

علوم اجتماعی

۸۲

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

دوره بیست و دوم شماره ۳ بهار ۱۳۹۹ صفحه ۶۴ | ۳۶۰۰۰ ریال | پیامک: ۸۹۹۵-۳۰۰۰
www.roshdmag.ir

سبک زندگی پسا کرونا و بسط سرمایه اجتماعی
سیاست‌گذاری آموزشی، وضع موجود و الگوی مطلوب
پداگوژی شنیدن
جای خالی آموزش‌های اجتماعی در مدرسه
وقتی مدرسه نابرابری را تثبیت می‌کند
جامعه‌شناسی علیه بی‌عدالتی
اخلاق مخاطرات



سوزن

نوع فیلم: کوتاه داستانی

گروه مخاطب: دانش‌آموزان، متوسطه

اول و دوم

نویسنده و کارگردان: یوسف جعفری

مدت زمان فیلم: ۱۹ دقیقه

خلاصه داستان: گروهی جهادی برای خدمات بهداشت و درمان و فعالیت‌های فرهنگی به روستایی دورافتاده وارد می‌شوند که ظاهراً کودکی ندارد، اما نشانه‌هایی از حضور بچه‌ها در جای جای آن دیده می‌شود. اعضای گروه برای حل این معما دست به کار می‌شوند. در این فیلم بحث ناآگاهی عموم اجتماع نسبت به یک مفهوم درست به صورت مصداقی بررسی می‌شود و در پایان ترجیح منافع جمعی بر منافع فردی، و ایثارگری مطرح می‌شود که از مفاهیم برجسته فیلم به‌شمار می‌رود.



وحید گلستان

دبیر جشنواره بین‌المللی
فیلم آموزشی

فرفره

نوع فیلم: انیمیشن

گروه مخاطب: پیش‌دبستان و پایه‌های اول و دوم ابتدایی

نویسنده و کارگردان: شیوا ممتحن

مدت زمان فیلم: ۷ دقیقه و ۳۲ ثانیه

انیمیشن فرفره، با یک فرم گرافیکی ایرانی و منحصر به فرد، به سبک زندگی ایرانی و هویت ایرانی از دل مشاغل فراموش‌شده سنتی، توجه می‌کند. فرفره خاطره هر آدم بزرگی است که کودکی‌اش را در کوچه‌ها خیلی زود جا گذاشته و دلش برای آن موقع‌ها حسابی تنگ شده است.



فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و دوم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۹ | صفحه ۶۴

بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم صل على محمد و آل محمد



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

سرمقاله

● سبک زندگی پسا کرونا و بسط سرمایه اجتماعی / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- سیاست گذاری آموزشی، وضع موجود و الگوی مطلوب / میزگردی با حضور دکتر مهدی نوید ادهم، دکتر فریبا عدلی و دکتر سمیه فریدونی / تدوین و تنظیم: محمود اردو خانی / ۴
- جای خالی آموزش های اجتماعی در مدرسه / دکتر بیژن زارع / ۱۲
- پداگوژی شنیدن / جست و جوی تغییر معطوف به تحول در آموزش و پرورش / دکتر محمدرضا سرکارآرانی / ۱۵
- وقتی مدرسه نابرابری را تثبیت می کند / دکتر فردین علی خواه / ۲۲

دانش نوین اجتماعی

- جامعه شناسی علیه بی عدالتی / منوچهر ذوالفقاری / ۲۴
- اخلاق مخاطرات / همه گیری کرونا، بسترها و آثار آن از منظر جامعه شناسی / فریبرز بیات / ۳۰
- هوش اجتماعی گم شده کتاب های درسی / دکتر ابوطالب سعادت / ۳۵
- آیا نظام آموزشی ایران ایدئولوژی زده است؟ / گزارشی از نشست «ایدئولوژی و برنامه درسی» / مسعود توپسرکانی / ۳۸
- چرا دانش آموزان فردگرا می شوند / دکتر میرسعید جعفری / ۴۳
- برنامه درسی مطالعات اجتماعی در فنلاند / افشین چمن آرا / ۴۵

دانش اجتماعی بومی

- علیه سرمایه داری / دانیال اعلی / ۵۲
- «دیپ فیک» تیغی در کف زنگیان مست / سیدغلامرضا فلسفی / ۵۵
- مدرسه بروند که چه بشود؟ / دکتر علی سرزعی / ۶۱
- معرفی کتاب / دکتر محمدرضا اسلامی / ۶۳

کاریکاتور: یست: سام سلماسی

- مدیر مسئول: مسعود فیاضی
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، دکتر پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- شماره: ۸۸۳۰۱۲۷۸
- وبگاه: www.rosdmdag.ir
- پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
- رایانامه: ejtemaie@rosdmdag.ir
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
- تلفن امور مشترکین: ۸۸۸۶۷۳۰۸

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلا در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار 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 واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایی (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتا مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

سبک زندگی پساکرونا و بسط سرمایه اجتماعی

فریبرز بیات

در مدرسه‌ها و استفاده دانش‌آموزان از رسانه‌های اجتماعی مخالفت می‌کردند و زیرساخت‌های لازم را برای آموزش دیجیتال و از راه دور فراهم نکرده بودند، اکنون سخت به تکاپو افتاده‌اند که از قافله علم و فناوری و آموزش و پژوهش عقب‌نمانند.

جهان پساکرونا سبک زندگی اجتماعی جدیدی را شکل داده است. از یک‌سو، محدودیت‌های اجتماعی و فاصله‌های فیزیکی را افزایش داده است. اما این فاصله فیزیکی نه تنها به فاصله اجتماعی و تنهایی دامن نزده است که برعکس، نوع جدیدی از نزدیکی‌ها و تعاملات عاطفی و صمیمی را افزایش داده است. یکی از مهم‌ترین چنین آثاری را در حوزه خانواده شاهدیم. حضور اعضا در خانواده کمتر بود، گفت‌وگوهای صمیمی به حداقل رسیده بود و به‌ویژه در کشورهای غربی خانه تا حدود زیادی به «خوابگاه» تبدیل شده بود. اما جهان پساکرونا بازگشتی دوباره به خانه محسوب می‌شود و احیای

مناسبات و روابط گرم و صمیمی خانوادگی را موجب شده است. سبک زندگی پساکرونا حتی به جدایی محل کار و خانه پایان داده، به طوری که حالا کار از خانه، برای بسیاری امری طبیعی شده است. برخی حتی این موضوع را دور از انتظار نمی‌دانند که در آینده برخی کارکردهای اقتصادی به نهاد خانواده بازگردد. البته احیای خانه و مناسبات خانوادگی، از آنجا که رویکرد و نگرش جدیدی را می‌طلبد و به درک متقابل و گذشتن از فردگرایی و خودخواهی نیاز دارد که با تمرین و ممارست و به مرور زمان به دست می‌آید، بدون مسئله و مشکل نبوده است. به همین دلیل گزارش‌های اولیه حاکی از افزایش مشاجرات و اختلافات خانوادگی و حتی طلاق بعد از دوران جدید و حضور بیشتر افراد در خانه است. اما هرچه زمان بیشتر می‌گذرد و مهارت‌های ارتباطی زندگی جمعی افزایش

یورگن هابرماس، جامعه‌شناس و فیلسوف اجتماعی معاصر، اخیراً طی مصاحبه در مورد پیامدهای همه‌گیری (اپیدمی) جهانی کرونا گفته است: «کرونا باعث شد ما بفهمیم چقدر نمی‌فهمیم.» به تعبیر دیگر در دوران کرونا، دنیایی که ما خیال می‌کردیم آن را می‌شناسیم، فرو ریخت و آنچه را که برخی به‌عنوان رویای نظم نوین جهانی در سر می‌پروران در هم شکست. اکنون جهان در شرف نوعی پارادایم شیفت و تغییرات بنیادی در رویکردها، جهت‌گیری‌ها، سیاست‌ها و برنامه‌ها در تمام حوزه‌های زندگی اجتماعی قرار گرفته است. کرونا قبل از هر چیز و بیش از پیش به همه دولت‌ها و ملت‌ها گوشزد کرد که ما در جهانی به هم پیوسته زندگی می‌کنیم و همچنان که مزایا و منافع این جهان و پیشرفت‌های علمی، فنی، فناوریانه، و نیز بهداشتی و آموزشی می‌تواند به سرعت جهانی و فراگیر شود، مخاطره‌ها، بحران‌ها و نابسامانی‌ها نیز چهره‌ای جهانی دارند و امنیت، آسایش و آرامش کشورهای غربی مرکز و توسعه یافته را همان اندازه تهدید می‌کنند که اوضاع کشورهای پیرامون و در حال توسعه را.

جهان پساکرونا بیش از پیش رسانه‌ای شده است. رسانه در این جهان دیگر نه تکنیک و فن که زبان و بستری است که زندگی اجتماعی در آن جریان می‌یابد. اغلب افرادی که پیش از این با دیده شک و تردید به رسانه‌های نوین می‌نگریستند، اکنون ناگزیر از تجدید نظر شده‌اند. چرا که در منع و محدودیت‌ها و فاصله‌گذاری‌های پساکرونا، کار، تحصیل و فراغت به راحتی و بدون مخاطره در فضای دیجیتال و رسانه‌ای انجام می‌شوند. به همین دلیل بسیاری از نظام‌های اجتماعی که پیش از این سیاست منع و محدودیت با پارازیت را در مورد رسانه‌ها پیگیری می‌کردند، اکنون به تجدید نظر و بازنگری جدی سیاست‌های خود پرداخته‌اند. نظام‌های آموزشی که با توسعه اینترنت

پیدا می‌کند، از این مشکلات نیز به میزان قابل توجهی کاسته می‌شود. افزایش تعاملات و روابط اما به دایرهٔ خانواده محدود نمی‌شود. روابط همسایگی نیز در سبک زندگی پساکرونایی مورد تجدید نظر قرار گرفته و تقویت شده‌است. در مواردی حتی از اختلاف‌ها و تنش‌های پنهانی گذشت کرده‌ایم. همچنین روابط دوستی تحکیم و تقویت شده و روابط گسسته تجدید شده‌اند. اکنون ما با دوستان قدیمی خود بیشتر تماس می‌گیریم و جویای احوالشان می‌شویم. در جهان پساکرونا روش‌ها و سبک‌های فرهنگی کهنه‌شده دستخوش رنسانس شده‌اند. اکنون افراد وقتی تلفن می‌زنند، به جای پیام‌گیر صدای اصلی صاحب‌خانه را می‌شنوند. به قولی، کرونا فرهنگ مکالمه‌های طولانی تلفنی را همراه آورده‌است. از چنین منظر، پیام‌ها ناگهان معنایی تازه یافته‌اند. انسان‌ها بار دیگر ارتباط با یکدیگر را جدی گرفته‌اند. فرهنگ «در دسترس بودن و تعهدات متقابل» دوباره زنده شده‌است. سبک زندگی پساکرونایی حتی فرهنگ فراغت را تغییر داده‌است. جوانانی که معمولاً از جنگال شتاب و اضطراب‌هایی نداشتند، ناگهان قدم‌زدن‌های طولانی را آغاز کرده‌اند؛ کاری که پیش‌تر با آن کاملاً بیگانه بودند. جوانان و میان‌سالانی که سقف حوصله و تمرکزشان پایین بود و تماشای فیلم و گوش‌دادن به موسیقی را ترجیح می‌دادند، اکنون با مطالعه و کتاب دوباره اشتی کرده‌اند و کتاب خواندن به فرهنگ روز و یکی از گزینه‌های اصلی گذران اوقات فراغت تبدیل شده‌است.

