

۷۶

علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره بیستم شماره ۳ بهار ۱۳۹۷ | صفحه ۸۰ | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
www.roshdmag.ir



اعتبار عیار جامعه‌شناسی (۲)

در برابر خشونت نمادین
سبک زندگی در گلستان

کاربست فاوا در آموزش علوم اجتماعی
هویت ملی در کتاب‌های علوم اجتماعی



جلال شمس آذران

جلال شمس آذران، متولد ۱۳۵۰ در شهر تبریز. اوعکاس پرکار و فعالی است که در اغلب نمایشگاه‌ها، جشنواره‌ها و مناسبت‌ها حضور دارد و ترکیب‌بندی‌های پویا و عواطف او نسبت به انسان‌ها، از جمله ویژگی‌های عکس‌های اوست. به بخشی از فعالیت‌ها و دستاوردهای او در عکاسی اشاره می‌شود:

- داوری جشنواره‌های متعدد از جمله: جشنواره عکس شید (۱۳۹۴)؛ جشنواره عکس خانه دوست مشهد (۱۳۹۴)؛ جشنواره عکس ملی ارسباران اهر (۱۳۹۵)؛ جشنواره عکس ملی انتخابات در قاب دموکراسی تربت حیدریه (۱۳۹۶)

- برگزیده جشنواره عکس شید برای مجموعه عکس «این مردم بی دریا».
- دریافت جایزه اول جشنواره بین‌المللی عکس روژان در سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۳.

- دریافت جایزه اول فستیوال عکس آنتاکیا - ترکیه (۱۳۹۳).

- نفر اول سومین جشنواره عکس رشد.

- تقدیر شده در سومین دوسالانه عکس فرش دستباف.

- دریافت جایزه ویژه پروفیسور صادقی در جشنواره سلامت.

- نمایش آثار به دعوت خانه عکاسان ایران در خانه هنرمندان - تهران (۱۳۹۶).





سر مقاله

- کتابهای جامعه‌شناسی و پاسخ به مسائل امروز و فردا / فریبرز بیات / ۲

ویژه نامه

- اعتبار عیار جامعه‌شناسی (۲) / میزگردی با حضور آقایان دکتر پارسا، دکتر فاضلی، دکتر نقدی و دکتر عیوضی / ۴
- قابلیت فهم جامعه‌شناسی (۲) / مجتبی مقصودی / ۲۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- جامعه‌شناسی آموزش و پرورش / رضا جوان / ۲۸
- مطالعات اجتماعی در کشور آذربایجان / دکتر نیره شاه‌محمدی / ۳۷
- هویت ملی در کتابهای علوم اجتماعی / شمس قنبری - دکتر مهدی قدیمی - دکتر ناصر علی رضانی / ۵۲
- عبور از پیچیدگی / عطیه اخوت / ۶۷

دانش نوین اجتماعی

- کاربست فاوا در آموزش علوم اجتماعی / دکتر حسن نجفی / ۳۲
- مقابله با «اخبار جعلی» / سیدغلامرضا فلسفی / ۴۲
- در برابر خشونت نمادین / پرویز صیوری / ۵۸

دانش اجتماعی بومی

- سبک زندگی در گلستان / محمد احمدوند - مهسا شمعی - بهناز معینی فرد / ۴۷
- دانش شهروندی / تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم / الهام شریعتی، محمد غفاری / ۶۲
- هویت ایرانی / تحلیل محتوای درس ۱۴ جامعه‌شناسی (۱) / سیده فریبا اطمینانی / ۷۴
- معرفی کتاب / مشارکت اجتماعی و رسانه‌های جمعی / دکتر هاجر تحریری نیک‌صفت / ۷۸

● مدیر مسئول: محمد ناصری
● سردبیر: فریبرز بیات
● هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، دکتر پری مسلمی پور لالی، غلامرضا حمیدزاده
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: علیرضا پور حنیفه
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● تلفن دفتر مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱-۲۱۰ (داخلی ۴۳۳)
● نمابر مجله: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیام‌نگار: ejtemaie@roshdmag.ir
● <http://telegram.me/roshdmag>
● [roshdmag](https://www.instagram.com/roshdmag)
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
● شمارگان: ۳۸۰۰

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 و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

کتاب‌های جامعه‌شناسی و پاسخ به مسائل امروز و فردا

فریبرز بیات

عدم تعادل و تناسب در رعایت این اصول، بزرگانگاری برخی و کوچک‌شماری و کم‌توجهی یا بی‌توجهی به برخی اصول دیگر می‌تواند کتاب را از نظر قابلیت درک و فهم، پذیرش، و نیز بهره‌مندی و استفاده با مشکلات و دشواری‌های متفاوتی مواجه سازد و واکنش‌های منفی معلمان، دانش‌آموزان، اصحاب علم و نیز سیاست‌گذاران کلان جامعه را برانگیزد.

چندی پیش ریاست محترم جمهوری طی سخنانی از عقب‌ماندگی کتاب‌های درسی نسبت به تحولات و نیازهای اساسی جامعه و تناسب آن‌ها با مقتضیات زمان انتقاد و گلایه کرده و فرمودند: «وقتی امروز کتاب‌های درسی را باز می‌کنیم، غیر از عوض شدن جلد، فونت، عکس و تغییر بعضی عبارت‌ها نسبت به زمانی که ما درس می‌خواندیم، تغییر چندانی نکرده است. درحالی‌که ما باید دانش‌آموزان را حداقل برای ۱۲ سال آینده تربیت کنیم.»

چنین نقدی از سوی ریاست محترم جمهوری نشان می‌دهد، تغییرات معدودی از کتاب‌های درسی از جمله جامعه‌شناسی از نظر جهت‌گیری و رویکرد با انتظارات مسئولان کلان دستگاه

کتاب‌های درسی باید پویا باشند و متناسب با تحولات علمی و اجتماعی، مقتضیات زمان و نیازهای مخاطبان تغییر کنند. به همین دلیل نیز بعد از انقلاب اسلامی تقریباً هر سه یا پنج سال یک‌بار کتاب‌های درسی دستخوش دگرگونی و تغییرات متفاوتی شده‌اند. کتاب‌های درسی علوم اجتماعی نیز از این قاعده مستثنا نیستند و طی چند دهه گذشته تغییرات متعددی را تجربه کرده‌اند. اصول مختلفی راهنمای چنین تغییراتی بوده است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها را می‌توان چنین برشمرد:

- هم‌گامی و همراهی با تحولات و پیشرفت‌های علمی در حوزه‌های گوناگون دانش با هدف عقب‌نماندن از قافله علم و دانش روز؛
- پاسخ‌گویی به مقتضیات زمان و مکان و تغییر و تحولات اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و فناورانه؛
- انطباق با چارچوب‌های فرهنگی، برنامه‌های توسعه و اسناد بالادستی؛
- تناسب با نیازها، علاقه‌ها و نگرش‌های مخاطبان و تجارب زیسته آن‌ها.



سیاست‌گذاری و اجرایی کشور هماهنگ نیست. اما این تنها دستگاه اجرایی و سیاست‌گذاری کشور نیست که به این دسته از کتاب‌های درسی نقد دارد، نخبگان علمی و فرهنگی کشور نیز اخیراً طی مطالب و مقالاتی کتاب‌های درسی را، به‌ویژه در حوزه علوم اجتماعی، مورد نقد قرار داده‌اند و معلمان و دانش‌آموزان نیز در موارد متعددی بر مشکلات و دشواری‌های کتاب‌های جدید علوم اجتماعی تأکید کرده‌اند.

با توجه به چنین نقد و نظرهایی نسبت به کتاب‌های جدیدالتألیف علوم اجتماعی، به‌ویژه کتاب جامعه‌شناسی (۲) که به تازگی تألیف شده است، این شماره مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی»، با هدف کمک به تصحیح و تکمیل این کتاب، بخشی از مطالب و مقالات خود را به نقد و بررسی آن اختصاص داده است. امیدواریم بتوانیم سایر کتاب‌های این حوزه را نیز در شماره‌های آتی طی پرونده‌هایی مورد نقد و بررسی قرار دهیم.

اعتبار عیار

جامعه‌شناسی (۲)

میزگرد نقد و بررسی کتاب جامعه‌شناسی پایه یازدهم
رشته ادبیات و علوم انسانی
با حضور حجت‌الاسلام دکتر پارسانیا، دکتر فاضلی، دکتر نقدی و
دکتر عیوضی

اشاره

محافل علمی و فرهنگی از سوی دیگر، سعی کرده است طی میزگردی، کتاب جامعه‌شناسی (۲) را نقد و بررسی کند. هدف از این میزگرد مواجه کردن مؤلفان با منتقدان و طرح نقدها و نظرها در مورد کتاب با هدف اصلاح و بهبود، و تکمیل و تدقیق آن است. در این میزگرد حجت‌الاسلام دکتر حمید پارسانیا، دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران و دکتر لطیف عیوضی، مسئول گروه علوم اجتماعی از گروه مؤلفان و به نمایندگی از آن‌ها، دکتر نعمت‌الله فاضلی، انسان‌شناس اجتماعی و دانشیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، و نیز دکتر وحید نقدی، جامعه‌شناس و معلم علوم اجتماعی مدارس اسنتان تهران و مدرس دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید بهشتی، به نمایندگی از منتقدان جامعه علمی و معلمان و مدرسان کشور، حضور داشتند. آنچه در ادامه از نظر تان می‌گذرد، متن ویرایش شده این میزگرد است. با هم می‌خوانیم.

کلیدواژه‌ها: اعتبار عیار جامعه‌شناسی (۲)، نقد کتاب جامعه‌شناسی پایه یازدهم، جامعه‌شناسی نظام جهانی

کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه چند سالی است که دچار تغییر و تحولات گسترده شده‌اند. این تغییر و تحولات در بین معلمان علوم اجتماعی، به‌عنوان مدرسان کتاب و نیز محافل علمی و فرهنگی واکنش‌هایی به همراه داشته است. جدیدترین تغییرات از این دست، کتاب «جامعه‌شناسی (۲)» است که سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ برای اولین بار به مجموعه کتاب‌های درسی رشته علوم انسانی پیوسته است. این کتاب شکل تغییر یافته کتاب جامعه‌شناسی نظام جهانی دوره پیش‌دانشگاهی است که یک پایه نزول یافته و به پایه یازدهم منتقل شده است. کتاب قبلی، جامعه‌شناسی نظام جهانی، نقد و نظرهای بسیاری را بین دبیران و محافل علمی و فرهنگی از نظر دشواری مفاهیم، قابلیت پذیرش و انطباق با واقعیات جامعه و جهان برانگیخته بود. اکنون آن کتاب، با تغییراتی در بعضی فصل‌ها و نیز عنوان کتاب که موضوع را پیچیده‌تر کرده، به مدرسه راه یافته است.

مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی»، به‌عنوان پلی واسط بین مؤلفان کتاب از یک‌سو، و معلمان و دبیران علوم اجتماعی و



● **بیات:** با سلام، عرض ادب و احترام، و خیرمقدم خدمت استادان و سروران گرامی. از آنجا که استادان حاضر در میز گرد به خوبی یکدیگر را می‌شناسند، کار من برای معرفی و نیز پیشبرد بحث بسیار سهل و راحت است. حجت‌الاسلام دکتر حمید پارسانیا از صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی که قبلاً هم در تألیف کتاب‌های درسی علوم اجتماعی نقش جدی داشتند و در این کتاب هم به همراهی دکتر لطیف عیوضی، مسئول علوم گروه علوم اجتماعی و عضو هیئت تحریریه مجله رشد آموزش علوم اجتماعی جزو تیم اصلی تألیف کتاب و درواقع نماینده مؤلفان هستند.

آقای دکتر نعمت‌الله فاضلی، از صاحب‌نظران مسائل اجتماعی و فرهنگی که در زمینه آموزش و پرورش آثار و مقالات متعددی دارند. کتاب مردم‌نگاری آموزش ایشان در این زمینه بحث جدی و عمیقی را مطرح می‌کند. آقای دکتر وحید نقدی جامعه‌شناس و معلم هستند و در سطح مدارس و دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید بهشتی تدریس و پژوهش می‌کنند. ایشان عضو هیئت تحریریه مجله رشد آموزش علوم اجتماعی نیز هستند. آقای حمیدزاده، مشاور ریاست سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی و عضو هیئت تحریریه مجله رشد آموزش علوم اجتماعی هستند.

موضوع بحث، کتاب جامعه‌شناسی ۲ است. قبلاً کتابی به اسم جامعه‌شناسی نظام جهانی در دوره پیش‌دانشگاهی داشتیم. نقدهایی به آن وارد شده بود و بخشی از آن کتاب به این کتاب منتقل شده است. اولین سال است که این کتاب در نظام آموزشی تدریس می‌شود. جا برای بحث، نقد و نظر، و اصلاح و تکمیل آن وجود دارد. بنابراین، همکاران و دوستان گروه تألیف

می‌توانند نقد و نظرهای اصلاحی و تکمیلی استادان و معلمان را در ویرایش‌های بعدی مورد توجه قرار داده و در تصحیح و تکمیل کتاب به کار گیرند.

از چند جهت می‌توانیم کتاب جامعه‌شناسی ۲ را مورد بحث قرار دهیم: یکی بحث آموزشی بودن کتاب است و اینکه اصلاً این کتاب چقدر آموزشی است؟ کتاب‌های آموزشی ویژگی‌هایی دارند که باید دید این کتاب چقدر واجد آن‌هاست؟ قابلیت خوانش کتاب به چه میزانی است؟ همراهی و هم‌زمانی آن با دانش مشترک چقدر است؟ چه میزان کاربردی است؟ تا چه اندازه در آن به توانایی معلم توجه شده و آیا «دانش‌آموز‌محور» است یا «معلم‌محور»؟

بحث دیگر قابل قبول بودن مضمون و محتوای کتاب است. گزاره‌های کتاب چقدر برای دانش‌آموز قابل قبول است؟ از نظر اهل علم جامعه‌شناسی و صاحب‌نظران فلسفه اسلامی و فلسفه علوم اجتماعی اسلامی، این گزاره‌ها چقدر قابل قبول و منطبق با واقعیات جامعه و تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان است؟ و نیز اینکه جامعه‌شناسی ۲ چقدر از شائبه‌های تبلیغی و القایی عاری است؟ محور سوم این بحث است که اصلاً این کتاب چقدر جامعه‌شناسی است، در کجای جامعه‌شناسی قرار می‌گیرد و چه نسبتی با آموزش جامعه‌شناسی برقرار می‌کند؟

این محورها به نظر من رسید، ولی دوستان می‌توانند محورهای دیگری را نیز بیفزایند و از یکی از آن‌ها بحث را آغاز کنند. قبل از همه آقای دکتر پارسانیا یا دکتر عیوضی معرفی اولیه‌ای از کتاب و فرایند تألیف و تدوین، هدف‌ها و انگیزه‌های آن داشته باشند تا دوستان در جریان قرار بگیرند و نقد و نظرهای خود را با توجه به این زمینه و فرایند مطرح کنند.

● **عیوضی:** پشت صحنه هر کتاب درسی یک برنامه درسی است و در نقد و بررسی هر کتاب باید برنامه درسی آن را دید. برخی‌ها به این حقیقت توجه لازم و کافی ندارند. در مقایسه با بدن انسان، هر برنامه درسی روح (مبانی و رویکرد)، قلب (اهداف) و اندامی (محتوا) دارد. در قلب برنامه درسی، باید نحوه تدوین و تأمین اهداف برنامه را تعیین کرد. تدوین اهداف هر برنامه معمولاً براساس سه منبع شامل «دانش موضوعی»، «جامعه و فرهنگ» و «مخاطبان برنامه» که عمده‌تأ دانش‌آموزان هستند، صورت می‌گیرد.

ما در پاسخ به این پرسش که: اصولاً چرا و با چه اهدافی علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی را آموزش می‌دهیم؟ عمده‌تأ سه گونه جواب داریم: الف) جامعه‌شناسی برای جامعه‌شناسی؛ ب) استفاده از جامعه‌شناسی برای حل مسائل جامعه و دانش‌آموزان؛ ج) استفاده از جامعه‌شناسی برای تربیت دانش‌آموزان (بینش، نگرش، ...). اولویت‌گذاری و توازن میان این سه بسیار حیاتی است. با عنایت به این حقیقت که علوم اجتماعی، دانش‌هایی فرهنگی و تمدنی هستند، اگر دانش اجتماعی اصیلی، یعنی دانش برآمده از متن فرهنگ و جامعه خودمان داشته باشیم، انتقال مناسب آن به خودی خود، سطوحی از هر سه هدف مذکور را برآورده می‌سازد. از این‌رو برنامه‌ریزان آموزش علوم اجتماعی به‌ویژه در سطح متوسطه که باید میان دانش‌های تخصصی و فرهنگ عمومی پل بزنند، با امر سهل‌الوصولی مواجه نیستند، بلکه با معمای بسیار پیچیده‌ای مواجه‌اند.



بگذرم و به اجمال بگویم که قلب برنامه جدید علوم اجتماعی دوره متوسطه بر دو موضوع اساسی، یعنی «آگاهی» و «هویت» یا دو مسئله اساسی «بحران آگاهی» و «بحران هویت» استوار است. علاوه بر مسئله‌شناسی مستقل برنامه درسی آموزش علوم اجتماعی در دوره متوسطه، مبانی نظری اسناد تحولی تعلیم و تربیت، نیز، «هویت» را موضوع «تربیت» معرفی کرده و رسالت نظام تعلیم و تربیت را هویت‌یابی و ارتقای هویت دانسته‌اند. برای تأمین اهداف برنامه علوم اجتماعی در رشته علوم انسانی دوره دوم متوسطه، سه کتاب داریم. برنامه درسی جدید علوم اجتماعی منطقاً این‌گونه بود که موضوع آگاهی و مباحثی که درباره شناخت اجتماعی و علوم اجتماعی بودند - که نوعاً مباحثی درجه دوم و انتزاعی‌ترند - در پایه اول مطرح می‌شدند و در پایه‌های دوم و سوم براساس اصل محیط‌های توسعه‌یابنده، موضوع هویت از سطح فردی تا اجتماعی، ملی، منطقه‌ای و جهانی مورد بررسی قرار می‌گرفت. در فرصتی که اخیراً تغییر ساختار ۳، ۶ با هدف بازنگری برنامه‌های درسی برای هم‌سوسازی آن‌ها با اسناد تحولی آموزش و پرورش فراهم آورد، و براساس نتایج حاصل از تجربه کوتاه‌مدت اجرای برنامه علوم اجتماعی، شورای برنامه‌ریزی به این نتیجه رسید که سیر منطقی برنامه را با سیر تجربی و تربیتی آن جایگزین کند و در ترتیب مباحث نوعی جابه‌جایی صورت گیرد. به این نحو که ابتدا مباحث هویتی مطرح شود و پس از آن موضوع آگاهی و شناخت اجتماعی پیگیری شود.

لطفاً توجه شود که پیش از تغییرات اخیر موسوم به ۳، ۳، ۶ در آموزش و پرورش، علوم اجتماعی جدیدترین برنامه درسی بود که تغییر پیدا کرده بود و سایر برنامه‌های درسی در ۲۰ سال اخیر تغییراتی نداشته‌اند. ولی متأسفانه خواسته یا ناخواسته همان توقعاتی که از تغییر برنامه‌های با قدمت بیش از ۲۰ سال می‌رفت، بر برنامه جدید علوم اجتماعی نیز بار شد و عامدانه در این توقع دمیده شد؛ در حالی که هیچ‌گونه توجیه قانونی نداشت. در چنین شرایطی یا باید کتاب بدون برنامه تولید می‌کردیم که گناهی نابخشودنی بود و الحمدلله ما به آن مبتلا نشدیم، یا اینکه حتی‌المقدور از فرصت پیش آمده برای اصلاح و بهبود کتاب‌های موجود استفاده می‌کردیم. ما تلاش کردیم حداکثر بهره ممکن را از این فرصت حداقلی ببریم و تا حدودی به برخی از انتظارات مخاطبان برنامه پاسخ دهیم. پس توجه داشته باشیم که کتاب‌های جدید جامعه‌شناسی ۱ و ۲ در واقع در چنین شرایطی بازتألیف شده‌اند. در ادامه به فراخور بحث، در باب برنامه و نحوه تولید و اجرای برنامه و اصول و رویکرد آن بیشتر توضیح خواهیم داد.

● **بیات:** دکتر عیوضی توضیحات خوبی درباره فرایند تألیف کتاب و جایگاه آن در برنامه درسی دادند. آقای دکتر فاضلی با توجه به چنین فرایند و بستری که کتاب جامعه‌شناسی در آن شکل گرفته است، بفرمایید شما از جهت محورهای سه‌گانه‌ای که مطرح شد، کتاب را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

● **فاضلی:** من هم سلام و عرض ادب می‌کنم خدمت دوستان. خوش‌حالم که این جلسه تشکیل شده است و امیدوارم بحث‌های ما مفید واقع شود. آقای بیات سؤالاتی مطرح کردند که می‌تواند معیار و مبنای تحلیل کتاب باشد، ولی یک موضوع را مطرح نکردند؛ اینکه ما این جلسه را با چه هدفی برگزار می‌کنیم. زمانی هدف این گفت‌وگو آن است که می‌خواهیم کتاب را اصلاح کنیم. زمان دیگری هدف این است که می‌خواهیم به معلمانی که می‌خواهند این کتاب را درس بدهند، کمک کنیم. یک زمان برای حوزه عمومی صحبت می‌کنیم و جامعه می‌خواهد این مجله را بخواند و از کتاب آگاه شود. به نظر من هر کدام از این سه هدف سه نوع گفت‌وگو را ایجاد می‌کند. این‌ها به هم ربط دارند، ولی لحنشان متفاوت می‌شود.

اگر هدف ما این است که به مؤلفان کتاب کمک کنیم که کتاب را اصلاح کنند، یک‌طور باید بحث کنیم. اگر هدف این است که به معلمان توضیح بدهیم که اشکالات کتاب چیست و باید چه بکنند، نوع دیگری باید صحبت کنیم. اگر برای حوزه عمومی صحبت می‌کنیم، برای دانشگاهیان، روشن‌فکران و خانواده‌ها، باید به‌نحو دیگری مطلب را شرح دهیم.

پیشنهاد من این است که از زاویه اول صحبت کنیم. این کتاب مثل هر کتاب دیگری با تغییراتی که در جامعه و در تفکر ما ایجاد می‌شود، طبیعتاً نیازمند بازخوانی و نقد است. چقدر خوب است که ما از همین اول مسیر نقاداش را باز بگذاریم و با نیت اینکه دوستان می‌خواهند نقدهای ما را بشنوند و در نسخه‌های بعدی کتاب آن‌ها را لحاظ کنند، بحث کنیم و حوزه معلمان و روشن‌فکران را مینا قرار ندهیم.

● **بیات:** هدف ما نقد و بررسی کتاب است تا به بهبود و اصلاح آن کمک شود. مخاطبان نشریه علوم اجتماعی معلمان، کارشناسان آموزشی و برنامه‌ریزی درسی و مؤلفان هستند. چنین نقدهایی به‌طور طبیعی هم به مؤلفان در اصلاح کتاب و هم به معلمان در درک و دریافت بهتر کتاب کمک خواهد کرد.

● **فاضلی:** چون در اینجا مؤلفان حضور دارند و آمادگی هم برای تغییر وجود دارد، کارمان را روی این هدف متمرکز می‌کنیم. من چند نکته را ابتدا می‌گویم تا جانب تعادل را در گفت‌وگو حفظ کرده باشیم. موضوع این کتاب اهمیت دارد. البته این کتاب جامعه‌شناسی نیست و درباره نظام جهانی است. پشت جلد کتاب هم به درستی اجتناب کرده‌اند که اسم کتاب را جامعه‌شناسی بگذارند. داخل کتاب هم اشاره شده است که این کتاب جامعه‌شناسی نیست و درباره نظام جهانی است. رویکرد کتاب هم جامعه‌شناسانه نیست، بیشتر رویکرد فلسفی و از منظر علوم سیاسی است و دورترین فاصله را با جامعه‌شناسی دارد.

ولی هیچ اشکالی ندارد و فارغ از اینکه عنوان کتاب چه باید باشد، من با این ایده که دانش‌آموزان ادبیات و علوم انسانی ما در زمینه نظام جهانی نیازمند فهم و تحلیل و آموزش هستند، کاملاً موافق هستم. تشخیص این کتاب در کلیت درست بوده

و بحث آشنایی با فرهنگ و نظام جهانی و مفاهیم مرتبط با آن بسیار ضروری است و انجام هم می‌شود. فارغ از اینکه رویکرد ما چه باشد، برای دانش‌آموزان امروز جهان، حداقل در جوامع توسعه‌یافته یا در حال توسعه، آشنایی بنیادی با ایده نظام جهانی بسیار ضروری و مهم است. این را حسن این کتاب می‌دانم که ایده نظام جهانی را مطرح می‌کند.

حسن دوم کتاب این است که تلاش کرده است، ایده نظام جهانی را از منظر محلی توضیح دهد. محلی به این معنا که روی سکویی به نام ایران‌زمین و در موقعیت تاریخی معینی به نام تاریخ اکنون ما ایستاده است و می‌کوشد از آن زاویه نظام جهانی را ببیند. من با این دیدگاه موافقم و فکر می‌کنم امروزه نظام جهانی را هر قوم و ملتی باید در چارچوب جهانی خودش بفهمد و توضیح بدهد. درواقع نوعی رویکرد جهان-محلی نیاز داریم. این هم حسن دوم کتاب است که از نظر جهت‌گیری تاریخی-فرایندی و محلی است و به نوعی از نگاه تاریخی-فرهنگی برخوردار است.

طراحی کتاب بر این استوار است که با شکل‌گیری نظام جهانی شروع می‌کند و به ایران، انقلاب اسلامی و موضع‌گیری‌هایی که شده است، می‌پردازد. در این زمینه هم رویکردهای تاریخی خودش را حفظ کرده است. اما کتاب حسن نیم‌بند دیگری هم دارد؛ اینکه سعی کرده در جاهایی پرسش طرح کند. نیم‌بند می‌گویم، چون استفاده نادرستی از این روش کرده است. خواسته پوششی باشد بر ضعف‌های نگارشی کتاب. ولی درمجموع این درست است که ما بتوانیم بر مبنای مسئله، به‌عنوان اصل ایده کتاب، جلو برویم. به این صورت که پرسشی طرح کنیم و دانش‌آموزان و معلم را درگیر پرسش‌هایی کنیم. این راهبرد آموزشی راهبرد درستی است. البته باید درست اجرا شود و به همه الزاماتش وفادار باشد. اما چون وظیفه ما بیشتر نقد است و کمکی که ممکن است به مؤلفان و معلمان کنیم، نقد است، اجازه بدهید من محور نقدها را مطرح کنم تا در ادامه جزئیاتش باز شود.

من از روی جلد بحث را شروع می‌کنم. این کتاب اسمش جامعه‌شناسی است و برای دانش‌آموزان رشته ادبیات و علوم انسانی در پایه یازدهم دوره دوم متوسطه نوشته شده است. همان‌طور که در صحبت‌ها بود، این کتاب به‌معنای دقیق کلمه جامعه‌شناسی نیست. یعنی اینکه با زبان جامعه‌شناسی و گفتمان جامعه‌شناسی تدوین و تألیف نشده است. اگر این کتاب بخواهد خوب توضیح داده شود، نوعی زبان و گفتمان نظریه اجتماعی است و بیشتر به آن نظریه اجتماعی گرایش دارد که در علوم سیاسی و فلسفه بحث می‌شود تا جامعه‌شناسی به معنای دقیق کلمه.

این نقد را از این نظر توضیح می‌دهم که اولاً اگر ما بخواهیم درباره نظام جهانی بحث کنیم، باید بنویسیم جامعه‌شناسی نظام جهانی. چون عنوان کتاب درست مانند برچسبی است که روی کالا می‌زنند. من اگر به فروشگاه بروم که کفش بخرم و در جعبه به جای کفش جوراب باشد، این توجیه که جوراب هم به کفش ربط دارد، توجیه مناسبی نیست. عنوان کتاب جامعه‌شناسی است،

در حالی که با مسامحه باید بگوییم جامعه‌شناسی نظام جهانی و نه جامعه‌شناسی.

عنوان جامعه‌شناسی مفاهیم جامعه‌شناسی عمومی را به ذهن متبادر می‌کند، یعنی جامعه‌شناسی چیست یا جامعه‌شناسی به چه کاری می‌آید، جامعه‌شناسی در ایران چه کاربردهایی دارد و مفاهیمی از این نوع. یا مفاهیم جامعه‌شناسی است، یا زبان جامعه‌شناسی یا نظریه‌ها و روش‌های جامعه‌شناسی. اما کسی از مفهوم جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی نظام جهانی را استنباط نمی‌کند. پس یک نکته در مورد عنوان کتاب که اشکال دارد. یک اشکال محتوایی است و یک اشکال اخلاقی. اینکه ما با عنوانی به نام جامعه‌شناسی، چیز دیگری را ارائه کنیم، نوعی فریب اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان است. از هیچ کجا چنین خطایی انتظار نمی‌رود و از نظام آموزش و پرورش اصلاً انتظار نمی‌رود که مخاطب را فریب دهد.

نکته دیگر اینکه بحث فقط بر سر فرم نیست و مشکل با تغییر عنوان حل نمی‌شود. جهت‌گیری کتاب بیشتر معطوف به فلسفه و نظریه اجتماعی است تا جامعه‌شناسی به معنای دقیق کلمه. این فلسفه و نظریه اجتماعی بودن آن باعث شده است، کتاب دشوار فهم و تا حدودی نیازمند فضای آموزشی، معلمان و برنامه درسی باشد. آیا دانش‌آموزان و معلمان و برنامه درسی ما با این زبان می‌توانند صحبت کنند یا نمی‌توانند؟ البته این را باید بررسی‌های تجربی به ما نشان بدهد. آیا معلمان ما آماده هستند که با این زبان



دکتر نعمت‌الله فاضلی

مفهومی فلسفی که در این کتاب به کار رفته است، چیزی را در پایه دوم دبیرستان یاد بدهند؟ من در دوره فوق لیسانس مشکل دارم با دانشجویان دوره‌های جدید با این زبان حرف بزنم. حالا فکر کنید بخواهیم به دانش‌آموز کلاس یازدهم این مفاهیم را بگوییم، یا حتی از معلمان که لیسانس علوم اجتماعی گرفته‌اند، بخواهیم این کتاب را درس بدهند.

از طرف دیگر، مسئله انتقال دانش و یاددهی و یادگیری زبان خاصی می‌خواهد. ممکن است بحثی به لحاظ مفهومی و منطق نظری درست باشد، اما آیا این مفاهیم و شیوه ارائه با زبان یاددهی - یادگیری سازگاری دارد یا نه؟ به‌طور قاطع می‌گویم، آنچه که در این کتاب نوشته شده، برای پایه یازدهم در چارچوب زبان یاددهی - یادگیری نیست.

نکته دیگر اینکه باید ببینیم هر کتابی از چه زاویه دیدی نوشته شده است. همان‌طور که آقای عیوضی گفتند، این کتاب از زبان مردم ایران، دانش‌آموزان و معلمان نوشته نشده و از زاویه دید سیاستگذاران نوشته شده است. اسناد بالادستی حاکمیت انتظاراتی از کتاب‌های درسی داشته که بر اساس آن نوشته شده است. این کتاب کاملاً بر گفتمان رسمی حاکمیتی جمهوری اسلامی ایران منطبق است و ارتباطی با واقعیت‌های اجتماعی، نیازهای دانش‌آموزان، واقعیت‌های موجود در نظام آموزش و پرورش و زندگی مردم ندارد. این مانیفست گفتمان رسمی است که می‌خواهد در آموزش و پرورش این ایدئولوژی را توضیح بدهد. البته اینکه آیا این کار را توانسته‌اند به زبان آموزشی انجام بدهند یا نه، قابل نقد است. بنابراین بیش از اینکه این کتاب را کتاب درسی بدانیم، یک مانیفست است و اسناد بالادستی حاکمیتی به نویسندگان آن مأموریت داده‌اند که این مانیفست را در نظام آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان یا معلمان توضیح بدهند تا معلمان بدانند که حکومت از آن‌ها چه انتظاری دارد، چه نگاهی به نظام جهانی دارد، مدرنیته و تاریخ معاصر را چگونه می‌بیند و روابط و نظام بین‌الملل را چگونه می‌فهمد.

آنچه که من از مطالعه این کتاب فهمیدم این بود که یک منظر فلسفی پشت آن است و یک منظر علوم سیاسی. منظر فلسفی آن زبان مفهومی است که در کتاب به کار رفته، و منظر علوم سیاسی نگاه رسمی جمهوری اسلامی ایران یا حکومت است که اسناد بالادستی به نویسندگان آن مأموریت داده‌اند که این کار را بکنند. منتها شاید می‌شد به جای اینکه یک مانیفست بنویسیم، یک کتاب درسی بنویسیم و آن را طوری تنظیم کنیم که قابلیت آموزش و یادگیری داشته باشد. اقعاً کننده باشد، استدلالی در آن وجود داشته باشد، به زبان دانش‌آموزان نوشته شده باشد، واقع‌گرایانه‌تر باشد، به تجربیات زندگی مردم نزدیک‌تر باشد و به درگیری‌های دانش‌آموزان در فضای جهان معاصر و مدرن نزدیک‌تر باشد.

برای مثال، تصویری که کتاب از نظام جهانی ارائه می‌کند،

تصویر سیاه و ناامیدکننده‌ای است. با این تصویر تکلیف دانش‌آموز و معلم چیست؟ تصویری که در این کتاب از نظام جهانی و دنیای امروز ارائه شده، استعمار، امپریالیسم، استعمار نو و امپریالیسم نو است. تصویری که اینجا ارائه شده، دنیایی پر از خشونت است و تکلیف ما هم در این دنیا شورش، مقاومت، مبارزه و جنگیدن با این نظام است. در پایان کتاب هم آمده است که جهان اسلام بیدار شده و با این نظام جهانی مبارزه می‌کند. دوستان مؤلف ما افراد دانا و حکیمی هستند. لابد ملاحظات و توضیحاتی دارند که خواهند گفت. البته این خوانش وجود دارد و دوستان ما از خودشان ساخته‌اند. این خوانشی است که از نظام جهانی جدید می‌توان ارائه کرد. ولی اینکه «چرا این خوانش انتخاب شده؟» پرسش مهمی است. چرا آموزش و پرورش ما باید با این خوانش از جهان جلو برود؟

نکته دیگر تضادها و تعارضاتی است که این کتاب برمی‌انگیزد. یکی این است که اولاً مسئله فرهنگی شدن و نظام جهانی را به شکل منفی مطرح کرده‌اند. در حالی که اسلام، مسیحیت و همه ادیانی که داعیه جهانی شدن دارند، هم همیشه تلاش کرده‌اند بتوانند گستره جهانی داشته باشند. این طور نیست که اگر تمدن غرب امروز داعیه‌ای دارد یا به طرف جهانی شدن حرکت کرده است، نفس جهانی شدن مذموم باشد.

نکته دیگر تناقضی است که در متن وجود دارد. از یک طرف گفته می‌شود، اگر یک فرهنگ و یک نظام جهانی توانمند باشد و پاسخ‌گوی نیازهای انسان‌ها باشد، می‌تواند جهانی شود. این سؤال پیش می‌آید که اگر سرمایه‌داری غرب جهانی شده، به دلیل توانمندیش است و بحث‌های حقوق بشری را همه جهان با قلبشان پذیرفته‌اند. اینکه مانیفست سیاسی جمهوری اسلامی با این موضوع مشکل دارد، قبول، اما واقعیت تجربی این است که تمام جوامع کم‌وبیش را پذیرفته‌اند. کارهایی که **اینکلهارت** کرده است، این موضوع را به روشنی نشان می‌دهد. بدون آن هم این واقعیت را می‌بینیم که همین الان درون جامعه ما تقاضا برای حق شهروندی، حقوق کودکان و زنان، حق رأی، حقوق سیاسی، حق مهاجران، حقوق اقلیت‌ها آنقدر پذیرفته شده است که هیچ حکومتی صراحتاً این حقوق را نادیده نمی‌انگارد. حداقل تظاهر می‌کند که حقوق بشر را قبول دارد. فوقش می‌تواند پسوند و پیشوندی اضافه کند که با این خوانش قبول ندارد و با خوانشی دیگر قبول دارد. تعارض کتاب این است که از یک طرف می‌گوید نظام و فرهنگ جهانی باید پاسخ‌گوی نیازها باشد، پرسش این است کسانی که نتوانسته‌اند جهانی شوند پاسخگو نبوده‌اند و آن‌هایی که نتوانسته‌اند جهانی شوند پاسخگو بودند.

مؤلفان استدلال کرده‌اند که نظام و فرهنگ جهانی کنونی گذشته استعماری و نظامی داشته است، و درست هم هست. منتها به این پرسش پاسخ نداده‌اند که الان چطور؟ آیا الان هم اگر مردم ما حقوق بشر را می‌خواهند، این به خاطر فشار نظام جهانی است؟

اینکه دانشجویان، اصلاح‌طلبان و گروه‌های اجتماعی خواهان دموکراسی اصیل هستند و حقوق شهروندی می‌خواهند، ناشی از فشار نظام جهانی است؟ همین دیروز خبر رسید که یک برادر زرتشتی ما را در یزد، به دلیل اینکه زرتشتی بوده، شورای شهر قبول نکرده است. ولی جامعه نپذیرفته و گفته زرتشتی بودن دلیل بر محرومیت شهروند ایرانی از عضویت در شورای شهر نیست. این ناشی از چنان فشاری است یا اینکه جامعه خواهان آن است که چنین تفاوتی را قائل نشوید؟ یا زنان ما اگر امروزه برای حقوقشان تقاضا دارند، به خاطر فشار نظام جهانی است یا جامعه تغییر کرده است؟

این کتاب از زبان دانش‌آموز و معلم نیست و زاویه دیدش عقل کل است و اینجا عقل کل حکومت فرض شده است. به همین دلیل، این کتاب به این سؤال پاسخ نمی‌دهد که: اگر قرار باشد معلم‌ان ما به نظام جهانی نگاه کنند، چه می‌بینند؟ یا دانش‌آموزان ما والدینشان با چه چیزهایی مواجه می‌شوند؟ البته من با اینکه این گونه توضیح می‌دهم، با بخشی از این ایده‌ها همدلی هم دارم. نکته آخر اینکه معلوم نیست کتاب می‌خواهد چه توانمندی‌هایی به دانش‌آموزان بدهد. در پایان هر درسی که ارائه می‌شود، این سؤال پیش می‌آید که ما از دانش‌آموزمان انتظار داریم چه شایستگی کانونی به دست بیاورند. من وقتی این کتاب را خواندم و بستم، نتوانستم به این سؤال پاسخ دهم که: بعد از خواندن این کتاب، جز اتفاقاً باز تولید یک روش سنتی - که ما در سال‌های اخیر به چالش کشیده‌ایم - یادگیری طوطی‌وار و تکیه بر حافظه، این کتاب چه چیزی به دانش‌آموز می‌دهد؟ اینکه می‌گویم این کتاب با زبان یادگیری - یاددهی نوشته نشده، به همین دلیل است که خود کتاب به ما نمی‌گوید که چه شایستگی یا شایستگی‌های کانونی هست که این دوره آموزشی باید در دانش‌آموزان ما به وجود بیاورد.

در کتاب توضیح داده نشده است که مثلاً این کتاب نوعی تفکر انتقادی محور در خصوص نظام جهانی به ما می‌دهد. چنین چیزی نیست. یا مثلاً این کتاب به ما نمی‌گوید که نوعی خودآگاهی از زندگی روزمره است و در دانش‌آموز نسبت به تجربه‌های زندگی روزمره حساسیت فرهنگی ایجاد نمی‌کند. چون خیلی فلسفی نوشته شده است، اساساً دانش‌آموز را وارد فضای تجربه‌های زیسته خودش نمی‌کند و خودآگاهی انتقادی در او ایجاد نمی‌کند تا دانش‌آموز یا معلم بتواند در تجربه‌های زیسته خودش تأثیرات نظام جهانی را ببیند. البته بحث‌هایی درباره محیط زیست دارد، ولی زبان کتاب زبان معطوف به تجربه زیسته و زندگی روزمره دانش‌آموز، معلم و مدرسه نیست.

نکته دیگر اینکه کتاب چون حالت مانیفست پیدا کرده و بیانیه سیاسی جمهوری اسلامی در مورد نظام سیاسی جهانی است، نگاه انتقادی به فضای داخل جامعه خودش ندارد؛ یعنی نگاه تحلیلی که حسی از بی‌طرفی یا استقلال فکری در کتاب باشد.

در حالی که کتاب آموزشی باید این ویژگی را داشته باشد تا معلم و دانش آموز به آن اعتماد کنند. کتاب از اول چنان جانب دارانه شروع می شود و تا آخر جانب دارانه جلو می رود که هیچ فضایی برای جلب اعتماد معلم و دانش آموز ایجاد نمی کند. چرا این طور شده است که دوستان ما فکر نکرده اند باید برادری شان را ثابت کنند؟ به صرف اینکه مدرسه یا آموزش و پرورش کتاب را آماده کرده است، کافی نیست.

معلم می تواند این کتاب را نخواند. مؤلفان برای جلب اعتماد معلم هیچ زحمتی به خودشان نداده اند. گویی تعهدی نداشته اند. چون از موضع بالا نوشته شده، معلم را به حساب نیاورده اند. گویی این دیدگاه یک دیدگاه حق است و ما از موضع حق حرف می زنیم و معلم و دانش آموز وظیفه دارند این حق را بفهمند. ممکن است این طور باشد، ولی این کتاب کتاب درسی است و کتاب درسی باید به معلم پاسخ دهد. یعنی هم معلم را متقاعد کند و هم برای جلب اعتمادش بی طرفی را نشان بدهد. این حالت جانب دارانه بودن کتاب، مثل بعضی از کتاب های درسی دیگر، کلاً کتاب را از نظام آموزشی حذف می کند.

اکثر معلمان ما با این کتاب مشکل خواهند داشت. البته این در صورتی است که کتاب را بفهمند. چون بعضی جاها ممکن است اصلاً متوجه منطق کتاب نشوند. ولی آن دسته از معلمانی که با این جهت گیری مشکل دارند، موضع می گیرند و از درس دادن آن پرهیز می کنند و به نحوی دیگر آموزش می دهند. به همین دلیل باید تکثری را که در میان معلمان ما هست، در نظر بگیریم. نویسندگان کتاب باید برای جلب اعتماد آحاد معلمان کاری می کردند که این تکثر را پوشش دهد. در این صورت، اگر معلمی با شما هم عقیده نیست، می گوید استدلالشان قابل تأمل است و یا می گوید مؤلفان بی طرف بوده اند و نخواستند مانعیت ارائه کنند.

من محورها را گفتم تا بعد صحبت کنیم. شاید همه حرف های من اشتباه بوده است. برداشتی بوده که داشته ام. من ارادت دیرینه ای به آقای پارسا دارم. سعی کردم آنچه را که در توانم هست، خیلی صادقانه خدمت ایشان بگویم و کمک بکنم. شاید اشتباه کرده ام و همه چیزهایی که گفته ام، قابل نقد باشد.

● **بیات:** خیلی ممنون از دکتر فاضلی. می توانیم وارد بحثی دوجانبه شویم، یا اگر اجازه فرمایید، دکتر نقدی هم نکاتشان را بگویند و سپس مؤلفان و آقایان دکتر پارسا و عیوضی پاسخ گوی این نکات باشند.

● **نقدی:** دکتر فاضلی با زبان استادانه خودشان فرمودند و من به سهم خود استفاده کردم. من در قالب شاگرد درس پس می دهم و با توجه به تجربیاتی که داشته ام، مقداری تجربی تر به کتاب نگاه می کنم. جدا از اینکه من حدود ۱۰ سال است در مدرسه مطالعات اجتماعی، ریاضی و فیزیک تدریس می کنم، از سال ۱۳۹۱ در دانشگاه شهید بهشتی جامعه شناسی درس

داده ام. دو سال هم هست که در دانشگاه فرهنگیان جامعه شناسی آموزش و پرورش درس می دهم. انتظارات خاصی از کتاب در سطح دبیرستان و انتظاراتی هم در سطح دانشگاه وجود دارد. زمانی که من در دانشگاه فرهنگیان درس نمی دادم، به عنوان معلم یک سلسله چالش هایی را می دیدم که معلمان و دانش آموزان با کتاب های درسی علوم اجتماعی داشتند. یک جلسه خدمت آقایان بیات و عیوضی آمدم و عرایضی را ارائه دادم و پاسخ هایی گرفتم. پاسخ ها برایم چندان قانع کننده نبودند. این جلسه فکر می کردم آقای عیوضی همان جبهه های قبلی را داشته باشند و پشت همان سنگرها می نشینند. وقتی دیدم اسم شما و آقای دکتر پارسا در این جلسه هست، گفتم خوب است شما را هم زیارت کنم. به عنوان کسی که با این کتاب ها دست به گریبان بوده و دغدغه آموزش، رشد و بالندگی دانش آموز را هم داشته است، دوباره این گروه را بینم و دوستان جدیدم را هم زیارت کنم.

من امسال یک گروه دانشجو-معلم داشتم که در دانشگاه های معتبر کشور علوم اجتماعی تحصیل کرده بودند و می خواستند معلم شوند. ما در آموزش و پرورش به این ها می گوئیم ماده ۲۸. آن ها آموزش معلمی می بینند برای اینکه سر کلاس بروند، ولی در حال آموزش به کلاس هم می روند. درس تحلیل محتوای علوم اجتماعی در سطح دوره اول و دوم دبیرستان با من بود. دو روز در هفته صبح تا عصر با آن ها کلاس داشتم و بقیه روزها باید به مدرسه می رفتند و درس هایی را که داشتند، عملیاتی می کردند و برای من می آوردند. من حاصل آن کلاس را خدمت شما می گویم. آن ها تحلیل محتوا را هم از دید معلمان مدرسه و دانش آموزان و هم از دید خودشان ارائه دادند. من ابتدا گفتم خودتان این کتاب را بخوانید و نظراتان را به من بگویید. همه آن ها پس از مدتی با حالتی از یأس آمدند که این کتاب چه می گوید؟ گفتم همه شما جامعه شناسی خوانده اید و باید این کتاب را درس بدهید. گفتند این کتاب فلسفه است. ما زمانی که بحث انتزاعی داریم، در علوم انسانی وارد می شویم، وقتی بحث عینی داریم، وارد فیزیک و شیمی می شویم، و زمانی که کلی گویی می کنیم و به بحث عقلانی می پردازیم، بحث فلسفی داریم.

بحث جهان در این کتاب، معطوف به فلسفه است که اجباراً در سال های اخیر در علوم اجتماعی ما گنجانده شده است. مؤلفان با این دیدگاه که بحث جهان را اجباراً و حتماً باید داشته باشیم، سلسله مراتبی از جامعه شناسی را می گیرند و می خواهند بحث های کلانی را که در فلسفه بوده است، تجربی کنند. چنین چیزی در این کتاب به لحاظ محتوایی وجود دارد. اگر مؤلفان مدعی هستند که این جامعه شناسی است، عرض من این است که کتاب ابتدا با بحث فلسفی شروع می شود. آیا این سطح کلان از مباحث فلسفه اجتماعی برای دانش آموزان دبیرستانی قابل فهم است؟ آیا این مفاهیم فلسفی در قالب جامعه شناسی با آن سطح سنی مطابقت دارد؟

بحث بعدی این است که در تحلیل محتوا، وقتی دانشجویان با معلمان دیگر صحبت کردند و با دانش‌آموزان تمرین کردند، این دیدگاه بیرون آمد که وجه‌هنجاری این کتاب از وجه اثباتی آن بسیار بیشتر است. یعنی مدام بد و خوب می‌کند؛ اینکه ما خوب هستیم و دیگران بد هستند. تصویرهای کتاب هم انحطاط دنیای غرب را نشان می‌دهند. من این موضوع را قبول دارم، ولی نمی‌توانم آن‌ها را بدون استدلال به دانش‌آموز بگویم. شاید برای اثبات این حرف که آن‌ها در حال انحطاط هستند، به چند کتاب نیاز باشد.

در این کتاب یک طرز تلقی ویژه از مفهوم فرهنگ مطرح شده است. ما دو بحث عمومی در مورد فرهنگ داریم: یکی روشنفکری فرانسوی و اروپایی غیر از آلمانی است که مرکز فرهنگ را هنر می‌بیند؛ هنرهای دراماتیک و هنرهای نمایشی. یک دیدگاه آمریکایی هم داریم که مرکز فرهنگ را اندیشه می‌داند. البته در عمق برداشت فرانسوی و پشت‌درام و هنرهای زیبایش هم اندیشه مطرح است. اما در کتاب گفته شده است ورود اندیشه فردی به حوزه فرهنگ، این در حالی است که اگر اندیشه فردی نباشد، فرهنگ اصلاً به وجود نمی‌آید. این چه طرز تلقی است؟

من وقتی تحلیل محتوا را عرض می‌کنم، فرمایشات آقای دکتر فاضلی هم جلو می‌آید. یعنی هم نگاه به معلم دارم و هم نگاه به دانش‌آموز. آیا مؤلفانی که این کتاب را طراحی کرده‌اند، به معلم و دانش‌آموز توجه داشته‌اند یا نه؟ در مورد این کتاب دانشجویان یک سؤال مطرح کردند: تفاوت کتاب درسی با مجله چیست؟ مجله نوشته شده و گویا سفارش داده شده است که به این نقطه برسد و تمام شود. انگار باید ما به این تفکر برسیم و کالیبر شویم. اما آیا کتاب درسی هم باید این‌طور نوشته شود؛ یعنی یکطرفه و مطلق؟ این موضوعی است که هم معلمان و دانشجویان من انتقال داده‌اند و هم شاگردان. تصاویر کتاب هم تصویری تأییدکننده متن است. تصاویر خیالی‌اند و مثلاً تصویری نشان می‌دهد عده‌ای در حال پرت شدن از پرتگاه هستند. من به دانشجویانم گفتم: شما اگر می‌خواهید این کتاب را تدریس کنید، باید بگویید روشنفکری در فلان سال آن را طراحی کرده است. تصویر ناظر بر انحطاط افراد است.

● **عیوضی:** تصویر دارد جبرگرایی فرهنگی را نقد می‌کند و هیچ ربطی به غرب یا غیرغرب ندارد. اجازه بدهید در پیرامون نکته‌ای را یادآوری کنم. برخلاف تصور عموم، تصویرسازی از مفاهیم علوم اجتماعی کار بسیار دشواری است؛ به این دلیل که مفاهیم علوم اجتماعی، پایی در ذهن و پایی در عین دارند. از این‌رو تصویرسازی مفاهیم اجتماعی آگاهی و مهارت علمی و هنری خاصی می‌طلبد که به راحتی در دسترس قرار نمی‌گیرد. به همین دلیل بنده همیشه گفته‌ام، هیچ دفاع قطعی از هیچ تصویری ندارم. ولی در این کتاب، به خاطر زحمات فراوانی که دو تن از دبیران فرهیخته همکار، برای تهیه تصاویر متحمل شده‌اند، نکاتی را شایان ذکر

می‌دانم. در این کتاب تلاش شده است، ضمن توجه به جنبه‌های زیباشناختی تصویرها، بر وجه آموزشی آن‌ها تأکید شود که ضرورتاً در راستای تفهیم، بسط و تعمیق یادگیری عمل کنند. اکثر قریب به اتفاق تصویرها زیرنویس داشته باشند؛ توضیحاتی مستند و موثق که به روشن‌تر شدن مفاهیم کمک کند. اغلب تصویرهای انتخاب شده در بخش فرهنگ غرب هم از سایت‌های معتبر انگلیسی زبان تهیه شده‌اند. بسیاری از تصویرهای خبری، دارای «جایزه پولیتزر» هستند که یکی از معتبرترین جایزه‌های عکس‌های خبری در دنیاست.

● **بیات:** البته هدف و انگیزه مؤلفان با زبان تصویر می‌تواند متفاوت باشد چون ما با تصویر نیستیم و هر کسی می‌تواند برداشت خودش را از تصویر داشته باشد.

