۸۴ بیشترین وزن را در کاهش یا افزایش میزان احساس مسئولیت معلم در تعلیم و تربیت اسلامی دارد و در مرتبه بعد، متغیر وجدان کاری با وزن ۰/۱۷۵، توانمندسازی با ضریب تأثیر ۰/۱۶، رضایت شغلی با ضریب ۰/۱۰۷ و میزان دینداری با ضریب ۰/۰۴۳ در مدل رگرسیونی خطی بیشترین قدرت تبیین و پیش‌بینی میزان احساس مسئولیت معلمی را به خود اختصاص داده‌اند. بقیه تغییرات و سهم وزنی ضرایب تأثیر مربوط به متغیرهایی است که در مدل حاضر بررسی نشده‌اند.

در صورتی که اختلاف واحدهای اندازه‌گیری متغیرها ملحوظ نشود، ضرایب بتای استاندارد وزن‌های رگرسیونی را تعیین خواهند کرد. در مدل فوق دو متغیر رضایت شغلی با وزن ۰/۳۳۹ و دلبستگی شغلی با وزن ۰/۲۵۳ روی هم بیش از نصف قدرت توضیح‌دهندگی احساس مسئولیت معلمی را به خود اختصاص داده‌اند. دینداری متغیر بعدی است با وزن رگرسیونی ۰/۱۶۴ و وجدان کاری با وزن ۰/۱۴۷ و بالاخره توانمندسازی با وزن ۰/۱۴۱ که ضریب تأثیر همه آن‌ها در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

تحلیل مسیر مدل پژوهشی

به منظور ارزیابی مدل پیشنهادی برای برآورد حداکثر درست‌نمایی (ML) از نرم‌افزار «AMOS v23» و از میان شاخص‌های متنوع نیکویی برازش موجود، از شاخص‌های برازندگی ذکر شده در

جدول ۱. برازش مدل پیشنهادی براساس شاخص‌های پراکندگی

| شاخص پراکندگی | NFI | IFI | GFI | RMSEA | CMIN/DF |
|---------------|-------|-------|-------|-------|---------|
| مدل پیشنهادی | ۰/۹۶۴ | ۰/۹۴۲ | ۰/۹۲۳ | ۰/۰۶۳ | ۰۴۲/۳ |
| | | | | | P=۰/۰۷۴ |

جدول ۱ استفاده شد.

مقدار آماره نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (CMIN/DF) برابر با ۰/۴۲ با درجه آزادی ۱۰ و با سطح معنی‌داری ۰/۰۷۴ که مقدار آن کمتر از ۰/۰۵ است، نشان‌دهنده تأیید مدل است. زیرا هرچه مقدار مجذور کای کوچک‌تر باشد، مدل پیشنهادی قابل قبول‌تر است. چنانچه مقدار P بزرگ‌تر از ۰/۰۵ باشد، حاکی از آن است که مقدار CMIN برای مدل قابل قبول است.

مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر با ۰/۰۶۳ شده که مقدار آن کمتر از ۰/۰۸ است و برازش مدل را تأیید می‌کند. شاخص نیکویی برازش (GFI) نیز برابر با ۰/۹۲، برازندگی افزایشی (IFI) که برازش یک مدل را با مدل پایه که قائل به وجود کوواریانس میان متغیرها نیست، مقایسه می‌کند، برابر با ۰/۹۴ و

مدیران باید از تکنیک‌های توانمندسازی استفاده کنند. همچنین، احمدی، محمودی و عرفانی (۱۳۹۱) در بررسی رابطه بین توانمندسازی و تعهد سازمانی معلمان شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، با تحلیل رگرسیون نشان دادند که از بین مؤلفه‌های توانمندسازی، مؤلفه احساس داشتن اعتماد به دیگران پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای تعهد سازمانی معلمان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت: احساس و ادراک بالا از توانمندسازی معلمان بر میزان علاقه آن‌ها به شغل خویش، انجام صحیح وظایف، دفاع آن‌ها از سازمان محل خدمت و پایبندی آن‌ها به ارزش کار تأثیرگذار است و این تأثیرها موجب افزایش تعهد به شغل و حرفه می‌شود. وجود رابطه مستقیم بین احساس مسئولیت معلم و رضایت شغلی، با نتایج تحقیقات مشابه هم‌سویی دارد. جهانگیر و همکارانش (۱۳۸۶) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین تعهد سازمانی، رضایت شغلی و عوامل فردی به این نتیجه رسیدند که بین تعهد سازمانی و رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. وقتی معلمان دارای احساس مسئولیت بیشتر باشند، اهداف و سیاست‌های مدارس و آموزش‌وپرورش را می‌پذیرند و برای رسیدن به آن اهداف، از خود تلاش و ایثار نشان می‌دهند. رضایت از شغل در کارکنان به احساس تعهد بیشتر آنان به سازمان می‌انجامد و سبب می‌شود کارکنان در سازمان بهتر به ایفای نقش خود بپردازند و مسئولیت خود را با دقت بیشتری انجام دهند. مطالعات زیادی از قبیل مطالعات اوتمن و آنوگراه (۲۰۰۹) و جهانگیر و همکارانش (۱۳۸۶) این موضوع را تأیید می‌کنند.

همچنین این یافته مشابه نتایج تحقیقات آلتجار است. مطالعات آلتجار (۱۹۹۶) نشان داد که بین رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارمندان رابطه معناداری وجود دارد. آنچه از اکثر مطالعات رضایت شغلی برمی‌آید این است که فراهم آوردن موجبات رضایت شغلی کارکنان، بیشتر با جنبه‌های درونی و کیفی شغل از قبیل هماهنگی با استعدادها، چالش‌برانگیز بودن، نوع همکاری‌ها و رابطه با دیگران، سیستم پاداشی استوار بر عدالت و مساوات، میزان پیشرفت و موفقیت، و بالاخره شرایط محیط کار مرتبط است.

در مورد رابطه احساس مسئولیت و وجدان کاری می‌توان گفت که این یافته همانند یافته پالا و همکارانش (۲۰۰۸: ۷۵-۵۴) است. همچنین، براتی، عریضی و نوری (۱۳۸۹) در بررسی رابطه بین جو سازمانی و وجدان کاری با عملکرد شغلی نشان دادند که بین وجدان کاری و عملکرد شغلی مدیران مدارس رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. در رابطه با تأثیر دلبستگی شغلی بر احساس مسئولیت هم‌سویی آن با نتایج سایر تحقیقات مشابه می‌توان گفت که شواهد تجربی از ارتباط بین اشتیاق شغلی و تعهد سازمانی حمایت می‌کنند (Wen-dong, 2006)؛ طالب‌پور و همکاران، (۱۳۸۵). زویج و وبستر (۲۰۰۴) نیز در پژوهشی نشان دادند که بین توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی و دلبستگی شغلی رابطه معنی‌دار و مثبتی وجود دارد. این نتایج بدین معناست که هرچه فرد دلبستگی بیشتری نسبت به شغل خود داشته باشد، تعهد بیشتری نسبت به سازمان نشان می‌دهد.

منابع

- احمدی، حسن؛ محمودی، رضا؛ عرفانی، فریبرز (۱۳۹۱). «بررسی رابطه بین توانمندسازی و تعهد سازمانی معلمان شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۱-۹۰». هشتمین کنفرانس توسعه منابع انسانی. مرکز مطالعات بهره‌وری و منابع انسانی.
- براتی، هاجر؛ عریضی، حمیدرضا؛ نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۹). رابطه بین جو سازمانی و وجدان کاری با عملکرد شغلی. روان‌شناسی کاربردی.
- جهانگیر، فریدون و همکاران (۱۳۸۶). «بررسی رابطه بین تعهد سازمانی، رضایت شغلی و عوامل فردی پرستاران در بخش‌های داخلی جراحی بیمارستان‌های وابسته به دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی». پژوهنده (مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی). آذر و دی ۱۳۸۶، سال دوازدهم. شماره ۵. بی‌دری ۵۹.
- حیدری‌نژاد، صدیقه و مرادی‌پور، مهدی (۱۳۹۰). «رابطه دلبستگی شغلی دبیران تربیت‌بدنی با جو سازمانی مدرسه‌های متوسطه شهر اهواز». مدیریت ورزشی.
- طالب‌پور، مهدی و امامی، فرشاد (۱۳۸۵). «بررسی ارتباط تعهد سازمانی و دلبستگی شغلی و مقایسه آن بین دبیران تربیت‌بدنی مرد آموزشگاه‌های هفت‌گانه مشهد». دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه سراسری مشهد.
- عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۴). تعهد سازمانی، دلبستگی شغلی و تعارض نقش بین معلمان زن و مرد استان اصفهان. فصل‌نامه آموزشی.
- محمودی، سارا (۱۳۹۱). «بررسی رابطه بین هویت سازمانی با رضایت شغلی و رفتار فرانش در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه». پایان‌نامه کارشناسی ارشد
- مهداد، ع (۱۳۸۹). روان‌شناسی صنعتی و سازمانی. انتشارات جنگل. اصفهان. چاپ هفتم.
- Alnajjar, Ahmad, (1996), Thelationship between job satisfaction and organizational commitment among employees in the United Arab Emirates. Journal of Applied Psychology, 3.
- Bahmani heydarabadi z. {relationship of empowerment and organization commitment with intended turnover}. 2009, M.A thesis: Management college, Esfahan university. [Persian]
- Glock, Chares & Stark, Rodney, (1970), Religion and Society in Tension, us, Rand McNally & Company.
- Hackett, R. D., Lapierre, L, M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the Links Between Work Commitment Constructs. Journal of Vocational Behavior, 58.
- Holifield, Wiley, Janice (1999). A study of teacher empowerment and organizational commitment in Texas Accelerated Schools. Unpublished Ed.D. dissertation, The University of Texas at Austin. Journal of Economics and Management Studies, 1.
- Meyer, J. p., Allen, N.j. & Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component model. Journal of Applied Psychology, 78.
- Pala, F. ; Eker, S. & Eker, M. (2008). The Effect of Demographic Characteristics on Organizational Commitment and Job Satisfaction: An Empirical Study on Turkish Health Care Staff. The journal of Industrial Relation and Human Resources. 10.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. The journal of educational research, 92.
- Spreitzer GM. 1995. Psychological empowerment in the workplace: Dimentious, measearment and validation. Academy of Management Journal, 38.
- Wendong, L. (2008). "Effects of job satisfaction, affective commitment and job involvement on job skill ratings". Front. Bus. Res. China, 2.
- Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, performance intentions. Personality and Individual Differences. 36.

حقوق شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی

تحلیل محتوای کتابهای پایه‌های سوم و ششم دوره آموزش ابتدایی

سمیه پاپی

کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز

سیدجلال هاشمی

عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

هدیه شنبیدی

کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز

مسعود صفایی مقدم

عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده

آموزش حقوق شهروندی که نهادینه‌سازی نظامی از حقوق و تکالیف متناسب با شهروندی است، امروزه از مهم‌ترین دغدغه‌های اکثر نظام‌های تعلیم و تربیت است. پژوهش حاضر کوشیده است به این سؤال‌ها پاسخ دهد:

● ماهیت حقوق شهروندی چیست و چرا آموزش آن ضرورت دارد؟

● در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران به چه میزان و چگونه به مقوله‌های حقوق شهروندی توجه شده است و آیا موفق بوده‌اند؟

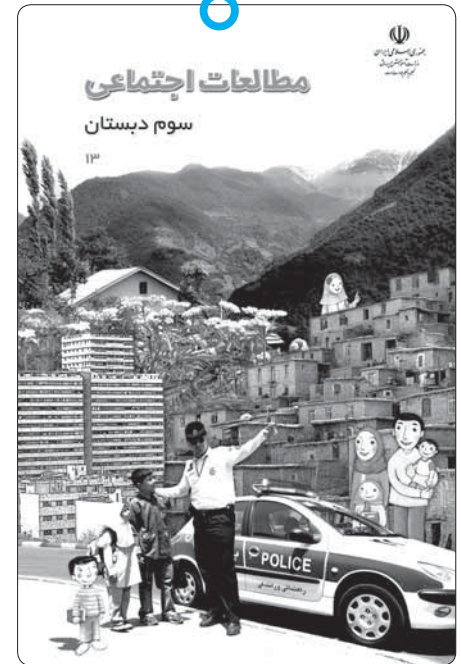
و داودوندی، ۱۳۸۹: ۳۸). اگرچه نهادهای رسمی و غیررسمی متفاوتی به آموزش حقوق شهروندی مبادرت دارند، با این حال قسمت اعظمی از وظیفه آموزش آن بر عهده نظام آموزش و پرورش و یکی از ابزارهای اثرگذار آن، یعنی «کتاب درسی» است. شواهدی دال بر این موضوع وجود دارد که دانش‌آموزان و دانشجویان به مدرسه و دانشگاه می‌روند، بدون آنکه دانش و مهارت ارزش‌هایی را بیاموزند که پایه و اساس شهروندی باشد و یا باعث شناخت آن‌ها از حقوق خود شود. **سلطانی‌فر** و همکارانش (۱۳۹۰) معتقدند: با آگاهی از شهروندی و مسائل پیرامون آن گامی مؤثر به سوی تحقق شهروندی برداشته می‌شود و راه‌ها برای رسیدن به جامعه‌ای با کمترین ناهنجاری‌های اجتماعی و فرهنگی هموار می‌آید. **ریولی** (۲۰۱۰) دریافت که سطح علاقه‌ها و دانش سیاسی - مدنی دانش‌آموزان هم‌بستگی

است، دلالت دارد (رزاق‌پور، ۱۳۹۰). امروزه مسئله حقوق شهروندی، جزء لاینفک جامعه مدنی و مبنای تشکیل آن است و از مهم‌ترین دغدغه‌های اکثر نظام‌های تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود.

زیرا آموزش حقوق شهروندی موجب آگاه شدن افراد از حقوق و وظایف خود می‌شود و به آن‌ها اجازه دخالت آگاهانه در سرنوشت خود را می‌دهد. همچنین، به احقاق حقوق خود و زندگی بهتر برای خود و دیگر اعضای جامعه منجر می‌شود (شیانی، **کلیدواژه‌ها:** تحلیل محتوا، شهروندی، حقوق شهروندی، کتاب درسی

مقدمه

یکی از مفاهیم جدید در ادبیات اجتماعی و سیاسی جامعه امروز، مفهوم «حقوق شهروندی» است که مجموعه قواعد و قوانینی را شامل می‌شود که بر روابط اشخاص در یک جامعه کلان دولت - کشور حکومت می‌کند و بر حقوق و امتیازاتی که وظیفه تأمین آن بر عهده حاکمیت



قوی با محتوای برنامه‌های درسی دارد. در نظام آموزشی ایران، کتاب درسی معینی با عنوان «آموزش حقوق شهروندی» وجود ندارد. در این پژوهش، محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم دوره ابتدایی، به دلیل بازنگری محتوایی آن‌ها در سال‌های اخیر، مورد تحلیل قرار گرفت. درس‌های مطالعات اجتماعی بیش از دیگر درس‌ها بر آگاهی افراد از امور سیاسی و اجتماعی می‌افزاید. از طرف دیگر، دوره ابتدایی یکی از حساس‌ترین دوره‌های زندگی هر انسانی است و شالوده شخصیت، رفتارها و عادت‌های اساسی یادگیری انسان‌ها، بر چگونگی تربیتی استوار است که در این دوره انجام می‌پذیرد و آنچه بعدها به دست می‌آید، بر این بنیان قرار خواهد گرفت. بر این اساس در پژوهش حاضر ماهیت حقوق شهروندی و ضرورت پرداختن به آموزش آن بررسی شده است. همچنین مشخص شده است که کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم به چه میزان به مؤلفه‌های حقوق شهروندی توجه داشته و آن‌ها را چگونه به کار برده‌اند. در نهایت هم پژوهشگران به نتیجه‌گیری پرداخته‌اند و راهکارهایی برای بهبود عملکرد نظام آموزشی در زمینه آموزش

حقوق شهروندی ارائه داده‌اند.

پرسش‌های پژوهش

کدگذاری مجدد اسنادان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه چمران اهواز قرار گرفتند. سپس با محاسبه درصد توافق مورد انتظار و درصد توافق مشاهده شده بین کدگذارها و با بهره‌گیری از فرمول ویلیام اسکات، ضریب قابلیت اعتماد این تحقیق محاسبه شد (محمدی‌مهر، ۱۳۸۷: ۱۵۶)

براساس داده‌ها حاصل از محاسبات فوق، در تمامی متغیرهای پژوهش، بین دو کدگذار ۹۶ درصد توافق و مشابهت مشاهده شد. در این تحقیق، کدگذاری قابل اعتماد و ضریب قابلیت اعتماد ۹۵ درصد و بیش از ۷۰ درصد است و مطلوب ارزیابی می‌شود.

۱. ماهیت حقوق شهروندی چیست؟
۲. چرا آموزش حقوق شهروندی ضرورت دارد؟
۳. در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران به چه میزان به مؤلفه‌های حقوق شهروندی توجه شده است؟
۴. کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران چگونه مؤلفه‌های حقوق شهروندی را به کار گرفته‌اند و آیا موفق بوده‌اند؟

روش پژوهش

در این پژوهش، برای پاسخ به دو پرسش نخست، با راهکاری کتابخانه‌ای از روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی استفاده شد. به علاوه، به‌منظور ارائه تصویری از وضعیت آموزش حقوق شهروندی، کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم دوره ابتدایی با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی و کیفی، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. در این قسمت واحد تحلیل شامل کلمات، جملات، و مضامین متون کتاب‌های درسی بود.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این تحلیل را کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران که تا پایان سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ جزو مواد آموزشی بوده‌اند، تشکیل می‌دهد. نمونه آماری پژوهش نیز دو کتاب جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم دوره ابتدایی هستند. روش نمونه‌گیری به‌صورت انتخابی و هدفمند بود و کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی که در سال‌های اخیر مورد بازنگری قرار گرفته‌اند، برای تحلیل محتوا انتخاب شدند.

پایایی تحلیل محتوای کمی

در این تحقیق، برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد، دو کتاب مورد بررسی در زمینه مقوله‌های مورد نظر در معرض

تعیین روایی تحلیل محتوای کمی

برای تعیین روایی تحلیل محتوای کمی، از فهرست وارسی (چک‌لیست) تحلیل محتوای کمی که شامل ۲۷ مؤلفه در زمینه حقوق شهروندی است و به شیوه روایی محتوایی و صوری به تأیید استادان متخصص علوم تربیتی در دانشگاه شهید چمران رسید، استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری در تحلیل محتوای کمی

در این پژوهش از یک (فهرست وارسی) شامل ۲۷ مؤلفه حقوق شهروندی به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شد (جدول ۱).

ماهیت و چیستی حقوق شهروندی

معادل انگلیسی کلمه «حق» یعنی «right» در فرهنگ آکسفورد به معنای «امتياز»، «امتياز خاص»، «چیزی که فرد مستحق آن است»، «سمتی که در مقابل سمت چپ قرار دارد»، «چیزی که عادلانه است» و «صحیح» آمده است (آکسفورد، ۲۰۰۷). در تعریف اصطلاحی، حق آن رابطه حقوقی است که به سبب آن، قانون به یکی از اشخاص این توانایی را می‌دهد که به گونه‌ای تک و ویژه بر چیزی معین تسلط و چیرگی یابد و یا از شخص دیگر انجام دادن یا انجام ندادن چیزی یا کاری معین را بخواهد (ساکت، ۱۳۸۷: ۴۹).

هر کشوری برای شخص حقیقی یا حقوقی،

در برابر دیگران، امتیازی می‌شناسد. این امتیاز که برای حفظ منافع اشخاص در جامعه از سوی قانون داده می‌شود، «حق» نام دارد و جمع آن «حقوق» است. حقوق مجموعه‌ای است که از سوی مقام صلاحیت‌دار (خدا، دولت، طبیعت و... بر حسب تفاوت دیدگاه‌ها) برای انسان بما هو انسان وضع و تعیین شده است (فهیمی، ۱۳۹۳: ۲۸).

حقوق شهروندی از موضوعات اساسی مرتبط با کیفیت زندگی اجتماعی انسان‌ها در عصر مدرن است و آن دسته از امتیازات و قواعد عام اجتماعی را شامل می‌شود که در چارچوب قانون اساسی به شهروندان داده شده و انتفاع از آن نیز به میزانی است که تعرضی به حقوق سایر شهروندان و نظم عمومی نداشته باشد. در اهمیت حقوق شهروندی همین بس که برای حل موفقیت‌آمیز مسائل مهم حکومتی، یعنی نیاز به توزیع عادلانه منابع و حفظ نظم، بسیار حیاتی است و نقش مهمی را در حل برخوردهای اجتماعی ایفا کرده است. از لحاظ نظری اندیشمندان علوم اجتماعی حقوق شهروندی را در ابعاد مختلف تقسیم‌بندی کرده‌اند. به‌طور کلی می‌توان ابعاد زیر را برای حقوق شهروندی در نظر گرفت. **الف. حقوق مدنی:** شامل امتیازاتی است که در قانون به افراد داده شده است؛ مانند

مصونیت از تعرض، آزادی بیان و مذهب، و ممنوعیت تبعیض براساس جنس یا نژاد.

ب. حقوق سیاسی: حقوقی است که شخص با اعمال آن‌ها در تشکیل دولت شرکت می‌جوید؛ مانند امکان مشارکت مردم در تصمیم‌گیری‌های عمومی کشور یا تشکیل احزاب سیاسی و برگزاری انتخابات.

ج. حقوق اقتصادی - اجتماعی: حقوقی که به فرد فرصت می‌دهد تا از خدمات و امکانات موجود استفاده کند و مانعی محیط زندگی و حیات وی را تهدید نکند (کاظمی، ۱۳۸۹: ۳۰۳)؛ مانند حق برخورداری از آزادی کار و شغل و دریافت مزد مساوی با کار.

د. حقوق فرهنگی: حقوقی که با موضوعاتی نظیر توانایی پذیرش فرهنگ‌های دیگر، مهاجرت، افزایش تحرک و تغییرپذیری همراه است (فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۸: ۱۲-۱۰)؛ مانند حق دستیابی به فرهنگ و زبان اکثریت، و حق داشتن سنت‌ها و شیوه‌های متفاوت زندگی. در مقاله حاضر، مؤلفه‌های حقوق شهروندی (جدول ۱) براساس موارد ذکر شده در فصل سوم (حقوق ملت) «قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران» و با مراجعه به منابع و ادبیات موجود در این زمینه و

با عنایت به اینکه این مفاهیم و مؤلفه‌ها جزو نیازهای اساسی برای حفظ موجودیت انسانی و تشکیل و تداوم اجتماعات بشری هستند، انتخاب شدند.

چرا آموزش حقوق شهروندی؟

از نظر **ارسطو**، انسان مدنی بالطبع است و شهر جامعه سیاسی مطلوبی است که برآورنده زندگی کامل و تأمین‌کننده غایات طبیعی انسان است. به اعتقاد **افلاطون** نیز، کشور و دولت برای این وجود دارد که در خدمت نیازهای آدمیان باشد. زیرا آدمیان به تنهایی قادر به تأمین همه نیازهای خویش نیستند (هاشمی، ۱۳۹۱: ۲۲). لذا زندگی در اجتماع ضروری می‌نماید و لازمه زندگی در اجتماع، تزامات و برخوردها بین منافع افراد جامعه است. کسانی در جامعه هستند، می‌خواهند از دستاوردهای همکاری اجتماعی بیشتر بهره ببرند، از مواهب طبیعی به‌طور نامحدود استفاده کنند و یا شیوه برخوردشان با دیگران را به گونه‌ای می‌خواهند که مطابق میلشان باشد و این مطلوب دیگران نیست. بررسی عوامل نقض حقوق شهروندی ثابت می‌کند که عامل مهم در این نقض‌ها ناآگاهی و عدم آموزش شهروندان است. مقتضیات هم‌زیستی در جهان امروز نیز طلب می‌کند که حقوق و تکالیف اعضای جامعه به آن‌ها آموخته شود؛ زیرا احیای حقوق شهروندی موجب افزایش ضریب امنیت عمومی، پیشگیری از هنجارگریزی‌های قانونی و اصلاح ساختارهای رفتاری در جامعه می‌شود و بر مبنای آن می‌توانیم به ایده‌آل‌های خود در زندگی نزدیک شویم.

یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل محتوای کمی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم و ششم ابتدایی، در مجموع ۲۷۱ مورد فراوانی در ارتباط با مؤلفه‌های حقوق شهروندی را نشان داد که از این تعداد، کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی با ۲۱۱ فراوانی، بیشترین تعداد فراوانی را به



جدول ۱. نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی پایه‌های سوم و ششم ابتدایی به تفکیک پایه تحصیلی

| مطالعات اجتماعی پایه ششم | | مطالعات اجتماعی پایه سوم | | زیرمقوله‌ها زیرمقوله‌های فرعی | | مقوله‌ها | ابعاد حقوق شهروندی |
|--------------------------|---------|--------------------------|---------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------|
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | | | حق برخورداری از رفاه و تأمین اجتماعی | حقوق اجتماعی |
| ۰ | ۰ | ۱۴/۲۱ | ۳۰ | — | حق مسکن | | |
| ۸/۳۳ | ۵ | ۴/۲۶ | ۹ | حق برخورداری از محیط‌زیست سالم و پاکیزه | حق بهداشت و سلامت | | |
| ۶/۶۶ | ۴ | ۱/۸۹ | ۴ | حق حفاظت در برابر بیماری‌ها | | | |
| ۵ | ۳ | ۱/۸۹ | ۴ | — | حق ورزش | | |
| ۱۰ | ۶ | ۴۱/۷۰ | ۸۸ | حق امنیت جان | حق امنیت | | |
| ۶/۶۶ | ۴ | ۰ | ۰ | حق امنیت آبرو و حیثیت | | | |
| ۱/۶۶ | ۱ | ۶/۶۳ | ۱۴ | حق آموزش زنان | حق آموزش برابر | حق آموزش | حقوق فرهنگی |
| ۱/۶۶ | ۱ | ۳/۳۱ | ۷ | حق آموزش مردان | | | |
| ۳/۳۳ | ۲ | ۲/۸۴ | ۶ | حق آموزش افراد | | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق آموزش و پرورش رایگان | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق دانستن | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق برخورداری از احترام | حق اقلیت‌های مذهبی | |
| ۱۰ | ۶ | ۱/۴۲ | ۳ | — | حق آزادی انجام مراسم مذهبی | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق تساوی اقلیت‌های مذهبی | | |
| ۱۱/۶۶ | ۷ | ۰ | ۰ | — | حق آزادی بیان | حق آزادی | حقوق سیاسی |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق نمایندگی شدن | حق شرکت در انتخابات | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق رأی دادن | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق تضمین آزادی اجتماعات | حق حضور در اجتماعات و راهپیمایی‌ها | |
| ۱/۶۶ | ۱ | ۰ | ۰ | — | حق تشکیل اجتماعات | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | — | حق بازخواهی کردن | |
| ۱۵ | ۹ | ۱۰/۴۲ | ۲۲ | حق اشتغال مردان | حق تساوی زن و مرد | حق اشتغال | |
| ۱۳/۳۳ | ۸ | ۳/۷۹ | ۸ | حق اشتغال زنان | | | |
| ۳/۳۳ | ۲ | ۵/۲۱ | ۱۱ | حق اشتغال افراد | | | |
| ۱/۶۶ | ۱ | ۲/۳۶ | ۵ | — | حق آزادی انتخاب و تعیین سرنویشت شغلی | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | حق تشکیل اتحادیه‌های صنفی و سندیکا | | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | — | حق منع تجسس در زندگی و کار | حقوق قضایی |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | — | — | حق دادخواهی | |
| ۱۰۰ | ۶۰ | ۱۰۰ | ۲۱۱ | مجموع | | | |



خود اختصاص داد و دلیل آن را می‌توان در اهمیت ویژه این دوره از آموزش در دیدگاه مؤلفان، به‌عنوان پایه و اساسی برای دوره‌های بالاتر آموزشی که سازنده تجربیات آینده دانش‌آموزان است، تحلیل و تفسیر کرد. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «حق امنیت جانی» با ۹۴ فراوانی و بعد اجتماعی حقوق شهروندی با ۱۳۵ فراوانی (۱۵/۳۵) است. از منظر تحلیل کیفی، علت تأکید فراوان مؤلفان بر حق امنیت جانی را می‌توان در ارتباط برخوردارگی از این حق با «حق حیات» که از جمله حقوق اولیه هر انسانی است و از برکت آن، افراد قادر به برخوردارگی از دیگر حقوق و آزادی‌های خویش خواهند شد، دانست. همچنین بدون امنیت هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند بسسترهای لازم را برای رشد و تکامل افراد فراهم کند. در جامعه ناامن و ناپایدار عدالت در جامعه مستقر نخواهد شد و احساس ناامنی به گونه‌ای فزاینده مانع بروز خلاقیت افراد در زمینه‌های گوناگون اجتماعی و اقتصادی می‌شود. مطابق جدول ۱ ملاحظه می‌شود، در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی در مجموع به ۶۰ مورد از مؤلفه‌های حقوق شهروندی اشاره شده است. بیشترین فراوانی مربوط به بعد اجتماعی حقوق شهروندی با ۲۲ فراوانی (۲/۵۰) است. همچنین بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «حق اشتغال مردان» با ۹ فراوانی است.