به‌طور کلی، در سبک زندگی پساکرونایی صمیمیت، محبت و روابط توأم با کمک و خیرخواهی افزایش قابل توجهی پیدا کرده‌است. خودخواهی‌ها و نفع‌طلبی‌ها برای بیشتر مردم جای خود را به هم‌یاری، تعاون و از خودگذشتگی و نوع‌دوستی داده‌است. البته این بدان معنی نیست که همه متحول شده‌اند و به‌طور کلی خودخواهی و فردگرایی جای خود را به دگرخواهی و جمع‌گرایی داده‌است. چرا که در همین وضعیت نیز شاهد حرص و ولع عده‌ای در کشورهای غربی و هجوم و غارت فروشگاه‌ها و سودجویی و احتکار اقلام و کالاهای بهداشتی در برخی کشورها بوده‌ایم. اما چنین مواردی به هیچ وجه به تصویر کلی سبک زندگی انسان‌دوستانه، جمع‌گرایانه، گرم، صمیمی و عاطفی که به وجود آمده‌است، صدمه نمی‌زند.

سبک زندگی پساکرونایی با چنین اوصافی از منظر جامعه‌شناختی به معنی افزایش چگالی روابط و پیوندهای اجتماعی عام‌گرایانه‌است. چنین روابط و تمایلات دوستانه و صمیمانه‌ای موجب می‌شوند، شمار دوستان افزایش یابد و از دایرهٔ غریبه‌ها و بیگانه‌ها کاسته شود. حاصل چنین وضعیتی گسترش دامنهٔ حسن ظن و اعتماد اجتماعی، تداوم روابط دوستانه و در نتیجه، افزایش تعاون اجتماعی‌است. تعاون اجتماعی در معنای اخیر چیزی جز مشارکت مدنی نیست. با افزایش چگالی و فراوانی روابط دوستانه در عرض جامعه، زمینه برای افزایش خیر عمومی، و تولید و نگهداری کالاهای عمومی در جامعه مهیا می‌شود. به علاوه تعهدات عمومی کنش‌گران اجتماعی نسبت به دیگران و جامعه افزایش می‌یابد [چلبی، ۱۳۷۵: ۱۵۷].

گسترش روابط تعاونی واقعی در عرض جامعه، شرایط عینی را برای افزایش مودت اجتماعی فراهم می‌آورد. همین‌طور گسترش این‌گونه روابط به‌صورت مانعی عینی در مقابل نابرابری‌های اجتماعی عمل می‌کند و اثر کاهنده‌ای بر نابرابری‌های اجتماعی دارد. به عبارت کلی‌تر، بسط

روابط تعاونی به نوبهٔ خود موجب کاهش تضادهای ارزشی و توزیعی در جامعه می‌شود. چنین تمایلات عاطفی عام‌گرایانه‌ای موجب می‌شوند، افراد با سوگیری برابر و عادلانه به روابط اجتماعی نظر کنند و به اصطلاح همه را به یک چشم بنگرند. به همه نیکی و احسان کنند و به همهٔ انسان‌ها عشق بورزند. بسط و گسترش روابط صمیمانه و مبتنی بر ضوابط و معیارهای عام باعث افزایش کمک‌های دوجانبه، تعهد و احساس مسئولیت مشترک نسبت به همهٔ شهروندان و منافع و خیر اجتماعی می‌شود.

در ادبیات جامعه‌شناختی از چنین آثار و پیامدهایی که بر سبک زندگی پساکرونایی مترتب است، به‌عنوان بسط سرمایهٔ اجتماعی نام برده می‌شود. **پوتنام** سرمایهٔ اجتماعی را مجموعه ارتباطات افقی بین افراد و شبکهٔ مدنی می‌داند که واسط بین هنجارها و اجرای قوانین جامعه‌است و موجب جلب و حفظ اعتماد افراد نسبت به روابط اجتماعی و اعتبار قوانین می‌شود و می‌تواند با ایجاد و تسهیل امکانات هماهنگ، کارایی جامعه را بهتر کند [پوتنام، ۱۳۸۰: ۲۵۱]. از دیدگاه او، منابع سرمایهٔ اجتماعی، مانند اعتماد، هنجارها و شبکه‌ها، معمولاً خود تقویت‌کننده‌اند و به تعادل اجتماعی با سطح بالایی از همکاری، اعتماد، معامله متقابل، مشارکت مدنی و رفاه جمعی منجر می‌شوند. برعکس، فقدان این ویژگی‌ها در جوامع غیرمدنی به عهدشکنی، بی‌اعتمادی، فریب و حيله، بهره‌کشی، انزوا و رکود منجر می‌شود [همان، ص ۳۰۳].

کلمن نیز سرمایهٔ اجتماعی را منبعی اجتماعی - ساختاری تعریف می‌کند که دارایی و سرمایهٔ افراد محسوب می‌شود. این دارایی شیء واحدی نیست، بلکه ویژگی‌هایی است که در ساختار اجتماعی وجود دارند و باعث می‌شوند، افراد با سهولت بیشتری وارد کنش اجتماعی شوند [کلمن، ۱۳۷۷: ۴۶۷]. کلمن سرمایهٔ اجتماعی را به وسیلهٔ کارکردش تعریف کرده‌است. به نظر او، سرمایهٔ اجتماعی هنگامی ایجاد می‌شود که روابط میان اشخاص به شیوه‌ای تغییر یابد که کنش را آسان سازد. بنابراین، سرمایهٔ اجتماعی شیء واحدی نیست، بلکه جنبه‌های متفاوت ساختار اجتماعی را در برمی‌گیرد که کنش فردی و جمعی را ترویج می‌کند.

در مجموع این نوع از سبک زندگی، با تقویت و تحکیم حس اجتماعی و با بسط و توسعهٔ روابط گرم، دوستانه و صمیمانه، تمایلات عام‌گرایانه‌ای چون عاطفهٔ عام، تعهد عام، اعتماد عام را تقویت کرده‌است. به علاوه، رشد تعاون و مشارکت اجتماعی به بسط و تقویت سرمایهٔ اجتماعی منجر شده‌است. اما زندگی در جهان جدید پساکرونا همچنان که برخی از جامعه‌شناسان گفته‌اند، زندگی توأم با مخاطره‌است و ما باید مهارت زندگی با مخاطراتی چون کرونا را بیاموزیم و بین لذت‌انگیزی و اعتماد این جهان جدید و نگرانی از خطر و مخاطره تعادل برقرار کنیم، البته نقطه تعادل زندگی در جهان پساکرونا قطعاً با قبل از آن یکی نیست، در اینجا ما با بازاندیشی مداوم و تعادلی‌پویا در زندگی اجتماعی روبه‌رو خواهیم بود.

منابع

۱. چلبی، م. (۱۳۷۵). تحلیل اجتماعی در فضای کنش. نشر نی. تهران.
۲. پوتنام، ر. (۱۳۸۰). دموکراسی و سنت‌های مدنی. ترجمهٔ محمد تقی دلفروز. نشر سلام. تهران.
۳. کلمن، ج. (۱۳۷۷). بنیادهای نظریهٔ اجتماعی. ترجمهٔ منوچهر صبوری. نشر نی. تهران.

سیاست‌گذاری آموزشی، وضع موجود و الگوی مطلوب

میزگردی با حضور دکتر مهدی نوید ادهم، دکتر فریبا عدلی و دکتر سمیه فریدونی

تدوین و تنظیم: محمود اردوخانی



اشاره

سیاست‌گذاری آموزشی در ایران، الگوی موجود، آسیب‌ها و موانع و مشکلات و عملکرد و دستاوردهای آن، به‌ویژه از منظر خروجی‌های نظام آموزشی و فاصله و شکاف آن با وضع مطلوب، و مورد انتظار، موضوع میزگردی بود که چندی پیش با شرکت دکتر مهدی نوید ادهم دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش، دکتر فریبا عدلی و دکتر سمیه فریدونی، از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور برگزار شد. آنچه در ادامه از نظر تان می‌گذرد، گزیده‌ای از این میزگرد است.

بینجامد. انواع مسائلی که از آن‌ها به‌عنوان آسیب اجتماعی یاد می‌کنیم، مانند خشونت، رفتارهای پرخطر، اعتیاد، و انواع مسائلی از این دست، در این حوزه دسته‌بندی می‌شوند. از طرف دیگر، مهم‌ترین کارکردهای آموزش و پرورش جامعه‌پذیر و فرهنگ‌پذیر ساختن دانش‌آموز و همچنین کمک به حفظ یکپارچگی جامعه است.

به نظر می‌رسد بین توسعه‌یافتگی یک کشور، و نبود آسیب‌های اجتماعی و قدرت آموزش در آن کشور ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. برای مثال، در کشورهای اسکندیناوی که سرانه آموزش آن‌ها خیلی بالاست، به همان نسبت میزان آسیب‌های اجتماعی پایین است. اکنون این دل‌نگرانی در کشور ما وجود دارد که آموزش، گفتمان اصلی سیاست‌گذاران ما نیست و اهمیت بالای آن، و اینکه تا چه میزان حتی کوچک‌ترین سرمایه‌گذاری

می‌گوییم که آموزش می‌تواند برای آن کاری کند و موجب شود، آسیب‌ها کاهش یابند یا به‌وجود نیابند؟

آسیب اجتماعی به هر نوع عمل فردی یا جمعی اطلاق می‌شود که در چارچوب اصول اخلاقی و قواعد عام رسمی و غیررسمی نباشد و ارتکاب آن باعث به‌هم خوردن قوانین اخلاقی و ارتباط بین افراد جامعه شود و به رواج بی‌بندوباری اخلاقی و فُج‌زدایی

فریدونی: آموزش به‌عنوان یک محور مشخص، چه نقشی در مسائل و آسیب‌های اجتماعی و کاهش آن می‌تواند داشته باشد؟ بدیهی است که آموزش با آسیب‌های اجتماعی ارتباط دارد؛ به‌گونه‌ای که اشکالات آن بازنمایی‌های خود را در انواع آسیب‌ها نشان می‌دهد.