● **فاضلی:** آنقدر تراکم تصاویر کتاب زیاد است که باعث شده ویژگی تصویر که باید موضوعی را بیان کند، از دست رفته است. مثلاً در یک صفحه پنج تصویر آمده است. اولاً کپی‌رایت صاحبان تصویر رعایت نشده است. کتاب‌ها باید اخلاقی باشند، ما حق نداریم عکس و نقاشی کسی دیگر را در کتاب درسی بگذاریم و صاحب اثر را معرفی نکنیم. در هیچ جای کتاب نگفته‌اید که صاحب تصاویر کیست. مسئله اخلاق برای کتابی که ظاهراً داعیه اخلاقی دارد، خیلی مهم است. این را کتاب رعایت نکرده است. البته این موضوع به گروه فنی مربوط است که این‌ها را طراحی



دکتر وحید نقدی

کرده و کپی‌رایت را رعایت نکرده است. تصاویر مانند متن یکجانبه هستند و به خواننده کمکی نمی‌کنند که به کتاب اعتماد کند، آن را بپذیرد، و با آن همدلی و ارتباط برقرار کند.

● **نقدی:** این تصاویر عموماً زیرنویس کامل ندارند. یا در نمونه‌های متفاوت از فرهنگ جهانی، همه از تیپ‌های اسلامی هستند. این خوب است، ولی اگر اشاره به اسلام است، باید ذکر شود. معرفی شخصیت‌ها در این کتاب کامل نیست. جوانی که به تازگی معلم شده، شخصیت را نمی‌شناسد. فردی که در مرکز عکس است، باید شخصیت اصلی مورد نظر باشد. اما در اینجا سوژه اصلی در حاشیه عکس است و مخاطب و معلم در تشخیص و معرفی افراد دچار خطا می‌شوند. متأسفانه شرحی برای عکس‌ها وجود ندارد.

● **فاضلی:** در یک صفحه شش عکس آمده است.

● **نقدی:** در این کتاب به معنای کامل کلمه از جامعه‌شناسی دور شده‌ایم. پیامدهای مدرنیته و سکولاریسم مفاهیم سنگینی هستند، که ما در سطح دانشگاه در سال‌های سوم یا چهارم می‌گوییم. یعنی دانشجو مبانی یک و دو را خوانده و نظریه‌های یک و دو را گذرانده است، بعد وارد بحث‌های تخصصی می‌شود. مبانی جامعه‌شناسی، نظریه‌های جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی جهان سوم و جامعه‌شناسی توسعه پیش‌نیازهای چنین مباحثی هستند. در تحلیل سطح خوانایی دانشجو معلم با مدل‌های متفاوتی سطح خوانایی کتاب را تحلیل کردند. من گفتم شما این کار را با وسواس بیشتری جلو ببرید و نوک پیکان را نگذارید روی اینکه کتاب خوانایی ندارد. تا آنجا پیش بروید که بیشترین خوانایی را به دست بیاورید. آنچه به دست آمد این است که کتاب به لحاظ خوانایی از سطح سال یازدهم حداقل دو سال بالاتر است. در نگاه بسیار بسیار محافظه‌کارانه، این کتاب دو سال از سطح سال یازدهم بالاتر است.

آن‌ها از من پرسیدند: چرا کتاب این‌طور طراحی شده و چرا سطح سنی، سواد علمی و دایره اطلاعات مخاطبان دیده نشده است؟ آیا نویسندگان کتاب تحلیل محتوا نمی‌کنند؟ گفتم من خدمت دکتر عیوضی و دکتر بیات در مجله علوم اجتماعی بودم و در مورد دشواری مفاهیم و سطح خوانایی کتاب سؤال کردم. آقای دکتر عیوضی گفتند: معلم ما باید سطح سواد علمی خودشان را بالا ببرند. گفتیم: آن‌ها حداقل لیسانس علوم اجتماعی دارند.

● **فاضلی:** این حرف آقای عیوضی خیلی عجیب است. چون وظیفه معلم نیست که نوشته را در سطح مخاطب تنظیم کند، این تعهد حرفه‌ای و اخلاقی مؤلفان است. وظیفه من مؤلف این است که مشکل را حل کنم.

● **نقدی:** من به دکتر عیوضی عرض کردم: کتاب درسی باید در سطح دانش آموز نوشته شود. الان مثلاً کتاب **گیدنز** را چه کسی درس می‌دهد؟ آن را دانشجوی سال اول می‌خواند و به سال بعد می‌رود. کتاب برای دانشجو نوشته شده است. کتاب گیدنز را معلم ما به بچه‌ها می‌گویند بخوانید. در پاسخ به اعتراض دانشجو-معلمان در مورد سنگینی و عدم خوانایی کتاب، عرض

کردم که مسئول گروه تألیف کتاب فرمودند معلمان ما سوادشان پایین است و باید بخوانند و مطلب یاد بگیرند. هر کتاب درسی و هر محصول فرهنگی نشان‌دهنده ارزش علمی آن‌هایی است که پشتش ایستاده‌اند. یعنی کسی که این کتاب را می‌خواند، باید بداند چه کسانی پشتش ایستاده‌اند.

● **فاضلی:** دیدگاه کتاب دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان نیست. دیدگاه حاکمیتی است.

● **نقدی:** نظر من این است که اگر بچه‌ها حتماً باید پرورش سیاسی و هویتی پیدا کنند، این کار در مطالعه تاریخ گنجانده شود. در بسته آموزشی خاصی با اسم دیگری بیاید و متن فرصت کافی برای تعلیم داشته باشد و خودآموز باشد. به نظر من جامعه‌شناسی در سطح دبیرستان باید کاملاً کاربردی باشد. یعنی آنقدر به دنیای زندگی بچه‌ها نزدیک باشد که آن‌ها ببینند کارهایی که ما می‌کنیم، همه جنبه علمی دارد. من فکر می‌کنم نیم نگاهی به کتاب «آناتومی جامعه» داشته باشیم و جامعه‌شناسی ۲ به نوعی تألیف مجدد شود.

● **بیات:** ممنونم از نکات ارزشمند دکتر نقدی. ایشان از منظر معلمان به کتاب نظر کرده‌اند. چون هدف از این جلسه تقویت جنبه آموزشی کتاب برای تسهیل تدریس و نیز درک و دریافت بهتر دانش‌آموزان است. من از منظر آموزشی بودن کتاب نکاتی را که مخاطبان مجله و معلمان علوم اجتماعی با ما در میان گذاشته‌اند بدون هیچ داوری مطرح می‌کنم. از زاویه خوانایی یکی از ویژگی‌های کتاب درسی این است که واژگانش در خزانه لغات دانش‌آموزان باشد تا بتوانند کتاب را درک کنند. همین جمله‌ای که پیش از این مطرح شد: «ورود اندیشه فردی به حوزه فرهنگ». به نظر شما دانش آموز پایه یازدهم از این جمله چه می‌فهمد؟ برخی از جملات، مفاهیم و اصطلاحات مبهم و ناخوانای دیگر کتاب از نظر معلمان و مخاطبان مجله از این قرارند:

● «با تأمل بیشتر متوجه می‌شویم که این پدیده در منظومه‌های بزرگ و مهمی دسته‌بندی می‌شود.»

● «هر فرهنگی نوع خاصی از عقاید و خصوصیات ذهنی را در افراد پدید می‌آورد.»

● «حیازدایی در معماری نوین.»

● «پیش از انسان و مستقل از خواست و اراده انسان.» مطالبی که ظاهراً روشن‌اند، ولی برای دانش آموز پایه یازدهم واقعاً مبهم و گنگ‌اند.

● «سه جهان طبیعت، جهان ذهن و جهان فرهنگ.»

● «جهان طبیعت بخشی از جهان تکوین است.»

● «بین جهان تکوینی و جهان انسانی رابطه و پیوند برقرار است.»

● «در این دیدگاه، ذهن افراد و فرهنگ نیز هویتی طبیعی و مادی دارند. علوم مربوط به آن‌ها نظیر علوم طبیعی است.»

معلمان عنوان می‌کنند جای چنین مفاهیم و جملاتی در کتاب درسی نیست. اگر انسان دیدگاهی دارد و می‌خواهد طی مقاله‌ای آن را با اصحاب علوم اجتماعی به اشتراک بگذارد، آوردن چنین مفاهیم و جمله‌هایی اشکال ندارد. چون مخاطب اصحاب علوم

اجتماعی هستند و پیش‌فرض ما این است که در یک جهان ذهنی و زبانی مشترک سخن می‌گوییم و همه منظور ما را متوجه می‌شوند. ولی در کتاب درسی و برای دانش‌آموزان دبیرستانی نمی‌توان چنین نوشت. واژگان و مفاهیمی مثل «زندگی و مرگ امت‌ها» را دانش‌آموز دبیرستانی چگونه می‌فهمد؟

● **پارسانیا:** در کتاب سال‌های قبل این مفاهیم توضیح داده شده‌اند. ● **فاضلی:** روح و جان کتاب فلسفی است، به همین دلیل از چنین مفاهیم و واژگانی استفاده می‌کند. اما اگر این مفاهیم در جای دیگری توضیح داده شده‌اند، که احتمالاً این‌طور است، باید در جایی اشاره شود که شما قبلاً این مفهوم را خوانده‌اید. اما حتی گفتن اینکه ما در کتاب‌های قبل این موضوع را شرح داده‌ایم، قانع‌کننده نیست.

یکی از نکاتی که به ذهن من می‌رسد، تراکم ایده‌ها در این کتاب است. انتزاعی که کتاب ایجاد می‌کند، از ظرفیت یک کتاب خارج است. امکان ندارد که ما در یک برنامه درسی این تراکم ایده‌ها را داشته باشیم. آیا واقعاً معلم و دانش‌آموز می‌توانند بفهمند؟ اصلاً به کارگرفتن مفاهیم جهان ذهنی، جهان حقیقی و جهان تکوینی رجوع کردن به بحث‌های پدیدارشناسانه است. شاید برای من که مختصری نزد شما شاگردی کرده‌ام، کمی قابل توضیح باشد، ولی اینکه در مدرسه دانش‌آموز این مطالب را بفهمد، بعید است. اگر هم بفهمد، کدام توانایی در او ایجاد می‌شود؟ شما کدام توانایی را به دانش‌آموز می‌دهید و آیا این کتاب می‌تواند مشکلی را حل کند؟ ما با این مفاهیم و ذهنیت‌ها



کدام‌یک از مشکلات واقعی زندگی خودمان را درک و حل می‌کنیم؟ اگر آقای پارسانیا را تکثیر کنیم به ۷۰ میلیون نفر، آیا مشکلات جامعه حل می‌شود؟

● **عیوضی:** همان‌طور که ابتدا اشاره کردم، قلب برنامه جدید علوم اجتماعی دوره متوسطه بر دو موضوع اساسی، یعنی «آگاهی» و «هویت»، یا دو مسئله اساسی، «بحران آگاهی» و «بحران هویت» استوار است. از این‌رو مسئله هویت در تمامی ابعاد و تمامی سطوح مورد توجه کتاب‌های جامعه‌شناسی ۱ و ۲ قرار دارد. این دو کتاب با اینکه خود را در تنگنای فلسفی علوم اجتماعی موجود محدود نکرده‌اند و علاوه بر «هویت تاریخی»، به «هویت حقیقی» و فطری افراد، جوامع و فرهنگ‌ها نیز توجه کرده‌اند، از تمامی ظرفیت نظری علوم اجتماعی موجود بهره برده و همواره از دیالکتیک سطوح فردی، ساختار اجتماعی و فرهنگ در شکل‌گیری هویت دفاع کرده‌اند.

کتاب جامعه‌شناسی ۱ از هویت فردی شروع کرده و به هویت اجتماعی افراد و سپس هویت فرهنگی جوامع رسیده و ابعاد هویتی جامعه ایرانی را مورد بررسی قرار داده است. کتاب جامعه‌شناسی ۲ نیز همین موضوع را در سطح جهان و نظام جهانی مورد کنکاش قرار داده است. از این‌رو اگر از «موضوع» یا ابژه کتاب جامعه‌شناسی ۲ بپرسید، می‌گویم «نظام جهانی» موضوع این کتاب است. نظام جهانی کلان‌ترین و اثرگذارترین پدیده اجتماعی است. این پدیده اجتماعی دارای لایه‌های متفاوتی است. لایه‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارد و لایه فرهنگی آن نیز سطوح و اعماقی دارد. از عمق فرهنگ به‌عنوان روح آن یاد شده است.

به علاوه، این پدیده تاریخی (گذشته، حال و آینده‌ای) دارد. اگر از «منظر» یا سوژه کتاب جويا شویم، با تأکید بر این نکته که کتاب جامعه‌شناسی ۲ تنها کتابی است که در دوره متوسطه به‌صورت مستقل به این پدیده مهم و اثرگذار، یعنی نظام جهانی می‌پردازد، می‌گویم که این کتاب در ادامه کتاب دهم، از منظری هویتی (فرهنگی - تمدنی) این پدیده را مطالعه می‌کند. رویکرد تلفیقی دارد و تلاش می‌کند تقلیل‌گرا نباشد. به همه لایه‌های نظام جهانی (از سطحی‌ترین تا عمیق‌ترین لایه‌ها البته با حفظ اولویت) بپردازد و گذشته، حال و آینده آن را نیز مورد توجه قرار دهد.

شایان توجه است، تلفیق تمام این سویه‌ها و تأکیدات، جز در کتاب جامعه‌شناسی و با رویکرد جامعه‌شناختی ممکن نبود. بنابراین کتاب جامعه‌شناسی ۲، از منظری فرهنگی - تمدنی، تمامی ابعاد نظام جهانی را در بستر تاریخی آن مورد توجه قرار می‌دهد. سویه‌های سست و سخت آن را نشان می‌دهد و با شناسایی موقعیت جهان معاصر، فرصت‌ها و محدودیت‌های پیش روی هویت ایران و جهان اسلام را تبیین می‌کند و می‌کوشد مانع شود هویت ایران و جهان اسلام ذیل فرهنگ غرب تعریف شود. حالا اینکه این مهم را همت و حمیت کتاب به حساب بیاوریم و

آن را ارج نهیم، یا آن را جرم کتاب تلقی کنیم و به سرکوب آن مبادرت ورزیم، حرف دیگری است.

البته برای تأمین و تحقق هر هدفی به صورت نسبی لازم است بدانیم، بخواهیم و بتوانیم. کتاب جامعه‌شناسی ۲ در هر سه سطح، نقاط قوت خودش را دارد و می‌شود با یک بررسی عینی و دقیق، این ظرفیت را در هر سه سطح و در مقایسه با سایر کتاب‌های موجود در چرخه آموزش به ارزیابی نشست.

● **بیات:** یکی از معلمان علوم اجتماعی از درس اول فصل اول و درس پنجم فصل دوم ۱۴۳ کلمه استخراج کرده که سنگین‌اند، مانند «اراده تصرف در دیگر موجودات»، «هاله‌ای از تقدس»، «هنر مدرن»، «تفاسیر دنیوی»، «فلسفه‌ها و باورها»، «مکاشفات الهی انسان» و «لومانیسم از نتایج منطقی سکولاریسم است». به نظرم این مفاهیم و واژگان و زبان سخت، فلسفی و دشوار کتاب، ضریب خوانایی آن را به شدت کاهش می‌دهد. نکته دیگر اینکه معلمان مطرح می‌کنند کتاب در همان حال که غرب‌ستیزی را ترویج می‌کند، به دلیل استدلال ضعیف و غیرقابل قبول نقدهایش، نسبت به غرب، باور معکوس و تمایل به فرهنگ غرب را در دانش‌آموز پدید می‌آورد. یعنی نقد غرب به این شیوه، احتمالاً نوعی غرب‌گرایی را در دانش‌آموزان تقویت، و به دانش‌آموز، قوت و قدرت غرب را القا می‌کند. مثلاً در جایی از کتاب آمده است: «آبادانی دنیا هدف نیست.» بعد می‌گوید: «غرب از رویکرد معنوی چشم پوشیده و آبادانی دنیا را هدف قرار داده



است.» اقتصاد و سیاست را هم در این جهت سازمان‌دهی کرد و بهشتی را که ما در آسمان دنبالش می‌گشتیم، روی زمین ایجاد کرد (صفحه ۳۸ کتاب). دانش‌آموز با خودش چه فکر می‌کند؟ بهشتی که ما در آسمان به دنبالش بودیم، غرب روی زمین ایجاد کرده است. معلمان مدعی‌اند چنین متن‌هایی با توجه به گفتمان غالب در جامعه دانش‌آموزی به احتمال زیاد غرب‌گرایی را دامن می‌زند.

● **نقدی:** به دو دلیل: هم لج‌بازی با این مدل و هم معرفی بطن و محتوا.

● **فاضلی:** من به دلیلی دیگر می‌فهمم. وقتی شما با زبان سیاسی غرب را نقد می‌کنید، طبیعتاً مقاومت ایجاد می‌کند. اگر کتاب، مدرنیته و غرب را با زبان سیاسی نقد نمی‌کرد، می‌توانست نفوذ کند. اگر می‌توانست حدی از فاصله اخلاقی و انتقادی خودش را حفظ کند، می‌شد. اما اینکه عریان صحبت سیاسی می‌کند، موفق نیست.

یک دلیلش این است که رسانه ما در مخاطب خودش اعتماد ایجاد نکرده و خودش را متعهد نمی‌داند که پاسخ‌گو باشد. کتاب درسی هم پاسخ‌گو نیست. به همین دلیل اگر سخن حق هم در آن باشد پذیرفتنی نیست. چون مؤلفان خودشان را پاسخ‌گو و موظف نمی‌دانند که استدلال کنند و زاویه دید دانش‌آموز و معلم را هم بفهمند. همان‌طور که برنامه تلویزیون ما پاسخ‌گو نیست و کاری به مردم ندارد. بحث ما درباره نحوه نشان دادن است. اینکه موضوعی را نشان بدهید، فرق می‌کند با اینکه آن را بگویید.

● **پارسانیا:** البته اولش گفته غرب خوب است. خوبی‌ها و مشکلات فرهنگ غرب را با هم ذکر کرده است.

● **فاضلی:** آن خوبی را هم به صورت معیار تحلیلی نگفته است.

● **پارسانیا:** چرا تحلیلی گفته. واقعاً از نقاط قوت غرب در مقابل رویکردهای زاهدانه‌ای که آسمانی هم می‌اندیشیدند، دفاع کرده است.

● **فاضلی:** کتاب این‌طور نگفته است. بحث ما درباره نحوه نشان دادن است.

● **پارسانیا:** کتاب نشان داده است، فرهنگ‌هایی که ظرفیت جهانی شدن ندارند، حتی در خودشان هم نمی‌مانند و می‌میرند. مرگ امت‌ها همین است و فرهنگی مثل غرب که این قدر ظرفیت دارد، می‌تواند جهانی شود.

● **فاضلی:** منظور من این است که با زبان آموزشی نشان داده شود.

● **پارسانیا:** این ممکن است. ما باید بحث‌هایمان را سه قسمت کنیم تا جای هر کدام مشخص باشد. یک جا متوجه پیام مطلب است، یک جا متوجه انتقال مطلب است که این‌ها کنار هم گفته می‌شود و ما نقاط قوت و ضعف هر کدام را در جای خودش نمی‌گذاریم. انتقال پیام هم یک جا متوجه عکس‌هاست. هر کدام باید جدا از هم قرار بگیرد و بیان شود.

● **عیوضی:** من هیچ وقت نقص کتابی را به مخاطب کتاب منتقل نمی‌کنم. شما ایرادی به کتاب گرفته باشید و من گفته باشم این ایراد به کتاب وارد نیست و به معلم وارد است؟! هرگز این گونه نبوده است! فقط می‌توانم بگویم متأسفم! بنده اصرار دارم که ابتدا به نظم اندیشیده گفته‌ها و نوشته‌ها توجه کنیم و پس از آن سراغ نظم نیندیشیده آن‌ها برویم. یا به عبارتی، دلالت‌های آشکار سخنان را مقدم بر دلالت‌های پنهان آن‌ها واری کنیم. فردی نکته‌ای را بر زبان جاری می‌کند. اگر برداشتی ناقص از سخنان او داریم، بهتر است از خود او بپرسیم: آیا چنین نظری داشتید؟ نه اینکه در ذهن دیگران حرف بگذاریم، در حالی که خودش انکار کند و ما اصرار.

یک مورد آن همین نکته متعهد بودن هر برنامه‌ریز درسی در هر کشوری به اسناد بالادستی خود، بنا به ماهیت تربیت رسمی است. ولی ما این واقعیت اصیل را تحمیل حکومتی و فشار از بالا تعبیر کنیم. دوستی اشتباه دیگری را از کلام بنده استنباط می‌کند و بر آن پای می‌فشارد. گویا بنده پیش از این بر مورد دیگری تأکید کردم که لازم می‌دانم آن را تصریح کنم. ما در تحلیل اهمیت یک مسئله علمی ملاکی داریم که مثلاً مسئله محقق را از فرد عادی متمایز می‌کند. آن ملاک این است که بستر مسئله دانایی است و از این رو هرچه مسئله‌ای دانش برتر باشد، یعنی بستر آن دانش عمیق‌تر و وثیق‌تر باشد، از اهمیت بیشتری برخوردار است. همین ملاک برای ارزیابی کتاب درسی نیز کارایی دارد.

قبلاً اشاره کردم که برنامه جدید علوم اجتماعی دوره متوسطه و کتاب‌های جامعه‌شناسی هرگز درصدد نبوده است که صرفاً یک مجموعه دانش مستقری را انتقال دهد؛ که اگر این گونه باشد کار بسیار ساده و سهیل‌الوصولی خواهد بود. امروزه پاره‌ای ترم‌ها و شاخص‌های ظاهراً جهانی (البته استرالیایی، کانادایی و...) وجود دارند که شما به راحتی و بدون هیچ دردسری می‌توانید صرفاً با ترجمه‌ای دست و پا شکسته آن‌ها را منتقل کنید و بسیاری هم برایتان کف و سوت می‌زنند. با یک سرچ ساده عبارت سواد انتقادی، سواد رسانه‌ای، سواد حقوقی، و سواد... یک برنامه حاضر و آماده در اختیار شما قرار می‌گیرد. زیرا این برنامه اصولاً علوم اجتماعی را دانش‌هایی فرهنگی - تمدنی محسوب می‌کند و انتقال آن‌ها را به فرهنگ عمومی جامعه بدون نقد و بررسی عمیق فرهنگی و تمدنی کاری نامعقول و غیرمسئولانه می‌داند.

نکته‌ای که بنده گفتم و می‌گویم این است که ظرفیت یک برنامه و کتاب درسی به فرهیختگی و توان فرهنگی، علمی و آموزشی برنامه‌ریزان و نویسندگان آن‌ها بستگی وثیق دارد. از این نظر تقاضا دارم با این ملاک جایگاه کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی در مقایسه با سایر کتاب‌ها، در تمامی رشته‌ها به شیوه عینی مورد بررسی قرار گیرد. تحقیقاً شورای آموزش علوم اجتماعی نه در سطح قابل قبول که در سطح خیلی خوب و قابل تقدیری قرار دارد، ولی متأسفانه برخی عزیزان با اینکه خودشان می‌دانند،

عامدانه خلاف آن را ترویج می‌کنند.

● **فاضلی:** آقای عیوضی نکته‌ای را اخلاقاً درست می‌گویند. اگر ایشان هم نفرموده بود، من می‌گفتم این کتاب بر مبنای رویکرد سیاسی حاکمیتی نوشته شده است، نه اینکه چون ایشان گفت، من چنین حرفی زدم. من بحث ایشان را مبنا قرار ندادم. ● **عیوضی:** در این مجال امکان پاسخ تفصیلی به بیشتر پرسش‌ها نیست، ولی تعبیر «مانیفست سیاسی» تعبیر «مفهوم جزئی ایدئولوژی» **کارل مانهایم** را در خاطر من زنده کرد. مفهوم جزئی ایدئولوژی به این معنی است که ما صرفاً به عقاید و اظهاراتی که از جانب رقیب و حریفان مطرح می‌شود، شک و تردید کنیم. از این برچسب، ابتدا **ناپلئون** استفاده کرد و به دلیل جایگاه مسلطی که داشت، با برچسب ایدئولوژی به تفکر منتقدان خود، بر اعتبارشان لطمه زد. ولی در مراحل بعد، واژه ایدئولوژی به صورت حربه‌ای در دست پرولتاریا، بر ضد بورژوازی به کار برده شد. تا امروز که این برچسب در انحصار هیچ طبقه‌ای باقی نمانده و دامنگیر همه شده است. افراد و گروه‌های مختلف این حربه را بر ضد گروه‌ها و اندیشه‌های دیگر به کار می‌برند و هیچ‌کس از آن در امان نیست. به تعبیر **ماکس وبر**: «این منظر را نباید با درشکه‌ای مقایسه کرد که کسی هرگاه دلش بخواهد بتواند به آن وارد یا از آن پیاده شود. ولی متأسفانه در جامعه ما گویا این نوع برچسب‌ها، ملک طلق برخی دوستان شده است، برای هجمه به فرهنگ و اندیشه ایرانی و اسلامی و اعتبارزایی از هر چیزی که بوی خودی و بومی بدهد.

قطعا نباید نقد علمی - آموزشی را با نبرد سیاسی اشتباه گرفت. همین‌طور استفاده از این تعبیر، برای من یادآور تفسیر **ریمون آرون** از اندیشه **مارکس** بود. می‌دانید که مشی ریمون آرون در معرفی بنیان‌گذاران جامعه‌شناسی، مرور آثار و کتاب‌های آن‌هاست. آرون لیبرال، وقتی در لباس جامعه‌شناس به تفسیر مارکس می‌پردازد، بن‌مایه‌های اندیشه مارکس را به دو پرسش اساسی برمی‌گرداند و می‌گوید پاسخ این پرسش‌ها را در جزوه مانیفست کمونیست پیدا کرده‌ام. او به زعم خودش با این تأکید به ایدئولوژیک بودن اندیشه‌های جامعه‌شناختی بنیادی مارکس طعنه می‌زند. فارغ از اینکه اگر واقعاً اندیشه‌ای از وثاقتی برخوردار باشد، این برخوردها چیزی از ارزش آن نمی‌کاهد. همان گونه که اندیشه مارکس از حصارهای کاذب عبور کرد و امروز در عداد اهرام ثلاثه جامعه‌شناسی نشسته است. یادمان باشد، همین مارکس تا دهه ۷۰ قرن بیستم با همین برچسب، پشت درهای بسته جامعه‌شناسی به اصطلاح علمی متوقف ماند.

تقاضای بنده این است که از این سنگربندی‌های سیاسی بیرون بیاییم و در چارچوبی متقن به نقد و ارزیابی آثار علمی و آموزشی بپردازیم تا از این نوع گفت‌وگوها و مفاهیم‌ها، برای ارتقا و بهبود آن‌ها استفاده شود. خوب است بدانید که قبل از این کتاب، کتاب

دیگری درباره جامعه‌شناسی نظام جهانی داشتیم. وقتی مثل امروز با یکی از استادان ارجمند به نقد و بررسی آن مشغول بودیم، آن بزرگوار نیز به راحتی گفته بود که: «اگر آمریکا می‌خواست برای ما کتابی بنویسد، چنین کتابی می‌نوشت!» آن روز نیز بنده آن برخورد را نپسندیدم. البته اگر دوستان دانشگاهی ما را میان آمریکا و بریتانیا کبیر از یک سو و انقلاب اسلامی از سوی دیگر مخیر بدانند قطعاً خودشان هم از ما توقع دارند به سمت آمریکا و انگلستان غش نکنیم. بی‌شک به کار بردن این تعابیر، اعمال خشونت نمادین است. کار علمی وثیق و دقیق می‌طلبد که از این نوع مواجهات برحذر باشیم.

دقیقاً با همین دغدغه، یکی از اصول حاکم بر برنامه درسی آموزش علوم اجتماعی دوره متوسطه این بود که علوم اجتماعی نباید با موضوع مورد بررسی خود ضدیت داشته باشد و در برخورد با جامعه و مسائل اجتماعی با حفظ نگاه انتقادی و اصلاحی خود، نباید پرخاشگرانه عمل کند. بله! بی‌شک اندیشه‌های انسانی و اجتماعی دلالت سیاسی هم دارند، ولی فرو کاستن اندیشه‌ها به افق سیاست، حکایت غم‌انگیز دیگری است که همواره اهل اندیشه از آن برحذرند.

● **پارسانیا:** من در این مدل نشست مقداری تأمل دارم و آن را صحیح نمی‌دانم. هر فازی که هر یک از دوستان باز کردند، محور یک گفت‌وگوست. خوب بود بحث را یک نفر مطرح می‌کرد و درباره آن محور گفت‌وگو می‌کردیم. الان ده‌ها محور مطرح شد. ضمن اینکه من در فرصت کوتاهی که هست، اولاً زمان پرداختن به این محورها را ندارم، ثانیاً تنظیم این مجموعه مباحث و ترتیب دادن به آن‌ها برای بحث کار دشواری است. البته این حق است که باید فرصت گذاشته شود و مواضع انتقادی نسبت به کتاب بیان و بحث شود. اما مواضع انتقادی باید به گفت‌وگو گذاشته شوند، نه اینکه فقط بیان شوند. من بخش قابل توجهی از این انتقادات را وارد و قابل حل می‌دانم و بخش دیگری که بسیار اساسی است، اصلاً وارد نیست. باید جای هر انتقادی مشخص شود. لذا الان با این وضع و زمان، زیاد مفید نمی‌دانم که وارد بحث شوم. با زمان اندکی که باقی مانده است، امکان بحث جدی وجود ندارد، اما اجمالاً با نظر به مطالبی که از این فضا در ذهنم مانده، به برخی از مطالب اشاره می‌کنم.

اولاً مشارکت بنده در این دوره تألیف کتاب کمتر از بقیه دوستان بوده است. دوستان زیادی در تألیف و تدوین این کتاب نقش داشته‌اند و کتاب هم با مشارکت همین افرادی نوشته شده است که اسامی‌شان را می‌بینید. شاید هیچ کتابی از کتاب‌های درسی این قدر مشارکتی نوشته نشده است. کتاب قبل را نیز که کتاب موجود اصلاح شده آن است، یک گروه در تهران و یک گروه در قم نوشتند و این دو با هم جمع شدند. تدوین کتاب هم چند مرحله داشت: عده‌ای بیشتر تهیه محتوای کار را بر عهده داشتند و در مرحله بعد عده‌ای محتوای کتاب را تدوین کردند. مرحله دیگر

ناظر بر ویرایش ادبی مجموعه و چگونگی تنظیم آموزشی آن بود. در آخر هم کتاب را به دست تصویرگران دادند. پس یک بحث ناظر بر محتوا و پیام اصلی کتاب باید باشد، یک بحث درباره نحوه و سطح بیان و یک بحث درباره صفحه‌آرایی و تصویرهای کتاب. هر بخش کتاب نقطه قوت و ضعف خود را دارد که باید جداگانه مورد تحلیل قرار گیرد.

اما اینکه این کتاب با مخاطب‌هایش چگونه ارتباط برقرار می‌کند. یک زمان مخاطب فرهنگ جامعه علمی و محیط دانشگاهی است که شاید هیچ کتابی از کتب درسی آموزش و پرورش مثل این کتاب مورد توجه فرهنگ جامعه علمی قرار نگرفته است. خیلی‌ها به آن پرداخته‌اند. از جمله در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران نشست گذاشته شد، استادان آمدند و جناب آقای دکتر **افروغ** و جناب آقای دکتر **قانع‌راد** در موافقت و مخالفت با کتاب بحث کردند. از منظر جامعه علمی و دانشگاهی کتاب نقاط قوت و مشکلاتی دارد و من متوجه هستم که مشکلات این کتاب با فرهنگ جامعه علمی چیست.

حوزه دیگر، مشکلات کتاب با معلمان است. معلمان به دلیل اینکه دانش‌آموختگان آن جامعه علمی هستند، بخشی از مسائل آن‌ها، مسائل فرهنگ جامعه علمی است. قسمت و حوزه سوم ارتباط کتاب با دانش‌آموز است. دانش‌آموز اصلاً مسائل جامعه علمی مسئله‌اش نیست. مثلاً کتاب‌های قبلی که دکتر **رجب‌زاده** تدوین کردند و بیش از ۱۵ سال هم بود که تدریس می‌شد، مفاهیم بسیار سختی داشت. در کتاب مطالعات اجتماعی اول در آن زمان مفاهیم انتزاعی **پارسونز** مطرح شده بود. برای دانش‌آموز سختی آن کتاب و سختی این کتاب تقریباً یک چیز است. شاید بیشتر و شاید کمتر باشد. اما برای معلمان یکسان نیست، چون نظام ذهنی معلم علوم اجتماعی با کارکردگرایی و اندیشه‌های پارسونز که آن زمان روی بورس بود، خو گرفته است، ولی الان مفاهیمی در کتاب آمده‌اند که در ادبیات علوم اجتماعی آن زمان نبود.

بنابراین مسائل این سه گروه - جامعه علمی، معلمان و دانش‌آموزان - در مورد کتاب نیز با هم فرق می‌کند و البته نویسندگان نمی‌توانند این مسائل را نادیده بگیرند و باید پاسخ‌گوی جامعه علمی هم باشند. اگر پاسخ‌گو نباشند، زیر سؤال می‌روند. همچنین باید به معلمان و دانش‌آموزان هم پاسخ‌گو باشند. و لکن در یک بحث منظم و سازمان یافته باید محورهای گفت‌وگو از این جهات سه‌گانه نیز تمایز یابند. به نظر من خیلی از انتقاداتی که به کتاب می‌شود، از منظر جامعه علمی و معلمان است. و برخی از انتقادات این جلسه هم در مورد ارتباط برقرار کردن کتاب با دانش‌آموزان بود.

من در مورد اینکه دانش‌آموز با کتاب ارتباط برقرار نمی‌کند، جداً موافق نیستم. شاهدش هم گزارش‌هایی است که آموزش و پرورش ارائه می‌دهد. در مجلس دانش‌آموزی کتاب به بحث گذاشته شد و در آن جلسه یکی از سخنرانان علیه کتاب سخنرانی کرد و به رغم

سخنرانی آن فرد در همان نشست، کتب جامعه‌شناسی رتبه اول را بین دانش‌آموزان از نظر توجه کسب کرد. در امتحان سراسری سال گذشته میانگین نمرات دانش‌آموزان در کتاب جامعه‌شناسی، با فاصله کاملاً معنادار (حدود ۲ نمره) از بقیه کتاب‌های درسی پیشی گرفت. به رغم مشکلاتی که وجود دارد، کتاب توانسته است با دانش‌آموز ارتباط برقرار کند. نمی‌گویم نقص ندارد، اما در مقایسه با دیگر کتاب‌ها، کتاب جامعه‌شناسی ضعفی در ارتباط با دانش‌آموز نداشته است.

از سوی دیگر من در دانشکده علوم اجتماعی موارد مکرری از دانشجویان را داشته‌ام که گفته‌اند علقه‌شان به جامعه‌شناسی به سبب این کتاب‌ها بوده است. آن‌ها می‌گفتند این کتاب‌ها جذاب‌تر کرده است تا رشته جامعه‌شناسی را انتخاب کنند. برخی از آن‌ها رتبه‌های برتر علوم انسانی بوده‌اند. ما بیشتر نقدها و اشکالات دبیرها و جامعه علمی را نسبت به کتاب می‌بینیم تا دانش‌آموزان.

● **نقدی:** من حدود ۱۰ سال مطالعات اجتماعی، جامعه‌شناسی، تاریخ و روان‌شناسی تدریس کرده‌ام. کتاب روان‌شناسی بسیار روان‌تر از جامعه‌شناسی است.

● **پارسانیا:** من به رغم مشکلاتی که به نظر شما هست، طبق آمار عرض کردم. البته یکی از مشکلاتی که در جلسات با دبیران یا از سوی دانشجویان مطرح شد، فاصله فاز این کتاب با روان‌شناسی است. این کتاب تعریفی از علم می‌دهد که در کتاب روان‌شناسی عکس آن ارائه می‌شود. آموزش و پرورش باید این مسائل را حل کند. در این کتاب سعی شده است، دانش‌آموز با رویکردهای مختلف حوزه علوم اجتماعی آشنا شود؛ البته تا مقداری که دانش‌آموز می‌فهمد. بنابراین در این کتاب مطلق بودن یک نگاه به علوم اجتماعی به چشم نمی‌خورد و نشان داده شده که علوم اجتماعی متکثر است و تاریخی و جغرافیایی دارد. در کتاب‌های سابق دانش‌آموز یک دیدگاه را در کتاب می‌دید و در این کتاب‌ها دانش‌آموز از اول متوجه می‌شود، دیدگاه‌های مختلفی در مورد علوم اجتماعی وجود دارد. اما او یک دیدگاه را می‌خواند که در بسترهای فرهنگی و تاریخی خودش نوشته شده است.

در سال آخر رویکردهای مختلف به علوم اجتماعی برای دانش‌آموز بیان می‌شوند. دلیل اینکه این بحث‌ها در تدوین اخیر به سال آخر منتقل شدند این است که گرچه طرح این مباحث به لحاظ منطقی باید جلوتر باشد، اما به لحاظ آموزشی و تربیتی این مباحث باید متأخر بیان شوند چون انتزاعی‌تر هستند. دانش‌آموز اول باید به سراغ مسائل انضمامی‌تر بیاید. به‌طور کلی تعلیم یک مسئله است و نظم منطقی و ترتیب، مسئله دیگری است. اقتضای تعلیم این است که دانش‌آموز در سال اول با مسائل فرهنگ محیط خودش آشنا شود. بعد در سال دوم ذهن دانش‌آموز وسیع‌تر خواهد شد و می‌رود سراغ مسائل کلان و جهانی فرهنگ و جامعه و در سال سوم درباره علم اجتماعی و مباحث انتزاعی‌تر کار می‌کند. این جابه‌جایی اخیراً در مباحث کتب علوم اجتماعی انجام شد.

این کتاب‌ها ابتدا با نظم منطقی تدوین شده بودند و کتاب اول درباره علوم اجتماعی بود و این علم را از نظر موضوع و مسائل، و روش و رویکردهای آن به گونه‌ای که برای دانش‌آموزان قابل هضم باشد، معرفی می‌کرد و لکن در دوره جدید این کتاب به سال آخر منتقل شد.

اما مسئله دیگر این است که در برنامه‌ریزی آموزشی، کسی که دارد تألیف می‌کند، موظف است که در یک چارچوب عمل کند. برنامه آموزشی و سرفصل‌های قبلاً نوشته شده، سند تحول آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی و راهنمای مربوط به آن چارچوب تألیف کتاب را مشخص می‌کند. حدود یک سال طول کشید که برنامه با مشارکت استادان مختلف تدوین شد و بعد این کتاب در سرفصل‌ها و عناوین نوشته شد. ممکن است نقدهایی به این کتاب وارد باشد، اما نقدهایی که بر آن برنامه‌ها واردند نباید به این کتاب نسبت داده شوند.

یکی از مواردی که باید به آن توجه شود این است که آموزش و پرورش عهده‌دار آموزش عمومی است و آموزش عمومی و آموزش عالی اهدافشان فرق می‌کند. بخش قابل توجه جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری در آموزش عمومی صورت می‌گیرد. یعنی کتاب در اینجا کاملاً موظف به انتقال فرهنگ است. در هر جامعه‌ای هم به‌صورت طبیعی انتقال فرهنگی به این شکل است که آدم‌ها تا مدتی فرهنگ خودشان را فرا می‌گیرند و بعد از آن به تدریج ظرفیت بازبینی و عبور از فرهنگ خود را پیدا می‌کنند. حتی در فرهنگ مدرن که با نوعی شکاکیت همراه است، انسان اگر بخواهد به یقین برسد، باید از مرحله فرهنگ عمومی عبور کند. بنابراین کتاب از منظر آموزش عمومی چنین وظایفی دارد.

● **فاضلی:** اینکه من می‌گویم کتاب به نظر من خواننده نگاه حاکمیتی دارد، همان چارچوبی است که می‌گویید. یعنی تألیف کتاب با توجه به اسناد و برنامه درسی صورت گرفته است که گفتید. بنابراین من درست فهمیده‌ام.

● **پارسانیا:** بنده این تعبیر را نمی‌پسندم. این تعبیر موضوع را به افق سیاست فرو می‌کاهد. نه تنها در ایران، در هر کشوری آموزش و پرورش وظیفه‌اش انتقال فرهنگ عمومی است. انتقال فرهنگ عمومی مستلزم ثبات نظام اجتماعی است و نظام اجتماعی به حاکمیت سیاسی محدود نیست. هرچند که حاکمیت سیاسی نیز نسبت به انتقال فرهنگ و حفظ آن باید متعهد باشد. یعنی حاکمیت سیاسی در هر جامعه نیز نسبت به این موضوع تعهد دارد و موظف است که فرهنگ را منتقل کند. مثلاً شما در آموزش و پرورش حق ندارید بچه‌ها را طوری تربیت کنید که باورهای دینی‌شان یا باورهایشان درباره هویت ملی تضعیف شود. آموزش و پرورش موظف است این کار را بکند و این امر در اسناد بالادستی آموزش و پرورش نیز آمده است. البته انسان پس از آنکه از محدوده فرهنگ عمومی فراتر رود، از افق عقل با پرسش مجدد نسبت به همه آنچه که از فرهنگ عمومی فرا گرفته است، به

بازخوانی مجدد آن‌ها می‌پردازد. اما برای دانش‌آموز توقع نوع پرسشگری‌ها و نوع تحقیقاتی که در سطوح عالی آموزش داده می‌شوند، وجود ندارد. اینجا یک سلسله مفاهیم و دیدگاه‌هایی که متناسب با فرهنگ خودش است، مطرح می‌شود.

اقتداری هم که در یک جامعه شکل می‌گیرد، پیش‌فرض شما این نیست که در مقابل همه فرهنگ ایستاده است. حاکمیتی که در برابر فرهنگ جامعه باشد، نمی‌تواند شکل بگیرد. هر حاکمیت سیاسی موظف است نظام آموزش عمومی را در جهت حفظ و تعالی فرهنگ عمومی به کار گیرد. سند تحول آموزش و پرورش نیز براساس همین مسئولیت در نظام رسمی کشور شکل گرفته است و وزیر آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و رئیس‌جمهور پای آن را امضا کرده‌اند. نظامی که در دل یک فرهنگ شکل گرفته و در چارچوب اسناد رسمی است، آیا الزاماً به این معناست که حاکمیتی در مقابل مردم است؟ جمهوری اسلامی ۴۰ سال است که به رغم همه موانع جهانی مانده و حاکمیتش ربط به مردم داشته که توانسته بماند. مواردی را هم که در آموزش عمومی دنبال می‌کند، جزو وظیفه‌اش است که باید عمل کند. این به معنای سلاقی سیاسی نیست. این کلیت فرهنگ است.

اگر شما رعایت چیزی را که از کانال رسمی رسمیت پیدا می‌کند به عنوان عامل شکاف بین جامعه و کتاب القا می‌کنید، این تلازم منطقی نیست. هر دولتی موظف است فرهنگ عمومی را پاس بدارد. البته این انتقاد می‌تواند وارد شود که دولت و یا نویسندگان کتاب کار خود را در دفاع از فرهنگ و هویت ملی جامعه به خوبی انجام نداده‌اند در این صورت باید جایگاه انتقاد روشن شود تا راهکار حل آن را نشان دهیم. آیا الزاماً یک کتاب علمی و یا یک کتاب درسی کتابی است که مقابل اسناد رسمی باشد؟ هیچ جامعه‌ای به شما این اجازه را نمی‌دهد و در هیچ جامعه‌ای چنین کتابی نوشته نمی‌شود. شما نیز از جامعه اسلامی نمی‌توانید چنین توقعی را داشته باشید. دور کیم حفظ و ثبات انسجام و نظام اجتماعی را مهم‌ترین وظیفه آموزش عمومی می‌داند. مسئله دیگر این است که در اسناد بالادستی رویکردهای مربوط به کتب درسی بیان شده‌اند. کتاب‌های درسی، مخصوصاً در حوزه ناظر بر علوم اجتماعی، نباید به صورت ناخودآگاه و یا آگاهانه القاکننده نظریاتی باشند که با تغذیه از زمینه‌های فرهنگی-فلسفی بیگانه بسترهای فرهنگی بومی خود را تخریب و ویران می‌کنند.

کتاب‌های درسی آموزش عمومی نوعاً این مشکل را دارند که دانش‌آموز را تقریباً با وحی منزل روبه‌رو می‌کنند. یعنی یک نظریه علمی مدرن را به صورت یک نظریه ثابت جهانی القا می‌کنند و به این نکته توجه نمی‌دهند که هر نظریه‌ای سرشار از مبادی و مبانی معرفتی، متافیزیکی و فرهنگی مربوط به خود است. این موضوع در همه علوم از جمله در علوم پایه نظیر فیزیک و علوم طبیعی نیز صادق است.

تفاوت علوم طبیعی و علوم اجتماعی در این است که علوم اجتماعی به دلیل اینکه عرصه حیات و زندگی، باورها و اعتقادات، و عرصه فرهنگ را ابژه و موضوع مطالعه خود قرار می‌دهند، چالشی را که نظریه با فرهنگ و زندگی دانش‌آموزان و دانشجو دارد، به سرعت نشان می‌دهند. حال آنکه چالش‌های علوم پایه و علوم طبیعی به این سرعت خود را آشکار نمی‌کند.

یکی از راه‌هایی که امکان ارائه نظریات مختلف را در کتاب درسی فراهم می‌آورد و آسیب‌های فرهنگی آن‌ها را نیز فرو می‌کاهد، این است که به عقبه‌های فرهنگی و فلسفی نظریات توجه داده شود تا متعلم بداند، داوری نهایی درباره نظریه در چارچوب خود نظریه به انجام نمی‌رسد. به بیان دیگر، به لایه‌های نرم و عمیق نظریه توجه داده شود. یعنی هر نظریه شناسنامه خود را به همراه داشته باشد تا در مراحل بعد، فراگیرنده و متعلم امکان انتخاب حقیقی و واقعی را داشته باشد. البته همه می‌دانیم که رعایت این امور به صورت آشکار و شفاف مربوط به کتاب‌هایی است که در سطوح آموزش عالی تدوین می‌شوند، و لکن کتاب‌های آموزش عمومی به گونه‌ای ظریف‌تر و دقیق‌تر باید همین اصول را رعایت کنند.

به تعبیری که مربوط به **خواجہ نصیرالدین طوسی** است، کتاب درسی کتابی است که باید محققانه نوشته شود، اما عموم بفهمند و قابل تدریس باشد. یعنی اگر کسی عمیقانه سؤال کند، نظریه‌ای آموزشی پشت آن نهفته باشد. اما لازم نیست خود آن نظریه آموزشی نیز به متن کتاب بیاید. در کتاب‌های درسی رعایت برخی اصول جزو وظایف مؤلف است. با توجه به تکراری که نظریه‌های اجتماعی به تناسب بسترهای معرفتی، فرهنگی، فلسفی و تاریخی خود دارند و با توجه به تعاملی که بین سوژه و ابژه در حوزه علوم اجتماعی مستقیماً انجام می‌شود، یعنی وقتی یک حوزه فرهنگی یک نظریه اجتماعی را دارد، بلافاصله این نظریه اجتماعی خود جامعه و افراد را ابژه می‌کند و دیالکتیک مستقیم با ابژه دارد. وقتی شما نظریه‌ای از یک فرهنگ دیگر را گرفته‌اید و به دانش‌آموز القا می‌کنید، این در ابژه اثر می‌گذارد و خودش یک کانال تحول فرهنگی می‌شود. این تعامل در صورتی که آگاهانه و همه‌جانبه باشد، یعنی در سطوح بالای علم ایراد ندارد، بلکه لازم است. اما برای دانش‌آموزی که فقط بخشی از معرفت به او القا می‌شود، مشکل دارد.

به هر حال می‌خواهم بگویم، این کتاب سعی کرده است، ارتباطی با بستر فرهنگی خودش برقرار کند. در این حد که به صورت ناخودآگاه، نظریه‌ای را در ذهن دانش‌آموز رسوب ندهد که بعد وقتی زبان باز پیدا می‌کند، همه هویت فرهنگی او را زیر سؤال ببرد. چون نظریاتی که آموزش عمومی القا می‌کند، عمیق‌ترین نوع رسوب را در فرهنگ می‌گذارد. شما هنگامی که مسئله اجتماعی را تحلیل می‌کنید، تمام مبانی تحلیل آن مسئله اجتماعی به صورت معرفت در حاشیه و در سایه است. وقتی یک تحلیل القا شد، معرفت در سایه آن تحلیل، دانش‌آموز را دنبال

می‌کند. به گونه‌ای که ۱۰ سال بعد زبان باز می‌کند و خودش را نشان می‌دهد.

کتاب سعی داشته است، این تعهد را داشته باشد و طوری تحلیل نکند که معرفت موجود در حاشیه‌ای با هویت فرهنگی‌اش چالش داشته باشد. شما ممکن است بگویید این فرهنگ منحط و غلط است. عیبی ندارد. اما آموزش و پرورش عمومی این تعهد را دارد که پاسدار فرهنگ باشد و از اینجا تیشه به ریشه فرهنگ نزنند. این موضوع رعایت شده است. اگر می‌خواهیم با این کتاب مواجه شویم، این موضوع را باید به عنوان یک اصل در نظر بگیریم و بعد بگوییم چرا نسبت به این موضوع موفق عمل نکرده، چرا با بیان خوب آن را نگفته، و چرا به صورتی گفته است که نتیجه عکس دارد.

● **فاضلی:** من در این باره که ایده نظام جهانی باید در نظام آموزشی مورد بحث قرار گیرد، هیچ انتقادی ندارم. بحث من درباره زبان به کار رفته در کتاب است.

● **پارسانیا:** من قبول دارم که به دلایل شرایط سیاسی ارتباط کتاب ولو با فرهنگ وصل است، اما گاه با ذائقه‌های سیاسی نمی‌سازد. بنابراین باید زبان کتاب غیرمستقیم باشد. آقای دکتر فاضلی ممکن است با خروجی کتاب بعدی موافق نباشند، اما با این رویکرد که ما در آنجا دانش‌آموز را با تکراری مواجه کردیم که دانشجویان کارشناسی ما یقیناً مواجه نیستند، موافق هستند.

● **نقدی:** اما با این کار ضریب سختی کتاب سال سوم را بالا می‌برد.

● **پارسانیا:** بستگی دارد چطور گفته شود. اتفاقاً با دانش‌آموز بهتر از دبیر می‌توان موضوع را در میان گذاشت. چون دانش‌آموز برای اولین بار مواجه می‌شود، ولی به دبیر ممکن است از قبل نظریه خاصی القا شده باشد.

● **فاضلی:** به نظر من علوم اجتماعی باید «مسئله‌محور» باشد. این برداشت را نکردم که کتاب از عهده این کار برآمده است. من اصطلاح مانیفست را به کار بردم و هنوز هم همین‌طور فکر می‌کنم. البته نکاتی که شما گفتید قابل تأمل بود.

● **نقدی:** مدل یادگیری بچه‌ها بر مبنای حفظ کردن است.

● **پارسانیا:** این عیب اگر باشد، فراگیر کتب درسی است و به این کتاب اختصاص ندارد. شما نمره بالایی را که دانش‌آموزان در این درس نسبت با دیگر دروس آورده‌اند، نمی‌توانید فقط به حافظه‌محور بودن دانش‌آموزان نسبت دهید. بخشی از آن بدون شک به ارتباط خوبی مربوط است که کتاب توانسته در همین فضای موجود با دانش‌آموزان برقرار کند.

● **فاضلی:** ما اگر می‌پذیریم که علوم اجتماعی را مسئله‌محور به جلو ببریم، باید به این هم متعهد باشیم که اثربخشی واقعی را در نظر بگیریم. یعنی فکر کنیم، کتاب با چه روشی دیالوگ و مشارکت در یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد کند و آیا

می‌تواند مشارکت واقعی را در معلمان به وجود آورد؟ کتابی که من دیدم، قادر به این کار نیست. من با شما از جهات زیادی همدلی دارم. چطور باید بحث کنیم که کتاب تکرر صداها را در جامعه نشان بدهد. من هم با شما موافق هستم که هیچ کتاب درسی در هیچ کشوری حق ندارد چارچوب‌های فرهنگ و تاریخ کشورش را به چالش بکشد یا زیر سؤال ببرد. اما با این هم موافق نیستم که وظیفه کتاب درسی در حد یک مانیفست سیاسی باشد. اینکه دانش‌آموز موفق شده نمره بگیرد، شاید به شیوه حفظی است. تراکم اطلاعات، تراکم تصاویر و عریانی و علنی بودن تجویزی و هنجاری کتاب باعث می‌شود، مقاومتی در برابر آن ایجاد شود.