در مجموع در کتاب‌های مطالعات اجتماعی مورد بررسی، از میان مقوله‌های حقوق شهروندی، بیشترین اشاره به مقوله‌های «حق برخوردارگی از رفاه و تأمین اجتماعی» با ۱۵۷ فراوانی و «حق اشتغال» با ۶۶ فراوانی، کمترین اشاره به مقوله‌های «حق شرکت در انتخابات»، «حق حضور در اجتماعات و راه‌پیمایی‌ها»، «حق بازخواهی کردن»، «حق منع تجسس در زندگی و کار» و «حق دادخواهی» صورت گرفته است. مؤلفان به مقوله‌های حقوقی مذکور توجه لازم را نکرده‌اند و تدوین محتوا از این منظر قوت لازم ندارد و به‌نظر می‌رسد در این زمینه باید بهتر کار شود.

به‌طور کلی، در پرداختن به ابعاد گوناگون حقوق شهروندی در کتاب‌های مورد بررسی، بیشترین اشاره به بعد اجتماعی اختصاص داشت. دیگر ابعاد به ترتیب میزان فراوانی عبارت بودند از: بعد اقتصادی، بعد فرهنگی، بعد سیاسی و سپس بعد قضایی. دلیل تأکید بسیار مؤلفان بر بعد اجتماعی را می‌توان در ظرفیت بالای این بعد برای نهاده‌سازی حقوق شهروندی، ارتباط با حق حیات، سلامت جسمانی و آسودگی خاطری که از برخوردارگی از این حقوق در فرد پدید می‌آید، ارزیابی و تفسیر کرد. همچنین با توجه به سهم اندک بعد قضایی مؤلفه‌های حقوق شهروندی در کتاب‌های درسی می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که آموزش مؤلفه‌های حقوق قضایی به سطوح بالاتری از رشد شناختی دانش‌آموزان نیاز دارد و در طول دوره متوسطه اول و متوسطه دوم که دانش‌آموزان از قدرت ادراک بالاتری برخوردارند و می‌توانند بسیاری از مفاهیم انتزاعی را درک کنند، آموزش مؤلفه‌های حقوق قضایی و سیاسی مطلوب‌تر به‌نظر برسد.

یافته‌ها حاکی از آن است که مطابق جدول ۱، توزیع نامتعادل و نامتوازن مؤلفه‌های حقوق شهروندی در کتاب‌های درسی مورد تحلیل به چشم می‌خورد و این موضوع می‌تواند در مخاطبان این ذهنیت را ایجاد کند که برخی مؤلفه‌های حقوق شهروندی کم‌اهمیت یا بی‌اهمیت هستند و نوعی بی‌توجهی به

تأمین آن‌ها در فرد به‌وجود آید. تحلیل برخی مقوله‌های حقوق شهروندی مرتبط با جنسیت نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی سعی شده است، جنسیت به‌عنوان عاملی در برخوردارگی از حقوق شهروندی در نظر گرفته شود. در حالی که مرزبندی‌های جنسیتی در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی این ذهنیت را به دانش‌آموزان القا می‌کند که قدرت و توانایی لازم را برای ورود به برخی حرفه‌ها و مشاغل ندارند و این خود مانعی برای بروز استعدادها و توانایی‌های آنان می‌شود. از آنجا که آموزش دوره ابتدایی به‌عنوان مبنا و اصل همه آموزش‌ها مطرح می‌شود و در واقع سنگ زیربنای نظام آموزشی به‌شمار می‌آید، توجه اساسی به این دوره، اهمیت ویژه‌ای دارد. محتوای کتاب‌های این دوره در ذهن دانش‌آموزان، اولین نقش‌هایی هستند که بر لوحی صاف و سفید نقش می‌بندند. دانش‌آموزان با مطالعه کتاب‌های مطالعات اجتماعی می‌توانند اولین آگاهی‌ها را درباره قوانین و مقررات و آداب و رسوم به دست آورند. با توجه به نیاز امروز جامعه که حضور انسان‌هایی مشارکت‌جو و آگاه به حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی است، بجاست که نظام تعلیم و تربیت رسمی از ظرفیت برنامه‌های آموزشی و محتوای کتاب‌های درسی برای تحقق و تقویت حقوق شهروندی بهره بگیرد.

پیشنهادها

۱. مؤلفان کتاب‌های درسی صرفاً به آموزش حقوق شهروندی در کتاب‌های علوم اجتماعی نپردازند و با استفاده از رویکرد برنامه‌ریزی درسی تلفیقی، مؤلفه‌های حقوق شهروندی را در محتوای تمامی درس‌ها بگنجانند.
۲. از آنجا که اکتفای صرف به ذکر مقوله‌های حقوق شهروندی - بدون تصریح و تأکید لازم - در کتاب‌های درسی الزاماً به آموزش و اجرای حقوق شهروندی منجر نمی‌شود، از همین‌رو ضرورت دارد، معلمان با روش‌های متنوع تدریس از همه فرصت‌های یاددهی - یادگیری برای آموزش حقوق شهروندی و ارتقای آن استفاده کنند.

منابع در دفتر مجله موجود است.

طبقه‌بندی جامعه در نهج البلاغه

فریده میرمحمدی
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

چکیده

هدف این مقاله بررسی چگونگی طبقه‌بندی افراد جامعه در «نهج البلاغه» با استفاده از روش توصیفی و تجزیه و تحلیل اطلاعات است. یافته‌ها نشان می‌دهد که حضرت امیر (ع) در نهج البلاغه افراد و گروه‌های جامعه را بر اساس عوامل متفاوت معیشتی و تولیدی، فرهنگی، روانی و شخصیتی، دینی و ... دسته‌بندی کرده است. نهج البلاغه از واژه‌های طبقه، صنف، ناس، حزب و ... بهره جسته که به برخی از آنها در این مقاله اشاره شده است. این موضوع نشان می‌دهد که از نظر حضرت علی (ع) تنها ملاک اقتصادی عامل طبقه‌بندی جامعه نبوده و به عوامل دیگر نیز توجه شده است.

کلیدواژه‌ها: طبقه، صنف، ناس، حزب

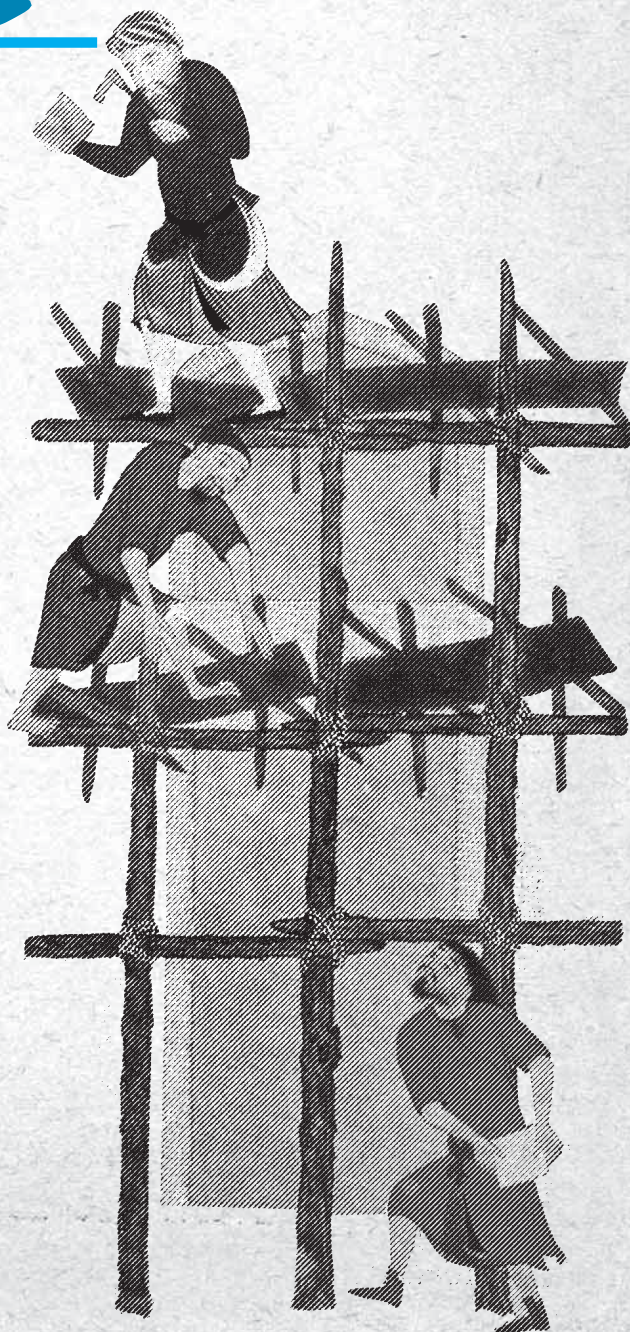
مقدمه

شکی نیست که در جامعه بشری تفاوت‌ها، تمایزها و نابرابری‌هایی به وسیله عوامل طبیعی و زیستی پدید آمده‌اند و انسان‌ها به سبب جنس (زن و مرد)، رنگ (سفید، سیاه و زرد) و سن (کودک، جوان و بزرگسال) و هوش (تیزهوش، عادی و عقب‌مانده) و مانند آن دسته‌بندی شده‌اند. همچنین تردیدی نیست که انسان‌ها به وسیله عوامل اجتماعی، علمی، فرهنگی، دینی، اقتصادی و ... نیز متفاوت و متمایز شده‌اند و از موقعیت‌ها و جایگاه‌های گوناگون برخوردارند.

این مقاله در صدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

• آیا می‌توان در نهج البلاغه به طبقه‌بندی و قشربندی افراد یک جامعه دست یافت؟

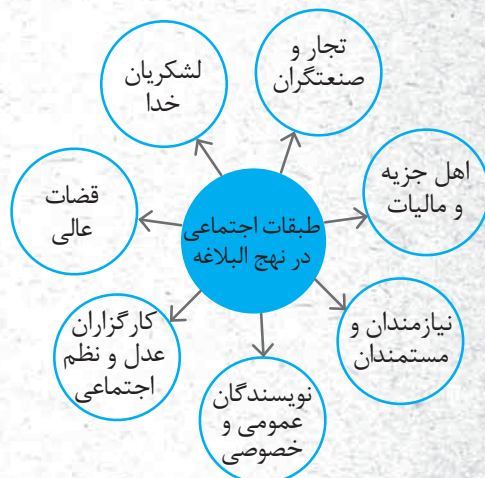
• در طبقه‌بندی افراد جامعه در نهج البلاغه، بر کدام یک از عوامل اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و ... تأکید شده است؟



واژه طبقه در نهج البلاغه

در نامه ۵۳ حضرت علی (ع) به مالک اشتر، زمانی که او را به فرمانداری مصر برگزید (باب هشتم در شناخت اقبشار و طبقات گوناگون اجتماعی)، آمده است: «و اعلم ان الرعيه طبقات لا يصلح بعضها الا بعض، و لا غني بعضها ...»: «بدان که رعیت از طبقاتی تشکیل یافته که هر یک جز به وسیله دیگری اصلاح و تکمیل نمی‌شود و هیچ‌یک از دیگری بی‌نیاز نیست. این‌ها عبارت‌اند از لشکریان خدا، نویسندگان عمومی و خصوصی، قضات عالی دادگستری، کارگزاران عدل و نظم اجتماعی، اهل جزیه و مالیات اعم از کسانی که در پناه اسلام‌اند یا مسلمان‌اند، تجار، صنعتگران و طبقه پایین از نیازمندان و مستمندان.»

در این نامه از هفت طبقه نام برده شده است که به جز دو طبقه اهل جزیه و خراج و حاجتمندان و مسکینان، همگی با عامل شغلی و حرفه‌ای طبقه‌بندی شده‌اند و مفهوم طبقه، معادل واژه صنف به کار رفته است. همچنین در قسمتی دیگر از همین نامه آمده است: «ثم لا قوام لهذين الصنفين الا بالصنف الثالث ...» پس این دو صنف (سپاهیان و مالیات دهندگان) جز با گروه سوم نمی‌توانند پایدار باشند و آن قضات و کارگزاران دولت و نویسندگان حکومت‌اند که قراردادهای و معاملات را استوار می‌کنند.



صنف در نهج البلاغه

در نهج البلاغه واژه صنف و دسته‌بندی افراد گاه جنبه روانی و شخصیتی (روان‌شناسی اجتماعی) دارد: «و الناس علی اربعة اصناف: منهم من لا عنصر الفساد فی الارض الا مهانه نفسه...»: «پس مردم چهار دسته‌اند: گروهی اگر دست به فساد نمی‌زنند، برای این است که روحشان ناتوان است و امکانات مالی ندارند.»

گروهی دیگر، آنان که شمشیر کشیده و شر و فسادشان را آشکار کرده‌اند، لشکرهای پیاده و سواره خود را گرد آورده‌اند

و آماده کشتار دیگران‌اند. اینان دین را برای به‌دست آوردن مال دنیا تباه کرده‌اند تا که رئیس و فرمانده گروهی شوند. گروهی دیگر، با اعمال (به‌ظاهر) اخروی و معنوی، دنیا را می‌طلبند و در پی کسب مقام‌های معنوی آخرت نیستند. اینان خود را کوچک و متواضع جلوه می‌دهند، گام‌ها را ریاکارانه و کوتاه برمی‌دارند، دامن خود را جمع کرده‌اند، خود را همانند مؤمنان واقعی می‌آرایند و پوشش الهی را وسیله نفاق و دورویی خود قرار می‌دهند.

و برخی دیگر، با پستی و ذلت و فقدان امکانات، از به‌دست آوردن قدرت محروم مانده‌اند. اینان نیز خود را به زیور قناعت آراسته و لباس زاهدان پوشیده‌اند، در حالی که هرگز و در هیچ زمانی از شب و روز، از زاهدان راستین نبوده‌اند.

در جای دیگری، افراد بشر به وسیله دو عامل زیستی و دینی صنف‌بندی شده‌اند. از عامل زیستی نمی‌توان برای دسته‌بندی اجتماعی بهره برد، لذا براساس عامل دینی می‌توان افراد جامعه را از طریق گرایش یا عدم گرایش به دینی خاص طبقه‌بندی کرد. ادامه نامه ۵۳ چنین است: «و اشعر قلبک الرحمه للرعیه و المحبه لهم و اللطف بهم و لا تکونن علیهم سبعاء...» قلب خود را نسبت به رعیت خود مملو از رحمت، محبت و لطف کن و همچون درنده‌ای نسبت به آنان نباش که خوردن آنان را غنیمت شماری. زیرا آن‌ها دو صنف بیش نیستند: یا برادران دینی تو هستند و یا انسان‌هایی همچون تو.

۱. زیستی: انسانی همچون تو

عامل زیستی و دینی

۲. دینی: برادران دینی

می‌توان نتیجه‌گیری کرد:

۱. در جامعه اصناف متعددی وجود دارند.
۲. اصناف تنها هویتی اقتصادی و معیشتی ندارند و تنها از طریق وابستگی تولیدی دسته‌بندی نمی‌شوند.

واژه ناس در نهج البلاغه

کلمه ناس در قرآن به معنی «عامه مردم»، صرف‌نظر از تعلقشان به طبیعت و منطقه، نژاد، قبیله، قوم، نسب، و وابستگی‌شان به اعتقاد، مذهب، دین و برخورداری و عدم برخورداری از قدرت، مال و بهره‌مندی یا عدم بهره‌مندی از علم و تحصیل است. در خطبه ۱۷۶ نهج البلاغه، مردم (واژه ناس) از طریق عامل فرهنگی به دو دسته بزرگ تقسیم شده‌اند: «فان الناس رجلان: متبع شرعه و متبوع بدعه لیس معه من الله برهان سینه...»: مردم دو دسته‌اند: دسته‌ای متابعت‌کننده و پیرو آیین و شریعت‌اند و دسته‌ای بدعت‌گزار

و تحریف کننده شریعتی که از ناحیه خداوند است. نه سنت مذهبی دارد و نه دلیل روشن.

حزب در نهج البلاغه

در متون دینی از دو حزب خدا و شیطان سخن گفته شده و ویژگی هر یک تشریح شده است. در نامه ۴۵، سطر ۲۹ در توصیف حزب الله آمده است: «طوبی لنفس ادت الی ربها فرض... اولئک حزب الله الا ان حزب الله هم المفلحون». خوشا به حال آن کس که مسئولیت‌های واجب را در پیشگاه خداوند به انجام رسانده و در راه خدا هرگونه سختی و تلخی را به جان خریده، و به شب‌زنده‌داری پرداخته و اگر خواب بر او چیره شده، روی زمین خوابیده و کف دست را بالین خود قرار داده و در گروهی است که ترس از معاد، خواب را از چشمانش ربوده است، و لب‌هایشان به یاد پروردگار در حرکت و با استغفار طولانی گناهان را زدوده‌اند؛ آنان حزب خداوندند، و همانا حزب خدا رستگار است.

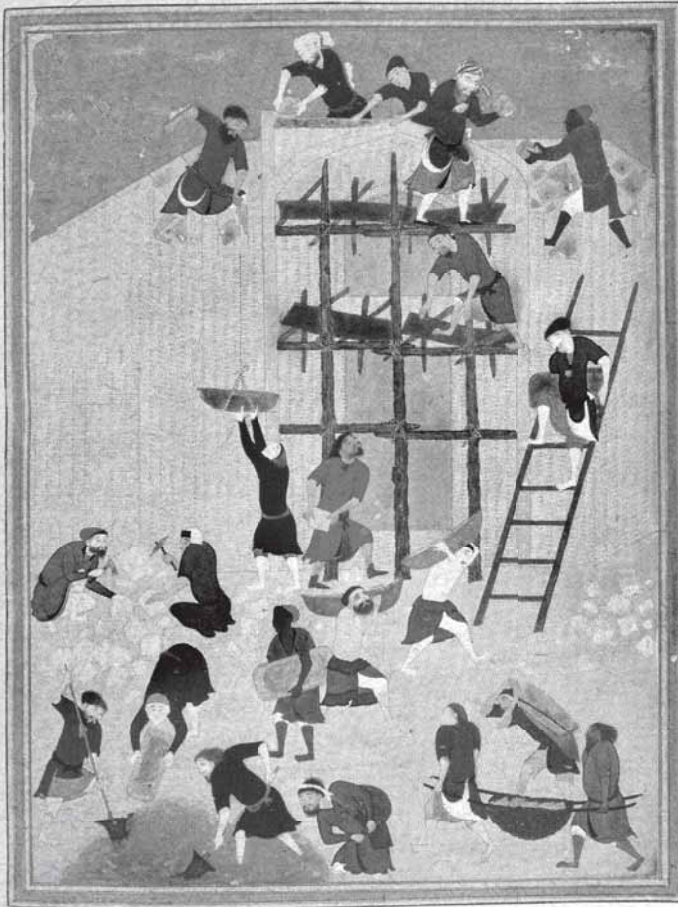
همچنین در توصیف «منافقین» به‌عنوان حزب شیطان در خطبه ۱۸۵ آمده است: «اوصیکم عبادالله بتقوی الله و احذرکم اهل النفاق... اولئک حزب الشیطان، الا ان الشیطان هم الخاسرون»: بندگان خدا، شما را به ترس از خدا فرامی‌خوانم و از منافقان می‌ترسانم

که آنان گمراه‌اند و گمراه کننده، خطاکارند و به خطاکاری و می‌دارند. پی‌درپی رنگ می‌پذیرند و راهی را نپیموده، راه دیگری می‌گیرند. هر وسیله‌ای را برای گمراهی‌تان برمی‌گزینند و از هر سو بر سر راهتان می‌نشینند. درونشان بیمار است و برویشان پاک. آنان پیروان شیطان‌اند و بدانید که پیروان شیطان زینکاران‌اند.

کلمه حزب در نهج البلاغه با آنچه که امروز در ادبیات سیاسی اصطلاح شده، کاملاً متفاوت است. حزب در فرهنگ سیاسی معاصر به سازمان سیاسی اطلاق می‌شود که افرادی را با اهداف سیاسی معینی متشکل کرده باشد، در حالی که حزب در فرهنگ اسلامی در معنای گروه، دسته و جماعت به کار می‌رود.

نتیجه‌گیری

در نهج البلاغه افراد جامعه به گروه‌ها و دسته‌های مختلفی طبقه‌بندی شده‌اند. یکی از این دسته‌بندی‌ها تقسیم جامعه به طبقات هفت‌گانه است که در نامه حضرت علی (ع) به



مالک اشتر از آن‌ها یاد شده است. ملاک تقسیم‌بندی طبقات در اینجا شغل و معیشت است. در این نامه وابستگی متقابل هر یک از طبقات نیز بیان شده است. نوع دیگر دسته‌بندی استفاده از واژه صنف است که بر خلاف مورد قبلی، تنها به مسئله معیشت و تولید در دسته‌بندی افراد جامعه نمی‌پردازد، بلکه به جنبه روانی و شخصیتی و در نمونه‌ای دیگر به تفاوت‌ها و تمایزات دینی نیز توجه شده است. واژه دیگر مورد استفاده ناس است که مردم را براساس عامل فرهنگی به دو گروه تقسیم می‌کند. از دیگر تقسیم‌بندی‌های افراد و گروه‌ها که زیاد در نهج البلاغه به کار رفته، واژه حزب است که با مفهوم حزب در فرهنگ سیاسی که به معنای سازمان سیاسی است، تفاوت دارد و به معنای گروه، دسته و جماعت است.

منابع

۱. نهج البلاغه امیرالمؤمنین علی (ع). گردآوری سیدرضی. مترجم محمد دشتی. انتشارات نهج البلاغه. نوبت چاپ ۲۱. ۱۳۸۱.
۲. بنیاد نهج البلاغه. مسائل جامعه‌شناسی از دیدگاه امام علی (ع). مدرسه مکاتباتی نهج البلاغه. ۱۳۷۷.

گفت‌وگو با دکتر عادل آذر، رئیس قبلی مرکز آمار ایران

ما راهم بشمارید و به حساب بیاورید!

محمود اردوخانی

اشاره

سرشماری نفوس و مسکن سال ۱۳۹۵ از اواخر مهر تا اواخر آبان، به‌عنوان یک رویداد ملی در سراسر کشور انجام می‌شود. سرشماری گران‌ترین پروژه اجتماعی برای شناخت جامعه و هر نوع برنامه‌ریزی اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی محسوب می‌شود. نظر به اهمیت این رویداد ملی و اهمیت نقش معلمان و دبیران و به‌ویژه دبیران علوم اجتماعی در آگاهی‌بخشی نسبت به اهمیت آن، و ترغیب و تشویق جامعه و شهروندان به مشارکت و همکاری در سرشماری، گفت‌وگویی با دکتر عادل آذر، رئیس وقت مرکز آمار ایران، که چندی بعد از مصاحبه از سوی مجلس به‌عنوان رئیس دیوان محاسبات نیز انتخاب شده، انجام داده‌ایم که در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

ت‌رشد آموزش علوم اجتماعی: اهمیت و نقش سرشماری‌های نفوس و مسکن در شناخت جامعه و برنامه‌ریزی برای آینده چیست؟

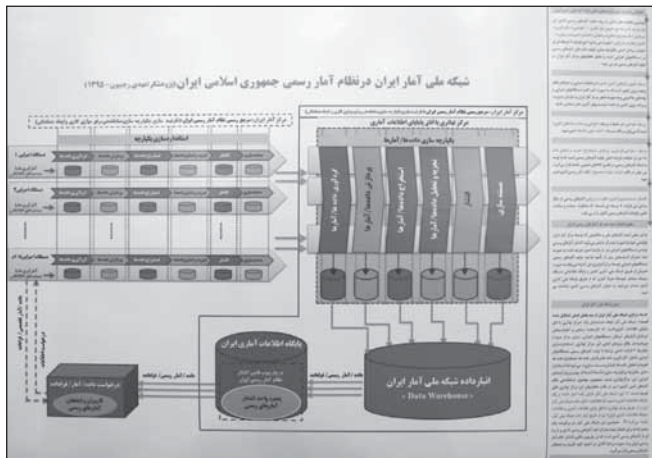
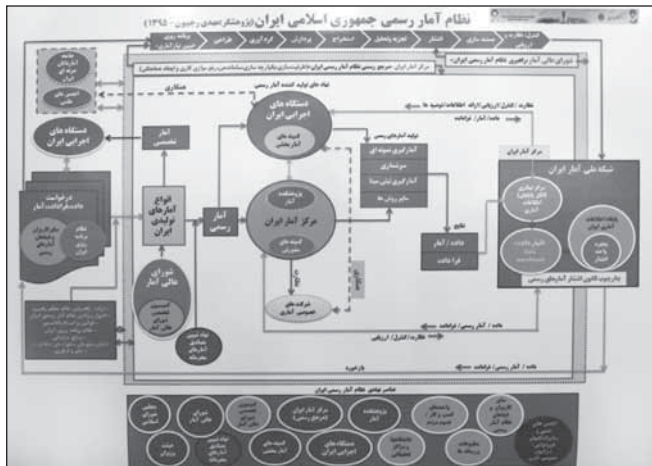
○ دکتر عادل آذر: سرشماری‌های نفوس و مسکن در هر کشوری یکی از پدیده‌های مهم است که در سطح بین‌المللی از آن به‌عنوان یک رخداد ملی تعبیر می‌شود. اهمیت سرشماری نفوس و مسکن را کشورها با برگزاری رفراندوم و انتخابات مقایسه می‌کنند. وقتی می‌گوییم در کشوری نظام جمهوری برقرار است، بروز و ظهور جمهوریت در این است که مشاهده کنیم، مردم آن کشور در انتخابات شرکت می‌کنند.

در حوزه سرشماری هم اگر کشوری ادعا کند که نظام آمار و اطلاعات دارد، نشانه‌اش همین است که در آن کشور سرشماری عمومی نفوس و مسکن برگزار شود. نمی‌توان کشوری داشت که جزو حلقه‌ها و نهادهای بین‌المللی آماری دنیا باشد، ولی سرشماری عمومی نفوس و مسکن نداشته باشد.

نکته دیگر این است که معمولاً برای حکومت‌ها در دنیا یک شخصیت آماری قائل هستند. مثلاً هند یک نوع شخصیت آماری و آمریکا یک نوع شخصیت آماری دیگر دارد. شخصیت آماری کشورها به این است که آمار و ارقامی که اعلام می‌کنند، چه مقدار درست و چه مقدار غلط است، و چه مقدار می‌توان به آن اتکا کرد. یعنی این حکومت چقدر راستگوست. نشانه راست و درست بودن اطلاعات و آمار هر کشور میزان و تعداد اجرا و برگزاری‌های سرشماری عمومی است که یکی از آن‌ها سرشماری‌های عمومی نفوس و مسکن است.

عنایت دارید که این سرشماری دو قسمت دارد: یکی سرشماری آدم‌ها و نفوس، و دیگری سرشماری مسکن؛ یعنی جایی که آدم‌ها در آن زندگی می‌کنند. برای مثال، اگر انسان‌ها را با شماره ملی می‌شناسیم





ضعیف و خیلی ضعیف قرار می‌دهند. این نهادها ۱۹۰ کشور را که ادعای نظام آماری دارند، زیر نظر دارند.

رتبه ایران از نظر کیفیت آماری در سطح بین‌المللی چگونه است؟

ما تا سال ۲۰۱۵ در رتبه متوسط قرار داشتیم. خوش‌بختانه از ۲۰۱۶ به رتبه است که بیشتر کشورها در رتبه متوسط هستند. وقتی می‌گوییم خوب، یعنی در کنار کشورهای پیشرفته اروپایی قرار داریم که یکی از دلایل آن موفقیت ما در اجرای سرشماری سال ۱۳۹۰ بوده است. بنابراین در تراز بین‌المللی این رخدادهای مهم آماری، مثل سرشماری عمومی نفوس و مسکن، وجهه کشور را هرچه بهتر نشان می‌دهند. خوش‌بختانه ایران در منطقه خاورمیانه و حوزه خلیج فارس، از نظر نظام آماری از کشورهای همواره رتبه اول را داشته است.

البته گاهی کشور ترکیه با ما رقابت می‌کند. یعنی هم به لحاظ جمعیتی و هم به لحاظ کیفیت نظام آماری، سه کشور ایران، مصر و ترکیه در منطقه نزدیک به هم هستند. مصر در حال حاضر با ۸۲ میلیون جمعیت ما را جا گذاشته است. ما ۸۰ میلیون نفر و ترکیه نیز ۷۵ میلیون نفر جمعیت دارد. اما از نظر کیفیت آماری، ایران و ترکیه در منطقه رقابت می‌کنند.

آیا این آمارها در اختیار سازمان‌ها و نهادهای بین‌المللی قرار می‌گیرند یا نه؟ چون در بعضی گزارش‌های بین‌المللی در مورد ایران، گاه جای عدد و رقم خالی است. علت آن چیست؟

گزارش‌های آماری دو دسته‌اند: یک

و هر آدمی شماره یونیت دارد، از نظر مکان هم یک شماره یونیت و منحصربه‌فردی به نام پلاک دارد. بنابراین قرار است در این سرشماری هم رکورد آدم‌ها و نفوس را بگیریم و هم مسکن و فضایی را که در آن زندگی می‌کنند؛ یعنی شماره ملی و شماره پلاک. بنابراین اجرای سرشماری‌ها در دنیا دو وجه دارد: یکی اینکه نشان از وجود نظام آماری مدرن در آن کشور دارد و دیگر نشان‌دهنده کیفیت، تعداد و دوره‌های برگزاری سرشماری است. این‌ها معیارها، نماگرها و شاخص‌های بین‌المللی‌اند که برای نظام‌های آماری به کار می‌روند و بیان می‌کنند که تا چه اندازه آمار و اطلاعاتی را که آن کشور انتشار می‌دهد و کارگزاران نظام به نهادهای بین‌المللی و مردمش اعلام می‌کند، دقیق و درست هستند.