سؤال این است که آسیب اجتماعی چیست؟ و ما به چه چیزی آسیب اجتماعی

فعالیت‌های آموزش و پرورش که قابل احترام است، به نظر می‌آید نتیجه مطلوب در جهت کاهش آسیب‌های اجتماعی به دست نمی‌آید. شاید نیاز است که نگاه دیگری به مسیر داشته باشیم.

از دکتر عدلی و دکتر نوید ادهم می‌خواهم که در ادامه به طور مشخص درباره اینکه سیاست‌گذاری آموزش در ایران با چه رویکردی است و چه نسبی با الگوی مطلوب سیاست‌گذاری آموزش در ایران دارد، نظرات خود را مطرح کنند.

نوید ادهم: لازم است مقدمه‌ای درباره سیاست‌گذاری آموزش بگویم. سؤال‌های اصلی که در این حوزه اهمیت دارند، از این قرارند: اگر بخواهیم سیاست‌گذاری عمومی را کالبدشکافی و نقد و بررسی کنیم، یکی از اصلی‌ترین خطاهای راهبردی در امر سیاست‌گذاری چه چیزی می‌تواند باشد؟ چه قبل از پیروزی انقلاب و چه بعد از پیروزی آن، چه خطاهای راهبردی در آموزش و فرهنگ عمومی جامعه صورت گرفته است و یا انجام داده‌ایم؟

می‌دانیم که مقوله سیاست‌گذاری نوباست و ادبیات آن تازه است، اما امر سیاست‌گذاری قبل از انقلاب هم انجام می‌شده است. بنابراین، این سؤال مطرح است که چرا کسانی که برنامه‌های اول، دوم و سوم قبل از انقلاب را تنظیم می‌کردند، و چه آن‌هایی که بعد از پیروزی انقلاب راهبردها و سیاست‌ها را تدوین کردند، مرتکب خطای راهبردی در این مجموعه شدند؟ به نظر من یکی از خطاهای سیاست‌گذاری عمومی در کشور ما، کوچک‌انگاری آموزش و پرورش بوده است. ما نقش آموزش و پرورش را در توسعه کشور، حل مسائل و مدیریت آسیب‌های اجتماعی خیلی کوچک دیدیم و بازدهی توسعه را از آموزش و پرورش آغاز نکردیم. فکر کردیم اگر بخواهیم به تعالی رشد و ترقی توسعه‌ای برسیم، باید از جاهای دیگری شروع کنیم؛ یعنی از صنعت و کشاورزی. اگر هم به نظام آموزش رسیدیم، فکر کردیم از

بین توسعه یافتگی یک کشور، و نبود آسیب‌های اجتماعی و قدرت آموزش آن کشور ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. برای مثال، در کشورهای اسکاندیناوی که سرانه آموزش آن‌ها خیلی بالاست، به همان نسبت میزان آسیب‌های اجتماعی پایین است

و بلندمدت بگذارد: یکی از آن‌ها کاهش آسیب‌ها در مدرسه است که به اثرگذاری روی دانش‌آموزان نیاز دارد.

مرحله بعد که جدی‌تر است، بحث برون‌دادهای آموزش و پرورش است که دانش‌آموز می‌باید به عنوان شهروندی مولد، جامعه‌پذیر و یکپارچه با اعضای جامعه وارد نظام اجتماعی شود، تا بتواند عامل بازدارنده آسیب‌های اجتماعی باشد.

مشاهدات میدانی درآورد هستند. به همین خاطر احساس کردیم بهتر باشد که قدری به ریل‌گذاری آموزش و پرورش توجه جدی‌تری داشته باشیم. چرا که با توجه به حجم بالای

در آن می‌تواند دارای اهمیت باشد و نتایج بسیار عمیق، جدی و بلندمدتی در جامعه داشته باشد، به خوبی درک نشده باشد. برای آنکه موضوع و اهمیت آن را بیشتر نشان دهیم، به مطلبی اشاره می‌کنیم که مقام مسئولی در آموزش و پرورش در شورای شهر تهران، ارائه کرده است. در آنجا می‌گوید: دختران با خشم بالا ۱۹/۶ درصد دانش‌آموزان و پسران با رفتار پرخطر، ۱۹/۷ درصد را تشکیل می‌دهند. (خبرگزاری مهر، آذر ۱۳۹۶)

آموزش و پرورش از دو طریق می‌تواند در کاهش آسیب‌ها تأثیرات کوتاه‌مدت

آموزش عالی باید شروع کنیم.

نتیجه این سیاست‌گذاری و سرمایه‌گذاری‌ها این صحنه‌هایی شده است که در کشور مشاهده می‌کنیم. ما با این بی‌پولی که داریم، دانشگاه داریم، اما در دانشگاه صندلی خالی داریم؛ چون دانشجو نداریم یا در آموزش و پرورش، شاگرد داریم، اما صندلی نداریم. به سیاست‌گذاری کلانی که اتفاق افتاده است مربوط هستند. من اسم آن را می‌گذارم کوچک‌انگاری آموزش و پرورش. چون نقش آن را در همه چیز، در سرمایه‌انسانی و اجتماعی، در تربیت منابع انسانی، و در کاهش آسیب‌های اجتماعی کوچک شمردیم.

آسیب اجتماعی چیست و چگونه به وجود می‌آید؟ به نظر می‌رسد تجلی کارکردهای غلط ذهنی و رفتاری آدم‌هاست. یا بد می‌فهمند، یا بد می‌اندیشند و بد رفتار می‌کنند. اگر آسیب‌های اجتماعی معلول، کارکردی فکری، نظری و عملی آدمیان هستند، این سؤال مطرح می‌شود: «بهترین سنی که می‌توان کج کارکردی‌ها را به سامان کرد، چه سنی است؟ و کجا می‌شود فکر و رفتار آدمیان را اصلاح کرد؟»

به نظر می‌رسد سنین کودکی و نوجوانی بهترین زمان برای این کار است.

در بزرگسالی تغییر باور و رفتار خیلی سخت است و فرد خیلی سخت به آن تن می‌دهد. لذا اگر با مشکل طلاق، اعتیاد، و ضرب و شتم، خشونت و هر آسیب اجتماعی دیگر که بشمارید روبه‌رو می‌شویم، به نظر من مربوط است به کج کارکردی در خانواده و دوران دبستان بنابراین سرمایه‌گذاری باید از خانواده، پیش‌دبستان و دبستان. آغاز شود؛ جایی که هنوز شخصیت کودک شکل نگرفته است و این قابلیت وجود دارد که فکر و رفتار و عواطف آن‌ها را به سامان کنیم. در بحث محیط‌زیست و بهره‌وری هم وقتی به همه این‌ها نگاه می‌کنم، احساسم این است که زمینه‌ساز این‌ها می‌تواند آموزش و پرورش باشد که از حیث نظری کاملاً توجیه‌پذیر است و از نظر تجربی هم می‌توان در سطح بین‌الملل به کشورهایی اشاره کرد که در چند دهه اخیر در صف کشورهای توسعه‌یافته قرار گرفتند و این مسیر را طی کردند. آن‌ها

معمولاً از کودکان شروع کرده‌اند و آن‌ها را کوچک ندیده‌اند. آینده‌شناسان را در تصویر مدرسه امروز نگاه کرده‌اند و به این ترتیب توانسته‌اند، آسیب‌ها را مهار کنند.

داگلاس مورس، برنده جایزه نوبل اقتصاد در سال ۱۳۹۴، می‌گوید: اگر می‌خواهید بدانید کشوری توسعه یافته است یا خیر. سراغ کارخانه، ابزار و فناوری‌اش نروید. ببینید در دبستان‌ها و پیش‌دبستان‌ها چه خبر است و چگونه کودکان را آموزش می‌دهند. مهم نیست چه چیزی آموزش می‌دهند، بلکه باید ببینید چگونه آموزش می‌دهند. اگر کودکان را پرسشگر خلاق، صبور و دارای روحیه تعامل، گفت‌وگو و مشارکت بار می‌آورند، آن کشور را توسعه یافته بدانید.

بنابراین سیاست‌گذاری‌های کلان کشور ما باید به این قضیه معطوف شوند. اما متأسفانه سیاست‌گذاران و تخصیص‌دهندگان منابع به این باور نرسیده‌اند. باوری که ما معلم‌ها رسیده‌ایم، اما آن‌ها نرسیده‌اند و در نقش نظام آموزشی کوچک‌انگاری داشته‌اند. این کوچک‌انگاری حتی درون خود نظام آموزشی هم وجود دارد. برای مثال، حقوق استادان را مشاهده کنید. چند برابر حقوق معلمان است. چرا همکاران، به محض اینکه لیسانس آن‌ها به فوق‌لیسانس تبدیل می‌شود، دیگر در دبستان نمی‌مانند و وقتی دکتر می‌شوند، در آموزش و پرورش نمی‌مانند و می‌روند دانشگاه؟ چون استادان دانشگاه شخصیت ویژه و حقوق بهتری دارند. لذا این می‌شود یک خطای راهبردی.

من معتقدم رسالت اصلی آموزش و پرورش ما پیوند گذشته، حال و آینده است. هیچ دستگاه دیگری این مسئولیت را ندارد که گذشته را بشناسد، به زبان امروز ترجمه کند و برای زندگی فردا در اختیار بچه‌های امروز قرار دهد. با یک نگاه آینده‌پژوهانه، این می‌شود کارکرد اصلی آموزش و پرورش. اما از آنجا که نگاه دیگری حاکم بوده است. آموزش و پرورش نتوانسته است این فعالیت را انجام دهد.

با توجه به این مسائل سال‌هاست که کارشناسان و متخصصان به این نتیجه رسیده‌اند که نظام آموزش و پرورش باید بازنگری و بازمهندسی شود.

در همین راستا طرحی با عنوان «تحول بنیادین آموزش و پرورش» که از اواخر دهه ۶۰ آغاز شده بود در آذر ماه ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید که بنده نیز در آن سهم و نقش داشتم، و حدود ۱۰ سال است که در حال فراهم آوردن زمینه‌های اجرایی آن هستیم.

اگر همکاران و همه عوامل همکاری‌های لازم را داشته باشند، امیدوار هستیم که آموزش و پرورش ما با اجرای آن همان بشود که باید. بچه‌های ما با استعداد هستند و در محیطی مملو از اطلاعات بزرگ شده‌اند. چنین بچه‌هایی در آموزش و پرورش اقتضات دیگری را می‌طلبند.