● **پارسانیا:** ایده کتاب سال دوم نشان دادن تکرر فرهنگ‌هاست و طرح این نکته که برخی از فرهنگ‌ها ظرفیت جهانی دارند. ضمن اینکه بحث فرهنگ را در کتاب سال اول هم کرده‌ایم و رابطه فرد و فرهنگ را آنجا گفته‌ایم. هدف اول در کتاب سال قبل بیان رابطه فرد و فرهنگ بوده و در این کتاب گفته شده است، در فرهنگ‌های گذشته بعضی از فرهنگ‌ها ظرفیت گسترش و بسط را داشته‌اند و امپراتوری تشکیل داده‌اند. فرهنگ مدرن در این زمینه، یعنی در ظرفیت بسط، کم‌نظیر است. فرهنگ مدرن با هسته معنایی که درون آن نهفته، همه جهان را گرفته است. البته هر یک از بحران‌هایی هم که در کتاب گفته شده، نقطه مرکزی یکی از نظریه‌های جامعه‌شناسی است.

از سوی دیگر باید از جهان اسلام و هویت و عناصر اصلی‌اش که فارغ از این طرف و آن طرف است بگوییم. اینکه چطور بگوییم که بیانی بهتر داشته باشد، بحث دیگری است. اولاً اسلام ظرفیت جهانی شدن را دارد. فرهنگ منزوی نیست و توجه به دنیا را در خودش دارد. جهان اسلام چطور می‌خواهد با بحران‌هایی که فرهنگ مدرن دارد، مواجه شود. فرهنگ اسلام دنیوی محض نیست و ضمن توجه به دنیا، انسان و جهان را به این افق تقلیل نمی‌دهد. بر همین اساس برای علم و معرفت نیز تعاریف ویژه خود را دارد. با حضور جهان مدرن و غلبه‌ای که پیدا کرده، توجه به هویت خود با بیداری اسلامی شروع شده است. الان واقعیت جهان هم همین‌طور است. جهان اسلام و فرهنگ اسلامی اینک به عنوان عنصری خنثی و خاموش نیست. قطب‌بندی‌های قرن بیستم با نقطه عطف انقلاب اسلامی ایران به تدریج تغییر کرده است. امروز «دیگری» آن‌ها هم ما هستیم. ما هم مشکلات و مصائب خودمان را داریم. من هم باید انتقاد کنم. در این کتاب باید دانش‌آموز با قرائت‌هایی که از اسلام مطرح می‌شود، مانند قرائت داعش مواجه شود و به نظرم جایش هم هست که این مباحث به کتاب اضافه شوند؛ همچنین قرائت مواجهه انسانی که ما با جهان داریم، نوع قرائتی که از تکرر دیگر فرهنگ‌ها داریم، و اینکه چگونه

باید عمل کنیم. در مقابل قرائت داعش قرائت ما هم باید افزوده شود.

● **فاضلی:** تفاوت مواجهه ما با غرب نسبت به داعش و طالبان باید مشخص شود.

● **پارسانیا:** ضمن اینکه تقلیل پیدا نکند. یعنی ما قرائتی غربی از خود ارائه ندهیم.

● **فاضلی:** خوانشی که این کتاب ارائه می‌کند، مانیفستی است که خیلی غرب‌ستیزانه است و مرز ما و داعش را مشخص نمی‌کند.

● **پارسانیا:** قبول دارم، این نقص هست. باید قرائت‌های مختلف به مقداری که امکان دارد، بیان شوند. اما خوانش کتاب غرب‌شناسانه است و نه غرب‌ستیزانه. کتاب ارائه‌دهنده هویت اسلامی در برابر هویت جهان غرب است.

● **فاضلی:** لحن کتاب بر مبنای تفکر شیعی نیست. تفکر عقلانیت، اعتدال و گزینشگری را کمتر در کتاب مشاهده می‌کنیم.

● **پارسانیا:** آن هم که شما می‌گویید، یک مانیفست است.

● **فاضلی:** اسم آن مانیفست نیست. اسمش این است که هر کتاب درسی در هر جای دنیا نباید کلیت وجود خودش را زیر سؤال ببرد. این دیگر مانیفست نیست. اما این کتاب از آن فراتر رفته؛ با زبان عریان، غرب‌ستیزانه و عدم تفکیک مرز اسلام‌هایی که در دنیا وجود دارند. مهم‌تر اینکه با نقد غرب چه می‌خواهیم بگوییم؟

● **پارسانیا:** هدف کتاب حفظ هویت خود، براساس هویت خود تعامل کردن با دیگران، و حذف نشدن هویت خود در هویت مدرن است. نظر من این است که قرائت‌ها باید در این کتاب بیان شوند، ضمن اینکه هویت ما حفظ شود. رویکرد انتقادی کتاب به فرهنگ غرب به نظرم رویکرد مثبتی است و باید وجود داشته باشد. کسی که این کتاب را می‌خواند، باید قدرت انتقاد براساس مبانی فرهنگی را در حد خودش داشته باشد. ناظر بر فضای علمی موجود باشد، اما الزاماً در فضای نظریه‌هایی که می‌آید، هضم نشده باشد. به نظر بنده متأسفانه فرصت نداریم تا بنده بحث کنم که برخی از انتقادات شما به دنبال تبیین قرائتی از اسلام است که به تبدیل هویت فرهنگی ما و خوانشی مبتنی بر فرهنگ مدرن غربی منجر می‌شود. البته چون وقت ما به پایان رسیده است، بنده به یکی دو مورد از انتقادات دیگری که شما بیان کردید می‌پردازم.

● **عبوسی:** دوستان امروز مکرر از اخلاق و به زبان اخلاق سخن راندند. ان‌شاءالله که همه ما در عمل بدان پایبند باشیم. مفهومی داریم به نام سرکوب اجتماعی اخلاق به این معنا که در ظاهر دم از اخلاق بزنیم، ولی در عمل بدان پایبند نباشیم. چنین رویه و عاقبتی از یکایک ما و جامعه ما به دور باد! ان‌شاءالله!

● **پارسانیا:** نظر به اینکه در فرصت گفت‌وگو درباره کتاب جامعه‌شناسی ۲ امکان ارائه نظر درباره همه محورهایی که مطرح

شد وجود نداشت، به منظور احترام به دوستانی که محورهای مختلفی را بیان کردند و براساس وعده‌ای که در پایان جلسه داده شد، به برخی از مسائل دیگری که در بیان عزیزان مطرح شد، می‌پردازیم.

اولین اشکالی که دوست بزرگوار، آقای **فاضلی** بیان کردند، این بود که این کتاب جامعه‌شناسی به معنای دقیق کلمه نیست و دورترین نسبت را با جامعه‌شناسی دارد. با زبان جامعه‌شناسی و گفتمان جامعه‌شناسی تدوین و تألیف نشده است. همچنین گفتند که این یک اشکال اخلاقی و فریب اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان است که با عنوان و نام جامعه‌شناسی چیز دیگری را ارائه کنیم و از نظام آموزش و پرورش اصلاً انتظار نمی‌رود که مخاطب را فریب دهد.

در پاسخ به نقد ایشان این پرسش مطرح می‌شود که: جامعه‌شناسی به معنای دقیق آن چیست و کدام معنای از جامعه‌شناسی به عنوان معنای دقیق جامعه‌شناسی مورد توافق است؟ آیا مراد استاد از تعریف دقیق جامعه‌شناسی تعریفی است که برخی از تعریف‌هایی است که جامعه‌شناسان کلاسیک از نیمه دوم قرن نوزدهم تا نیمه اول قرن بیستم ارائه می‌دادند؟ یا تعریفی از جامعه‌شناسی است که نظریات مدرن میانه قرن بیستم و نظریات پست‌مدرن را نیز شامل می‌شود؟

ریترز در کتاب خود به این نکته اشاره می‌کند که او اولین کسی است که نظریات حلقه فرانکفورت را که در دهه‌های نخستین قرن بیستم مطرح شده بود، در دهه‌های پایانی قرن بیستم در کتابی که عهده‌دار نظریات جامعه‌شناسی است، مطرح کرده است. این کار ریترز نیز موهون رویکردی است که او به تعریف جامعه‌شناسی دارد. او با تأثیرپذیری از **تامس کوهن** معتقد است: جامعه‌شناسی و نظریات آن مبتنی بر پارادایم‌های مختلف و متکثری است. براساس این رویکرد جامعه‌شناسی را نمی‌توان در چارچوب پارادایم‌های پوزیتیویستی و تعاریف آن‌ها محدود و منحصر ساخت.

مشکل تعریف منحصر به علمی خاص نظیر جامعه‌شناسی نمی‌شود. قبل از جامعه‌شناسی این مشکل متوجه مفهوم علم است. مفهوم علم و «science» نیز حتی در دو سده نوزدهم و بیستم تعریف‌ها و روش‌های مختلفی را پیدا کرده است.

کتاب‌های جامعه‌شناسی دبیرستان و از جمله جامعه‌شناسی ۲ کوشیده‌اند دانش‌آموزان را با این حقیقت آشنا کنند که جامعه‌شناسی تعریف دقیق علمی واحدی ندارد. هر فرهنگ و تاریخی تعریفی مناسب با بستر و زمینه‌های معرفتی مربوط به خود دارد. کتاب جامعه‌شناسی ۲ کوشش دارد دانش‌آموز این معنا را دریابد که جامعه ایران نباید ابژه و موضوع برای تعریف و مدلی از جامعه‌شناسی باشد که در بستر و فرهنگ تاریخی دیگری شکل گرفته است. بلکه جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی

در ایران باید با توجه به بسترهای فرهنگی خود تعریف دقیقی را ارائه دهد تا بر آن اساس در گفت‌وگوی خلاق و فعال با دیگر تعاریف قرار گیرد.

دانش‌آموز ایرانی باید به گونه‌ای هدایت شود که در آینده بتواند به این موضوع فکر کند که جامعه‌شناسی در حوزه فرهنگی و تاریخی جامعه ایرانی چه تعریفی، چه روشی، چه مبانی و حتی چه مسائلی را می‌تواند داشته باشد.

بنابراین مقید نکردن جامعه‌شناسی به یکی از تعاریف که مربوط به مقطعی خاص از جامعه‌شناسی مدرن است، هرگز فریب دادن دانش‌آموزان نیست. فریب و عمل غیراخلاقی این است که یک معنای وارداتی از جامعه‌شناسی که به مقطعی خاص از تاریخ و جغرافیای این علم مربوط است، به عنوان یک معنای ثابت جهانی به دانش‌آموزان و یا به جامعه علمی القا شود. به گونه‌ای که مسیر اندیشه و تأمل را نسبت به افق‌های دیگر و یا نسبت به تعاریفی که در تاریخ جهان اسلام وجود داشته‌اند و یا می‌توانند در این بستر تاریخی شکل گیرند، فرو بندد. جامعه‌شناسی ۲ جامعه‌شناسی نظام جهانی است و نکته مهم‌تر این است که جامعه‌شناسی در تعریف کلاسیک آن علمی نیست که نظام جهانی را به عنوان حوزه فعال و مورد نظر خود قرار داده باشد.

جامعه‌شناسی در تعریف کلاسیک خود در برابر مردم‌شناسی و انسان‌شناسی قرار داشت و خود را علمی تعریف می‌کرد که به جوامع صنعتی و مدرن می‌پردازد. حوزه‌های مورد علاقه آن هم مسائل کشورهای توسعه یافته صنعتی بود. پرداختن به نظام جهانی، همانند پرداختن به کلیت و اصل جهان مدرن، پدیده‌ای متأخر است و بیشتر در چارچوب تعاریف و رویکردهایی فراتر از تعاریف و رویکردهای کلاسیک جامعه‌شناسی قرار می‌گیرد.

ادعا شده که این کتاب از نظام جهانی دنیای امروز تصویری صرفاً سیاه ارائه داده است. حال آنکه این کتاب با محوریت جامعه‌شناسی نظام جهانی با رویکرد توصیفی و واقع‌گرایانه، ابتدا به نقاط قوت فرهنگی که آن را پدید آورده، یعنی به عقلانیت ابزاری، علم تجربی و فناوری اشاره کرده است.

دوستان عزیز با توجه به همین نقاط قوت ذکر شده در کتاب است که در برخی از اشکالات، کتاب را متهم کرده‌اند که به تناقض دچار شده است. زیرا از یک‌سو این مطلب را القا کرده که جهان غرب به دلیل توانمندی‌هایش توانسته است جهانی شود، و از طرف دیگر، چالش‌ها و مشکلات آن را بیان کرده است. این اشکال نشان می‌دهد که کتاب یکسره مشکلات جهان مدرن را بیان نکرده است، بلکه به توانمندی‌های آن نیز پرداخته است. البته وجود نقاط قوت و توانمندی دلیلی بر آن نیست که ضعف‌ها و مشکلات اساسی نیز وجود ندارند.

دانش‌آموز در این کتاب با بسیاری از مفاهیم و همچنین مسائل مربوط به نظام جهانی با رعایت سیر تاریخی آن‌ها آشنا

می‌شود. کتاب از چالش‌هایی که نظام جهانی به آن‌ها گرفتار شده است و نظریه‌پردازان غربی به آن‌ها پرداخته‌اند نیز یاد کرده است؛ «بحران معنا» که در کارهای پیتر برگر و «بحران علم اروپایی» که در آثار هوسرل و «بحران محیط‌زیست» که در آثار نظریه‌پردازان پسامدرنی نظیر برونو لاتور مورد توجه قرار گرفته‌اند.

یکی دیگر از اشکالاتی که مطرح شد این است که گرچه نظام جهانی موجود در مقطعی با استعمار و امپریالیسم کهنه و نو همراه بوده است، ولی الان این گونه نیست. نظام جهانی اینک دست‌کم تظاهر می‌کند که بسیاری از مفاهیم نظیر حقوق بشر را قبول دارد و یا به دنبال اجرای آن است. در پاسخ به این اشکال باید گفت: اولاً وجود استعمار و یا چالش‌های اقتصادی و نظامی دوره‌های نخستین نظام جهانی و نیز چالش‌های زیست‌محیطی، معنایی و علمی معاصر آن هرگز نافی نقاط مثبت و وجوه قوت آن نبوده و نیست. و لکن نکته مهم این است که بسیاری از مفاهیم اساسی این نظام که اینک با هژمونی فرهنگ غربی به دیگر فرهنگ‌ها وارد شده‌اند و یا تحمیل می‌شوند، با آن فرهنگ‌ها و از جمله فرهنگ اسلامی ناسازگار هستند و یکی از آن مفاهیم بدون شک مفهوم حقوق بشر با قرائتی است که فرهنگ غربی از آن می‌کند.

تردید نیست، فرهنگ اسلامی که انسان را خلیفه خدا در زمین می‌داند، برای آدمی منزلت، جایگاه و حقوقی را قائل است که دیگر موجودات و از جمله فرشتگان فاقد آن هستند. این حقوق که با ریشه الهی خود هویتی قدسی و آسمانی پیدا می‌کند، با حقوق بشری که در جغرافیای محدود زندگی دنیوی دیده می‌شود، تفاوت‌های مهمی دارد. حقوق بشر نظام جهانی موجود، در کنار ضعف‌های اساسی، از نقاط قوت فراوانی نیز برخوردار است که تأمین‌کننده بعد جهانی آن است. با این همه، این تفسیر از حقوق بشر متفاوت از تفسیری است که فرهنگ اسلامی از انسان و حقوق انسانی دارد. انسان مسلمان با حفظ هویت اسلامی خود نمی‌تواند تفسیر مدرن حقوق بشر را بدون بازخوانی و بازسازی انتقادی بپذیرد. پذیرش بدون شرط حقوق بشر مدرن و نفی نگاه انتقادی به آن، خود یک مانیفست فرهنگی و سیاسی است که نظام جهانی هم‌اینک در پوشش آن بسیاری از تعرضات سیاسی و حتی نظامی خود را به دیگر فرهنگ‌ها و جوامع اعمال می‌کند.

● **بیات:** از استادان گرامی دکتر پارسانیا، دکتر فاضلی، دکتر نقدی و دکتر عیوضی که در این بحث خوب و چالشی مشارکت کردند، کمال تشکر و امتنان را از طرف خودم و مجله رشد آموزش علوم اجتماعی دارم. امیدوارم که بتوانیم چنین نشست‌هایی را در مورد سایر کتاب‌های علوم اجتماعی نیز در آینده برگزار کنیم.

قابلیت فهم جامعه‌شناسی (۲)

نقدی بر کتاب جامعه‌شناسی
پایه یازدهم

مجتبی مقصودی
کارشناس ارشد مدیریت آموزشی



معرفی

این رسانه صورت می‌پذیرد. کتاب‌های درسی ضمن آنکه ابزاری مهم در انتقال مفاهیم، یادگیری و کسب دانش و مهارت هستند، باید به مهم‌ترین ویژگی رسانه که همانا ارتباط آسان با مخاطب است، توجه داشته باشند. ارتباط آسان با مخاطب به معنای آن است که کتاب درسی باید به گونه‌ای به انتقال پیام بپردازد که اولاً توجه مخاطب را به خود جلب کند و ثانیاً برای مخاطب قابل درک و فهم باشد و مخاطب بتواند به راحتی با آن ارتباط برقرار کند. از این رو بهترین پیام‌ها نیز می‌تواند بدون توجه به این دو ویژگی، اثر خاصی در مخاطب به جا نگذارد.

نقش معلم در درک محتوا

در مورد درک و فهم محتوای کتاب درسی روش‌هایی با عنوان «قابلیت خوانش کتاب درسی» در حوزه برنامه‌ی درسی مورد توجه‌اند که با استفاده از شمارش واژگان جملات و طول جملات قابلیت خوانش کتاب درسی را مورد مطالعه قرار می‌دهند و میزان دشواری و یا سادگی کتاب درسی را تعیین می‌کنند. اما مهم‌تر از قابلیت خوانش، قابلیت درک پیام‌ها، جمله‌ها، عبارت‌ها و واژگانی است که در کتاب درسی به کار می‌رود. اگر چه فرض مؤلفان کتاب درسی آن است که کتاب درسی با حمایت و راهنمایی معلمان آموزش داده می‌شود و در واقع این معلم است که باید با توانایی‌ها، دانش و مطالعات خود به دانش‌آموز کمک کند که محتوای کتاب درسی را بیاموزد. اگر چه این فرض در نظام‌های آموزشی مدرن چندان مورد قبول نیست و معلم در این نظام‌ها نه به عنوان منبع اطلاعات، بلکه به عنوان تسهیل‌گر آموزشی شناخته می‌شود. در رویکردهای جدید تدریس و آموزش، معلم یا نقش تسهیل‌گر

کتاب درسی یکی از اجزای اصلی در برنامه‌ی درسی کشورهاست. در کشور ما اهمیت کتاب درسی به دلیل ساختار آموزشی و برنامه‌ی درسی حاکم بر آموزش و پرورش کشور بیشتر است. کتاب‌های درسی، به عنوان رسانه‌ای مهم و پرکاربرد، در ساختار آموزشی کشور مطرح‌اند. کتاب‌های درسی رسانه‌هایی هستند که همه روزه معلمان و دانش‌آموزان از آن‌ها استفاده می‌کنند، لذا گاهی اوقات به عنوان تمام برنامه‌ی درسی، معلم بر آن تأکید می‌کند [نوریان، ۱۳۸۷: ۱۴۴ - ۱۲۷].

اهمیت کتاب‌های درسی در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران که تقریباً تمام عوامل آموزشی براساس محتوای آن تعیین و اجرا می‌شوند، بیش از سایر انواع نظام‌های آموزشی است. به خاطر همین اهمیت بیش از اندازه است که صرف وقت نیروهای متخصص در ارزشیابی و تحلیل کتاب‌های درسی می‌تواند راه‌گشای حل بسیاری از مشکلات جاری آموزش باشد. این گزارش حاصل بررسی کتاب درسی جامعه‌شناسی (۲) توسط نگارنده‌ی مقاله است که کوشیده میزان قابلیت فهم این کتاب را از طریق استخراج و شمارش واژگان و اصطلاحات دشوار دو درس از کتاب واریسی کند.

کلیدواژه‌ها: کتاب درسی، دشواری مفاهیم، روان‌خوانی متن، قابلیت فهم متن، درک محتوا، فرمول‌های خوانایی متن

اهمیت کتاب درسی

در حال حاضر کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری به شمار می‌آیند. چرا که بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب

طرح سامان بخشی «دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی» با عنوان «ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی» مراجعه کنید.

قابل فهم بودن محتوای کتاب درسی

توجه به معیار انتخاب متون نوشتاری مناسب برای افرادی که در سطوح علمی متفاوت قرار دارند، ضروری است و اکثر متخصصان اتفاق نظر دارند که اگر میزان سطح دشواری متون نوشتاری با توانایی خوانش خوانندگان آن متون هم‌خوان باشد، یادگیری با سرعت بیشتری انجام می‌شود و میل و اشتیاق خوانندگان برای مطالعه و یادگیری افزایش می‌یابد [مفتون و دقیق، ۱۳۸۰].

آدلبرگ (۱۹۸۴) می‌نویسد: «یکی از عوامل مهمی که بر رفتار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، قابل فهم بودن یا روان بودن محتوای کتاب درسی است. کتابی که نیازمند تلاش فراوان از سوی دانش‌آموز برای درک آن یا به‌دست آوردن اطلاعات از میان آن است، او را پرخاشگر یا ناامید می‌کند». معلمان نیز مجبورند زمان زیادی از کلاس را صرف توضیح واژه‌ها، عبارات، جمله‌ها و اطلاعاتی کنند که دانش‌آموز و ذهن او با آن‌ها آشنا نیست. در واقع توانایی خواننده کتاب در درک ساده مطالب آن، یکی از شاخص‌های مهم در انتخاب کتاب درسی است که می‌تواند به ارتباط موفق خواننده با مؤلف کتاب درسی منجر شود و دستیابی به هدف‌های کتاب را آسان کند.

موضوع درک زبان آن‌قدر مهم است که اکنون به‌صورت یکی از گرایش‌های روان‌شناسی تحت عنوان «روان‌شناسی زبان» درآمده است. روان‌شناسی زبان به مطالعه عوامل روان‌شناختی و عصبی می‌پردازد که انسان را قادر می‌سازد، مهارت‌های زبانی را کسب، استفاده، درک و تولید کند.

فرمول‌های خوانایی برای تعیین قابلیت خوانش متن

در حال حاضر از روش‌های متفاوتی برای قابلیت خوانش کتاب یا روان‌خوانی متن استفاده می‌شود که بیشتر حالت مکانیکی دارند. یعنی با شمارش تعداد جمله‌ها، تعداد واژگان یا تعداد سیلابس‌ها یا بخش‌های واژگان در چند صفحه تصادفی از یک کتاب یا متن، میزان روان‌خوانی آن را تعیین و سن تحصیلی مناسب برای آن محتوا را برآورد می‌کنند. در زبان انگلیسی فرمول‌های متفاوتی برای تعیین سطح خوانایی متون تعریف شده‌اند. بررسی تاریخچه فرمول‌های تعیین سطح خوانایی متن نشان می‌دهد که نخستین فرمول‌های تعیین سطح خواندن در سال ۱۹۲۳ توسط **لایولی** و **پرسی** تهیه شدند. در سال ۱۹۳۵ **گری** و **لری** در فرمول‌های تعیین سطح خوانایی خود پنج عامل را معرفی کردند که عبارت بودند از: تعداد کلمات دشوار؛ تعداد کلمات نامأنوس؛ عبارت‌های حرف اضافه‌ای؛ ضمائر شخصی؛ میانگین طول جمله‌ها.

در درک و فهم معنای کتاب، محتوای آموزشی و یاریگر برای انجام فعالیت‌ها را برعهده دارد و یا به‌عنوان مربی، از تلاش دانش‌آموز برای بهره‌بردن از توانایی‌های خود به‌منظور یادگیری بهتر و عملکردهای پیچیده و مستقل حمایت می‌کند [پیشین].

قابل فهم بودن یا قابل قبول بودن متن

شاید نیازی به توضیح نباشد که قابل فهم بودن پیام، با قابل قبول بودن آن تفاوت دارد. در مورد پیام‌های دشوار یا خیلی دشوار، وظیفه معلم توضیح آن‌ها تا حد کفایت است. اگر چه سرانجام ممکن است معلم بگوید من به دانش‌آموزان یاد دادم، اما آن‌ها یاد نگرفتند. در حالت دوم ممکن است معلم توانسته باشد یک پیام را با توضیحات خود قابل فهم کند، اما این پیام با تجربیات زیسته، آموخته‌های قبلی دانش‌آموز و آنچه که دانش‌آموز از محیط خانواده یا اجتماع می‌آموزد، هم‌خوانی نداشته باشد. مسلماً معلمان در مورد قابل فهم کردن پیام‌های کتاب درسی دشواری کمتری خواهند داشت تا قابل قبول کردن آن. این موضوع به‌ویژه در مورد محتواهایی که در آن شائبه تبلیغی بودن، ایدئولوژیک بودن، القایی بودن، یک‌سویه بودن و متفاوت بودن نسبت به باور عمومی، به چشم می‌خورد، بسیار واضح‌تر است.

ویژگی‌های کتاب درسی

کتاب درسی ویژگی‌هایی دارد که آن را از دیگر کتاب‌های خواندنی علمی و غیرعلمی مجزا می‌سازد. در اینجا به سه ویژگی مهم اشاره و چند توصیه در مورد کتاب درسی بیان می‌شود که مؤلفان کتاب درسی آن را رعایت می‌کنند.

● توجه به توانایی‌های ذهنی و جسمی دانش‌آموزان و در نظر گرفتن سطح متوسط دانش‌آموزان؛

● توجه به ارتباط طولی و عرضی کتاب درسی با دیگر کتاب‌های درسی؛

● توجه به توانایی‌های معلمی که قرار است کتاب را تدریس کند. کتاب درسی را نمی‌توان مانند یک روزنامه دانست که مطلب یا مقاله‌ای در یک صفحه آن جای می‌گیرد و اگر کسی آن را نخواند، مشکلی برایش به وجود نمی‌آید. به عبارت دیگر، نوعی ضرورت و اجبار در خواندن و قبولی در امتحان پایانی کتاب درسی برای ارتقا به پایه بالاتر وجود دارد.

همچنین باید گفت، کتاب درسی همچون کتابی نیست که نویسندگان کتاب قصد دارد نظرات خود را به بقیه ارائه کند یا افکار خود را با دیگران به اشتراک بگذارد. بلکه محتوا باید از نظر علمی مورد تأیید قاطبه اهل فن هم قرار گرفته باشد. بیان محتوایی که از نظر صاحب‌نظران و معلمان قابل قبول نیست، نه تنها به یادگیری محتوا کمک نمی‌کند، بلکه در دستیابی به هدف‌های کتاب به‌صورت معکوس عمل خواهد شد. یعنی هدف‌های برنامه و کتاب درسی در جهت مخالف خود پیش خواهند رفت. برای آگاهی بیشتر در زمینه ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی می‌توانید به کتابچه

بعدها فرمول‌هایی پیدا شدند که تعداد کلمه‌ها، جمله‌ها، عبارات‌های حرف‌افزای و کلمه‌های دشوار را در چند صفحه نمونه از یک متن برای تعیین میزان دشواری آن متن محاسبه می‌کردند. فرمول رادولف فلش توجه خاصی به «واژه‌های انتزاعی» و «طول جمله» داشت.

از دیگر روش‌هایی که به صورت عملی روی دانش آموز اجرا می‌شود تا میزان روانی و قابل فهم بودن محتوا را برای او بسنجند، روش «حذف کلمه‌ها» و جراحی متن است. در این روش معلم یا پژوهشگر با حذف برخی از کلمات داخل متن، از دانش آموز می‌خواهد جمله را کامل کند و از این طریق دریابد که دانش آموز تا چه حد می‌تواند مفهوم آن جمله را درک کند. اگر او با اضافه کردن کلمه‌های مناسب جمله را کامل کند، مشخص می‌شود، جمله را درک کرده است و اگر نه، نشان می‌دهد دانش آموز در درک جمله مشکل دارد.

متن‌های فارسی و قابلیت خوانش

اما برای زبان فارسی در این زمینه کار زیادی انجام نشده است و معمولاً از فرمول‌های تهیه شده برای زبان انگلیسی، با برخی اصلاحات انجام شده روی آن‌ها استفاده می‌شود. اصلی‌ترین پژوهش صورت گرفته در کشور، پژوهش دیانی در سال ۱۳۶۶ است که در آن سه فرمول فلش، فرای و گانینگ، برای نوشته‌های فارسی تعدیل و بومی‌سازی شد [دیانی، ۱۳۶۶]. در سال‌های بعد پژوهشگران از شاخص‌های تهیه شده توسط دیانی برای سنجش خوانایی متون آموزشی و ادبی استفاده کرده‌اند. در خصوص کتاب‌های علوم اجتماعی دبیرستان، با استفاده از شاخص خوانایی گانینگ، تحقیقی روی سطح خوانایی «کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان» انجام شده است که نتایج آن نشان می‌دهد، سطح محتوای خوانشی کتاب بالاتر از سن تحصیلی دانش‌آموزان است [پرویش، ۱۳۹۲].

نکته قابل ذکر آن است که چنانچه محتوای کتاب از نظر علمی و آموزشی مناسب انتخاب شده باشد، هر اقدامی که بتواند اطلاعات و عبارات دشوار آن را تعیین کند یا درجه دشواری خوانایی آن را نشان دهد، می‌تواند مؤلفان را در راستای بهبود کتاب یاری رساند. اما اگر محتوا از نظر علمی و آموزشی مناسب انتخاب نشده باشد، هر گونه اصلاح واژگانی و ویرایش ادبی، یا کاهش طول جمله‌ها و یا کاهش تعداد کلمه‌ها در یک صفحه، نمی‌تواند به اصلاح واقعی کتاب منجر شود.

کتاب جامعه‌شناسی (۲) از نظر قابلیت خوانش

شاید یکی از کتاب‌های درسی که در زمینه دشواری خوانش و پیچیده بودن اصطلاح‌ها، عبارات و واژگان بیش از دیگر کتاب‌ها مورد نقد قرار گرفته، کتاب علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی است.

برای نمونه نگاه کنید به مقاله «نقدی بر کتاب علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی» نوشته مرتضی شاهرضایی (۱۳۸۸) که به برخی مشکلات مربوط به دشواری محتوا از نظر نداشتن توضیحات لازم درباره اصطلاح‌ها و موضوع‌های کتاب پرداخته است. همچنین هم‌اندیشی «انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» با موضوع «نقد و بررسی کتاب جامعه‌شناسی (۱)» با حضور آقای دکتر علیرضا شریفی یزدی، حاوی نکات ارزشمندی در نقد کتاب پایه دهم است که می‌تواند در مورد کتاب جامعه‌شناسی (۲) نیز مورد استفاده قرار گیرد.

علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی یا جامعه‌شناسی (۲) پایه یازدهم

محتوای کتاب جامعه‌شناسی (۲) چنانچه در مقدمه آن هم آمده، در چهار فصل و پانزده درس به این شرح تنظیم شده است:

- فصل اول به مفاهیم «فرهنگ جهانی» و «جهان فرهنگی» می‌پردازد و به برخی از فرهنگ‌هایی که گسترش جهانی پیدا کرده‌اند، به ویژه اسلام و غرب جدید اشاره می‌کند.
- فصل دوم چگونگی شکل‌گیری فرهنگ جدید غرب و نظام جهانی برآمده از آن را بررسی می‌کند.
- فصل سوم به چالش‌ها و بحران‌های نظام جهانی می‌پردازد.
- فصل چهارم خیزش فرهنگی - تمدنی جهان اسلام برای عبور از چالش‌های جهانی و فرصت‌ها و محدودیت‌های پیش روی بیداری اسلامی را مورد کنکاش قرار می‌دهد.

اما کتاب جامعه‌شناسی (۲) از کجا آمده است؟ در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، با استفاده از کتاب علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی و تفکیک شدن درس یازدهم به دو درس، درسی با عنوان «بحران‌های معرفتی و معنوی» به کتاب افزوده و با برخی تغییرات جزئی در عنوان فصل‌ها، در نظام جدید آموزشی با عنوان جامعه‌شناسی (۲) به دانش‌آموزان معرفی شد. مؤلفان با بازنویسی برخی فصل‌ها سعی کرده‌اند، تقریباً بدون تغییر اصل محتوا، آن‌را برای دانش‌آموزانی که از نظر سنی، تجربه‌ها و علاقه‌ها، با دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی تفاوت‌هایی دارند، مناسب‌سازی کنند. در واقع به رغم انتقاداتی که در مورد دشواری مفاهیم این کتاب برای دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی وجود داشت، کتاب علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی با نام جدید جامعه‌شناسی (۲) به پایه یازدهم منتقل شده است. بدین ترتیب انتظار می‌رود با مشکلات بیشتری در درک و فهم دانش‌آموزان از محتوای کتاب روبه‌رو شویم.

در بررسی حاضر، کتاب جامعه‌شناسی (۲) به طور کامل مطالعه شد. اما به منظور جلوگیری از حجیم شدن گزارش، تنها دو درس اول و پنجم این کتاب به عنوان نمونه انتخاب شدند. در این گزارش، واژه‌ها، عبارات و اصطلاح‌هایی که از نظر نگارنده مقاله،

درک آن‌ها برای دانش‌آموزان دشوار است، استخراج شده‌اند. این واژه‌ها و اصطلاح‌ها یا در کتاب‌های قبلی توضیح مختصری دارند، یا در همین کتاب به اختصار تعریف شده‌اند، یا تعریف آن‌ها از نظر مؤلفان روشن است و نیازی به تعریف دیده نشده است.

جدول ۱. جملات، عبارات، اصطلاحات و واژگان دشوار کتاب جامعه‌شناسی (۲) فصل اول درس اول

ردیف	عبارت	ردیف	عبارت
۱	جهان انسانی	۳۱	سه جهان طبیعت، جهان ذهن و جهان فرهنگ
۲	با تأمل بیشتر متوجه می‌شویم که این پدیده‌ها در منظومه‌های بزرگ و مهمی دسته‌بندی می‌شوند.	۳۲	متفکران مسلمان
۳	این پدیده‌ها در منظومه‌های بزرگ و مهمی دسته‌بندی می‌شوند.	۳۳	جهان طبیعت بخشی از جهان تکوینی است.
۴	جهان انسانی محصول زندگی انسان است و هر چه با اندیشه و عمل انسان پدید می‌آید، مربوط به این جهان است.	۳۴	جهان طبیعت و جهان فوق طبیعت
۵	جهان اجتماعی	۳۵	تعامل جهان‌های ذهنی، فرهنگی و تکوینی
۶	هویت‌یابی	۳۶	بین جهان تکوینی و جهان انسانی رابطه و پیوند برقرار است.
۷	هویت جهان اجتماعی	۳۷	حیازدایی در معماری نوین
۸	لایه‌های عمیق فرهنگ	۳۸	در این دیدگاه ذهن افراد و فرهنگ نیز هویتی طبیعی و مادی دارند و علوم مربوط به آن‌ها نظیر علوم طبیعی است.
۹	تساوی بنیادی هر فرهنگ	۳۹	تعامل فعال جهان تکوینی با جهان اجتماعی و فرهنگی
۱۰	روح یا شالوده آن فرهنگ	۴۰	در این دیدگاه جهان ذهنی و جهان تکوینی اهمیت و استقلال خود را در برابر جهان فرهنگی از دست می‌دهند.
۱۱	پرسش‌های بنیادی هستی‌شناسانه، انسان‌شناسانه، معرفت‌شناسانه	۴۱	کدام یک فرصت تعامل صحیح انسان با خودش و جهان هستی را فراهم می‌کند؟
۱۲	جهان فرهنگی	۴۲	ادراک و آگاهی نیز به انسان منحصر نمی‌شود.
۱۳	جهان انسانی به دو بخش فردی و اجتماعی تقسیم می‌شود.	۴۳	جهان تکوینی بر اساس حکمت و مشیت خداوند سبحان، رفتاری حکیمانه با افراد و جوامع انسانی دارد.
۱۴	بخش اجتماعی زندگی اجتماعی انسان‌ها	۴۴	زندگی و مرگ امت‌ها
۱۵	هویت فرهنگی	۴۵	نادیده گرفتن تفاوت علوم انسانی با علوم طبیعی، ظرفیت‌ها و قابلیت‌هایی را از علوم انسانی و اجتماعی سلب می‌کند.
۱۶	فرهنگ شیوه زندگی اجتماعی انسان‌ها را شکل می‌دهد.	۴۶	این گروه جهان ذهنی و فردی افراد را تابع فرهنگ می‌دانند و جهان تکوینی را نیز ماده خامی برای دخیل و تصرف فرهنگ‌ها و جوامع مختلف می‌دانند.
۱۷	آگاهی و عمل مشترک انسان‌ها	۴۷	تعامل فعال جهان تکوینی با جهان اجتماعی و فرهنگی
۱۸	بخش فردی جهان انسانی	۴۸	در این دیدگاه جهان ذهنی و جهان تکوینی اهمیت و استقلال خود را در برابر جهان فرهنگی از دست می‌دهند.
۱۹	جهان ذهنی	۴۹	کدام یک فرصت تعامل صحیح انسان با خودش و جهان هستی را فراهم می‌کند؟
۲۰	جهان فرهنگی	۵۰	ادراک و آگاهی نیز به انسان منحصر نمی‌شود.
۲۱	محدوده فردی و ذهنی	۵۱	جهان تکوینی بر اساس حکمت و مشیت خداوند سبحان، رفتاری حکیمانه با افراد و جوامع انسانی دارد.
۲۲	محدوده اجتماعی و فرهنگی	۵۲	زندگی و مرگ امت‌ها
۲۳	بین دو بخش ذهنی و فرهنگی جهان انسانی تناسب و هماهنگی وجود دارد.	۵۳	از منظر قرآن
۲۴	هر فرهنگی نوعی خاص از عقاید و خصوصیات ذهنی را در افراد پدید می‌آورد.	۵۴	اخلاقی الهی
۲۵	دربارۀ راه‌های ورود یک اندیشه فردی به حوزه فرهنگ گفت‌وگو کنید.	۵۵	فرهنگی توحیدی
۲۶	هر نوع عقیده و اخلاقی جویای فرهنگی متناسب با خود است.	۵۶	جهان تکوینی درهای برکت خود را به روی انسان‌ها می‌گشاید.
۲۷	ورود اندیشه فردی به حوزه فرهنگ	۵۷	هرگاه افراد و فرهنگ جامعه، هویتی مشترکانه داشته باشند، زمین و آسمان از تعامل سازنده با آن‌ها بازی‌مانند و ظرفیت‌های الهی و آسمانی خود را از آن‌ها پنهان می‌کنند.
۲۸	جهان تکوینی	۵۸	حماسه حسینی، حماسه‌ای مقدس با مصائب فراوان که آثار و برکاتش پیوسته ساری و جاری است.
۲۹	پیش از انسان و مستقل از خواست و اراده انسان	۵۹	اغلال و سلاسل زنجیرهایی هستند که انسان را در دنیا و آخرت به بند می‌کشند.
۳۰	محدود کردن جهان تکوینی به طبیعت		

جدول ۲. جملات، عبارت‌ها، اصطلاح‌ها و واژه‌های دشوار کتاب جامعه‌شناسی (۲): فصل دوم، درس پنجم

عبارت	۳	عبارت	۳	عبارت	۳
روشنگری	۵۶	نگاه توحیدی	۲۹	باورها و ارزش‌های بنیادین	۱
روشنگری و علوم جدید	۵۷	انسان موجودی صرفاً آیین جهانی	۳۰	فرهنگ غرب	۲
روشنگری در معنای عام	۵۸	اراده تصرف در دیگر موجودات	۳۱	هنجارها، رفتارها و نمادهای مختلف غربی	۳
روشنگری در معنای خاص	۵۹	اومانیزم در ابعاد مختلف فرهنگ غرب نظیر هنر، ادبیات و حقوق بروز و ظهور یافته است.	۳۲	سکولاریسم	۴
مبنای معرفت‌شناسی	۶۰	قرون وسطی	۳۳	دنیوی‌گرایی	۵
فرهنگ غرب	۶۱	هنر قرون وسطی	۳۴	پرسش‌های هستی‌شناسانه بشر	۶
پدیده‌ای مدرن	۶۲	بعد معنوی و آسمانی	۳۵	جهان‌بینی فرهنگ غرب	۷
هستی‌شناسی و انسان‌شناسی دینی	۶۳	اسوه‌های انسانی	۳۶	ابعاد معنوی انسان و جهان	۸
تفسیری دینی از انسان و جهان	۶۴	هاله‌ای از قداست	۳۷	سکولاریسم آشکار	۹
روشی از معرفت و شناخت است که با سکولاریسم و اومانیزم همراه شده است.	۶۵	هنر مدرن	۳۸	فلسفه‌ها و باورها	۱۰
وجه مشترک همه صورت‌های آن	۶۶	ادبیات مدرن	۳۹	ابعاد غیرمادی جهان هستی	۱۱
شهود	۶۷	سلوک‌های معنوی	۴۰	سکولاریسم پنهان	۱۲
وحی و شهود در شناخت حقیقت	۶۸	مکاشفات و مشاهدات الهی انسان	۴۱	نهضت‌های جدید دینی	۱۳
روشنگری در سده‌های هفدهم و هجدهم میلادی	۶۹	رمان در فرهنگ غرب	۴۲	پروتستانیزم	۱۴
رویکردی عقل‌گرایانه	۷۰	حقوق انسان در فرهنگ دینی	۴۳	تفاسیر دنیوی	۱۵
روشنگری با رویکرد دنیوی	۷۱	فطرت الهی انسان	۴۴	توجه به دنیا و زندگی دنیوی از دیرباز در فرهنگ‌های مختلف بشری وجود داشته است، اما در فرهنگ غرب این رویکرد در ابعاد مختلف علمی غلبه یافته است.	۱۶
شناخت عقلی	۷۲	صورت معنوی و آسمانی	۴۵	بستر فرهنگ دینی	۱۷
دئیسم	۷۳	حقوق بشر	۴۶	در جهان غرب سکولاریسم به صورت جهان‌بینی غالب درآمده است	۱۸
روشنگری در سده‌های نوزدهم و بیستم	۷۴	حقوق بشر بر مبنای اندیشه اومانیزستی است.	۴۷	اومانیزم	۱۹
صورت حس‌گرایانه	۷۵	تمایلات طبیعی آدمیان	۴۸	اصالت انسان دنیوی	۲۰
وقتی روشننگری به شناخت حسی و تجربی محدود شود ...	۷۶	نفس پرستی	۴۹	پرسش از چیستی و کیستی خود انسان است.	۲۱
علم تجربی سکولار	۷۷	اومانیزم را می‌توان به فرعونیت آشکار ترجمه کرد.	۵۰	حقوق انسانی	۲۲
دانش ابزاری	۷۸	اعتقاد به علت غایی و هدف داشتن طبیعت	۵۱	ویژگی انسان‌شناختی	۲۳
افول تجربه‌گرایی	۷۹	اگریناسیت نیک و بد به‌طور کلی مفاهیم نسبی باشند...	۵۲	اصالت انسان دنیوی و آیین جهانی	۲۴
فرهنگ غرب گرفتار بحران معرفت‌شناختی شده است.	۸۰	الهامات فطری و وجدانی	۵۳	اومانیزم از نتایج منطقی سکولاریسم است.	۲۵
امور غیرطبیعی	۸۱	حقوق غیر قابل سلب	۵۴	اگر در کنون هستی یک وجود مقدس و متعالی باشد	۲۶
حس، عقل و وحی ظرفیت‌های خدادادی بشر برای شناخت جهان هستی‌اند.	۸۲	تفاوت حقوق بشر را در دو فرهنگ دینی و سکولار بیان کنید.	۵۵	کرامت و خلافت انسان	۲۷
				حیاتی حیوانی یا پست‌تر	۲۸



جمع‌بندی

بررسی حاضر نشان داد، در فصل اول که حدود ۵۰ سطر دارد، تقریباً در هر سطر، دانش‌آموز با یک اصطلاح یا عبارت دشوار روبه‌رو می‌شود. در فصل پنجم نیز که حدود ۹۰ سطر دارد، تقریباً در هر سطر آن یک اصطلاح یا عبارت دشوار وجود دارد که همگی از نوع مفاهیم ساخته یا تبیینی هستند و درک آن‌ها تا حدودی دشوارتر از مفاهیم مشاهده‌ای است. به اجمال می‌توان گفت: «مفهوم مشاهده‌ای» مستقیماً به مشاهده برمی‌گردد، «ساخته‌ها» به‌طور غیرمستقیم ریشه در مشاهده دارند، ولی «مفاهیم تبیینی» برخلاف این دو، ریشه در خود نظریه دارند [عیوضی، ۱۳۹۲]. اگرچه ممکن است مؤلفان مدعی شوند که در این کتاب و یا کتاب‌های پایه‌های قبلی این اصطلاحات توضیح داده شده‌اند، اما به نظر نگارنده این مقاله، توضیحات ارائه شده که یا کوتاه و یا ناقص‌اند، چندان نمی‌توانند درک محتوای کتاب را برای خواننده ساده کنند. به علاوه، مفهومی که دو سال قبل در کتاب درسی پایه نهم توضیح داده شده است، مجدداً باید توسط دبیر مربوط توضیح داده شود که وقت زیادی را از کلاس خواهد گرفت.

مؤلفان حتی فرض کرده‌اند، برخی از اصطلاحات مثل «**قرون وسطی**» یا «**حقوق بشر**»، تعریف شده و روشن هستند. باید گفت دانش‌آموزان در این پایه و پایه‌های تحصیلی قبلی با تاریخ اروپا و قرون وسطی آشنا نشده‌اند، پس به احتمال زیاد این واژه‌ها نیز برای آن‌ها جدید هستند. اما مؤلفان با فرض آشنایی دانش‌آموزان با این اصطلاح، در مورد **هنر قرون وسطی و بعد معنوی و آسمانی** آن نگاشته‌اند. در مورد حقوق بشر نیز همین مشکل وجود دارد. در حالی که دانش‌آموزان در کتاب جامعه‌شناسی (۱) پایه دهم با موضوع حقوق و تکالیف آشنا شده‌اند، اما با موضوع اصول حقوق بشر جهانی و فرایند تهیه آن در کتاب‌های قبلی آشنا نشده‌اند. همان‌طور که در مقدمه مقاله نیز بیان شد، تعداد زیاد اصطلاح‌های

دشوار، موجب کاهش یادگیری دانش‌آموز می‌شود. اگر این بررسی برای دیگر درس‌های کتاب جامعه‌شناسی (۲) انجام شود، روشن خواهد شد که دانش‌آموزان پایه یازدهم در این کتاب با چه تعداد زیادی از اصطلاح‌ها و عبارت‌ها روبه‌رو هستند که ارزش آموزشی و میزان یادگیری کتاب را تا حد زیادی کاهش می‌دهد. اما بررسی همین دو درس نیز نشان داد، مؤلفان کتاب به حجم و تعداد واژه‌ها و عبارت‌های دشوار توجه کافی نداشته‌اند و یادگیری و ارتباط دانش‌آموز با کتاب از این منظر مورد عنایت آن‌ها قرار نداشته است. پیشنهاد نگارنده آن است که در این خصوص پژوهشی میدانی توسط «پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش» انجام شود و در آن، هم روان‌خوانی دانش‌آموزان و هم درک آن‌ها هنگام قرائت کتاب مورد پرسش قرار گیرد و میزان درک آن‌ها از مفاهیم و اصطلاحات سنجیده شود. شاید دبیران محترم این درس که به‌طور مستقیم در آموزش این کتاب نقش داشته‌اند و از میزان فهم دانش‌آموزان اطلاعات دسته اول دارند، بهترین داوران در مورد ادعای این مقاله باشند. در پایان باید گفت، این بررسی فقط به حجم واژه‌ها و اصطلاح‌های کتاب خلاصه می‌شود، در حالی که درباره محتوا، و مفاهیم و القائاتی که در کتاب موجود است، انتقادات زیادی توسط دبیران و استادان مطرح شده‌اند که تا کنون مورد عنایت گروه مؤلفان قرار نگرفته‌اند.

کتاب‌های بررسی شده

۱. کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم، سال ۱۳۹۵
۲. کتاب جامعه‌شناسی (۱) پایه دهم، سال ۱۳۹۵
۳. کتاب جامعه‌شناسی (۲) پایه یازدهم، سال ۱۳۹۶
۴. کتاب علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی، سال ۱۳۹۵

منابع در دفتر مجله موجود است.

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

رضا جوان

کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، فرهنگی شاغل در آموزش و پرورش
خراسان جنوبی، شهرستان خوسف

چکیده

به‌طور کلی «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» به مطالعه روابط میان آموزش و پرورش و جامعه، از طریق کاربرد منظم دانش، مفاهیم، نظریه‌ها، روش‌ها و فنون جامعه‌شناسی اطلاق می‌شود. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش رشته علمی نسبتاً جدیدی است که عمده‌ترین تحقیقات و تألیفات مربوط به آن در نیم‌قرن گذشته صورت پذیرفته‌اند، اما ریشه‌های آن را در آثار جامعه‌شناسان قرن نوزدهم نیز می‌توان یافت. همچنین، با توجه به ساختار اجتماعی آموزش و پرورش و ارتباط تنگاتنگ آن با جامعه، می‌توان به نقش کلیدی که جامعه‌شناسی آموزش و پرورش می‌تواند در این نهاد داشته باشد پی برد. این مقاله به دنبال تبیین و تشریح جایگاه جامعه‌شناسی در ساختار نهاد آموزش و پرورش است.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی، ساختار اجتماعی

مقدمه

استمرار و بقای هر جامعه‌ای مستلزم آن است که مجموع باورها، ارزش‌ها، رفتارها، گرایش‌ها، دانش‌ها و مهارت‌های آن به نسل‌های جدید منتقل شود. «سازوکار»^۱ یا وسیله این انتقال، آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش به معنی اعم، مترادف با «جامعه‌پذیری»^۲ است؛ یعنی فرایندی که افراد از طریق آن به یادگیری نقش‌ها، قواعد، روابط و به‌طور کلی فرهنگ جامعه خود می‌پردازند. به معنی اخص، فرایندی است که افراد به واسطه آن در وضعیت‌های اجتماعی سازمان‌یافته، در معرض آموزش منظم دانش‌ها، مهارت‌ها، رفتارها و گرایش‌های معین قرار می‌گیرند. در هر جامعه،

این وضعیت‌ها در قالب نظام آموزش و پرورش و سازمان‌های رسمی آن شکل می‌گیرد.

در بررسی جامعه‌شناختی، آموزش و پرورش را می‌توان هم به‌عنوان یک فرایند تعریف کرد و هم به‌عنوان یک نهاد اجتماعی. به‌عنوان فرایند، هر زمان که شاهد تغییری در رفتار جسمانی یا ذهن فرد باشیم، آموزش و پرورش حاصل شده است. در این معنا، مثلاً تلویزیون دارای تأثیر آموزشی است. از سوی دیگر، آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد اجتماعی، ترکیبی از مدرسه و افرادی است که به طرق متفاوت در چارچوب مدرسه با یکدیگر در کنش و واکنش‌اند. بدین ترتیب، بخشی از فرایند آموزش و پرورش در چارچوب نهاد اجتماعی مدرسه صورت می‌گیرد، ولی بخش دیگر خارج از مدرسه و در چارچوب جامعه کل تحقق می‌یابد [شارع‌پور، ۱۳۸۶].