نفوس و مسکن و میزان همکاری مردم در دادن اطلاعات مورد درخواست، جایگاه و تراز بین‌المللی هر کشور را از نظر نظام آماری مشخص می‌کند. در استانداردهای بین‌المللی ایران از نظر آمار و اطلاعات در تراز بین‌المللی است.

در اینجا لازم می‌دانم از مردم کشورمان تشکر کنم که از اولین سرشماری عمومی نفوس و مسکن در سال ۱۳۳۵، تا آخرین سرشماری نفوس و مسکن که در سال ۱۳۹۰ برگزار شده همواره همکاری لازم را داشته و اطلاعات درست و دقیق داده‌اند. لذا ما از شاخص‌های مطلوب برخوردار بوده‌ایم و در رتبه‌بندی‌های خیلی خوبی قرار گرفته‌ایم. مثلاً سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۹۰ را بنده خودم در سازمان ملل در حضور سران آماری کشورهای جهان گزارش دادم. آنجا همه مسائل را ممیزی می‌کنند تا ببینند چقدر صحت دارد. مردم چه میزان همکاری کرده‌اند و چه مقدار بی‌پاسخی، عدم همکاری کم‌شماری و یا دوباره‌شماری داشته‌ایم؟ تمام این‌ها ممیزی و شاخص‌گذاری می‌شوند و در اختیار نهاد بین‌المللی ذی‌ربط که عضو آن هستیم، قرار می‌گیرد.

جالب است عرض کنم، نهادهای بین‌المللی در قضاوت خود درباره مراکز آماری آن‌ها را در دسته‌های خیلی خوب، متوسط،

بخش آمارهای رسمی که توسط مرکز آمار ایران تولید می‌شوند. بخش دیگر آمارهای تخصصی‌اند که توسط دستگاه‌های تخصصی و وزارتخانه‌هایی چون صنعت و معدن و تجارت، کار و تأمین اجتماعی و وزارت بهداشت تهیه و تولید می‌شوند. آمارهای رسمی بین‌المللی، مثل سرشماری‌های نفوس و مسکن، در کتابی قرمز رنگ تحت عنوان دوره‌های ۱۰ ساله سرشماری عمومی نفوس و مسکن ارائه می‌شوند که در آن‌ها کشورهای، با هم مقایسه می‌شوند، در این دسته از گزارش‌های بین‌المللی آماری قطعاً ما جای خالی آماری مربوط به ایران نداریم. فرمی که ما از مردم اطلاعات جمع‌آوری می‌کنیم، همان فرمی است که در تمام دنیا استفاده می‌شود. چون ما می‌دانیم یک گزارش بین‌المللی داریم که باید ستون‌ها، باکس‌ها و ردیف‌های آن را برای مقایسه بین‌المللی کامل کنیم. اما آن دسته از

برای حکومت‌ها در دنیا یک شخصیت آماری قائل هستند است که آمار و ارقامی که اعلام می‌کنند، چقدر درست و قابل اتکا است، خوشبختانه ایران از این نظر در رتبه‌بندی بین‌المللی در رتبه اول در خاورمیانه و خلیج فارس است

گزارش‌های آماری بین‌المللی که جای ایران در آن‌ها خالی است، عمدتاً آمارهایی هستند که دستگاه‌های تخصصی باید بدهند.

چهار شاخص کلیدی برای آمار رسمی وجود دارد که متولی تهیه آن‌ها مرکز آمار ایران است. یکی از این شاخص‌ها «جمعیت» است که عمدتاً از سرشماری به دست می‌آید و بعد براساس آن، دو واقعه اصلی زاد و ولد و مرگ و میر مشخص می‌شود. اگر کسی گذارش به مرکز آمار در خیابان فاطمی افتاده باشد، حتماً تابلوی الکترونیکی سردر مرکز آمار ایران را دیده است که لحظه به لحظه و ثانیه به ثانیه افزایش جمعیت را نشان می‌دهد.

شاخص دیگر «تورم» است و شاخص‌های بعدی نرخ «رشد» و یکی هم نرخ «بی‌کاری» است. اگر گزارش‌های سازمان‌های بین‌المللی را ببینید جای هیچ‌کدام از این ارقام مربوط به ایران هیچ‌وقت خالی نبوده است؛ چون متولی آن مرکز آمار ایران است.

اما یک سلسله آمارهای تخصصی هم هستند که دستگاه‌ها باید بدهند؛ مثل وزارت صنعت یا بانک مرکزی. یا اطلاعات مربوط به بهداشت و درمان و خدمات پزشکی یا تأمین اجتماعی. این آمار ممکن است ناقص گزارش شوند.

البته این دسته از آمارها نیز در حال حاضر نسبت به ۱۰ یا ۱۵ سال قبل بهتر شده‌اند. در واقع اگر رتبه ما از متوسط به خوب می‌رسد، فقط حاصل کارهای مرکز

آمار نیست و گزارش‌های آماری نهادهای تخصصی هم ارتقا پیدا کرده است.

رتبه‌ای که ما به دست آورده‌ایم، صرفاً به دلیل اجرای عملیات سرشماری است یا به کیفیت آماری هم مربوط می‌شود؟

○ اگر اختصاصاً روی سرشماری عمومی نفوس و مسکن، متمرکز شویم، باید بگوییم، ما به هر بار اجرای سرشماری «راند» یا «دور» می‌گوییم. دور اجرای سرشماری بعضی کشورها ۲۰ ساله، بعضی ۱۰ ساله و بعضی ۸ ساله است. اما بالغ بر ۱۰۰ کشور هستند که دور آن‌ها ۱۰ ساله است. کشوری که این دوره‌ها را کوتاه‌تر برگزار کند، از نظر آماری در وضعیت بهتر قرار دارد. مثلاً دوره آماری پاکستان ۸ ساله است. البته به‌خاطر جنگ و مسائل داخلی نتوانسته‌اند دو دوره را اجرا کنند.

ما در ایران در بدترین شرایط در سال ۱۳۶۵، یعنی در زمان دفاع مقدس، سرشماری را اجرا کردیم، در حالی که بسیاری از نهادهای بین‌المللی توصیه می‌کردند این کار را نکنید. بنابراین یک موضوع مهم دور سرشماری است. دیگر اینکه سرشماری را با چه کیفیتی اجرا کنیم. ما در سرشماری ۱۳۹۰ حدود ۷۰ قلم اطلاعات را با ۳۷ سؤال جمع‌آوری کردیم.

۷۰ قلم اطلاعات شامل نام و نام فامیل، شماره ملی، منزلی که در آن سکونت می‌کنند، نوع مالکیت و نحوه ساخت آن، وسعت آن، آب شرب و از این قبیل فرمی داشتیم با عنوان «آبادی‌ها» که مشخصات ریز آبادی‌هایی که مردم در آن‌ها زندگی می‌کردند، نظیر صنایع، مدرسه، خانه بهداشت، مسجد و از این قبیل موارد که دارند یا ندارند. این‌ها اقلام اطلاعاتی هستند که در سرشماری جمع‌آوری می‌شوند.

این آمار حاصل نمی‌شود، مگر از طریق همکاری مردم با مأموران سرشماری و نیز آموزش دقیق آمارگیران. در سرشماری نفوس و مسکن یک نفر به نمایندگی از خانواده به ما پاسخ می‌دهد. ما اطلاعات داده شده را کنترل و بازشماری می‌کنیم و دو هفته بعد از آن نمونه‌گیری می‌کنیم

و اطلاعاتمان را ارزیابی می‌کنیم. خوشبختانه ما یکی از استانداردهای خوب دنیا را داریم. یکی از موارد قضاوت در مورد کیفیت آمارگیری این است که چقدر کم‌شماری داریم. واقعیت این است که امکان دارد مأمور سه مرتبه به منزلی مراجعه کند و کسی جواب گو نباشد. مسافرت باشند یا مأموریت که نتیجه این می‌تواند کم‌شماری باشد.

اما همیشه میزان کم‌شماری‌های ما بسیار پایین بوده است و در رده بین‌المللی ایران جزو کشورهای است که از نظر کیفیت اجرای سرشماری شرایط ایده‌آل بین‌المللی را احراز کرده است. به همین دلیل دو رتبه بالا آمده‌ایم. این‌ها به محتوا و کیفیت ربط دارند.

در یکی از سرشماری‌های سال‌های قبل روی نرخ رشد جمعیت اختلاف نظر وجود داشت؟

○ در سال ۱۳۷۰ بود. ما دو مرتبه دور آمارگیری را از ۱۰ سال به ۵ سال تغییر دادیم که یکی سال ۱۳۷۰ بود. البته گزارشات فنی و کارشناسی، متخصصان و جمعیت‌شناسانمان می‌گویند اطلاعات تولیدی درست بوده است و کارگزاران، مسئولان اجرایی و برنامه‌ریزان، از جمله دولت و اعضای آن، روی نتیجه آمارگیری حرف داشتند. اما گزارشات کیفیت سرشماری نشان می‌دهد که قابل قبول بوده است؛ گرچه در سطح ایده‌آل نبوده است.

خوشبختانه اگر سال ۱۳۷۰ را کنار بگذاریم، چون دور ۱۰ ساله ما دارد برگزار می‌شود، در هیچ نوبت آسیب و مشکلی نداشته‌ایم.

اهمیت برگزاری سرشماری نفوس و مسکن از نظر برنامه‌ریزی‌های داخلی تا چه حد است؟

○ سرشماری جزو گران‌ترین کارهای آماری است؛ نه تنها در ایران، بلکه در تمام کشورها. به همین خاطر هم بخش خصوصی سراغ آن نمی‌رود. مثلاً سرشماری عمومی نفوس و مسکن سال ۱۳۹۰ صد میلیارد تومان مستقیم و حدود ۱۰۰ میلیارد تومان



بدون اغراق می‌توانم
بگویم بالای ۸۰ درصد
اطلاعاتی که مبنای
تصمیم‌گیری کار گزاران
نظام ما، دولت، مجلس و
قوة قضائیه قرار می‌گیرد،
از داده‌ها و اطلاعات
سرشماری است

اطلاعات از کجا به دست می‌آید؟ روشن است که از سرشماری جمع می‌شود. به شکل دیگری نمی‌توانید این اطلاعات را جمع‌آوری کنید.

اطلاعات کودکان با مانده از تحصیل، اطلاعات مربوط به سلامت خانواده‌ها و اینکه کدام خانوارها تحت پوشش بیمه و تأمین اجتماعی و خدمات درمانی هستند را تنها از طریق سرشماری می‌توان جمع‌آوری کرد تا کشور و دستگاه‌های ذی‌ربط بتوانند برای تأمین امکانات آن‌ها در آینده برنامه‌ریزی کنند. اطلاعاتی که در سرشماری می‌خواهیم، از خود شخص شروع می‌شود. و به آینده فرزند او برمی‌گردد. فرض کنید در بحث اشتغال، چگونه متوجه شویم در کشور چه تعداد بی‌کار داریم، سطح تحصیلات آن‌ها چقدر است و برای آینده آن‌ها چگونه باید برنامه‌ریزی کرد؟

اطلاعات سرشماری برای برنامه‌ریزی آینده است؛ گذشته که گذشته است. گرچه می‌فهمیم در استان‌ها چه میزان عقب‌افتادگی وجود دارد، اما اصل این است که کارگزاران ما برای آینده و برای توزیع عادلانه امکانات برنامه‌ریزی کنند. مثلاً اینکه در آینده روی چه مشاغل و صنایعی و در چه حوزه‌هایی از خدمات سرمایه‌گذاری کنیم، بسته به این است که بی‌کاران چه تعداد هستند و چه تحصیلاتی دارند. مثلاً در سرشماری سال ۱۳۹۰، بیشتر بی‌کاران تحصیلات علوم انسانی داشتند.

این اطلاعات هرچه دقیق‌تر و بهتر باشد، نتیجه‌اش به خود فرد، خانواده و فرزندانش، و آینده منطقه و کشور برمی‌گردد. یعنی اگر فردا روزی سرشماری کردیم، اما اطلاعات بی‌کیفیت بود، یا اطلاعات درستی از خانوار، منطقه، شهر و شهرستان به دست نیاید،

غیرمستقیم هزینه داشته است و با همکاری، مشارکت و بسیج امکانات دستگاه‌های دولتی اجرا شده است. بنابراین برای ۱۰۰ هزار نفر نیروی برگزاری سرشماری بالغ بر ۲۰۰ میلیارد تومان هزینه شده است. اگر با همین مقیاس برای سال ۱۳۹۵ بخواهیم عمل کنیم، تقریباً نزدیک به ۴۰۰ میلیارد تومان در مجموع به‌طور مستقیم و غیرمستقیم هزینه خواهد داشت. با توجه به این هزینه‌های بالا اکنون این سؤال مطرح می‌شود که چرا یک کشور حاضر است برای پرسیدن ۲۰ سؤال از هر خانواده این همه هزینه کند؟ ما در سرشماری ۱۳۹۵ سی و هفت سؤال، سال ۱۳۹۰ را به ۲۰ سؤال رساندیم که پاسخ به آن‌ها ۱۵ دقیقه وقت می‌گیرد. البته اطلاعات آن ۱۷ سؤال دیگر را با نظارت آماری و الکترونیکی به صورت ثبتی دریافت می‌کنیم.

۲۰ سؤالی که پاسخ آن‌ها را نمی‌توانیم به صورت ثبتی و اداری جمع‌آوری کنیم، عموماً آن دسته از اطلاعات خانوار است که اقتصادی نیست. چون در حوزه اقتصادی ورود نمی‌کنیم و عمدتاً شامل مشخصات فرد و مکانی است که در آن زندگی می‌کند. می‌خواهیم بدانیم خانه چه میزان استحکام دارد که در صورت وقوع زلزله، آتش‌سوزی و گرفتاری‌های دیگر، بتوان برای آن برنامه‌ریزی کرد. کسب این اطلاعات برای شناخت دقیق جامعه و برنامه‌ریزی برای آینده کشور خیلی مهم است. به همین دلیل هم کشور حاضر است هزینه‌های سنگینی را انجام دهد.

اما تأکید می‌کنم، ارزش این هزینه به آن است که اطلاعات با کیفیت به دست ما بیاید و اطلاعات با کیفیت حاصل نمی‌شود، مگر با همکاری مردم. اگر خانوارها همکاری نکنند و اطلاعات لازم را به ما ندهند، می‌توان گفت این همه هزینه و زحمت هدر می‌رود. تمام برنامه‌ریزی‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و حتی در برخی موارد سیاسی مستقل از بافت جمعیت و مدیریت جمعیت قابل اجرا نیست.

قطعاً جمعیت عامل کلیدی و اول توان و قدرت اقتصادی و سیاسی هر کشور و شاخص فوق‌العاده و تعیین‌کننده‌ای است و در تمام برنامه‌ریزی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی یکی از عنصرهای اساسی آن اطلاعاتی است که از سرشماری بیرون می‌آید.

مثلاً اگر بخواهیم بگوییم که از نظر امکانات رفاهی حوزه تسهیلات مسکن باید به سمت کدام استان برویم، چگونه باید تصمیم بگیریم؟ روی هوا که نمی‌شود! قطعاً یک بُعد آن جمعیت و بُعد دیگر مسکن است. بالاخره آدم‌ها در جاهایی زندگی می‌کنند. این



می‌کنند؟ چون احساس می‌شود، براساس تعمیم‌های شخصی اظهار نظر می‌شود و مبتنی بر داده‌های آماری نیست. حتی در بزرگراه‌هایی که نیاز داریم آمار دقیق داشته باشیم، می‌بینیم آمار متفاوت است. مثلاً در انتخابات برای واجدین حق رأی آمار مختلف اعلام می‌شود. سؤال مردم این است که برنامه‌ریزان اصلی کشور یا مسئولان بالادستی برای هر سرشماری چه خواسته‌ها و مطالباتی از شما دارند؟ اصولاً سفارشی در راستای اهداف خود دارند؟

○ دو سؤال خوب مطرح کردید. اول این را بگویم که فرم سرشماری بلوک‌بلوک و قطعه‌قطعه است. یک قطعه آن مسکن است و قطعه‌های دیگر عبارتند از: آب و فاضلاب، بهداشت، بهزیستی و اشتغال. البته بر سر این دعواست که چه عناصری در این قطعه‌ها باشد. این‌ها را کاربرها و دستگاه‌هایی سفارش می‌دهند که قرار است از آن‌ها استفاده کنند. دستگاه‌ها از دو سال پیش نوبت گرفته‌اند که یکی از این سؤال‌ها مربوط به آن‌ها باشد. اینجا ستادی داریم به نام «ستاد سرشماری» که نمایندگان تمام دستگاه‌های حکومت در آن حضور دارند و از پرسش‌نامه سهم می‌خواهند. بنابراین محتوا را دستگاه‌ها سفارش می‌دهند. آن‌ها از سه سال پیش نوبت گرفته‌اند و نزدیک به ۱۰۰۰ خواسته از ما داشته‌اند. ما این خواسته‌ها را رساندیم به ۶۰ قلم. یعنی عنوان ۶۰ قلم اطلاعات که در قالب ۲۰ سؤال پرسیده می‌شود. بنابراین سفارش متعلق به آن‌هاست. ما از بین آن‌ها اولویت‌بندی کردیم و گفتیم ۶۰ مورد را انجام می‌دهیم. چون اگر قرار بود ۷۰ مورد را انجام دهیم، ممکن بود به جای ۴۰۰ میلیارد ۵۰۰ میلیارد هزینه لازم بشود.

در مورد سؤال دوم، چون متقاضی دولت و کارگزاران نظام هستند، قاعدتاً انتظار این است که از اطلاعاتی که ما تولید کردیم، استفاده کنند. بگذارید این سؤال را از طرف شما این‌گونه مطرح کنم: آیا از میزان استفاده دولت‌مردان و کارگزاران از این زحماتی که می‌کشید، راضی هستید؟

آیا استفاده‌ای که باید بشود واقعاً می‌شود؟ پاسخ به این سؤال برمی‌گردد به اینکه در این کشور چه مقدار سواد آماری و فرهنگ آماری وجود دارد. خواستن آن یک چیز است و استفاده کردن از آن چیز دیگری است.

پاسخ در مورد میزان استفاده از آمار تولید شده این است که ایده‌آل نیست. یعنی به نحوی نیست که بگوییم وقتی اطلاعات تهیه شد، در همه جا و در هر

چون مطابق آن اطلاعات برنامه‌ریزی می‌شود، گله اول را باید از مردم آن منطقه کرد که چرا اطلاعات درست نداده‌اند تا تصمیم‌گیرنده برای توسعه آن منطقه درست برنامه‌ریزی کند.

بدون اغراق می‌توانم بگویم بالای ۸۰ درصد اطلاعاتی که مبنای تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری کارگزاران نظام ما، دولت، مجلس و قوه قضائیه قرار می‌گیرد، از داده‌ها و اطلاعات سرشماری است. لایحه برنامه ششم که الان به مجلس رفته است، حدود ۱۵۰ قلم پیوست آماری و اطلاعاتی دارد. ۱۰۰ قلم آن از مرکز آمار ایران است که بخش عمده آن از سرشماری عمومی کشاورزی ما حاصل شده است که در سال ۱۳۹۳ انجام دادیم.

به همین دلیل در اینجا از معلمان آموزگاران عزیز و افرادی که خوشنام و مورد اعتماد هستند و در بین مردم مرجعیت دارند، خواهش می‌کنم پیام ضرورت و اهمیت سرشماری را به مردم برسانند و آن‌ها را ترغیب و تشویق به همکاری کنند تا پاسخ‌های دقیق و با حوصله به فرم‌ها و مأموران بدهند. چون ثمره آن متعلق به خودشان است و به آینده فرزندان و شهر و روستایشان برمی‌گردد.

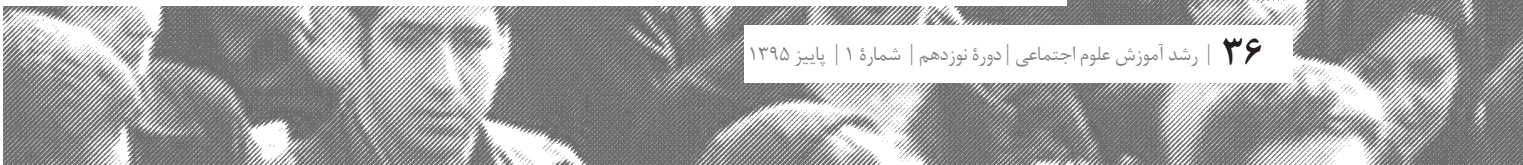
بنیان برنامه‌ریزی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حتی سیاسی، اطلاعات حاصل از سرشماری است. اگر می‌خواهیم برنامه‌ریز، سیاست‌گذار و کارگزار ما در خلأ برنامه‌ریزی نکنند و تیر در تاریکی نیندازد، باید به او آمار و اطلاعات بدهیم. این اطلاعات تنها از طریق سرشماری و همکاری و مشارکت فعال در آن به دست می‌آید. تعالی کشور، رفاه مردم و بالا رفتن استاندارد زندگی مردم مستلزم اطلاعاتی است که نزدیک به ۸۰ درصد آن از سرشماری‌های عمومی نفوس و مسکن به دست می‌آید. کیفیت آن هم برمی‌گردد به کیفیت پاسخ‌گویی و میزان مشارکت مردم.

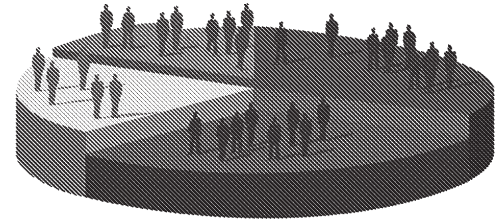
لذا از این فرصت استفاده می‌کنم و از صاحبان فکر، معلمان و آموزگاران که تأثیرگذار هستند خواهش می‌کنم، مردم، خانواده‌ها و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال و همکاری با مأموران سرشماری ترغیب کنند. و دانش‌آموزان دبیرستانی را تشویق کنند که به کمک سرپرست خانواده، فرم اینترنتی سرشماری را پر کنند.

ع‌آقای دکتر در مورد کاربرد آمار فرمودید. واقعاً چقدر از این آمار و داده‌های آماری که به دست می‌آوردید، سازمان‌ها و نهادها، مسئولان و شخصیت‌ها استفاده می‌کنند؟ چقدر به آن متکی هستند و براساس آن برنامه‌ریزی



سرشماری عمومی نفوس و مسکن سال ۱۳۹۵ از اواخر مهر تا اواخر آبان‌ماه به دو صورت اینترنتی و حضوری برگزار می‌شود. از معلمان و فرهنگیان عزیز که مرجعیت علمی و فرهنگی دارند تقاضا می‌کنم در تشویق مردم به همکاری در سرشماری و ترویج فرهنگ آماری بکوشند





تریبونی به آن استناد می‌شود. یعنی از این پس به جای حرف‌های ژورنالیستی و کلی و کلامی، به عدد و رقم استناد می‌شود. اما روند استفاده رو به پیشرفت است. بنده شاید یکی از قدیمی‌ترین مدیران در این حوزه باشم که دو دولت را در این هشت سال تجربه کرده‌ام. عرض می‌کنم روند استفاده از آمار خیلی دارد پیش می‌رود. یکی از تقاضاهای من از معلمان و آموزگاران عزیز ترویج فرهنگ آمار است. باید بگویم آقای کارگزار، نماینده محترم، وزیر محترم، استاندار، فرماندار یا بخشدار محترم در صحبت‌هایتان به عدد و رقم استناد کنید. این را می‌گویند «evidence based»، یعنی براساس شواهد و مدارک. در دنیا کارگزار، یعنی مدیر حق ندارد، کلامی، کلی، شعرگونه، احساسی و هیجانی حرف بزند. باید مبتنی بر شواهد و مدارک صحبت کند. وقتی فرماندار می‌خواهد بگوید وضع بهداشت در شهر من خراب است، باید حرفش مستند به آمار و ارقام باشد. در اینجا باید از آقای روحانی، ریاست جمهوری تشکر کنم. چون ایشان تنها کاندیدای ریاست جمهوری بودند که وقتی نرخ بی‌کاری را طرح می‌کردند، در فیلم تبلیغاتی خود به داده‌های مرکز آمار ایران استناد کردند. در اینجا من از اهل فکر، معلمان و آموزگاران عزیز تقاضا می‌کنم، در ارتقای سواد آماری، اهمیت دادن به آمار و اطلاعات، ترویج فرهنگ آماری، و آموزش چگونگی استفاده از آمار و اطلاعات بکوشند و همواره مردم را به مشارکت و همکاری در سرشماری دعوت کنند.

۶ آقای دکتر، لطفاً مختصری در مورد سرشماری سال ۱۳۹۵ و چگونگی اجرا و برگزاری آن و اینکه چگونه مجموعه خانواده آموزش و پرورش می‌توانند به

اجرای این برنامه ملی کمک کند، توضیح بدهید.

○ سرشماری عمومی نفوس و مسکن در سال ۱۳۹۵ نسبت به سنوات گذشته تغییرات اساسی دارد. قبلاً به هر خانواده یک مأمور مراجعه می‌کرد.

سؤال و جواب‌ها روی فرم کاغذی بود. در این دوره ما دیگر کاغذ نداریم و همه کارمان هم مراجعه مستقیم نیست. دو بخش داریم: یک بخش به شکل الکترونیکی و اینترنتی است و فرم سرشماری روی شبکه قرار دارد. این فرم از سوم مهرماه در دسترس آحاد مردم ایران است. تقاضا می‌کنیم که فرهنگیان عزیز به‌صورت اینترنتی ثبت‌نام کنند. حداکثر زمان تکمیل این فرم برای آن‌ها ۱۵ دقیقه است. اطلاعات هم کاملاً کلی است و هیچ اطلاعات محرمانه و اقتصادی درخواست نشده است. سؤالاتی است که آدم‌های عادی هم بپرسند، همه پاسخ می‌دهند. یک مجموعه سؤالات در مورد جمعیت خانوار است و یک مجموعه هم در مورد مکانی است که در آن زندگی می‌کنند. این کار مدرنی است که برای اولین بار در ایران انجام می‌شود. نخستین بار زاپی‌ها در توکیو در سال ۲۰۱۰ از این روش استفاده کردند. البته در کشورهای اسکاندیناوی مدتی است به‌طور کامل از این روش استفاده می‌کنند. برآورد ما این است که با توجه به هدف‌گذاریمان و همکاری مردم، و به‌ویژه تشویق آموزش و پرورش، همکاری معلمان، و تفاهم‌نامه‌ای که بین مرکز آمار و وزارت آموزش و پرورش منعقد شده است، حدود ۳۰ تا ۳۵ درصد خانوارهای ایرانی به شکل اینترنتی فرم سرشماری را تکمیل کنند.

بخش دوم مراجعه مستقیم به در منزل است، با این شعار که: «مرا هم بشمارید». از اواخر مهر تا اواخر آبان حدود سی روز مراجعه مستقیم به در منزل را داریم، برای کسانی که اینترنتی فرم سرشماری را پر نکرده‌اند. کسانی که فرم را اینترنتی پر کرده‌اند، کد آماری می‌گیرند، و وقتی مأمور ما مراجعه می‌کند، کد آماری را در اختیار او قرار می‌دهند. اما کسانی که فرم را اینترنتی پر نکرده باشند، مأمور ما با تبلت و لباس فرم

با آرم مرکز آمار تحت عنوان سرشماری عمومی نفوس و مسکن با کارت شناسایی به خانه آن‌ها مراجعه می‌کند. اگر کسی تردید داشت و اعتماد نکرد، می‌تواند به مرکز آمار ایران تلفن بزند و تأییدیه بگیرد. البته اطلاعات به قدری عمومی است که جای نگرانی و حساسیتی وجود ندارد. این سؤال و جواب ۱۵ دقیقه بیشتر وقت نمی‌گیرد.

کار سرشماری به کمک حدود ۲۵ هزار نفر مأمور انجام می‌شود. ۵ هزار نفر هم کارشناس ناظر و ۲۰ هزار نفر هم لجستیک داریم.

تقاضای ما از مردم عزیز این است که فرم را اینترنتی پر کنند تا این کار با آرامش بهتر و دقت بیشتری صورت گیرد. اطلاعات اینترنتی در همان لحظه می‌نشیند در مرکز آمار ایران و سیستم قفل می‌شود. هیچ احدی هم به آن دسترسی ندارد. در صورت مراجعه حضوری نیز اطلاعات در تبلت مأمور ثبت می‌شود و مأمور بارگزاری را در پایان روز کاری انجام می‌دهد. پس از تأیید کارشناس مسئول و ناظر، اطلاعات در مرکز آمار ایران ثبت می‌شود و دیگر به هیچ‌وجه کسی به آن دسترسی نخواهد داشت و فقط تحلیل‌های کلان با آن انجام می‌گیرد.

۶ نتیجه سرشماری را کی اعلام می‌کنید؟

○ پیش‌بینی ما این است که ابتدا پیشرفت‌های روزانه را گزارش می‌دهیم، بعد گزارش هفتگی را داریم که چند خانوار را شمرده‌ایم و بعد به تفکیک استان و اینکه چند درصد مرد و چند درصد زن هستند را گزارش می‌دهیم.