عدلی: بنده پاسخ سؤالی را که داشتند از دکتر نوید دریافت نکردم. بفرمایید مدل غالب چیست؟ شما به عنوان راهنمای عمل به سند اشاره کردید. آیا سند را یک سیاست‌گذاری می‌دانید یا راهنمای عمل؟

من آن را سیاست‌گذاری می‌دانم، نه خط‌مشی‌گذاری. باید بگویم، این گونه نیست که قبل از آن هیچ رویکردی در آموزش و پرورش ما حاکم نبوده است. همان‌طور که اشاره فرمودند، تا کنون یک سند یا سیاست‌گذاری غیرمکتوب حاکمیت داشته است. اما اینکه آموزش و پرورش دیده نشده است، یک فرایند تاریخی دارد.

در حال حاضر که پارادایم جهان تغییر کرده و از «تولید محوری» به سمت «خدمت‌محوری» حرکت کرده و آموزش و پرورش هسته مرکزی تمام صنایع و سایر امور شده است، ما چه توجهی به آن کرده‌ایم؟ وقتی آموزش و پرورش مرکز تمام پدیده‌ها شده و خودش هم متحول شده، و در واقع چهار دهه است معنای آموزش و پرورش تغییر کرده است، ما طی این مدت چه کرده‌ایم؟ من یک سلسله پرسش برای تفکر دارم؛ اینکه چرا ما بچه‌ها را می‌سپاریم به آموزش و پرورش؟ یا اینکه بچه‌های ما چرا مدرسه می‌روند؟ آیا آقای وزیر می‌دانند چه مشکلی در فرایند بچه‌های ما قرار دارد؟ بنده به عنوان یک بزرگسال شک دارم و نمی‌دانم قبله و قطب‌نمای تعلیم و تربیت چیست؟

شما اصطلاح «حیات طویه» را شنیده‌اید. من با ۴۰ مدیر مصاحبه کرده‌ام. یک نفر از آن‌ها نگفت حیات طویه چیست. همه فکر می‌کردند یک پارادایم است؛ یک بهشت است که به آن می‌رسیم. کی و چگونه را نمی‌دانستند. کنجکاو شدم تا ببینم دیگران دربارهٔ رسالت خودشان چه می‌گویند. در یکی از نظام‌های آموزشی که رتبه بیستم را دارد، دیدم نوشته‌اند رسالت من افزایش موقعیت دانش‌آموزان است تا آن‌ها را برای زندگی کردن در دنیای جهانی‌شده آماده کنم؛ در شرایطی که تضمین دسترسی برابر در آموزش و پرورش را داشته باشیم.

در دنیایی که فناوری در جزئی‌ترین امور زندگی ما نفوذ دارد، در برخی مدارس تلفن‌های همراه و لپ‌تاپ‌ها را از بچه‌ها می‌گیرند. کجای تعلیم و تربیت ما فناوری محور است؟ از طرف دیگر، در دانشگاه هم فناوری فقط به یک پاورپوینت یا چند اسلاید محدود است.

چرا آموزش و پرورش دارد از نظر بودجه فقیرتر می‌شود؟ ما وقتی بودجه‌های جهانی را برای آموزش و پرورش مشاهده می‌کنیم، می‌بینیم از بالای ۱۷ درصد شروع می‌شود، اما بودجه ما از سال ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۸ با کاهش مواجه شده است.

شما محتوای برنامه‌ها و فیلم‌های صدا و سیما را به مدت یک‌ماه تحلیل کنید. رویکرد تعلیم و تربیتی در آن‌ها اصلاً دیده نمی‌شود. این‌ها مجموعه سؤالاتی هستند که مایلیم دربارهٔ آن‌ها گفت‌وگو کنیم.

برای اینکه روشن شود جامعه ما تعلیم و تربیت را نمی‌بیند و در نظر نمی‌گیرد به آمارها توجه کنید: براساس گزارش توسعه انسانی سازمان ملل در سال ۲۰۱۷ رتبهٔ ایران در جهان بین ۱۴۹ کشور به ۱۱۷ تنزل پیدا کرد.

یا رتبهٔ آزادی‌های ما در بین ۱۴۹ کشور ۱۴۴ است. این آمارها نشان می‌دهند که تعلیم و تربیت در جامعه ما دیده نشده است. (خبرگزاری آنا ۴ دی‌ماه ۱۳۹۶)

دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش می‌گوید، آموزش و پرورش، مطلوب نیست و می‌گویند از ۳۳۰ هزار معلم جذب شده،

۲۸۰ هزار نفر آن‌ها آموزش ندیده‌اند. یا بحث ترک تحصیل زود هنگام را در بعضی از مناطق مثل سیستان و بلوچستان داریم.

تعلیم و تربیتی که بسان یک جزیره است، کجای این مسائل را دیده؟ آیا به غیر از این است که در چنین شرایطی به آسیب‌های جامعه دامن زده می‌شود؟

نگاهی بیندازید به اینکه چرا آموزش و پرورش جزیره شده است.

وقتی دختر و پسر ما به‌عنوان دیپلم از مدرسه بیرون می‌آیند، فقط یک کارنامه در دست دارند اگر به کنکور راه پیدا نکنند، چه خواهند داشت جز یک کارنامه که تمام هویت و زندگی آنان است؟

این کارنامه برای دو گروه دو معنا دارد: ده درصد بازبگیر و ۹۰ درصد تماشاجی هستند. یا به‌قولی ۱۰ درصد نخه و ۹۰ درصد پخمه هستند. کسی که شاگرد اول نشده است. هیچ جایی ندارد. او را دعوت کرده‌اند که موفقیت دیگران را ببیند. کی به او اعتماد به نفس داده‌اید؟ شعور سیاسی و سواد را که «یونسکو» تعریف می‌کند، کی به او داده‌اید؟ درست است که سیاست‌گذاران ما آموزش و پرورش را ندیده‌اند، ولی من و شما هم آن را ندیده‌ایم و به این نیازهای بچه‌ها پاسخ نداده‌ایم. در سطح ملی ما به دانش کارآفرین نیاز داریم. از این کارنامه که همه ما تجربهٔ آن‌ها را داریم، کاری بر نمی‌آید.

ریاضی ۲۰، جغرافیا ۱۸. اما وقتی می‌خواهیم کالایی بخریم جمع و تفریق یادمان می‌رود. چون دانش آن را کاربردی نکرده‌ایم. در واقع مدرسه هیچ ربطی به زندگی روزمره پیدا نمی‌کند، در حالی که کیفیت آموزش قوی‌ترین پیش‌بینی‌کنندهٔ اقتصاد ملی و جهانی است.

در سطح جهانی هم وضع بهتر از این نیست. گزارش‌های متعددی وجود دارند که در کشورهای مثل کشور ما، از هر هزار کودک که وارد جامعه می‌شوند، ۶۰ نفر دو مهارت خواندن و حساب کردن را دقیق بلد نیستند. در جست‌وجوهایم پژوهشی را دیدم به عنوان کاربرد آموزه‌های دوران مدرسه در زندگی ما چقدر است؟ از ۲۰۷۰۱ نفر سؤال شده بود: «اگر مدرسه نمی‌رفتید، چه می‌شد

و چه چیزی گیرتان می‌آمد؟» ۴۳ درصد گفته‌اند مدرسه پنج درصد در زندگی‌شان تأثیر داشته و ۹۵ درصد وقتشان هدر رفته است. جالب اینکه پژوهش‌های جهانی نشان داده‌اند که کودکان باید ساعت ۹ تا ۹:۳۰ به مدرسه بروند، اما ما آن‌ها را از ساعت ۷:۳۰ به مدرسه می‌فرستیم مشاهده هم می‌کنیم که خیلی از بچه‌ها دوست ندارند ادامهٔ تحصیل بدهند و آن‌هایی که ادامه می‌دهند، با کارنامه‌ای فارغ‌التحصیل می‌شوند که به گفتهٔ خودشان، پنج درصد در زندگی‌شان تأثیرگذار است. درست است که بودجه کم است اما در واقع ما جایی هزینه کرده‌ایم و پول داده‌ایم که از دست رفته است. علاوه بر آن، اعتماد به نفس را هم از بچه‌ها گرفته‌ایم. اگر مسئولی اینجا بودند، از ایشان می‌پرسیدم: چرا بین سندهای موجود در بخش‌های مختلف تفاوتی دیده نمی‌شود؟ در واقع شباهت‌های زیادی بین سند آموزش و پرورش، صنعت، و بهداشت و اقتصاد وجود دارد. برای اجرای سند تحول پنج سال فرصت بود. چه شد؟

کدامیک از این کارگروه‌ها تحقق پیدا کرد؟ تا آنجا که می‌دانیم تازه یکی دو تا از آن‌ها شروع به کار کرده‌اند؛ با توجه به اینکه هر پنج سال یکبار پیشرفت کار سند باید ارزیابی شود. به‌طور مشخص سؤال این است که آموزش و پرورش به‌عنوان یک وزارتخانه مستقل چه تعریفی از آموزش و پرورش دارد؟ و ۱۲ سال بعد تحویل دادید، چه توانایی و مهارتی دارند.

نوید ادهم: بحث‌های خوبی مطرح کردند، هر چند بنده با بخش‌هایی از مباحث ایشان موافق نیستم. این نشست‌ها مزیت‌هایی دارند، اما انتظار و امید این است که دوستان بعد از طرح موضوع به سمت راهکارها هم بروند. چون فقط با ذکر مسائل و آسیب‌شناسی مشکل حل نخواهد شد.

بنده به‌عنوان عضوی از خانوادهٔ آموزش و پرورش، سال‌هاست با همین دغدغه‌ها روبه‌رو بوده‌ام. آموزش و پرورش مشکل دارد و از مشکلات



دیرینه‌ای رنج می‌برد. اکنون پرسش این است که:

چه باید کرد؟ یک راه این است که در مقام منتقد فقط نقدها را بیان کنیم که هر چند ضروری است، اما کافی نیست. دوم اینکه برویم برای اصلاح و چاره‌ای بیندیشیم که یکی از دغدغه‌های مسئولان آموزش و پرورش و آموزش عالی همین است. چنین نگرانی‌هایی موجب شدند «سند تحول و بنیادین» تدوین شود و به تأیید دو مرجع سیاست‌گذار، یعنی «شورای عالی آموزش و پرورش» و «شورای عالی انقلاب فرهنگی» برسد.