بر همین اساس، جامعه‌شناسان معمولاً آموزش و پرورش را با «جامعه‌پذیری» یا «اجتماعی شدن» مترادف می‌دانند. به عقیده آن‌ها، آموزش و پرورش سازوکار رسمی جامعه برای حفظ و انتقال فرهنگ است. در این مفهوم، آموزش و پرورش فرایندی است که به واسطه آن، مجموعه اعتقادات، ارزش‌ها، هنجارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه به نسل جدید منتقل می‌شود [شارع‌پور، ۱۳۸۶].

یان رابرتسون^۳ «آموزش» را تقریباً مترادف با «جامعه‌پذیری» می‌داند، زیرا هر دو واژه دربردارنده مفهوم انتقال فرهنگ از شخص یا گروهی به شخص یا گروه دیگر است. به عقیده وی، «آموزش عبارت است از انتقال منظم و سازمان‌یافته دانش، مهارت‌ها و ارزش‌ها». این تعریف با جایگاهی که آموزش و پرورش در جوامع فعلی دارد، مرتبط است. آموزش و پرورش در جوامع

نوبین به فعالیتی رسمی و صنعتی تبدیل شده است. در این جوامع، فعالیت‌های آموزشی سازمان‌یافته و برای برخی افراد در سنین خاص اجباری هستند. افرادی نیز به‌عنوان معلم و متخصص آموزش تربیت‌شده‌اند و محل‌ها و تجهیزاتی برای آموزش و فراگیری دانش آن مهیا شده است [رابرتسون، ۱۳۷۴].

مبانی نظری پژوهش

۱. اهمیت و ضرورت پژوهش

دوام و بقای هر جامعه‌ای مستلزم آن است که اعضای جدیدی متولد و تربیت شوند، ضروریات حیاتی مردم تولید و توزیع شوند، نظم اجتماعی برقرار و محفوظ بماند و مردم احساس کنند که زندگی معنا و هدف دارد. ساختارهایی که جامعه از طریق آن‌ها به رفع این نیازهای اساسی می‌پردازد، «نهاد اجتماعی» نامیده می‌شوند [علاقه‌بند، ۱۳۹۳].

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نیز رشته علمی نسبتاً جدیدی است که عمده‌ترین تحقیقات و تألیفات مربوط به آن در نیم‌قرن گذشته پدید آمده‌اند، اما ریشه‌های آن‌ها را در آثار جامعه‌شناسان قرن نوزدهم نیز می‌توان یافت. «جامعه‌شناسان آموزش و پرورش را به‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی یا یک نهاد اجتماعی مشخص و نظیر سایر پدیده‌ها و نهادهای اجتماعی، قابل تحلیل و تبیین تلقی می‌کنند و معتقدند که آموزش و پرورش اساساً یک موضوع اجتماعی است. به نظر آنان، آموزش و پرورش همیشه یک فعالیت اجتماعی بوده است و صرفاً به آموزش و پرورش رسمی که هدف‌ها و روش‌های آن به ماهیت و فرهنگ جامعه بستگی دارد، منحصر نیست. بلکه بین اقوام ابتدایی که رسماً مدرسه وجود نداشت، آموزش و پرورش به انحای متفاوت وجود داشت و سعی داشتند همواره شخصیت کودکان را طوری پرورش دهند که برای مشارکت در جامعه و نقش‌های مورد نیاز آماده باشند» [قرایی‌مقدم، ۱۳۷۳].

در جامعه ساده گذشته شکل‌های ابتدایی نظام‌های سیاسی و اقتصادی وجود داشت و کارکردهای آموزش و پرورش از طریق خانواده با مشارکت فرد در فعالیت‌های گوناگون گروه اجتماعی صورت می‌گرفت. از این‌رو نهاد جداگانه‌ای لازم نبود. اما در جامعه پیچیده متمدن امروز، با گسترش شهرنشینی و توسعه صنعتی و دیگرگون شدن ساختارها و کارکردهای سیاسی و اقتصادی، نهادی مثل خانواده که در گذشته بار تربیتی فرزندان را به عهده داشت، دیگر اقتدار و نفوذ کافی برای ایفای وظایف آموزشی و پرورشی را ندارد. جامعه متحول مستلزم ایجاد نهاد خاص نظام آموزش رسمی است.

۲. تعریف متغیرها

آموزش و پرورش^۴: آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت در معنای کلی دلالت دارد بر پرورش، تعلیم فکری و اخلاقی، رشد شخصیت و توانایی‌های ذهنی کودک، نوجوان و جوان

به‌خصوص از راه تأمین آموزش منظم [گولد کولب، ۱۳۸۴]. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش عبارت است از جریانی نظام‌مند و هدف‌دار به‌منظور تربیت و رشد استعدادها برای رسیدن به کمال مطلوب [حسینی‌نسب و علی‌اقدم، ۱۳۷۵]. در معنای محدودتر، «آموزش و پرورش به هر نوع آموزش و پرورشی اطلاق می‌شود که به‌صورت قراردادی و به شیوه‌های منظم، منطقی و از روی برنامه ارائه شود. این نوع آموزش و پرورش با ورود به مدارس یا مؤسسات آموزشی آغاز و با طی سطوح و مراحل متفاوت آن ادامه می‌یابد» [علاقه‌بند، ۱۳۹۳].

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش^۵: جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به مطالعه روابط میان آموزش و پرورش و جامعه، از طریق کاربرد منظم دانش، مفاهیم، نظریه‌ها، روش‌ها و فنون جامعه‌شناسی اطلاق می‌شود. در تعریفی دیگر، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش عبارت است از: تحلیل علمی الگوها و فرایندهای اجتماعی دخیل در نظام آموزش و پرورش [منادی، ۱۳۹۲]. منظور از نظام آموزش و پرورش الگوی کلی نهادها و سازمان‌های رسمی جامعه است که به‌واسطه آن، معارف و میراث فرهنگی منتقل و پرورش و رشد اجتماعی و شخصی افراد جامعه میسر می‌شود [علاقه‌بند، ۱۳۹۳].

ساختار اجتماعی^۶: به روابط و مناسبات نسبتاً ثابت و تقریباً پایداری می‌گویند که میان افراد یا گروه‌های اجتماعی جامعه که تحت مجموعه مشترکی از ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی گرد آمده‌اند، برقرار باشد. در واقع، ساختار اجتماعی مجموعه روابط و پیوندهایی است که میان افراد، گروه‌ها و طبقات متفاوت جامعه برقرار است و نهادها و رفتارهای اجتماعی یا فرهنگی در آن جامعه براساس این روابط ترتیب و تنظیم می‌یابند [اسفندیاری، ۱۳۸۱].

تقسیم‌بندی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بخش اول: جامعه‌شناسی مدرسه^۷

در حوزه جامعه‌شناسی مدرسه، تمامی رویدادهایی که فقط در چارچوب و درون مدرسه رخ می‌دهند، مورد بررسی و پژوهش قرار می‌گیرند و امروز پرداختن به این بخش خود تخصصی جداگانه و مخصوص به خود دارد. حتی بعضی از موضوعات آن، مانند روش تدریس معلمان یا برنامه‌ریزی درسی، به‌تنهایی می‌توانند تخصصی خاص باشند. در این حوزه مطالعات و پژوهش‌ها روی عملکرد مدرسه، شامل مدیریت، ارتباط معلم و مدیر، ارتباط مدیریت با دفاتر و مراکز کل نهاد آموزش و پرورش و برخورد با آیین‌نامه‌ها، روش تدریس معلم، ارتباط معلم و دانش‌آموز، و در نهایت چگونگی فضای فیزیکی مدرسه متمرکز است. در واقع در این قسمت همه رفتارها، رابطه‌ها و فعالیت‌هایی که فقط در چارچوب و درون مدرسه انجام می‌پذیرند، مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرند. یکی از مسائل مهم این حوزه که به‌نوعی بقیه بخش‌های نهاد آموزش و پرورش را درگیر کرده، شکست تحصیلی تعدادی از دانش‌آموزان است که هر ساله شاهد

مردودی، ترک تحصیل و پایین بودن سطح سواد آنان هستیم.

بخش دوم: جامعه‌شناسی محتوا^۸

حوزه جامعه‌شناسی محتوا به پیرامون علم، دانش و فرهنگ مدارس یا فرهنگ نظام آموزش و پرورش می‌پردازد و در این خصوص پژوهش می‌کند. در این حوزه به دو بخش «محتوای رسمی یا آشکار» و «محتوای غیررسمی یا پنهان» نهاد آموزش و پرورش پرداخته می‌شود. در محتوای رسمی به ارزش‌ها و هنجارهای مطرح در کتاب‌های درسی، به خصوص ادبیات فارسی، بینش اسلامی و تاریخ که ارزش‌ها، هنجارها و وقایع موردنظر برنامه‌ریزان و مسئولان جامعه را اشاعه می‌دهد، توجه می‌شود. سکوت در مورد فردی یا گروهی در طول تاریخ جامعه‌ای یا واقعه‌ای یا پرننگ کردن اثر فردی در تاریخ یا واقعه‌ای در کتاب‌های درسی، از این دست نمونه‌هاست.

محتوای غیررسمی محتوایی است که مستقیماً اثر نوشتاری ندارد و به صورت غیرمستقیم عرضه می‌شود؛ تابلوها و تصویرهایی که بر در و دیوار مدرسه آویخته شده‌اند. انتخاب نوع کتاب‌های کتابخانه مدارس بی‌دلیل و بدون حساب نیست. مثال‌هایی که معلم در خلال درس برای فهم موضوعی مطرح می‌کند و انتخاب موضوع انشا (تعریف یک فصل سال یا یک واقعه تاریخی مشخص) فرهنگ خاصی را نیز مطرح و آن را در دانش‌آموزان درونی می‌کند. تأکید معلم بر نکته‌ای و یا گذشت سریع از نکته دیگری توضیح کم و یا زیاد دادن در مقابل پرسش دانش‌آموزی، و در نهایت نوع پوشش و رفتار اجتماعی معلم سر کلاس، هر یک به صورت پنهان فرهنگ خاصی را ترویج می‌کنند. این فرهنگ در صورت رفتار کارشناسی غالباً به مرور زمان در اکثر دانش‌آموزان درونی و نهادینه می‌شود.

بخش سوم: جامعه‌شناسی ارتباط نهاد آموزش و پرورش با نهادهای دیگر جامعه

بخش جامعه‌شناسی ارتباط نهاد آموزش و پرورش با نهادهای مختلف اجتماعی، به ارتباط مدرسه با خانواده، محله، سیاست، اقتصاد، فرهنگ، مراکز فرهنگی (مسجد، زیارتگاه‌ها، جلسات سخنرانی، فرهنگ‌سراها)، هنری (سینما، تئاتر و موزه) و ورزشی (سالن‌ها و ورزشگاه‌ها) امروزه به بحث جهانی شدن می‌پردازد. در واقع اینکه نهاد آموزش و پرورش چگونه با نهادهای دیگر اجتماعی ارتباط دارد، چقدر از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد و یا بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. این ارتباط نه با رویکرد سازمانی یا روان‌شناختی، بلکه با رویکرد جامعه‌شناسی دیده و بررسی می‌شود.

بخش چهارم: مباحث کلیدی نهاد آموزش و پرورش

بدون شک مطالبی که در این حوزه مورد بررسی قرار می‌گیرند، به نوعی با مدرسه، با روش تدریس یعنی معلم، با مدیریت، با آیین‌نامه‌ها و برنامه‌ریزی‌ها یعنی محتوا، یا ارتباط با نهادهای

مختلف که همان حوزه سوم است، ارتباط دارند که هر یک به یک حوزه خاص متعلق هستند، ولی چون مستقیماً به هر یک از این مؤلفه‌ها و حوزه‌ها نمی‌پردازد، می‌تواند حوزه چهارمی را شکل دهد. در بیشتر موارد، نظریه‌ها و تئوری‌هایی که در ارتباط با نهاد آموزش و پرورش توسط متخصصان رشته‌های مختلف ساخته می‌شوند، در این حوزه فرعی قرار دارند. سپس نقدها و انتقاداتی که به بخش‌های مختلف نهاد آموزش و پرورش، اعم از ورودی‌ها (چگونگی وضعیت دانش‌آموزان) و یا خروجی آن‌ها (فارغ‌التحصیلان) و یا چگونگی حرکت و تداوم و کارکرد نهاد آموزش و پرورش (روش تدریس و مدیریت و غیره) وارد می‌شوند، در این حوزه چهارم معنی می‌یابند. بنابراین تمامی مطالبی که به یکی از سه حوزه اصلی مطرح شده منحصر نباشند، در این حوزه فرعی قرار می‌گیرند [علاقه‌بند، ۱۳۹۳].

هدف جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

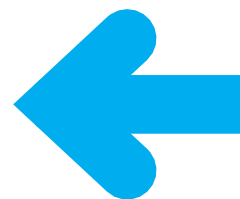
جامعه‌شناسان تأکید می‌کنند که آموزش و پرورش یکی از راه‌های اجتماعی شدن کودک است و مدرسه در کنار سایر عوامل، از قبیل خانواده، اجتماع و گروه‌های هم‌بازی به این روند کمک می‌کند. از این دیدگاه جامعه‌شناسی، آموزش و پرورش عبارت است از انتقال فرهنگ و عناصر ویژه آن به نسل جدید. از این‌رو هدف آن مطالعه پدیده آموزش و پرورش، نحوه تشکیل و سازمان‌پذیری و کارکردهای عمومی آن در زندگی افراد است. مطالعات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در سه زمینه مهم تمرکز یافته است:

- نظام‌های بزرگ آموزش و پرورش؛
- نهادهای آموزشی خاص؛
- تعامل در محیط‌های آموزشی [علاقه‌بند، ۱۳۹۳].

آموزش و پرورش از نگاه جامعه‌شناسان

آگوست کنت^۹ (۱۸۵۷ - ۱۷۹۸)، واضع واژه جامعه‌شناسی، آموزش و پرورش را به منزله فرایند تهذیب و تزکیه آدمی می‌دانست. از نظر اسپنسر^{۱۰} (۱۸۴۰ - ۱۹۰۳) غایت آموزش و پرورش تدارک و تأمین زندگی بهتر برای فرد در جامعه است. به زعم وی، کارکردهای نظام آموزشی باید بسیار اندک و محدود باشد، به طوری که نباید در پرورش فرد زیاد مداخله کند. وی معتقد بود، طبیعت حس درک خوب و بد را در انسان به ودیعه گذاشته است. هر کودک با توجه به پیامدهای رفتار و کردار خود به یادگیری می‌پردازد و از راه طبیعی آموزش و یادگیری، به تفاوت‌های میان خوب و بد پی می‌برد.

از نظر امیل دورکیم^{۱۱} (۱۸۵۸ - ۱۹۱۷) نیز آموزش و پرورش یک امر واقع اجتماعی است و یک عنصر اصلی جامعه‌شناسی محسوب می‌شود. در تعریف وی آمده است: «آموزش و پرورش فعالیتی است که نسل بالغ، درباره سنی که هنوز برای حیات اجتماعی نارس است، به جای می‌آورد و موضوع این فعالیت



عبارت است از برانگیختن و پروردن افکار و معانی و شرایط معنوی و مادی که مقتضیات حیات در جامعه سیاسی و محیط خصوصی است و طفل برای زندگی در آن آماده می‌شود. برداشت دورکیم از آموزش و پرورش، از مفهومی که برای انسان قائل است، ناشی می‌شود. به نظر او، آدمی مالا موجودی اجتماعی است و در جامعه زندگی خواهد کرد. لذا ملزم به آموزش و یادگیری راه و رسم زندگی اجتماعی جامعه خویش است. پس از لحاظ او، آموزش و پرورش وسیله سازمان‌دهی خود فردی و خود اجتماعی، به صورت یک موجود با انضباط است که می‌توان آن را به شکل‌گیری شخصیت و تولد اجتماعی شخص تعبیر کرد. **مانهایم**^{۱۲} (۱۹۴۷-۱۸۹۳) نیز مثل دورکیم بر نقش سازنده آموزش و پرورش به عنوان یک فرایند اجتماعی آگاهانه تأکید کرده است و آن را فی‌نفسه تکنیک و وسیله‌ای برای کنترل اجتماعی، بازسازی و نوسازی جامعه می‌داند که در صورت استفاده آگاهانه و برنامه‌ریزی شده، می‌تواند به ایجاد انسجام و یگانگی اجتماعی مدد رساند [نلر، ۱۳۸۸].

تحلیل نهادی آموزش و پرورش

هر جامعه‌ای آموزش و پرورش را نهادی می‌کند و سازمان می‌دهد تا از طریق آن، افراد نسل‌های جدید را پرورش دهد و بقا، دوام اجتماعی و فرهنگی خود را تضمین کند. پرورش اجتماعی و فرهنگی افراد به معنای جذب آن‌ها در گروه‌هاست؛ به طوری که به اعضای فعال جامعه مبدل شوند. پرورش اجتماعی از آن جهت ضروری است که فردی را که به صورت یک ارگانیزم زاده شده، از راه تجربه‌های اجتماعی، به یک فرد انسانی تبدیل می‌سازد. جامعه امروز برای پرورش اجتماعی مردم خود از چند نهاد استفاده می‌کند که اهم آن‌ها عبارت‌اند از: آموزش و پرورش، خانواده و دین. این نهادها جنبه‌های مختلف تربیت افراد جامعه، به‌ویژه کودکان و جوانان را برعهده دارند. کارکردهای نهاد آموزش و پرورش شامل آموزش و پرورش عمومی، آموزش فنی و حرفه‌ای، تلقین ارزش‌ها، کشف و بسط دانش جدید و کاربرد علم و دانش برای حل مسائل اجتماعی، و ارتقای سطح زندگی در جامعه است [علاقه‌بند، ۱۳۹۳]. به‌طور کلی، نهاد آموزش و پرورش، به نظام آموزشی جامعه اشاره می‌کند. این نظام مرکب است از آموزشگاه‌ها و دانشگاه‌ها، برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی، خط‌مشی‌ها، تجهیزات و تسهیلات، اعضای آموزشی و دانش‌آموزان که به امر تدریس و تحصیل در نظام اشتغال دارند.

نتیجه‌گیری

در دنیای امروز نهاد آموزش و پرورش بسیار پیچیده شده و از تشکیلات وسیع و عریض و طولی برخوردار است و دیگر نمی‌توان تنها با یک رویکرد به آن نگرینست، باید برای آن برنامه‌ریزی کرد و مشکلات و موانع آن را از میان برداشت تا بدین ترتیب جامعه بتواند به پیشرفت و توسعه پایدار نائل آید.

از این روست که ما در دانشگاه‌های معتبر دنیا با رشته‌ها و گرایش‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (جامعه‌شناسی تربیتی) روان‌شناسی تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، اقتصاد آموزش و پرورش، سیاست آموزش و پرورش و حتی انسان‌شناسی آموزش و پرورش (انسان‌شناسی تربیتی) روبه‌رو هستیم که هر یک در تلاش هستند این دستگاه عظیم و بزرگ‌ترین نهاد اجتماعی جامعه (همچنین در جامعه ما) را با پویایی و موفقیت به پیش ببرند. اما از سوی دیگر، باید توجه داشت که رابطه جامعه و آموزش و پرورش یکطرفه نیست، بلکه جامعه برای تداوم حیات خود به مشابهت افکار، ارزش‌ها و هنجارها در میان اعضای خود نیاز دارد که آموزش و پرورش باید آن را تأمین کند. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش از ابتدا شباهت‌های اساسی و همانندی‌های موردنیاز زندگی جمعی را به وجود می‌آورد و در افراد تثبیت می‌کند؛ امری که برای انسجام و انتظام جامعه حیاتی و ضروری است. جامعه‌پذیری، ایجاد زمینه‌های ارزشی و هنجارهای مشترک و کنترل اجتماعی، سازوکارهایی هستند که آموزش و پرورش به واسطه آن‌ها انسجام جامعه را سامان می‌دهد.

پی‌نوشت‌ها

1. Mechanism
2. Socialization
3. Yan Rabertson
4. Education
5. Sociology of Education
6. Social structure
7. Sociology School
8. Sociology content
9. Auguste Comte
10. Spencer
11. Émile Durkheim
12. Mannheim

منابع

۱. اسفندیاری، ابراهیم (۱۳۸۱). آموزش و پرورش با رویکرد جامعه‌شناختی. انتشارات هم‌بستگی. تهران.
۲. اصلانی، بهروز (۱۳۸۲). آسیب‌شناسی ایستایی زمان در آموزش و پرورش نقدی بر ناتوانی آموزش و پرورش در تطبیق جامعه با زمان. مجله آموزه. شماره ۱۷.
۳. حسینی‌نسب، داوود و علی‌ا قدم، اصغر (۱۳۷۵). فرهنگ تعلیم و تربیت. چاپ احرار. تبریز.
۴. رابرتسون، یان (۱۳۷۴). درآمدی بر جامعه. ترجمه حسین بهروان. انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد.
۵. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران.
۶. علاقه‌بند، علی (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. کتابخانه فروردین. تهران.
۷. قرایی‌مقدم، امان‌الله (۱۳۷۳). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. کتابخانه فروردین. تهران.
۸. گولد، جولیس و کولب، ویلیام (۱۳۸۴). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه باقر پرهام. انتشارات مازیار. تهران.
۹. منادی، مرتضی (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات آوای نور. تهران.
۱۰. نلر، جورج (۱۳۸۸). انسان‌شناسی تربیتی. ترجمه محمدرضا آهنجیان و یحیی قانعی، انتشارات آبیژ. تهران.

کاربست فناوری در آموزش علوم اجتماعی

حسن نجفی
دکترای مطالعات برنامه درسی

مقدمه

آموزشی در حیطه علوم اجتماعی بر فعالیتهای عملی تأکید و سعی دارند، فراگیرنده هر چه بیشتر با موضوع درس ارتباط پیدا کند و مواد درسی صرفاً به صورت انتزاعی به او منتقل نشود. فناوری اطلاعات و ارتباطات با تمهید این شرایط زمینه درگیری بیشتر و فعالیت افزون تر فراگیرندگان را برای یادگیری مؤثر فراهم می آورد [فاخرنژاد و مهاجران، ۱۳۹۴: ۲].

کلیدواژه‌ها: آموزش علوم اجتماعی، کاربرد فاوا، رویکرد اکتشافی، رویکرد فرایندی، رویکرد تعاملی، رویکرد تلفیقی

بیان مسئله

در سال‌های اخیر رویکردهای جدید آموزشی توانسته‌اند شیوه‌های کسب علوم و فناوری اطلاعات و مهارت‌های لازم برای زندگی در یک دنیای فناورانه را متحول سازند. اولویت اصلی این رویکردها به کارگیری «یادگیری فعال» به جای «یادگیری انفعالی» است. چرا که یادگیری فعال موجبات رشد دانش، مهارت و نگرش‌های نوین را فراهم می‌سازد. همچنین، فراگیرندگان را در فرایند یاددهی - یادگیری فعال می‌سازد و آنان را به درگیر شدن، پژوهش و حل مسئله، و به دنبال آن، زمینه‌های نوآوری، خلاقیت و تفکر انتقادی فرا می‌خواند.

در دنیای کنونی که روز به روز «فناوری اطلاعات و ارتباطات» (فاوا) فراگیرتر می‌شود، شیوه‌های سنتی یاددهی - یادگیری چندان کارساز نخواهد بود [دادور، ۱۳۹۱: ۲]. گسترش فاوا از سال‌های پایانی قرن بیستم و ورود آن به برنامه‌های آموزشی کشورها، لزوم به کارگیری آن پدیده را در فرایندهای یاددهی - یادگیری، دو چندان کرده است. با فراگیر شدن استفاده از فناوری‌های نوین، این پدیده چند سالی است که جای خود را در برنامه‌های درسی مدارس باز کرده است [فتاحی، ۱۳۹۲: ۵]. یکی از زمینه‌های به کارگیری فاوا، استفاده از آن در آموزش علوم اجتماعی است. آموزش علوم اجتماعی بخش مهمی از فعالیتهای آموزشی در مدارس را به خود اختصاص داده است. آموزش علوم اجتماعی به دلیل ماهیت خاص خود که تفاوت زیادی با سایر حیطه‌های دانش بشری دارد، به‌طور ویژه نیازمند به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در روش‌های آموزشی خود است. گسترش استفاده از فاوا در آموزش علوم اجتماعی می‌تواند به رشد کمی و کیفی آن در مدارس کمک کند و مهارت‌های دانش‌آموزان را در یادگیری و معلمان را در یاددهی به میزان زیادی افزایش دهد [Dania & Enakrrire, 2012:381] چرا که بیشتر فعالیتهای

ظهور پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه‌های گوناگون فنی، صنعتی، اقتصادی، اجتماعی و علوم تربیتی در دهه آخر قرن بیستم، تحولات عظیمی را در فرایندهای مختلف موجب شده است. شاید یکی از عمیق‌ترین آثار این پدیده در حوزه علوم تربیتی، در بُعد چگونگی آموزش باشد. فناوری اطلاعات و ارتباطات با حذف فواصل مکانی و محدودیت‌های زمانی ارتباط بین بازیگران صحنه آموزش را از محیط محدود فیزیکی کلاس و آموزشگاه به تمام طول شبانه‌روز و تمام مکان‌ها توسعه داده است.

مشخص است که استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم اجتماعی اساس فرایند یاددهی را که همان انتقال دانش و آگاهی، و پرورش خلاقیت و تفکر در فرد است، استحکام می‌بخشد. از این جنبه است که به عقیده صاحب‌نظران، تغییر دیدگاه‌های یادگیری، از رفتارگرایی به ساختن‌گرایی، موجب آن شده است که دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری درگیر شوند. عقاید سنتی یادگیری مبتنی بر ارائه محدودی از حقایق و مفاهیم، سپس از برکردن آن مفاهیم توسط دانش‌آموزان هستند [سرزهی، ۱۳۹۰: ۴۲]. در حالی که در رویکردهای معاصر یاددهی - یادگیری، تأکیدی خاص بر طرز ساختن و پدیدآوری دانش بر مبنای تجارب شخصی، ساخت‌های ذهنی و باورها می‌شود. یادگیری در عرصه جدید «دانش‌آموزمحور» است [Wiles & Bondi, 2002: 91] که با بهره‌مندی از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، به‌ویژه رایانه، هدف‌های این عرصه جدید در آموزش علوم اجتماعی را تحقق می‌بخشد.

برول^۱ (۲۰۱۲) گزارش داده است که: «رایانه‌ها در پیشرفت مهارت‌های فکری سطح بالا، از قبیل تعیین مسائل، تشخیص اطلاعات، حل مسائل و طرح نتایج مناسب مؤثر بودند. رایانه می‌تواند در فرایند جمع‌آوری اطلاعات، بررسی و تحقیق، و مشارکت خدمت کند و نه فقط به‌عنوان ردپایی از آموزش مستقیم در برنامه درسی موجود باشد.»

ضرورت و اهمیت

اولین منطق کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم اجتماعی این است که بهره‌وری آموزشی را افزایش می‌دهد. متأسفانه محاسبه بهره‌وری آموزشی، به دلیل دشواری برآورد ارزش بروندهای تربیتی، آسان نیست. درباره فاوا تصمیم‌گیری سخت‌تر است، زیرا مخارج سنگینی صرف نصب، راه اندازی، نگهداری و پشتیبانی آن می‌شود. اما طرف دیگر این معادله اهمیت بیشتری دارد؛ و اینکه اگر ارزش بروندهای تربیتی صفر باشد، بهره‌وری به یقین صفر خواهد بود.

منطق دوم کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم اجتماعی این است که سواد فناوری فراگیرندگان را افزایش می‌دهد. به بیان دیگر، شرایط نوظهور جامعه می‌طلبد که تمامی افراد از مهارت‌ها و دانش قابل قبولی برای انجام اثربخش و

کارآمد وظایف خود در اجتماع برخوردار باشند. سرانجام، منطق سوم کاربست فاوا در آموزش علوم اجتماعی، تسهیل و حمایت از فرایندها و برنامه‌های یاددهی - یادگیری است [Newhouse, 2005: 86]. البته مواردی مانند افزایش انعطاف‌پذیری در فعالیت‌های اجتماعی با توجه به از میان برداشتن محدودیت زمانی و مکانی، پاسخ دادن به نیاز دانش‌آموزان برای فعالیت‌های آموزشی به‌صورت الکترونیکی و ایجاد زمینه‌های جدید برای خلاقیت در فعالیت‌های آموزشی، از دیگر دلایل انتخاب و کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی - یادگیری علوم اجتماعی محسوب می‌شوند [Ellis & Loveless, 2013: 124].

روش پژوهش

در پژوهش حاضر منابع و متون مرتبط با چگونگی استفاده از فاوا در آموزش علوم اجتماعی گردآوری و در راستای سؤال پژوهش بررسی شده است. از این رو روش انجام پژوهش تحلیل اسنادی بوده است. در این نوع از پژوهش سعی می‌شود، از اسناد و مدارک موجود و مرتبط با موضوع به منظور پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش استفاده شود [هومن، ۱۳۸۵].

یافته‌های پژوهش

پرسش: رویکردهای کاربست فاوا در فرایند آموزش علوم اجتماعی کدام‌اند؟

پاسخ: وجود روش‌های آموزشی مختلف در کشور که به علت متفاوت بودن امکانات آموزشی، تفاوت عملکرد مدرسه‌های دولتی و غیردولتی، و نیز تفاوت عملکرد معلمان ایجاد شده‌اند، ایجاب می‌کند تا با انتخاب بهترین شرایط و ضوابط و نیز رویکردهایی با بیشترین بهره‌وری آموزشی، آن‌ها را در چارچوب الگوهایی به سایر مراکز آموزشی تعمیم داد تا میزان کارایی مدرسه‌های ضعیف نیز بهبود یابد [نوروزی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۱].

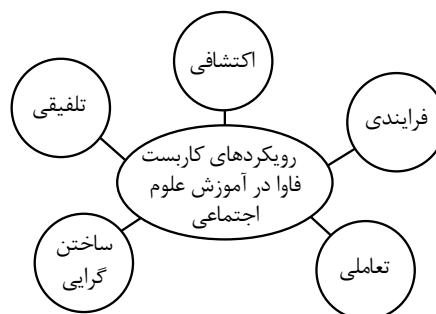
در رویکردهای نوین آموزش علوم اجتماعی، همه دانش‌آموزان با هر سلیقه و علاقه‌ای، با هر سطح علمی و نیز با هر ضریب هوشی جای دارند و با توجه به میزان علاقه و توانایی خود، با روش‌های متفاوتی، رشد تحصیلی را کسب می‌کنند. بنابراین میزان درک، فهم و عمق یادگیری آنان از علوم اجتماعی متفاوت است. اما با همه این تفاوت‌ها، با اجرای استانداردها، همه دانش‌آموزان می‌توانند میزان آگاهی و نیز مهارت‌های مورد نظر را کسب کنند؛ حتی آن‌هایی که سطح علمی پایینی دارند. این رویکردها باید تمامی مفاهیم علمی جدید را که در کشورهای پیشرفته آموزش داده می‌شوند و ارتباط تنگاتنگی با زندگی روزمره افراد جامعه دارند، در نظر بگیرند [عبادی، ۱۳۸۴: ۷۸]. در ادامه چهار رویکرد مطرح کاربست فاوا در فرایند آموزش علوم اجتماعی به‌طور خلاصه معرفی می‌شوند.

رویکرد فرایندی

در سال‌های اخیر، رویکرد فرایندی در آموزش علوم اجتماعی مقبولیت زیادی یافته است. بسیاری از اسناد برنامه‌دستی در دسترس معلمان بر مبنای نظریه‌ی یاددهی - یادگیری «مهارت‌محور» تدوین شده‌اند. دانش‌آموز در تدریس مشارکت فعال دارد و تمام مهارت‌های علمی او پرورش می‌یابد. معلم به سازمان‌دهی امکانات می‌پردازد و یادگیری نیز از طریق مشارکت فعال دانش‌آموزان در پرورش مهارت‌ها انجام می‌شود. معلمان علوم اجتماعی با این روش آشنا هستند، زیرا بسیاری از منابع، برنامه‌های درسی و مواد آموزشی بر پایه‌ی این رویکرد تدارک دیده شده‌اند. توالی یادگیری نیز آسان‌تر سازمان‌دهی می‌شود، زیرا متن کتاب اهمیت کمتری دارد. لذا به میزان محتوای علمی توجه کمتری می‌شود و در نتیجه ممکن است حیطه‌های با ارزش یادگیری نادیده گرفته شوند. بنابراین با استفاده از فاوا در آموزش علوم اجتماعی باید بین حیطه‌های یادگیری مورد توجه تعادل ایجاد کرد [حاج‌حسینی، ۱۳۹۲: ۲۳].

رویکرد تعاملی

اگر معلم علوم اجتماعی فعالانه برای آگاهی یافتن از آنچه که دانش‌آموزان قبلاً فهمیده‌اند، بکوشد و سپس آن‌ها را به پرسیدن پرسش‌های علمی تشویق کند، در این صورت رویکرد



شکل ۱: رویکردهای کاربردی فاوا در فرایند آموزش علوم اجتماعی

رویکرد اکتشافی

در این رویکرد به دانش‌آموز اجازه داده می‌شود خودش جواب سؤال‌ها را کشف کند و او به نتیجه‌گیری از تجربیات و واقعیت‌هایی که مشاهده کرده است، تشویق می‌شود. معلم علوم اجتماعی با استفاده از فاوا به انتخاب پدیده‌ها و سازمان‌دهی موقعیت‌ها می‌پردازد و تعلیمات اجتماعی چیزی است که دانش‌آموزان باید آن را کشف کنند. یادگیری هم در همین کشف کردن‌ها شکل می‌گیرد. در این روش میزان درگیری دانش‌آموز با یادگیری بسیار بالاست. هر چند در این روش علاقه دانش‌آموز تحریک می‌شود، اما باید توجه کرد که دانسته‌های قبلی او جدی گرفته نشده‌اند و دستاوردهای علمی مهم با این روش قابل کشف نیستند [خسروی سرشکی، ۱۳۹۰: ۹۹].



یا دوباره پدید آورند. این کافی نیست که یادگیرنده در موضع فعال اجتماعی قرار گیرد، بلکه معلم باید هدایت او را بر عهده بگیرد و به او کمک کند، نظریه‌های علمی و دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای تاریخی و... را دوباره کشف کند [چراغ ملایبی، ۱۳۹۲].

رویکرد تلفیقی

متخصصان آموزش علوم اجتماعی بر این باورند که با در نظر گرفتن مزایا و معایب هر یک از این رویکردها، تنها در صورتی می‌توان از مزایای همه آن‌ها بهره‌مند شد و از معایبشان تا حد امکان رهایی یافت که با توجه به اصل انتخاب رویکرد اصلح، به مقتضای حال، رویکردی تلفیقی انتخاب شود. یعنی به مجموعه‌ای جامع، کم‌عیب و کارآمد دست یافت و ملاک انتخاب رویکرد مناسب را نیز همان نزدیکی به قطب فعال یادگیری قلمداد کرد. به این ترتیب رویکرد جدید آموزش علوم اجتماعی مبتنی بر فواوا تنها یک پیام برای همه معلمان دارد: «در هر نقطه‌ای که قرار دارید، بکوشید دست‌کم، یک گام از یادگیری انفعالی به سوی یادگیری فعال بردارید.»

بنابراین می‌توان گفت این رویکرد در پی آن است که با استفاده از فواوا به نحوی، نقاط قوت رویکردها و روش‌های گوناگون را در کنار هم به کار گیرد و از این راه نقاط ضعف و کاستی‌های هر رویکرد و روش را به کمک سایر روش‌ها پوشش دهد. با چنین نگرشی عجیب نیست که دیده می‌شود، رویکرد جدید آموزش علوم اجتماعی از تعلیمات **پیازه** (و طرح چارلستون)، توجه به لزوم ایجاد مدرسه فعال، تشویق به تفکر، آموزش مبتنی بر فعالیت، توجه به سطوح شناختی (اما نه به صورتی جامد و کلیشه‌ای)، توجه به آموزش مبتنی بر تعامل و توجه به اصول مربوط به درک و فهم را اخذ کرده است. این رویکردها، با تعلیمات **ماریا مونتسوری** در توجه به ایجاد تعادل و هماهنگی، تربیت دریافت‌ها و تجزیه و تحلیل اشتراک نظر دارد و بخش اعظم آن‌ها را به کار بسته است. همچنین، با تعلیمات **واشبرون** (طرح وینت کا) در لزوم توجه به آموختن راه یادگیری و روش کسب آگاهی‌ها، هماهنگی دارد. رویکرد فعال با طرح **دالتون** در دادن آزادی انجام فعالیت‌ها (فعالیت‌های آزاد خارج از کلاس) همراهی می‌کند. به یادگیری مشارکتی و یادگیری از طریق هم‌یاری اهمیت بسیار می‌دهد و از همه مهم‌تر، با نظریه‌های **دیویی** درباره روش حل مسئله وفاق فراوان دارد [مک دونالد، ۱۳۸۸].

نتیجه‌گیری

انتظار می‌رود با به کار بردن رویکردهای پنج‌گانه اکتشافی، فرایندی، تعاملی، ساختن‌گرایی و تلفیقی، و نیز پیوند فناوری‌ها در جهت ایجاد نوآوری‌های آموزشی در آموزش علوم اجتماعی، زمینه‌هایی که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود، فراهم آید:

■ انعطاف‌پذیری زیاد فناوری‌های اطلاعاتی راهبردهای

تعاملی را به کار گرفته است. این رویکرد ترکیبی از اجزای هر یک از رویکردهای قبلی است که در یک چارچوب عنوان شده است. در این روش، دانش‌آموز به بیان نظر خود درباره موضوع می‌پردازد و از طریق پرسیدن سؤال‌های خود و بیان نتایج آن در کلاس، تحقیق می‌کند. معلم علوم اجتماعی چارچوبی برای یادگیری تنظیم می‌کند و به هماهنگی آن‌ها می‌پردازد و طبق علاقه دانش‌آموزان و همچنین با استفاده از فواوا، یادگیری را آسان می‌سازد. در رویکرد تعاملی، یادگیری به منزله یک ساختار انسانی است و دانش‌آموزان از طریق اکتشاف و روابط اجتماعی به تحقیق می‌پردازند. این روش انگیزه دانش‌آموزان را تحریک می‌کند و به نیازهای آموزشی واقعی آن‌ها نزدیک‌تر است. تجارب یادگیری در محیط فواوا وسیع‌تر و عمیق‌تر و فشارهای سازمانی و تشکیلاتی بر معلم کمتر است؛ چون دانش‌آموزان آن‌قدر انگیزه دارند که منابع تحقیق خود را پیدا کنند [مرتضوی و همکاران، ۱۳۸۴: ۳].

رویکرد ساختن‌گرایی

در رویکرد ساختن‌گرایی، یادگیری فرایندی فعال از ساختن یا بر هم نهادن چارچوبی از مفاهیم است. بنیان فلسفی ساختن‌گرایی بر معرفت‌شناسی خطاپذیرانه قرار دارد. همه معرفت‌ها و شناخت‌ها به دلیل فقدان وقت و جامعیت در معرض خطا هستند و هرگز نمی‌توان فهمید که دانسته‌های هر فرد تا چه درجه‌ای از اطمینان، تخمینی از واقعیت است. اگر ریشه تولید دانش، تفسیر معنادار یافته‌هاست، یادگیری دانش نیز باید شامل تفسیر معنادار یافته‌ها باشد، بنابراین، هیچ کس از راه انتقال یاد نمی‌گیرد [حیدری، ۱۳۸۹: ۳۹].

پریکینز^۲ (۱۹۹۹) بیان می‌کند: «فلسوفی به نام **فیلیس**^۳ (۱۹۹۵) سه مشخصه روشن برای ساختن‌گرایی ذکر می‌کند: یادگیری فعال، یادگیری اجتماعی و یادگیری خلاقانه.

یادگیری فعال به‌دست آوردن فعالانه دانش، اطلاعات و مفاهیم در علوم اجتماعی است. ساختن‌گرایی معمولاً نقش فعالی برای یادگیرنده علوم اجتماعی در نظر می‌گیرد. در این رویکرد، به جای آنکه فراگیرنده فقط بشنود، بخواند و به حل تمرین‌های کاملاً تکراری و عادی بپردازد، باید بحث و گفت‌وگو کند، فرضیه بسازد، تحقیق و طراحی کند و دیدگاه‌های دیگران را درباره مباحث اجتماعی دریافت دارد.

یادگیری اجتماعی بنا کردن دانش و مفاهیم به صورت اجتماعی و همراه با دیگران است. ساختن‌گراها غالباً تأکید می‌کنند که دانش و مفاهیم تا حد زیادی بار اجتماعی دارند و نمی‌توان آن‌ها را به طور انفرادی بنا کرد. انسان‌ها از راه گفت‌وگو با هم به مفاهیم دست می‌یابند.

یادگیری خلاقانه در علوم اجتماعی خلق کردن یا دوباره پدید آوردن مفاهیم و دانش‌هاست. ساختن‌گرایان فرض را بر این می‌گذارند که دانش‌آموزان، خود باید دانش اجتماعی را خلق کنند



آموزشی مورد استفاده در علوم اجتماعی را آسان سازد.

- بدون توجه به موقعیت جغرافیایی، امکان دستیابی برابر برای همه دانش آموزان فراهم شود.
- از یادگیری به شیوه همکاری و گفتگوی تعاملی حمایت کند.
- یادگیری با استفاده از روش پروژه محور با چند رسانه‌ای‌ها (فناوری پیوندی) صورت پذیرد.
- دانش آموزان بتوانند با استفاده از فناوری‌ها، دانش‌های جدید موجود در علوم اجتماعی را کشف و اطلاعات را به طور فعال به شکل‌های گوناگون نشان دهند.
- دانش آموزان اجتماعی تر شوند و اطمینان و اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند.
- در مورد فرایندهای پیچیده و مشکل به طور مؤثر با دیگران ارتباط برقرار کنند.
- فهم بهتر و دیدگاه وسیع تری از علوم اجتماعی پیدا کنند.
- توانایی آموزش به دیگران را کسب کنند و مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی آن‌ها افزایش یابد.

نکته مهمی که باید لحاظ شود این است که کاربرد فناوری‌های جدید از قبیل فاوا در آموزش علوم اجتماعی مستلزم فراهم آوردن زمینه‌ها و بستر مناسب است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تجهیز مدارس به سیستم‌های ICT و آشنایی معلمان با اهمیت فاوا و روش‌های استفاده از آن در کلاس‌های درس علوم اجتماعی اشاره کرد. این موضوع می‌تواند در برنامه‌های پیش از خدمت و یا ضمن خدمت معلمان مورد پیگیری قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود به دلیل نو بودن این پدیده در کشور، برنامه‌های آموزشی فاوا در مدرسه‌های ابتدایی نیز به کار گرفته شود تا دانش آموزان دوره‌های بالاتر مهارت بیشتری در استفاده از این فناوری در زمینه آموزش علوم اجتماعی داشته باشند. موضوع با اهمیت دیگر آشناسازی مدیران مدرسه‌ها و دیگر شرکای آموزشی با اهمیت به کارگیری فاوا در آموزش علوم اجتماعی است.

پی‌نوشت‌ها

1. Bervell
2. Perkins
3. Phillips

منابع

۱. چراغ ملایی، لیلیا (۱۳۹۲). «طراحی روش آموزشی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی و تأثیر آن در یادگیری ساختن گرایانه دانشجویان». رساله دکتری. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی.
۲. حاج حسنی، نجمه (۱۳۹۲). «بررسی تأثیر روش تدریس IEP و روش تکلیف فرایند بر پیشرفت تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شهر بندرعباس». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی دانشگاه هرمزگان.

۳. حیدری، جمشید (۱۳۸۹). «مقایسه اثربخشی طراحی آموزشی مبتنی بر رویکردهای شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی بر یادگیری و یادداری مفاهیم، اصول و توانایی حل مسئله دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی درس علوم تجربی شهرستان اسدآباد در سال تحصیلی ۸۹ - ۸۸». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۴. خسروی سرشکی، مرضیه (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر روش تدریس اکتشافی هدایت شده با روش‌های سنتی در درس ریاضی سوم ابتدایی شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۵. دادور، لاله (۱۳۹۱). «بررسی تطبیقی برنامه درسی دوره‌های ابتدایی و دبیرستان در کشور جمهوری اسلامی ایران و کشور استرالیا با تمرکز بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۶. سرزهی، زینب (۱۳۹۰). «بررسی الگوهای آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در نظام تربیت معلم و معرفی الگوی مناسب برای نظام تربیت معلم ایران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
۷. عبادی، رحیم (۱۳۸۴). فناوری اطلاعات و آموزش و پرورش. مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند. تهران.
۸. فاخرنژاد، شهرزاد و مهاجران، بهناز (۱۳۹۴). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره ابتدایی از نظر جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات». مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار. تهران.
۹. فتاحی، صونا (۱۳۹۲). «مطالعه تطبیقی نظام آموزشی دوره ابتدایی کشور جمهوری اسلامی ایران، آموزش ابتدایی فرانسه، آموزش ابتدایی ترکیه، آموزش ابتدایی جمهوری آذربایجان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.
۱۰. مرتضوی، حامد؛ نعمت، رحیم؛ ارشدی، سهیل؛ آرمات، محمدرضا (۱۳۸۴). «اثربخشی کاربرد روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرایندهای آموزشی». ماه‌نامه آموزش در علوم پزشکی. سال ۵، شماره ۴.
۱۱. مک دونالد، ژانست (۱۳۸۸). راهنمای یادگیری و تدریس تلفیقی در نظام آموزش حضوری و از راه دور. ترجمه اسماعیل زارعی زورکی و وحید صالحی. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
۱۲. نوروزی، معصومه؛ زندی، فرانک؛ مدنی، موسی (۱۳۸۷). «رتبه‌بندی روش‌های کاربرد فناوری اطلاعات در فرایند یاددهی - یادگیری مدارس». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال ۷، شماره ۲۶.
۱۳. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. سمت. تهران.
14. Bervell, B (2012). **How to integrate Information and Communications Technology (ICT) in the Teaching of Social Studies**. USA: University of Cape Coast.
15. Dania, P.O, Enakrire, R. T (2012). The Utilization of Information and Communication Technology (ICTs) for effective teaching of social studies in secondary schools in Delta State. **Journal of Prime Research on Education**, 2(10), 378-389.
16. Ellis, V, Viv , Loveless, A (2013). **ICT, Pedagogy and the Curriculum: Subject to Change**. Wallingford, United Kingdom.
17. Newhouse, P (2005). **The impact of ICT on learning and teaching**. Western Australian Department of Education.
18. Wiles, J. & Bondi, J (2002). **Curriculum development: A guide to practice**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

مطالعات اجتماعی در کشور آذربایجان

دکتر نیره شاه محمدی

مقدمه

اصول کلی آموزش و پرورش آذربایجان، در قالب قانون تحصیل در سال ۱۹۹۲، از سوی مجلس ملی جمهوری آذربایجان به تصویب رسیده است. براساس این قانون حق برخورداری از آموزش و پرورش، بدون توجه به نژاد، ملیت، دین، زبان، جنسیت، سن، وضعیت مالی و دیدگاه سیاسی برای شهروندان کشور آذربایجان، محفوظ است. شهروندان در انتخاب نوع آموزش، مدرسه و زبان آموزش آزاد هستند.

دوره آموزش عمومی در کشور آذربایجان شامل سه دوره تحصیلی: ابتدایی، اساس و متوسطه (دبیرستان) است.

کل دوره آموزش اجباری در آذربایجان ۱۱ سال است. کلاس‌های این دوره حداقل ۱۵ و حداکثر ۲۹ دانش‌آموز دارند. در صورتی که تعداد آنان به ۳۰ نفر برسد، کلاس به دو قسمت تقسیم و دو کلاس مجزا ایجاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی در آذربایجان، آموزش و پرورش در آذربایجان، علم و زندگی

درس علم و زندگی

کتابی با عنوان «مطالعات اجتماعی» با عنوان‌های مشابه در دوره ابتدایی کشور جمهوری آذربایجان تدریس نمی‌شود. اما کتاب درسی «علم و زندگی» که بخشی به نام فرد و جامعه دارد، به آموزش‌های مرتبط در این زمینه می‌پردازد. به عبارت دیگر، جمهوری آذربایجان از روش چندرشته‌ای (تلفیقی) برای سازمان‌دهی برنامه درسی استفاده می‌کند و مطالبی را که در زندگی واقعی دانش‌آموزان بیشتر جنبه کاربردی داشته باشند، با عنوان علم و زندگی به آنان ارائه می‌دهد.

در سازمان‌دهی تلفیقی برنامه درسی علم و زندگی جمهوری آذربایجان همه رشته‌های درگیر در برنامه (تعلیمات اجتماعی، بهداشت، محیط زندگی و اخلاق) با مطالعه موضوع معینی و با عنوان برنامه درسی واحدی به نام علم و زندگی با یکدیگر پیوند می‌یابند.

برنامه درسی علم و زندگی دوره ابتدایی جمهوری آذربایجان دارای ویژگی است:

- دانش‌آموز محور بوده و با زندگی آن‌ها در ارتباط است.

- روش‌های گوناگونی از تدریس و یادگیری را به کار می‌گیرد.

دوره ابتدایی کشور جمهوری آذربایجان، به شیوه تلفیقی و مبتنی بر رویکرد چندرشته‌ای، به صورت مشارکتی و تعاملی است که با زندگی دانش‌آموزان ارتباط دارد. «تدریس تعاملی» روشی است که فراتر از کمک به دانش‌آموزان، به کسب محتوای علمی و مهارت‌ها می‌انديشد. در این رویکرد، علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارت‌ها، بر فرایند تفکر و هدف‌های اجتماعی آموزش تأکید فراوان شده است. تدریس تعاملی در مقابل تدریس مبتنی بر «نظارت و تحدید» یا «اقتدار و تسلط» قرار دارد که این نوع دوم در عموم مدرسه‌ها یافت می‌شود و هدف اصلی آن توسعه مهارت‌های «نقش‌محور» است.

هدف‌های کلی

■ طبیعت و ما

- دانش‌آموز خود را بخشی از طبیعت می‌داند.
- اهمیت شناخت طبیعت را درک می‌کند.
- دانسته‌ها و ندانسته‌های خود را از هم متمایز می‌کند.
- در ارتباط با طبیعت از دانش و مهارت‌های



خود استفاده می‌کند.

● ساختار و اعضای اصلی بدن انسان را به شکلی ساده توضیح می‌دهد.

● در جهت بهبود وضعیت زیست‌محیطی محل زندگی خود، پروژه‌های ساده‌ای آماده و ارائه می‌کند.

● تصویری ساده از طبیعت محل زندگی خود و جمهوری آذربایجان ارائه می‌دهد.

فرد و جامعه

● به انسان به‌عنوان موجودی اجتماعی شخصیت می‌دهد.

● از تشکیل انجمن‌های مختلف توسط انسان‌ها اطلاع دارد و تفاوت‌ها را تحمل می‌کند.

● با صرفه‌جویی و پس‌انداز، استفاده از منابع را با بودجه خانواده و دولت هماهنگ می‌کند.

● فایده کار گروهی را می‌داند و برای حل مسائل و مشکلات معین با دوستانش گروه تشکیل می‌دهد.

● حقوق خود را می‌داند، از آن‌ها استفاده می‌کند و به حقوق دیگران احترام می‌گذارد.

اخلاق

● به آداب روابط بین انسانی به‌صورت عاقلانه عمل می‌کند.

● به رفتارهای ضد آداب اجتماعی به شکل انتقادی می‌نگرد.

● آموخته‌های معنوی خود را در رفتار و کردارش در خانواده، مدرسه و جامعه به نمایش می‌گذارد.

● جهان‌بینی دینی و علمی مرتبط با آفرینش دنیا را می‌داند.

● ارزش‌های معنوی را که ادیان آن‌ها را تبلیغ می‌کنند، می‌فهمد و آن‌ها را از خرافات متمایز می‌کند.

سلامتی و ایمنی

● در ارتباط با سلامتی و محافظت از آن، مسئولیت برخی از مسئله‌ها را برعهده می‌گیرد.

● عادت‌های زیان‌آور و برخلاف روش

زندگی سالم را می‌شناسد.

● با استفاده از علائم راهنمایی در خیابان به آسانی رفت‌وآمد می‌کند.