به‌طور کلی، ۱۵ روز بعد از سرشماری، گزارش اطلاعات کلی را می‌دهیم. این بخش از گزارش قبلاً شش ماه به طول می‌انجامید. و اطلاعات تفصیلی را که در اختیار استان‌ها قرار می‌گیرد، بر حسب شهرستان، شهر، بخش و آبادی، حداکثر ۹ ماه بعد گزارش خواهیم کرد. این کار در گذشته دو سال طول می‌کشید، اما در حال حاضر چون الکترونیکی است، در فرایند گزارش دهی و استفاده از اطلاعات تسریع شده است.

ادبیاتِ عصر بیداری

نقش محیط اجتماعی در خلق آثار ادبی



علی اکبر امامی

کارشناس ارشد و دبیر زبان و ادبیات آموزش و پرورش منطقه حمیل

مردان بدری

کارشناس ارشد و دبیر زبان و ادبیات آموزش و پرورش منطقه حمیل

اشاره

این جستار به شیوه کتابخانه‌ای و فیش برداری، مبتنی بر روش تحلیلی-تحقیقی و با انگیزه بررسی تأثیر محیط و عوامل اجتماعی عصر بیداری بر ادبیات آن زمان، با استناد به منابع معتبر و آثار شاعران و نویسندگانی که در آن دوره قلم‌فرسایی کرده‌اند، گردآوری شده است. نخست به بحث در خصوص انقلاب مشروطه و در ادامه به کنکاش در مورد سیر پیدایش ادبیات عصر بیداری پرداخته شده است. سپس شرحی در باب درونمایه، طرزفکر، اسلوب و شیوه، و سبک شعر و نثر شاعران و نویسندگان این دوره و طبقه‌بندی آن‌ها آمده و یک شاعر برجسته از هر شاخه معرفی شده است. در پایان مقاله نیز نمودار درونمایه اشعار عصر بیداری براساس درصد هر موضوع آورده شده است.

کلیدواژه‌ها: ادبیات عصر بیداری، منورالفکر، مستزاد، تأثیر محیط بر ادبیات، شاعران برجسته

مقدمه

برای بررسی جامعه‌شناسانه یک اثر ادبی، از یک سو باید ساختارهای سیاسی و اجتماعی و مؤلفه‌های دیگری را که باعث ایجاد فضای اجتماعی دوران خلق اثر و نیز ذهنیت اجتماعی خالق اثر می‌شوند، مدنظر قرار داد، و از سوی دیگر، با مطالعه دقیق اثر ادبی از درونمایه‌ها، نمادها و به‌طور کلی زبان اثر، به شناخت جامعه و اوضاع اجتماعی پرداخت. این همان ارتباط دوسویه‌ای است که تأیید می‌کند «جامعه‌شناسی ادبیات» حاصل پیوندی است استوار میان جامعه‌شناسی از یک سو و ادبیات از سوی دیگر. توجه جامعه‌شناسانه به ادبیات و تحکیم ارتباط بین جامعه‌شناسی

و ادبیات از آنجا بیش از گذشته ضروری می‌نماید که ادبیات قسمت عمده‌ای از شعور و آگاهی جامعه را در بر گرفته است و انعکاس قابل توجهی از فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها محسوب می‌شود. انقلاب مشروطه ایران نقطه عطفی در تاریخ تحولات اجتماعی ایران شد. در دوره مشروطیت، گویندگان و نویسندگان درباره حکومت، قانون و ضرورت حکومت آن، عدالت اجتماعی، ضرورت حیاتی مبارزه با استبداد داخلی و استعمار خارجی با حرارت سخن گفتند. شعر مشروطه در مضمون و محتوای ژرف خود با مشروطیت هم‌گامی داشت و اعتراضی قاطع و رسا بود، علیه هر گونه استبداد و استعمار و عکس‌العمل به موقعی بود در مقابل اوضاع نابسامان اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشور. هر تحول اجتماعی و سیاسی، خواه‌ناخواه همه شئون جامعه از جمله ادبیات را تحت تأثیر قرار می‌دهد که این امر در مورد انقلاب



حاج زین العابدین مراغه‌ای



عبدالکریم طالبوف



محمدعلی فروغی



میرزا فتحعلی آخوندزاده

و برزن می‌آید و سرشار از خون و فریاد، گرمی زندگی و آرمان است. تمام موضوعاتی که به آن‌ها اشاره شد، در قالب شعر مطرح و ارائه شدند. زبان شعر نیز بسیار ساده و عامیانه شد و واژه‌های غربی نیز به درون آن راه یافتند. در این دوره، نوشتن مقاله‌های سیاسی، اجتماعی و انتقادی در روزنامه‌ها بسیار متداول شد و نثری پدید آمد به عنوان نثر مقاله‌نویسی که تبیین این موضوع خود به پژوهشی مستقل نیاز دارد. شاعران و نویسندگان هنگام خلق آثار ادبی، سخن گفتن را نوعی عمل کردن، یعنی آشکار کردن منزلت‌ها و تعهدها، و مسئولیتی لازم بر خود می‌شمردند. این موضوع در نهاد ادبیات به صورت تجربیات فکری و عینی مجسم می‌شود.

از این رو در این دوره زبان شعر و نثر و شیوه شاعری و نویسندگی در خور فهم مردم کوچه و بازار بود و به صورتی ساده و بی‌تکلف ادا می‌شد. چنان‌که در نثر روزنامه‌هایی مثل قانون، صوراسرافیل، سخن، دنیا و نیز در اعلامیه‌ها و یا در اشعار و نظم‌ها، مطالب برای هر قشر از مردم - اعم از باسواد و بی‌سواد - به گونه‌ای صریح تنظیم می‌شد که برای همگان قابل فهم باشد. کلمات و واژه‌های سیاسی و ملی به صراحت وارد نظم و نثر می‌شدند و از آنجا به راحتی در اندیشه‌های مردم رسوخ پیدا می‌کردند. نغمه‌آلودی و جنبش آزادی و مزده‌ عدالت و حکومت ملی،

علاقه به وطن توجه می‌کرد، بلکه به مسائل نوین روزگار هم که در چارچوب نیازهای ضروری اجتماعی مردم می‌گنجد، توجه داشت» (برنجیان، ۱۳۸۵: ۶۳).

شاعران این دوره با استفاده از هر زبانی به پخش و گسترش اندیشه‌های انقلابی و وطن‌خواهی مبتنی بر هویت ملی ایران می‌پرداختند. تحلیل محتوایی دیوان شاعران برجسته دوره مشروطه نشان می‌دهد که مهم‌ترین موضوعات سیاسی و اجتماعی شعر این دوره به ترتیب اهمیت و کثرت کاربرد به شرح زیر است:

۱. تشویق مردم به وطن‌دوستی، ناسیونالیسم، و درخواست حق حاکمیت مردم بر سر نوشت خویش.
۲. مخالفت با بیگانگان.
۳. انتقاد از اوضاع سیاسی و اجتماعی.
۴. شماتت مردم غافل و تلاش برای بیداری امت.
۵. ظلم‌ستیزی و مبارزه با استبداد.
۶. توجه به علم و تعلیم و تربیت نوین.
۷. آزادی سیاسی.

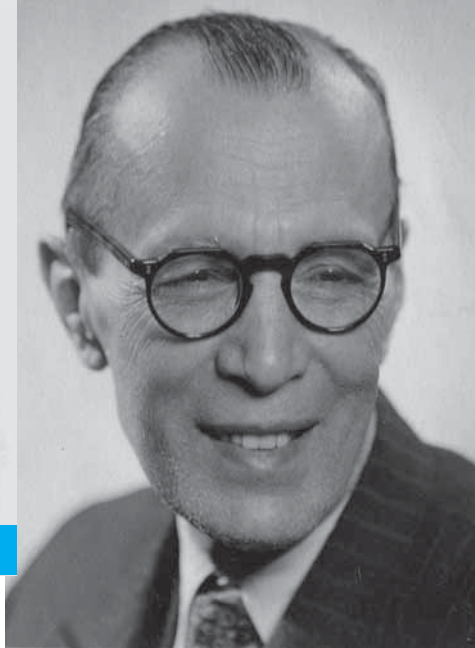
البته موضوعات سیاسی و اجتماعی دیگری هم به صورت جسته و گریخته در شعر دوره مشروطه دیده می‌شوند که به لحاظ فردی بودن یا بسامد کمی که دارند قابل ذکر نیستند (آجودانی، ۱۳۵۷: ۲۱۰). شعر دوره مشروطه ویژگی‌هایی متفاوت با شعر سنتی دارد. در حوزه محتوا و اهداف، شعر دربار را ترک می‌گوید و به کوی

مشروطه نیز صدق می‌کند. تازگی‌هایی که ادبیات ایران عصر مشروطه پیدا کرده بود، هم از لحاظ مضمون و هم از لحاظ شیوه بیان، نشانگر آن بودند که مشروطیت یکی از ماندگارترین تأثیرات خود را بر جامعه ایران گذاشته است. ادبیات دوره بیداری و بعد از آن، مبین تأثیرات در خور توجه این حرکت عظیم در فرهنگ جامعه از جمله شعر و شاعری است. اکثر شاعران این دوره و پس از عصر بیداری، مباحث اجتماعی و جریانات اجتماعی را در آثارشان بسیار زیاد منعکس ساخته‌اند.

ادبیات در عصر مشروطه تا حد زیادی مردمی شد و از مغلق‌گویی‌های خاص مجالس رسمی و ادبی رهایی یافت. به علاوه به ابزاری مهم و مؤثر در مبارزه سیاسی تبدیل شد؛ چنان‌که مشروطیت یکی از سیاسی‌ترین دوره‌های ادبی ایران را به خود اختصاص داد. درونمایه شعر شاعران این دوره را انتقاد از اوضاع اجتماعی و وضعیت زندگی مردمان، غارت سرمایه‌های ملی، آزادی مخالفت با دخالت بیگانگان، وطن‌پرستی و مسائل دیگری از این دست تشکیل می‌دهند. صرف‌نظر از اهداف سیاسی که در اشعار دوران مشروطه آشکارا دیده می‌شود، شعر این دوره بیشترین تقابل را با شعر سنتی داشت و نه تنها با مسائل هویت‌بخش اجتماعی و فرهنگی مورد توجه عموم، از قبیل آموزش و پرورش، آزادی زنان، مشکلات اقشار زحمتکش و به خصوص ایجاد



ایرج میرزا



محمدتقی بهار (ملک الشعرا)



سید اشرف‌الدین قزوینی (گیلانی)



ابوالقاسم لاهوتی

کهن فارسی داشت، استفاده می‌شد. «فرم دیگری از اشعار که در این دوران انتشار یافت، شعرهایی بود برگرفته از ادبیات عامیانه و به فرم لالایی که مادران برای فرزندان خود می‌خواندند» (گامین، ۱۳۵۷: ۳۲). در این زمینه **لاهوته** اشعاری سروده است، اما به اعتقاد پاره‌ای از پژوهشگران زنده‌ترین قالب شعری در این دوران مثنوی بود که زبان ساده و انعطاف‌پذیر از ویژگی‌های آن است و از نمایندگان برجسته آن می‌توان **ایرج میرزا** را نام برد که اساساً در تحول زبان شعر در آن دوران و ساده‌گویی نقش انکارپذیری دارد. تصنیف هم که تا پیش از این دوره چندان مورد توجه نبود و حتی از سوی نخبگان تحقیر و تمسخر می‌شد، به‌عنوان سبک شناخته‌شده‌ای در شعر مشروطه مطرح شد. **عارف قزوینی** از تصنیف‌سازان نامی

در مجموع اشکال کلاسیک همچنان حفظ شدند، ولی برخی قالب‌های خشک، مانند قصیده از چشم افتادند و چندان تمایلی به استفاده از آن‌ها مشاهده نمی‌شد. البته در کنار مثنوی و غزل، قالب‌های مستزاد و مسمط از سوی سراینده‌گان مورد توجه بیشتری قرار گرفت. «اگر چه قالب‌های مستزاد و مسمط سابقه دیرین در تاریخ ادب فارسی داشته‌اند، اما به دلیل تجدید حیات آن‌ها در دوره مشروطه، خوانندگان غیرحرفه‌ای آثار ادبی، پیدایش آن‌ها را منتسب به دوره مشروطه می‌دانند؛ در حالی که حقیقت جز این است. علت هم آن است که این قالب‌های شعری تقریباً فراموش شده، علاوه بر اینکه یک‌باره در میان شاعران این دوره رواج بسیاری یافتند، وظیفه‌های جدید نیز بر عهده گرفتند و آن، انعکاس هیجانات انقلابی مردم بود» (اکبری بیرق، ۱۳۷۹: ۱۲۷).

در این میان از قالب غزل به شکل ماهرانه‌ای در بیان و ابراز احساسات وطن‌دوستانه و ترویج میهن‌دوستی استفاده می‌شد. قطعه هم از دیگر قالب‌های مورد استفاده شعرا بود. اما مستزاد به یکی از پرطرفدارترین قالب‌های شعری در دوران مشروطیت تبدیل شد که این خود در عمل، برداشتن گام‌هایی در مسیر نوسازی شعر بود. **سید اشرف‌الدین قزوینی** (گیلانی) و **محمدتقی بهار** (ملک‌الشعرا) از این قالب بسیار استفاده کردند. افزون بر مستزاد و قطعه، از بحر طویل هم که ریشه در ادبیات

همراه با احساس میهن‌دوستی، عشق، فداکاری و پاکدامنی، در کنار درک تلخی‌ها و دردهای حکومت استبدادی، در تشنگان آزادی و عدالت تحولی بزرگ به ارمغان آورد. انقلاب مشروطه که بزرگ‌ترین حادثه سیاسی و اجتماعی ایران بعد از حمله مغول تا عصر حاضر بود، منشأ تحولاتی بزرگ در زبان، فرهنگ و جامعه ایران شد. «در ایران مقارن با انقلاب مشروطه و اندکی پیش از آن، اندیشه‌های ملی و وطنی به شکل جدید و اروپایی آن در آثار **میرزا فتحعلی آخوندزاده**، **حاج زین‌العابدین مراغه‌ای** و **عبدالکریم طالبوف** پدیدار شد» (میرزانی، ۱۳۸۷: ۴).

قالب‌های شعر و نثر عصر بیداری

قالب‌های کهن شعر فارسی در شعر مشروطه دگرگون نشدند و از بین نرفتند.

گروهی از شاعران از قبیل **ایرج میرزا**، **بهار**، **دهخدا** و **ادیب‌الممالک** را «**هیمنه شعر مشروطیت**» می‌گویند، به عنوان نمونه **بهار** در شعر «**وطن در خطر است**» می‌سراید:

مهرگان آمده و دشت و دمن در خطر است
مرغکان نوحه برآید چمن در خطر است
چمن از غلغله زاغ و زغن در خطر است
سنبل و سوسن و ریحان و سمن در خطر است
بلبل شیفته خوب سخن در خطر است
ای وطن خواهان زنهار وطن در خطر است



میرزاده عشقی



عارف قزوینی



علی اکبر دهخدا

این گروه اگر چه از نظر شمار بسیار کم‌اند، ولی در دوره بعد تأثیر عمیق‌تری داشته‌اند. **ابوالقاسم لاهوتی**، **نیما یوشیج** و چند شاعر آذربایجانی این گروه را شکل می‌دهند. این شاعران را «میسره شعر مشروطیت» در مسائل اجتماعی شعر می‌خوانند.

غیرتم می‌کشد این گونه که پروانه دهد جان سوزد و خوش بود الحق که چه مردانه دهد جان در که دوست بود خانه آزادی و امید زنده آن است که در خدمت این خانه دهد جان گر خزان حمله کند بنده آن بلبل مستم که جدایی نکند از گل و در لانه دهد جان (لاهورتی، ۱۳۷۹: ۲۴)

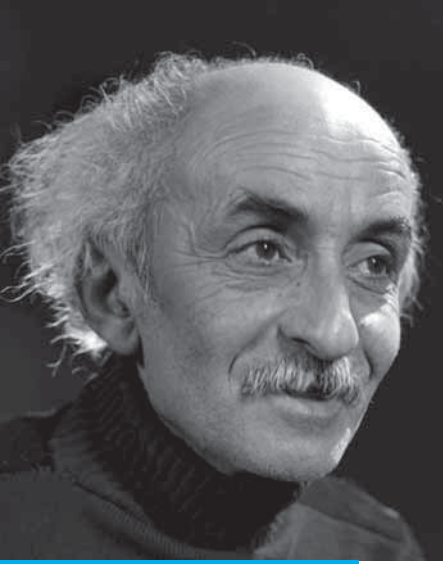
این گروه بعدی شاعرانی هستند که از شعرشان می‌توان فهمید که در عصر مشروطیت زندگی کرده‌اند؛ ولی تأثیر مشروطه یا رنگ و بوی مشروطیت در شعرشان بسیار کم است. این گروه به سنت‌های قدیم پایبند هستند و از تمایل و کشیده شدن ادبیات به محیط کوچک و بازار پرهیز می‌کنند. اینان شاعران «حاشیه مشروطیت» هستند. به چگونه گفتن بیشتر اعتقاد دارند تا چه گفتن. درحقیقت «صورتگران شعر مشروطیت» هستند و از این گروه می‌توان از **ادیب پیشاوری** و **ادیب نیشابوری** اسم برد.

اندر وطن کسی که ندارد وطن منم آن کس که هیچ کس نشود مثل منم اندر لحد کسی که بدرد کفن به تن از بهر آن وطن که نشد آن من، منم ناله مرغ اسیر این همه بهر وطن است مسلک مرغ گرفتار قفس هم چو من است (قزوینی، ۱۳۸۵: ۳۳۴ و ۳۳۶).

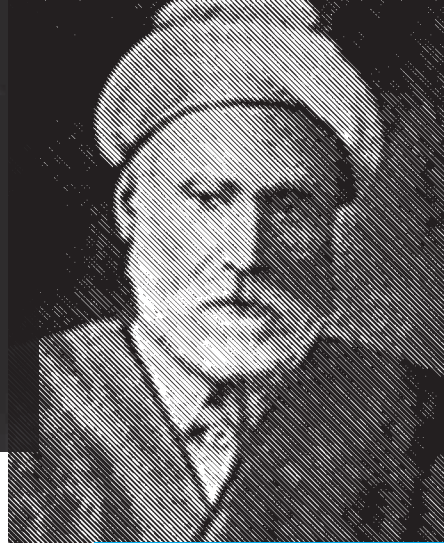
دسته دوم «ذوجنبتین» هستند، یعنی از یک طرف سنن قدما را تا حد امکان رعایت کرده‌اند و از طرف دیگر، شعرشان با رنگی از تجدد در تمام عناصر شعر، عطر و بوی زمانه را دارد. در صدر اینان ایرج میرزا، بهار، **دهخدا** و **ادیب الممالک** قرار دارند. این گروه شاعران مشروطه را «میمنه شعر مشروطیت» می‌گویند. به عنوان نمونه بهار در شعر «وطن در خطر است» چنین می‌سراید:

مهرگان آمده و دشت و دمن در خطر است مرغان نوحه برآید چمن در خطر است چمن از غلغله زاغ و زغن در خطر است سنبل و سوسن و ریحان و سمن در خطر است بلبل شیفته خوب سخن در خطر است ای وطن خواهان زهار وطن در خطر است این گروه سوم که به اواخر این عهد تعلق دارند، به بعضی جنبه‌های اجتماعی عمیق‌تر می‌نگرند، با مسائل فنی شعر آشنایی بیشتری دارند و از تحولات ادبیات اروپایی آگاه‌اند.

این دوره است. اگر چه بیشتر پژوهشگران بر این باورند که اغلب قالب‌های مورد استفاده در شعر مشروطه همان قالب‌های موجود در شعر کلاسیک فارسی‌اند، اما باید توجه داشت که تلاش‌هایی هم که در جهت تغییر و دستکاری‌های قالب‌های کلاسیک صورت گرفت. این تلاش‌ها که با نگاه به نمونه‌های غربی بودند، اگر همراه با موفقیت نبودند، اما زمینه‌ساز دگرگونی‌های آینده در شعر فارسی شدند. شاعران عصر مشروطه را، از آغاز فکر آزادی تا سال‌های مقارن ۱۳۰۰ هجری شمسی و پس از آن، در مجموع می‌توان به چهار یا پنج گروه تقسیم کرد. در ادامه پس از توصیف هر گروه به معرفی یکی از شاعران شاخص آن پرداخته‌ایم. دسته اول شاعرانی هستند که شعرشان را «مرکز شعر مشروطیت» یا «قلب سپاه» باید خواند. اینان از نظر لفظ و معنا شعرشان را در معرض حوادث زمان قرار داده‌اند و در نتیجه شعرشان رنگ و بوی شعر مشروطیت را به تمامی در خود دارد. شعرشان نبض عصر مشروطه است با تمام حوادث روز. زبان شعرشان نیز زبانی است نزدیک به زبان کوچک و بازار و چندان در جست‌وجوی سبک و اسلوب نبوده‌اند. از جمله این شاعران می‌توان از سیداشرف‌الدین حسینی گیلانی، عارف قزوینی، و **عشقی** نام برد.



نیما یوشیج



ادب نیشابوری



ادب پیشاوری

گویش‌های موجود در ایران می‌توانستند برای انتقال پیام به خواننده مورد استفاده قرار گیرند. بدین ترتیب مردم به این نتیجه رسیدند که همه لهجه‌های ایرانی برای دفاع از مسائل جامعه ایرانی بهترین کاربرد را دارند.

منابع

۱. آجودانی، ماشاءاله (۱۳۸۳). یا مرگ یا تجده، دفتری در شعر و ادب مشروطه. انتشارات سپیده. تهران. چاپ دوم.
۲. آرن پور، یحیی (۱۳۷۲). از صبا تا نیما (ج دوم): انتشارات لینا. تهران. چاپ چهارم.
۳. اکبری بیرق، حسن (۱۳۷۹). مبانی فکری ادبیات مشروطه. انتشارات پایا. تهران. چاپ اول.
۴. برنجیان، سکینه (۱۳۸۵). ادبیات آذری در آذربایجان ایران در سده بیستم. ترجمه اسماعیل فقیه. انتشارات نگاه. تهران.
۵. بهار، محمد تقی (۱۳۸۰). دیوان اشعار، به کوشش چهرزاد بهار. انتشارات بینا. تهران.
۶. قزوینی، عارف (۱۳۵۸). کلیات اشعار، به اهتمام عبدالرحمن سیف، انتشارات جاویدان. تهران. چاپ هشتم.
۷. گ، گامین (۱۳۵۷). عارف شاعر مردم. ترجمه غلام حسین متین. انتشارات آشنا. تهران.
۸. یا حقی، محمد جعفر (۱۳۷۹). جویبار لحظه‌ها. نیل. تهران.
۹. میرزانی، منصور (۱۳۸۷). نگاهی به مفهوم وطن در شعر مشروطه. سایت مؤسسه مطالعات تاریخ معاصر.

نکته اساسی پی خواهیم برد که پرداختن به این موارد ناشی از دفاع جمعی و احساس مسئولیت ایرانیان و به خصوص شاعران برای تبیین ارزش‌های اجتماعی اخلاقی خویش است. گرچه واقعیت این بود که شاعران در تلقی از مفهوم و مصداق وطن دوستی دارای اندیشه‌های متضاد بودند. در هر صورت، شاعران و نویسندگان به‌عنوان علم‌داران دفاع از هویت ملی - ایرانی، به سخن سرایی و سرودن شعر دست می‌زدند و این برعکس غزل‌های غنایی بود که به موضوعات و عواطف احساسی مورد توجه همگان نظر داشتند.

غزل این دوره تا حدودی وجاهت عام خود را مرهون ساختار زبانی‌اش بود. چرا که می‌توانست تمام اقشار سنتی حتی بی‌سوادان را محفوظ دارد. در غزل مشروطه «مام مبین» جای باورهای سنتی را گرفت و مصائب وطن و عواطف ملی‌گرایان، احساسات عمومی را برمی‌انگیخت.

هم‌زمان تغییراتی نیز روی زبان صورت گرفت. تفریق سنتی موجود بین واژگان شعری از «غیر شعری» منسوخ شد و تمام

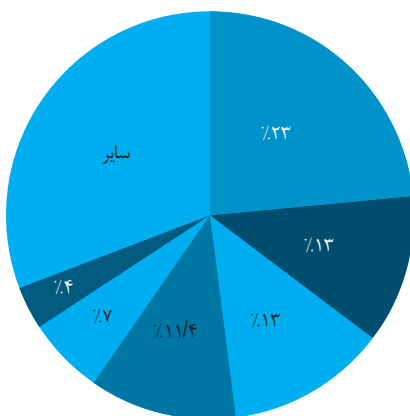
نتیجه‌گیری

واقعیت این است که در طول تاریخ تأثیر هویتی یک ضرب‌المثل موزون و یا یک بیت شعر به مراتب بیشتر از ده‌ها خط نثر بوده است. در حوادثی که به وقوع جنبش مشروطیت منجر شد نیز همین وضعیت حکم‌فرما بوده است. چون نظم به خاطر جایگاه یگانه‌اش در فرهنگ سنتی ایران، به‌عنوان اصلی‌ترین رسانه انقلابی و هویتی عمل می‌کرد. هر دو قشر تحصیل کرده و بی‌سواد جامعه به حفظ کردن اشعار عادت داشتند و بدین گونه می‌شد با چند بیت شعر، به خصوص «شعار وطنی»، احساسات آن‌ها را تحریک و در مسیر دلخواه هدایت کرد. بدین ترتیب مردم در قالب این اشعار نه تنها با مؤلفه‌های اجتماعی آشنایی می‌یافتند، بلکه برای دفاع از ارزش‌های اجتماعی شجاع‌تر می‌شدند. در حقیقت نخستین بدعت‌ها در شعر مشروطه درونمایه‌ای بود، و شاعر در بیان هر آنچه که به نوعی در خدمت مشروطیت قلمداد می‌شد، آزاد بود.

اگر به بن‌مایه‌های اصلی شعر دوره مشروطه که عبارت بودند از انتقاد از طبقه حاکم بر ایران و نظام سیاسی، اجتماعی و اقتصادی غالب، ستایش دموکراسی و دفاع از حقوق مدنی و حقوق بشر، اشتراک نظر با توده‌ها، حمایت از اسلام اصیل، انزجار از بیگانگان که مسئول عقب‌ماندگی ایران محسوب می‌شدند، احساسات ضدامپریالیستی به ویژه نسبت به روس و انگلیس، ضرورت تجددگرایی، وفاداری به وطن، و وضعیت زنان توجه کنیم، به این

بن‌مایه‌های اصلی شعر مشروطه

- وطن دوستی ۲۳ درصد
- مخالفت با بیگانگان ۱۳ درصد
- انتقاد از اوضاع سیاسی و اجتماعی ۱۳ درصد
- دعوت به بیداری ۱۱/۴ درصد
- آزادی ۷ درصد
- تعلیم و تربیت جدید ۴ درصد



کلیدواژه‌ها: نفت، درآمدهای نفتی، ایران، رانت

بیان مسئله

درآمدهای نفتی مهم‌ترین منبع تأمین ارز در کشورهای صادرکننده نفت محسوب می‌شوند. این درآمدها نقش بسزایی در سطح فعالیت سایر بخش‌های اقتصادی دارند (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۶). هرگونه کاهش غیر منتظره آن می‌تواند به‌طور مستقیم بر بودجه دولت تأثیر بگذارد و در غیاب سیاست‌های صحیح اقتصادی، به بحران و عدم تعادل اقتصادی منجر شود (مهرآرا و حائری، ۱۳۸۷: ۲). نفت به‌عنوان ماده‌ای حیاتی در کشورهای در حال توسعه و کمتر توسعه یافته جایگاه راهبردی یافته است (ابطحی و حیدری، ۱۳۹۲: ۲۶). از آنجا که قیمت و مقدار فروش نفت در این اقتصادها یک متغیر برون‌زا تلقی

می‌شود و تعیین میزان آن خارج از حیطه اقتصاد ملی قرار دارد، و از سوی دیگر، فعالیت‌های کلان اقتصادی نسبت به شوک‌های نفتی از حساسیت ویژه‌ای برخوردارند، لذا هرگونه نوسان در آن می‌تواند اقتصاد ملی را تحت تأثیر قرار دهد (نعمت‌اللهی و مجدزاده طباطبایی، ۱۳۸۸: ۱۵۲). ایران از جمله کشورهایی است که بخش مهمی از اقتصاد و درآمد آن به نفت و صادرات حاصل از آن وابسته است و سهم درآمد کشور از دیگر بخش‌ها نسبت به نفت ناچیز است. ایران دارای ۱۱ درصد از ذخایر نفت جهان و دومین تولیدکننده در میان سازمان کشورهای صادرکننده نفت خام (OPEC و ۲۰۰۹) است، به‌طوری که براساس اطلاعات سری زمانی «بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران»، ۸۰ تا ۹۰ درصد کل درآمد صادرات و ۴۰ تا ۵۰ درصد بودجه سالانه دولت، از صادرات نفت تأمین می‌شود (قنبری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲۰). براساس اعلام وزارت اقتصاد و

دولت رانتیر!