ما به این نتیجه رسیدیم که باید برای حل مشکلات چاره‌ای بیندیشیم، لذا طی پنج تا شش سال تحقیق، حدود ۸۰ طرح و مطالعه تطبیقی گسترده به اجرا درآمد. سند تحول خروجی آن است. امیدوار هستیم با عملیاتی شدن آن برخی از مشکلات حل شود.

چرا به سند نیاز داشتیم و پیش‌فرض دست‌اندرکاران آن چه بود؟ در زمان طراحی سه گام و چهار اقدام را پیش‌بینی کردیم. سه گام عبارت بودند از: طراحی، آماده‌سازی و اجرا. در حال حاضر در دوره آماده‌سازی قرار داریم. در اینجا به برخی از دستاوردها اشاره می‌کنم تا شاید پاسخی هم باشد برای سؤال‌هایی که اشاره فرمودند.

ما از اصل مهندسی هم‌زمان بهره بردیم و برای اجرای آن هم مدل ترکیبی را انتخاب کردیم. چنانچه شرایط و الزامات فراهم بیایند و موفق به اجرای سند، شویم، می‌خواهیم این تغییرات حاصل شوند تا پاسخ خیلی از منتقدان و صاحب‌نظرانی باشند که به حق نقدهایی دارند.

نظام و نهاد آموزش ما امروز تمام هم و غمش این است که مجموعه‌ای از دانش، معلومات و محفوظات را دانش‌آموز بیاموزد. ما مصمم هستیم وضع موجود را تغییر بدهیم و آموزش و پرورش را به نهادی فرهنگی، تربیتی و اجتماعی تبدیل کنیم. به این معنی که کارکرد اصلی آموزش و پرورش فراهم آوردن تربیت‌پذیری بچه‌ها باشد.

تربیت که در سند از آن نام برده شده در همه ابعاد وجودی انسان مطرح است.

کودک ضمن آنکه باید از نظر اعتقادی و اخلاقی تربیت شود، به تربیت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و حرفه‌ای هم نیاز دارد. در این نظام کودکان باید تربیت زیستی - بدنی علمی و فناوری بشوند و نه تنها فناوری را بیاموزند، بلکه مهارت و شایستگی زیست در عصر فناوری را هم یاد بگیرند.

این‌ها بحث‌ها و مواردی هستند که دنبال می‌کنیم. در حال حاضر نیز به دنبال زمینه‌سازی اجرای سند هستیم.

اقداماتی که تاکنون انجام شده‌اند، از این قرارند: در پایه ششم دبستان، دو درس اضافه کردیم که در طول ۸۰ - ۷۰ سال اخیر در آموزش و پرورش نداشته‌ایم:

- یکی درس «تفکر و پژوهش» است. می‌گفتند آموزش و پرورش حافظه‌محور است و اصلاً پژوهیدن، اندیشه و خردورزی را یاد نمی‌دهد. لذا ما این درس را در پایه ششم آوردیم و معلمان هم برای تدریس آن آموزش دیدند. این درس خیلی مورد رضایت بچه‌ها واقع شده است.

- دوم قرار دادن درس «کار و فناوری» در پایه هفتم است.

در این راستا به سبک زندگی هم فکر کردیم و در پایه دوازدهم کتاب «تحلیل و مطالعات فرهنگی» را آوردیم که تقاضا می‌کنم کتاب را ملاحظه بفرمایید. در آنجا سعی بر آن بوده است که بچه‌ها فهمی فرهنگی از پدیده‌ها به‌دست آورند. چون وارد عصر پارادایم فرهنگی می‌شویم، کودکان باید مهارت و فهم فرهنگی زیستن را پیدا کنند.

مواردی هم داشتیم که رسانه‌ای شدند. یکی از آن‌ها بحث حذف آزمون‌های زائد بود که در دبستان از پایه‌های اول و دوم گرفته می‌شد تا برای تیزهوشان انتخاب شوند. ما آن‌ها را حذف کردیم. هر چند عوامل بیرونی اجازه ندادند تا آنچه پیش‌بینی کرده بودیم، به‌طور کامل اجرا شود، اما ۷۰ درصد آن را اجرا کردیم. این عوامل بیرونی همان‌هایی هستند که تحت‌عنوان مافیای کنکور از آن‌ها نام می‌بریم.

امیدوارم روزی استادان و محققان خودشان علیه کنکور قیام کنند و این سد را از سر راه آموزش و پرورش بردارند. تحلیل ما این است

که در ۷۰ درصد آزمون‌های تست موفق شده‌ایم.

برای نشاط و شادابی مدرسه، طراحی ساختمان و تجهیزات و مناسبات انسانی، تدریس معلم، کتاب‌های درسی، در و دیوار مدرسه و رنگ‌آمیزی آن‌ها و موضوع‌های اینچینی که به زیبایی برمی‌گردد و برای یادگیری انگیزه فراهم می‌آورد. اقداماتی انجام شده و یا در حال انجام است. در نتیجه چنین اقداماتی شاهد بهبود عملکرد مدرسه، و دانش‌آموزان هستیم.

اگر موفقیت و بهبود عملکرد را براساس همین شاخص کنکور بخوایم بسنجیم، وقتی در «ایران‌شهر» از یک کلاس ۱۷ نفره، هر ۱۷ نفر در رشته پزشکی قبول شدند، این نشان می‌دهد اتفاقی در مدرسه افتاده است و مدیر و معلم زحمت کشیده‌اند.

دوستان به اصطلاح «حیات طیبه» که در سند آمده است، نقد دارند و به‌گونه‌ای ترسناک آن را مطرح می‌کنند که نمی‌شود نزدیک آن شد. اما باید بدانیم حیات طیبه یعنی یک زندگی خوب و پاک مبتنی بر مفاهیم و ادبیات دینی و در چارچوب خوب زیستن. بچه‌ها باید مهارت خوب زیستن را بیاموزند. باید بدانیم در کتاب‌های درسی گذشته، به خصوص پایه اول دبستان، فقط مهارت خواندن و نوشتن مطرح بود. اما در حال حاضر چهار مهارت آموزش داده می‌شوند: خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن و بر همین اساس به مدت یک تا دو ماه بچه‌ها تصویرهای کتاب را می‌بینند تا ببیندیشند و سؤال کنند. در واقع کتاب اندیشیدن و پرسیدن را هم یاد می‌دهد.

اشاره کردند به زبان فارسی. زبان فارسی زبان ملی و مادری ماست. به‌نظر من باید دو راهبرد داشته باشیم. همان‌گونه که در قانون اساسی آمده است، آموزش کتاب‌های درسی باید به زبان فارسی باشد، اما درباره زبان بومی کودکان در سند آمده است که دوره پیش‌دبستانی دوره انتقال باشد که در حال انجام است. چهار سال پیش فقط ۳۷ درصد کودکان در دوره پیش‌دبستانی حضور داشتند که در حال حاضر این رقم بالای ۶۵ درصد رسیده است. محور بحث‌های آن

انس و شوق مدرسه و بحث آموزش زبان فارسی است. البته در مناطق دور افتاده و در جایی که نتوانسته‌ایم پیش‌دبستان را تعمیم بدهیم، یک دوره یک‌ماه قبل از دبستان را در شهریور برگزار می‌کنیم تا بچه‌ها زبان فارسی را آموزش ببینند. درباره سهم بودجه، بنده به‌عنوان ناظر عملکرد در آموزش و پرورش شاهد تلاش مسئولان هستیم، اما باید بدانیم این موضوع به مجلس مربوط است و در آنجا هم به دلیل آن خطای راهبردی که اشاره کردم این اتفاق می‌افتد.

اما درخواست‌ها و فریادها بلندند. عده‌ای که درباره آموزش ندیدن معلمان از زبان معاون بنده اعلام کردید، فکر می‌کنم اشتباه باشد. ما معلمی نداریم که دوره ندیده باشد. حتی اگر باشند، تعدادشان بسیار اندک است؛ نه ۲۸۰ هزار نفر. در قانون هم هست که ورودی آموزش و پرورش باید از دانشگاه فرهنگیان تأمین شود و این از دستاوردهای سند است که دوره مدیریت را به‌عهده دانشگاه فرهنگیان گذاشته است؛ اول، باید ورودی‌ها دوره‌ها را تأمین کند، و دوم نیروهای موجود را توانمند سازد و ارتقای کیفیت بدهد.

سند تحول بنیادین مجموعه‌ای اساسی و مبتنی بر پژوهش است که یا نگاهی آینده‌پژوهانه تدوین و تنظیم شده است. اگر تمام نهادها و ارگان‌ها همکاری کنند، به‌دلیل راهبردها و راهکارهایی که در سند آمده‌اند، می‌توانیم بسیاری از مشکلات را مرتفع کنیم. همچنان که در حال حاضر مدرسه‌هایی داریم که مدرسه تراز محسوب می‌شوند و خیلی دقیق و متناسب با اقتضای زمان کار می‌کنند و به بچه‌ها اعتمادبه‌نفس بالا، پرسش‌گری و پژوهشگری آموزش می‌دهند. شما لطف کنید یک‌بار به جشنواره‌های ما مراجعه بفرمایید. خواهید دید که در

جشنواره‌های خوارزمی و جابربن حیان، و جشنواره فرهنگی هنری، کودکان بسیار پرنرزی و با نوآوری و خلاقانه از سراسر کشور حضور پیدا می‌کنند. اما اینکه همه بچه‌ها این‌گونه هستند، خیر، اما این راهبرد و میدان بروز و شکوفایی استعدادها وجود دارد. **فریدونی:** ما در اینجا می‌خواهیم سند تحول را به‌عنوان نقشه راه در نظر بگیریم.