● عوامل تهدیدکننده ایمنی در فعالیت‌های زندگی را می‌شناسد و به قواعد ایمنی یادگرفته شده در زندگی روزمره عمل می‌کند.

● در وضعیت‌های فوق‌العاده می‌تواند از وسایل حفاظت جمعی و فردی استفاده کند.

هدف‌ها براساس پایه‌های تحصیلی

پایه اول ابتدایی

۱. موجودات و رویدادهای طبیعی را با توجه به ویژگی‌های مشخصه هر یک دسته‌بندی می‌کند.

۲. موجودات و رویدادها را به شکل ساده به تصویر می‌کشد.

۳. شکل‌های جغرافیایی (کوه، تپه، دره، دشت، رودخانه و دریاچه) را با توجه به ویژگی‌هایشان متمایز می‌کند.

۴. موجودات جان‌دار (گیاه، حیوان و انسان) را از هم متمایز می‌کند.

۵. عوامل ضروری زنده ماندن جان‌داران را نام می‌برد.

۶. تمیز نگهداشتن محیط اطراف (خانه، کلاس، هوا و آب) را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۷. مفاهیم «فرد»، «خانواده» و «اجتماع» را بیان می‌کند.

۸. فایده کار گروهی را با استفاده از مثال توضیح می‌دهد.

۹. وظایفی را که در خانواده و جامعه بر عهده دارد، شرح می‌دهد.

۱۰. نیازهای ضروری خود را (غذا، لباس و لوازم مدرسه) می‌شمارد.

۱۱. پیشنهادات خود را برای استفاده صرفه‌جویانه از منابع موجود (ارزاق، آب، گاز و انرژی برق) بیان می‌کند.

۱۲. با استفاده از نمودار روزانه، استفاده صحیح از وقت را به نمایش می‌گذارد.

۱۳. واحد پول کشور را نام می‌برد.

۱۴. علائم و نشان‌های روی اسکناس‌ها را

شرح می‌دهد.

۱۵. نمادهای ملی را نام می‌برد.

۱۶. پرچم کشور را رسم می‌کند.

۱۷. سرود ملی را می‌خواند.

۱۸. مقررات انضباطی مدرسه را نام می‌برد.

۱۹. وظایف خود و دوستانش را بیان می‌کند.

۲۰. حقوقی را که در مدرسه از آن برخوردار است، بیان می‌کند.

۲۱. به آداب ارتباطات انسانی (سلام دادن،

معرفی کردن خود، سؤال کردن، پاسخ دادن و خداحافظی کردن) عمل می‌کند.

۲۲. رفتارهای خارج از آداب اجتماعی را متمایز می‌کند.

۲۳. عوامل شکل‌دهنده شخصیت اخلاقی (صداقت، راست‌گویی، صمیمیت و سخت‌کوشی) را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۲۴. نگرش خود را در مورد ارزش‌های ضداخلاقی (دروغ‌گویی، حسادت و خبث‌بینی) بیان می‌کند.

۲۵. نمادهای دینی موجود در تصویرهای کتاب (عبادت‌گاه‌ها، علامت‌ها، کتاب‌های آسمانی و اشیا) را از هم متمایز می‌کند.

۲۶. تصورات ابتدایی خود را در مورد ادیان به شکل ساده بیان می‌کند.

۲۷. برداشت خود را در مورد وظایف اخلاقی (احترام به بزرگ‌ترها، مراقبت از بیماران و کوچک‌ترها) بیان می‌کند.

۲۸. برداشت اولیه خود را در مورد سلامتی و حفظ آن شرح می‌دهد.

۲۹. عوامل زندگی سالم (تمیزی، تغذیه مناسب، خواب و استراحت) را نام می‌برد.

۳۰. لباس‌های خود را با توجه به وضعیت آب و هوا از هم متمایز می‌کند.

۳۱. راه‌های جلوگیری از بیماری‌های عفونی (سرماخوردگی، آنفولانزا و آنزین) را نام می‌برد.

۳۲. ابزار خطرناک (وسایل برقی و گازی، و مواد آتش‌زا، برنده و سوراخ‌کننده) را نام می‌برد.

۳۳. به مقررات ساده راهنمایی و رانندگی (راه رفتن از کنار جاده و عمل کردن به پیام



علامتها) عمل می‌کند.

۳۴. حوادث طبیعی (سیل، زلزله، رعد و برق، رانش زمین و بهمن) و حوادث غیرطبیعی (انفجار، آتش‌سوزی، تصادف‌های بزرگ رانندگی و آلودگی محیط با مواد سمی) را در تصویرها نشان می‌دهد.

۳۵. آژیرهای دفاعی و وسایل مقابله با حوادث (ماسک ضدگاز، کپسول آتش‌نشانی، آب و شن) را تشخیص می‌دهد.

۳۶. مهارت‌های محافظت از خود را در شرایط شبیه‌سازی شده به نمایش می‌گذارد.

پایه دوم ابتدایی

۱. رویدادها و موجودات را براساس ویژگی‌های خاص هر کدام گروه‌بندی می‌کند.
۲. برای آشنایی با موجودات و رویدادهای طبیعی از وسایل مناسب به آسانی استفاده می‌کند.

۳. چرخه آب در طبیعت را به شکل ساده رسم می‌کند.

۴. تغییرات ایجاد شده در سطح زمین در اثر حوادث طبیعی را به شکل ساده شرح می‌دهد.
۵. یک نقشه ساده جغرافیایی از محل زندگی خود رسم می‌کند.

۶. جان‌داران محل زندگی خود را به شکل ساده رسم می‌کند.

۷. جان‌دارانی را که می‌شناسد، براساس ویژگی‌های خاص هر کدام متمایز می‌کند.

۸. مواد آلوده‌کننده محیط اطراف خود را نام می‌برد.

۹. با توجه به تصویرهای کتاب، رفتارهای مختلف با محیط اطرافش را ارزیابی می‌کند.

۱۰. مفاهیم فرد، خانواده و اجتماع را با یکدیگر مقایسه و تفاوتشان را بیان می‌کند.

۱۱. نگرش خود را در مورد فعالیت‌های اجتماعی خود و دوستانش بیان می‌کند.

۱۲. مکان‌های تولیدی را که نیازهای اساسی زندگی او را تأمین می‌کنند، نام می‌برد.

۱۳. مفاهیم قناعت و اسراف را از طریق مقایسه توضیح می‌دهد.

۱۴. با استفاده از نمونه برنامه روزانه،

استفاده صحیح از زمان را نشان می‌دهد.

۱۵. مفاهیم (ارتش، پول ملی، رئیس‌جمهور و پایتخت) را تعریف می‌کند.

۱۶. نشان ملی را شرح می‌دهد.

۱۷. مقررات انضباطی داخل مدرسه را به شکل ساده شرح می‌دهد.

۱۸. نظر خود را در مورد وضعیت‌های مختل‌کننده حقوق خود و دوستانش بیان می‌کند.

۱۹. به آداب ارتباط بین انسان‌ها (معرفی کردن دوستان، احوال‌پرسی کردن، تبریک گفتن و پیشنهاد کمک کردن) عمل می‌کند.

۲۰. نظر انتقادی خود را در مورد رفتارهای دور از نزاکت بیان می‌کند.

۲۱. عوامل شکل‌دهنده اخلاق (رحمت، محبت به خانواده و وطن، نفرت از دشمن و اعتراف به اشتباه خود) را شرح می‌دهد.

۲۲. نظر خود را در مورد خصوصیات ضداخلاقی (کینه، نفرت و لالایی‌گری) بیان می‌کند.

۲۳. درک خود را از نقش دین در شکل‌گیری اخلاق به نمایش می‌گذارد.

۲۴. با توجه به نمونه‌ها، وجود ادیان مختلف را توضیح می‌دهد.



۲۸. ملاحظات خود را در مورد روش زندگی سالم شرح می‌دهد.

۲۹. اهمیت انتخاب لباس متناسب با وضعیت هوا را به شکلی ساده توضیح می‌دهد.

۳۰. منابع واشیایی را که زندگی و سلامتی را به خطر می‌اندازند، می‌شناسد و در نظر می‌گیرد.

۳۱. چگونگی تبدیل شدن وسایل گازی و برقی، آتش‌زا، برنده و سوراخ‌کننده را به منابع خطرزا به شکل ساده توضیح می‌دهد.

۳۲. اشیاء و محل‌های خطرناک اطراف خود (محل‌های ورود ممنوع و مناطق محافظت‌شده گاز و برق) را نام می‌برد.

۳۳. مقررات عبور عابران (در محل‌های دارای خط‌کشی عابر پیاده و فاقد خط‌کشی) را شرح داده و عمل می‌کند.

۳۴. قواعد رفتار در وسایل نقلیه (اتوبوس، اتومبیل و قطار) را، مثل سوار شدن، پیاده شدن، خارج نکردن سر از پنجره، خارج نکردن دست از پنجره و ... شرح می‌دهد.

۳۵. وضعیت‌های فوق‌العاده را براساس طبیعی یا ساخت بشر بودن مجزا می‌کند.

۳۶. وسایل محافظت در برابر حوادث را با توجه به کاربردشان توضیح می‌دهد.

۳۷. در وضعیت‌های شبیه‌سازی شده، توانایی محافظت از خودش را به نمایش می‌گذارد.

پایه سوم ابتدایی

۱. رابطه بین موجودات و رویدادها را به شکل ساده شرح می‌دهد.

۲. برای یادگیری ویژگی‌های مواد و رویدادها، آزمایش‌های ساده‌ای انجام و نتیجه را توضیح می‌دهد.

۳. مفاهیم زمان، مکان و حرکت را به شکل ساده شرح می‌دهد.

۴. شکل‌های جغرافیایی (دریا، اقیانوس، جزیره و قاره) را با توجه به نشانه‌های آن‌ها از هم متمایز می‌کند.

۵. جهت‌های جغرافیایی را روی نقشه تعیین می‌کند.

۶. نقشه ساده‌ای از خانه و اشیای محل زندگی‌اش رسم می‌کند.

۷. گیاهان و حیوانات را براساس ویژگی‌های

نوعی گروه‌بندی می‌کند.

۸. نقش گیاهان و حیوانات را در زندگی انسان شرح می‌دهد.

۹. نقش اندام‌های حسی را در شناخت دنیای اطراف شرح می‌دهد.

۱۰. نقش پوشش گیاهی در بهبود محیط اطراف را شرح می‌دهند.

۱۱. نقش دولت آذربایجان در حفاظت از طبیعت را توضیح می‌دهد.

۱۲. روابط فرد- خانواده و فرد- اجتماع را شرح می‌دهد.

۱۳. مفهوم «جامعه» را بیان می‌کند.

۱۴. مفهوم «بودجه» را به شکل ساده توضیح می‌دهد.

۱۵. با توجه به شرایط داده شده، بودجه‌ای برای خانواده‌اش تنظیم می‌کند.

۱۶. «حقوق کودک» را شرح می‌دهد.

۱۷. حقوقی را که در خانه و مدرسه از آن برخوردار است، از دیدگاه کنوانسیون «حقوق کودک» شرح می‌دهد.

۱۸. مفهوم «احترام به حقوق دیگران» را بیان می‌کند.

۱۹. هنگام ارتباط با دیگران، قواعد نزاکت (قطع نکردن سخن دیگران، گوش دادن تا پایان سخن کسی که صحبت می‌کند، تشکر کردن از صحبت‌کننده و ...) را رعایت می‌کند.

۲۰. تفاوت‌های موجود در قواعد ارتباطات فرهنگی سایر کشورها را با قواعد آذربایجان تحمل می‌کند.

۲۱. ویژگی‌های اخلاقی شکل‌دهنده شخصیت انسان (سادگی، تواضع، صبوری، با اراده بودن و تسلط بر خود در شرایط سخت) را شرح می‌دهد.

۲۲. مفهوم خصوصیات ضداخلاقی (تکبر، ترس و خیانت) را بیان می‌کند.

۲۳. ماهیت دین را به شکل ساده شرح می‌دهد.

۲۴. ارزش‌های مورد نظر ادیان را شرح می‌دهد.

۲۵. دانسته‌های خود را در مورد وظایف اخلاقی، براساس نمونه‌های زندگی و هنرهای زیبا شرح می‌دهد.

۲۶. عوامل منفی تأثیرگذار بر سلامتی موجود در محیط اطراف را توضیح می‌دهد.

۲۷. عادات نامتناسب با روش زندگی



۲۸. در وضعیت‌های شبیه‌سازی شده، مهارت‌هایش را در مورد حفاظت و کمک‌های اولیه به نمایش می‌گذارد.

۲۹. در مورد وظایف اخلاقی در برابر وطن و خانواده مطلب کوچکی آماده و ارائه می‌کند.

۳۰. تأثیر منفی حالت‌های عصبی و دیگر تنش‌های هیجانی را روی سلامتی انسان شرح می‌دهد.

۳۱. با توجه به مثال‌های ارائه شده، مطلب کوچکی در مورد حفظ سلامتی آماده و ارائه می‌کند.

۳۲. تأثیر منفی عادت‌های بد را روی سلامتی خود و دیگران شرح می‌دهد.

۳۳. قواعد و اصول استفاده صحیح و ایمن از وسایل گازسوز، برقی، آتش‌زا، سوراخ‌کننده و برنده را رعایت می‌کند.

۳۴. با توجه به علائم هشداردهنده (برق فشار قوی، محدوده مین‌گذاری شده، خطر آتش‌سوزی، خطر مواد رادیواکتیو، خطر مواد سمی، رانش زمین، سقوط، سیل و علامت‌های ساحل) منابع خطر ساز را از هم متمایز می‌کند.

۳۵. مطلب کوچکی در مورد قوانین رانندگی و قواعد استفاده از وسایل نقلیه آماده و ارائه می‌کند.

۳۶. مطلب کوچکی در مورد نتایج وضعیت‌های فوق‌العاده، آماده می‌کند و ارائه می‌دهد.

۳۷. توانایی استفاده از وسایل پیشگیری از حوادث را به نمایش می‌گذارد.

منابع

۱. راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزشی عمومی (۱۳۸۵). وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری، گروه مطالعات اجتماعی.
2. Ergun, Muemmer (2009). Azerbaijan Education System. Gazi University, Kas-tamonu
3. Rasizade.A. (2009) Life science and Accounting concept of the Azerbaijan Responsibility in the field system. Azerbaijan Respublikasinin Bas naziri, baki, no 9

زیست محل زندگی‌اش آماده و ارائه می‌کند.

۱۰. در مورد حفاظت از محیط زیست مطلب کوچکی آماده می‌کند و ارائه می‌دهد.

۱۱. جامعه آذربایجان را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۱۲. در مورد ویژگی‌هایی که انسان را به‌عنوان یک موجود اجتماعی مشخص می‌کند، مطلب کوچکی آماده و ارائه می‌کند.

۱۳. مفاهیم «مالیات» و «بودجه دولتی» را به شکلی ساده تعریف می‌کند.

۱۴. منابع تأمین بودجه دولتی و راه‌های هزینه‌کردن آن را نام می‌برد.

۱۵. مفهوم بیمه و اهمیت آن را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۱۶. ساختارهای دولتی (جمهوری، پادشاهی و دیکتاتوری) را با هم مقایسه می‌کند.

۱۷. نهادهای دولتی را نام می‌برد.

۱۸. وظایف نهادهای دولتی (سلامتی، مالیات، امور داخلی و دادگاه) را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۱۹. حقوق خود را به‌عنوان یک مصرف‌کننده به شکل ساده شرح می‌دهد.

۲۰. در مورد حقوق و وظایف خودش مطلب کوچکی آماده و ارائه می‌کند.

۲۱. با نگرشی انتقادی، قواعد نزاکت (توهین نکردن به شخصیت دیگران، به کار نبردن عبارات بی‌ادبانه، اعتراض نکردن خشونت‌آمیز، و نه گفتن به کارهای غیرقابل قبول) را رعایت می‌کند.

۲۲. مطلب کوچکی در رابطه با روابط فرهنگی آماده و ارائه می‌کند.

۲۳. در مورد کیفیت‌های اخلاقی خودش بحث و گفت‌وگو می‌کند.

۲۴. کیفیت‌های اخلاقی یکی از قهرمانان یک داستان، فیلم یا نمایش را توضیح می‌دهد.

۲۵. شخصیت‌های بزرگ دین اسلام را نام می‌برد.

۲۶. مطلب کوچکی در مورد زندگی و فعالیت‌های حضرت محمد (ص) آماده و ارائه می‌کند.

۲۷. ارزش‌های دینی را از خرافات متمایز می‌کند.

سالم را نام می‌برد.

۲۸. روش‌های پیشگیری از بیماری‌های همه‌گیر فصلی را توضیح می‌دهد.

۲۹. منابع و اشیای خطر ساز برای زندگی و سلامتی را می‌شناسد و در نظر می‌گیرد.

۳۰. روش‌های استفاده ایمن از ابزارها و وسایل برقی و گازی، حرارتی، سوراخ‌کننده و برنده را توضیح می‌دهد.

۳۱. خطرات دست زدن به اشیای مشکوک و ارتباط با افراد ناشناس را شرح می‌دهد.

۳۲. تفاوت بین علامت‌های ضروری راهنمایی و رانندگی (اخطار، ممنوعیت، اطلاع‌رسانی و سرویس) را بیان می‌کند.

۳۳. به قواعد رفتار در وسایل نقلیه عمل می‌کند

۳۴. وضعیت‌های فوق‌العاده را، با توجه به ویژگی‌های نوعی هر کدام، توضیح می‌دهد.

۳۵. روش‌های استفاده از وسایل محافظت در برابر حوادث را شرح می‌دهد.

۳۶. با توجه به شرایط محلی، مهارت‌های محافظت از خود را در وضعیت‌های فوق‌العاده، در موقعیتی شبیه‌سازی شده، به نمایش می‌گذارد.

پایه چهارم ابتدایی

۱. مطلب کوچکی در مورد ماهیت موجودات و رویدادهای طبیعی ارائه می‌دهد.

۲. نقش علم را در بهره‌برداری از منابع و رویدادهای طبیعی توضیح می‌دهد.

۳. مفاهیم «تور»، «صدا» و «انرژی» را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۴. موقعیت جغرافیایی آذربایجان را به شکلی ساده توضیح می‌دهد.

۵. مناطق آب و هوایی طبیعی کره زمین را به شکلی ساده توضیح می‌دهد.

۶. شکل‌های جغرافیایی را روی نقشه نشان می‌دهد.

۷. روابط بین طبیعت جان‌دار و بی‌جان را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۸. وظایف اقدام‌های حیاتی انسان را به شکلی ساده شرح می‌دهد.

۹. پروژه کوچکی در مورد بهبود محیط

مقابله با «اخبار جعلی»

سید غلامرضا فلسفی
کارشناس ارشد ارتباطات

مقدمه

نشان دهد ادعاهایی که در جهت بی اعتبار کردن او مطرح می شوند، برگرفته از اخبار و رسانه هایی می باشند که به تعبیر او جعلی هستند. اگر صفحه توییتر ترامپ را دنبال کنید، می بینید روز و هفته ای نیست که در میان توییت های او عبارت خبر جعلی نباشد. در شش ماه اول سال ۲۰۱۷ رئیس جمهوری آمریکا و رسانه ها بر سر موضوعات مختلف با هم اختلاف داشته اند که ترامپ به همین دلیل بارها از عبارت اخبار جعلی بهره برده است (شارا، ۱۳۹۶).

البته این تنها ترامپ نیست که از اصطلاح خبر جعلی استفاده می کند. **ترزامی**، نخست وزیر، و **جرمی کوربین**، رهبر حزب کارگر بریتانیا هم در سخنرانی های خود به این اصطلاح اشاره کرده اند. البته مشکل اخبار جعلی در انگلستان تا حدودی کمتر مشهود است. ترتیب دهندگان کارزار تبلیغاتی حامیان خروج بریتانیا از اتحادیه اروپا برای تحت فشار قرار دادن کوربین فراوان تلاش کردند و مسائلی مشابه مسائل رخ داده در انتخابات ریاست جمهوری آمریکا را پیرامون تمایل رسانه ها به مخالفت با رویه خروج از اتحادیه اروپا، جهت به اشتباه افکندن افکار عمومی، طرح نمودند. ممکن است اخبار جعلی درباره برگزیت در انگلستان محدود و معدود باشد، اما در دیگر حوزه های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی این کشور، نمونه هایی کثیر از مواضع رسانه ها و سیاستمداران یافت می شود که در قلب کردن وقایع اهمیت می ورزند.

خطرات و مضرات اخبار جعلی بدیهی است. فرایند سیاسی دموکراتیک به گردش اطلاعات قابل اطمینان بستگی دارد. اگر اطلاعات قابل اعتماد نباشند، مردم مستمسک کافی را برای اخذ تصمیم صحیح در حوزه های گوناگون نخواهند داشت. در میان اکثر قریب به اتفاق دولت های جهان، نگرانی در مورد اخبار جعلی

اخبار جعلی تاریخی به بلندای قدمت بشر دارند. با این حال، پیچیده شدن روابط انسانی، پیشرفت فناوری و کثرت رسانه ها موجب شده که امروزه این امر به مسئله ای بسیار مهم تر از همیشه تبدیل شود. نگرانی های روزافزون درباره اخبار جعلی، به تشویق مخاطب برای آموختن دانش و مهارت هایی برای مقابله با آن، از جمله سواد خبری، در مقام انتخابی شخصی و مسئولیت اجتماعی فردی منجر شده است. هر چند آموختن این سواد نوین برای مواجهه با مشکل اخبار جعلی لازم است، اما برای حل آن کافی نیست. لذا در این مقاله، در عین حال که به برخی راهکارها از جنس سواد خبری برای تشخیص اخبار جعلی اشاره می شود، روح حاکم بر مطلب، به مسئولیت دولت ها در بعد سیاست گذاری و نظارت، به منظور برخورد با این معضل اشاره دارد.

در پی انتخاب **دونالد ترامپ** به ریاست جمهوری آمریکا، موضوع اخبار جعلی به گونه ای فزاینده در رسانه های خبری جهان برجسته شد، تا جایی که ناشران دیکشنری آمریکایی «کالینز» اعلام کردند، از سال ۲۰۱۶ میلادی، رشد استفاده از عبارت «خبر جعلی» ۳۶۵ درصد افزایش داشته؛ طی سال ۲۰۱۷ هم ده ها هزار بار استفاده شده و به همین دلیل در دیکشنری مزبور، در جایگاه عبارت سال قرار گرفته است. مخالفان ترامپ، حامیان او، از جمله دولت روسیه را متهم کردند که در زمان انتخابات به منظور حمایت از کاندیدای خود، به تولید و انتشار اخبار جعلی دست زده اند. در نتیجه این مهم، ترامپ نیز نخستین بار، زمانی که از سوی برخی رسانه ها از جمله NBC و CNN برای پیروزی در انتخابات ریاست جمهوری به ارتباط با روسیه متهم شد؛ واژه اخبار جعلی را به کار برد (شارا، ۱۳۹۶) و در یک مصاحبه تلویزیونی مدعی شد که حق ابداع عبارت اخبار جعلی از آن اوست! (انتخاب، ۱۳۹۶).

ترامپ خود به کرات از این اصطلاح استفاده کرده است و می کند تا



وجود دارد تا جایی که **باراک اوباما**، رئیس جمهوری وقت آمریکا، اخبار جعلی را تهدیدی برای دموکراسی می‌دانست. در ایالات متحده، به‌طور خاص، پژوهشی جالب توجه در موضوع «ظرفیت آموزش سواد رسانه‌ای برای مواجهه با اخبار جعلی» انجام شد و در آن دشواری برخی از مسائل مورد توجه قرار گرفت، از جمله: میزان اعتماد مخاطب به منبع، اعتبار منبع، جایگاه معرفتی موضوع (دروغ چیست؟ واقعیت چیست؟)، نقش معلمان سواد رسانه‌ای و در سطحی گسترده‌تر میزان دانش عمومی ملت درباره اخبار جعلی (دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی رسانه‌ها، ۱۳۹۶).

مسئله اخبار جعلی تنها به رسانه‌های نوین محدود نمی‌شود، بلکه در مورد رسانه‌های قدیمی و رفتار سیاستمداران نیز صدق می‌کند. سیاستمداران در اکثر اوقات ادعاهای دروغین و پرسروصدا مطرح می‌کنند. کما اینکه کسب شهرت و مقام توسط افرادی مانند دونالد ترامپ، **نایجل فراز** و **بوریس جانسون** نشان می‌دهد که آن‌ها توانمندانه قادر به کنار آمدن با این شیوه کژکارکردی ارتباط هستند. اخبار جعلی در عصر دیجیتال شکلی جدید به خود گرفته‌اند. به یمن وجود رسانه‌های اجتماعی، انتقال دروغ و اطلاعات مجعول از فردی به فرد دیگر، با حذف دروازه‌بانان و تنظیم‌کننده‌هایی که فرایند تولید و انتشار خبر را در رسانه‌های قدیمی کنترل می‌کنند، بسی سهل‌تر شده است، به نحوی که شاید بتوان اظهار داشت که، مخاطب در «مارپیچ باز نشر» خبر - البته نه به قرائت نئومانی آن - گرفتار آمده است.

کلیدواژه‌ها: دونالد ترامپ، اطلاعات جعلی، مارپیچ بازنشر، تأثیر شبکه‌ای

اخبار جعلی

درباره اخبار جعلی تعاریفی گوناگون ارائه شده‌اند. **دیوید باکینگهام** اخبار جعلی را اخباری می‌داند که برای همراه کردن یا فریب دادن مخاطب، به عمد، ساخته می‌شوند. از نظر وی مهم است که مخاطب این اخبار را از اخبار طنزآمیزی که در تارنمایی مانند «Onion» منتشر می‌شوند، تمیز دهد؛ هر چند بسیاری از خوانندگان مطالب تارنمایی از این دست، شاید تفکیک میان موضوعات واقعی و طنز برایشان مهم محسوب نشود. (Buckingham, 2017).

دیکشنری کالینز که از مآخذ معتبر است، در مدخل مربوط به این اصطلاح، آن را چنین تعریف کرده است: «گزارش مجعول و غالباً جنجالی که در پوشش گزارش خبری منتشر می‌شود» **هَلن**

نیوزتید، مسئول محتوای زبان دیکشنری کالینز، می‌گوید: «اصطلاح خبر جعلی فارغ از اینکه برای بیان واقعیت یا اتهام مورد استفاده قرار گیرد، در سال ۲۰۱۷ قابل بررسی بود. این اصطلاح در تخریب اعتماد جامعه در گزارش کردن اخبار نقش داشته است.» (شارا، ۱۳۹۶). **سلطانی‌فر، سلیمی و فلسفی** اخبار جعلی را اخباری بر پایه اطلاعات جعلی می‌دانند که مغرضانه، به منظور جهت دادن به افکار عمومی، در جهت کسب منافع خاص، به واسطه رسانه‌های فردی و ارتباط جمعی تولید و منتشر می‌شوند. (سلطانی‌فر، سلیمی و فلسفی، ۱۳۹۶). اخبار جعلی به‌طور معمول در لایه‌ای اخبار تارنمایی که خبرهای واقعی را پوشش می‌دهند، منتشر می‌شوند و اغلب رسانه‌های جریان اصلی نیز آگاهانه یا ناآگاهانه آن‌ها را بازنشر می‌کنند.

خبر جعلی غالباً ابعاد سیاسی دارد و برخی جریان‌های سیاسی، استفاده از اخبار جعلی را برای پیشبرد اهداف خود حق مسلم تلقی می‌کنند. این اخبار به شکل اطلاعات ناراست و در قالب تبلیغات برای اعمال نفوذ و هژمونی سیاسی طراحی می‌شوند. این امر ممکن است حتی شکلی از جنگ سایبری را بین دولت‌ها به خود بگیرد. (نگاهی به تاریخ جنگ سرد، مؤید آن است که عملیاتی این چنین، خیلی هم نوین محسوب نمی‌شوند). در برخی موارد، روح اقتصاد بر تولید و نشر اخبار جعلی سایه می‌افکند. این قبیل اخبار، غالباً کاربر را به کلیک کردن ترغیب می‌کنند و شرکت‌های جمع‌کننده اطلاعات، از طریق فروش اطلاعات جمع‌آوری شده حاصل از علاقه‌های کاربر، به درآمدهای مکفی دست می‌یابند. شبکه‌های اجتماعی و شرکت‌های رسانه‌ای، به‌ویژه فیس‌بوک، از این شیوه بسیار منتفع می‌شوند، چرا که مدل کلی کسب‌وکار آن‌ها وابسته به این قبیل داده‌هاست. لذا پدیده اخبار جعلی را باید از منظر رابطه با گستره اقتصاد سیاسی، به‌خصوص در بستر اینترنت، مورد توجه جدی قرار داد.

گاهی انگیزه‌های فردی، فارغ از جهت‌گیری‌های کلان سیاسی و اقتصادی، به تولید اخبار جعلی منجر می‌شود، کما اینکه در جریان انتخابات ریاست جمهوری آمریکا در سال ۲۰۱۶، گرچه گمانه‌زنی‌ها درباره نقش دولت روسیه در تولید اخبار جعلی علیه **هیلاری کلینتون** وجود داشته و دارد، اما بخشی بزرگ از خبرهای جعلی که در حمایت از ترامپ در طول این انتخابات تولید شدند، از مجموعه تارنمایی که عده‌ای از جوانان اهل شهر ولس در مقدونیه طراحی و اداره می‌کردند، نشئت گرفت. جوانانی که ادعا می‌کنند از طریق تولید اخباری که طرفداران ترامپ دوست داشتند بشنوند، به سادگی، درآمدهایی خوب کسب کردند.

در حال حاضر، نمونه‌هایی بسیار از اخبار جعلی و تارنمایی منتشرکننده آن‌ها وجود دارد (ویکی پدیا فهرستی جالب در این خصوص دارد) که شناسایی و جداسازی آن‌ها از مطالب واقعی دشوار است. البته بسیاری از آن‌ها هم آشکارا نامربوط و خلاف واقع‌اند. به‌طور نمونه، می‌توان به خبر جعلی انتخاب **کیم جونگ اون**، رهبر کره شمالی، در جایگاه محبوب‌ترین مرد جهان اشاره کرد. این خبر در سال ۲۰۱۲ در تارنمای Onion منتشر شد و روزنامه رسمی China People's Daily آن را بازنشر کرد. این موضوع با توجه



در توسعهٔ جامعهٔ مدنی تردیدهایی جدی روا داشتند. در حالی که فناوری شبکه‌ای ممکن است منبعی ارزشمند و پیش‌برنده برای فعالان سیاسی دموکراسی‌خواه محسوب شود، مشاهدات و تحقیقات حکایت از آن دارند که این ابزار هم‌زمان وجوهی کژکارکرده دارد و به تبع، ابزاری حائز اهمیت و غیر قابل چشم‌پوشی برای نیروهای تمامیت‌خواه، واپس‌گرا، سرکوبگر، تروریست، منادیان نژادپرستی و سایر سوءاستفاده‌کنندگان محسوب می‌شود. افراط‌گرایان در دنیا با طراحی بازی‌هایی برگرفته از الگوهای رفتاری، بهینه‌سازی موتورهای جست‌وجو، وب‌گردی توأم با برچسب‌گذاری و انتشار ویروس‌های اینترنتی، نشان داده‌اند که در این امور بسیار بهتر از حامیان دموکراسی عمل می‌کنند!

چاره‌اندیشی‌های سخت‌افزارانه

به‌طور بالقوه، راهکارهایی برای مقابله با مشکل اخبار جعلی وجود دارد؛ همانند سایر جنبه‌های مسئله‌دار محتوای برخط، برخی خواستار شناسنامه‌دار شدن تارنماهای مورد اعتماد از طریق استقرار یک نظام برچسب‌گذاری شده‌اند. برای تحقق این امر، تارنماها باید ترغیب یا حتی ملزم شوند گواهی‌نامه‌های رسمی مصوب را که نشان‌دهندهٔ مشخصات واقعی آن تارنما در ابعاد گوناگون است، اخذ کنند. سپس فهرستی از تارنماهای قابل اعتماد ایجاد شود. به مظلومان و تبهکاران اینترنتی نسبت به تشدید عواقب عملکردشان هشدار داده شود و ارائه‌دهندگان خدمات اینترنتی در مسیر مواجهه با این مجرمان، به‌طور حداکثری تجهیز و حمایت شوند. اقداماتی از این دست، در سطح جهان مستلزم همکاری شرکت‌هایی چون فیس‌بوک و گوگل است که در حوزهٔ فناوری‌های ارتباطی فعال‌اند. مارک زوکربرگ در ابتدا هر گونه ارتباط و نقش فیس‌بوک را حوزهٔ اخبار جعلی انکار می‌کرد، ولی کمی بعد و بر اثر فشار افکار عمومی، از موضع خود عقب نشست. زوکربرگ متعهد شد مانع از تبلیغ شرکتش از طریق تارنماهای جعلی شود. او به‌طور متقابل با تارنماهایی مانند Snopes، Politifact و Factcheck که در بررسی صحت محتوای برخط ابتکار عمل را در دست دارند، همکاری کرد تا تنها نسبت به انتشار مطالبی اقدام کند که حقیقت آن‌ها از نظر تارنماهای مزبور «متقاعدکننده» تشخیص داده می‌شود. در تأسی از فیس‌بوک، گوگل نیز ادعا کرده است که این کار را از طریق سرویس AdSense انجام می‌دهد. لازم به ذکر است، با وجود دشواری کار تشخیص فیلم‌های برخط جعلی، شرکت‌های مزبور و همچنین دیگر شرکت‌ها از جمله ادوب، نیز در این راه گام‌هایی برداشته‌اند. لازم به ذکر است، در حال حاضر روش معمول تشخیص فیلم‌های برخط جعلی در دنیا، علاوه بر بهره‌گیری از برخی نرم‌افزارها، بررسی فریم به فریم کلیپ‌ها و ویدئوهاست (اکبرپور، ۱۳۹۷).

با توجه به شرایط حاکم بر فضای پیرامون اخبار جعلی، هرگونه اقدام هرچند خُرد در مسیر پالایش اخبار و نزدیک کردن آن به امر واقع را باید مبارک دانست. اقداماتی نظیر آنچه فیس‌بوک، گوگل و توئیتر انجام می‌دهند، حاکی از آن است که این شرکت‌ها نه فقط شرکت‌هایی فناورانه، بلکه شرکت‌هایی رسانه‌ای محسوب می‌شوند و

به ارزش خبری آن برای روزنامهٔ چینی، در پیوست بر خط این رسانه، با شرح و تفصیل فراوان در ۵۵ صفحه مطلب و تصویر بازتاب یافت! و البته پس از چندی و مشخص شدن جعلی بودن خبر، تمامی صفحات مزبور از تارنمای مذکور حذف شد.

به‌نظر می‌رسد، حدی بر گسترهٔ اخبار جعلی نمی‌توان متصور شد. برای اثبات این مدعا می‌توان به ادعاهایی عجیب و در عین حال خنده‌دار که در طول مبارزات انتخاباتی ریاست جمهوری سال ۲۰۱۶ آمریکا با عنوان «پیتزا گیت» در فضای رسانه‌ای دنیا مطرح شد، اشاره کرد. در پاییز سال ۲۰۱۶، پست الکترونیکی شخصی مدیر کارزار انتخاباتی هیلاری کلینتون هک و نامه‌های الکترونیکی او توسط ویکی‌لیکس افشا شد. در پی آن حامیان ترامپ به دروغ ادعا کردند که نامه‌های مذکور شامل پیام‌هایی کد شده بوده که به قاچاق انسان و گرایش جنسی به کودکان توسط تعدادی از اعضای حزب دموکرات مربوط می‌شده است. آن‌ها در ادامهٔ مدعای خود از برخی رستوران‌ها در ایالات متحده نام بردند که محلی برای سازمان‌دهی و ارتکاب این اعمال خلاف قانون بودند که شخص هیلاری کلینتون هم به مکان‌های مزبور آمد و شد داشته است. البته کذب بودن این اخبار پس از بررسی‌های گستردهٔ سازمان‌های مرتبط، از جمله پلیس محلی کلمبیا، اعلام شد. موضوع آنجایی بیشتر جنبهٔ طنز به خود گرفت که در همان ایام، یکی از حامیان مالی ترامپ، در یک پیتزافروشی با سلاح خودکار، بی‌هدف به سمت مشتریان آتش گشود!

با گذشت بیش از یک سال از ریاست جمهوری ترامپ، همچنان نسبت به استفادهٔ گسترده از اخبار جعلی در حمایت از وی تردیدهایی وجود دارد، اما حزب دموکرات آمریکا کماکان بر این اتهام پای می‌فشرد. در مقابل این ابرام حزب دموکرات، تارنمای Return of King نمونه‌ای از یک تارنمای منتسب به جمهوری‌خواهان افراطی حامی ترامپ در آمریکاست که مدعی است اخبار جعلی رسانه‌های وابسته به حزب دموکرات را فاش می‌کند. از جمله افشاگری‌های این تارنما در ایام انتخابات ریاست جمهوری سال ۲۰۱۶، گرفتن انگشت اتهام به سمت سرویس‌های اطلاعاتی آمریکا بود، مبنی بر اینکه آن‌ها تمام تلاش خود را برای پخش اخبار دروغ در مورد سوءاستفادهٔ جنسی ترامپ از خدمهٔ روسی یکی از هتل‌های محل اقامتش در مسکو مصروف داشته‌اند. البته ممکن است این آزار جنسی اتفاق افتاده باشد، اما در مجموع آنچه مسلم به نظر می‌رسد، آن است که در آینده‌ای نزدیک، مخاطب مجبور است برای درک ابعاد اخبار جعلی، به تحلیل‌های جعلی نیز رجوع کند!

حامیان فناوری شبکه‌ای که معتقدند اینترنت به افزایش مشارکت مدنی و روند دموکراتیزه شدن جوامع انجامیده است، در پی آن‌اند که ابعاد منفی اخبار جعلی را به موضوعاتی چون کلاهبرداری اینترنتی فرو کاهند؛ در حالی که دیگری چون تیم وو استاد دانشکدهٔ حقوق و مدیر مرکز پولیک در دانشکدهٔ روزنامه‌نگاری کلمبیا و همچنین مجلاتی چون Wired که از جمله علاقه‌مندان و حامیان اولیهٔ مقولهٔ فناوری محسوب می‌شوند؛ با کمی تأخیر، در علاقه‌های خود به فناوری شبکه‌ای تشکیک و پیرامون صحت نقش‌سازندهٔ اینترنت



چگونگی تشخیص اخبار جعلی



نقش رسانه‌های اجتماعی در کمک به ترویج اخبار جعلی و مشارکت مخاطبان در اشتراک‌گذاری آنها، شناخت این اخبار را به یک ضرورت تبدیل کرده است. بهره‌گیری از تفکر انتقادی به یاری سوادهایی همچون سواد رسانه‌ای، اطلاعاتی، خبری و بصری در این خصوص راهگشا است. در این گرافیک اطلاع‌رسان به راههای چگونگی تشخیص اخبار جعلی اشاره شده است



در نظر گرفتن منبع

بر روی منبع خبر کلیک کنید تا وب‌سایت، هدف و اطلاعات تماس آن را در آورید



خواندن فرا متن

تیتراها ممکن است برای جلب کلیک بیشتر خیلی اغراق آمیز باشند، متن و فرامتن خبر را چک کنید



چک کردن نویسنده

جستجویی در مورد نویسنده داشته باشید و از معتبر و واقعی بودن آن اطمینان حاصل کنید



کنترل منابع پشتیبان

روی لینک منابع کلیک کنید تا مطمئن شوید که آیا منابع خبر را پشتیبانی می‌کنند یا خیر؟



چک کردن تاریخ

پست کردن اخبار قدیمی به این معنا نیست که به اخبار و رویدادهای جاری مربوط هستند. تاریخ وقوع رویدادها و زمان انتشار آنها را کنترل کنید



چک کردن شوخی یا جدی بودن

اگر یک خبر یا مطلب، خیلی عجیب باشد ممکن است شوخی باشد. وب‌سایت و نویسنده را برای اطمینان چک کنید



چک کردن تعصباتان

در نظر بگیرید که باورهای شما بر داوریتان تأثیر می‌گذارد. در داورى در خصوص جعلی یا واقعی بودن اخبار، تعصبات خود را چک و کنترل کنید



پرسش از متخصصان

از یک متخصص، در این خصوص سوال کنید و یا از یک وب‌سایت اعتبار سنجی کمک بگیرید



مریم سلیمی و بهروز مقلومی فر
@graphicnews



البته رسانه‌های بودن واجد الزاماتی است که این قبیل شرکت‌ها را از انتساب این اطلاق به خود ناخرسند می‌کند، چرا که الزام آنان به پذیرش مسئولیت محتواهای منتشر شده، مدل کسب و کار پایه آن‌ها را آسیب‌پذیر می‌سازد. بر همین اساس، این شرکت‌ها و نظایر آنان مدعی‌اند که حوزه فعالیت آنان به‌طور صرف به ارائه خدمات فناوریانه اختصاص دارد. بنابراین، کاربران به هر نحوی که می‌خواهند، در استفاده از خدمات اینترنتی آزادند!

پیشنهادهایی برای تشخیص اخبار جعلی

۱. متن نگاشته شده با حروف بزرگ یا تصاویری که با فتوشاپ به منظور سرپوش گذاشتن بر واقعیت دستکاری شده‌اند. جست‌وجوی تصویر در تارنماهایی مانند «Lzitr» ملاک و معیاری برای تشخیص واقعی یا جعلی بودن تصویر است.

۲. آمدن خبر در تارنمایی پر از پنجره‌های اضافی تبلیغاتی و آگهی نیز علامت خوبی است که نشان دهد به احتمال زیاد موضوع فقط حول «کلیک خوردن» مطالب دور می‌زند.

۳. به دامنه‌های اینترنتی دقت کنید، چرا که تارنماهای جعلی غالباً پسوند «CO» دارند یا این پسوند را به نشانی منابع خبری مورد اعتماد اضافه می‌کنند تا کاربران را برای کلیک کردن این نشانی‌ها تحریض کنند (abcnews.com.co). فهرست کامل‌تر این نشانی‌ها را می‌توانید در ویکی‌پدیا ببینید.

۴. اگر وارد تارنمایی ناشناخته شدید ابتدا صفحه «درباره» آن را بررسی کنید. می‌توانید نشانی آن تارنما را به همراه واژه «جعلی» در گوگل جست‌وجو کنید تا اطلاعاتی بیشتر نسبت به آن دریافت کنید. ۵. اگر گزارشی حاوی پیوند بود، آن را دنبال کنید تا نسبت به صحت مطلب اطمینان یابید. خبر بدون لینک، نقل قول یا منبع، پیرامون اخبار جعلی به شما زنه‌ار می‌دهد.

۶. صحت هر خبر غیرمعمول را با پیدا کردن منبعی معتبر که همان موضوع را روایت می‌کند، بررسی کنید.

۷. به تاریخ آخرین مطالب بارگذاری شده در تارنماها توجه کنید. رسانه‌های واقعی مطالب و گزارش‌های خود را به روزرسانی می‌کنند. ۸. ضمن مرور عناوین قبلی موجود در تارنماها، متن خبر مندرج در ادامه تیتراها را بخوانید. بیشتر تیتراها به توضیحاتی که در زیر آن‌ها آمده‌اند ربطی ندارند.

۹. اگر تاریخ، مشخصات و شرح بسیاری از عکس‌ها مخدوش است، با استفاده از موتور جست‌وجوی TinEye و دیگر موتورهای جست‌وجوی مشابه، از واقعی بودن خاستگاه و مشخصه‌های تصویر مدنظر تان اطمینان حاصل کنید.

۱۰. هنگام مواجهه با خبر، اعتقادات و احساسات خود را دخالت ندهید. اگر گزارشی تعصبات شما را تحریک می‌کند، به احتمال زیاد، عامدانه به همین منظور طراحی شده است و درصد جعلی بودن آن افزایش می‌یابد.

۱۱. اگر از صحت مطلبی مطمئن نیستید، لطفاً اصلاً آن را به اشتراک نگذارید (Baker, 2017).

کلام پایانی

با اینکه سیاستمداران اندکی دیر دریافتند که رسانه‌ها در اطلاع‌رسانی به شهروندان و ترویج دموکراسی عملکردی مناسب ندارند و واسپاری مسئولیت در این زمینه به آن‌ها به غایت دشوار است، در نهایت، بار مسئولیت را از فرستنده به مخاطب منتقل کردند، کما اینکه بسیاری از دولت‌ها و دستگاه‌های نظارتی از چنین رویکردی بهره می‌برند. ظاهر امر چنین به نظر می‌رسد که برنامه‌ها و عملکردها در مسیر توانمندسازی مصرف‌کنندگان طراحی و اجرا می‌شوند. اما به واقع دولت از مسئولیت خود در مواجهه و برخورد با مشکل اخبار جعلی در یک چشم‌انداز رسانه‌ای که به‌طور فزاینده قواعد بازار آزاد آن را هدایت و کنترل می‌کند، شانه خالی می‌کند.

چارلی بکت که ۲۰ سال تجربه روزنامه‌نگاری ارشد داشته و اکنون مدیر بخش رسانه‌ها و ارتباطات در دانشکده اقتصاد لندن است، در این باره استدلال می‌کند در زمانه‌ای که غبار غلیظ اخبار جعلی، فضای ارتباطی و افکار عمومی را بیش از پیش تیره و تاریک کرده، نیاز روزافزون به خبرنگاران و روزنامه‌نگاران حرفه‌ای برای شفاف‌سازی حداکثری، کتمان‌ناپذیر است. به‌ویژه در دوران رهبرانی چون ترامپ که روزنامه‌نگاری جریان اصلی، نسبت به انجام



نقش سنتی خود در «گفتن واقعیت به صاحب قدرت» مسئولیتی بیشتر دارد (Buckingham, 2017).

چالشی گسترده‌تر از روزنامه‌نگاری غیرحرفه‌ای در رسانه‌ها، خاصه رسانه‌های اجتماعی، نیز وجود دارد.

ایوگنی ماروزوف،

نویسنده و محقق اهل

بلاروس که حوزه

فناوری را از منظر

سیاسی و اجتماعی بررسی

می‌کند، معتقد است ادامه حیات

خبر جعلی، به دلیل وجود مدلی از

کسب و کار است که وی آن را سرمایه‌داری

دیجیتالی می‌نامد؛ بازار اقتصادی بسیار پرسود،

با گردش مالی هنگفت از طریق تملک داده‌های

الکترونیکی شخصی. یکی از اشکال سرمایه‌داری دیجیتال

این است که گوگل و فیس‌بوک در حال حاضر

بیش از ۷۰ درصد از کل هزینه صرف شده

برای تبلیغات برخط در آمریکا را به خود

اختصاص داده‌اند و این سهم به تدریج در

حال افزایش است. در کنار گوگل و فیس‌بوک نام‌هایی دیگر

هم وجود دارند که به کمک پلتفرم‌های مختلفشان، به‌طور تقریبی

می‌توانند تمام فعالیت‌های برخط افراد را کنترل کنند. هر شرکت

اینترنتی بر دو اصل استوار است: اول اینکه مخاطب و کاربرانی بسیار

زیاد جذب کند که به خدمات این شرکت وابسته شوند و دوم اینکه از

این کاربران درآمدزایی کند. درآمدهای کلان به‌طور معمول از زیر پا

گذاشتن قوانین رایج تجارت، سوءاستفاده از نقاط ضعف این قوانین و

حتی امتناع از اجرای قوانین به دست می‌آیند. بسیاری از شرکت‌های

اینترنتی از حفره‌ها و خلأهای قانونی اینترنتی استفاده می‌کنند و از

این راه‌ها برای جلب‌نظر کاربران و درآمدزایی بیشتر بهره می‌جویند.

این شرکت‌های اینترنتی با ایجاد تأثیر شبکه‌ای می‌توانند کاربران

بیشتر و در نهایت درآمد بیشتر به چنگ آورند (اقتصاد آنلاین، ۱۳۹۶).

ماروزوف می‌گوید که اگر بنا بر به چالش کشیده شدن معضل

اخبار جعلی است، در بدو امر باید قدرت عظیم تبلیغات دیجیتال و

اثر شرکت‌هایی که بر بستر آن رشد می‌کنند، به چالش کشیده شود.

این صاحب‌نظر حوزه فناوری مانند **پاول میسون** روزنامه‌نگار و استاد

مدعو دانشگاه ولور همپتون، و کثیری دیگر از فعالان حوزه رسانه،

خواستار تنظیم مقرراتی کارا از سوی دولت‌ها، توأم با حضور جدی‌تر و

مسئولانه‌تر دولت‌ها برای از بین بردن انحصار شرکت‌هایی هستند که

در صنعت اطلاعات عمومی اشتغال دارند. بعضی‌ها اما اصلاح و تغییر

قوانین را کاری پیچیده‌تر می‌دانند.

داگلاس راشکوف، تحلیل‌گر رسانه، که یکی از اولین افرادی است

که پتانسیل فضای برخط اینترنت را در اوایل دهه ۱۹۹۰ تشخیص داد، در این باره می‌گوید: از زمانی که اینترنت به وجود آمده، قوانین هم بوده‌اند، اما بسیار ضعیف. افراد ضد اجتماعی که از رایانه در مقام ابزاری برای عملکردهای مخرب استفاده می‌کنند، قانون و مقررات را دشمن خود می‌پندارند. آن‌ها بهترین و باهوش‌ترین افراد را برای انجام عملیات پیچیده‌ای در اختیار گرفتند. بسیاری از نوجوانان به همین دلیل به زندان افتادند و محکوم شدند، اما دولت‌ها اجازه دادند فضای وب و اینترنت به شکل یک منطقه آزاد شکل بگیرد و براساس قوانین خاص خود پیش رود. این چیزی بود که در سال ۱۹۹۶ بنیاد پیشروان علم الکترونیک به شکل سند منتشر کرد که نشان می‌داد اینترنت مکانی فراتر از درک قانونی است و دولت‌ها در مورد وضع قانون برای اینترنت و شرکت‌های اینترنتی هیچ حق اخلاقی ندارند! در آن زمان، دولت **بیل کلینتون** رئیس‌جمهوری وقت آمریکا از اینکه به شکوفایی ایده اینترنت که راهی جدید برای توسعه تجارت است، کمک کرده، رضایت داشت. آن‌ها فکر می‌کردند اینترنت به یک منطقه آزاد تجاری آن هم بدون نیاز به پرداخت مالیات بدل می‌شود. (اقتصاد آنلاین، ۱۳۹۶) در نهایت عدم ورود دولت‌ها به فضای اینترنت جهت وضع قوانین و مقررات، این دنیای گسترده را به مکانی برای بروز و ظهور تمام اشکال سرمایه‌داری دیجیتال و سوءاستفاده‌های برخط از جمله تولید و انتشار اخبار جعلی بدل کرد.

منابع

۱. اقتصاد آنلاین (۱۳۹۶). عزم جهانی برای فیلترینگ در اینترنت <https://goo.gl/dUVqgK>

۲. اکبرپور، نیما (۲۰۱۷). اخبار جعلی. کلیک (بی‌بی‌سی فارسی). قسمت ۹۱۲

www.youtube.com/watch?v=pDLZ5XALTMk&feature=youtu.be

۳. سایت انتخاب (۱۳۹۶)، ترامپ: حق ابداع عبارت «اخبار جعلی» برای من است!

<https://goo.gl/yNgpyw>

۴. دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی رسانه‌ها (۱۳۹۶). نخستین نشست تخصصی رسانه، منابع نامعتبر و اخبار جعلی. <https://goo.gl/J3afpW>

۵. سلطانی فر، محمد؛ سلیمی، مریم؛ فلسفی، سید غلامرضا (۱۳۹۶). اخبار جعلی و مهارت‌های مقابله با آن. فصل‌نامه رسانه، دوره ۲۸، شماره ۳، شماره پیاپی ۱۰۸، صفحه ۴۳-۶۹.

۶. شارا (۱۳۹۶). فیک نیوز «عبارت سال» شد. www.shara.ir/view/31719/%D9%81%DB

۷. عصر ایران (۱۳۹۶). دیکشنری آکسفورد «پساحقیقت» را کلمه سال خواند.