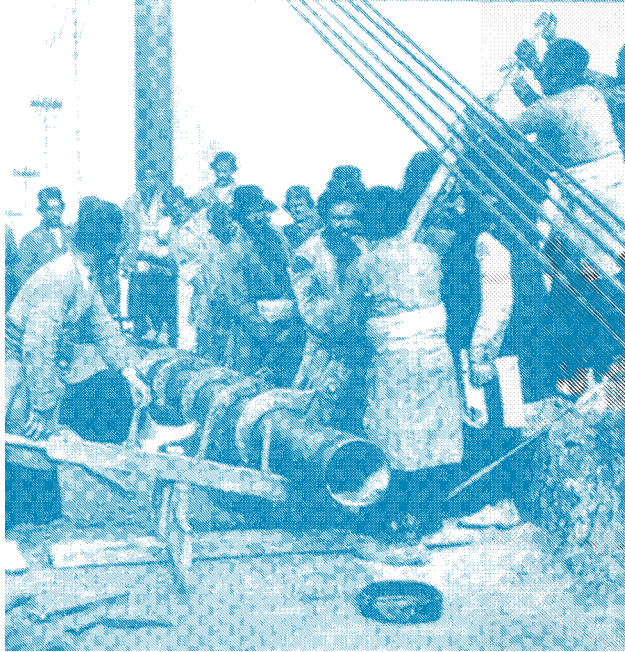
بررسی معایب اتکا به درآمدهای نفتی

محمدحسن نظری

کارشناس ارشد جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری و دبیر مطالعات اجتماعی منطقه بزینه رود

چکیده

هدف مقاله حاضر بررسی معایب و مشکلات متکی بودن به درآمدهای نفتی در کشورهای صادرکننده نفت به‌طور اعم و کشور ایران به‌طور اخص است. در این راستا با مراجعه به کتاب‌ها، مجلات، و مقالات تخصصی در اینترنت داده‌های مورد نیاز تهیه و با مطالعه و تجزیه تحلیل مطالب، هدف مورد نظر تحقیق حاصل شد. نتایج تحقیق حاکی از آن است که متکی و وابسته بودن به درآمدهای نفتی در کشورهای صادرکننده نفت به‌ویژه ایران باعث بروز مشکلاتی در زمینه‌های مختلف شده است.



دارایی، بخش نفت بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و طی ۲۰ سال گذشته، به‌طور متوسط حدود ۱۶ درصد از تولید ناخالص داخلی،

بیش از ۸۵ درصد درآمدهای ارزی، حدود ۹۸ درصد از انرژی مورد نیاز کشور و تقریباً ۵۴ درصد از درآمدهای بودجه عمومی دولت را تأمین کرده است. صنعت نفت در اقتصاد ایران همواره نقش مالی داشته و کارکرد اصلی آن تأمین ارز مورد نیاز کشور بوده است (مهرآرا و حائری، ۱۳۸۷: ۳).

موضوع نفت در ایران و تأثیرات آن بر بخش‌های دیگر اقتصادی، موضوعی بسیار مهم و گسترده است. اهمیت این بخش از اقتصاد ملی ناشی از تأثیرپذیری آن از جهان اطراف در شرایط بحرانی و حتی غیر بحرانی است (گسگری و همکاران، ۱۳۸۴: ۷۸). مشکلات و معایب این نوع از اقتصادها، مانند بی‌ثباتی قیمت نفت در بازارهای جهانی، تحریم این صنعت، تجدیدنپذیر بودن، رانتی بودن، عدم اشتغال‌زایی و... ضرورت مطالعه در این زمینه را دو چندان می‌کند. هر چند در این زمینه مطالعات زیادی توسط محققان صورت گرفته است، اما به دلیل اهمیت موضوع کافی نیست. کشور ایران ظرفیت زیادی برای سایر درآمدها از جمله کشاورزی، گردشگری و... دارد و می‌تواند با تقویت آن‌ها وابستگی خود را از درآمدهای نفتی که آسیب‌پذیرند و سهم زیادی از درآمد و صادرات اقتصاد کشور را به خود اختصاص داده‌اند، کاهش دهد. با توجه به این مهم هدف مقاله حاضر بررسی معایب و مشکلات متکی بودن به درآمدهای حاصل از صادرات نفت در کشورهای صادرکننده نفت به‌طور اعم و کشور ایران به‌طور اخص بوده است.

روش تحقیق

رویکرد حاکم بر پژوهش «توصیفی - تحلیلی» است. برای جمع‌آوری اطلاعات از روش کتابخانه‌ای استفاده شد. بدین صورت که با مراجعه به کتاب‌ها، مجلات، و مقالات تخصصی در اینترنت، داده‌های مورد نیاز گردآوری شد و با مطالعه و تجزیه تحلیل مطالب، به بررسی مشکلات و معایب متکی بودن به درآمدهای

۲. تعریف واژه‌ها

رانت: رانت درامدی است که بدون تلاش به دست می‌آید و در برابر مفاهیمی چون مزد و سود به کار می‌رود که نتیجه تلاش و فعالیت اقتصادی است. همچنین، رانت به درآمدهایی گفته می‌شود که یک دولت از منابع خارجی، یعنی با فروش منابع زیرزمینی و دریافت کمک از بیگانگان به دست می‌آورد (ابطحی و حیدری، ۱۳۹۲: ۲۹).

دولت رانتیر

دولت رانتیر دولتی است که مقادیر قابل توجهی از رانت‌های خارجی را به شکل منظم دریافت می‌دارد (حاج یوسفی، ۱۳۷۶: ۱۵۳).

دولت رانتیر دولتی است که بیش از ۴۲ درصد از درآمدهای آن از رانت خارجی به دست می‌آید (عیوضی، ۱۳۸۷: ۵۷).

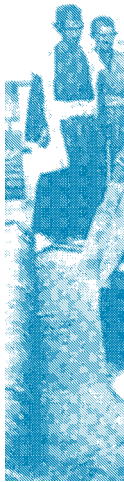
رانت‌ها باید از خارج از کشور تأمین شوند. به عبارت دیگر، رانت هیچ‌گونه ارتباطی با فرایند تولیدی در اقتصاد داخلی ندارد (ابطحی و حیدری، ۱۳۹۲: ۳۰).

در یک دولت رانتیر تنها درصد بسیار کمی از نیروی کارگر در تولید رانت شرکت دارد. بنابراین اکثر افراد دریافت‌کننده یا توزیع‌کننده رانت هستند (همان).

معایب و مشکلات اتکا به درآمدهای نفتی (یافته‌ها)

بدون تردید منابع نفت، ذخایر با ارزشی هستند که در اختیار ملت‌هایی چون ایران قرار دارند. اما چگونگی مصرف درآمد حاصل از این ذخایر می‌تواند موجب اختلال در پیشرفت این قبیل کشورها شود و یا توسعه کشور را تسریع کند؟

در چند دهه گذشته شاهد بوده‌ایم، کشورهایی که فاقد ذخایر ارزشمندی نظیر نفت هستند، مانند مالزی، کره جنوبی و... به پیشرفت‌های زیادی نائل آمده‌اند، اما برخی از کشورهای صاحب



نفت مانند ایران به لحاظ توسعه اقتصادی از کشورهای مزبور عقب مانده‌اند. عقب‌ماندگی نسبی کشورهای صاحب ذخایر نفت را نمی‌توان به حساب ذخایر با ارزش آن‌ها نهاد، بلکه باید آن را متوجه چگونگی مصرف درآمد حاصل از آن ذخایر دانست (عیوضی، ۱۳۸۷: ۵۶) که این خود به کیفیت و کارا بودن چارچوب نهادی - ساختاری حاکم بر کشورهای صادرکننده نفت بستگی دارد.

در واقع رانت نفت در کشورهای که دارای چارچوب نهادی - ساختاری با کیفیت مناسب هستند، به موهبت و در کشورهایی که دارای چارچوب نهادی - ساختاری با کیفیت پایین هستند، به مصیبت تبدیل می‌شود (مهرآرا و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۳۰). احتمال وقوع «روایت ضعیف پدیده مصیبت منابع»، مبنی بر اینکه افزایش رانت نفت، رشد اقتصاد غیرنفتی را کاهش دهد، در کشورهایی که شاخص کیفیت نهادی - ساختاری آن‌ها پایین‌تر از حد آستانه باشد، بسیار بالاست. براساس این نتایج، «روایت قوی مصیبت منابع» مبنی بر اینکه افزایش رانت نفت، رشد اقتصادی کل را کاهش می‌دهد، در کشورهایی که شاخص کیفیت نهادی - ساختاری آن‌ها پایین‌تر از حد آستانه باشد، تأیید نمی‌شود. در واقع کاهش رشد بخش غیرنفتی در این کشورها به اندازه‌ای نیست که اثر افزایش درآمدهای نفتی را خنثا کند. اگرچه در این کشورها کیفیت پایین چارچوب نهادی - ساختاری موجب می‌شود که اثر مثبت افزایش درآمدهای نفتی بر رشد اقتصادی نسبت به کشورهای دیگر به شدت محدود شود، اما اثر افزایش درآمدهای نفتی بر رشد اقتصادی کل مثبت و احتمال بروز روایت قوی مصیبت منابع اندک است. با توجه به اینکه شاخص کیفیت نهادی ایران (۳۱/۵) کمتر از حد آستانه مذکور است، به سختی می‌توان پذیرفت که درآمدهای نفتی در ایران موهبت بوده‌اند (همان).

در ادامه به بخشی از مشکلات و معایب اتکا به درآمدهای نفتی در کشورهای صادرکننده نفت با تأکید بر ایران پرداخته شده است.

۱. نفت و تولید ناخالص داخلی

بی‌ثباتی قیمت نفت، بر درآمدهای نفتی که مهم‌ترین منبع درآمد دولت محسوب می‌شود، تأثیر منفی می‌گذارد و چون مخارج دولت وابسته به درآمد دولت است، از تأثیر منفی بی‌ثباتی قیمت نفت متأثر می‌شود. بدین صورت بی‌ثباتی قیمت نفت از کانال درآمدها و مخارج دولت بر رشد تولید ناخالص داخلی تأثیر منفی می‌گذارد. شدید بودن نوسانات قیمت نفت نوعی نااطمینانی در اقتصاد داخلی کشور ایجاد می‌کند و با توجه به وابسته بودن بسیاری از متغیرهای کلان اقتصادی به قیمت نفت، نااطمینانی در اقتصاد داخلی کشور ایجاد می‌کند و با توجه به وابسته بودن بسیاری از متغیرهای کلان اقتصادی به قیمت نفت، نااطمینانی این متغیر سبب تأثیر منفی بر رشد تولید ناخالص داخلی بدون نفت در ایران می‌شود (صادقی و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۹).

۲. نفت و جامعه مدنی

جامعه مدنی به‌نوعی از شیوه زندگی و پیشرفت تمدن اطلاق می‌شود. جامعه مدنی در مقابل دولت قرار دارد که بر همه امور کنترل و نظارت دارد. از مهم‌ترین شاخص‌های جامعه مدنی می‌توان به آزادی، قانون‌مندی، کثرت‌گرایی، مشخص بودن حوزه‌های عمومی و خصوصی و... اشاره کرد (ازغندی، ۱۳۸۵: ۷۰). گسترش جامعه مدنی زمینه‌ساز توسعه و پیشرفت در هر جامعه‌ای است. اما با توجه به اینکه جامعه ایرانی دارای اقتصاد رانتی است - اقتصاد رانتی برآمده از نفت - نمی‌تواند بستری باشد برای شکل‌گیری جامعه مدنی. چون اقتصاد رانتی نفتی اساساً در اختیار دولت است. برخلاف بیشتر دولت‌ها که مجبور به اخذ مالیات از جامعه و صنایع خود هستند، دولت رانتیر به‌علت بهره‌گیری از درآمدهای ناشی از رانت، نیاز چندانی به مالیات‌ها و در نتیجه به جامعه مدنی احساس نمی‌کند (عیوضی، ۱۳۸۷: ۶۵).

از آنجا که درآمدهای دولت تحصیل‌دار (رانتیر) وابسته به تولید داخلی نیست، تصمیم‌گیرندگان آن ممکن است توجهی به منافع و خواسته‌های جامعه مدنی نداشته باشند و قادر باشند تا منافع خود را حتی در فرض تعارض با منافع دیگر گروه‌های اجتماعی برآورده سازند (همان).

۳. نوسانات قیمت نفت و رفاه خانوارها در دهک‌های متفاوت درآمدی

افزایش قیمت جهانی نفت، درآمد، هزینه و رفاه خانوارها را افزایش می‌دهد و شوک منفی (کاهش قیمت جهانی نفت)، تأثیر منفی بر سطح رفاه خانوارها بر جای می‌گذارد. مقایسه تأثیر افزایش و کاهش قیمت نفت نشان می‌دهد که شوک مثبت نفتی بر درآمد، هزینه و رفاه خانوارها بیش از شوک منفی نفتی مؤثر است. به عبارت دیگر، تأثیر افزایش و کاهش قیمت نفت بر سه متغیر مورد بررسی نامتقارن است. کاهش یا افزایش قیمت نفت تأثیر نسبتاً یکسانی بردهک‌های متفاوت درآمدی بر جای می‌گذارد؛ به طوری که هر سه شاخص هزینه، درآمد و رفاه خانوار در دهک‌های متفاوت درآمدی به‌صورت مشابهی تغییر می‌کنند. تفکیک خانوارها براساس مناطق شهری و روستایی نشان می‌دهد که مناطق شهری نسبت به مناطق روستایی، تأثیرپذیری بیشتری از نوسانات قیمت نفت دارند. با افزایش قیمت نفت و با توجه به اینکه درآمد و رفاه مناطق شهری بیش از مناطق روستایی افزایش می‌یابد، اختلاف سطح رفاه در مناطق شهری و روستایی بیشتر می‌شود (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱: ۷۳ - ۷۲).

۴. درآمدهای نفتی، بازار مسکن و کشاورزی

از منظر ساختاری ویژگی مهم گذر به نظام سرمایه‌داری در ایران عبارت است از پیشی گرفتن رشد جمعیت شهرها نسبت

به توسعه اجتماعی - اقتصادی. از طرف دیگر، به علت اتکا به درآمدهای نفتی، شهرها از مزاد اقتصادی روستاها رها شده‌اند و این بار شهرها علاوه بر تقدم سیاسی، تقدم اقتصادی را به روستاها تحمیل می‌کنند.

رکود بخش کشاورزی به علت واردات کالاهای کشاورزی و تا اندازه‌ای مکانیزه شدن کشاورزی و جمعیت زیاد روستاها موجبات مهاجرت به شهرها را فراهم می‌آورد. انباشت شهرها از جمعیت جویای کار و ناتوانی شهر در پاسخ‌گویی و ارائه خدمات به شهروندان (به‌ویژه کم‌درامدان) باعث بروز بحران‌هایی از قبیل: بی‌کاری، فقر، جدایی‌گزینی فضایی و حاشیه‌ای شدن عده کثیری از مهاجران شده است. تجربیات چند دهه اخیر نشان داده است، افزایش قیمت نفت، نقدینگی و تولید ناخالص متغیرهای قابل اتکایی برای افزایش شاخص‌هایی از جمله دسترسی به مسکن برای دهک‌های پایین جامعه نبوده‌اند (شمس و پالیزان، ۱۳۸۹: ۵۸).

تورم یکی از معضله‌های پایه‌ای اقتصادهای متکی به رانت نفت است. درآمد حاصل از رانت نفتی ناشی از ظرفیت تولید اقتصادی ملی نیست و توانایی جذب آن را منعکس نمی‌سازد. وقتی که قیمت نفت بالا و درآمد حاصل از صادرات نفت بخش بزرگی از درآمد ملی را تشکیل می‌دهد، تزریق کل این درآمد به اقتصاد موجب پیدایش موج‌های تورمی شدید می‌شود. زیرا اقتصاد کشور ظرفیت جذب درآمد مربوطه را که عمدتاً ناشی از افزایش قیمت است، ندارد. در واقع، تزریق درآمد نفت به اقتصاد مانند چاپ اسکناس عمل می‌کند که شدیداً تورم‌زا است. در کشورهای نفت خیز توسعه نیافته و در حال رشد، وقتی که فشار تورم شدید می‌شود، دولت‌ها غالباً به سیاست‌های وارداتی متوسل می‌شوند. یعنی سعی می‌کنند با افزایش واردات فشار تورم را خنثا و کنترل کنند. اما انجام این کار در مورد بخش‌هایی مانند مسکن و حمل‌ونقل میسر نیست. دولت می‌تواند با وارد کردن کالاهای کشاورزی و مصنوعات صنعتی، فشار تورم را در این بخش‌ها کاهش دهد، اما نمی‌تواند با وارد کردن زمین و مسکن از فشار تورم در بخش مسکن بکاهد. لذا این سیاست موجب می‌شود که قیمت و سودآوری به‌طور نسبی، یعنی در مقایسه با بخش کشاورزی و صنایع به‌سوی بخش‌هایی مانند مسکن سرازیر شود. این روند به تورم شدیدتر در بخش مسکن و رکورد نسبی بخش‌های کشاورزی و صنایع داخلی می‌انجامد (عیوضی، ۱۳۸۷: ۶۷ - ۶۶).

۵. درآمدهای نفتی و سرمایه اجتماعی

وجود منابع طبیعی غنی در کشور و وابستگی به درآمدهای نفتی، دولت را به یک دولت توزیع‌کننده رانت و منافع حاصل از منابع طبیعی تبدیل کرده است. به بیان دیگر، دولت به منبعی از منافع تبدیل شده که گروه‌های اجتماعی و شهروندان می‌کوشند با نزدیک شدن به آن، سهم بیشتری از منافع را ببرند. همین موضوع، زمینه فساد و رانت را فراهم آورده است و سبب

بی‌اعتمادی شهروندان و نیز کاهش سطح اعتماد عمومی و کاهش سطح سرمایه اجتماعی شده است. همچنین، با وجود درآمدهای سهل‌الوصول نفتی، دولت دیگر ضرورتی برای کمک به تکامل و عملکرد موفق نهادهای اجتماعی بیرون از خود احساس نمی‌کند. چون به علت داشتن منابع درآمدی کافی، فشاری برای کاهش هزینه‌های اجتماعی احساس نمی‌شود و به ضعف جامعه مدنی و کاهش سرمایه اجتماعی منجر می‌شود. نفت به‌طور متوسط بالغ بر ۶۰ درصد درآمد دولت را تشکیل می‌دهد و درآمدهای مالیاتی تنها ۳۰ درصد بودجه دولت را تأمین می‌کند. این شرایط ارتباط و مسئولیت‌پذیری دولت را برای پاسخ‌گویی به مردم کاهش داده و از این طریق ارتباط دولت با مردم و میزان مشارکت جمعی مردم به‌طور نسبی در سطح پایین‌تری قرار گرفته است (بهبودی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲۲ - ۱۲۱).

۶. کاهش درآمد نفت و مخارج دولت

میزان تولید نفت در ایران به سرمایه‌گذاری داخلی و خارجی در زمینه نفت و همچنین افزایش ظرفیت تولید وابسته است. افزایش درآمدهای نفتی باعث افزایش مخارج دولت و در ادامه باعث افزایش ظرفیت تولید نفت و در نتیجه باعث افزایش صادرات نفت می‌شود. ولی کاهش درآمدهای نفتی، ضمن کاهش مخارج جاری و عمرانی کشور، می‌تواند باعث کاهش سرمایه‌گذاری در حوزه تولید و استخراج نفت خام شود و تبعات منفی بعدی را در این حوزه به همراه داشته باشد. به‌علاوه با کاهش درآمدهای نفتی، متغیرهایی مثل نقدینگی نیز در کشور تغییر می‌کنند و تغییر تورم پدیده مورد انتظار بعدی در این مسیر خواهد بود (محمدی و برات‌زاده، ۱۳۹۲: ۱۳۳). بنابراین کاهش درآمدهای نفتی به دلیل کاهش صادرات و یا کاهش قیمت نفت خام اثرات متعددی روی متغیرهای مهم اقتصادی، مانند واردات، نرخ ارز، سرمایه‌گذاری دولتی و خصوصی، مخارج دولت، نقدینگی در جامعه، رشد اقتصادی و... برجای می‌گذارد.

۷. افزایش قیمت نفت و تراز تجاری ایران

افزایش قیمت نفت اثری منفی بر تراز تجاری در اقتصاد ایران داشته است، به طوری که یک درصد افزایش قیمت نفت، باعث کاهش معادل ۲۰۳ واحد در تراز تجاری می‌شود. افزایش خالص خروج ارز از کشور و کسری در تراز تجاری را می‌توان ناشی از مقابله کشورهای صنعتی با افزایش قیمت نفت، به‌صورت افزایش قیمت کالاهای صنعتی دانست. به طوری که اگرچه افزایش قیمت نفت منجر به افزایش درآمدهای ارزی از محل صادرات نفت می‌انجامد، ولی در مقابل از آنجا که کشور ما واردکننده عمده فرآورده‌های نفتی مانند بنزین و محصولات نیمه صنعتی و صنعتی از کشورهای صنعتی است، باعث افزایش ارزش واردات کشور نیز خواهد شد (نعمت‌اللهی و مجدزاده طباطبایی، ۱۳۸۸: ۱۶۷). بنابراین کشورهای صادرکننده نفت و این‌گونه اقتصادها از افزایش قیمت نفت نیز بهره‌ای عایدشان نمی‌شود و باید در فکر تغییر

ساختار اقتصادی خود باشند، از مزیت‌های اقتصادی کشورشان برای تقویت توسعه خود استفاده کنند و خود را از وابستگی صرف به درآمدهای نفتی برهانند.

۸. نوسان درآمدهای نفتی و بیماری هلندی در اقتصاد ایران

بیماری هلندی در حقیقت به مشکلات ناشی از پدیده ضدصنعتی شدن اشاره دارد که برای نخستین بار پس از کشف ذخایر گاز طبیعی در اوایل دهه ۱۹۶۰ در کشور هلند پدید آمد. بدین صورت که همراه با کشف ذخایر گاز در این کشور، از واردات انرژی کاسته شد و حتی صادرات آن افزایش یافت. متعاقب افزایش درآمدهای ارزی ناشی از صادرات گاز، ارزش خارجی پول ملی تقویت شد. به دنبال افزایش هزینه‌های تولید، قیمت کالاهای داخلی بالا رفت و باعث کاهش قدرت رقابت کالاهای تولید شده در داخل در مقایسه با کالاهای مشابه خارجی شد. در این حالت کالاهایی که تا قبل از این قدرت مبادله بین‌المللی داشتند و برای کشور در دسته کالاهای قابل مبادله طبقه‌بندی می‌شدند، قدرت رقابت خود را از دست دادند و به کالاهای غیرقابل مبادله تبدیل شدند که نتیجه آن ضربه ناگهانی به تولید و اشتغال در بخش صنایع تولیدکننده کالاهای صادراتی بود. پدیده بیماری هلندی در کشورهای صادرکننده نفت طی سال‌های اخیر باعث تبدیل بسیاری از کالاهای قابل مبادله به غیرقابل مبادله شده است. این بیماری به ویژه در دهه ۱۹۷۰ به عنوان بیماری عمده اقتصادی کشورهای صادرکننده نفت دائماً مدنظر بوده است (خوش اخلاق و موسوی محسنی، ۱۳۸۵: ۹۸). همراه با افزایش درآمدهای نفتی، پدیده بیماری هلندی در اقتصاد ایران تحقق یافته است (همان، ص ۱۰۷).

۹. درآمدهای نفتی و صنعت گردشگری

کشور ایران جزو ۱۰ کشور اول جهان از لحاظ جاذبه‌های گردشگری، جزو پنج کشور اول جهان از نظر تنوع گردشگری و جزو سه کشور اول جهان از نظر تنوع صنایع دستی است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۰). بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالقوه گردشگری، سرمایه‌گذاری‌های کلان کشور در این بخش و توجه به این صنعت به عنوان ابزاری مناسب می‌تواند در ادامه روند توسعه و رشد اقتصادی ایران عامل مهمی محسوب شود (شریفی رنانی و همکاران ۱۳۸۹: ۱۰). ولی متأسفانه با وجود اهمیت جهانی این صنعت، هنوز سرمایه‌گذاری مناسبی برای توسعه آن در کشورمان صورت نگرفته است

(رضوانی، ۱۳۸۲: ۱۱۶). از دلایل مهم توقف پیشرفت گردشگری در ایران، استفاده راحت از درآمد نفت است (لطفی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۰۰). کاتوزیان اقتصاد متکی به نفت را دلیل پیدایش ساخت سیاسی متمرکز در ایران می‌داند. در جامعه نفت پایه ایران، درآمدهای نفتی وسیله عمده کنترل اجتماعی - سیاسی‌اند، استقلال نسبی دولت از جامعه را سبب می‌شوند، و نیاز دولت به بخش‌های اقتصادی دیگر از جمله گردشگری را کم‌رنگ می‌سازند (همان، ص ۹۴).

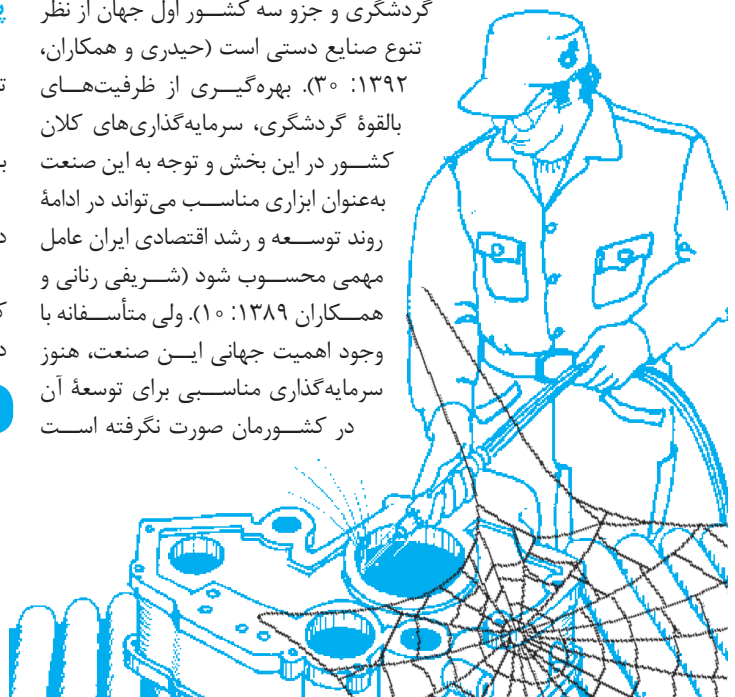
جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

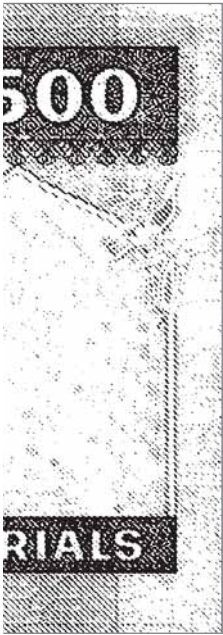
ایران یکی از کشورهای مهم نفت‌خیز و صادرکننده نفت است که از طریق صادرات و درآمدهای نفتی بخش مهمی از مخارج مصرفی و سرمایه‌گذاری و بودجه عمومی سالانه دولت، تأمین ارز مورد نیاز، واردات کالاهای سرمایه‌ای، انرژی مورد نیاز کشور و... را تأمین می‌کند. از طرف دیگر، همان‌طور که اشاره شد، متکی بودن به درآمدهای نفتی به علت داشتن مشکلاتی مانند برون‌زا بودن این نوع از اقتصادها، قرار داشتن قیمت و فروش نفت در خارج از حیطه اقتصاد ملی، نوسان و تکانه‌های قیمتی نفت، تحریم صنعت نفت توسط کشورهای واردکننده و توسعه یافته، رانتی بودن و... باعث بروز مشکلاتی از جمله کاهش تولید ناخالص داخلی و تأثیر منفی بر رشد آن، بی‌توجهی به ظرفیت‌ها و توان بخش‌های دیگر اقتصادی مانند گردشگری، تورم در بخش مسکن، کم‌توجهی به جامعه مدنی و منافع و خواسته‌های آن، کاهش سرمایه اجتماعی و... شده است. بنابراین کشورهای صادرکننده نفت، به ویژه کشور ایران، باید در فکر تغییر ساختار اقتصادی خود باشند. با توجه به اینکه ظرفیت و توان کشور ایران در بخش‌هایی مانند گردشگری، کشاورزی و... بالاست و می‌تواند از این توان برای تقویت توسعه همه جانبه خود استفاده کند، ضروری است اتکای خود را به درآمدهای نفتی صرف با توجه به آسیب‌پذیری زیاد این گونه اقتصادها کاهش دهد.

پیشنهادها

- استفاده از درآمد حساب ذخیره ارزی و صندوق‌های نفتی در توسعه بخش صنعت، کشاورزی و گردشگری.
- توجه به مزیت‌های نسبی اقتصاد کشور و اهمیت دادن به آن به منظور کاهش اتکا به درآمدهای نفتی.
- اصلاح نظام مالیاتی و تقویت آن به منظور کاهش اتکا به درآمدهای نفتی و جلوگیری از آسیب‌های آن.
- تقویت بخش خصوصی و سرمایه‌گذاری روی نیروی انسانی کشور و استفاده از توان آن در توسعه کشور و کاهش وابستگی به درآمدهای نفتی.

منابع در دفتر مجله موجود است.