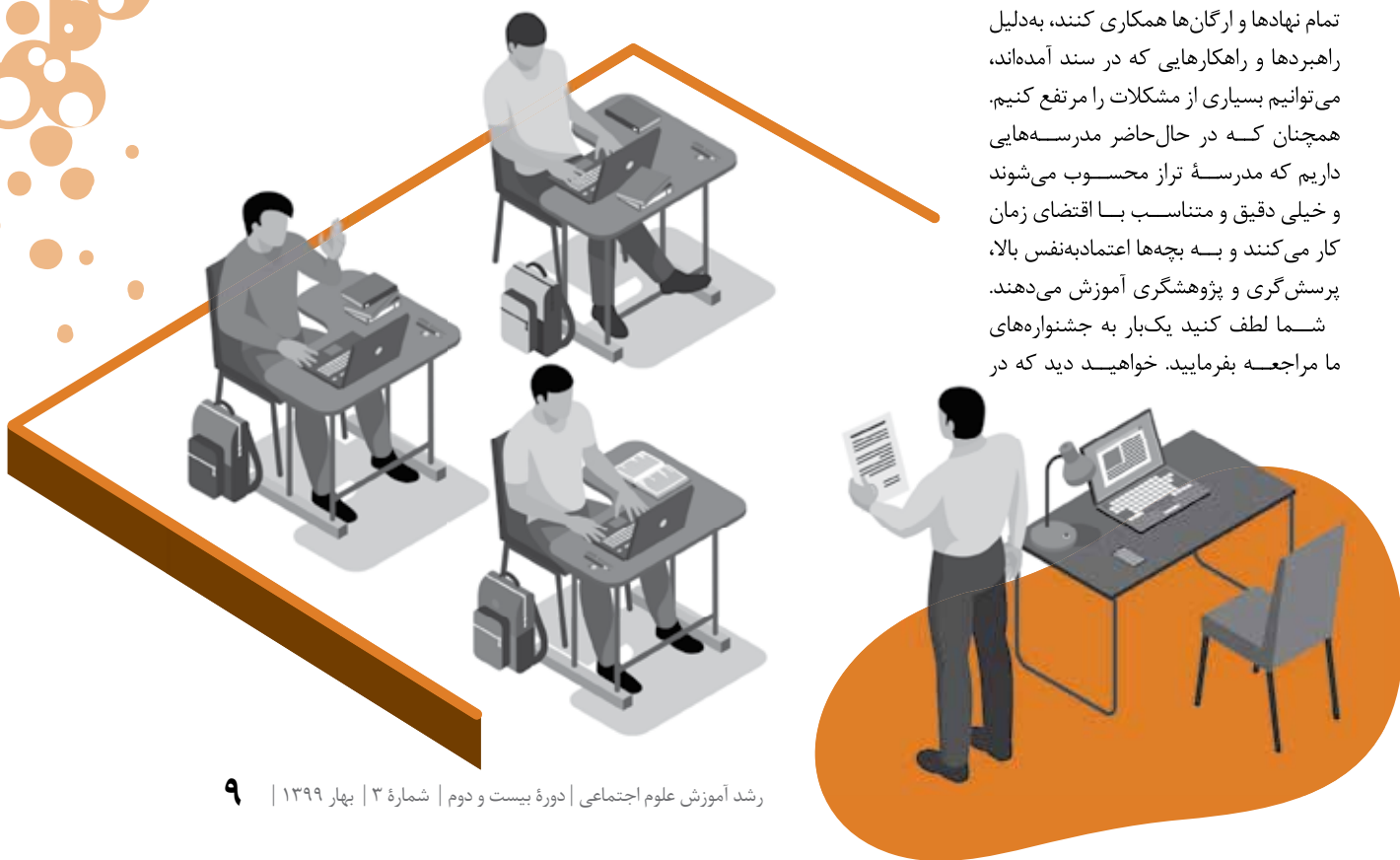
دغدغه‌ای که وجود دارد این است که یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های سندی که سیاست‌گذاری می‌کند، استفاده از مفاهیم قابل سنجش و قابل اندازه‌گیری است. چنین سندی نمی‌تواند مفاهیمی داشته باشد که افراد از آن تلقی‌های متفاوت داشته باشند. مفاهیم هر چقدر ارزشمند باشند، از آنجا که بعضی از آن‌ها بیشتر شبیه به یک آرمان هستند، نمی‌توانیم آن‌ها را به‌عنوان سیاست‌گذاری و خواهش بپذیریم. اگر حیات طیبه را بیان می‌کنیم، باید شاخص‌های اندازه‌گیری آن را هم تعیین کنیم. مدرسه چه اندازه می‌تواند به حیات طیبه برسد و یک دانش‌آموز چقدر به آن رسیده که دانش‌آموز دیگر نرسیده است؟

بیشترین دغدغه مطرح شده در این زمینه است. مطلب دیگر این است که این روزها

افراد متفاوت پیرامون مشکلات از منظر آسیب‌شناسی صحبت می‌کنند. در حالی که به نظرم باید از نگاه آسیب‌شناسانه خارج شویم و به چه باید کرد فکر کنیم. باید کاری کرد، هر چند کوچک باشد.

جناب دکتر لطفاً بفرمایید. نسبت سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش با آسیب‌های اجتماعی چیست؟

شما می‌دانید که هم این آسیب‌ها در مدارس و بازنمایی آن‌ها در جامعه زیاد شده است. از این موضوع چه تحلیلی دارید؟ **ادهم:** شما فرمودید آسیب‌هایی که در مدرسه وجود دارند و بازنمایی آن‌ها در جامعه. شاید بشود گفت آسیب‌هایی که در جامعه وجود دارند، در مدرسه بازنمایی می‌شوند. نکته دوم، احساس می‌کنم که جامعه اما امروز در تشخیص و آسیب‌شناسی بسیار قوی و توانمند شده است، اما در تجویز درمان و ارائه نسخه توان کمی داریم و در اجرای راهکارها بسیار ضعیف هستیم. این موضوع در مورد سند تحول هم می‌تواند اتفاق بیفتد. سند تحول در بسیاری از کشورهای دیگر هم طراحی شد، اما اجرا نشده و شکست خورده است. در اینجا هم اگر نتوانیم آن را خوب اجرا کنیم، شکست می‌خوریم حتی اگر کتاب «گام و سفیر» را ملاحظه کنید،





دانش‌آموزان اول دبستان که آسیب دیده‌اند یا در معرض آسیب هستند، مشاوره داده می‌شود. با توجه به اینکه انجام مشاوره در دبیرستان هزینه‌بر است و نیاز به نیروی کارآمد را دو برابر می‌کند، لذا، به‌عنوان سیاست‌گذار به این نتیجه رسیدیم و تصمیم گرفتیم این آیین‌نامه را اجرا کنیم. همایش نیز در این راستا برگزار کردیم و خواستیم دانشگاه‌ها در جهت رفع کمبود مشاور ما را یاری دهند و نیاز ما را تأمین کنند، تا نقطه آغاز مشاوره را از دبستان داشته باشیم.

به‌طور کلی سیاست آموزش و پرورش در مواجهه با آسیب‌ها مبتنی بر اصل مصون‌سازی، پیشگیری و تأمین سلامت عاطفی، روانی و جسمانی بچه‌هاست. اما برای کسانی که آسیب‌دیده یا در آستانه آسیب هستند، از هسته‌های مشاوره فعال کمک گرفته می‌شود. **عدلی:** مطالبی که ارائه کردم، مستند به سایت آموزش و پرورش هستند. نکته دیگر اینکه نقد یک موضوع به معنای دوست نداشتن آن نیست. مشکل ما و شما این است که شما می‌گویید ارزشیابی توصیفی کردید. اگر ما ارزشیابی نخواهیم، چه کسی را باید ببینیم؟ ماهیت عمل فرقی نمی‌کند شما می‌خواهید عدد را به «ج» و «د» تبدیل کنید. ارزشیابی در دنیا رخت بر بسته است. هر دو نوع هم‌گرا و واگرا بودن، هر دو اشتباه است. پارادایم را عوض کنید.

مدرسه جایی است برای زندگی. وقتی آن را به کارخانه یادگیری تبدیل کنید، کنکور محور می‌شود. وقتی سیاست‌گذار می‌گوید شاگرد اول امتیاز دارد، من به دنبال سازوکارهای اول شدن می‌گردم. لطفاً چرخه سیاست‌گذاری و عمل را به هم پیوند دهید. این چرخه معیوب است.

مشکل ما پارادایمی است. هنوز باورمان نشده که مفهوم آموزش و پرورش عمیقاً تغییر کرده است. سند مشکلاتی دارد که پیش‌بینی کرده‌اید مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. اما سند دغدغه من و شما نیست. چون ماهیتی آرمانی دارد. بیایید خط‌مشی‌گذاری کنید تا شاخص‌های جهانی را داشته باشد،

کتاب درسی، و معلم را دوست داشته و برایش احساس رضایت‌مندی ایجاد شود. یکی از شرط‌های آن تحقیر نشدن کودک در مدرسه است. باید کرامت و عزت نفس کودکان را پاس بداریم و تحقیرشان نکنیم. سند به صراحت بر کرامت و عزت نفس تأکید می‌کند.

یکی از عواملی که می‌توانست به‌خصوص در دوره ابتدایی موجب تحقیر شود، رقابت‌های سنگینی بود که اشاره شد.

یکی از عامل‌هایی که هم‌زمان با تنظیم سند آن را شروع کردیم، پرداختن به عامل آسیب‌زایی مثل امتحانات و نمره‌های ۱۸ و ۱۸/۵ و پایین‌تر بود که موجب رنجش بچه‌ها می‌شد. در واقع قبل از آنکه ارزشیابی توصیفی را در پاسخ به این سؤال مطرح کنیم، کلاس اول دبستان ما تقریباً از یک میلیون دانش‌آموزی که داشت، حدود ۲۵۰ هزار نفر همان سال اول مردود می‌شدند. یعنی همان اول مارک تو نمی‌توانی بر پیشانی کودک می‌خورد که آن را حل کردیم. در حال حاضر ارزشیابی توصیفی داریم که معلمان با تجربه به پیشواز آن رفتند و الان هم می‌روند. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهند که این تصمیم درست بوده است؛ هر چند در جاهایی با کاستی‌هایی مواجه هستیم. این نوع تدابیر که به پیشگیری می‌انجامد و به صیانت از سلامت جسم و جان بچه‌ها منجر می‌شود، راهبرد مورد تأیید سند است و مصون‌سازی محسوب می‌شود.

اما در آن سوی قضیه هم برای درمان چاره‌اندیشی‌هایی شده است و بحث‌های مشاوره‌ای داریم. در حال حاضر آیین‌نامه‌ای در دست بررسی است که تا چند هفته دیگر به صحن علنی مجلس شورا خواهد رفت، باعنوان «آیین‌نامه راهنمایی و مشاوره» و به

می‌بینید که ارقام و آمار می‌گوید: ۷۵ تا ۸۰ درصد برنامه‌ها و تحولات اجتماعی و اقتصادی شکست می‌خورند و با شکست مواجه می‌شوند.

یکی از دلایل آن مدیرانی هستند که می‌خواهند با منطق دیروز تحولات امروز و فردا را رقم بزنند. این موضوع سند تحول ما را هم تهدید می‌کند. ما در اجرا مشکل داریم، نه در برنامه‌ریزی. در ارزیابی‌های برنامه‌های توسعه‌ای کشور که قبل و بعد از انقلاب صورت گرفته‌اند، در حالت خوش‌بینانه گفتند: بین ۳۵ تا ۴۰ درصد این برنامه‌ها اجرایی شدند. یعنی نتوانستیم ۶۰ تا ۷۰ درصد برنامه را عملیاتی کنیم که بخشی از آن به برنامه‌ریزی و بخشی به تصویب‌کنندگان و قسمت اعظم آن به مجریان برمی‌گردد.