<https://goo.gl/o7yiVt>

8. Baker, Frank (2017), Fake News Edition,

<http://frankwbaker.com/mlc/fake-news-recommendations>

9. Buckingham, David (2017), Fake news: is media literacy the answer?,

https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/?blogsub=confirming#blog_subscription-3

سبک زندگی در گلستان

تأملی در اندیشه‌ها و آموزه‌های سعدی

محمد احمدوند

دانشجوی دکترای زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان اصفهان

مهسا شمعی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی - آموزش و پرورش ناحیه ۴ اصفهان

بهناز معینی فرد

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی - آموزش و پرورش ناحیه ۴ اصفهان

مفهوم سبک زندگی

اندیشه درباره چگونه زندگی کردن از زمان‌های قدیم ذهن انسان‌ها را به خود مشغول ساخته است. با پیشرفت فناوری و افزایش علم و دانش مردم، سبک‌های گوناگون زندگی نیز رواج پیدا کرده است. سبک زندگی برای بیان مفهوم واقعیت‌های فرهنگی به کار برده می‌شود و با سلیقه و تمایلات افراد جامعه در ارتباط است [عظیمی فرد، ۱۳۹۱]. اصطلاح سبک نخستین بار توسط بوفن (۱۷۸۸-۱۷۰۷)، نویسنده فرانسوی، به کار گرفته شده است. از نظر وی سبک، نوع حرکات و هماهنگی این حرکات است که گوینده در مورد افکار خود لحاظ می‌کند [مهدوی کنی، ۱۳۷۸]. از نظر گیدنز (۱۳۸۸)، سبک زندگی به کار بردن رفتارها و فعالیت‌های هماهنگ و متعادل در طول زندگی است که لازمه آن برخورداری از وحدت، هم‌سویی و جهت‌دار بودن است. امروزه مفهوم سبک زندگی گستره و دامنه فراوانی پیدا کرده و شامل همه مفاهیم اجتماعی و فرهنگی، جهان‌بینی و ارزش‌ها می‌شود.

چکیده

امروزه بحث سبک زندگی، یعنی شیوه خاص زندگی یک فرد یا یک جامعه، به دلیل تأثیر ویژه آن بر وضعیت جسمی و روحی افراد جامعه، اهمیت زیادی یافته است. البته نه اینکه سبک زندگی در گذشته مورد توجه نبوده است. بسیاری از صاحبان اندیشه و نویسندگان و شعرا بارها در نوشته‌های خود رهیافت‌هایی برای یک زندگی بهتر فردی و اجتماعی ارائه داده‌اند. در این مقاله محققان براساس نمونه‌های موجود اختصاصاً به تحلیل سبک و سیاق زندگی از دیدگاه سعدی پرداخته‌اند. تحلیل موجود به روش کتابخانه‌ای و کنکاش در «گلستان» سعدی به صورت «تحلیل محتوا» صورت گرفته است. بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهند، سعدی در گلستان به عنوان یک انسان پایبند به اصول اخلاقی، رعایت مبانی اخلاقی - اجتماعی را بسیار مهم می‌داند. محققان در متن حاضر به ۳۶ مورد توصیه اخلاقی و رفتاری (۱۶ مورد آموزه‌های جمعی و ۲۰ مورد آموزه‌های فردی) در گلستان در باب سبک زندگی برخورد کردند که با توجه به بسامد بالای بایدها و نبایدها در گلستان، می‌توان این کتاب را به عنوان یکی از برترین آثار در ادبیات حکمی و تعلیمی معرفی کرد. پیشنهاد می‌کنیم، به روش‌های متفاوت مطالعه گلستان بین مردم ترویج شود تا از توصیه‌های ناب آن در خصوص یک زندگی بهتر که با توصیه‌های مشهورترین متخصصان علوم تربیتی حال حاضر برابری می‌کنند، بهره بیشتری برده شود.

کلید واژه‌ها: سعدی، گلستان، سبک زندگی، زندگی اجتماعی، آموزه‌های جمعی

در دنیای کنونی، انسان‌ها با انتخاب یک سلسله از رفتارهای مصرفی، از نوع سبک خاصی پیروی می‌کنند و خود را در برابر آنچه که انتخاب می‌کنند، مسئول می‌دانند. لذا همواره به دنبال این هستند که سبک زندگی والدین خود را کنار بگذارند و برای آن جایگزینی انتخاب کنند. این تغییرات گاهی لذت‌بخش و با آسودگی خاطر همراه هستند و گاهی نیز ممکن است با چالش و تجربیات ناگوار همراه باشند [گیبیز و بوریم، ۱۳۸۴]. همچنین، بررسی‌های تاریخی نشان داده‌اند

که افلاطون و ارسطو نیز درباره سبک زندگی نظراتی ارائه کرده‌اند. افلاطون سبک را به معنی تعادل و هماهنگی بین گفتار و افکار می‌داند و ارسطو نیز دارای آثار متعددی است که از مضامینی در خصوص سبک برخوردار هستند [الف، ۱۳۹۱ و سالمی، ۱۳۹۱]. در زبان انگلیسی، سبک زندگی از دو واژه «life» و «style» تشکیل شده است. واژه life به معنای زندگی است، اما style معنای گوناگونی دارد که در زبان انگلیسی در لغت‌نامه‌ها به این گونه تعریف شده است:

لغت‌نامه آکسفورد (۲۰۰۸) سبک را شیوه خاص زندگی یک فرد یا گروه در جامعه می‌داند. لغت‌نامه کمبریج (۲۰۰۶) سبک را روش انجام کاری، به خصوص که برای مردم، افراد، موقعیت و یا دوره مهم، معرفی کرده است. یا در تعریفی دیگر آورده است؛ شکل و طرح دادن به چیزی تا جذاب به نظر برسد و یا به وجود آوردن تغییر در ظاهر و رفتار فرد برای بهبود بخشیدن به کیفیت. لغت‌نامه وبستر (۲۰۰۴) سبک را تکنیک خاص و مشخصی تعریف می‌کند که توسط فرد یا گروهی اجرا می‌شود.

● **آمریکن هرنیتیج** (۲۰۰۰) سبک را مجموعه شیوه‌هایی می‌داند که فرد به کار می‌برد تا افکار و نیت درونی خود را نمایان کند و با تصویری که در کارها و سلیقه فرد خود را نشان می‌دهد.

با این تعاریف می‌توان سبک زندگی را مجموعه‌ای از رفتارها دانست که افراد آن را به کار می‌گیرند تا نه فقط نیازهای روزمره زندگی را برآورده کنند، بلکه بتوانند با استفاده از آن تصویری از هویت خود در برابر دیگران مجسم سازند.

ویژگی سبک زندگی

از جمله ویژگی‌های مهم سبک زندگی انسجام بخشیدن به وجود انسان است تا بتواند با کمک گرفتن از آن با چالش‌ها و مشکلات زندگی خود دست و پنجه نرم کند [فاضلی، ۱۳۸۲]. دیگر ویژگی این است که سبک زندگی الگویی از رفتارهای افراد است که همین الگوها باعث ایجاد تمایز بین افراد می‌شود. سبک زندگی بر اثر تعامل بین افراد شکل می‌گیرد و همچنین بیانگر باور فرد از خود و ارزش‌های درونی وی است [باینگانی، ایراندوست، و احمدی، ۱۳۹۲].

گلستان سعدی

سعدی، شاعر و نویسنده بزرگ ایرانی، گلستان را در بهار سال ۶۵۶ هجری قمری به رشته تحریر درآورد که خیلی زود مورد توجه خاص و عام قرار گرفت. کتاب گلستان حاصل سفرهای فراوان سعدی است و تجربیاتی که در طی آن سفرها کسب کرده است. سعدی آن را شاهکار خود دانسته و به آن بالیده است



و همان‌طور که خود سعدی پیش‌بینی کرده بود، قرن‌هاست که این کتاب طراوت خود را حفظ کرده است و مردم آن را می‌خوانند. کتاب گلستان بیان‌کنندهٔ اوضاع اجتماعی عصر سعدی است. سعی وی بر این بوده است که جامعه را آن‌گونه که هست ترسیم کند، تا جایی که وی در بسیاری از حکایات وارد می‌شود و سخن می‌گوید و خود جزئی از اشخاص داستان می‌شود.

حکایات و اشعار سعدی سبک زندگی که نه، بلکه خود زندگی است. آن‌گونه زندگی که سعدی در کتاب گلستان به آن اشاره می‌کند، وفق و مدارا، مروت و عدالت و در نهایت رسیدن به خداشناسی است. سخن و شیوهٔ زندگی سعدی در دو اثر وی «بوستان» و گلستان، در حقیقت نمونهٔ یک زندگی آرمان شهری انسان است [یوسفی، ۱۳۹۱]. با توجه به اهمیت سعدی در ادبیات ایران زمین و علاقهٔ مردم به کتاب‌های وی و به‌خصوص گلستان، محققان درصدد برآمدند با بررسی گلستان نظرات نغز و جاودانی سعدی را در خصوص سبک زندگی استخراج کنند و چونان آینه‌ای رو در روی علاقه‌مندان به این شاعر بزرگ قرار دهند.

سبک زندگی از دیدگاه سعدی

شیخ مصلح الدین سعدی شیرازی، خالق زیباترین کتاب نثر فارسی، گلستان است. او در این اثر تعلیمی و پندآموز با استفاده از صنعت ایجاز و با بهره‌گیری از نثر آهنگین، هنرنمایی می‌کند. این استاد شیرین سخن در پهنهٔ ادب پارسی، با آثار نغزخیز چنان جلوه‌گری می‌کند که بزرگان وی را استاد سخن و شیخ اجل نامیده‌اند. نکات نغزی را که شیخ اجل در باب سبک زندگی درست بیان کرده است، می‌توان به دو دسته آموزه‌های جمعی (رفتارهایی که در ارتباط با دیگران باید لحاظ کرد) و آموزه‌های فردی (رفتارهایی که به خود فرد برمی‌گردد) تقسیم کرد.

آموزه‌های جمعی در خصوص سبک زندگی

۱. در باب همدلی

یکی از مهم‌ترین رهنمون‌های سعدی به

جامعهٔ بشریت دعوت ایشان به همدلی و تیمار نیازمندان است. وی این‌ای بشر را به هم وابسته و آنان را آفریدهٔ یک گهر می‌داند و معتقد است رنج هر کدام از ایشان بر زندگی دیگران نیز تأثیر خواهد گذاشت. شاعر فرد خودخواه را شایستهٔ نام آدمی نمی‌داند:

بنی آدم اعضای یکدیگرند
که در آفرینش ز یک پیکرند
چو عضوی به درد آورد روزگار
دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی‌غمی
نشاید که نامت نهند آدمی
[درسیرت پادشاهان، حکایت ۱۰: ۶۶]

۲. در باب مردم‌آزاری

سعدی مردم‌آزاری را گناهی غیر قابل بخشایش دانسته است و مرگ ستمکار را بر زنده ماندن او رجحان می‌دهد:

ای زبر دست زبر دست آزار
گرم تا کی بماند این بازار؟
به چه کار آیدت جهان‌داری؟
مردنت به که مردم‌آزاری
[در سیرت پادشاهان، حکایت ۱۱: ۶۷]
او شخص مردم‌آزار را دون‌پایه‌تر از حیوان می‌داند و از قول خردمندان بیان می‌دارد:

«خر باربر به که شیر مردم در»
[درسیرت پادشاهان، حکایت ۲۰: ۷۴] و با بیتی بر این مطلب صحه می‌گذارد.

گلاوان و خران رنج‌بردار
به ز آدمیان مردم‌آزار [درسیرت پادشاهان، حکایت ۲۰: ۷۴]

از دید سعدی، آزار دادن دیگران موجب رنجیدگی خواهد شد و دل‌آزردگی رنجی است که به سختی فراموش می‌شود:

«هر که را رنجی به دل رسانیدی، اگر در عقب آن صد راحت برسانی، از پاداش آن [یک] رنج ایمن مباحث که پیکان از جراحت به درآید و آزار در دل بماند» [در فضیلت قناعت، حکایت ۲۸: ۱۲۳]

۳. در باب دوستی

یکی از پراهمیت‌ترین موضوعات در سبک زندگی، یادگیری مهارت دوست‌یابی است. به عقیدهٔ صاحبان خرد و اندیشه از

جمله سعدی، دوست کسی است که دارای خصایصی ویژه باشد. از نظر او افرادی که ثبات عقیده ندارند، شایستگی لازم را برای مصاحبت و دوستی ندارند. چرا که ایشان «به سلامی برنجد و به دشنامی خلعت دهند» [درسیرت پادشاهان، حکایت ۱۵: ۶۹]. دیگر اینکه، دوست باید همراه هنگامهٔ شداید و سختی‌ها باشد. او معتقد است:

«برسفره، همهٔ دشمنان دوست نمایند»
دوست مشمار آنکه در نعمت زند
لاف یاری و برادر خواندگی
دوست آن دانه که گیرد دست دوست
در پریشان حالی و درماندگی
[در سیرت پادشاهان، حکایت ۱۶: ۷۱]

سعدی از دیگر ویژگی‌های یک دوست خوب را خوش‌رویی و خُلق‌نیکو می‌داند و بالطبع، نشست و برخاست با ترش‌روی بدخلق را به‌خاطر اثر ناخوشایندش بر روان آدمی، نمی‌پسندد:

میر حاجت به نزدیک ترش‌روی
که از خوی بدش فرسوده گردی
اگر گویی غم دل با کسی گوی
که از رویش به نقد آسوده گردی
[در فضیلت قناعت، حکایت ۱۲: ۱۱۳]

از نظر این شاعر هنرمند، انسان برای اثبات مودت و دوستی باید که مصلحت دیگری را بر مصالح خود مقدم بداند و کسی که فاقد خصلت از خود گذشته‌گی است، شایستهٔ دلبستگی نیست. چرا که: «برادر که در بند خویش است، نه برادر و نه خویش است». [در اخلاق درویشان، حکایت ۴۲: ۱۰۶]

و نیز در ادامه می‌آورد:
همره اگر شتاب کند همره تو نیست
دل در کسی میند که دلبسته تو نیست
[در اخلاق درویشان، حکایت ۴۲: ۱۰۶]

از دیگر صفات هم‌نشینان مناسب، سنخیت و هم‌گونی ایشان با یکدیگر است که اگر این‌گونه نباشد، مصاحبت رنج‌آور و آسیب رسان می‌شود:

جمعی چو گل و لاله به هم پیوسته
تو هیزم خشک در میانی رسته
چون باد، مخالف و چو سرما ناخوش
چون برف نشسته ای و چون یخ بسته
[در عشق و جوانی، حکایت ۱۲: ۱۴۰]



درک متقابل، خصوصیت دیگر دوست
همدل است. کسی که نتواند از دریچه چشم
دردمند به مصیبت و رنج او بنگرد، شدت درد
و رنج وی را درک نمی‌کند و هم‌نشینی با او
سودی ندارد:

تا تو را حالی نباشد همچو ما

حال ما باشد تو را افسانه پیش

[در عشق و جوانی، حکایت ۱۸: ۱۴۴]

همیشه این احتمال هست که بهترین
دوست انسان روزی به سرسخت‌ترین
دشمنش تبدیل شود. از جمله شرایط
دوستی حفظ حریم در دوستی‌هاست.
حکما در این باره گفته‌اند: «دوست را
چندان قوت مده که اگر دشمن گردد
بر تو غالب شود.» [درسیرت پادشاهان،
حکایت ۲۷: ۷۹]

خلاصه اینکه در انتخاب دوست و
مصاحب، دقت و وسواس لازم است، چرا
که شخص حتی اگر بکوشد از فعل بد
دوستانش به دور باشد، ولی به واسطه
هم‌نشینی با دوستان، مورد قضاوت و
تهمت قرار می‌گیرد:

طلب کردم ز دانایان یکی پند

مرا گفتند: با نادان مپیوند

[در آداب صحبت: ۱۸۵]

سعدی با فراست و زیرکی حتی به میزان
و اندازه مصاحبت و دیدار بین دوستان هم
اشاره کرده است. او عقیده دارد: دیدارهای
پی‌درپی و بیش از حد از حلاوت دوستی
می‌کاهد. از نظر وی برای شعله‌ور ماندن آتش
دیدار لازم است هم صحبتی به حساب و به
اندازه باشد:

به دیدار مردم شدن عیب نیست

ولیکن نه چندان که گویند بس

اگر خویشتن را ملامت کنی

ملامت نباید شنیدن ز کس

[در اخلاق درویشان، حکایت ۲۸: ۹۹]

۴. در باب بخشش

یکی از شاخص‌ترین نکات آموزشی که
در این اثر نگارین مورد توجه واقع شده،
غنیمت دانستن عمر و نیکی به هم نوع

است، که سعدی مخاطب را به آن توصیه
می‌کند:

خیری کن ای فلان و غنیمت شمار عمر

زان پیشتر که بانگ بر آید فلان نماند

[در سیرت پادشاهان، حکایت ۲: ۵۹]

هر چند که وی به کژار آدمی را به بخشش
و دهش دعوت می‌کند، ولی در عین حال به
این نکته واقف است که فطرت پاک و سالم
قابلیت تربیت‌پذیری بیشتری دارد و تربیت
ماهیت و ذات ناسالم بسی دشوار و گاه غیر
ممکن است:

شمشیر نیک از آهن بد چون کند کسی؟

ناکس به تربیت نشود ای حکیم، کس

[در سیرت پادشاهان، حکایت ۴: ۶۲]

نکته تعلیمی دیگر، عبث بودن نیکویی در
حق فرد فرومایه است که به انتظار رویش گل
در شوره‌زار مانند شده است:

زمین شوره سنبل بر نیارد

در او تخم عمل ضایع مگردان

نکویی با بدان کردن چنان است

که بد کردن به جای نیک مردان

[در سیرت پادشاهان، حکایت ۴: ۶۲]

و نکته پایانی این است که نیکی و کرم
درباره دیگران قطعاً بازتاب خواهد داشت.
وقتی افراد با طلسم محبت به یکدیگر نزدیک
شوند، در هنگامه بلا و گرفتاری به یاری هم

خواهند شتافت:

هر که فریادرس روز مصیبت خواهد

گو در ایام سلامت به جوانمردی کوش

[در سیرت پادشاهان، حکایت ۶: ۶۳]

البته باید توجه داشت که توقع انعام و نیکی
از انسان دون پایه و فرومایه کاری بیهوده
است و همین که آدمی از شر چنین فردی
ایمن بماند، خود خیر است:

امیدوار بود آدمی به خیر کسان

مرا به [خیر] تو امید نیست شر مرسان

[در فواید خاموشی، حکایت ۱۰: ۱۳۱]

۵. در باب نیکویی

از دید سعدی رضای پروردگار منوط به
رضای خلق است:

خواهی که خدای بر تو بخشد

با خلق خدای کن نکویی

[در سیرت پادشاهان، حکایت ۲۰: ۷۴]

و ستمکار مستوجب لعن و نفرین است:

نماند ستمکار بد روزگار

بماند بر او لعنت پایدار

[در سیرت پادشاهان، حکایت ۲۰: ۷۵]

۶. در باب حق شناسی

یکی از ویژگی‌های پسندیده از دید این شاعر بزرگ سیرت حق شناسی و وفاداری است. حق شناسی ایجاب می‌کند که آدمی در حق هم‌نوع خود گذشت و مسامحه داشته باشد. بنابراین انسان نباید نیکی کسی را در مورد خود به وادی نسیان بسپارد:

آن را که به جای توست هر دم کرمی
عذرش بنه‌ار کند به عمری ستمی
[در سیرت پادشاهان، حکایت ۲۴: ۷۷]
نویسنده گلستان، با استفاده از قانون عمل و عکس‌العمل، اذعان می‌دارد که عمل نیک و بد بازتاب دارد:

تا توانی درون کس مخراش
کاندر این راه خارها باشد
کار درویش مستمند برآر
که تو را نیز کارها باشد
[در سیرت پادشاهان، حکایت ۳۵: ۸۳]

۷. در باب درستکاری

سعدی راست‌پویان را پاک‌تر از آن می‌داند که از محاسبه اعمالشان بیمناک باشند: «آن را که حساب پاک است، از محاسبه چه باک است؟» [در سیرت پادشاهان، حکایت ۱۶: ۷۰]. او معتقد است: انسان صداقت‌پیشه از کسی نمی‌هراسد:

تو پاک باش و مدار، ای برادر، از کس باک
زنند جامه ناپاک گازران بر سنگ
[در سیرت پادشاهان، حکایت ۱۶: ۷۰]

۸. در باب تجسس در کار یکدیگر

تتها خداوند از باطن آدمیان با خبر است. پس افراد اجازه تجسس در کار و زندگی یکدیگر را ندارند و نمی‌توانند به راحتی درباره هم قضاوت کنند:

هر که را جامه پارسا بینی
پارسا دان و نیک‌مرد انگار
ور ندانی که در نهادش چیست
محتسب را درون خانه چه کار؟
[اخلاق درویشان، حکایت ۱: ۸۶]

۹. در باب عیب‌جویی

عیب‌جویی بسیار نکوهیده است و عیب‌جو شایسته مصاحبت نیست:

هر که عیب دگران پیش تو آورد و شمرد
بی‌گمان عیب تو پیش دگران خواهد برد
[در اخلاق درویشان، حکایت ۴: ۸۷]
طعن طاعنان و حسد حاسدان در شیوه زندگی خردمند تأثیر نخواهد داشت. آنان مسیر صحیح زندگی را یافته‌اند، بنابراین به سوءظن بی‌خردان وقعی نمی‌نهند:
نیک باشی و بدت گوید خلق
به که بد باشی و نیکت بینند
[در اخلاق درویشان، حکایت ۲۲: ۹۶]

۱۰. در باب قضاوت کردن

سعدی همانند یک روان‌شناس خبره، به کار بردن سنجه‌های ظاهری را در آزمون شخصیت افراد رد می‌کند. او روح را ودیعه الهی می‌داند و جسم را نقاب جان می‌شمارد و به این نکته اشاره می‌کند که صورت ناخوب و قامت کوتاه، ضعف و کمبود نیست، همان‌طور که زیبایی و سهی قامت بودن رانمی‌توان مزیت و فضل به حساب آورد، بلکه بزرگی به بلندی اندیشه است:
«کوتاه خردمند، به از نادان بلند، نه هر چه به قامت مه‌تر، به قیمت بهتر».
[در سیرت پادشاهان، حکایت ۳: ۵۹].

۱۱. در باب شاد کردن دیگران

سعدی از ابنای بشر می‌خواهد که دستگیر هم‌نوع باشند و برای شاد کردن دل دیگران بکوشند:

گرت از دست برآید دهنی شیرین کن
مردی آن نیست که مشتی بزنی بر دهنی
[در اخلاق درویشان، حکایت ۴۱: ۱۰۶]

۱۲. در باب هم‌جواری

سعدی به مخاطب هشدار می‌دهد که در هنگام خرید خانه درباره همسایه‌اش با دقت و وسواس تحقیق کند، چرا که همسایه بد زندگی را آزاردهنده می‌کند:
خانه‌ای را که چون تو همسایه است
ده درم سیم کم عیار ارز

لیکن امیدوار باید بود

که پس از مرگ تو هزار ارز
[در فواید خاموشی، حکایت ۹: ۱۳۰]

۱۳. در باب زمان تربیت

بهترین زمان تربیت، دوران کودکی است، چراکه در بزرگسالی شخصیت شکل گرفته و تغییر آن ناممکن است:
هر که در خردیش ادب نکند
در بزرگی فلاح از او برخواست
چوب تر را چنان که خواهی پیچ
نشود خشک جز به آتش راست
[در تأثیر تربیت، حکایت ۳: ۱۵۵]

۱۴. در باب سخن‌چینی

سخن‌چینی، افروختن آتش کینه و دشمنی است، و این آتش‌سوزان نخست خود سخن‌چین را خواهد سوزاند. پس این کار از خرد و فراست دور است:
میان دو کس آتش افروختن
نه عقل است و خود در میان سوختن
[در آداب صحبت: ۱۷۲]

۱۵. در باب حسد

حسادت نیز دشمن قدرتمند دیگری در وجود آدمی است که آسیب‌بخش از دشمنان بیرونی سهمگین‌تر است:
الا تا نخواهی بلا بر حسود
که آن یخت برگشته خود در بلاست
چه حاجت که با وی کنی دشمنی
که وی را چنان دشمن اندر قفاست
[در آداب صحبت: ۱۸۳]

۱۶. در باب دروغ

دروغ گناهی بزرگ و صفتی بسیار ناپسند است، چرا که اعتماد را از بین می‌برد:
یکی را که عادت بود راستی
خطایی رود، در گذارند از او
وگر نامور شد به قول دروغ
دگر راست باورندارند از او
[در آداب صحبت: ۱۸۶]

ادامه دارد

هویت ملی

در کتاب‌های علوم اجتماعی

تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم از حیث کاربرد مفهوم هویت^۱

شمسی قنبری

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد پژوهش علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی خلخال

دکتر مهدی قدیمی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی زنجان

دکتر ناصر علی رضانی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی خلخال

بیان مسئله

هویت از آغاز تمدن بشری ذهن انسان را به خود مشغول داشته و اکنون نیز یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های انسان معاصر است. به طوری که در حال حاضر محور اصلی بسیاری از نظریه‌ها و پژوهش‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی است. اندیشمندان اجتماعی هویت را به ابعاد متفاوت (فردی، جمعی، فرهنگی، دینی، ملی، قومی و ...) تقسیم‌بندی کرده‌اند. دیدگاه‌هایی چون «تعامل‌گرایان نمادین» و جامعه‌شناسانی چون گیدنز و جنکینز در این مقوله جای می‌گیرند. برخی از اندیشمندان هویت را با تأکید بر «وجه تشخیص» تعریف کرده‌اند؛ نظیر آنچه که شیخاوندی ارائه کرده است: هویت مبین مجموعه خصایصی است که امکان تعریف صریح یک شیء یا یک شخص را فراهم می‌آورد [شیخاوندی، ۱۳۸۰].

برخی هویت را معناداری جامعه دانسته‌اند، یعنی جامعه معنایی برای خودش قائل باشد و در چارچوب آن عمل کند و در صورت از دست دادن این معنا یا به هر دلیلی گسستگی در معناداری، با بحران هویت مواجه خواهد شد [رجایی، ۱۳۷۳]. از نظرگاه دیگری، هویت فرایند پاسخ‌گویی آگاهانه هر فرد به یک دسته سؤالات در مورد خودش است؛ از گذشته‌اش که او چه کسی بود، کجا بود و چه بود، تا اینکه چه هست و به کدام قبیله، نژاد یا ملت تعلق دارد، منشأ ابتدایی و اصلی‌اش

چکیده

در این پژوهش ابعاد متفاوت هویت به صورت نظام‌دار، عینی و کمی (اعداد و ارقام) با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد توجه و تحلیل قرار گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه بود. اطلاعات با استفاده از اسناد و متون (کتاب‌های درسی) و با استفاده از پرسش‌نامه معکوس گردآوری شد. برای تعیین پایایی ابزار تحقیق از روش «بازآزمایی» (آزمون و آزمون مجدد) استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه، به ابعاد متفاوت هویت کمتر پرداخته است. همچنین نتایج نشان داد که از کل ۴۵۳ واحد تحلیل در کل کتاب‌ها، مقوله هویت دینی ۱۲۶ واحد (۲۷/۸۱)، هویت فرهنگی ۱۰۹ واحد (۲۴/۰۶)، هویت جمعی ۸۳ واحد (۱۸/۳۲)، هویت ملی ۶۴ واحد (۱۴/۱۳)، هویت قومی ۴۲ واحد (۹/۲۷) و مقوله هویت فردی ۲۹ واحد (۶/۴۰) به دست آمده است.

کلیدواژه‌ها: هویت قومی، هویت دینی، هویت فردی، هویت جمعی، هویت فرهنگی، هویت ملی، کتاب درسی، علوم اجتماعی

کجا بوده و در تمدن جهان چه نقشی داشته است [یابوند، ۱۳۷۷]. در این بین، نوجوانان و جوانان به عنوان اعضای حساس جامعه ما، برای رسیدن به یک هویت منسجم نیازمند داشتن نگرش صحیح درباره خود، فرهنگ اطرافیان و همچنین استنباط صحیح از دیگران هستند، و با توجه به شکل گیری شخصیت جوانان در این سنین، آن‌ها در دوره‌ای به سر می‌برند که احساس تعلق عاطفی به جامعه خود را کسب می‌کنند. در سنین نوجوانی و جوانی، شخصیت فرد شکل می‌گیرد و طی روند جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه خود را درونی می‌کند. از چنین منظری، سؤالی که این تحقیق به آن پرداخته، این است که در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم، تا چه حد به ابعاد گوناگون هویت پرداخته شده است؟

از کتاب‌های درسی به عنوان متون رسمی آموزشی که بنیادهای هویتی را در افراد تحکیم و نهادینه می‌کنند، انتظار می‌رود نگاه متعادل و متوازنی به این مؤلفه‌ها و ابعاد هویت داشته باشند. این پژوهش چند و چون توجه کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی را به هویت و ابعاد و مؤلفه‌های آن مورد بررسی قرار داده است تا از رهگذر یک بررسی دقیق و مشخص شدن کم و کیف آن، به تقویت، تکمیل و اصلاح کتاب‌های درسی در راستای تحکیم هویت دینی، ملی و اجتماعی نسل نوجوان و جوان کشور کمک کند.

چارچوب نظری

از آنجا که هدف این مطالعه تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم از حیث کاربرد مفهوم هویت است، بنابراین از نظریات آنتونی گیدنز، تالکوت پارسونز، دانیل بل، تاجفل و... برای بررسی تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه از حیث کاربرد مفهوم هویت استفاده شده است. بحث در مورد مدیریت «هویت شخصی» از مفاهیم کلیدی رهیافت نظری گیدنز در مدرنیته متأخر به‌شمار می‌رود. در نظریه گیدنز، هویت شخصی مفهوم منفعلی نیست که صرفاً تحت تأثیر عوامل بیرونی شکل گرفته باشد، بلکه افراد، ضمن ساختن و پرداختن هویت شخصی خویش، صرف‌نظر از کیفیت محلی یا موضعی اعمال و افعال آن‌ها، به‌طور مستقیم در ایجاد و اعتلای بعضی از تأثیرات اجتماعی جهانی نیز مشارکت دارند [گیدنز، ۱۳۸۲: ۱۶]. از نظر آنتونی گیدنز، هویت عبارت است از: خود شخص، آن‌طوری که خودش تعریف می‌کند. به نظر گیدنز، هویت انسان در کنش متقابل با دیگران ایجاد می‌شود و در جریان زندگی پیوسته تغییر می‌کند. هیچ‌کس دارای هویت ثابتی نیست. هویت، سیال و همواره در حال ایجاد شدن و عوض شدن است [گیدنز، ۱۳۸۲: ۱۵].

ریچارد جنکینز از جمله جامعه‌شناسانی است که در سنت

تعامل‌گرایی فرایندی قرار می‌گیرد. او معتقد است، هویت اجتماعی خصلت یا خصیصه همه انسان‌ها به‌عنوان موجودات اجتماعی است. از نظر جنکینز، هویت اجتماعی درک ما از این مطلب است که چه کسی هستیم و دیگران کیستند، و از طرف دیگر، درک دیگران از خودشان و افراد دیگر چیست [جنکینز، ۱۳۸۱: ۷-۸]. دیدگاهی که جنکینز برای فهم هویت اجتماعی عرضه می‌کند، دیالکتیک هویت‌ها و دیالکتیک فرد و جامعه است که هویت فردی بر تفاوت و هویت جمعی بر تشابه تأکید دارد. هویت فردی در خویشی تجسم یافته و جدا از دیگران بی‌معنات [جنکینز، ۱۳۸۱: ۳۰].

تالکوت پارسونز نیز معتقد است، کنشگر با درونی کردن نهادها، و ارزش‌ها و ایدئولوژی‌هایی که نظام فرهنگی جامعه عرضه می‌کند، به کنش خود جبهتی می‌دهد که هم برای خودش و هم برای دیگران معنادار است و شخصیت (هویت) افراد را شکل می‌دهد. فرد هویت خودش را از اجتماع می‌گیرد و آن را امری اکتسابی در نظر می‌گیرد. پارسونز معتقد است، در فرایند تحولات جوامع (تکامل اجتماع)، هویت جمعی کوچک جوامع سنتی به هویت‌های بزرگ و عام جوامع صنعتی تبدیل می‌شود. او در سطح فردی، ارضای نیازهای افراد و فرایند اجتماعی شدن و هنجارپذیری افراد را در شرایط لازم و پذیرش عقاید و ارزش‌های عامی چون خردگرایی، فعال‌گرایی، آزادی و... را عامل تعیین‌کننده می‌داند که بین افراد هماهنگی، یگانگی و تعهد متقابل ایجاد می‌کند که آرمان‌های وابسته به عواطف و احساسات، و هم‌پاری و همکاری، از «گروه نخستین» به اجتماع محلی و ملت و سرانجام به اجتماع جهانی گسترش می‌یابد [کوزر، ۱۳۷۵].

روش تحقیق

در این پژوهش ابعاد متفاوت هویت به صورت نظام‌دار، عینی و کمی (اعداد و ارقام)، با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد توجه و تحلیل قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه و نمونه تحقیق به صورت کل شماری (شامل کلیه صفحات) بوده است.

ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه معکوس بود که در آن ابعاد گوناگون هویت با استفاده از روش تحلیل محتوا از طریق جدول نشان داده شده است.

واحدهای تحلیل محتوا در این تحقیق عبارت بودند از:

۱. **جمله یا بند:** به عنوان یک جمله یا پاراگراف که واحد دستوری کاملی باشد.
۲. **مضمون:** که واحد دلالتی است و به‌طور غیرمستقیم بر معنایی دلالت دارد.
۳. **تصویر**

هویت فردی

هویت فردی که گاه به دو صورت شخصی و نقشی مطرح می‌شود، در مجموع به نوعی آگاهی اطلاق می‌شود که هر فرد در فرایند اجتماعی شدن و تعامل با دیگران درباره خود کسب می‌کند. این خودآگاهی به صورتی نسبتاً سازمان‌یافته بخشی از نظام شخصی (برایند دیالکتیک ذهن و عین) حایل و واسطه بین دنیای درونی و بیرونی فرد است و در هر حوزه یا میدان تعاملاتی، رابطه او را با خود و دیگران تنظیم و کنش‌هایشان را هدایت می‌کند. این نوع هویت که توانایی فرد را در به کار بردن ضمیر مفرد «من» نشان می‌دهد، معرف هویت و استقلال شخصی و نقشی فرد است و معمولاً در پاسخ به این پرسش‌ها مطرح می‌شود که: «من کیستم و چیستم؟ و افراد دیگر کیستند و چیستند؟» (عبداللهی و حسین‌بر، ۱۳۸۱). در این بعد، میزان اهمیت افراد به مسائلی چون ارزش‌های شخصی و معیارهای اخلاقی، خیالات و تصورات، هدف‌های شخصی و آرزوهای آینده، افکار و ایده‌ها، احساس اینکه فردی منحصر به فرد است، عقیده فرد نسبت به شخصیتی که دارد، برداشت خصوصی از خود، و ... بستگی دارد و همه این موارد اشاره به ویژگی‌های شخصی افراد دارند.

هویت جمعی

هویت جمعی معرف احساس تعلق فرد به گروه‌های اجتماعی یا واحدهای جمعی نظیر خانواده، طبقه اجتماعی، قوم، ملت، و احساس تعهد در برابر آن‌هاست. این نوع از هویت که معمولاً با ضمیر «ما» بیان می‌شود، رابطه فرد را با گروه‌های اجتماعی تنظیم می‌کند و در برابر این پرسش‌ها مطرح می‌شود: «ما کیستیم و چیستیم؟ و گروه‌های دیگر کیستند و چیستند؟» [پیشین]. شاخص‌های عملیاتی این بعد از هویت اجتماعی عبارت‌اند از: احساس تعلق به جامعه، پذیرش مصالح و منافع جمعی بر مصالح و منافع فردی، مقبولیت گروهی، روحیه کار مشارکتی و مشارکت در نظام تقسیم کار، و پابندی به هنجارهای عام.

هویت دینی

هویت دینی به رابطه انسان با دین و نسبتی که با آن پیدا می‌کند، اطلاق می‌شود. سنگ بنای هویت دینی تعهد و پابندی است [شرفی، ۱۳۸۳: ۹۵]. به عبارت دیگر، هویت دینی نشان‌دهنده احساس تعهد و تعلق به دین و جامعه دینی است. مهم‌ترین دستاوردهای هویت دینی پاسخ دادن به پرسش‌های بنیادی، جهت بخشیدن به زندگی، وحدت اعتقادی و معنا بخشیدن به جهان است [همان، ص ۹۹]. این متغیر با شاخص‌هایی از قبیل: نقش دین در دادن معنا، جهت و آرامش به زندگی، تلاش فرد در حفظ ارزش‌های دینی خود در هر شرایطی، میزان شناخت از دین، تأثیر اعتقادات در روابط، اعتقاد به تأثیر اعتقادات دینی و آداب و سنن آن در پیشرفت کشور، پابندی به اعتقادات دینی، وابستگی به دین سنجش می‌شود.

هویت ملی

هویت ملی به معنای احساس تعلق و وفاداری به عناصر و نمادهای مشترک در اجتماع ملی (جامعه کل) است. مهم‌ترین عناصر و نمادهای هویت ملی که سبب شناسایی و تمایز می‌شوند، عبارت‌اند از: سرزمین، دین، آیین، آداب و مناسک، تاریخ، زبان و ادبیات، مردم و دولت. درون یک اجتماع ملی، میزان تعلق و وفاداری اعضا به هر یک از عناصر و نمادهای مذکور، احساس هویت ملی آن‌ها را مشخص می‌سازد [چلبی، ۱۳۷۸: ۱۴۳]. این مفهوم با شخص‌هایی چون: افتخار به ملیت، توجه به فرهنگ و تاریخ کشور، احساس نزدیکی به هم‌وطنان و دلسوزی برای کشور، اهمیت قائل شدن برای موسیقی، پرچم، لباس، زبان و سایر نمادهای ملیت، افتخار به مفاخر و شخصیت‌های ملی خود و احترام به آن‌ها، سنجیده می‌شود.

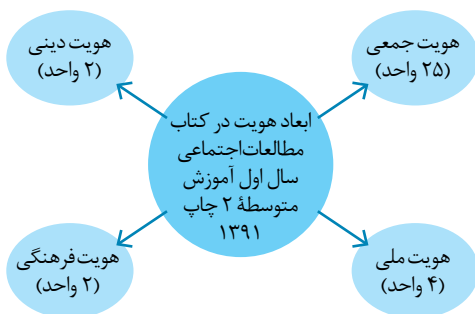
هویت قومی

هویت قومی یکی از انواع هویت جمعی است که به ویژگی‌های فرهنگی اطلاق می‌شود. یک قوم را از اقوام دیگر متمایز می‌کند و بین اعضای یک قوم احساس تعلق به وجود می‌آورد و آن‌ها را منسجم می‌کند. هویت قومی در سطحی پایین‌تر از هویت ملی یا جامعه‌ای قرار دارد [احمدلو، ۱۳۸۱].

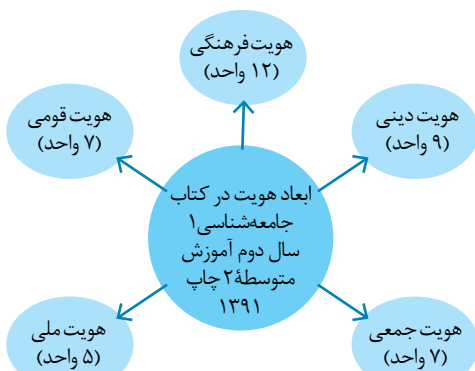
هویت قومی از نوع هویت اجتماعی و مجموعه خاصی از عوامل عینی، ذهنی، فرهنگی، اجتماعی، عقیدتی و نفسانی است که در یک گروه انسانی متجلی می‌شود و آن را از دیگر گروه‌ها متمایز می‌سازد. در این نوع هویت، روابط عاطفی اعضا بیشتر و همگنی و یکدستی بیشتری نسبت به جامعه کلی بر آن حاکم است.

هویت فرهنگی

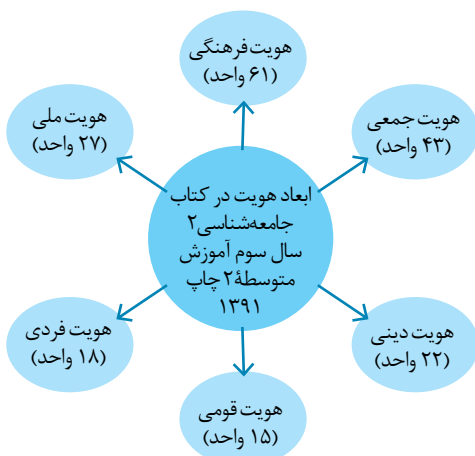
هویت فرهنگی مجموعه ارزش‌ها، باورها، نمادها و ... است که سبب شناخته شدن و متمایز کردن فرد و افراد از دیگر افراد و جوامع می‌شود [رهبری، ۱۳۸۰]. مقصود از فرهنگ، مجموعه ذهنی و روانی مشترکی است که در گذشته تاریخی شکل گرفته و طی فرایند جامعه‌پذیری به نسل‌های بعدی منتقل می‌شود و نسل‌های نوین آن را به ارث برده‌اند. این مجموعه شامل ارزش‌ها، هنجارها، نمادها، باورها، اعتقادات، احساسات و رویکردهایی است که در زمینه خانواده، اقتصاد، سیاست، مذهب، جامعه‌پذیری و تفریحات بین مردم یک جامعه به صورت وجدان جمعی درآمده است. فرهنگ علاوه بر بخش ذهنی، دارای بخش عینی نیز هست که برخی از آن به عنوان «تمدن» نام می‌برند و به صورت میراث فرهنگی در اختیار جامعه هستند. ارزش‌گذاری جامعه نسبت به این میراث فرهنگی و قضاوت آن‌ها نسبت به ضرورت حفظ، نگهداری و کاربرد آن در جامعه نیز جزئی از هویت است [حاجیان، ۱۳۸۴]. در این تحقیق این متغیر با مؤلفه‌هایی مانند پرداختن به فرهنگ مشترک، زبان مشترک و ... سنجیده شد.



نمودار ۱. مدل ابعاد هویت در کتاب مطالعات اجتماعی سال اول آموزش متوسطه ۲ چاپ ۱۳۹۱



نمودار ۲. مدل ابعاد هویت در کتاب جامعه‌شناسی ۱ سال دوم آموزش متوسطه ۲ چاپ ۱۳۹۱



نمودار ۳. مدل ابعاد هویت در کتاب جامعه‌شناسی ۲ سال سوم آموزش متوسطه ۲ چاپ ۱۳۹۱

جدول ۱. تفکیک نمونه کتاب‌ها بر حسب تعداد کل واحدها

کتابها	مطالعات اجتماعی - سال اول آموزش متوسطه سال ۱۳۹۱	جامعه‌شناسی ۱ - سال دوم آموزش متوسطه سال ۱۳۹۱	جامعه‌شناسی ۲ - سال سوم آموزش متوسطه سال ۱۳۹۱	علوم اجتماعی (جامعه‌شناسی نظام جهانی)، دوره پیش‌دانشگاهی سال ۱۳۹۱	مجموع
تعداد کل واحدها	۳۳	۴۰	۱۸۶	۱۹۴	۴۵۳
درصد	۷/۲۸	۸/۸۳	۴۱/۰۶	۴۲/۸۳	۱۰۰/۰

یافته‌ها

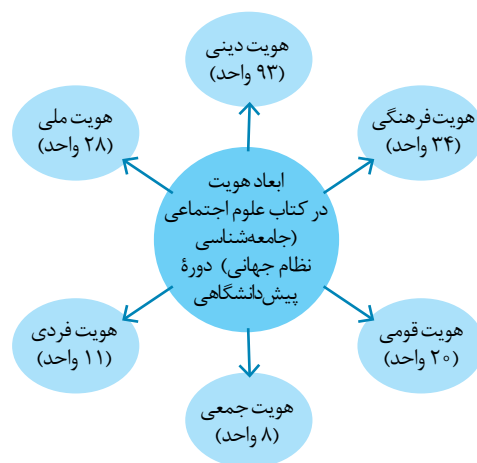
جدول ۱ توزیع فراوانی شش مقوله هویت را در کتاب‌های درسی دوره متوسطه (مطالعات اجتماعی سال اول آموزش متوسطه، جامعه‌شناسی ۱ سال دوم آموزش متوسطه، و جامعه‌شناسی ۲ سال سوم آموزش متوسطه) بر حسب هر مقوله نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود، بیشترین تعداد واحدها در کتاب درسی علوم اجتماعی (جامعه‌شناسی نظام جهانی) دوره پیش‌دانشگاهی (۴۲/۸۳) وجود دارد که دارای بیشترین فراوانی است. همچنین کمترین تعداد جمله در کتاب درسی مطالعات اجتماعی سال اول آموزش متوسطه (۷/۲۸) وجود دارد و دارای کمترین فراوانی است.

جدول ۲. تفکیک نمونه بر حسب تعداد واحدهای هر مقوله در کل کتاب‌ها

واحدها	تعداد کل واحدهای به کار برده شده در کتاب‌ها	
	فراوانی	درصد
مقوله‌ها		
هویت قومی	۴۲	۹/۲۷
هویت دینی	۱۲۶	۲۷/۸۱
هویت جمعی	۸۳	۱۸/۳۲
هویت فردی	۲۹	۶/۴۰
هویت فرهنگی	۱۰۹	۲۴/۰۶
هویت ملی	۶۴	۱۴/۱۳
مجموع	۴۵۳	۱۰۰/۰

نتیجه‌ای که می‌توان از جدول ۲ گرفت این است که تعداد واحدهای مقوله هویت دینی در کل کتاب‌ها ۲۷/۸۱ درصد و دارای بیشترین فراوانی است. همچنین تعداد واحدهای مقوله هویت فردی در کل کتاب‌ها ۶/۴۰ درصد و دارای کمترین فراوانی است.

نمودارهای ۱، ۲، ۳ و ۴ سهم و میزان پرداختن به هر یک از ابعاد شش‌گانه هویت، شامل هویت ملی، هویت جمعی، هویت دینی، هویت فرهنگی، هویت قومی و هویت فردی را به ترتیب در کتاب‌های مطالعات اجتماعی سال‌های اول، دوم، سوم و پیش‌دانشگاهی مشخص می‌کنند.



نمودار ۴. مدل ابعاد هویت در کتاب علوم اجتماعی (جامعه‌شناسی نظام جهانی) دوره پیش‌دانشگاهی

نتیجه‌گیری

● در کل کتاب‌ها، مقوله هویت دینی دارای ۱۲۶ واحد (۲۷/۸۱) است. این یافته با نظریه برگر قابل تحلیل است. او هویت را «تجربه واقعی فرد درباره خود در یک موقعیت اجتماعی خاص می‌داند. به عبارت دیگر هویت طریقی است که در آن افراد به تعریف خود می‌پردازند. هویت در این معنا بخشی از ساختار معین آگاهی و از این‌رو تابع توصیفی پدیدارشناسانه است». برگر هویت مدرن را در چهار خصلت می‌داند که عبارت‌اند از:

۱. هویت مدرن مشخصاً باز است.
۲. هویت مدرن مشخصاً تفکیک شده است.
۳. هویت مدرن مشخصاً اندیشنده است.
۴. هویت مدرن مشخصاً فردیت یافته است.

وی در مورد هویت بازاندیشانه معتقد است، جامعه در حال تغییر و تحول فرد را ناگزیر به بازاندیشی و اتخاذ تصمیم‌های متنوع می‌سازد. بازاندیشی نه تنها معطوف به جهان بیرونی است، بلکه وارد ذهنیت فرد نیز می‌شود و طی فرایند بازاندیشی، جهان و خود فرد به موضوع آگاهی تبدیل می‌شوند. [برگر و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۰۶-۲۰۵].

● در کل کتاب‌ها مقوله هویت فرهنگی ۱۰۹ واحد (۲۴/۰۶) است. این یافته نیز با نظریه پارسونز هم‌خوانی دارد. تالکوت پارسونز معتقد است، کنشگر با درونی کردن نهادها، ارزش‌ها و ایدئولوژی‌هایی که نظام فرهنگی جامعه، عرضه می‌کند، به کنش خود جهتی می‌دهد که هم برای خودش و هم برای دیگران معنادار است و شخصیت (هویت) افراد را شکل می‌دهد. فرد هویت خودش را از اجتماع اخذ می‌کند و آن را امری اکتسابی در نظر می‌گیرد [کوزر، ۱۳۷۵].

● در کل کتاب‌ها مقوله هویت جمعی ۸۳ واحد (۱۸/۳۲) است. ریچارد جنکینز از جمله جامعه‌شناسانی است که در سنت «تعامل‌گرایی فرایندی» قرار می‌گیرد. جنکینز معتقد است، هویت

اجتماعی خصلت یا خصیصه همه انسان‌ها به‌عنوان موجودات اجتماعی است. از نظر او، هویت اجتماعی درک ما از این مطلب است که چه کسی هستیم و دیگران کیستند و از طرف دیگر، درک دیگران از خودشان و افراد دیگر چیست [جنکینز، ۱۳۸۱: ۷-۸]. دیدگاهی که جنکینز برای فهم هویت اجتماعی عرضه می‌کند، دیالکتیک هویت‌ها و دیالکتیک فرد و جامعه است که هویت فردی بر تفاوت و هویت جمعی بر تشابه تأکید دارد. هویت فردی در خویشتنی تجسم یافته و جدا از دیگران بی‌معناست [جنکینز، ۱۳۸۱: ۳۰].

● در کل کتاب‌ها، مقوله هویت ملی ۶۴ واحد (۱۴/۱۳) است. پارسونز معتقد است، در فرایند تحولات جامعه (تکامل اجتماع)، هویت جمعی کوچک جوامع سنتی به هویت‌های بزرگ و عام جوامع صنعتی تبدیل می‌شود. او در سطح فردی، رضای نیازهای افراد و فرایند اجتماعی شدن و هنجارپذیری افراد را در شرایط لازم و پذیرش عقاید و ارزش‌های عامی چون خردگرایی، فعال‌گرایی، آزادگی و... را عامل تعیین‌کننده‌ای می‌داند که بین افراد هماهنگی، یگانگی و تعهد متقابل ایجاد می‌کند. آرمان‌های وابسته به عواطف و احساسات، و هم‌یاری و همکاری نیز از «گروه نخستین» به اجتماع محلی و ملت و سرانجام به اجتماع جهانی گسترش می‌یابد [کوزر، ۱۳۷۵].

● در کل کتاب‌ها مقوله هویت قومی ۴۲ واحد (۹/۲۷) است. از نظر دانیل بل بسیاری از جوامع در جهان امروز جوامعی چندگانه‌اند. بدین معنا که از گروه‌های اجتماعی مجزایی که می‌توانند انسجام سیاسی و فرهنگی را درون جامعه معرفی کنند تشکیل شده‌اند. دانیل بل سه علت را برای عمده شدن هویت‌های قومی بیان می‌دارد:

۱. با گسترش هویت‌های کلی در گسترش فرایند همانندسازی و بروکراتیزه شدن هر چه بیشتر ساختار اجتماعی تمایل برای برخی تکیه‌گاه‌های خاص یا اولیه هویتی قوت می‌یابد. مردم می‌خواهند به واحدهای کوچک‌تر تعلق داشته باشند و قومیت یکی از دسترس‌ترین این گونه واحدها و هویت‌های کوچک‌تر می‌باشد.

۲. تجزیه اقتدار سنتی ساختارها و واحدهای اجتماعی مؤثر قبلی همانند طبقه یا ملت منجر به عمده‌تر شدن هویت‌های قومی می‌شود. ۳. سیاسی شدن تصمیماتی که بر زندگی جمعی افراد اثر می‌گذارد باعث نیاز به سازماندهی‌های گروهی به‌طور کلی و گروه‌بندی‌های قومی به‌طور اخص به‌منظور دفاع از حقوق، خواسته‌ها و تمایلات افراد می‌شود.

به عقیده بل، در این راستا قومیت یکی از بهترین مبانی ایجاد هویت و شکل‌های گروهی است نه تنها به‌عنوان یک سلسله ویژگی‌های اولیه و فرهنگی، بلکه به‌عنوان یک انتخاب راهبردی توسط افرادی که در شرایط متفاوت دیگر می‌توانند عضویت سایر گروه‌های اجتماعی را برای تعقیب و به‌دست آوردن قدرت و اعتبار انتخاب کنند [پورجیلی، ۱۳۸۷].