عوامل مؤثر بر ادامه تحصیل دانش‌آموزان راه‌دانشگاه برای چه کسانی باز است؟

امیر مقصود گردوان، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و دبیر دبیرستان‌های سیلوانا درخشان عبداللهی، دبیر دبیرستان‌های سیلوانا

اشاره

برنامه‌ریزان، تصمیم‌گیران و مدیران جامعه ضروری است (سازمان ملی جوانان، ۱۳۸۰). اگر چه تحولات جمعیتی و افزایش سطح مطالبات اجتماعی مسبب این پدیده بوده‌اند، لیکن تحولات نظام اقتصادی جهانی و افزایش تحرک شغلی و مبادلات نیروی انسانی در دهه اخیر نیز به افزایش تقاضا برای آموزش عالی کمک کرده است (قارون، ۱۳۸۲، الف)

امروزه انگیزه ورود به آموزش عالی به یک مشکل اجتماعی برای جوانان تبدیل شده است. تجربه نشان می‌دهد که حتی خانواده‌های کم بضاعت هم از هزینه کردن در این زمینه‌ها مضایقه‌ای ندارند (رفیعی، ۱۳۸۲؛ به نقل از: دهنوی، ۱۳۸۳) تا شاید فرزندانشان وارد دانشگاه شوند و شأن اجتماعی پیدا کنند. این امر سبب شده است که خانواده‌ها در هر صورتی فرزندان خود را بدون توجه به شرایط فردی و نیازهای اجتماعی راهی دانشگاه کنند (کیوانفر، ۱۳۸۱). اگر چه در بسیاری کشورهای توسعه نیافته خانوارهای فقیر به هر وسیله هزینه تحصیل فرزندان خود را می‌پردازند، اما باید بین تمایل به پرداخت و پرداخت تفاوت قائل شد. همراهی این دو، یعنی تمایل به پرداخت و عدم پرداخت، به

ادامه تحصیل دانش‌آموزان متوسطه در آموزش عالی می‌تواند تصمیم‌سرنوشت‌سازی در زندگی آن‌ها محسوب می‌شود. زیرا ورود یا عدم ورود به دانشگاه بر تمام ابعاد زندگی آینده آن‌ها، از جمله نوع شغل، درآمد، روابط اجتماعی و منزلت اجتماعی و غیره تأثیر می‌گذارد. در فرایند ادامه تحصیل در آموزش عالی، عوامل بی‌شماری وجود دارند که انگیزه دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در مقاله حاضر از عوامل مؤثر بر ادامه تحصیل دانش‌آموزان، به عامل‌های خانوادگی، اقتصادی، اجتماعی و عامل آموزشگاهی که هر کدام به نوبه خود به عامل‌های متفاوتی تقسیم می‌شوند، پرداخته شده است.

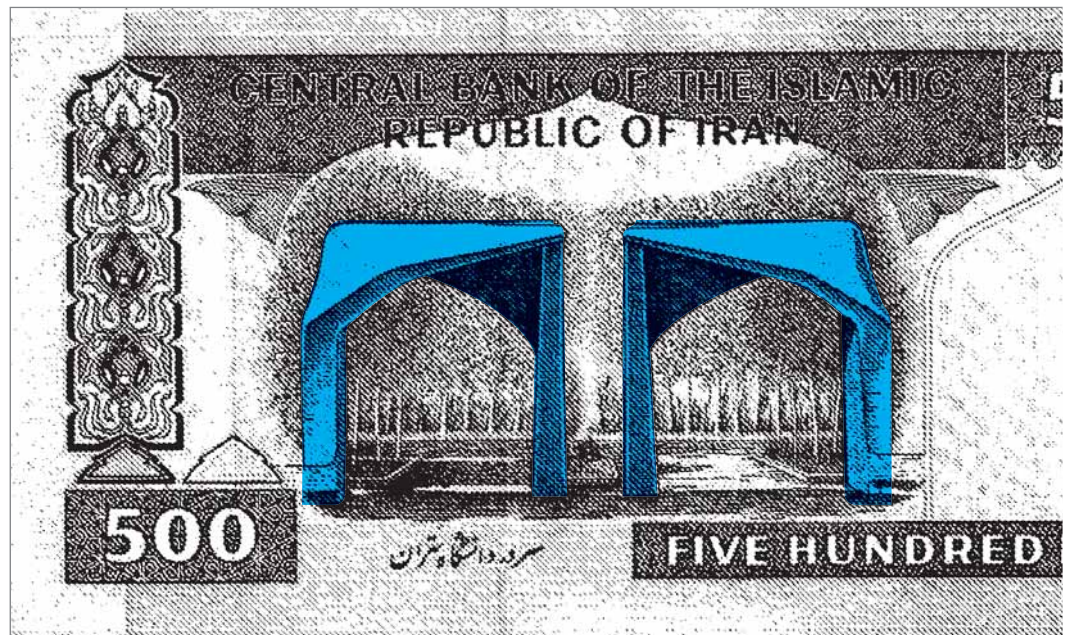
کلیدواژه‌ها: ادامه تحصیل، دانش‌آموزان، آموزش عالی

مقدمه

همگان آموزش را بستر توسعه می‌دانند و رکن اساسی آموزش، آموزش عالی است (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۱). دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در نوآوری، سازگاری با محیط و تحولات اجتماعی، هماهنگی با نیازهای اجتماعی، برنامه‌ریزی، مدیریت و رهبری این تحولات نقش مهمی ایفا می‌کنند (آراسته، ۱۳۸۵). امروزه استقبال از تحصیلات عالی در ایران نسبت به بسیاری از کشورهای دیگر افزایش یافته است و به صراحت در قالب تقاضای افراد برای دریافت خدمات آموزش عالی مطرح می‌شود. از نیمه دوم قرن بیستم، رشد تقاضا برای

آموزش عالی به یکی از چالش‌های اساسی در کشورهای توسعه یافته و با کمی تأخیر نسبی، در کشورهای جهان تبدیل شده است. این موضوع نشان می‌دهد که افزایش تقاضا برای تحصیلات عالی روندی فراگیر دارد و دولت‌ها را نیز با چالش‌های تازه‌ای مواجه کرده است. تجدیدنظر در سیاست‌های آموزشی، لزوم گسترش و بهبود دوره‌های آموزش عالی، تنگناهای تأمین مالی، مهاجرت نخبگان و بی‌کاری فارغ‌التحصیلان، از جمله تنش‌هایی هستند که در بسیاری از کشورها در پاسخ به این نیاز عمومی بروز کرده‌اند (محمدی روزبهانی و طارمی، ۱۳۸۴).

شناخت ماهیت این تقاضای اجتماعی فزاینده، گذشته از اینکه برای پژوهشگران پدیده‌ای قابل تأمل است، بیش از همه برای



تخصیص نامتوازن بودجه منجر خواهد شد که آثار آن بر حضور خانوارها در بازارهای کار، کالا و خدمات، تبعاتی را به صورت چندپیشگی، کاهش فرصت‌های شغلی برای نیروی کار جوان، کاهش تقاضا برای کالا و خدمات، و رکود اقتصادی به دنبال دارد (قارون، ۱۳۸۱؛ ۱۵۶).

«یونسکو» (سازمان تربیتی، علمی و فرهنگی ملل متحد) در مهر ماه سال ۱۳۷۷ (اکتبر ۱۹۹۸) همایشی جهانی درباره آموزش عالی و دانشگاه در سده بیست و یکم برگزار کرد. در این همایش که در پی چند همایش منطقه‌ای و با تشریح مساعی صاحب‌نظران برگزار شد، مهم‌ترین نقش آموزش عالی در سده‌ای که در آن زندگی می‌کنیم، توسعه اقتصادی، به ویژه از راه تربیت متخصصان، و توسعه فرهنگی و انسجام اجتماعی، به ویژه گسترش آموزش شهروندی دانسته شد. علاوه بر چنین مرجع جهانی، همایش‌های گوناگونی در سطوح متفاوت این موضوع را تأیید کرده‌اند که در حال حاضر، یکی از پررنگ‌ترین نقش‌های دانشگاه‌ها تربیت نیروی شاغل مورد نیاز جامعه است و یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های متقاضیان ورود به آموزش عالی، به دست آوردن شغل است. گتجنس^۱ (۲۰۰۳)، رئیس کنفرانس مسائل مالی آموزش عالی، در این باره چنین گفته است: «دانشگاه‌ها با شغل‌ها گره خورده‌اند».

نکته جالب اینجاست که گرچه میزان بی‌کاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی-اجتماعی بالاست، عطش ادامه تحصیل در آموزش عالی نه تنها علائمی از کاهش را نشان نمی‌دهد، بلکه به‌طور مداوم در حال افزایش است (فرجادی، ۱۳۸۳). در این شرایط پرسیدن این سؤال بسیار منطقی و پاسخ به آن بسیار ضروری است که: «با توجه به مشکلات ذکر شده، چه عواملی دانش‌آموزان را به سمت دانشگاه می‌کشاند؟» تمایل دانش‌آموزان برای ورود یا عدم ورود به دانشگاه، تصمیم سرنوشت‌سازی در زندگی آن‌ها محسوب می‌شود. زیرا بر تمام ابعاد زندگی آینده آن‌ها، از جمله شغل، درآمد، روابط اجتماعی و حتی انتخاب همسر تأثیرگذار است (حسین شاهی و سیاح سیار، ۱۳۸۴). بنابراین باید تمام جوانب و شرایط موجود (فردی، اقتصادی، اجتماعی، و ...) در نظر گرفته شوند. به این منظور لازم است که الگوهای انگیزشی دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه و تمایلات آن‌ها شناسایی شوند و عواملی را که این تمایل را تحت تأثیر قرار می‌دهند، بررسی کرد تا از این طریق بتوان به دانش‌آموزان در گرفتن هر چه درست‌تر این تصمیم حیاتی کمک کرد.

انگیزه تحصیل

انگیزش فرایندی است که طی آن فعالیت

«هدف محور» برانگیخته و حفظ می‌شود (انگیزش یک فرایند است نه فرآورده). ما نمی‌توانیم انگیزش را مستقیماً مشاهده کنیم، اما می‌توانیم آن را از رفتارهایی مانند انتخاب تکالیف، تلاش و استقامت، و گفتار استنباط کنیم. انگیزش در برگیرنده اهدافی است که محرک عمل و جهت دهنده آن را فراهم می‌کند. آغاز حرکت هدفی مهم و غالباً دشوار است زیرا مستلزم قبول مسئولیت برای تغییر و برداشتن نخستین گام است. اما فرایندهای انگیزش نسبت به تداوم عمل شدیداً حساس هستند. اهداف اساسی معمولاً بلند مدت هستند؛ همانند گرفتن رتبه دانشگاهی، به دست آوردن شغل خوب و ... (پنتریچوشانگ، ۱۳۸۶). داشتن انگیزه تحصیل باعث آغاز و ادامه فعالیت می‌شود و یادگیری را بهبود می‌بخشد. داشتن انگیزه باعث می‌شود، دانش‌آموزان مطالب را بهتر و آسان‌تر یاد بگیرند، و تلاش ایشان بازدهی بیشتری داشته باشد (شفی آبادی ۴۸: ۱۳۸۶).

درآمد حاصل از تحصیلات دانشگاهی

یکی از عوامل مهمی که در تقاضای افراد برای ادامه تحصیل در دانشگاه تأثیر دارد، تفاوت درآمدي است که فرد تحصیل کرده پس از انجام تحصیلات خود نسبت به دیپلم دبیرستان دارد. هر قدر این تفاوت درآمد بیشتر باشد، با فرض یکسان بودن تأثیر سایر موارد، تقاضای افراد برای



سرمایه‌گذاری در آموزش بیشتر خواهد بود (عمادزاده، ۱۳۸۲: ۱۷۸). درآمد حاصل از تحصیلات دانشگاه را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد: درآمدهای مستقیم یا درآمدهای پولی، و درآمدهای غیرمستقیم. درآمدهای پولی ناشی از سرمایه‌گذاری در آموزش در حقیقت همان اضافه‌درامدی است که افراد تحصیل کرده به دلیل ارتقای سطح توانایی و افزایش قدرت تولید فردی کسب می‌کنند. (عمادزاده ۱۳۸۲: ۹۶). درآمدهای غیرمستقیم به آن دسته از عوایدی اطلاق می‌شود که به صورت غیرمستقیم افراد آموزش دیده از آن منتفع می‌شوند. این عواید که عمدتاً به صورت درآمدهای روانی و مزایای اجتماعی است، ناشی از امتیازاتی است که در آموزش و تخصص برای فرد به وجود می‌آید (عمادزاده، ۱۳۸۲).

نردبان ترقی تحصیل موفق باشند. نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهند که هر چه میزان تحصیلات بزرگسالان بالاتر باشد و هر چه بزرگسالان به مطالعه علاقه بیشتری نشان دهند و درباره آینده فرزندان خود نگران باشند، میزان موفقیت تحصیلی فرزندان خانواده بیشتر است (پیکر نیک، ۱۳۵۴).

شغل والدین

یکی از عوامل خانوادگی مرتبط با تمایل دانش‌آموزان به ادامه تحصیل در دانشگاه، نوع شغل والدین است. بک و بواتر (۱۹۷۹) نشان داده‌اند که نوع مهارت‌ها و تخصص‌هایی که والدین دارند، به نحوی رفتار فرزندان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. فرزندان تحت تأثیر شغل والدین و فرهنگ خانواده به انتخاب شغل یا رشته تحصیلی دست می‌زنند (صدر نبوی، ۱۳۷۰: ۹۸).

اندازه خانواده

محیط خانواده اولین عامل جامعه‌پذیری افراد است و در علاقه‌ها و آرزوهای فرزندان و به‌طور کلی در آینده فرزندان بسیار تأثیرگذار است. به نحوی که می‌توان گفت، شرایط و ساختار خانواده در موقعیت تحصیلی دانش‌آموز اثرگذار است و اندازه کوچک‌تر خانواده با دستاوردهای تحصیلی بالاتر در ارتباط است. دانش‌آموزانی که

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که سطوح تحصیلی بالاتر والدین احتمال ورود به دانشگاه را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و برعکس، سطوح تحصیلی پایین احتمال ورود به دانشگاه را کاهش می‌دهد. بدین ترتیب رابطه مثبتی بین سطح تحصیلی والدین و ورود فرزندان به دانشگاه وجود دارد. در این زمینه اثر سطح تحصیلی مادر بیشتر از سطح تحصیلی پدر (۴۹ درصد در مقابل ۲۹ درصد) گزارش شده است (کودورتینن، ۱۹۸۸).

مطالعات زیادی که در ایران انجام شده‌اند نشان داده‌اند که سواد پدر به طور اخص بهترین معیار تعیین‌کننده محیط فرهنگی و اجتماعی خانواده است و می‌تواند مستقیم یا غیرمستقیم بر توانایی‌های ذهنی فرزندان اثر بگذارد (حجازی، ۱۳۸۳). به زغم بنک (۱۹۷۲)، تحصیلات والدین به طرق گوناگون می‌تواند به غنی‌سازی محیط خانواده در زمینه‌های بی‌نظیر کمک کردن در انجام تکالیف فرزند، گسترش فعالیت‌های فرهنگی در خانواده، و کوشش برای بهتر شدن موقعیت تحصیلی فرزندان کمک کند (خیر، ۱۳۷۶). در خانواده‌ای که والدین تحصیل کرده‌اند، برای فرزندان زمینه‌های سرمایه‌گذاری در آموزش بیشتر فراهم می‌شود و همه اعضای خانواده شرایطی فراهم می‌کنند که جوان‌ترها با جدیت بیشتر درس بخوانند و در پی‌موندن

دانشگاه جدا از درس و تحصیل محیط اجتماعی ویژه‌ای دارد که غالباً به عنوان محیط اجتماعی غنی‌تر و دارای افراد با سطح فکری بالاتر نسبت به محیط عمومی جامعه مورد پذیرش همگان است. برای بسیاری از داوطلبان، دستیابی به این محیط نسبت به درس و تحصیل اولویت بیشتری دارد

عامل خانوادگی

موقعیت اقتصادی و اجتماعی یک فرزند غالباً به وسیله ترکیبی از سطح تحصیلات، موفقیت شغلی و سطح درآمد والدین تعیین می‌شود. نتایج مطالعه معروف نشان داد که شغل، درآمد و تحصیلات والدین که پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده را تشکیل می‌دهد، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموز است. از نظر او پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به یک عامل بستگی دارد و آن هم عامل خانوادگی است (شارع‌پور ۱۳۸۷: ۲۰۶).



خواهر برادر کمتری دارند، به احتمال زیادتری توجه بیشتری از سوی والدین به خود جلب می‌کنند. فرزندان که از خانواده‌های کوچک‌تر هستند، در مقایسه با فرزندان که از خانواده‌هایی با بعد بالاتر هستند، شانس بیشتری برای دسترسی به منابع مورد نیاز دارند.

محیط منزل

بر کسی پوشیده نیست که برای مطالعه و یادگیری شرایط و امکاناتی (مانند مکان مناسب، فضای آرام، وسایل آموزشی و ...) لازم است و اگر این شرایط در منزل فراهم نباشد، نمی‌توان از فرزندان انتظار داشت که درخشش تحصیلی داشته باشند. پس می‌توان گفت بین وجود امکانات مناسب در منزل و پیشرفت تحصیلی فرزندان و انگیزه برای ادامه تحصیل رابطه وجود دارد. **خیر** (۱۳۶۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که تعداد اتاق‌های منزل در گروه دانش‌آموزان ناموفق، کمتر از دانش‌آموزانی است که موفقیت تحصیلی دارند.

درآمد خانواده

درآمد والدین به عنوان عاملی که هم‌زمان در زمره عوامل اقتصادی و خانوادگی قرار دارد، اثرات مثبتی بر تقاضا برای آموزش دارد. به‌طوری‌که در صورت ثبات سایر شرایط، دانش‌آموزانی که از خانواده‌های با درآمد بالاتر هستند، تقاضای بیشتری برای آموزش عالی خواهند داشت. هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم برای خانواده‌های دچار فقر و تنگدستی فشار ایجاد می‌کند و انگیزه ادامه تحصیل را کاهش می‌دهد. این خانواده‌ها نسبت به تغییرات هزینه در آموزش عالی حساسیت بیشتر نشان می‌دهند (عمادزاده، ۱۳۸۲: ۲۲۶). به‌گونه‌ای که حساسیت متقاضیان کم درآمد تقریباً دو برابر حساسیت متقاضیان با درآمد متوسط است. نتایج تحقیق انجام شده در سال ۱۹۹۴ نشان داد که یک دانش‌آموز متعلق به یک خانواده با درآمد

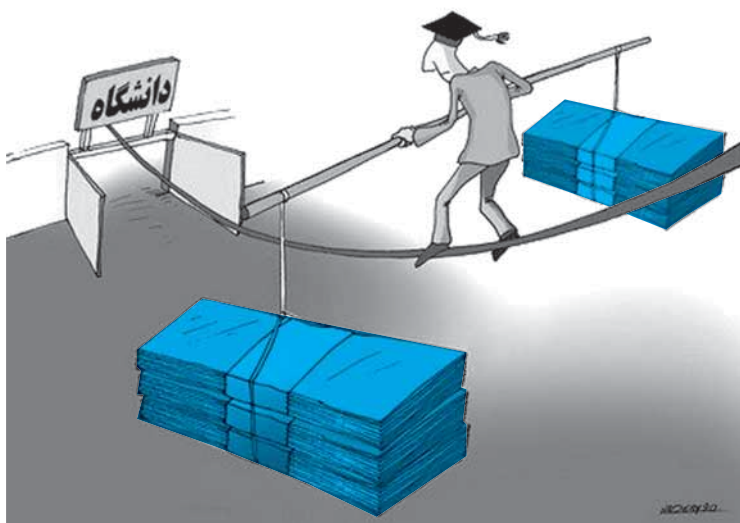
بالا، در مقایسه با دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های کم‌درآمد، ۱۰ برابر بیشتر شانس دریافت مدرک دانشگاهی دارد (کلادیوکس، ۱۹۹۶؛ به نقل از: نوغانی، ۱۳۸۲). جوانان برخاسته از خانواده‌های کم‌درآمد و طبقه‌های پایین‌تر اجتماعی نمی‌توانند بیش از دبیرستان به تحصیلات خود ادامه دهند. حتی زمانی که برابری فرصت‌های وجود دارد، دانش‌آموزان طبقه پایین‌تر علاقه دارند زودتر وارد بازار کار شوند و در افزایش درآمد خانواده مشارکت داشته باشند. از طرف دیگر، دختران خانواده‌های مرفه نه تنها به نسبت بیشتر به دبیرستان و دانشگاه راه می‌یابند، بلکه تا مدارج بالاتر تحصیلی در جهت کسب تخصص‌های بیشتر ادامه می‌دهند (ساخار و پوس، ۱۹۸۱؛ به نقل از: عمادزاده، ۱۳۸۱). تحلیل تأثیر وضعیت درآمدی و طبقه اجتماعی والدین بر شکاف دسترسی به آموزش عالی نشان داده است که هر گونه نابرابری در دسترسی به آموزش عالی که منشأ نابرابری درآمد داشته باشد، به سال‌های قبل از ورود به دانشگاه باز می‌گردد. در واقع ضعف حمایت مالی خانواده در بلندمدت ریشه‌های نابرابری دسترسی به آموزش عالی را ایجاد می‌کند.

عامل اقتصادی

از دیدگاه اقتصادی، آموزش عالی مانند هر نوع کالا یا خدمات دیگر متقاضیانی دارد که رفتار تقاضای آن‌ها بر اساس الگوهای شکل می‌گیرد. یعنی هر فرد با تأثیرپذیری از شرایط و متغیرهای متفاوت تصمیم می‌گیرد که از خدمات آموزش عالی به عنوان یک خریدار بهره‌مند شوند یا خیر (قارون، ۱۳۸۱). بازده مورد انتظار تحصیلات عامل مهم و شاید اصلی‌ترین عامل مؤثر بر تقاضای آموزش عالی، چه از نظر سرمایه‌انسانی و چه در نظر نئوکلاسیک مصرف است. درآمد کنونی (فرد یا خانواده) هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم و دستمزد نسبی (تفاوت دستمزد افراد تحصیل کرده و غیر تحصیل کرده) که پارامترهای تعیین‌کننده بازده مورد انتظار تحصیلات هستند، اثر مستقیم بر تصمیم‌گیری برای سرمایه‌گذاری در آموزش عالی دارند. به علاوه، تحولات بازار کار به لحاظ احتمال و سرعت پیدا کردن شغل، چه در زمان تحصیل و چه پس از اتمام تحصیل، نقش بسیار اساسی دارند (قارون، ۱۳۸۱: ۱۹۵).

هزینه تحصیلات دانشگاهی

هزینه کم هم در دیدگاه مصرف و هم در دیدگاه سرمایه‌گذاری به عنوان یکی





از عوامل مهم در تصمیم‌گیری افراد برای ورود به آموزش عالی مطرح است. در زمینه تقاضا برای آموزش عالی، تمامی مطالعات انجام شده هزینه را به عنوان متغیری معرفی کرده‌اند که بر تقاضا برای ورود به آموزش عالی همیشه تأثیر منفی و معنی‌داری داشته است. به‌طور کلی می‌توان گفت هر گاه هزینه‌های تحصیلات دانشگاهی کمتر باشد، تقاضا برای ورود به این دوره بیشتر است و برعکس، هر گاه هزینه‌ها افزایش یابد، تقاضا برای آموزش کاهش می‌یابد (عمادزاده، ۱۳۸۲: ۱۷۹).

نرخ بازده

نرخ بازده سرمایه‌گذاری در آموزش عالی عبارت از حاصل تفاضل بین هزینه‌ها و درآمدهای ناشی از یک دوره آموزشی است که هر فرد از آغاز تحصیل آن را مدنظر قرار می‌دهد. اگر ارزش درآمدهای ناشی از تحصیلات اضافی کمتر از ارزش هزینه‌های ناشی از آن دوره باشد، گفته می‌شود که سرمایه‌گذاری در آموزش عالی از بازده اقتصادی برخوردار نیست و فرد از ادامه تحصیل منصرف می‌شود (عمادزاده، ۱۳۸۲: ۱۸۲).

آمار متقاضیان آموزش عالی در تمام دنیا گویای این حقیقت است که دختران نسبت به پسران به میزان بیشتری متقاضی ورود به دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی هستند. تحصیلات والدین، شغل والدین، اندازه خانواده، محیط منزل و درآمد خانواده مؤلفه‌های خانوادگی مؤثر بر تقاضا برای ورود به دانشگاه را تشکیل می‌دهند.

عامل اجتماعی

کسب منزلت اجتماعی

کسب منزلت اجتماعی از مهم‌ترین مؤلفه‌های عوامل اجتماعی محسوب

به حساب می‌آید (کدیور، ب ۱۳۸۶).

عوامل آموزشی

از دیگر عوامل اثرگذار بر ادامه تحصیل دانش‌آموزان دوره متوسطه در آموزش عالی، عوامل آموزشی منظور از عوامل آموزشی متغیرهایی هستند که به ساختار مدرسه، جو حاکم بر آن، نوع مدرسه، تأثیر معلمان و مشاوران مربوط می‌شوند.

محیط مدرسه و نفوذ هم‌سالان می‌تواند تأثیر قابل ملاحظه‌ای در تقاضای اجتماعی برای آموزش در دوره‌های تحصیلی بالاتر داشته باشد. محیط مدرسه شامل فضای فیزیکی و جو سازمانی است. فضای فیزیکی مدرسه را وسعت مدرسه، اندازه کلاس‌های درس، فضای عمومی اجتماعی، کتابخانه، آزمایشگاه، سایت رایانه، و زمین‌های ورزشی تشکیل می‌دهد. جو سازمانی اشاره دارد به تشکیلات مدرسه از نظر مدیریت و ارتباطات مدیر با معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان و برعکس (عمادزاده، ۱۳۸۱). رشته تحصیلی دانش‌آموزان در دبیرستان تصمیم‌گیری آن‌ها را برای ورود به دانشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد. مازاد نیروی انسانی تحصیل کرده هر رشته موجب می‌شود که متوسط فارغ‌التحصیلان آن رشته در بازار کار کاهش یابد. با کاهش دستمزد نسبی انتظار می‌رود که از تقاضا برای ادامه تحصیل در آن رشته در سال‌های بعدی کاسته شود (قارون ۱۳۸۱: ۱۹۵).

نوع مدرسه نیز می‌تواند در تقاضای برای

می‌شود. طبق نظریه مازلو می‌توان گفت دانش‌آموزان سعی می‌کنند با کسب اعتبار و منزلت اجتماعی از طریق راهیابی به دانشگاه، به نیاز تعلق و وابستگی اجتماعی در سلسله مراتب نیازها پاسخ دهند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴).

از دیدگاه وبر منزلت را می‌تون برآوردی مثبت از اقدام یا شخصیت (پرستیژ) پذیرفته شده از سوی افراد یا موقعیت‌های تعریف کرد. دانشگاه جدا از درس و تحصیل محیط اجتماعی ویژه‌ای دارد که غالباً به عنوان محیط اجتماعی غنی‌تر و دارای افراد با سطح فکری بالاتر نسبت به محیط عمومی جامعه مورد پذیرش همگان است. برای بسیاری از داوطلبان، دستیابی به این محیط نسبت به درس و تحصیل اولویت بیشتری دارد.

گروه دوستان

گروه دوستان دارای ارزش‌ها و معیارهایی هستند و فرد برای ماندن در گروه دوستان باید با هنجارهای این گروه همانندسازی کند. اگر ورود به دانشگاه برای دوستان دانش‌آموز ارزش محسوب شود، دانش‌آموز سعی می‌کند برای ماندن در گروه دوستان و بهره‌مندی از امتیازات گروه از هنجارهای گروه تبعیت کند و خود را برای ورود به دانشگاه آماده سازد. از نظر بندرا بخش وسیعی از یادگیری‌های انسان با مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد و یادگیری مشاهده‌ای مهم‌ترین عامل رشد و یادگیری



ورود به مؤسسات آموزش عالی مؤثر باشد. نتایج تحقیقات موجود نشان می‌دهد، کسانی که به مدارس خصوصی دسترسی دارند، بیش از سایر دانش‌آموزان وارد دانشگاه می‌شوند. زیرا در این مدارس انتظار زیادی وجود دارد که دانش‌آموزان سال آخر در دانشگاه ادامه تحصیل دهند. همچنین این مدارس نوعی تقویت اجتماعی برای ورود به آموزش عالی ایجاد می‌کنند. (Hayden & carpenter, 1990)

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

عوامل بسیاری وجود دارند که دانش‌آموزان را برای ورود به آموزش عالی تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. این عوامل را می‌توان در پنج طبقه عوامل فردی، عوامل خانوادگی، عوامل اقتصادی، عوامل اجتماعی و عوامل آموزشی تعریف کرد. ترتیب و میزان اهمیت این عوامل ممکن است تحت‌تأثیر شرایطی باشد. علاقه، موفقیت تحصیلی، استعداد و توانایی، کسب شناخت و آگاهی، انگیزه تحصیلی و جنسیت مؤلفه‌های عامل فردی محسوب می‌شوند. «علاقه» در کنار «توانایی» و «امکان دستیابی» سه عامل مهم از خصوصیات فردی را تشکیل

می‌دهند. موفقیت تحصیلی نیز که عموماً با معدل بیان می‌شود، از دیگر عوامل اثرگذار است. به این ترتیب که هر چه معدل دانش‌آموزان بالاتر باشد، آن‌ها تمایل و برنامه‌ریزی بیشتری برای ادامه تحصیل در دانشگاه خواهند داشت. در خصوص استعداد و توانایی می‌توان گفت افراد در شرایط مساوی متقاضی آموزش بیشتری هستند، زیرا قادرند دوره تحصیلی را در مدت کمتری به پایان برسانند.