اگر اجازه بدهید پراتزی باز کنم و خواهشی از دوستان داشته باشم. اینکه ما در اجرا مشکل داریم، زمانی حاد می‌شود که نگاهی منفی هم حاکم شود؛ به‌گونه‌ای که احساس شود، عده‌ای بدشان نمی‌آید که نگاه منفی را القا کنند. این حس منفی‌نگری عامل بسیار شدیدی است برای جلوگیری از اجرای طرح‌ها و برنامه‌ها و این خطری است که همه ما را تهدید می‌کند.

در پاسخ به سؤالی که فرمودند، به نظر من راهبرد اصلی سند پیشگیری است، نه درمان. اگر مصون‌سازی را وجهه همت خود قرار دهیم، کودکان در ابعاد گوناگون فکری و نظری سالم تربیت می‌شوند و کمتر دچار آسیب خواهند شد. باید کاری کنیم که دانش‌آموز در مدرسه شاداب باشد. مدرسه،

شفاف، سنجش‌پذیر و پاسخ‌گو باشد. به‌نظر من پژوهش در سند نیست. مفاهیمی در سند آمده‌اند که در زندگی روزمره مانع‌اند. چرخه سیاست‌گذاری و عمل خیلی کوتاه شده است. من مشکل را از درک خط‌مشی‌گذاری می‌دانم.

من معتقدم مشکل ما از زمان مشروطه شروع شده است که آموزش و پرورش تمرکز پیدا کرد، و زیر نفوذ دولت قرار گرفت و اجباری شد. البته این موضوع تا حدی خوب است. اما نمی‌توان پذیرفت که پرسشگری و شفافیت نداشته باشد.

شما که به دنبال تمرکززدایی هستید، به تعداد ۳۱ استان کشور خط‌مشی بنویسید و مدیریت‌ها را در استان‌ها آموزش بدهید. تمرکززدایی را بالاخره از جایی باید شروع کرد. **نوید ادهم:** پیش فرض دست‌اندرکاران و تنظیم‌کنندگان سند این بود که آموزش و پرورش ما قابل دفاع نیست و به تحول نیاز دارد. به همین دلیل سند تحول تهیه و ارائه شد.

ادهم: درباره پژوهش باید عرض کنم، ما دو سه سال تأخیر داشتیم تا پژوهش‌ها به نتیجه برسند. لذا تحقیقات و پژوهش‌هایی که به‌صورت میدانی انجام شدند، بسیار گسترده و ویژه بودند.

درباره تمرکززدایی باید بگویم، این واژه را قبول نداریم و به‌جای آن از «کاهش تمرکز» استفاده می‌کنیم. بخش‌نامه‌ای هم در این راستا به استان‌ها ارسال شده است. ذیل سند تحول، با توجه به شرایط استان خودشان، سند و برنامه تهیه کنند و آموزش در استان‌ها هم در حال اجراست.

در بحث فرهنگ و نگاه فرهنگی موافقم و اینکه پارادایم جدیدی در سطح جهانی در حال اتفاق است و آن رفتن به سوی پارادایم فرهنگی است. توجه می‌دهیم به اینکه در سند، تأکید شده است.

زیر عنوان «رویکرد فرهنگی - تربیتی»، بر اینکه نگاهمان باید فرهنگی باشد، تأکید شده است. چون معتقدیم کارکرد آموزش و پرورش کارکرد فرهنگی است و

آموزش و پرورش در بستر فرهنگی جامعه جریان پیدا می‌کند. ما با فرهنگ جامعه داد و ستد داریم و آموزش و پرورش استان‌های ما هم خیلی مشترکات زیادی دارند، اما گرایش‌های خاص هم دارند. لذا در برنامه درسی گفته‌ایم. ۱۰ تا ۲۰ درصد برنامه را مدرسه تنظیم کند. این از نوآوری‌های سند است. در سند واژه «چند تألیفی» را به کار برده‌ایم تا براساس اقتضای بوم و منطقه تألیف کتاب هم صورت گیرد.

امیدوار هستیم بتوانیم اندیشه فرهنگی شدن را عملیاتی و فهم و ادراک درستی از فرهنگی‌شدن پیدا کنیم. کتاب «مطالعات فرهنگی» که در پایه‌های ۱۱ و ۱۲ درس داده می‌شود، کمک می‌کند دانش‌آموزان را به گونه‌ای تربیت کنیم که درک فرهنگی مناسبی داشته باشند.

توجه کنید در سند مفاهیم تازه‌ای مطرح شده‌اند. از جمله «تربیت‌پذیری» به جای «تربیت کردن» آمده است که همان مثال خمیر و انسان را شکل دادن یا فراهم کردن مسیر و انتخاب است. در سند یکی از پرکاربردترین کلیدواژه‌ها «انتخاب آزادانه و آگاهانه» است که در جای‌جای آن آمده است. اگر فرصت کردید سند را مطالعه کنید. حتماً با تأکید که بر این کلیدواژه شده است، بیشتر مواجه خواهید شد.

روح سند بر انتخاب و اختیار دانش‌آموز تأکید می‌کند. در بحث یک‌تألیفی، به‌معنی استفاده از یک کتاب، و چندتألیفی، یعنی قدرت انتخاب آمده که متأثر از سند است.

درباره تمرکززدایی نیز در سند بر مشارکت حداکثری مردمی تأکید شده است. چرا که ما دارای ۷ تا ۱۱ هزار سال سابقه تربیتی و آموزشی غیردولتی هستیم و تمدن آفریده‌ایم. در سند نیز بر رفتن به سمت و سوی این تجربه‌های موفق تأکید شده است. در بحث دینی بودن که دوستان حساسیت نشان می‌دهند، از آنجا که ما در یک جامعه دینی زندگی می‌کنیم و در قانون اساسی به ادیان به رسمیت شناخته‌شده‌ای اشاره شده است، سند نیز

با فشار و اجبارهای دینی مخالف است. فهم ما همان گونه که در سند آمده است، درباره دین اجبار و اکراه را نمی‌پذیرد. من هم موافق هستم که مشکلات طبقه‌بندی دانش‌آموزان و مدرسه‌ها دارد به ما لطمه می‌زند. در سال گذشته خیزی برای تیزهوشان برداشتیم، اما موفق نشدیم؛ چرا که جامعه همراهی نکرد. مخالفان با مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش به میدان آمدند. لذا از شما عزیزان انتظار دارم، اگر تشخیص دادید، در فضاهای مختلف به میدان بیایید تا کار به سرانجام برسد. ما اصرار داشتیم تیزهوشان جمع شود، اما فشارهای دیگران باعث عقب‌نشینی ما شد. این اقتضای جامعه است. در این جراحی‌ها باید همراهی کنید.

وقتی پدر و مادری تمام هم و غم خودشان را گذاشته‌اند برای اینکه فرزندشان به مدرسه تیزهوشان برود و متوجه نمی‌شوند که کودک چه زجری می‌کشد، حتی جلوی مجلس تحصن کرده است که به داد ما برسد، دارند تیزهوشان را از ما می‌گیرند، چه باید کرد؟ آسیب جداسازی نه تنها به تکبر می‌انجامد، آسیب‌های فراوان دیگر هم دارد. باید با همراهی جلوی آن را بگیریم. البته باید بدانیم که پرداختن به نخبه‌ها امر دیگری است و روشی متفاوت دارد.

باید دست به دست هم بدهیم و تجربه‌ها و برنامه‌ها را اجرایی کنیم. سند هم قابل نقد است، اما بگذاریم عملیاتی شود و اشکالات آن بررسی و رفع شوند. در انتهای فصل هشتم هم بررسی آن هر پنج سال یک‌بار آورده شده است.

در موضوع هم‌زبانی و ارتباط با معلم و خانواده، سند از نظر تدوین‌کنندگان به قانون اساسی توجه دارد که ذیل آن باید قوانین موضوعه تدوین و دقیق شوند و سند را عملیاتی کنند. برای مثال کتاب‌های درسی در ۵-۶ سال اخیر تألیف شده‌اند، با ۵ یا ۱۰ سال قبل از آن کاملاً متفاوت هستند. برای آنکه یک زمان تک مؤلفی بوده است، پنج سال اخیر تیم مؤلفان با تخصص‌های خاص خود کتاب‌ها را تألیف می‌کنند.

جای خالی

آموزش‌های اجتماعی در مدرسه

دکتر بیژن زارع

ساختار اجتماعی در آموزش کتاب جامعه‌شناسی^۳

در بحث ساختار اجتماعی دو وجه برای آن در نظر می‌گیریم: یک وجه سخت‌افزاری است شامل امکانات آموزشی، کلاس درس، امکانات کمک‌آموزشی، و ویژگی‌هایی که یک محیط آموزشی باید داشته باشد تا از طریق آن بتوان دانش‌آموز را به فردی مشارکت‌جو و مسئولیت‌پذیر و با وجه اجتماعی بالا تربیت کرد؛ یعنی کسی که وقتی منافع جمعی مطرح شود، از منافع شخصی خود بگذرد. یا به اصطلاح هویت جامعه‌ای در او قوت بگیرد. ما در مورد این وجه سخت‌افزاری از ساختار اجتماعی در آموزش و پرورش فعلاً بحث نخواهیم کرد.

به‌نظرم در بحث ساختار اجتماعی واقعاً دچار کمبود و کاستی هستیم و بدتر این است که در کتاب‌های جدید متأسفانه کمتر به آن توجه کرده‌اند. براساس مصوبه «شورای عالی آموزش و پرورش»، قرار بوده است این کتاب‌ها هدف‌های اجتماعی را در بر بگیرد که متأسفانه به آن توجهی نشده است. با توجه به چنین فضا و زمینه‌ای، در پاسخ به این پرسش که چگونه باید شخصیت اجتماعی کودکان را پرورش دهیم، بیشتر استادان و صاحب‌نظران معتقدند، نخست باید رویکرد ما در آموزش و پرورش مشخص شود. اگر در آموزش و پرورش رویکرد توسعه‌ای داشته باشیم، قاعدتاً فردی که هدف توسعه است باید ویژگی‌های خاصی داشته باشد. از طرف دیگر، خود این فرد عامل توسعه است. به این معنی که خود او می‌باید از ویژگی‌هایی برخوردار باشد که بتواند جریان توسعه را هدایت کند. به‌قول جامی:

اشاره

آموزش‌های اجتماعی مقوم نظم و سامان اجتماعی و اساس تعهد، تعلق و هویت فردی‌اند. از چنین منظر آموزش‌های اجتماعی و اخلاقی در برنامه‌های درسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردارند. با توجه به چنین اهمیت و ضرورتی، اکنون این پرسش مطرح است که: «جایگاه آموزش اخلاق اجتماعی در برنامه‌ها و منابع آموزشی ما کجاست؟» دکتر بیژن زارع، استاد دانشگاه فرهنگیان، طی گفتاری به پاسخ این پرسش پرداخته‌اند و ساختار اجتماعی آموزش در منابع علوم اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند. با هم می‌خوانیم. از آنجا که قصد دارم بحث ساختار اجتماعی را بیان کنم، باید عرض کنم این عنوان را از مرحوم دکتر قانع‌ی راد که فردی بسیار منظم و خوش‌فکر، و به تمام معنا معتقد و جلوه‌ای کامل از یک انسان تشکیلاتی بود، وام گرفته‌ام. امیدوارم بتوانیم رهرو خوبی برای اندیشه‌های این عزیز باشیم.