● در کل کتاب‌ها مقوله هویت فردی ۲۹ واحد (۶/۴۰) است که با نظریه گیدنز هم‌خوانی دارد. بحث در مورد مدیریت هویت شخصی از مفاهیم کلیدی رهیافت نظری گیدنز در مدرنیته متأخر به‌شمار می‌رود. در نظریه گیدنز هویت شخصی مفهوم منفعلی

نیست که صرفاً تحت تأثیر عوامل بیرونی شکل گرفته باشد. بلکه افراد، ضمن ساختن و پرداختن هویت شخصی خویش، صرف‌نظر از کیفیت محلی یا موضعی اعمال و افعال آن‌ها، به‌طور مستقیم در ایجاد و اعتلای بعضی از تأثیرات اجتماعی جهانی نیز مشارکت دارند [گیدنز، ۱۳۸۲: ۱۶]. از نظر او، هویت عبارت است از: خود شخص، آن‌طوری که خودش تعریف می‌کند.

به نظر گیدنز، هویت انسان در کنش متقابل با دیگران ایجاد می‌شود و در جریان زندگی، پیوسته تغییر می‌کند. هیچ‌کس دارای هویت ثابتی نیست. هویت سیال و همواره در حال ایجاد شدن و عوض شدن است (همان، ص ۱۵). به نظر او، شرط اساسی تدارک هویت شخصی، استقرار «اعتماد بنیادین» است.

پیشنهادها

۱. مجریان فرهنگی جامعه، با در نظر گرفتن بنیان‌های اعتقادی و فکری جامعه ایران، در جهت بسط و تبلیغ عملی عناصر فرهنگی منشأ گرفته از دین اسلام و فرهنگ ایرانی، اقداماتی متناسب با سن و اقتضاهای خاص جامعه دانش‌آموزی را سرلوحه کار خود قرار دهند و با تحکیم پایه‌های اجتماعی، متناسب با فرهنگ جامعه ایران از به رихتگی هویتی افراد جامعه و به‌خصوص دانش‌آموزان جلوگیری کنند. ۲. از طریق برنامه‌ریزی‌های ظریف و اصولی، روی اسطوره‌ها، شخصیت‌ها و وقایع ملی و دینی بیشتر کار شود و سازمان‌های ذی‌ربط برای آشنایی دانش‌آموزان با این موارد بهتر عمل کنند؛ چراکه مشاهده می‌شود، بسیاری از دانش‌آموزان با اسطوره‌های ملی و دینی آشنایی ندارند، لذا هیچ نوع تمایلی نیز در زمینه آشنایی بیشتر یا گرایش بدان‌ها ندارند.

۳. درس‌ها و برنامه‌هایی برای تقویت افزایش اطلاعات دانش‌آموزان در خصوص ابعاد گوناگون هویت ارائه شوند که در نهایت، این موضوع به تقویت باورها و گرایش دانش‌آموزان به مسائل اجتماعی و تقویت هویت آنان منجر خواهد شد.

۴. نهادهایی همچون وزارت فرهنگ و ارشاد، سازمان ملی جوانان، آموزش و پرورش و... برنامه‌ریزی‌های متنوع و جذابی برای دانش‌آموزان در رابطه با شناخت مفهوم هویت طراحی کنند و زمینه ارتقای سطح آشنایی دانش‌آموزان را با مفهوم هویت فراهم سازند.

۵. شبکه روابط اجتماعی دانش‌آموزان از طریق گسترش مشارکت آن‌ها در امور اجتماعی و فرهنگی مدرسه وسیع‌تر شود.

۶. دانش‌آموزان هر چه بیشتری در برنامه‌های فوق برنامه مدرسه‌ها که دارای محتوای ملی، دینی، فرهنگی و... مانند بازدید از آثار باستانی، برگزاری جشن‌های ملی مذهبی به گونه جذاب برای دانش‌آموزان، افزایش مسابقات مطالعه و تحقیق درباره هویت ملی و فرهنگی، و... شرکت داده شوند.

۷. به فرهنگ و تمدن ایرانی پرداخته شود و برتری‌های آن نسبت به دیگر تمدن‌ها و فرهنگ‌ها به‌طور واقع‌بینانه در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی آورده شود.

۸. بر محتوای مرتبط با ابعاد هویت در درس‌های کلاس افزوده شود.

پی‌نوشت

۱. مقاله حاضر براساس گزارش نهایی پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته پژوهش علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خلخال در سال ۱۳۹۲ تحت عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه از حیث کاربرد مفهوم هویت» تدوین شده است.

منابع

۱. الطائی، علی (۱۳۷۸)، بحران هویت قومی در ایران، نشرشایگان، تهران.
۲. باستانی، داریوش (۱۳۹۰). «جوانان و هویت بازاندیشانه، مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان». مجله مطالعات اجتماعی ایران. دوره پنجم، شماره ۱.
۳. باوند، داوود (۱۳۷۷). «چالش‌های برون‌مرزی و هویت ایرانی در طول تاریخ». ماهنامه اطلاعات سیاسی - اقتصادی سال دوازدهم، شماره ۱۳۰-۱۲۹.
۴. برگر، پیتر؛ برگر، بریجیت؛ کلنر، هانسفرید (۱۳۸۷). ذهن بی‌خانمان؛ نوسازی و آگاهی. ترجمه محمد ساوجی. نشر نی، تهران. چاپ دوم.
۵. پورجلی، ربابه و فرایی، حسن (۱۳۸۶). «مقایسه سبک زندگی دو قوم آذری و کرد، شهر ارومیه». فصل‌نامه علمی و پژوهشی مطالعات علوم اجتماعی ایران. نشر دانشگاه آزاد اسلامی واحد خلخال. سال سوم، شماره سیزدهم.
۶. تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۴). «انسان مدرن و معنای هویت». فصل‌نامه مطالعات ملی. سال ششم، شماره ۱.
۷. تاجیک، محمد رضا (۱۳۷۹). «روشن‌فکر ایرانی و معمای هویت ملی». فصل‌نامه مطالعات ملی. سال دوم، شماره ۵.
۸. جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). هویت اجتماعی. ترجمه تورج یاراحمدی. نشر و پژوهش شیرازه، تهران. چاپ اول.
۹. حیدرپور، لیلا (۱۳۸۸-۸۹). «ارتباط عوامل اجتماعی با هویت اجتماعی دانش‌آموزان». فصل‌نامه پژوهش اجتماعی. سال چهارم، شماره دوازدهم.
۱۰. رجائی، فرهنگ (۱۳۷۳). «هویت و بحران هویت ایران». مجله جامعه سالم، شماره ۲۴.
۱۱. ساروخانی، باقر (۱۳۸۰). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، (ج ۲). نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران.
۱۲. سلیمان‌نژاد، محمد (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت اجتماعی جوانان دبیرستانی شهر دهلران. فصل‌نامه تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شوشتر. سال چهارم، شماره دهم.
۱۳. شیخاوندی، داور (۱۳۸۰). ناسیونالیسم و هویت ایرانی، مرکز بازشناسی اسلام و ایران. تهران.
۱۴. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۲). جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی، تهران. چاپ دوازدهم.

15. Kim, K. J (2003) Minority and Majority students self in educational setting: Korean Born in Japan student as critical partici pants, university of Arizona, ph.D. Dissertation, department of language, reading and culture.

16. Siara, B (2007) ukpoles.Cyber space and identity issues at the British sociological Association Annual Conference University of east London, Saturdey 14th April 2007.

در برابر خشونت

نقد فرهنگ مدرن از منظر هربرت مارکوزه و پیر بوردیو

پرویز صبوری

دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی بررسی مسائل اجتماعی ایران

مقدمه

این نوشته درصدد نقد فرهنگ مدرن، با تلفیق اندیشه‌های انتقادی دو متفکر بزرگ جامعه‌شناسی - هربرت مارکوزه و پیر بوردیو - است.

کلیدواژه‌ها: در برابر خشونت نمادین، فرهنگ مدرن، نقد مارکوزه و پیر بوردیو بر فرهنگ مدرن

نقد هربرت مارکوزه بر فرهنگ مدرن

هربرت مارکوزه در ۱۹ ژوئیه ۱۸۹۸ در برلین زاده شد. هستی‌شناسی مارکوزه متأثر از دو عامل در زندگی وی است: عامل اول شرایط اجتماعی - سیاسی حاکم بر آلمان از سال ۱۹۱۸ است. مارکوزه در میدان رزم این انقلاب که با به خون خفتن آزادی‌خواهانی چون **رزا لوکزامبورگ**، **لیبنکخت** و ... فرجامی تلخ را میزبان شد، عضو «شورای سربازان انقلابی برلین» بود. رخداد دوم ارتباط صمیمی وی با **هوسرل** (بنیان‌گذار پدیدارشناسی)، **هایدگر** (از متفکران اگزیستانسیالیسم)، **ماکس هورکهایمر**، **تئودور آدرنو** و **والتر بنجامین**، از بنیان‌گذاران مؤسسه تحقیقات اجتماعی فرانکفورت بود. همچنین، مطالعات وی در فلسفه‌های **نیچه**، **هگل**، **مارکس** و مبانی روانکاوی **فروید**، سبب شد تا از وی یک فیلسوفی جامعه‌شناس و منتقد نظام سرمایه‌داری بسازد.

به نظر مارکوزه، «نقد» مهم‌ترین تفکر فلسفی است. او در کتاب «انسان تک‌ساحتی» آسیب‌هایی را که جامعه سرمایه‌داری صنعتی بر توانایی نقد یا تفکر منفی به‌عنوان رسالت اصلی نظریه انتقادی و عامل رهایی‌وار کرده است، بررسی می‌کند. او می‌نویسد: «خرد افسونگر برای کسب قدرت کوشش می‌کند و با نیروی اندیشه عملی با هرگونه تفکر آزادی که واقعیت موجود را نقد کند، مخالفت می‌کند. نیروهای رهایی‌بخش در جامعه صنعتی مدرن به نحو فزاینده‌ای در حال نابودی هستند و دیگر چندان نیروی مخالفی باقی نمانده است.

رشد علم و فناوری در قرن بیستم، به انسان امید به پیشرفت و تعالی داد. اما آرمان آزادی، برابری و خوش‌بینی در سایه خرد جهان‌شمول در عمل با ناکامی و سرخوردگی مواجه شد. در تندباد بی‌امان مدرنیته، آشفتگی‌های اجتماعی فجایع و کشتارهای دسته‌جمعی، مانند جنگ جهانی، از خودبیگانگی و دربند کشیدن خویشتن انسان، چالش فقر و غنا، امید را به ناامیدی مبدل ساخت. در این بستر به‌وجود آمده، متفکران اجتماعی و جامعه‌شناسان، نقد اوضاع اجتماعی را در نقد فرهنگ برآمده از تحولات قرن بیستم دانستند که نقش محوری در پویش‌های نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی داشته است. از بین متفکران اجتماعی که انسان مدرن را به نفرین مدرنیته گرفتار دیدند و خواستار رهایی انسان مدرن از پروژه «صنعت فرهنگ‌سازی»^۱ شدند، گروهی نیز اندیشمندان «مکتب فرانکفورت» بودند. از نظر آن‌ها، روشنگری اندیشه ترقی‌خواهانه‌ای بود که هدفش رهایی انسان از چنبره ترس بود و می‌خواست حاکمیت انسان را تثبیت کند. دیالکتیک مسئله در این بود که هدفش تسخیر طبیعت و رهایی انسان از بند اساطیر بود، اما علم و هنر، دو بازی فرهنگ مدرن، به بربریت کشانده شدند و به طور روزافزونی انسانیت را زیر سیطره «بت‌واره پرستی کالا» قرار دادند.

یکی از مشهورترین و پرنفوذترین اعضای مکتب فرانکفورت که سهم عمده‌ای در شکل‌گیری اندیشه‌های بعدی اعضای این مکتب داشت، **هربرت مارکوزه** است. او در دهه ۱۹۶۰ در مقام فیلسوف، نظریه‌پرداز اجتماعی و فعال سیاسی به شهرت جهانی رسید و در رسانه‌ها به‌عنوان «پدرچی» بلندآوازه شد. اندیشمند دیگری که با تأسی از اندیشه‌های انتقادی، سهم عمده‌ای در نقد فرهنگ مدرن داشت، **پیر بوردیو**^۲ است. او با تلفیق نظریه‌های **مارکس** و **وبر**، فرهنگ را در مرکز جامعه‌شناسی قرار داد و با خلق مفاهیمی چون «سلطه نمادین» و «فرهنگ مصرفی»، درصدد نقد فرهنگ مدرن برآمد.

جامعه سرمایه‌داری، امروز از انتقاد راستین و بنیادین بی‌بهره است. توسعه فناوری، حاکمیت جامعه را بر افراد سخت استوار ساخته و توانایی انسان را گرفته است. جامعه فناورانه، (تکنولوژیک)، از رهگذر فناوری، فرایندهای فرهنگ، سیاست و اقتصاد را در هم می‌آمیزد و نظامی به‌وجود می‌آورد که در همه شئون زندگی افراد حتی در اندیشه و دریافتشان، نظیر امور فنی و صنعتی دخالت می‌کند، هر جهشی را واپس می‌زند و زندگی انسان‌ها را می‌بلعد» [مارکوزه، ۱۳۶۲: ۵۱].

هربرت مارکوزه در کتاب «خرد و انقلاب»، معرفت‌شناسی پوزیتیویستی برآمده از «خرد روشنگری» را مورد انتقاد قرار می‌دهد و این نوع معرفت را جهت‌گیری علیه دستگاه اندیشه هگل می‌داند: «فلسفه اثباتی خنثا کردن فرایند انتقادی را در نظر داشت که متضمن (نفی) فلسفی وضع موجود بود و می‌کوشید منزلت مثبت را به امور واقع باز دهد و این همان نقطه مشترک با پوزیتیویسم است که سوق دادن اندیشه به سوی امور واقعی و تعالی تجربه به پایگاه غایت دانش است.» [مارکوزه، ۱۳۸۸: ۳۳۱].

مارکوزه بر این باور است که علم و فناوری، جامعه‌ای کاملاً غیرانسانی ایجاد کرده است، به‌طوری که علم اثباتی را بی‌توجه به سرنوشت انسان و ارزش‌های متعالی می‌داند و آن را در خدمت نظام سرمایه‌داری معرفی می‌کند که همواره به‌دنبال مناسبات مادی است. وی می‌گوید: «باید اعتراف کرد که در روزگار ما، روش دانش‌هایی نظیر آمار، محاسبات ریاضی، پژوهش‌های تجربی در جامعه‌شناسی چندان خردمندانه نیست. روش‌هایی که در توسعه صنعتی سود می‌جویند و هرگز به ارزش‌های انسانی توجه نمی‌کنند و منحصرأً مناسبات مادی انسان‌ها و ساخت کنونی جامعه را ارزیابی می‌کنند و ... جامعه را موجودی برتر و مستقل از افراد معرفی می‌کنند، بی‌خدانی هستند که نقاب خردمندانه بر چهره کشیده‌اند» [همان: ۱۹۷].

وی یکی از علل مهم به بند کشیده شدن انسان در نظام سرمایه‌داری را گسترش جامعه مصرفی عنوان می‌کند که با سازوکار تبلیغات و ایدئولوژی طبقه

حاکم خواسته‌های کاذب مادی را جای خواسته‌های واقعی افراد می‌نشانند. مارکوزه استدلال می‌کند که سرمایه‌داری بعد از جنگ دوم جهانی، بر همه بحران‌های اقتصادی غلبه می‌یابد. اما دستیابی به این حجم انبوه، معطوف به رهایی نیست، بلکه برعکس، به ایجاد «نیازهای کاذب»^۳ منتهی می‌شود. آسودگی، خوش‌گذرانی، کار و مصرف مطابق تبلیغ آگهی‌های بازرگانی و دوست داشتن و دشمن داشتن هرچه را دیگران دوست یا دشمن می‌دارند، نشانه‌های وجود نیازهای کاذب است. ارضای این نیازها به «شادی در سعادت» می‌انجامد و افراد را از تصمیم‌گیری حقیقی باز می‌دارد. انسان‌های امروز بر مبنای خرید و فروش کالاهایی که در جامعه موجود است، ارزشیابی و شناخته می‌شوند. آنان موجودیتشان را در اتومبیلشان و رادیو و تلویزیونشان می‌یابند [مارکوزه، ۱۳۶۲: ۴۴].

یکی از پدیده‌های مهم که باعث به وجود آمدن «رفتار تک‌ساحتی» می‌شود، وسایل ارتباط جمعی و صنایع سرگرم‌کننده و وقت‌پرکن است که خلاقیت و اندیشه فردی را از میان می‌برد. وی می‌نویسد: «تبلیغات امروز به واسطه وسایل ارتباط جمعی به‌دنبال آن نیست که درست را از نادرست و حقیقت را از اشتباه باز شناسد. مستمعان بدون آنکه ببینند و دقت کنند، برانگیخته می‌شوند. لذا در اندیشه‌شان مفاهیم تازه‌ای راه نمی‌یابد» [همان: ۱۲۷].

مارکوزه با تقسیم هنر به «فونکسیونالیسم» و «سورئالیسم»، هنر جامعه معاصر را هنر فونکسیونالیسمی و بازاری می‌داند که درصدد تزئین جامعه است. وی با مقایسه هنر معاصر با هنر دوران گذشته، هنر دوران گذشته را هنری متعالی و منتقد به وضع موجود، و غایت آن را ناخشنودی از زمان حال معرفی می‌کند. درحالی‌که هنر دوران جدید، مسخ شده توسط فناوری است که هیچ‌گونه رنگ اعتراض ندارد و در آن، حتی جوهر هنر که نگاه به باید‌هاست، درهم ریخته است. مارکوزه در این باره می‌گوید: «در آثار ادبی و هنری که پیش از این رنگی از تضاد و ناخشنودی داشت، بی‌تفاوتی پدید آمده است. هنر امروز پدید آمده از شادمانی و رفاه است. غایت هنر سازنده، ناسازگاری با وضع موجود و نشان دادن ناخشنودی و پرخاشگری است، درحالی‌که فناوری امروز، شکل سنتی هنر را در هم ریخته و امکان جدایی هنرمندان آدمی را از جامعه دشوار ساخته است. به بیان دیگر، فناوری نه‌تنها بسیاری از سبک‌های هنری را از میان برده، بلکه جوهر هنر را نیز به نابودی کشانده است» [همان: ۹۱].

نقد پیر بوردیو بر فرهنگ مدرن

منتقد بانفوذی که فرهنگ مدرن را به نقد می‌کشد، پیر بوردیو است. او در اول اوت سال ۱۹۳۰ در «دنگوئن» فرانسه در خانواده‌ای از طبقه متوسط پایین متولد شد. شرکت در کلاس‌های لئوی اشتراوس، انسان‌شناس در «کالج دوفرانس» و دستیاری ریمون آرون سبب شد، بوردیو در سال ۱۹۶۴ به ریاست «مؤسسه مطالعاتی اکول پراکتیک» برگزیده شود [کلهون و وکان، ۱۳۸۳: ۵۵].

آبشخور فکری بوردیو در حوزه جامعه‌شناسی متأثر از سه منبع است: جامعه‌شناسی انتقادی مارکس؛ جامعه‌شناسی پوزیتیویستی دورکیم؛ جامعه‌شناسی تاریخی - تفهیمی وبر.



پیر بوردیو

بوردیو منتقد الگویی از فرهنگ است که تصور می‌کند، گونه‌های مختلفی از نمود فرهنگی وجود دارند: هنرها، موسیقی و ادبیات که ارزش یا بهایشان را می‌توان به مثابه امری تابع منطق زیباشناختی صرف جدا از علاقه‌ها و منافع قدرت سنجید. بوردیو تمامی اشتغال‌های فرهنگی را مستقیماً در حوزه تضاد اجتماعی و روابط قدرت قرار می‌دهد [همان: ۱۹۹]. او مدعی است که مصرف فرهنگی روشی است برای آنکه قشرهای مختلف خود را متمایز کنند و مدعی منزلت بالاتری شوند، و به همین میزان فرهنگ جزئی از سیاست طبقاتی است. مشخصاً تولید و مصرف فرهنگی روشی است که قشرهای طبقه حاکم از طریق آن به دنبال ایجاد و حفظ سلطه‌شان هستند. آن‌ها می‌خواهند ذائقه‌ها، ترجیحات و معیارهای فرهنگی و سبک زندگی خود را به ارزشمندترین و مطلوب‌ترین آن‌ها بدل و آن‌ها را مسلط سازند. به میزانی که ارزش‌ها و سبک‌های زیباشناختی و داوری‌های آن‌ها به لحاظ اجتماعی مسلط شود، منزلت طبقاتی و هرمنوتیک آن‌ها حفظ می‌شود [همان: ۲۰۱].

بوردیو سازوکارهایی برای فرایندهای نهادی بازتولید سلطه یا همان خشونت نمادین به کار می‌گیرد. خشونت نمادین شکل آرام خشونت است و به‌طور غیرمستقیم تا حد زیادی از طریق سازوکارهای فرهنگی اعمال می‌شود و در تضاد با شکل‌های مستقیم‌تر کنترل اجتماعی است که جامعه‌شناسان غالباً به آن‌ها توجه دارند. زبان یا معانی نظام نمادین آن‌ها که در مسند قدرت‌اند، به بقیه جمعیت تحمیل می‌شود [ریتزر ۱۳۸۹: ۳۱۹]. نکته اصلی که بوردیو به آن توجه دارد، این است که: فرهنگ چگونه بازتولید نظام‌های سلطه را تقریباً بدون اطلاع عاملان ممکن می‌سازد؟ بوردیو با انتقاد از نقش تلویزیون در تحمیل افکار عمومی، آن را به‌عنوان «فساد ساختاری» ارزیابی می‌کند. به باور او، این ابزار به شکل گسترده ارزش‌هایی را بر افکار عمومی تحمیل می‌کند و آن‌ها را از توانایی درک واقعیت‌های اجتماعی براساس ابزارهای جامعه‌شناسی محروم می‌سازد. و به این ترتیب، می‌تواند بهترین کمک را به بازتولید نظام سلطه انجام دهد. از نظر وی، تلویزیون، ابزاری ارتباطی و در عین حال، ابزار سانسور است که خود نیز تحت بدترین نوع سانسور قرار دارد [فکوهی، ۱۳۸۴: ۱۵۱].

بوردیو تأکید دارد، بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌های طبقاتی در نظام آموزشی نهفته است. وی در پژوهش‌هایش نشان داده است که چگونه آینده تحصیلی برای فرزندان رده‌های بالای شغلی که شانس بیش از ۵۰ درصد برای ورود به دانشگاه دارند، و فرزند یک کارگر که شانس کمتر از دو درصد برای راه یافتن به دانشگاه دارد و به واسطه اشخاص یا محیط‌های دیگر به‌طور غیرمستقیم با دانش و دانشگاه آشنا می‌شود، متفاوت است. از نظر بوردیو، نظام آموزشی در بازتولید ترکیب طبقه‌های اجتماعی، نقش مؤثری دارد. چون با انجام گزینشی که در انتخاب افراد به کار می‌گیرد، دانش‌آموزان دارای سرمایه فرهنگی ارثی را، از کسانی که فاقد آن هستند، جدا می‌کند و بنابراین باعث حفظ تفاوت‌های اجتماعی از پیش موجود میان افراد می‌شود [کتبی، ۱۳۸۲: ۲۱۵].

بدین ترتیب بوردیو بر دو نکته تأکید دارد: ابتدا آنکه، مدرسه‌ها،

نه تنها سلطه طبقاتی را بازتولید، بلکه نابرابری‌های طبقاتی را تشدید می‌کنند. دوم، این بازتولید نابرابری طبقاتی از طریق تحصیل، به واسطه ایدئولوژی آنان دال بر اینکه موفقیت نشانه تلاش و توانایی فردی است، به غلط تعبیر می‌شود. عدم توفیق در تحصیل به منزله شکست فرد تلقی می‌شود و نه نظام آموزشی طبقاتی، و این امر به حفظ سلسله مراتب طبقاتی کمک می‌کند [سیدمن، ۱۳۸۶: ۲۰۲].

بوردیو با انتقاد از **کانت**، که هنر را پدیده زیبایی به صورت حسی متعالی توضیح می‌دهد و آن را فراورده ذهن می‌داند، معتقد است که حس زیباشناختی به سلیقه خوب و بد انسان‌ها مربوط است و داوری شخصی محسوب می‌شود، در حالی که سلیقه شخص به حیثیت اجتماعی و جایگاه او بستگی دارد. انسان فلان موسیقی را به خاطر تشخیص و وجه تمایزی که این تشخیص برای او می‌آورد، دوست می‌دارد و یا به دوست داشتن آن تظاهر می‌کند [بوردیو، ۱۳۷۹: ۱۵۱]. نتیجه بحث در تمامی آنچه تاکنون به‌عنوان مفاهیم اساسی در نظریه بوردیو آمد، مؤید این نکته است که سلطه و نابرابری اجتماعی و بازتولید آن، از طریق فرهنگ مصرف نابرابرکننده صورت می‌گیرد که از آن به خشونت نمادین یا خشونت بدون مقاومت نام می‌برد. به طوری که طبقه ممتاز با ایجاد سبک زندگی و ذائقه جدید از طریق آموزش و پرورش، رسانه و هنر، سلطه خود را بر طبقات پایین به صورت پنهان و نامحسوس اعمال می‌کند.



تلفیق نظریه مارکوزه و بوردیو

با تأمل در آثار مارکوزه (کتاب انسان تک‌ساحتی و خرد انقلاب) و بوردیو (تمایز)، انسان مدرن به شیوه‌های گوناگون توسط فرهنگ مدرن به بند کشیده شده است. فناوری با پخش آگهی‌های تبلیغاتی و پخش فیلم‌های جذاب و فریبنده، ابزاری برای خرید، وقت‌گذرانی و جلوگیری از هرگونه علاقه به تفکر انتقادی در جامعه سرمایه‌داری محسوب می‌شود.

به نظر مارکوزه و بوردیو، امروزه منشأ سلطه و نابرابری اجتماعی نه نظام اقتصادی، بلکه نظام فرهنگی است. فرهنگ مصرفی و صنعتی شده و کالاهای وابسته به آن موجب افزایش فاصله طبقاتی و مانع آگاهی انقلابی و عمل انقلابی می‌شود. رسانه‌های مدرن، به ویژه تلویزیون و رادیو، به جای اینکه توسط انسان‌ها کنترل شوند و آگاهی آن‌ها را بالا ببرند، افراد را کنترل می‌کنند و تحت سیطره خویش درآورده‌اند. به این ترتیب فناوری ابزاری در دست طبقات ممتاز برای نظارت و کنترل بیشتر بر طبقات پایین جامعه و نهادینه‌سازی ارزش‌ها و سبک زندگی خویش در آن‌ها می‌شود که در نتیجه آن، به قول مارکوزه، انسان «تک‌بعدی» می‌شود و بُعد اصلی انسان که همان قابلیت تفکر انتقادی درباره نیازهای واقعی جامعه، هنر، ادبیات و به‌طور کلی سبک زندگی است، سرکوب می‌شود.

مارکوزه در جامعه تک‌بعدی، و بوردیو در مفهوم خشونت نمادین، بر این نکته تأکید دارند که رسانه تحت انقیاد سرمایه‌داران و طبقات ممتاز قرار دارد و آن‌ها از طریق نظارت فناوریانه بر فردیت افراد پایین جامعه، از جمله کارگران، توان آن‌ها را در اعتراض به وضع موجود از بین می‌برند. مارکوزه می‌گوید: «مستمعان بدون آنکه بیندیشند و دقت کنند، برانگیخته می‌شوند».

بوردیو از تلویزیون به «فساد ساختاری» یاد می‌کند که درصدد تحمیل افکار عمومی است. هربرت مارکوزه با توصیف مفهوم «صنعت دانش»، قواعد حاکم بر مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها را نه محیطی برای تفکر آزاد فراگیرندگان، بلکه مکانی برای تولید انبوه دانشجویان و نفوذ به جامعه می‌داند که همواره به دنبال منافع خود هستند.

مارکوزه خرد برآمده از نظام سرمایه‌داری را خردی پوزیتیویستی می‌داند که در محیط‌های علمی تنها به توجیه وضع موجود می‌پردازد. این نوع از خرد توان انقلاب رهایی‌بخش انسان را ندارد، بلکه ارزش‌های انسانی و غایت بشر را نادیده می‌گیرد. بوردیو نیز در مفهوم «خشونت نمادین» مدرسه و دانشگاه را میدان نبردی می‌داند که در آن مبارزات گوناگونی برای بهتر کردن یا محافظت از مناصب صورت می‌گیرد. از طرف دیگر، بوردیو معتقد است، مدرسه کانونی برای بازتولید سلطه طبقات ممتاز است که به واسطه حاکمیت ایدئولوژی طبقات فرادست بر نظام آموزشی، ارزش‌های آن‌ها بر طبقات فرودست به صورت نامحسوسی غلبه می‌یابد. مدرسه‌ها نابرابری طبقاتی را از طریق تبدیل تمایزهای طبقه اجتماعی به تمایزات آموزشی بازتولید می‌کنند.

مارکوزه با تقسیم هنر به دو دسته «هنر فونکسیونالیسم» و «هنر سورئالیسم»، هنر نظام سرمایه‌داری را هنری برای تزئین دنیای مدرن می‌داند که همواره هنر متعالی را که در پی رهایی انسان و انتقاد از

وضع موجود است، به عقب می‌راند. بوردیو نیز هنر مدرن را هنری برای تمایز و تشخیص طبقات ممتاز می‌داند که همواره در پی تسلط بر میدان فرهنگی‌اند. او معتقد است: «مصرف فرهنگی و استفاده از وسایل هنری روشی است که قشرهای طبقه حاکم از طریق آن به دنبال ایجاد و حفظ سلطه‌شان هستند. آن‌ها می‌خواهند سبک‌های زیباشناختی‌شان به لحاظ اجتماعی مسلط شود تا طبقات تحت سلطه به فرودستی خود تن در دهند».

خلاصه اینکه مارکوزه و بوردیو بر این نکته تأکید دارند که فرهنگ مدرن با سازوکارهایی چون فناوری، مراکز آموزشی، هنر و ادبیات، درصد به استثمار کشیدن انسان است. استثماری که به قول دکتر شریعتی با استعمار همراه است. استثماری که در آن فرد نه تنها متوجهش نیست، بلکه خود نیز هم‌سو با دیگران در پی به بند کشیدن خویشتن خویش است. لذا برای رهایی از این مخمصه تنها راه داشتن آگاهی واقعی به جای آگاهی کاذب، خواسته‌های واقعی به جای نیازهای مصرفی و کاذب، و به‌طور دقیق داشتن تفکر انتقادی و منفی است.

پی‌نوشت‌ها

1. Culture Industry
2. Pierre Bourdieu

۳. احتیاجاتی که منافع گروه معینی آن را به فرد تحمیل می‌کند و کار توانفرسا، فشار و خشونت، بیدادگری و تیره‌بختی به دنبال دارد [مارکوزه، ۱۳۶۲: ۴۱].

منابع

۱. بوردیو، پیر (۱۳۷۹). «تکوین تاریخی زیباشناختی ناب». ترجمه مراد فرهادپور. نشریه ارغنون. شماره ۱۷. زمستان.
۲. ریتزر، جورج (۱۳۸۹). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی. تهران.
۳. فکوهی، ناصر (۱۳۸۴). «پیر بوردیو: پوسمان دانش و روشنفکری». فصل‌نامه علوم اجتماعی. دانشگاه فردوسی مشهد. شماره ۵. بهار.
۴. کتبی، مرتضی (۱۳۸۲). «وارثان دانشجویان و فرهنگ». نامه انسان‌شناسی. دوره اول. شماره ۳.
۵. کلهون، کیک و وکان لوتیک (۱۳۸۳). «همه چیز اجتماعی است: به یاد بوردیو». ترجمه شیرین جلالی. کتاب ماه علوم اجتماعی. شماره ۸۱. تیرماه.
۶. راسل، برتراند (۱۳۶۵). تاریخ فلسفه غرب. ترجمه نجف دریابندری. انتشارات نشر پرواز. تهران.
۷. نودری، حسینعلی (۱۳۸۸). نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی. تهران: آگه.
۸. مارکوزه، هربرت (۱۳۸۸). خرد و انقلاب. ترجمه محسن ثلاثی. ثالث. تهران.
۹. ——— (۱۳۵۹). پنج گفتار. ترجمه محمود جزایری. چاپخانه کاویان. تهران.
۱۰. نیچه، فردریش (۱۳۷۵). چنین گفت زرتشت. ترجمه داریوش آشوری. آگاه. تهران.
۱۱. فروید، زیگموند (۱۳۸۲). تمدن و ملالت‌های آن. ترجمه محمد میشری. نشر ماهی. تهران.
۱۲. روسو، ژان ژاک (۱۳۸۴). قرارداد اجتماعی. ترجمه مرتضی کلانتری. تهران: نشر آگاه. تهران.

دانش شهروندی

تحلیل محتوای کتاب
مطالعات اجتماعی پایه ششم

الهام شریعتی

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی

محمد غفاری

عضو هیئت علمی و استادیار دانشگاه آزاد اسلامی

مقدمه

یکی از مهم‌ترین ابعاد شهروندی داشتن «دانش و آگاهی شهروندی» است. دانش شهروندی از عقاید و اطلاعات بنیادی تشکیل می‌شود که افراد باید بدانند و به کار ببرند تا شهروندان مؤثر و مسئولی باشند [ایزدی و عزیزی شمامی، ۱۳۸۸]. دانش شهروندی عبارت است از کسب دانش و جست‌وجوی دانایی، مشارکت فعال، مسئولیت‌پذیری، و داشتن آگاهی در زمینه موضوع‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی در سطح محلی، ملی و بین‌المللی [ساعی ارسی، ۱۳۹۳].

مینکلر^۱ (۱۹۹۸) احساس تعهد، برابری، کنجکاوی، ترقی‌طلبی، اطاعت از قانون، توجه به نفع عمومی و مشارکت را از جمله مؤلفه‌های شهروندی می‌داند. **توماس اس دی**^۲ (۲۰۰۴) مشارکت، تعاون، همکاری و دانایی محوری، و **می‌هویی لیو**^۳ (۲۰۰۴) آراستگی شخصی، دانش محوری در سطح محلی، ملی و جهانی، سخت‌کوشی، وطن‌دوستی، تبعیت از قانون، نوع‌دوستی و مشارکت را مدنظر قرار می‌دهند [به نقل از: حسینی و همکاران، ۱۳۹۰]. **هودسن**^۴ (۲۰۰۱) معتقد است، دستیابی به هدف‌هایی چون: وفاداری به ملت، افزایش دانش، تسلیم شدن در برابر قانون و هنجارهای اجتماعی، اعتقاد به ارزش‌های اصلی جامعه مانند تساوی و برابری، علاقه به مشارکت سیاسی، و مهارت در تجزیه و تحلیل اطلاعات و ارتباطات سیاسی، فلسفه اصلی تربیت شهروندی است.

بدون تردید، یکی از مهم‌ترین رسالت‌ها و دلایل شکل‌گیری

چکیده

روش تحقیق در این پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتواست. جامعه آماری کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم بوده است. در این تحقیق واحد تحلیل متن، تصویر و تمرین بوده است. روایی و پایایی ابزار پژوهش تأیید شده است. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که ۳۷۷ مورد در متن، ۱۹۷ تصویر و ۱۵۶ فعالیت دانش شهروندی را به گونه‌ای مطرح ساخته‌اند که تقریباً در نیمی از متن و تصویرها و تمرین‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم به عنصر «دانایی محوری» توجه شده است، اما به دیگر عناصر توجه چندانی نشده است. به عبارت دیگر، در متن ۱۹۲ مورد و ۱۱۹ تصویر و ۸۷ تمرین به عنصر دانایی محوری در کتاب مطالعات اجتماعی پرداخته‌اند. در حالی که در متن و تمرین‌ها به «مشارکت» و در تصویر به عنصر «انتقادگری» و «انتقادپذیری» اشاره کمتری شده است. به عبارت دیگر، توجه به دانش شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی به میزان قابل توجهی نیست، زیرا بسیاری از عناصر دانش شهروندی مانند مشارکت، انتقادگری و انتقادپذیری در متن، تصویرها و تمرین‌ها تا حدودی نادیده گرفته شده‌اند. قصور و ناتوانی کتاب مطالعات اجتماعی در توجه به عناصر دانش شهروندی باعث خواهد شد، دانش آموز نتواند از وظایف شهروندی خود آگاه شود.

کلیدواژه‌ها: دانش شهروندی، مطالعات اجتماعی، تحلیل محتوا، کتاب درسی، مدیریت شهری

مطالعات اجتماعی

ششم دبستان



[فتحی و سعادت‌مند، ۱۳۹۴].

در این راستا، کتاب‌های درسی منعکس‌کننده هدف‌های تربیتی مطلوبی‌اند که سیاست‌گذاران نظام آموزش و پرورش در جست‌وجوی دستیابی به آن هستند [محمدآبادی، ۱۳۹۴] و کتاب تعلیمات اجتماعی به دنبال تقویت صلاحیت‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی فراگیرندگان و در یک کلام، تربیت شهروندانی خوب و آگاه از حقوق و تکالیف نقش خود در جامعه هستند [هاشمی، ۱۳۸۹]. بازتاب این موضوع در بروندهای نظام آموزش پایه ششم ابتدایی قابل تحقیق و بررسی است، زیرا آموزش پایه ششم به‌عنوان مبنای اصل همه آموزش‌ها مطرح می‌شود و در واقع سنگ زیربنای نظام آموزش به‌شمار می‌آید. محتوای کتاب مطالعات اجتماعی این دوره در ذهن دانش‌آموزان، اولین نقش‌هایی هستند که بر ذهن دانش‌آموزان که همچون لوحی صاف و سفید است، نقش می‌بندند. دانش‌آموزان با خواندن این کتاب‌ها می‌توانند اولین آگاهی‌ها را درباره آداب و رسوم، قوانین و مقررات، و مهارت‌های اجتماعی به دست آورند. لذا با توجه به اهمیت پایه ششم ابتدایی و اهمیت محتوای کتاب مطالعات اجتماعی در راستای بهبود دانش شهروندی، در این مطالعه سعی شده است به این پرسش پاسخ داده شود که: «کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم تا چه میزانی به مؤلفه‌های دانش شهروندی توجه کرده است؟»

سابقه پژوهش

جمالی تازه‌کند و همکارانش (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «بررسی جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه» نشان داده‌اند که از مجموع ۳۱۹۴ واحد ضبط شمارش شده، ۲۴۸ واحد به دانش شهروندی، ۹۹ واحد به مهارت شهروندی و ۱۰۳ واحد به نگرش شهروندی اختصاص دارد. نتایج نشان داده‌اند که به‌صورت

نظام آموزشی در طول تاریخ بشری و توسعه آن به شکل کنونی، آماده‌سازی شهروندانی متعهد، فعال و خلاق بوده است. در گزارش اخیر «مطالعه تربیت شهروندی انجمن بین‌المللی ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی» آمده است: تمامی جوامع معاصر دارای این نگرانی و دل‌مشغولی هستند که چگونه افراد را برای زندگی و شهروندی آماده کنند و راه و رسم مشارکت در مسائل اجتماعی را به آن‌ها بیاموزند [Torney purta, 1991].

مدرسه کانال و مجرای مؤثر برای انتقال مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و باورهای خاص اجتماعی به اعضای جامعه است. نظام آموزشی فرصت‌هایی را برای فراگیرندگان تدارک می‌بیند تا بتوانند ارزش‌ها و باورهای مختلف را از دیدگاه‌های متفاوت مورد آزمون قرار دهند. اینکه شهروندان بتوانند از نقش خود آگاهی یابند و به آن ارج نهند و نیز مشارکتی فعال در مصالح ملی داشته باشند، دلیل محکمی برای این موضوع است که نظام آموزشی باید در زمینه شهروندی به آموزش افراد مبادرت ورزد. شهروندی امری نیست که بعد از فراغت از مدرسه اتفاق بیفتد، بلکه در رفتارها و تعاملات روزانه آموخته و تمرین می‌شود و بهترین مکان برای تمرین شهروندی مدرسه است. به عبارت دیگر، مسئولیت اصلی پرورش و تقویت ارزش‌ها و مهارت‌های شهروندی بر دوش نظام آموزش و پرورش است

کوتسلی^۲ (۲۰۰۸) مطالعه‌ای در دانشگاه علوم تربیتی قبرس بین دانشجویان انجام داد. نتایج مطالعه او نشان داد: دانشجویان به‌طور پیوسته درباره مفاهیم حقوق بشر، فرهنگ و سیاست بحث و گفت‌وگو می‌کنند. آن‌ها در جهان به‌شدت چند فرهنگی، آموزش شهروندی را پیشنهاد می‌دهند.

روش‌شناسی تحقیق

در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوا برای بررسی مؤلفه‌های دانش شهروندی در متن، تصویرها و تمرین‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم است که توسط «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» در سال ۱۳۹۵ به چاپ رسیده است. با توجه به ماهیت موضوع پژوهش و به‌دلیل محدودیت جامعه آماری، نمونه آماری تحقیق کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ است. در این تحقیق، روش نمونه‌گیری هدفمند است و هدف این است که از طریق نمونه انتخاب شده، درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه (دانش شهروندی) حاصل شود.

نامتوازن به مؤلفه‌های تربیت شهروندی توجه شده است. **ولی‌پور** (۱۳۸۶)، در پژوهشی باعنوان «بررسی میزان دانش، نگرش و مهارت شهروندی دانشجویان و همچنین میزان آموزش حیطه‌های شهروندی» نشان داده است که میانگین دانش شهروندی دانشجویان پایین‌تر از حد متوسط و میانگین نگرش و مهارت شهروندی آنان بالاتر از حد متوسط است. از طرف دیگر، نظرات استادان در این پژوهش بیانگر آن است که آموزش عالی در پرورش حیطه‌های شهروندی چندان موفق نبوده است.

ریوللی^۵ (۲۰۱۰) بین سال‌های ۲۰۰۴-۲۰۰۷ به انجام پژوهشی با عنوان «تربیت شهروندی در مدارس متوسطه: بررسی مقایسه‌ای بولزانو و پادووادر ایتالیا» دست زده است. نتایج تحقیق او نشان داد: سطح علاقه‌ها و دانش سیاسی و مدنی دانش‌آموزان با آنچه که در برنامه‌های درسی ارائه می‌شود، هم‌بستگی قوی دارد.

پیترسون و مازلر^۶ (۲۰۰۹) پژوهشی را با هدف کشف میزان آگاهی دانشجویان در زمینه شهروندی فعال انجام دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد: میزان آگاهی دانشجویان در زمینه شهروندی مطلوب، زیاد بوده است.



روش گردآوری اطلاعات در این تحقیق روش اسنادی و استفاده از فهرست‌های وارسی (چک لیست‌های) مؤلفه دانش شهروندی است. به منظور تعیین روایی ابزار پژوهش، پس از تدوین فهرست وارسی تحلیل محتوا، از طریق مطالعه ادبیات حوزه دانش شهروندی و بررسی مطالعات داخلی و خارجی، فهرست وارسی در اختیار پنج تن از متخصصان و استادان قرار گرفت و تأیید شد. در این تحقیق به منظور اطمینان از پایایی تحلیل محتوا، فهرست‌های وارسی در اختیار یک تحلیلگر محتوا قرار گرفت که به صورت موازی و هم‌گام با محقق حدود ۲۰ درصد از کتاب درسی مذکور را تحلیل کرد. مقدار ضریب توافق بین اندازه‌گیری‌های مستقل دو محقق حدود ۰/۷۴ برآورد شد که نشان از پایایی ابزار مورد استفاده دارد.

در این پژوهش از روش شمارش فراوانی که رایج‌ترین روش جمع‌آوری داده‌ها و ارائه یافته‌هاست، استفاده شد. به این صورت که با مراجعه به کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم، تعداد دفعاتی شمارش شد که به یکی از مؤلفه‌های دانش شهروندی در قالب واحد تحلیل که در این پژوهش متن، تصویر و تمرین بود، اشاره شده بود. در پایان نیز تعداد دفعات گزارش شد.

یافته‌های تحقیق

جدول ۱. توزیع نسبی فراوانی و درصد فراوانی عناصر دانش شهروندی در متن، تصویرها و

دانش شهروندی	تمرین‌های کتاب مطالعات اجتماعی					
	متن		تصویر		تمرین	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
دانایی محوری	۱۹۲	۵۰/۹	۱۱۹	۶۰/۴	۸۷	۵۵/۸
وطن‌دوستی	۳۴	۹/۰	۱۶	۸/۱	۱۲	۷/۷
قانونمداری	۳۶	۹/۵	۱۰	۵/۱	۹	۵/۸
مسئولیت‌پذیری و تعهد	۷۰	۱۸/۶	۲۷	۱۳/۷	۲۹	۱۸/۶
مشارکت	۲۰	۵/۳	۲۳	۱۱/۷	۳	۱/۹
انتقادگری و انتقادپذیری	۲۵	۶/۷	۲	۱/۰	۱۶	۱۰/۲
دانش شهروندی	۳۷۷	۱۰۰/۰	۱۹۷	۱۰۰/۰	۱۵۶	۱۰۰/۰

براساس نتایج جدول ۱ می‌توان گفت: کمترین درصد فراوانی ۵/۳ درصد در متن بر اساس عناصر دانش شهروندی مرتبط

با «مشارکت»، و بیشترین درصد فراوانی (۵۰/۹ درصد) مرتبط با «دانایی محوری» است. همچنین مشخص شد: کمترین درصد فراوانی (یک درصد) در تصویر براساس عناصر دانش شهروندی مرتبط با «انتقادگری و انتقادپذیری» و بیشترین درصد فراوانی (۶۰/۴ درصد) مرتبط با «دانایی محوری» است. و نیز نتایج نشان دادند: کمترین درصد فراوانی (۱/۹ درصد) در تمرین براساس عناصر دانش شهروندی مرتبط با «مشارکت» و بیشترین درصد فراوانی (۵۵/۸ درصد) مرتبط با «دانایی محوری» است. به عبارت دیگر، در متن و در میان تصویرها و تمرین‌ها، براساس عناصر دانش شهروندی مطالعات اجتماعی پایه ششم، به دانایی محوری بیشترین اشاره انجام گرفته است.

بحث و بررسی

این پژوهش با هدف بررسی دانش شهروندی و مؤلفه‌های آن در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم انجام شده است. نتایج نشان دادند: ۳۷۷ مورد در متن، ۱۹۷ تصویر و ۱۵۶ فعالیت دانش شهروندی را به گونه‌ای مطرح ساخته‌اند که تقریباً در نیمی از متن، تصویرها و تمرین‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم، به عنصر دانایی محوری توجه شده است و به دیگر عناصر توجه چندانی نشان نداده است. به عبارت دیگر در کتاب مطالعات اجتماعی، در متن ۱۹۲ مورد، و نیز ۱۱۹ تصویر و ۸۷ تمرین به عنصر دانایی محوری پرداخته‌اند، در حالی که در متن و تمرین‌ها به مشارکت و در تصویر به عنصر انتقادگری و انتقادپذیری اشاره کمتری شده است.

نتایج تحقیق در راستای تحقیقات متعدد در زمینه شهروندی و تربیت شهروندی است و نشان می‌دهد، میزان توجه به دانش شهروندی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تربیت شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی، به میزان قابل توجهی نیست، زیرا بسیاری از عناصر دانش شهروندی مانند مشارکت، انتقادگری و انتقادپذیری در متن، تصویرها و تمرین‌ها تا حدودی نادیده گرفته شده‌اند. بی‌شک قصور و ناتوانی کتاب مطالعات اجتماعی در توجه به عناصر دانش شهروندی باعث خواهد شد، دانش‌آموز نتواند از وظایف شهروندی خود آگاه شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Minkler
2. Thomas.s.dee
3. Lliu, Mehui
4. Hudson
5. Torney Purta
6. Piterson & Rivelli
7. kutesli

منابع

۱. ایزدی، صمد و عزیزی شمایی، مصطفی (۱۳۸۸). «ضرورت برخورداری دانشجویان از دانش شهروندی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در فرایند جهانی شدن». فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۱۵.
۲. حسینی، علی؛ سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله؛ شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). «مهارت‌های شهروندی مورد نیاز دانش‌آموزان در برنامه درسی دوره راهنمایی تحصیلی». فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار. سال پنجم. شماره ۴.
۳. جمالی تازه کند، محمد؛ طالب‌زاده نویریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۲). «تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه». نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. سال دهم. شماره ۱۰.
۴. سعایی ارسبی، ایرج (۱۳۹۳). آموزش مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی. بهمن برنا. تهران
۵. فتحي، محمدرضا و سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۴). تربیت شهروندی در دانش‌آموزان ابتدایی. اولین کنفرانس علمی پژوهشی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران. بهمن ماه.
۶. وزیری، مژده و جهانی، شیدا (۱۳۸۵). «مهارت‌های شهروندی مورد نیاز دانش‌آموزان دبستان‌های شهرستان بيم». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال پنجم. شماره ۱۷.
۷. هاشمی، احمد (۱۳۸۹). «بررسی میزان استفاده از مفاهیم تربیت شهروندی در محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی دوره راهنمایی از دیدگاه دبیران». فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی. سال چهارم. شماره یک.
8. Hamatt, D, Staeheli, C (2011). Respect and responsibility: Teaching citizenship in South African high schools International Journal of Educational Development, 31 (3), pp 269-276.
9. Hudson, w (2001). Religious Citizenship, gfu.ac.edu.ac.
10. Koutselini, Mary (2008). Citizenship Education in Context: Student Teacher Perceptions of Citizenship in Cyprus. Intercultural Education, Vol 19, No 2. PP: 163175.
11. Peterson, Andrew & Knowles, Catherine (2009). Active Citizenship: A Preliminary Study into Student Teacher Understandings. Journal of Educational Research, Vol 51 No 1, PP 39-59.
12. Rivelli, S (2010). Citizenship Education at high School. A comparative study between Blzano and Padova (ITALY). Procedia social and behavioral Science. 2 (2), pp 4200-4207.
13. Summers, J.Y (2002). A Personal model for Anchorage Adult Civic Education. Unpublished Master of Education Thesis.
14. Toney Purta, J (1990). Civic Education, In: International Encycloped Curriculum, Dergamon press.



پیشنهاده‌ها

- با توجه به اهمیت عناصر دانش شهروندی، به تمامی عناصر دانش شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی توجه شود.
- با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، نتایج حاکی از آن است که برخی عناصر دانش شهروندی و مؤلفه‌های آنان مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند، برنامه‌ریزان در طراحی و تدوین محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، آموزش و دانش شهروندی را مدنظر داشته باشند و محتوای انتخابی در راستای رشد دانش شهروندی و مؤلفه‌های آن تهیه شود.
- در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مدرسه‌های ابتدایی طوری عمل کنند که فرصت تمرین عملی دانش شهروندی در محیط مدرسه فراهم شود.
- بهترین راهکار برای افزایش دانش شهروندی و میزان آگاهی از حقوق شهروندی، چه در میان دانش‌آموزان و چه در میان سایر اقشار، فرهنگ‌سازی و اطلاع‌رسانی همگانی شامل آموزش و ترویج دانش شهروندی، افزایش زمینه‌های لازم برای مشارکت افراد در جامعه، و در سطح کلان، تلاش در جهت تصویب قوانین در حوزه مدیریت شهری با توجه به مفهوم دانش شهروندی و بازنگری کتاب مطالعات اجتماعی است.

عبور از پیچیدگی

ترسیمی در ساده سازی درسی مطالعات اجتماعی

عطیه اخوت

اشاره

سازمان دهنده های ترسیمی، مدل های بصری به منظور تجهیز معلم و دانش آموزان به ابزار، مفاهیم و زبانی برای سازمان دهی درک و کسب اطلاعات هستند. بسیاری از معلمان نگران اند که مطالعات اجتماعی باعث سردرگمی دانش آموزان شود و به آن به عنوان موضوعی گیج کننده و پیچیده که بی ارتباط با زندگی اجتماعی است، می نگرند. سازمان دهنده های ترسیمی به دانش آموزان کمک می کنند تا قبل، حین و بعد از خواندن و بحث کردن، به کنترل داده ها، معنی سازی، نشان دادن روابط و دسته بندی سریع و آسان اطلاعات بپردازند.