آمار متقاضیان آموزش عالی در تمام دنیا گویای این حقیقت است که دختران نسبت به پسران به میزان بیشتری متقاضی ورود به دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی هستند. تحصیلات والدین، شغل والدین، اندازه خانواده، محیط منزل و درآمد خانواده مؤلفه‌های عامل خانوادگی را تشکیل می‌دهند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهند که رابطه مثبتی بین سطح تحصیلات والدین و ورود به دانشگاه فرزندان وجود دارد. به این معنی که هر چه والدین از تحصیلات بیشتر برخوردار باشند، به احتمال بیشتری فرزندان آن‌ها به دانشگاه راه می‌یابند. در این زمینه اثر تحصیلات مادر بیشتر از تحصیلات پدر گزارش شده است. در مورد

اندازه خانواده و محیط منزل این نکته قابل ذکر است که هر چه تعداد اعضای خانواده کمتر باشد و تسهیلات و امکانات مناسب برای درس خواندن در منزل فراهم باشد، دانش‌آموزان به احتمال بیشتری وارد دانشگاه می‌شوند. درآمد خانواده که هم‌زمان در زمره عوامل اقتصادی و خانوادگی محسوب می‌شود، اثرات مثبتی بر تقاضای دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه دارد. به طوری که در صورت ثابت بودن سایر شرایط، دانش‌آموزان برخاسته از خانواده‌های با درآمد بالا تقاضای بیشتری برای آموزش عالی خواهند داشت.

Education Demand In Spain: The In Fluence Of Labour Market signals And Family Background. Higher Education, 40(20), 162-197.
15. Boun, T. (1997) The Use Of Educational credential For Employment Selection. Astralian: Ips.
16. Hayden, M; Carenter, P. (1990), "From School To Higher Education In Australia. Higher Education". Vol.20, No. 2, PP. 175-196.
17. Sissoko, M; Shiau, L.R. (2005). Minority Enrollment Demand For Higher Education At Historically Black Colleges And Universities From 1976 To 1998: An Empirical Analysis. Journal of Higher Education, 76(2).

و تقاضای اجتماعی آموزش عالی در ایران». مجله بررسی‌های آمار رسمی ایران. شماره ۱.
۱۰. صدر نبوی، رامپور (۱۳۷۰). چند گفتار در جامعه‌شناسی کار و شغل با تکیه بر کار زن در خانه و نگاه. مشهد.
۱۱. عمادزاده، مصطفی (۱۳۸۱). «تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی». مجله پژوهشی شیخ بهایی. شماره ۳.
۱۲. فرجادی، غلامعلی (۱۳۸۳). آموزش عالی و بی‌کاری تحصیل کرده‌ها. مسائل اجتماعی ایران (مجموعه مقالات). آگه. تهران.
۱۳. قارون، معصومه (۱۳۸۱). برآورد تقاضای اجتماعی آموزش عالی در ایران در دوره ۱۳۸۰-۱۳۸۸. فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۲۶.
14. Albert, C. (2000). Higher

خانوادگی». مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۲۱(۲).
۵. رسائیان، نیر (۱۳۷۶). «معرفی روش تدریس از مسیر تحقیق برای آموزش در کلاس درس». نشریه پژوهنده. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی و بهداشتی شهید بهشتی. تهران.
۶. سازمان ملی جوانان (۱۳۸۰). وضعیت و نگرش جوانان ایرانی. سازمان ملی جوانان. تهران.
۷. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران.
۸. شفیق‌آبادی، عبدالله (۱۳۷۶). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای. انتشارات رشد. تهران. چاپ نهم.
۹. شیرینی، محمد و نوراللهی، طه (۱۳۹۱). «تغییرات ساختار جمعیت

پی‌نوشت
1. Gaehtens
منابع
۱. آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵). «همکاری‌های بین‌المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن». فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۱۲ (۳۹).
۲. پینتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ (۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهرآرای. انتشارات سمت. تهران
۳. حسین شاهی، حمیدرضا و سیاح سیار، نیما (۱۳۸۴). «آموزش عالی و دانشگاه». مجله دانشگاه اسلامی. ۹(۲۸)
۴. خیر، محمد (۱۳۶۵). «رابطه شکست تحصیلی با زمینه‌ها و شرایط



گزارشی از

همایش کشوری سرگروه‌های علوم اجتماعی

جای خالی زندگی روزمره در کتاب‌های جامعه‌شناسی

آمنه کرامتی

دبیر دبیرخانه کشوری درس علوم اجتماعی

سرگروه‌های کشوری علوم اجتماعی شد. ابتدا آمنه کرامتی گزارش تصویری از عملکرد دبیرخانه ارائه کرد. وی مهم‌ترین فعالیت‌های دبیرخانه طی سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ را چنین برشمرد: تدوین برنامه عملیاتی سالانه، برگزاری مسابقه تولید محتوای الکترونیکی و معرفی نقرات برتر، برگزاری مسابقه مقاله‌نویسی و طراحی سؤالات جبرانی و استاندارد، تولید نرم‌افزار آموزشی، تدریس عملی دروس مختلف علوم اجتماعی، برگزاری جشنواره ملاصدرا، نقد کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های هفتم و هشتم، مسابقه تجربه خلاق و تدوین «گاه‌نامه تعجب» در شش شماره و اعلام اسامی و استان‌های برگزیده.

نقد کتب درسی جامعه‌شناسی

یکی از اهداف اصلی دبیرخانه تشکیل کارگروه تخصصی و ایجاد هماهنگی بین نظرات سرگروه‌ها در نحوه آموزش و تدریس کتب علوم اجتماعی، بیان چالش‌ها و مشکلات کتاب‌های علوم اجتماعی، و انعکاس

اول متوسطه طی سخنانی گفت در سند برنامه درسی ملی نقش معلم کلیدی است و معلم مرجعیت دارد. البته مرجعیت معلم زمانی اثرگذار خواهد بود که همراه با مقبولیت و محبوبیت باشد و این موضوع به علم و عملکرد معلم در شناخت دانش‌آموز و رفتار متناسب با وی بستگی دارد. ایشان همچنین بر درس پژوهی، نظارت بالینی، برگزاری جشنواره‌ها، افزایش ساعات درسی گروه‌ها و بالا بردن جایگاه گروه‌های درسی تأکید کرد.

سپس **جابر اخلاقی**، معاون آموزش متوسطه استان گیلان، ضمن مقایسه وضعیت مدارس کشور فنلاند و ایران، به معضلات آموزشی و چندگانگی مدارس و ناهماهنگی بین آن‌ها در کشور اشاره کرد و راه رسیدن به تأمین عدالت آموزشی را یکپارچه ساختن مدارس دانست.

برنامه‌های اختصاصی گروه علوم اجتماعی

همایش سپس وارد دستور کار اختصاصی

اشاره

همایش کشوری سرگروه‌های علوم اجتماعی در آستانه اجرایی شدن نظام جدید آموزشی و هم‌زمان با تغییر و اعتباربخشی کتاب‌های درسی جدید، از سوی دبیرخانه کشوری درس علوم اجتماعی، پنجم و ششم اردیبهشت‌ماه در «مجمع آموزشی و رفاهی دهکده ساحلی بندرانزلی» استان گیلان برگزار شد. آنچه به دنبال می‌آید مروری بر مباحث این همایش است.

همایش کشوری سرگروه‌های درسی علوم اجتماعی که با استقبال گرم گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی از استان‌های گوناگون همراه بود، با خیرمقدم، دبیر دبیرخانه کشوری درس علوم اجتماعی و **اکبر شیرزادی**، کارشناس مسئول دفتر آموزش دوره دوم متوسطه آغاز شد. سپس دو سخنران به نقش و جایگاه معلم در برنامه درسی ملی و ارزیابی وضعیت مدارس کشور پرداختند. ابتدا **مرضیه مسگرزاده**، معاون دفتر دوره



شهروند فعال دست یافت. وی در خاتمه یادآور شد روش فعال تدریس از طریق انجام تحقیق در قالب «خودکاوی روایتی» قابل تحقق است. سپس **بهروز نوروزی**، نماینده گروه آذربایجان شرقی، در مقاله «آسیب‌های شهروندی در ایران و راهکارهای آن» عنوان کرد: «همه علوم تحت تأثیر پارادایم‌ها قرار دارند و این موضوع در کتاب «انقلاب‌های علمی» **کوهن** کاملاً مشخص است.

وی سپس برخی آسیب‌های اجتماعی در جامعه امروز ایران را ناشی از تسلط پارادایم مادی‌گرایی در جامعه دانست و خواستار آن شد که در منابع آموزشی و کتب درسی، به‌ویژه در بحث شهروندی این امر مدنظر قرار گیرد.

در پایان این بخش **رضوان درخشیده**، سرگروه استان مرکزی، در مقاله «حقوق شهروندی» گفت: «شهروندی فراتر از حقوق و تکالیف است و سابقه آن به دوران آشور و سومر برمی‌گردد. در تقسیم‌بندی **مارشال**، سه بعد

برای حقوق شهروندی دیده شده است:

۱. حقوق مدنی مانند آزادی فکر و اندیشه؛
۲. حقوق سیاسی مانند تشکیل احزاب و انجمن‌ها؛

۳. حقوق اجتماعی شامل خدمات تأمین و بیمه‌ای و امکانات رفاهی

پس از ارائه مقالات، دکتر **پری مسلمی‌پور**، معاون آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان گیلان، نتایج تحقیقات خود را در زمینه کتاب «مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه» در حوزه مسائل شهروندی ارائه کرد.

نقد کلیه توسعه دانش اجتماعی

برنامه‌های روز دوم همایش سرگروه‌های علوم اجتماعی با سخنرانی دکتر **فریبرز بیات**، سردبیر مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» آغاز شد. موضوع سخنرانی ایشان «نقش رسانه‌ها در آموزش و تحول دانش اجتماعی» بود. دکتر

داشت، سعی بر این است که بسته‌های آموزشی در اختیار معلمان قرار گرفته تا از این طریق بتوان نقص موجود را برطرف کرد. حضور نداشتن نمایندگان دفتر تألیف کتب ابتدایی و نظری در این همایش برای پاسخ‌گویی و روشن کردن مسائل و تعامل با دبیران از جمله مسائلی بود که از سوی سرگروه‌های علوم اجتماعی مورد نقد قرار گرفت.

در پایان جلسه سرگروه‌ها در زمینه مشکلات کتاب‌های درسی علوم اجتماعی به‌عنوان جمع‌بندی اعلام شد: چنانچه کتاب‌ها به مباحث کاربردی و ملموس زندگی اجتماعی و نیازهای روز جامعه و دانش‌آموزان بپردازند، می‌توان امیدوار بود که اهمیت و جایگاه واقعی علوم اجتماعی در جامعه روشن شود و از این رهگذر اشتیاق و علاقه دانش‌آموزان به این درس و رشته تقویت شود.

تربیت شهروندی

همایش سرگروه‌های علوم اجتماعی در بعدازظهر با ارائه سه مقاله با موضوع «شهروندی و تربیت شهروند فعال و فکور» ادامه یافت.

ابتدا دکتر **سلیمان میرزایی**، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان قزوین در مقاله «تدریس و یادگیری در یک اجتماع (اندیشیدن مدل سوم)» گفت: «مدرسه عمارت شگفت‌انگیزی است که بر پایه خیر برای عموم مردم، والدین و شاگردان استوار است. بدیهی است که پذیرش آموزش شهروندی به‌عنوان یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش برای جوامع مردم‌سالار اهمیت خاصی دارد. شهروند فعال دارای سه بعد مرتبط به هم است: مسئولیت اجتماعی و مشارکت اجتماعی و سواد سیاسی. شهروند فعال مستلزم یادگیری فعال است.

با به‌کارگیری روش یادگیری فعال، خلاق و اجتماعی توسط معلم می‌توان به هدف تربیت

این نظرات به وزارتخانه و دفتر تألیف کتب ابتدایی و نظری است. از این‌رو براساس برنامه پیش‌بینی شده، کارگروه‌هایی به‌منظور بررسی چالش‌های کتب جامعه‌شناسی تشکیل شد و پس از بحث و تبادل نظر، نماینده هر یک از کارگروه‌ها به بیان نظرات گروه خود پرداخت. مهم‌ترین مسائل و مشکلات دبیران با کتاب‌های جامعه‌شناسی در این نشست از سوی کارگروه‌ها به قرار اعلام شد:

۱. فلسفی بودن کتاب‌های جامعه‌شناسی؛
۲. ارتباط نداشتن مطالب و اصطلاحات کتاب‌ها با سال‌های گذشته؛
۳. کم بودن ساعت درس جامعه‌شناسی؛
۴. تدریس کتاب‌های علوم اجتماعی توسط دبیران غیرمرتبط؛
۵. ارتباط نداشتن مفاهیم کتاب‌ها با نیازهای جامعه و شرایط سنی و فکری دانش‌آموزان که باعث بی‌انگیزه شدن دانش‌آموز و معلم شده است؛
۶. تألیف کتاب جدید بدون توجه به پیشنهادات و نظرات سرگروه‌های علوم اجتماعی در پاسخ به چنین نقدهایی شیرزادی، کارشناس مسئول دفتر آموزش دوره دوم متوسطه ضمن تأکید بر اهمیت نقش و هدف تشکیل گروه‌های آموزشی تأکید کرد، تغییر و تحولات آموزشی باید از طریق این گروه‌ها انجام شود. وی با اشاره به تغییرات کتاب‌های درسی و مسائل و مشکلات آن‌ها، از مسئولان تألیف خواست از تجربه گروه‌های آموزشی برای اصلاح کتاب‌ها استفاده کنند.

شیرزادی در پاسخ به مسائل مطرح شده توسط دبیران درخصوص نواقص کتب اظهار



بیات رسانه را نه یک فن، بلکه یک زبان معرفی و خاطر نشان کرد: «دبیران و معلمان علوم اجتماعی مروجان و اشاعه‌دهندگان اصلی دانش اجتماعی هستند. به همین دلیل تقویت و روزآمدسازی دانش، بینش و مهارت‌های معلمان علوم اجتماعی و نیز جلب مشارکت و همکاری آن‌ها از جمله اهداف اصلی مجله‌رشد آموزش علوم اجتماعی است.»

وی مجله‌رشد آموزش علوم اجتماعی را تریبون معلمان و دبیران و پلی بین معلمان به‌عنوان مجریان برنامه آموزشی و درسی و برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران و مؤلفان کتاب‌های درسی دانست. دکتر بیات یادآور شد: «تحول آموزشی و کیفیت‌بخشی در حوزه برنامه‌ها و کتاب‌های درسی تنها از رهگذر نقد علمی و روشمند میسر می‌شود. به همین دلیل نیز مجله‌رشد آموزش علوم اجتماعی نقد علمی و روشمند برنامه‌ها و کتاب‌های درسی را فعالانه پی می‌گیرد و از همه دبیران، معلمان، کارشناسان، استادان و محققان علوم اجتماعی دعوت می‌کند،

نقدها و نظرات خود را در مورد برنامه‌ها و کتاب‌های درسی علوم اجتماعی با این مجله در میان بگذارند. دومین سخنران این بخش دکتر حسین دهقان، مدیرکل امور اجتماعی دانشگاه فرهنگیان و بازرسی انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بود. موضوع سخنرانی ایشان «جامعه‌پذیری مفاهیم اجتماعی و نقش شیوه‌های آموزشی غیررسمی در تحقق آن» بود. دکتر دهقان

عنوان کرد: «آموزش و پرورش دارای دو کارکرد آشکار است:

۱. انتقال دانش و مهارت؛
 ۲. تأثیرگذاری بر نقش‌های اجتماعی و نظام شخصیتی دانش‌آموزان.
- وی سپس با شرح تجارب آموزش مدرسه‌ای در ژاپن گفت: «برنامه درسی ژاپن بر پایه سه اصل اساسی بنا شده است:



۲. اخلاق؛
۳. فعالیت.

در ادامه دکتر دهقان به شرح فعالیت محوری در برنامه آموزشی ژاپن پرداخت و تلفیق دانش با مهارت‌های علمی اجتماعی و گره خوردن درس با زندگی روزمره و همچنین آموزش اخلاق اجتماعی و نحوه درست تعامل اجتماعی را از نقاط برجسته برنامه آموزشی مدارس ژاپن ذکر کرد. کارگاه «آموزش تحلیل محتوا به روش ویلیام رومی»، با تدریس دکتر پری مسلمی‌پور، سومین برنامه آخرین روز این همایش بود. هدف از این کارگاه پاسخ‌گویی به این سؤال بود که: «آیا کتاب‌های درسی علوم اجتماعی قدرت فعال‌سازی دانش‌آموز را دارند؟» یافته‌های این بررسی حاکی از این بود که کتب علوم اجتماعی کتب غیرفعال هستند و دانش‌آموزان را درگیر نمی‌کنند. در پایان این همایش بیانیه‌ای از سوی سرگروه‌های درسی علوم اجتماعی به شرح زیر صادر شد:

بیانیه سرگروه‌های استانی درس جامعه‌شناسی

این بیانیه خطاب به گروه محترم تألیف درس جامعه‌شناسی در جهت کیفیت‌بخشی به کتب تدوین شده است. بندهای این بیانیه حاصل مشارکت و تبادل نظر بین همه اعضای حاضر در همایش و مورد تأیید همه سرگروه‌های محترم استان‌ها و دبیران زیرمجموعه آن‌هاست. لذا در تألیف کتاب جامعه‌شناسی توجه به همه بندهای این بیانیه، تقاضای جمیع سرگروه‌های محترم استان‌هاست:

۱. مخاطب‌سنجی و توجه به نیازهای دانش‌آموزان، برای افزایش مهارت‌های اجتماعی در مواجهه با مسائل و اولویت‌های مهم جامعه امروز، از قبیل آسیب‌های اجتماعی (آسیب‌های نوظهور، آسیب‌های فضای مجازی و دوگانگی ارزشی)، تقویت هویت ملی و چگونگی پیوند فرد با جامعه.
۲. هماهنگی محتوایی با مطالعات اجتماعی

دوره اول متوسطه. با حذف کتاب مطالعات اجتماعی اول دبیرستان، پیوند مفاهیم بین متوسطه اول با متوسطه دوم قطع شده است. این موضوع به ورود ناگهانی دانش‌آموز به مباحث تخصصی جامعه‌شناسی می‌انجامد.

۳. معرفی جامعه‌شناسی به‌عنوان یک علم و ضرورت مطالعه و اهمیت و کاربرد آن قبل از ورود به هر بحث تخصصی دیگری.
۴. ایجاد ارتباط موضوعی و محتوایی بین درس‌های متفاوت، به‌گونه‌ای که به‌طور سلسله‌وار تکمیل‌کننده یکدیگر باشند.
۵. اجتناب از کاربرد مفاهیم انتزاعی و توضیحات سطحی.

۶. تربیت شهروند فعال و فکور در محتوا و ارزشیابی‌های ورودی، حین تدریس و پایان تدریس.

۷. ایجاد انگیزه برای سوق یافتن تدریس به سوی الگوهای فعال یادگیری و یاددهی.

۸. پرهیز از پراکنده‌گویی، مبهم‌گویی و ناهماهنگی بین موضوع پاراگراف با محتوای پاراگراف.

۹. رعایت ساده‌گویی با حفظ سطح علمی. نحوه بیان مطالب خیلی ساده و پیش پا افتاده نباشد تا موجب زیرسؤال رفتن جایگاه علمی معلم و درس جامعه‌شناسی نشود.

۱۰. رعایت تناسب بین حجم کتاب با ساعات تدریس هفتگی.

۱۱. ایجاد انگیزه و نشاط برای یادگیری، از طریق مهارتی و کاربردی کردن درس‌ها.

بنا بر گزارش کمیته‌های اعتبارسنجی، کتاب در دست تألیف براساس ساختار موضوعی و محتوایی جامعه‌شناسی ۱ نوشته شده است. الگو قرار گرفتن کتابی که بر آن نقدها و نواقص متعدد وارد شده دور از انتظار است. کتاب موجود، عدم کارایی خود را در کسب میانگین نمره کشوری زیر ۱۴، در طول سال‌های متمادی به اثبات رسانده است.

همچنین چون زمان برای تألیف کتاب جدید محدود است، پیشنهاد می‌شود در سال تحصیلی آینده برای پایه دهم کتاب فعلی تدریس شود تا هیئت تألیف با دراختیار داشتن فرصت بیشتر، با رویکردی نو و ساختاری متفاوت وظیفه خطیر خود را به انجام برساند.



گزارشی از همایش انجمن جامعه‌شناسی ایران جامعه‌شناسی ایران؛ از نظریه‌گرایی تا بومی‌سازی

مسعود تویسرکانی

گروهی از جامعه‌شناسان به ضعف بنیان‌های فلسفی و تاریخی برای نظریه‌سازی در مورد جامعه ایران و بومی‌سازی جامعه‌شناسی تأکید می‌کنند. گروهی دیگر مسئله را نه در حیطه نظریه‌سازی بلکه در جانب عمل و اجرا می‌دانند و معتقدند نظام مدیریتی کشور کمتر حاضر است از ایده‌های علمی و تخصصی در برنامه‌ریزی استفاده کند

اشاره

«سومین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری درباره جامعه ایران» بهار امسال از سوی «انجمن جامعه‌شناسی ایران» در تالار ابن خلدون دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران برگزار شد. در این همایش نزدیک به ۱۰۰ مقاله در حوزه مسائل مختلف جامعه و جامعه‌شناسی ایران ارائه شد.

گروهی نیز مسئله و مشکل را نه در حیطه مفهوم‌پردازی و نظریه‌سازی، بلکه در جانب اجرا و عمل می‌دانستند. به این معنی که ساختار نظام مدیریتی کشور به دلایلی عمدتاً سیاسی، هیچ ایده کارآمدی را که از منظری علمی و تخصصی ارائه شده باشد، برای به اجرا گذاشتن مطلوب ارزیابی نمی‌کند.

اگرچه دست‌کم تا قبل از یک بررسی دقیق و روشمند نمی‌توان گفت کدام یک از این رویکردها به وضعیت جامعه‌شناسی ایران مقرون به واقع‌ترند، اما در این نکته تردیدی نیست که هر یک از منظری متمایز و از زاویه‌ای متفاوت به مسئله‌ای واحد پرتوافکنی می‌کنند و هر کدام هم مستند به ادله‌ای معقول و مقبول‌اند که پذیرش آن را از منظری خاص امکان‌پذیر می‌کند. این همایش فرصتی برای طرح‌بخشی از این مدعاها و مستندات را در فضای گفت‌ووشنود علمی و آکادمیک فراهم آورد که می‌تواند برای همه معلمان و دبیران علوم اجتماعی و نسل آینده جامعه‌شناسان کشور در زمینه نظریه‌پردازی در مورد جامعه ایران الهام‌بخش باشد. فصل‌نامه «رشد آموزش علوم اجتماعی»، با توجه به اهمیت مباحث و موضوعات مطرح شده در این همایش و در جهت روزآمدسازی دانش و تقویت بینش معلمان علوم اجتماعی کشور، به مرور چکیده‌هایی از مباحث این همایش را منتشر خواهد کرد.

در اولین بخش چکیده مقالات دکتر **محمد امین قانع‌راد**، رئیس قبلی انجمن جامعه‌شناسی ایران، دکتر **سید حسین سراج‌زاده** رئیس فعلی انجمن جامعه‌شناسی ایران و دکتر **پرویز پیران**، از نظر تان می‌گذرد.

اغلب جامعه‌شناسان، پژوهشگران و صاحب‌نظران حاضر در این همایش طی مقالات و مباحث خود به «ضعف بنیان‌های فلسفی و تاریخی» برای نظریه‌سازی و بحران‌هایی از قبیل «نظریه‌هراسی»، «نظریه‌گرایی»، «نظریه‌دانی» و «کسست نظریه» در جامعه‌شناسی ایران، ضرورت عام بودن نظریه جامعه‌شناختی، توجه به «حساسیت نظری»، «نگاه میان‌رشته‌ای» برای تبیین پدیده‌های اجتماعی، و توجه مثبت‌تر به «سنت و تبار نظریه‌سازی» و مسائلی که از رهگذر فشار برای بومی‌سازی جامعه‌شناسی و اسلامی کردن آن پدید آمده است، تأکید داشتند.

برخی دیگر بر این نکته پای می‌فشرده‌اند که مگر جامعه‌شناسان چند کشور در جهان تئوری دارند و چند جامعه‌شناس در جهان توانسته‌اند نظریه‌هایی بسازند که شهرت و برد جهانی پیدا کند؟ همچنین جای این سؤال باقی است که ایرانیان جامعه‌شناسی که در خارج از کشور و در محیطی مساعدتر به تدریس و پژوهش اشتغال دارند، در حوزه نظریه‌سازی چقدر بیشتر از جامعه‌شناسان داخلی عمل کرده‌اند؟



دکتر محمدامین قانعی راد



دکتر سیدحسین سراجزاده



دکتر پرویز پیران

طرح نظری مسئله پژوهش فراتر از گرفتاری‌های شخصی و مسائل عمومی

محمدامین قانعی راد

عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور

کلیدواژه‌ها: طرح نظری مسئله پژوهش، مسئله فردی، مسئله عمومی، مسئله جامعه‌شناختی.

این مقاله با استفاده از آرای سی رایت میلز به تفکیک انواع مسائل و اهمیت متفاوت آن‌ها در پژوهش اجتماعی و تعیین نسبت هر یک از آن‌ها با نظریه می‌پردازد. در پژوهش اجتماعی، طرح مسئله درست شاید نیمی از فرایند پژوهش را تشکیل می‌دهد. پژوهش می‌تواند از یک مسئله فردی یا مسئله اجتماعی آغاز شود، ولی نهایتاً باید به یک مسئله جامعه‌شناختی منجر شود. مسئله فردی یا به قول میلز «گرفتاری‌های شخصی» (Personal troubles) به ارزش‌های تهدید شده فردی باز می‌گردد و مسئله اجتماعی یا به قول میلز «مسائل عمومی» (Public issues) به تهدید ارزش‌های عموم مردم مربوط است. مسئله جامعه‌شناختی به معنای دیدن مسائل فردی و مسائل اجتماعی در پرتوی یک «طرح مسئله نظری» است. در سنت/بینش جامعه‌شناختی این طرح مسئله نظری مستلزم کنار هم نهادن تجربه‌های زندگی فردی و چشم‌اندازهای کلان زندگی اجتماعی، سطح فردی و سطح جمعی/تاریخی و بالاخره تقارب بیوگرافی و تاریخ است. دو سطح مسئله فردی و مسئله اجتماعی مبتنی بر ارزش‌های فردی و جمعی‌اند و در سومین سطح مسئله، یعنی مسئله جامعه‌شناختی، پیوند بین مسئله و نظریه، و پیوند بین مسئله نظری و ارزش‌های جامعه‌شناختی مطرح می‌شود.

با وجود این، سنت جامعه‌شناسی برای مقابله با دریافت‌های فردگرایانه از مسائل زندگی، تأکید بیشتری بر مسائل اجتماعی و عام داشته است. مسائل اجتماعی، مسائل ساختاری هستند و به این دلیل مفاهیم مورد استفاده در طرح نظری مسئله پژوهش عمدتاً ساخت‌گرایانه‌اند.

به نظر میلز بی‌کاری ناشی از ویژگی‌های نظام اقتصادی، و جنگ ناشی از ویژگی‌های درونی نظام سیاسی و صنعتی شدن نامتوازن جهان است. بدین ترتیب طرح نظری مسئله پژوهش عمدتاً بر مفهوم «ساخت اجتماعی» به معنای ارتباطات پیچیده نهادهای گوناگون جامعه تکیه دارد. این مقاله پس از تحلیل سطوح سه‌گانه مسئله در پژوهش اجتماعی به سؤالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱ آیا طرح نظری مسئله پژوهش به یک نگرش نخبه‌گرایانه و نادیده گرفتن دیدگاه‌های مردم، سازمان‌ها و کاربران علوم اجتماعی نمی‌انجامد؟

۲ آیا کاربرد نظریه‌ها و مفاهیم ساخت‌گرایانه در مطالعه اجتماعی، بیان تجربیات پدیدارشناختی سوژه‌ها را ناممکن نمی‌سازد؟

۳ آیا طرح نظری مسئله پژوهش در مطالعات ایرانی به یک نگرش قیاسی صرف و ناتوانی پژوهش از بیان ویژگی‌های تاریخی مسائل جامعه ایران نمی‌انجامد؟

بدنه اصلی مقاله با طرح مفاهیم سه‌گانه گسترش فضای اجتماعی طرح مسئله، تقارن جامعه‌شناختی بیوگرافی و تاریخ و «کاربرد هوشمندانه» (Sensitive usage) ساخت اجتماعی به‌عنوان یک مفهوم حساس، امکان پاسخ‌گویی به سؤالات سه‌گانه این مقاله را فراهم می‌سازد.