این سازمان دهنده ها برای خواندن مطالب دشوار، تأکید بر اطلاعات، ارزش گذاری به تنوع فرهنگی، رفع نیازهای گروه خاصی از بچه ها و حمایت از یادگیری زبان، سودمند و مفید هستند. در این مقاله، مؤلف هشت نوع از سازمان دهنده های ترسیمی را به همراه تفسیر، اصطلاحات و مثال های قابل اجرا در شهروندی و دولت، اقتصاد، جغرافیا و تاریخ برای دانش آموزان پیش از پایه دوازدهم ذکر می کند.

کلیدواژه ها: سازمان دهنده های ترسیمی، یادگیری، مطالعات اجتماعی، دانش آموز محور

مقدمه

بسیاری از معلمان از سردرگم شدن دانش آموزان در درس مطالعات اجتماعی احساس نگرانی می کنند. بدین معنی که آن ها مطالعات اجتماعی را غالباً در قالب موضوع پیچیده ای می بینند که هیچ ارتباطی با دنیای امروز ندارد. سازمان دهنده ها و نقشه های مفهومی به دانش آموزان در طبقه بندی، ساده کردن، نشان دادن روابط و معنا سازی، و مدیریت سریع و آسان اطلاعات کمک می کنند [Crawford and Carnine, 2000].

کاربرد در مطالعات اجتماعی

معلمان و دانش آموزان می توانند سازمان دهنده ها را به عنوان ابزاری برای پردازش یا تلفیق فراورده، با کاغذ، مقوا یا با نرم افزارهای رایانه ای بسازند. استفاده کاربردی از سازمان دهنده ها در مطالعات اجتماعی، باعث برانگیختگی دانش آموزان، یادآوری کوتاه مدت سریع تر و پیشرفت تحصیلی طولانی مدت بهتری در آن ها می شود. سازمان دهنده ها به دانش آموزان امکان پذیرش



کسب دانش موجود، تصحیح مفاهیم و اطلاعات نادرست، بارش مغزی احتمالات جدید، پیش‌بینی نتایج، فرایندی کردن اطلاعات، به اشتراک‌گذاری ایده‌ها، و دیدن نتایجشان در ارائه‌هایی ساده به دشوار را می‌دهد. در ادامه هر یک از انواع سازمان‌دهنده‌ها و چگونگی کاربردها را شرح می‌دهیم.

پیش‌بینی و فرض (ضمیمه الف)

برای شروع واحد یا تجربه یادگیری، بررسی نظرات و دانش پیشین، ارائه مسئله و ترغیب دانش‌آموزان به مطالعه محتوا، بسیار مناسب هستند. همان‌طور که معلمان از دانش‌آموزان درباره دانسته‌هایشان پیرامون موضوع یا مسئله می‌پرسند، این نوع سازمان‌دهنده تجربیات گذشته و سؤالات موجود را ثبت و حفظ می‌کند. با آشکار شدن یادگیری، معلمان و دانش‌آموزان به سازمان‌دهنده‌های ترسیمی‌شان باز می‌گردند تا یافته‌های جدیدی را در بخشی متفاوت ثبت کنند. ایجاد مکان و فضایی به منظور برقراری ارتباطات سندی برای یادگیری اکنون و آینده به شخصی‌سازی و بسط یادگیری کمک می‌کند. نمودارهای «آنچه که شما می‌دانید»، «آنچه که شما می‌خواهید بدانید» و «آنچه که شما یاد گرفته‌اید»، نمونه‌های معمولی و رایج از این نوع سازمان‌دهنده هستند. آن‌ها مفاهیم و اصطلاحاتی را ثبت می‌کنند که می‌توان در حین خواندن و پس از آن، مورد تجدید نظر قرار داد.

الگویی و موقعیتی (ضمیمه ب)

به معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ببینند که چگونه در تربیت و مرحله‌ای خاص و یا در گاه‌شمار، نظر و ایده‌ای در ارتباط با نظر دیگری بوده و چگونه الگویی در بافت‌ها و کاربردهای متفاوت ایجاد می‌شود و مجدداً رخ می‌دهد. خوانندگان می‌توانند از طریق ترسیم تصویر یا ثبت لغات در یک توالی واضح و روشن، مثل زنجیره یا خط زمانی، علت و معلول را مجسم کنند.

گروهی و سازمانی (ضمیمه پ)

به معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند، چگونگی رابطه میان یک ایده و اندیشه را با هدف و مفهوم دریابند. این سازمان‌دهنده‌ها که گروه‌بندی و سازمان‌دهی می‌کنند، برای

مسئولیت، نقد و شخصی‌سازی معانی، به اشتراک‌گذاری اطلاعات با دیگران، و اجرای کارگروهی را می‌دهد [Mackinnon and Deppell, 2005].

کلاس‌های درس مطالعات اجتماعی غالباً شامل همه نوع دانش‌آموزی است. سازمان‌دهنده ترسیمی می‌تواند دانش‌آموزان را در خواندن نمودارها، جدول‌ها و متن‌های سخت، برجسته کردن اطلاعات و ارزش‌گذاری برای تنوع فرهنگی و یادگیری انگلیسی یاری رساند. سازمان‌دهنده همچنین به معلمان مطالعات اجتماعی کمک می‌کند که میزان فزاینده‌ای از محتوای به هم پیوسته را پوشش دهند. سازمان‌دهنده با شیوه‌های دانش‌آموزمحور، چالش‌برانگیز و سازنده و خلاق به معلمان و دانش‌آموزان در جداسازی، خلاصه کردن و دستکاری اطلاعات اجتماعی کمک می‌کند [National Covncilor..., 1994].

هشت نوع سازمان‌دهنده ترسیمی

در این مقاله ما هشت نوع سازمان‌دهنده را ارائه می‌کنیم. این هشت نوع را بر اساس اهداف یادگیری طبقه‌بندی می‌کنیم (ضمیمه‌های الف تا ح). همچنین، واژگان مرجع مرتبط با هر نوع سازمان‌دهنده را نیز آورده‌ایم. تشخیص لغت مناسب موجود در متن، کلید استفاده از هر یک از سازمان‌دهنده‌ها و بحث پیرامون رابطه‌های مرتبط با آن است. معلمان نیز باید لغات مرتبط موجود در متن یا بحث را انتخاب و لغات جدید را به سازمان‌دهنده‌ها اضافه کنند.

سازمان‌دهنده‌های ترسیمی ارائه شده در این مقاله را می‌توان به سه روش زیر به کار برد:

۱. پیش از خواندن و بحث، به عنوان روشی برای پیش‌آزمون دانش، معرفی یا پیش‌نمایش موضوع یا مسئله، بارش مغزی ایده‌ها و برانگیختن رغبت.
۲. تهیه ابزاری برای نوبرداری در طول خواندن و بحث، به خاطر سپردن اطلاعات، بررسی و بسط و تأکید بر یادگیری به عنوان ارزشیابی رسمی، و تجدید علاقه و رغبت.
۳. برای بازبینی پس از خواندن و بحث یا ارزیابی یادگیری، ایجاد پایه و مبنایی برای فعالیت‌ها و پروژه‌های بعدی، و استفاده به عنوان ارزشیابی نهایی [Vacca and Vacca, 2001].

سازمان‌دهنده‌های ترسیمی به معلمان و دانش‌آموزان اجازه



ترکیبی و خلاق (ضمیمه ج)

غالباً با نیازهای معلمان جور نیستند و از این رو معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را تشویق کنند تا سازمان‌دهنده‌های خود را بسازند. هر جزء از سازمان‌دهنده‌های ترسیمی ساخته شده جدید، مفهوم، ساختار یا کارکردی را برای هدفی ویژه ضبط و ثبت می‌کند. این دسته از سازمان‌دهنده‌ها به معلمان و دانش‌آموزان آزادی می‌دهد، تا ایده‌ها و نظرات خود را با رویکردهای انفرادی بیان کنند.

ضمیمه الف: سازمان‌دهنده ترسیمی پیش‌بینی و فرض

هدف: نمایش دانستنی‌ها، فرض‌ها، موضوعات محتمل و ممکن، و آنچه که کنجکاو دانش‌آموز را برمی‌انگیزد.

لغات مرتبط: پیش‌بینی کردن، فرض کردن، گمان داشتن، حساب کردن، بررسی کردن، اندیشه کردن، مشورت کردن، تعمق کردن، انتظار داشتن، حدس زدن، پیشگویی کردن، تخیل کردن، قضاوت کردن، جست‌وجو کردن، با خود فکر کردن، گفت‌وگو کردن درباره، با عکس نشان دادن، تفکر کردن درباره، احتیاج داشتن، فهمیدن، تصویرسازی ذهنی، ارزیابی کردن، دانستن، دانش.

اقتصاد، دوره متوسطه اول

آنچه که من درباره تأمین بودجه یک پروژه می‌دانم.

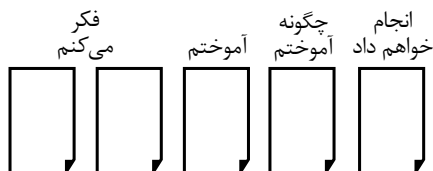
پرسش‌هایی که می‌خواهم بپرسم.

افرادی که با آن‌ها ملاقات خواهم کرد.

اطلاعات جدید برای به اشتراک گذاشتن.



تاریخ، دوره متوسطه دوم



زندگی مارتین لوتر

کار گروهی کوچک یا کار مشارکتی مناسب هستند. البته شاید این موارد را به‌طور منظم بتوان در کتاب‌های درسی یافت. نمودار درختی نمونه‌ای از این نوع سازمان‌دهنده‌هاست.

مقایسه و تضاد (ضمیمه ت)

شامل اشکالی هستند که مسئله یا موضوع انتخاب شده را برای توصیف طرز تشابه یا تفاوت مثالی با مثالی دیگر نمایش می‌دهند. نمونه‌ای از این سازمان‌دهنده‌ها «دیاگرام ون» است. معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از این سازمان‌دهنده به دانش‌آموزان در حین پیشرفت در واحد درسی، در مقایسه و نمایش دیدگاه‌های متعدد مرتبط با موضوع کمک کنند. منطق دانش‌آموزان احتمالاً بر پایه اطلاعات کسب شده از متنی خاص یا اعمال نظر و اندیشه در تجربیات شخصی‌شان شکل می‌گیرد.

رابطه و استدلال (ضمیمه ث)

اطلاعات را در ترتیبی خاص قرار می‌دهند تا به دانش‌آموزان، درک و فهم الگوی تفکر استقرایی و قیاسی را به‌وضوح نمایش دهند. الگوهای تفکر استقرایی مدرک و دلیلی فراهم می‌سازند که ایده‌های بزرگ یا مفاهیم معنادار را ایجاد و حمایت کنند. الگوهای تفکر قیاسی برای علل و استدلال‌های زیربنایی و اساسی و منطق مربوط به هر استنتاج، مدرک فراهم می‌کنند. معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند از این سازمان‌دهنده‌ها برای ایجاد ارتباطات و کشف جزئیات بیشتر استفاده کنند.

تشخیصی و تجسمی (ضمیمه ج)

شامل اشکالی چون ستاره و لامپ است که به دانش‌آموزان در نام‌گذاری، تشریح، بارش مغزی و بسط تفکر مربوط به اجزای عمل یا ایده‌ای بزرگ‌تر کمک می‌کنند. این سازمان‌دهنده‌ها که برای ثبت داده و شرح و بسط مفاهیم و مهارت‌ها ایده‌آل هستند، موجب برانگیختگی دانش‌آموزان و ایجاد تفکر خلاق در آن‌ها می‌شوند.

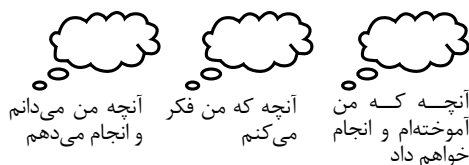
ارزشیابی و تخمینی (ضمیمه چ)

برای توضیح و تفکیک ایده یا دیدگاه متفاوت مربوط به محتوا و فرایند مورد استفاده قرار می‌گیرند. اندازه فضا یا بخش می‌تواند مطابق با میزان ارزشیابی و تخمین باشد. نمودارهای تحلیل می‌توانند نمونه‌ای از این سازمان‌دهنده‌ها باشند که پیوست‌های خوبی برای گزارش‌ها و نمایش‌ها هستند.



شهروندی و دولت، دوره ابتدایی

شهروند خوب



جغرافیا، دوره متوسطه اول

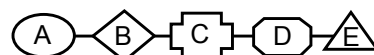
مواردی را که تصور می‌کنم درباره یک مکان و موقعیت می‌دانم



ضمیمه ب: سازمان‌دهنده ترسیمی الگویی و تعمیمی

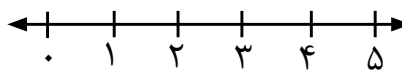
هدف: نمایش زنجیره و توالی مطالب و دستور یا علت و اثر. **واژگان:** بعد، بالا، طیف، دسته‌بندی، قبل از، شروع کردن، علت، زنجیره، طراحی، انتها، ابتدا، پیشاپیش، اقدام کردن به، آخر، اجازه دادن، واقع شدن، الگوسازی، سازمان‌دهی کردن، الگو، قرار دادن، ایجاد کردن، پیشین، تولید کردن، توالی، ردیف کردن، هم‌زمان، گنجانیدن، شروع کردن، بعدی.

اقتصاد، دوره راهنمایی



A = درآمد اضافی B = پول توجیبی (هفتگی)
C = هزینه‌ها D = حوادث اضطراری E = پس‌انداز

تاریخ، دوره ابتدایی

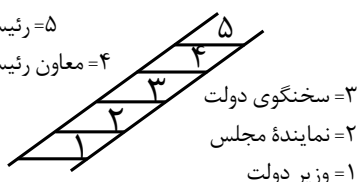


تصاویری را همراه با شرح برای بیان قصه‌های زندگی اضافه کنید.

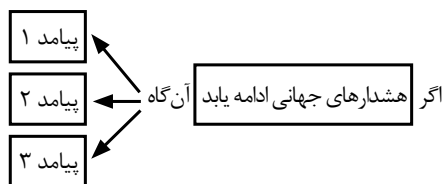
شهروندی و دولت، دوره متوسطه اول

۵ = رئیس‌جمهور

۴ = معاون رئیس‌جمهور



جغرافیا، دوره متوسطه دوم

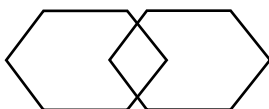


ضمیمه پ: سازمان‌دهنده ترسیمی تضاد و مقایسه

هدف: نمایش تشابهات، تفاوت‌ها و روابط.

واژگان خطی: شبیه، جایگزینی، همانند، مرتب کردن، ردیف کردن، ارتباط دادن، طبقه‌بندی کردن، مقایسه کردن، تضاد داشتن، مجموعه، تفاوت، تفکیک، از هم دور شدن، اختصاصی، ارزیابی کردن، اختلاف، گروه‌بندی کردن، به هم متصل کردن، متقابل، معمولی، منحصربه‌فرد، مرتبط، مشترک بودن، ناهم‌اند.

اقتصاد، دوره ابتدایی

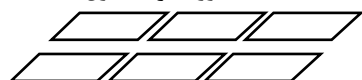


سه نیاز و سه خواسته را در هر طرف (غیرمشترک) بنویسید.
سه مورد مشترک در هر دو را در قسمت وسط (قسمت مشترک) قرار دهید.



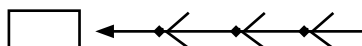
شهروندی و دولت، دوره متوسطه دوم

اقتصاد، دوره متوسطه اول



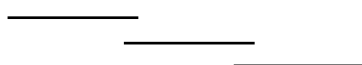
شیوه‌ای برای نشان دادن احترام و توجه در هر گام بنویسید.

شهروندی و دولت، دوره ابتدایی



نام شهر، استان، کدپستی و نام کشورتان را روی خطوط بنویسید.

تاریخ، دوره متوسطه دوم

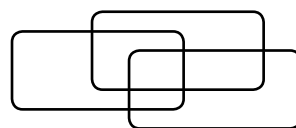


روی هر تیغه استخوان ماهی، یک موقعیت اجتماعی مرتبط با درگیری ویتنام را بنویسید

جغرافیا، دوره متوسطه اول



اسامی فصول سال و مثالی از شرایط آب و هوایی مربوط به هر فصل را در هر فلش نشان دهید.



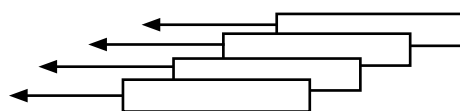
سه نوع دولت را نام ببرید و یک مورد خاص برای هر کدام بنویسید و مورد مشترک بین دو دولت و مورد مشترک بین سه دولت را نام ببرید و در جای مناسب خود بنویسید.

تاریخ، دوره متوسطه اول



در هر کادر، خاطرات یک روز تعطیل را که توسط مردم جهان جشن گرفته می‌شود، تعریف کنید. در بالا و پائین هر کادر، دو روش منحصر به فرد را فهرست کنید که روز تعطیل در آن جشن گرفته می‌شود.

جغرافیا، دوره متوسطه اول



نوع متفاوتی از ناحیه را به ترتیب ارزشیابی در هر مرحله تشخیص دهید. کنار هر فلش روش شباهت دو نوع ناحیه مجاور هم را بنویسید.

ضمیمهٔ ت: سازمان‌دهندهٔ ترسیمی استدلال و رابطه

هدف: نمایش جزء به کل و کل به جزء.

واژگان مرتبط: اضافه کردن، کل، تحلیل، ارتباط، منشعب کردن، تکمیل کردن، ارتباط برقرار کردن، تجزیه کردن، سهم داشتن در، استنباط کردن، تقسیم‌بندی، قسمت کردن، پر کردن، تابع، استنتاج کردن، گروه‌بندی، نتیجه‌گیری کردن، جزء سازنده، بخش، سهم، کمیت، رابطه، جمع، مجموع.

ضمیمهٔ ت: سازمان‌دهندهٔ ترسیمی، تجسمی و تشخیصی

هدف: نمایش روش‌هایی در نام‌گذاری، تشریح کردن، بارش مغزی و استنباط کردن.

واژگان مرتبط: پیش‌بینی کردن، ارتباط داشتن، رده‌بندی

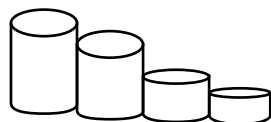


کردن، دسته‌بندی کردن، خلق کردن، شرح دادن، طرح ریختن، متمایز کردن، شکل گرفتن، توضیح دادن، بیان کردن، تشخیص دادن، تصور کردن، پیوند دادن، به تصویر کشیدن، سازمان‌دهی کردن، نمایش دادن، گمان کردن، مجسم کردن، درنظر آوردن.

دیدگاه‌های متنوع.

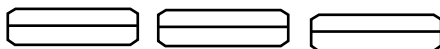
واژگان مرتبط: توضیح دادن، تحلیل کردن، جهت دادن به، تخمین زدن، آزمودن، ارزیابی کردن، حساب کردن، شرح دادن، بررسی کردن، تشریح کردن، تفکیک کردن، تخمین زدن، ارزشیابی کردن، دلیل و برهان آوردن، حدس زدن، تحقیق کردن، توجیه کردن، استنباط، قیمت برآورد کردن، با دقت نگاه کردن، نقطه نظر، امتحان کردن.

اقتصاد، دوره دبیرستان



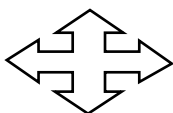
چهار طریق را شرح دهید که با آن‌ها، یک شهروند، پول را با نسبتی از عایدی و درآمد کسب کند.

شهروندی و دولت، دوره متوسطه اول



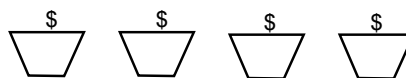
تعداد واقعی افراد و درصد جمعیتی را که: ۱. رأی می‌دهند، ۲. مالیات می‌پردازند، ۳. خانه شخصی دارند، برآورد کنید.

جغرافیا، دوره ابتدایی

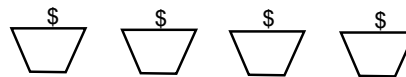


هر یک از جهت‌های چهارگانه اصلی را نام ببرید و مکانی را که هنگام پیاده‌روی در آن جهت از مدرسه دور می‌شوید، بنویسید.

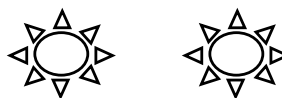
اقتصاد، دوره متوسطه اول



روش‌هایی را که شما می‌توانید ۱۰۰۰۰۰۰ ریال بپردازید، به تصویر بکشید.



تاریخ، دوره ابتدایی



روی یک خورشید، برجسب اتفاقات عمده‌ای را که در زندگی‌تان رخ داده‌اند، قرار دهید و روی دیگری، آرزوها و اهدافتان را بگذارید.

جغرافیا، دوره متوسطه دوم



درباره نحوه استفاده از دریاچه و زمین‌های مجاور آن، تبادل نظر کنید.

ضمیمه ج: سازمان‌دهنده ترسیمی ارزشیابی و تخمینی

هدف: نمایش شیوه‌های تشریح، مجزا کردن و آزمایش



ضمیمهٔ چ: سازمان‌دهندهٔ ترسیمی سازمانی و گروهی

هدف: نمایش نوع، طبقه یا طبقه‌بندی

واژگان مرتبط: دسته‌بندی کردن، ردیف کردن، فهرست کردن، رده‌بندی کردن، تفکیک کردن، جدا کردن، نمایش دادن، گروه‌بندی کردن، مدیریت کردن، سازماندهی کردن، کنار هم گذاشتن، نظام‌مند کردن، برچسب زدن روی.

اقتصاد، دورهٔ متوسطهٔ دوم

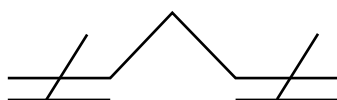
اطلاعات پیرامون کشورهای فردگرا: نام پول رایج، ارزش رسمی [اسکناس و سکه]، نرخ برابری ارز، درآمد سرانه

ضمیمهٔ ح: سازمان‌دهندهٔ ترسیمی ترکیبی و خلاق

هدف: ارائهٔ شیوه‌های الحاق بخشی از سازمان‌دهنده‌های متفاوت به هم یا طراحی نمایش منحصربه‌فرد در ثبت عقاید و دستیابی به نتایج و اهداف.

واژگان مرتبط: ترکیب کردن، ساختن، یکدست شدن، به هم پیوستن، در کنار هم قرار گرفتن، رسم کردن، آفریدن، شرح دادن، ابداع کردن، تلفیق کردن، تولید کردن، تشخیص دادن، نشان دادن.

شهروندی و دولت، دورهٔ متوسطهٔ دوم



مراحل چگونگی تبدیل لایحه به قانون و قانون به بخشی از زندگی روزانه‌مان را نمایش دهید.

جغرافیا، دورهٔ متوسطهٔ اول

آب	هوا	زمین	
			خانواده
			کار
			سرگرمی

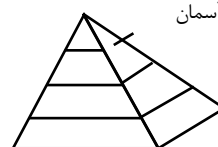
اشکال و موارد کاربرد حمل‌ونقل را طبقه‌بندی کنید. پنج کلمه در هر خانه بنویسید و در کنار هر مورد که به آن علاقه دارید بکشید.

منابع در دفتر مجله موجود است.

جغرافیا، دورهٔ ابتدایی

اسم یک گیاه و یک حیوان را بنویسید و ترسیم کنید که در مکان‌های زیر زندگی می‌کنند.

- بالای درخت و در آسمان
- بالای زمین
- روی زمین
- زیر زمین



هویت ایرانی

تحلیل محتوای درس ۱۴ جامعه‌شناسی ۱

سیده فریبا اطمینانی

کارشناس پژوهشگری علوم اجتماعی و
دبیر دبیرستان‌های منطقه شاهین‌شهر

مقدمه

آموزش علوم اجتماعی باید بتواند با ایجاد علاقه، فرصت مواجهه فعال و خلاق دانش‌آموزان را با این علوم فراهم کند و برای نوآوری علمی اثری ترغیب‌کننده داشته باشد. فراهم کردن زمینه این برخورد فعال نخست بر عهده مؤلفان کتاب درسی است. جامعه‌شناسی (۱) رشته ادبیات و علوم انسانی یکی از درس‌های تخصصی پایه دهم دوره متوسطه ۲ است.

این مقاله بر آن است که «درس ۱۴ کتاب جامعه‌شناسی پایه دهم»، با عنوان «هویت ایرانی - ابعاد جمعیتی و اقتصادی» که مبحثی جدید است، را مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، آموزش علوم اجتماعی، کتاب درسی، معیارهای نقد و بررسی، پایه دهم

ضرورت نقد و بررسی محتوای کتاب درسی

کتاب‌های درسی باید به گونه‌ای تدوین شوند که اهداف آموزشی از قبل تعیین شده را تأمین کنند. اگر طی فرایند آموزش نتیجه‌ای غیر از برنامه مورد نظر به دست آید و یا با درک فراگیر متناسب نباشد، بازنگری در مطالب درسی ضرورت می‌یابد.

«قابلیت یادگیری محتوا» از نکات مهم در فرایند آموزش محسوب می‌شود. اگر محتوا فاقد چنین قابلیت‌هایی باشد، فراگیرنده

صرفاً به حفظ مطالب می‌پردازد.

کتاب درسی باید با سطح قابلیت‌های زبانی فراگیرندگان تناسب داشته باشد. استفاده از کلمه‌های نامفهوم، دشوار یا طولانی مانع از یادگیری مطلوب می‌شود. بنابراین یکی از هدف‌های اصلی در تهیه مواد آموزشی، بالا بردن سهولت یادگیری فراگیرندگان با بهره‌گیری از لغات مناسب است [رسولی، ۱۳۹۰: ۱۷۲].

بنابراین ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب عبارت‌اند از: مطابقت محتوا با هدف‌های آموزشی، توالی مطالب در یک خط سیر مشخص و منطقی، مطابقت با یادگیری‌های قبلی فراگیرندگان، تأکید بر پروراندن مفاهیم اساسی و روش‌ها و نه صرفاً انتقال انبوه واقعیت‌های علمی، و از همه مهم‌تر، مطابقت مطالب ارائه شده با قوه درک و فهم دانش‌آموزان متوسط کلاس [یارمحمدیان، ۱۳۷۹: ۱۵۷].

از این‌رو محتوای منابع آموزشی در نظام‌های متمرکز، نیازمند تحلیل و بررسی علمی است. این تحلیل به مؤلفان کمک می‌کند که در تدوین کتاب‌های درسی، تصمیم‌های عاقلانه‌ای بگیرند و بهترین را انتخاب کنند.

تعریف محتوا و تحلیل محتوا

محتوا عبارت است از مجموعه مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی که از سوی برنامه‌ریزان انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود. در عین



۹. میزان تسهیل دسترسی به اطلاعات توسط دانش‌آموزان از طریق جدا کردن بخش‌های متفاوت متن؛
۱۰. تناسب شیوه تنظیم محتوا با روش‌های تدریس و روش پیشنهادی ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان.

معیارهای تربیت دینی

۱. انعکاس زیبایی‌های آفرینش و زندگی در ابعاد متفاوت درس؛
۲. فراهم شدن فرصت‌های تقویت حس مذهبی؛
۳. توجه به نعمت‌های خدا در زندگی و سپاس از نعمت‌ها؛
۴. تقویت روحیه مشارکت در مسئولیت‌های اجتماعی و ایفای نقش خود.

معیارهای تربیت اجتماعی

۱. احترام گذاشتن به قوانین و مقررات؛
۲. مطرح کردن مشکلات انسان در دنیای امروز و مخاطرات محیطی؛
۳. تقویت تعاون و همکاری در امور.

معیارهای تربیت هنری و زیباشناختی

۱. استفاده از شعر و عبارات شیرین و جذاب در ارائه مطالب؛
۲. انتخاب تصاویرها و عکس‌ها متناسب با علاقه‌های دانش‌آموز و مفاهیم و مهارت‌های مورد نظر؛
۳. صفحه‌آرایی مناسب و سازمان‌دهی عناصر متفاوت به‌طور مطلوب در واحد درسی.

معیارهای کاوشگری، تحقیق و تفکر خلاق و نقاد

۱. وجود سؤالات یا فعالیت‌هایی که یافتن پاسخ آن‌ها مستلزم به‌کارگیری روش علمی باشد؛
۲. وجود موضوعاتی که حل آن‌ها مستلزم به‌کارگیری مهارت‌های جمع‌آوری و پردازش اطلاعات باشد؛
۳. وجود سؤالات و فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان را در موقعیت‌های مبهم و خلاقیت‌برانگیز قرار می‌دهند و راه‌حل مشخصی مستقیماً در کتاب برای آن‌ها ذکر نشده است، و تشویق به ارائه راه‌حل‌های جدید و ابتکاری؛
۴. تقویت تفکر نقاد از طریق طرح پرسش‌ها، فعالیت‌ها و متون مناسب؛
۵. تقویت روحیه علمی به معنای برخورد منطقی و استدلالی هنگام رد یا قبول یک نظریه؛
۶. تقویت روحیه مسئله‌یابی و تشخیص مسائل دنیای اطراف خود. براساس معیارهای مذکور، تحلیل محتوای درس ۱۴ کتاب جامعه‌شناسی (۱) پایه دهم در جدولی که در ادامه آمده، طبقه‌بندی شده است:

حال، محتوا آثار حاصل از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری معلم و شاگرد را نیز در برمی‌گیرد. محتوا ممکن است به‌صورت متن و کتاب درسی تدوین شود. رایج‌ترین شکل محتوای مکتوب، همان کتاب درسی است.

کرپیندورف «تحلیل محتوا» را به‌عنوان یک فن پژوهشی برای ربط دادن داده‌ها به مضمون آن‌ها، به‌گونه‌ای معتبر و تکرارپذیر تعریف می‌کند.

کرلینگر تحلیل محتوا را روشی برای مطالعه و تحلیل ارتباطات به شیوه‌ای نظام‌مند، عینی و کمی با هدف اندازه‌گیری متغیرها می‌داند.

و **باردن** معتقد است: «تحلیل محتوا عبارت است از مجموعه فنون تحلیل ارتباط که برای توصیف محتوای پیام و روش‌های منظم عینی به‌کار می‌رود» [کرپیندورف، ۱۳۸۳: ۱۳].

در تحلیل محتوا می‌توان از مقوله‌های متفاوتی سود جست. بنابراین، تحلیل محتوا به مقوله خاصی منحصر نیست، بلکه با توجه به متن محور پژوهش، سلیقه‌ها و توانایی محقق، می‌توان از مقوله‌های متفاوت استفاده کرد.

معیارهای نقد و بررسی محتوای درس ۱۴

در بررسی حاضر تلاش شده است، با پنج معیار کلی و ریزمعیارهای آن‌ها، به نقد و بررسی و تحلیل محتوای درس چهاردهم کتاب جامعه‌شناسی (۱)، با عنوان هویت ایرانی - ابعاد جمعیتی و اقتصادی پرداخته شود:

معیارهای سازمان و محتوا

۱. میزان انطباق اطلاعات و مطالب درس با یافته‌ها و اطلاعات جدید علمی؛
۲. وضوح و روشنی مطالب نوشته شده و تشریح مطالب (به‌خصوص مطالب پیچیده و دشوار)؛
۳. میزان صحت توالی مطالب در کتاب درسی و توجه به پیش‌نیازهای یادگیری در موضوع جدید؛
۴. میزان ارزشمند بودن مطالب به‌طوری که نتوان موضوعات را جابه‌جا یا بخشی از آن را حذف کرد؛
۵. میزان صحت عمل در تنظیم عنوان‌ها، خلاصه‌بندی‌ها و مواردی از این قبیل؛
۶. میزان استفاده از تصویر به تناسب محتوای نوشتاری و استفاده از نقشه، نمودار و جدول؛
۷. میزان تناسب مکانی تصویرها و محتوای نوشتاری، هدف‌دار بودن و همراه بودن تصویرها با توضیح کافی؛
۸. بیان شروع درس با مثال‌های آسان برای تقویت اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان؛



ردیف	معیارهای نقد و بررسی	نتایج تحلیل‌های انجام شده براساس معیارهای نقد
۱	سازمان و تناسب محتوا	۱. اطلاعات و مطالب این درس از نظر انطباق با یافته‌های علمی جدید متناسب است. ۲. چیدمان مطالب درس با توجه به طرح سؤال آغازین درس (رابطه جمعیت و هویت) و پاسخ‌گویی به آن از طریق مرور مطالب اساسی کتاب در درس‌های پیشین (تفاوت جهان طبیعی و جهان اجتماعی، هویت فرهنگی، فرهنگ و...) باعث وضوح و روشنی مطالب بعدی شده است. ۳. تشریح مطالب درس از سطح ساده به دشوار و پیچیده، مناسب انجام شده است. به‌طوری که ابتدا رابطه هویت - جمعیت و سپس سیاست‌های جمعیتی و هویت اقتصادی که نسبت به مطلب آغازین جدیدتر و ناآشناتر هستند، مطرح شده است. ۴. موضوع درس و مطالب آن از نظر رعایت توالی محتوا صحیح انتخاب شده است. زیرا از نظر رعایت پیش‌نیازها مفاهیم هویت، انواع و تغییرات آن و هویت ایرانی در درس‌های قبلی بررسی شده و به این ترتیب توالی مطالب از کل به جزء نیز مراعات شده است. این مبحث توانسته است نقش تکمیل‌کننده نهایی بحث هویت را ایفا کند. ۵. مطالب درس از نظر ارزشمند بودن به گونه‌ای است که نمی‌توان هیچ‌یک از بخش‌ها و موضوعات آن را جابه‌جا یا حذف کرد. ۶. فقدان عنوان مناسب در هر بخش درس (فقط عنوان سیاست‌های جمعیتی ذکر شده) از معایب نگارش متن این درس و تمامی درس‌های کتاب است. معمولاً هر بخش درس با یک پرسش شروع شده که این در جای خود انگیزه‌ساز است و روحیه «مسئله‌یابی» و یافتن پاسخ را تقویت می‌کند، اما فقدان عنوان مناسب در هر قسمت، تشخیص و دنبال کردن مفهوم اصلی مورد نظر را دشوار می‌کند. ۷. میزان استفاده از تصویر به تناسب محتوای نوشتاری کافی به نظر می‌رسد. در این درس از هشت تصویر مرتبط و متناسب با هدف‌های متن استفاده شده و در مکان‌های مرتبط با موضوع گنجانده شده است. ۸. از آنجا که این درس موضوع رشد جمعیت و رابطه آن با هویت فرد و هویت جهان اجتماعی را بررسی کرده است، بهتر بود از جدول‌های آماری و نمودارهایی که رشد جمعیت ایران را در سال‌های گوناگون مورد مقایسه قرار می‌دهند نیز استفاده می‌شد. ۹. تبیین و تفهیم مفاهیم کلیدی و اساسی جامعه‌شناسی، به‌خصوص برای دانش‌آموزان، نیازمند ذکر مثال‌های ملموس و آسان است تا هم مطلب واضح‌تر و روشن‌تر شود و هم فراگیرندگان بتوانند آن‌ها را با دنیای واقعی تطبیق دهند و اعتمادبه‌نفس آنان در زمینه یادگیری تقویت شود. به نظر می‌رسد، هم در این درس و هم در سایر درس‌های کتاب کمتر از مصداق‌یابی استفاده شده است. ۱۰. متن درس دسترسی دانش‌آموزان به اطلاعات و مفاهیم کلیدی را با دشواری‌هایی روبه‌رو کرده است. زیرا بخش‌های متفاوت با عنوان‌های لازم و توأم با درشت‌نمایی از هم تفکیک شده‌اند. طبیعی است این کاستی با تعیین عنوانی مناسب با اندازه‌های بزرگ‌تر، پررنگ‌تر و فونتی متفاوت با متن برطرف می‌شود. ۱۱. شیوه تنظیم محتوا با روش‌های فعال تدریس، مانند پیش‌سازمان‌دهنده، تدریس اعضای تیم، یاران در یادگیری و... قابلیت اجرا دارد. ۱۲. این درس به پیش‌نیازهای یادگیری، یعنی مفاهیمی همچون هویت و انواع آن، تغییرات هویتی، هویت ایرانی و... توجه داشته و به همین دلیل نیز به‌عنوان درس پایانی انتخاب شده است. به این ترتیب مطالب این درس از طریق پیوند با درس‌های پیشین انسجام کلی کتاب را حفظ کرده و زمینه ارتباط یادگیری موضوع درس با سایر موضوعات از پیش تدریس شده را فراهم می‌آورد. ۱۳. در تنظیم مطالب این درس، به برقراری ارتباط موضوع آن با موضوعات مطرح شده در پایه‌های تحصیلی قبل هم توجه کافی مبذول شده است. مفاهیم جمعیت، تراکم و رشد جمعیت، آمار جمعیت ایران و رشد مثبت و منفی جمعیت و... در کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم آورده شده است. ۱۴. دسته‌بندی مطالب، ذکر عنوان‌های هر بخش و توضیح مفاهیم در متن این درس، مانند سایر درس‌های کتاب، با ضعف‌هایی مواجه است که طراحی سؤال در حوزه‌های درک و فهم، کاربرد، تجزیه تحلیل و... را به منظور ارزشیابی، دشوار ساخته است.



ردیف	معیارهای نقد و بررسی	نتایج تحلیل‌های انجام شده براساس معیارهای نقد
		۱۵. بخش‌های «بخوانیم و بدانیم» این درس متناسب با محتوای درس و در جهت ارائه اطلاعات وسیع‌تر در رابطه با موضوع درس، به خوبی عمل کرده است و انگیزه تحقیق و پژوهش، و درک و فهم بیشتر محتوای درس را در فراگیرندگان ایجاد می‌کند. ۱۶. در متن درس واژه‌هایی به کار رفته‌اند که دانش‌آموزان از آن‌ها شناخت قبلی ندارند، مانند صنایع مونتاز، امتیاز رویتر و رژ و اصلاحات ارضی و پاشنه آشیل، به نظر می‌رسد چنانچه در پایان هر درس با پایان کتاب واژه‌نامه‌ای تنظیم می‌شد و به توضیح واژه‌های ناآشنا می‌پرداخت، می‌توانست مکمل مطالب درسی و تسهیل‌کننده فرایند یادگیری باشد. ۱۷. در انتخاب عنوان و محتوای درس ۱۴، به شرایط و ویژگی‌های فرهنگی، محیطی، اجتماعی و اقتصادی جامعه ایرانی در شرایط کنونی توجه لازم صورت گرفته است. از این منظر، با آوردن مبحث سیاست‌های جمعیتی، آثار زیان‌بار کاهش رشد جمعیت (وضعیت قبلی) بر انتقال فرهنگ و معانی و گستره جهان اجتماعی بررسی شده و به این ترتیب محتوای انتخاب شده با زندگی روزمره دانش‌آموزان نیز مرتبط است. ۱۸. محتوا به منزله مصالح یک ساختمان و سازمان‌دهی محتوا به منزله ترکیب کردن مصالح برای ساختن یک بناست. اضافه کردن این درس به مجموعه درس‌های بخش هویت برای پایه دهم، از نظر رعایت اصل توالی در محتوا که موجب تداوم، گسترش و تعمیق معلومات فراگیرنده می‌شود و از نظر رعایت اصل وحدت و ارتباط محتوا با بحث‌ها و درس‌های پیشین هویت، با دقت لازم انجام شده است.
۲	کاوشگری، تحقیق و تفکر خلاق و نقاد	در صفحه‌های ۱۰۶ و ۱۰۹ دو فعالیت با عنوان «پیشنهاد دهید» در مورد سیاست‌های کلی جمعیت و سیاست‌های اقتصاد مقاومتی آورده شده است. سؤال صفحه ۱۰۶ دانش‌آموز را به جای مدیر و مسئولان کشور قرار می‌دهد و از او برای تحقق سیاست‌های جمعیتی نظرخواهی می‌کند. این فعالیت دانش‌آموز را در موقعیت جدید و خلاقانه‌ای می‌گذارد و آنان را به ارائه راه‌حل‌های جدید و ابتکاری تشویق می‌کند که مستقیماً در کتاب ذکر نشده است. فعالیت صفحه ۱۰۹ از فراگیرندگان در مورد مسئولیتی که در تحقق اقتصاد مقاومتی دارند، پرسش می‌کند که برای پاسخ‌گویی به آن نیاز است، موضوع به‌طور همه‌جانبه بررسی شود. این کار به تقویت تفکر نقاد، روحیه علمی و برخورد منطقی - استدلالی با موضوع می‌انجامد و مستلزم به کارگیری مراحل کاوشگری، تحقیق و روش علمی است.
۳	تربیت دینی	۱. در تنظیم محتوای بخش ارتباط هویت و جمعیت از آیه ۲۱ سوره «روم» با مضمون ازدواج و تشکیل خانواده و ایجاد مودت و رحمت میان زن و مرد استفاده شده است که به نوعی زیبایی‌های آفرینش و زندگی، توجه به نعمت‌های خداوند در زندگی، و سیاس از نعمت‌ها را در بحث هویت منعکس کرده است. ۲. همچنین در این بخش، با ذکر هدف اسلام از تأسیس جهان اجتماعی توحیدی، رابطه آن با جمعیت، و آوردن روایتی از پیامبر اسلام (ص) در این زمینه، فرصتی مناسب به منظور تقویت تفکر و ایجاد حس مذهبی در دانش‌آموزان فراهم شده است.
۴	تربیت اجتماعی	۱. با تشریح سیاست‌های جمعیتی و تاریخچه سیاست‌های جمعیتی اجرا شده در ایران، مشکلات ناشی از کاهش رشد جمعیت در ارتباط با انتقال معانی و فرهنگ و گسترش جهان اجتماعی، دانش‌آموز به خوبی به مشکلات و مخاطرات ناشی از آن پی می‌برد. ۲. با انجام فعالیت صفحه ۱۰۶ و ارائه راه‌حل توسط دانش‌آموزان (به صورت گروهی) برای تحقق سیاست‌های جمعیتی، فراگیرندگان قدرت تفکر و همکاری گروهی، مشورت در کارها، به کارگیری خلاقیت و تصمیم‌گیری را تجربه می‌کنند.
۵	تربیت هنری و زیبایی‌شناختی	۱. تصویرها و عکس‌های متن درس متناسب با علاقه‌های دانش‌آموزان و مفاهیم جمعیت و هویت، سیاست‌های جمعیتی و هویت اقتصادی انتخاب شده‌اند. ۲. استفاده از جدول و نمودار هم به لحاظ زیبایی‌شناختی و هم به لحاظ تلخیص و فهم بهتر و آسان‌تر مطالب ضروری می‌نماید که در زمینه آمار و ارقام مربوط به رشد جمعیت امکان استفاده از جدول و نمودار در این مبحث وجود داشت که جای آن در این بخش خالی است. ۳. صفحه‌آرایی و سازمان‌دهی مفاهیم درس در صفحات مناسب است، اما ذکر یک نکته به مطلوب‌تر شدن این معیار کمک می‌کند: آوردن مطالب اصلی در کادری با پس‌زمینه آجری‌رنگ در صفحه‌های ۱۰۱ و ۱۰۶ و با حروف و سایز کوچک‌تر و فاصله خطوط کمتر، توجه و دقت دانش‌آموز را به مطلب درج شده در آن کمتر می‌کند (این شیوه نوشتاری و صفحه‌آرایی در تمامی درس‌های کتاب انجام گرفته و همین تأثیر را داشته است). لذا چنانچه محتوای این کادرها با درشت‌نمایی بیشتر و سایز و فونتی متفاوت ارائه شود، زیبایی بیشتری خواهد داشت و توجه دانش‌آموزان را به مطلب بیشتر خواهد کرد.

منابع در دفتر مجله موجود است

مشارکت اجتماعی ورسانه‌های جمعی رفتار مشارکت جویانه در آموزش و پرورش

دکتر هاجر تحریری نیک صفت

مشارکت اجتماعی و رسانه‌های جمعی

نویسنده: دکتر حسین دهقان

ناشر: انتشارات مدرسه، (تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴۹)

سال نشر: ۱۳۹۶

نوبت چاپ: اول

تعلیم و تربیت، نقش بسزایی در تحقق اهداف تربیتی دارند. تربیت بشری امری است که از ابتدای خلقت تاکنون همیشه مورد توجه بوده است. در فلسفه و نگاه اسلام به انسان و نظام هستی، هدف از خلقت بشر، رسیدن به کمال و کمک به کمال جویی دیگران در مسیر وصول به کمال مطلق ذکر شده است. در این رویکرد، تولید اندیشه و خردورزی تلاشی بی‌نظیر و تعلیم و تعلم، عبادتی بی‌بدیل تلقی می‌شود.

از سویی، تقریباً تمام اندیشه‌ورزان و صاحب‌نظران علوم انسانی و به‌ویژه علوم رفتاری، اتفاق نظر دارند که محور اصلی توسعه پایدار، انسانی کارآمد، آموزش دیده و متعهد است. به سخنی دیگر، برای رشد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه، بالندگی و استعلا آموزش و پرورش اجتناب‌ناپذیر است. با توجه به اینکه نظام جمهوری اسلامی ایران، در سند چشم‌انداز، اهداف بلند معنوی و توسعه‌ای الهام‌بخش و الگویی مؤثر در منطقه و جهان، بر مبنای برخورداری از دانش پیشرفته در علم و فناوری و متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی برای خود ترسیم کرده است، آموزش و پرورش شأن و اهمیتی مضاعف می‌یابد و به حق، تعلیم و تربیت، نهادی انسان‌ساز و محور توسعه پایدار نامیده می‌شود.

در جهان کنونی بخش اعظم هویت اجتماعی افراد که خود دربردارنده مجموعه ساختارمندی از نگرش‌ها و رفتار آن‌هاست، توسط ارتباطات اجتماعی و به‌ویژه براساس نقش رسانه‌ها در زندگی اجتماعی شکل می‌گیرد. در چنین جامعه‌ای، نقش نهادها و سازمان‌های اجتماعی که کارکرد تربیتی آن‌ها برجسته‌تر از دیگر نهادهاست، هر روز آشکارتر و نمایان‌تر می‌شود. شکل‌گیری هویت اجتماعی مطلوب در گرو مشارکت هر چه بیشتر کنشگران اجتماعی در سازمان‌ها و مؤسسه‌های جامعه است. در اصل، صاحبان اصلی منافع سازمان‌ها، کنشگران اجتماعی‌اند که چارچوب و ساختار نهادها بر پایه نقش و عملکرد آنان در برابر فضای هنجاری و قوانین ساختارهای مدیریتی حاکم بر این نهادها استوار است. هر چه مشارکت کنشگران برای تدوین قوانین و مدیریت‌ها در درون سازمان‌ها بیشتر و انعطاف‌پذیری سازمان‌ها در قبال مشارکت کنشگران فزاینده‌تر باشد، شاهد انسجام و توسعه روزافزون جامعه خواهیم بود.

کارکرد آموزش و پرورش که تبلور عمده آن در نظام‌های آموزشی نو در جوامع کنونی مشاهده می‌شود، کارکرد خطیری است که در قالب وظایف وزارت آموزش و پرورش در کشور ما محقق می‌شود. مربیان و اولیای دانش‌آموزان، به‌عنوان گروه عمده‌ای از کنشگران حوزه



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پسرانه برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد پسرانه برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

• رشد آموزش ابتدایی • رشد 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 کاردانش • 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 نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

• وبگاه: www.roshdmag.ir

همچنین در حال حاضر، آموزش و پرورش مهم‌ترین و وسیع‌ترین کانون تلاقی ملت با دولت و یا مردم با دستگاه‌های اجرایی است و همین موضوع داشتن نگاهی تخصصی و عمیق به روند ارتباطات این دستگاه با مخاطبان و ذی‌نفعان آن را ضروری می‌سازد.

وجود بیش از ۷۵۰ منطقه آموزشی، به‌کارگیری و همکاری با حدود یک میلیون نفر از کارکنان تحصیل کرده، با تخصص‌ها و نگرش‌های متفاوت و در کسوت‌های گوناگون، مانند معلم و مدیر در ۱۵۰ هزار مدرسه در اقصانقاط داخل کشور پهناورمان و حتی خارج از آن، تحت پوشش داشتن بیش از ۱۴ میلیون دانش‌آموز دختر و پسر، از سنین پیش از دبستان تا دوره‌های عالی تحصیلی، در مدارسی متفاوت و با ویژگی‌های متنوع اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده‌های آنان، تعامل و همکاری نزدیک با همه دستگاه‌های قانون‌گذار، اجرایی و نظارتی و بخش‌های دولتی و غیردولتی کشور، و همچنین علاقه و ارتباط قابل توجه رسانه‌های گروهی از عوامل و شرایطی است که مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور را برای ورود عالمانه و پژوهشگرانه به بحث ارتباطات، ترغیب و ملزم می‌کند.

آموزش و پرورش کشور برای تحقق اهداف تربیتی خود ناچار است به بازنگری نظام‌های ارتباطی تعاملی خود، از عالی‌ترین سطوح ستادی و مدیریتی تا آخرین حلقه‌های آموزشی و برعکس دست بزند و با آسیب‌شناسی و موشکافی فرایندها، به تنظیم و ترسیم مجدد و کارآمد سامانه ارتباطات اداری، آموزشی و مردمی خود مطابق با شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی حال و آینده، بر مبنای ارزش‌های ملی و فناوری‌های نوین بپردازد. بدین ترتیب، با روزآمدسازی، منطقی کردن، منعطف کردن و شفاف‌سازی نظام اطلاع‌یابی و اطلاع‌رسانی خود، ضمن تسریع گردش اطلاعات، به اتخاذ تصمیمات سریع‌تر و دقیق‌تر در همه ساختارها و خرده‌نظام‌ها و اجزا و ارکان آموزش و پرورش کمک می‌کند و به بهبود کیفیت خدمت‌رسانی در این دستگاه و روند توسعه کشور شتاب بیشتری می‌بخشد.

این مجموعه حاصل هم‌اندیشی‌های کارشناسانه و علمی استادان جامعه‌شناسی و علوم ارتباطات دانشگاه‌های کشور، اعضای هیئت علمی و کارشناسان پژوهشگاه آموزش و پرورش است که از ابعاد و سطوح متفاوتی دیدگاه‌های خود را مطرح کرده و زمینه ورود دقیق‌تر و کاربردی‌تر به مسائل آموزش و پرورش را فراهم آورده‌اند.

کتاب حاوی هفت مقاله است که برای شناخت تأثیر سامانه ارتباطات اجتماعی و رسانه‌های جمعی بر مشارکت ذی‌نفعان در امور آموزش و پرورش تدوین یافته‌اند. مقاله اول به تعریف رفتار

رشد برای رشد

نحوه اشتراک مجلات رشد به دو روش زیر:

الف. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبت نام در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.
ب. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سمراه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۴۹۰۲۳۳.

♦ 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: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

♦ تلفن بازرگانی: ۸۸۸۱۷۳۰۸-۲۱

♦ 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

توضیح و تصحیح:

در شماره گذشته مجله، صفحه ۲۸ جابه‌جایی در تصاویر رخ داده و عکس یورگن هابرماس به جای نیکولاس لومان چاپ شده است که بدین‌وسیله ضمن تصحیح، از مخاطبان پوزش می‌طلبیم.

علوم اجتماعی

جامعه‌شناسی نظام جهانی



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش پرورش
تیم و نظام است

دوره‌ی یس‌دهم

رشته‌ی علوم اجتماعی



موسسه

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

يَا مُقَلِّدِي سَلُوا وَالْأَصْبَارِ

يَا مُدَبِّرِي السَّيْلِ وَالْمَصَارِ

يَا مَحْوِلِ الْخَوَالِ وَالْأَحْوَالِ

خَوَالِ عَالِنَا أَيْ الْحَالِ

وَالْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ

الْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ

الْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ

الْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ

الْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ

الْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ

الْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ

الْمَدَارِ كَيْ لَا تَجُودَ حَالُكَ