بی‌طرفی روش‌شناختی: پرسش از رابطه روش با رسالت‌های بخش علم اجتماعی

سیدحسین سراج‌زاده

دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی تهران

کلیدواژه‌ها: علم، ارزش، روش‌شناسی، روش کمی، روش کیفی، رهایی‌بخشی

پرسش درباره نسبت علم اجتماعی با نظام‌های ارزشی، موضع دانشمندان و پژوهشگران اجتماعی در رسالت اجتماعی و مأموریت روشن‌فکری برای بهبود زندگی اجتماعی، و رهایی انسان‌ها از روابط ظالمانه و تبعیض‌آمیز اقتصادی، اجتماعی و سیاسی، همواره از موضوعات مجادله‌آمیز در مباحث فلسفه علوم اجتماعی بوده است. در این میان دیدگاه‌هایی وجود دارند که می‌توان آن‌ها را در طیف گسترده‌ای قرار داد که در یک سوی آن بر جدایی کامل علم از ارزش تأکید می‌شود و نقش عالم اجتماعی را شناخت بی‌طرفانه واقعیت اجتماعی می‌داند (پوزیتیویسم)، و در سوی دیگر رهایی‌بخشی را شرط اعتبار و درستی نظریه اجتماعی می‌داند (مکتب فرانکفورت و فمینیسم).

در ارتباط با این مباحث، مواضع و دیدگاه‌هایی درباره نسبت و رابطه روش‌های پژوهش اجتماعی با جهت‌گیری رهایی‌بخش علم اجتماعی مطرح شده‌اند. از مهم‌ترین این مباحث، طرح این ادعاست که روش‌های کمی و پژوهش‌های پیمایشی به سنت پوزیتیویستی تعلق دارند و نمی‌توانند در راستای رسالت رهایی‌بخشی و برای رفع بیداد و تبعیض و بهبود زندگی مردم نقشی ایفا کنند. این روش‌های کیفی هستند که توانایی ایفای چنین مأموریتی (رهایی‌بخشی) را دارند و برای این مأموریت توسعه یافته‌اند. در این مقاله تلاش می‌شود تا با استدلال منطقی و بهره‌گیری از شواهد و نمونه‌های پژوهشی، این دیدگاه حمایت شود که هدف علم اجتماعی، شناخت واقعیت‌های اجتماعی به‌منظور بهبود زندگی اجتماعی است. برای شناخت اجتماعی، متناسب با پرسش‌هایی که مطرح می‌شود، انواع روش‌های کمی و کیفی و قواعد روش‌شناسانه ویژه آن‌ها تناسب و اعتبار دارند. رهایی‌بخشی که عام‌ترین و اجتماعی‌ترین تعبیر آن بهبود زندگی اجتماعی و شرایط زیست انسان‌هاست، یک موضع و جهت‌گیری ارزشی است که دانشمندان و پژوهشگران اجتماعی حداقل در مصادیق تفصیلی آن، هم‌داستان و هم‌نظر نیستند. با وجود این، یافته‌های برآمده از شناخت واقعیت اجتماعی، صرف نظر از آنکه با روش‌های کمی حاصل شده باشند یا با روش کیفی، می‌توانند با رویکرد ارزشی رهایی‌بخش، تفسیر و تحلیل شوند و برای بهبود اجتماعی به کار روند. در نتیجه، نوع خاصی از روش، برای رسالت و مأموریت رهایی‌بخشی طراحی نشده است و برعکس، روش خاصی هم در خدمت نظم ظالمانه مستقر نیست. این دانشمندان اجتماعی هستند که با جهت‌گیری ارزشی و سیاسی خود، دانش برآمده از این روش‌ها را به خدمت می‌گیرند، به آن محتوای رهایی‌بخش می‌دهند و برای بهبود زندگی مردم از آن‌ها بهره می‌برند، و یا برعکس.

دیالکتیک عام و خاص و سترونی علوم انسانی در ایران

پرویز پیران

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

کلیدواژه‌ها: دیالکتیک عام و خاص، علوم انسانی، تحریف تاریخی، شبه‌مدرنیتة نفهمیده

در این نوشته کوشش به عمل آمده است تا با معرفی «دیالکتیک عام» (تسلط کافی بر هر حیطه علمی و دستاوردهای به‌روز و جهانی آن در هر زمان مفروض) و خاص (متن تاریخی، جامعه‌ای و فضایی خاص در همان زمان مفروض)، بر این واقعیت تلخ و گزنده یا تراژیک تأکید شود که نادیده گرفتن، ناآشنایی و عملیاتی نکردن دیالکتیک یاد شده در کنار نقش قدرت مسلط، عامل اصلی سترونی و خرده‌کارمندی شدن علوم انسانی در ایران است که تنها براساس تلاش ستارگانی چند که بریده از یکدیگر و در تنهایی خویش آثاری ارزنده و شرافتمندانه خلق کرده‌اند، تا به امروز ادامه یافته است و چراغ علوم انسانی را با نوری ناتوان روشن نگه داشته‌اند. آن هم در میان کوهی از خزعبلاتی فاقد کمترین ارزش، گاه با ادعاهایی مضحک و آکنده از بدآموزی و ترویج کج فهمی و واژگونه‌بینی. فراموشی تاریخی که در آثار نگارنده با تمثیل انسان بی‌هوش و خواب بریده بریده به یاد مانده او معرفی شده است، شیخ نافهمیده امری به نام «مدرنیتة» است که سبب تحریف گذشته جامعه ایران شده است تا آثار گذشتگانی که به دیالکتیک یاد شده باور داشته‌اند، هیچ جایگاهی در امروز علوم انسانی نداشته باشد.

نگارنده عمیقاً باور دارد، تا زمانی که دیالکتیک یادشده در علوم انسانی عملیاتی نشود و با تاریخ، جامعه ایرانی و نگرش فضایی که به دور یا نوبت فضا تعبیر شده است، رابطه‌ای تنگاتنگ یا آمیزشی و نقادانه برای فرا رفتن، شکل‌نگیرد و وابینی و نقد بی‌رحمانه وضع موجود علوم انسانی تحقق پیدا نکند، سترونی و فلاکت کنونی علوم یادشده ادامه می‌یابد. در خاتمه نوشته حاضر، ضمن اشاره‌ای به ضرورت دگرگونی مورد اشاره و راه‌های عملیاتی کردن آن، به برخی آثار مخرب کنونی اشاره شده است.

تنها با هم

چرا ما از فناوری انتظار بیشتری داریم

تا از یکدیگر؟

شری تورکل

ترجمه و تلخیص: مجتبی مقصودی

چیزهایی که فریب می‌دهند، در ابتدا خوشایند به نظر می‌رسند.
افلاطون

تصویرهایی استفاده کرده است که در متن اصلی کتاب موجود نیست.

کتاب دو بخش اصلی دارد:

۱. در تنهایی، صمیمیت نوین
۲. در صمیمیت، تنهایی نوین.

همان‌طور که پیداست، نام بخش دوم برعکس نام بخش اول است. در ادامه هر یک از فصل‌ها به‌صورت بسیار مختصر معرفی شده‌اند.

بخش اول

شبکه‌ای شدن: در تنهایی، صمیمیت نوین

۱. نزدیک‌ترین همسایه‌ها

امروزه فناوری خود را به‌عنوان معمار ایجاد صمیمیت و دوستی بین انبای بشر معرفی می‌کند. هنوز از زمانی که فناوری، جایگزینی را برای زندگی واقعی ما نشان داده است، چندان نمی‌گذرد. فناوری در حال تبلیغ و اشاعه «زندگی دوم» برای نسل‌های بشر است. جهانی مجازی که شما می‌توانید در آن به‌صورت یک «آواتار» یا «نماد» حضور یابید، یک خانه بسازید، یک خانواده تشکیل دهید و یک زندگی اجتماعی داشته باشید. فناوری ادعا می‌کند که سرانجام جایی را برای انسان ایجاد کرده است که او می‌تواند بدن خود را دوست داشته باشد، به دوستان خود عشق بورزد، و از زندگی خود رضایت داشته و عاشق آن باشد. در زندگی دوم، انسان‌های زیادی را می‌توان یافت که با تصویرهای آواتاری خود را نمایش می‌دهند؛ تصویرهایی که در آن‌ها افراد غنی‌تر، جوان‌تر، لاغرتر و در لباس‌هایی برازنده‌تر از آنچه در زندگی اول یا واقعی‌شان هست، وجود می‌یابند.

فناوری اغواگر است و آنچه را ارائه می‌کند، مستقیماً نقاط آسیب‌پذیر نوع بشر را هدف قرار می‌دهد. ما خود اذعان داریم که آسیب‌پذیریم.

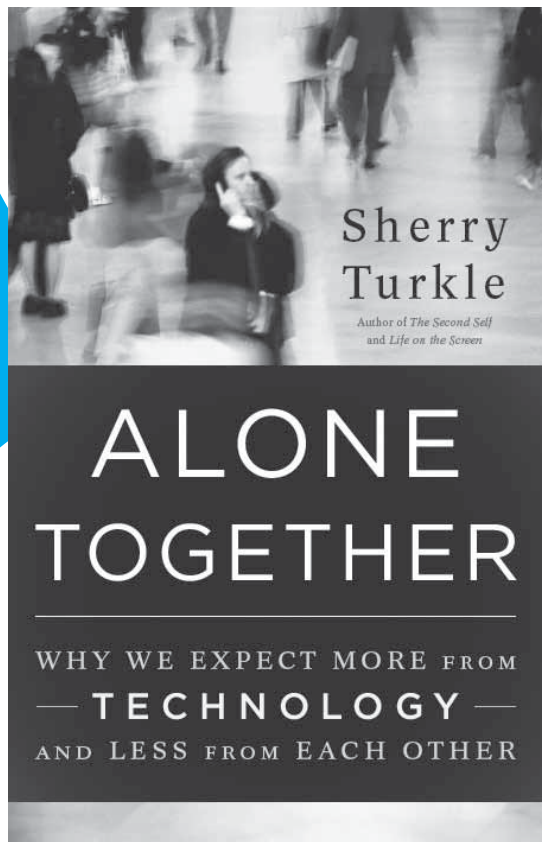
معرفی نویسنده

خانم پروفیسور شری تورکل متولد سال ۱۹۴۸ و از فارغ‌التحصیلان «دانشگاه MIT» آمریکا در زمینه علوم و فناوری است. او در عین حال دکترای جامعه‌شناسی و روان‌شناسی را از «دانشگاه هاروارد» اخذ کرده است. او به موضوع پیامدهای اجتماعی و روانی فناوری‌های نوین علاقه‌مند است و کتاب‌های چندی هم در این زمینه نگاشته است.

کتاب «تنها با هم» با مضمون روانی و اجتماعی به تأثیرات استفاده از فناوری ابزارهای قابل حمل ارتباطی، مانند تلفن همراه و تبلت می‌پردازد. این کتاب اولین بار در سال ۲۰۱۲ به چاپ رسید. حجم کتاب ۳۴۸ صفحه است که با ضمائم و ایندکس‌ها بالغ بر ۳۶۰ صفحه می‌شود. انتخاب نام کتاب بسیار هوشمندانه صورت گرفته است. در واقع «تنها با هم» حاوی نوعی تناقض است، چرا که اگر تنها باشی بنابراین تنهایی، اما چگونه تنهایی در حالی که با هم هستید؟

نگارنده این مقاله در معرفی فصل‌های کتاب و برای درک بهتر مطالب، علاوه بر توضیحاتی که در پانویشت مقاله آورده است، از





انسان فکر کند؟ و دوم آنکه آیا انسان همچون یک ماشین فکر می‌کند؟ مسلماً پرسش دوم بس مهم‌تر بود و سیل پرسش‌های دیگر را به همراه داشت؛ از جمله اینکه: اگر سگ الکترونیکی بتواند مثل انسان احساس کند، آیا از احساس خود نیز آگاهی دارد؟ نویسنده در پژوهش‌های میدانی خود با افرادی برخورد داشته است که از این روبات‌ها به عنوان همدم استفاده می‌کردند. اما آیا می‌توان به یک سگ الکترونیکی مانند یک همراه و همدم واقعی نگریست؟

۴. مسحور کردن

نویسنده در این فصل به نسل بعدی این روبات که مورد استقبال قرار گرفت می‌پردازد. این روبات بسیار شبیه یک کودک انسان طراحی و تولید شده بود. نامی که برای آن انتخاب شده بود، «کودک واقعی من» بود. تنوع شکلی و ظرافت‌های ساخت آن، مردم را مسحور می‌کرد.

نویسنده ضمن گزارشی از پژوهش‌های میدانی و تجربی انجام شده، از رابطه بین کودکان و نسل‌های بعدی این نوع روبات‌ها می‌نویسد. او می‌گوید، کودکان از ضمیر «تو» برای خطاب قرار دادن روبات‌هایی که از نظر صورت، بدن و صدا به انسان شبیه می‌شوند، استفاده می‌کنند و به آن‌ها اهمیت می‌دهند. آن‌ها به روبات‌ها توجه می‌کنند، از آن‌ها عصبانی می‌شوند یا نسبت به آن‌ها احساسات نشان می‌دهند. آن‌ها مسحور این روبات‌ها شده‌اند.

۵. همدستی‌ها

نسل دیگری از روبات‌های همدم، «کاک-کیسمت» بودند که ظاهری نازیب و ولی قواره انسانی داشتند. کودکان از آن‌ها مراقبت



مثلاً ما تنها می‌باشیم و به دنبال همدم می‌گردیم و از سوی دیگر از خطرات احتمالی صمیمیت با دیگر انسان‌ها می‌هراسیم. ارتباطات دیجیتالی و جوامع مجازی، همدم‌هایی اغواگر را به ما پیشنهاد می‌کنند که هیچ خواسته‌ای برای دوستی و ادامه آن ندارند. زندگی شبکه‌ای به ما این امکان را می‌دهد که از یکدیگر پنهان بمانیم، حتی اگر دیگری را در کمند خود اسیر کرده باشیم. در این دنیای مجازی ما ترجیح می‌دهیم بیشتر از طریق نوشتن ارتباط برقرار کنیم تا از طریق گفت‌وگو. حتی اگر بخواهیم به نزدیک‌ترین همسایه یا همکاری که در اتاق بغلی ما نشسته است پیامی بدهیم، به او «پی‌ام» می‌زنیم.

۲. به حد کافی زنده

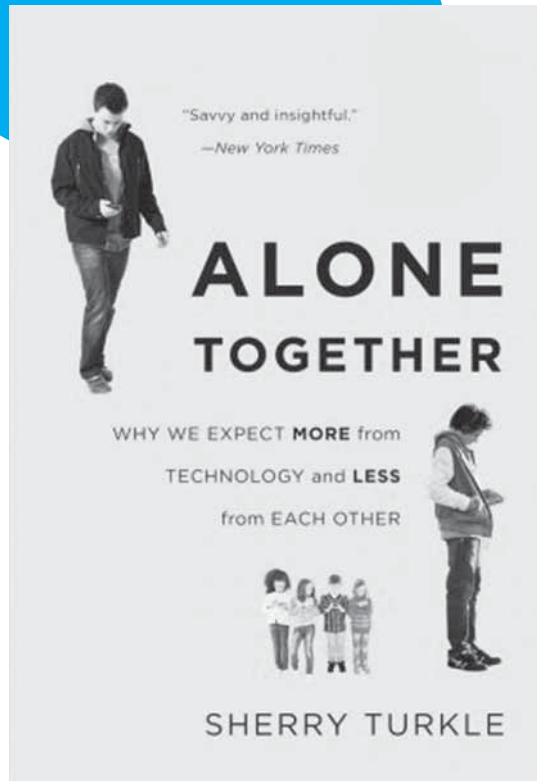
در دهه ۱۹۹۰ کودکان درباره ساخت موجوداتی مجازی صحبت می‌کردند که بتوانند زنده شوند و از رایانه بیرون بیایند. «فریبی‌ها» در سال ۱۹۹۸ شور و هیجان خاصی به روزهای جشن و تعطیلات داده بودند، چرا که انگار این هدیه‌ها، همان موجودات مجازی هستند که از رایانه بیرون آمده بودند. اگر تا پیش از آن کودکان آرزو داشتند یکی از «تام‌اگوچی» هایشان از صفحه نمایش بیرون بیرون بیرون، حتماً خیلی شبیه به فریبی پشمالو می‌شد.

فریبی طوری برنامه‌ریزی شده بود که از کودک درخواست‌هایی کند. در عین حال ناسپاس نبود و این جمله را هم تکرار می‌کرد که: «دوستت دارم». سپس نسل‌های بعدی حیوانات الکترونیک مانند «سگ‌های الکترونیکی» به بازار آمدند که با استقبال زیادی روبه‌رو شدند.

نویسنده در این فصل مشاهدات شخصی‌اش را از کودکان، خانواده‌ها و افراد مسن در برابر این همدم‌های الکترونیکی گزارش می‌کند. تا مدت‌ها این‌طور تصور می‌شد که حیوانات خانگی برای کودکان خوب هستند، چرا که به آن‌ها مسئولیت و تعهد را می‌آموزند. اما حیوانات الکترونیکی فرصت متفاوتی را در اختیار آن‌ها می‌گذارد: داشتن یک حیوان خانگی بدون احساس مسئولیت؛ چرا که همدم‌های جدید، حتی اگر به آن‌ها غذا ندهی یا بیرونشان نبری، مریض نمی‌شوند. در پایان نویسنده نتیجه می‌گیرد که اگر چه برای برخی افراد، خرید همدم‌های روباتی امری ناگزیر است، اما روبات‌های همدم، جهانی بسته به ارمغان می‌آورند که ظاهراً امن است؛ یک پناهگاه امن در جهانی ناامن.

۳. همدم‌های واقعی

سگ‌های الکترونیکی در سال ۱۹۹۹ با این ادعا به بازار روانه شدند که آن‌ها می‌توانند از یک سگ روباتی دست‌وپا چلفتی به یک سگ زرنگ تبدیل شوند. این ادعا به معنای یک روبات یادگیرنده بود. روباتی که مغز خود را تغییر می‌دهد. در این جا دو پرسش در برابر اندیشه‌ورزان قرار می‌گرفت: اول اینکه آیا یک ماشین می‌تواند مثل



انسان غمگین می‌شود؟ در چهره‌اش چه تغییراتی رخ می‌دهد و چه عوامل بیرونی و درونی موجب این غم می‌شود؟ آیا می‌توان همین فرایند را در یک روبات بازآفرید تا جایی که چهره او نیز این حالت غم را نمایش دهد؟ اگر بتوان به چنین نتیجه‌ای رسید، می‌توان همدم‌هایی طراحی کرد که به احساسات ما عکس‌العمل مشابه انسانی نشان دهند تا بین انسان و ماشین صمیمیت به وجود آید. به این ترتیب این تحول در ما به وجود خواهد آمد که به ابزارهای خودمان عشق بورزیم یا این تحول در ابزارهای ما به وجود می‌آید که قابلیت عشق ورزیده شدن پیدا کنند.

بخش دوم

شبکه‌ای شدن: در صمیمیت، تنهایی نوین

این بخش شامل ۹ فصل است که به کنش‌ها و واکنش‌های انسان امروزی در رابطه با فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی می‌پردازد. در این فصل‌ها نویسنده تجربیات خود را از مشاهده و مصاحبه با افراد و به‌خصوص جوانان در رابطه با عنوان هر فصل ارائه می‌کند. به منظور جلوگیری از افزایش حجم این مقاله، هر یک از این فصل‌ها در حد چند سطر معرفی می‌شوند:

۸. همیشه بر خط

نویسنده در فصل هشتم به این رفتار انسان کنونی به‌خصوص جوانان می‌پردازد که می‌خواهند همیشه آنلاین یا برخط باشند. جوان‌هایی که می‌خواهند خود را در شبکه‌های مجازی مثل «فیسبوک» ارائه کنند و علاقه‌ها، موفقیت‌ها، شکست‌ها و تجربیاتشان را در آنجا به اشتراک بگذارند. بازخوردها یا کامنت‌های دوستان شبکه‌ای برایشان جذاب است و هنگام تایپ یا ارسال مطالب احساس خوبی به آن‌ها دست می‌دهد.

۹. تنگ‌شدن مهار

برای انسان همیشه برخط، دادن پیام در شبکه، خواندن بازخوردها و خواندن پیام دیگران، به‌صورت یک ضرورت درآمده است. نویسنده آن را به مهار یا طنابی تشبیه می‌کند که روز به‌روز انسان را بیشتر در چمبره خود اسیر می‌کند. او دیگر نمی‌تواند خود را کنترل کند، باید حتماً پیامی بفرستد، پیامی را که برایش آمده بخواند و دوباره به آن پاسخ دهد. این مهار یا افسار روزبه‌روز محکم‌تر می‌شود.

۱۰. نیازی به تماس نیست

اکنون مردمان بسیاری از تماس تلفنی اجتناب می‌کنند و حتی از آن متنفرند. آن‌ها می‌کوشند از طریق تایپ پیام، با دیگران ارتباط بگیرند. دیگر نیازی به تماس تلفنی احساس نمی‌شود. این شیوه گفت‌وگو، امکان مخفی کردن شخصیت واقعی، جنسیت، شکل ظاهری و تمامی ویژگی‌های شخص را مهیا و حتی به خلق یک شخصیت غیرواقعی کمک می‌کند. از این طریق شخص می‌تواند هر آنچه را که در قالب

می‌کردند و وقتی از آن‌ها درباره احساسشان نسبت به روبات‌ها سؤال می‌شد، کودکان، تصور موجودی زنده از روبات‌ها را در ذهن داشتند؛ چرا که روبات‌ها سخن می‌گفتند و مثل یک آدم راه می‌رفتند.

۶. از دست رفتن مشاغل عشق ورزانه

در سال ۲۰۰۹ در کنفرانسی در دانشگاه MIT نسل جدیدی از روبات‌ها معرفی شد؛ روباتی هوشمند در قالب یک حیوان خانگی و در هیئت یک فک دریایی که قادر به پاسخ‌گویی است و می‌تواند برای سالمندان همدم خوبی باشد و به درمان آن‌ها یاری رساند. در واقع «پارو» توسط ژاپنی‌ها و برای حمایت از شهروندان سالمند این کشور طراحی شده بود. بعدها کشورهای دیگر هم مشتری این روبات شدند و برای استفاده در مراکز نگهداری سالمندان از این روبات خریداری کردند. «پارو»‌ها می‌توانستند حرف بزنند و از گنجینه لغاتی معادل پانصد واژه انگلیسی برخوردار بودند. اما پرسشی که پیش آمد آن بود که: آیا این روبات‌ها می‌توانند جایگزین پرستارها شوند و شغل آن‌ها را که آینده از عشق انسانی است، از دستشان خارج کنند؟ آیا این ظلمی در حق سالمندان نیست که به آن‌ها بگوییم به جای اینکه با فرزندان و نوه‌های خود صحبت کنند، با روبات‌ها گفت‌وگو کنند؟ نویسنده در این فصل، تجربیات خود را هنگام بازدید از مراکز نگهداری سالمندان یا کودکان گزارش می‌کند.

۷. صمیمیت

در این فصل نویسنده به برخی مبانی فلسفی در مورد احساسات انسانی، رابطه فکر و بدن و دیدگاه‌های مختلف در این زمینه پرداخته و به تلاش‌هایی اشاره می‌کند که قصد دارند با کشف فرایند احساسات انسانی، آن را در یک روبات بازآفرینی کنند. چگونه



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

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

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پرهیز برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد جوانی برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهانه 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 فنی و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

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 نامبر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

شخصیت واقعی‌اش نمی‌تواند اظهار کند، به راحتی بیان دارد.

۱۱. ساده‌سازی و عدم صداقت

منظور از ساده‌سازی در واقع ایجاد آواتارهایی است که هر فرد از خود در شبکه ارائه می‌کند. نویسنده این پرسش را مطرح می‌کند: آیا نمایش‌های آواتاری و غیرواقعی نوعی بی‌صداقتی در روابط دوطرفه یا بازی کردن با احساسات دیگران نیست؟ در این فصل نظرات مخالف و موافق مورد بحث قرار می‌گیرند.

(اگر بخواهیم این تعبیر فوکو را به عاریت بگیریم که: «انسان چیزی نیست جز محصول گفتمان عصر حاضر»، می‌توانیم بگوییم انسان شبکه‌ای چیزی نیست جز آواتارهای غیرواقع‌نما - مترجم.)

۱۲. اعترافات واقعی

این فصل درباره سایت‌هایی بحث می‌کند که مردم در آن دست به اعتراف می‌زنند؛ شبیه اعترافات یک مسیحی معتقد در کلیسا. در اینجا مردم به یکدیگر دل‌داری می‌دهند:

- من فردا یک عمل جراحی گردن دارم و امیدوارم که بمیرم.

پاسخ: «من امیدوارم که این احساس بمیرد و این عمل جراحی، به شما دلیل دیگری برای زندگی بدهد.»

این سایت‌ها می‌توانند زندگی مجازی یا زندگی دومی را به بسیاری از افراد اهدا کنند؛ انسان‌هایی که به دنبال روش‌های جدیدی برای بیان مشکلات، احساسات و ناامیدی‌هایشان هستند. در این سایت‌ها آن‌ها خواهند فهمید که در بدبختی‌هایشان تنها نیستند.

۱۳. اضطراب

تایپ متن، به جای گفت‌وگوی شفاهی، این امکان را به دو طرف می‌دهد که هر گونه بخواهند بنویسند و نگران عکس‌العمل طرف مقابل نباشند، یا متوجه نباشند که این نوشته می‌تواند روی مخاطب تأثیر منفی بگذارد؛ انگار دارند با یک رایانه سخن می‌گویند. در واقع، در حالی که فرستنده پیام به تأثیر آن روی مخاطب اهمیتی نمی‌دهد، این رفتار مخاطب را دچار اضطراب و ناراحتی می‌کند. از سوی دیگر، علنی شدن برخی مسائل پنهانی افراد، تصویرهای خصوصی که با یکدیگر ردوبدل می‌کنند، تعیین مکان لحظه‌ای فرد از طریق نرم‌افزارهای موجود در گوشی همراه، و مطالبی که توسط فرد نوشته می‌شوند و بعدها ممکن است مورد استناد یا سوء استفاده قرار گیرند، همگی به امور اضطراب‌زای دائمی برای هر دو طرف، یا یکی از طرفین رابطه تبدیل می‌شوند.



اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل

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 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 ۷۷۳۳۶۶۵۶. 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: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹
- ♦ تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶
- ♦ Email: Eshterak@roshdmag.ir

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

۱۴. نوستالژی جوان

نوستالژی نسل گذشته شامل خاطراتی است از چیزهای واقعی که در گذشته آن‌ها را دیده، شنیده، خورده یا لمس کرده است، اما اکنون آن‌ها را از دست داده یا دلتنگ آن‌هاست. نسل جوان نوستالژی خود را با عکس گرفتن ذخیره می‌کند. هر جایی که می‌رود یا هر منظره‌ای را که می‌بیند، از آن عکس می‌گیرد و بلافاصله آن را در شبکه به اشتراک می‌گذارد. نوستالژی جوان در حافظه تلفن همراه یا رایانه‌اش قرار دارد. او می‌تواند عکس‌ها را در صفحه فیسبوک یا فضای مجانی که «گوگل» در اختیارش گذاشته است، قرار دهد و بعداً روی صفحه نمایش ببیند. فناوری به ما زندگی جدیدی وعده داده است؛ زندگی روی صفحه نمایش.

۱۵. نتیجه‌گیری: بحث‌های ضروری

در این فصل نویسنده به برخی از پیامدهای زندگی در اقیانوسی از امواج و اطلاعات و به ویژه پیامدهای منفی آن می‌پردازد. هنگامی که رایانه‌ها به یکدیگر متصل می‌شوند، انگار ما را طناب پیچ کرده‌اند. آن‌ها ما را به خود مشغول می‌کنند، ما به حوزه برنامه‌های کاربردی یا «APPها» تبدیل می‌شویم. با ایمیل کار نمی‌کنیم، بلکه این ایمیل است که با ما کار می‌کند. از استمرار ارتباط با دیگران لذت می‌بریم، اما نمی‌توانیم توجه کاملی به یکدیگر داشته باشیم. از اینکه در شبکه شناخته شده‌ایم یا شبکه ما را می‌شناسد خرسندیم، اما این تنها هنگامی رخ می‌دهد که حریم خصوصی خود را باز بگذاریم. شبکه ما را از خانواده و وظایفمان دور ساخته است. پسری ۱۷ ساله می‌گوید: «روبات هر چیزی را که به او می‌گوییم به یاد می‌آورد. ممکن است نفهمد من چه می‌گویم، اما اولین قدم در فهمیدن، به یاد آوردن است. اما وقتی پدرم دارد با من صحبت می‌کند، هم‌زمان نگاهش به «بلک‌بری»‌اش است (بلک بری نام یک مدل گوشی همراه از گروه «پل» است). او نمی‌داند من چه می‌گویم. پس دیگر فایده چندانی ندارد که صحبت‌ها را با او ادامه دهیم. او باید بفهمد من چه می‌گویم.»

| ۱. عصر روایتیک: در تنهایی، صمیمیت نوین | ۲. شبکه‌ای شدن: در صمیمیت، تنهایی نوین |
|---|--|
| نزدیک‌ترین همسایه‌ها از دست رفتن مشاغل عشق‌ورزانه | همیشه برخط (online) اضطراب و نگرانی |
| به حد کافی زنده | صمیمیت تنگ شدن مهار نوستالژی جوان |
| همدم‌های واقعی | نیازی به تماس نیست بحث‌های ضروری نتیجه‌گیری: |
| مسحور کردن | ساده‌سازی و عدم صداقت خاتمه: نامه |
| همدستی | اعترافات واقعی |