متأسفانه این تصور غلط باب شده است که انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش فقط روی حوزه آموزش و پرورش متمرکز است؛ در حالی که این گونه نیست. حیطه آموزش و پرورش بسیار گسترده‌تر از این‌هاست. و به‌گونه‌ای است که آموزش‌های غیررسمی را هم که به اخذ مدرک منجر می‌شوند، در بر می‌گیرد. به‌علاوه اینکه آموزش عمومی و آموزش تخصصی هم داریم.

ذات نیافته از هستی بخش

کی تواند که شود هستی بخش

باید این خصوصیات را در او ایجاد کنیم. این فرایندی است که سبب می شود ما آن شخصیت اجتماعی نوعی را تربیت کنیم و در جامعه شناسی «جامعه پذیری» نام دارد. این فرایند از خانواده شروع می شود، اگرچه برخی نقطه آغاز آن را حتی قبل از تولد می دانند. اما در مجموع اهمیت خانواده در فرایند جامعه پذیری بسیار زیاد است و کسی در این اهمیت و نظام پرورشی آن شکی ندارد. من معتقدم، خانواده مهم ترین نقطه شروع شکل گیری نظام شخصیت است. اما بحث ما در اینجا آموزش و پرورش است و این موضوع از آن نظر اهمیت دارد که نظام سوگیری ارزشی آن با سوگیری ارزشی موجود در خانواده کاملاً فرق می کند و خاص گرایانه است، به این معنا که وقتی کودک متولد می شود، با مجموعه ای از افراد سروکار دارد. ابتدا پدر و مادر هستند و نظام والدینی، نظام پدر-فرزندی، نظام مادر، خواهر و برادری و به همین ترتیب مجموعه ای از نظام ها اطراف فرد را می گیرند. بسیاری از آموزه ها از طریق همین ارتباطات و یا تشویق و منع به تدریج در شخصیت بچه ها شکل می گیرد.

اگر شخصیت را نظام تمایلات فرد بدانیم، این تمایلات نیازهای هنجار شده ای هستند که در فرایند جامعه پذیری حاصل می شوند. وقتی کودک متولد می شود، جامعه پذیری برای او شامل مجموعه ای از نیازهای ارگانیک و اولیه است. بعد از آن، با بزرگ تر شدن کودک، نیازهای ارگانیک با انتظارات اجتماعی ترکیب می شوند و فرد با محیط های طبیعی، اجتماعی و فرهنگی مواجه می شود. بدین ترتیب انتظارات اجتماع در فرد درونی می شوند. به تعبیری دیگر، اجتماع پدیده غربیه ای نیست. به این معنی که اگر فرد بخواهد انتخابی داشته باشد، تنها ملاحظات خود را نخواهد دید، بلکه به ملاحظات جامعه نیز توجه خواهد داشت.

پس انگاره های ارزشی در خانواده، خاص گرا، عاطفی و انتشاری هستند. کسانی که با فرد روابط خویشاوندی دارند که ممکن است نسبی یا سببی باشد، یا گروه های دیگر مثل دوستان و اقوام، همگی عناصری هستند که در آن دوران اطراف فرد را احاطه می کنند.

درواقع فرد نسبت به این ها حساس می شود.

در حالی که وقتی وارد سازمان مدرسه می شود، انگاره های ارزشی مدرسه عام گرا، خنثا و ویژه هستند. اگرچه بعضی از معلمان ممکن است نسبت به بعضی از دانش آموزان جهت گیری متفاوتی داشته باشند، ولی واقعیت و ماهیت مدرسه این است که همه را به یک چشم می بیند و فرقی بین افراد نمی گذارد.

درواقع ما می خواهیم کاری کنیم که در مواجهه با محیط های مختلف، کودک بتواند به تدریج و آرام افق هنجاری و نمادی خود را تعمیم بدهد و تنسيق کند. دقیق و حساس گرا باید و این ها را در جهت هدف های جامعه تنظیم کند. چون چنین فرایندی، افزون بر آموزش رسمی و یکپارچه، احساس عضویت فرد را در جامعه ممکن می کند. با او اجازه می دهد نسبت به جامعه احساس تعلق داشته باشد. این احساس تعلق و عضویت است که موجب می شود شخص نسبت به جامعه متعهد شود. نکته مهم این است که ما در آموزش های مدرسه ای خودمان این فرصت را فراهم کنیم که آموزش درس ها با آموزش اجتماعی ترکیب شود. به خصوص درس های اجتماعی به گونه ای هستند که موجب می شوند، دانش آموزان به محیط های مختلف اجتماعی بروند و محیط های فرهنگی متنوعی را تجربه کنند. این موضوع باعث می شود که ما خودمحوری و پیش داوری و تصورات قالبی را آرام تعدیل کنیم و بفهمیم دیگران نه تنها چیزی از ما کمتر ندارند، بلکه گاهی بیشتر هم دارند.

اکنون می توان پرسش نخستین را به شکل دیگری مطرح کرد: برای جامعه ما که به چند قومی و چند مذهبی، به لحاظ جغرافیایی به روستایی و شهری، و از نظر جنسیتی به زن و مرد تفکیک می شود، از نظر تربیت اجتماعی چه کاری باید انجام بدهیم تا احساس برابری و تعهد تعمیم یافته در بچه ها شکل بگیرد؟ یکی از راه ها ترکیب برنامه های درسی با گردش های علمی و سفرهای تفریحی است. یعنی ما باید این سفرها را به عنوان سازوکاری مهم برای تعدیل تصورات قالبی و پیش داوری های قومی جامعه در نظر بگیریم. همچنین که در چنین سفرهایی، با ورود کودکان به جامعه، آن ها با نیازهای جامعه آشنا می شوند.



به یاد دارم اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم، ژاپن هدف‌هایی را طراحی کرد تا بداند برای ورود به قرن ۲۱ چه وضعیتی باید داشته باشد. چون احساس می‌کردند بچه‌ها نسبت به مسائل جامعه بیگانه و به شدت فردگرا هستند. طرح را برای اعلام نظر به «یونسکو» ارائه کردند. یکی از موارد آن رشد افراطی فردگرایی بود.

آن‌ها برای این کار در برنامه‌های جدید پیش‌بینی کرده بودند که در طول آموزش‌های یک هفته‌ای و در طول هفته، دانش‌آموزان به محیط‌های محله خود بروند و نوعی خدمت اجتماعی انجام بدهند. مثلاً یک روز به پاک‌سازی محیط اطرافشان کمک کنند و آرام آرام با این گونه کارها پیوند بخورند.

ما هم ۲۰ سال پیش برای اداره امور مدرسه طرح «شهردار مدرسه» را اجرا کردیم، اما نمی‌دانم چرا رها شد. این طرح در اندازه کوچکی قرار بود اجرا شود، تا آرام آرام شخصیت اجتماعی بچه‌ها رشد پیدا کند و بعد که وارد جامعه اصلی می‌شوند، نسبت به جامعه احساس مسئولیت داشته باشند.

آموزش اجتماعی در کتاب جامعه‌شناسی سال سوم

با چنین مقدمه نظری، اکنون ببینیم این آموزش‌های اجتماعی در کتاب‌های درسی ما چگونه است. عنوان فصل‌های کتاب جامعه‌شناسی شامل این موارد است: درس اول: ذخیره دانشی. درس دوم: علوم اجتماعی از نظر مؤلفان درسی چیست. این درس سه رویکرد اثباتی، تفهیمی و انتقادی را بررسی کرده است و در نهایت این نقد را وارد می‌داند که اول، یعنی اثباتی، کپی‌برداری از روش‌های علوم تجربی است و بیشتر به مشاهدات حسی و تجربی تکیه می‌کند. این شناخت محدود است و غیر قابل اعتماد. چون افراد انسان صاحب عقل و اراده هستند. بنابراین می‌توانیم تعمیم‌پذیری را مانند علوم تجربی یا اثباتی داشته باشیم.

کتاب درباره رویکرد تفهیمی گفته است که فهمی را از انسان به دست می‌دهد، اما راهکار ارائه نمی‌کند. درباره رویکرد انتقادی نیز می‌گوید: در این رویکرد، هم انسان به فهم می‌رسد و هم راهکارهای رهایی‌بخش وجود دارد. در کنار آن اعلام کرده است: چون بینش ما مبتنی بر وحی است، بنابراین مطمئن‌ترین شیوه دریافت شناخت، شیوه وحیانی است؛ یعنی همین چیزی که در حال اجرای آن هستیم.

درس‌های بعدی کتاب شامل نظم اجتماعی، کنش اجتماعی، معنای زندگی، قدرت زندگی، نابرابری اجتماعی، سیاست و هویت است. هویت را به طور خلاصه داشتن شناسنامه می‌داند. به این معنا که داشتن شناسنامه ایرانی، یعنی داشتن هویت ایرانی. در حالی که می‌دانیم، ما جامعه‌ای متکثر و چندقومی با خرده‌فرهنگ‌های متفاوت داریم. اگر می‌خواهیم توسعه را پیاده کنیم، باید انسان‌ها را به گونه‌ای بار بباوریم که شخصیت توسعه‌یافته داشته باشند. من فکر می‌کنم این رویکرد کتاب توسعه‌ای نیست.

اگر می‌خواهیم روابط بین‌قومی را آسان سازیم و از این طریق مشکلات را تعدیل کنیم، باید از طریق آموزش و برنامه‌های مشارکتی به بچه‌ها یاد بدهیم تا تساهل، تسامح و مدارای اجتماعی را بیاموزند. ما در جامعه همگی نسبت به هم دچار نوعی پیش‌داوری هستیم. اگر می‌بینید در محیط‌های مختلف، در استان‌ها، شهرها و روستاها نسبت به یکدیگر گاه مواردی از تمسخر و طنز برقرار است، یکی از دلایل آن همین است که کاری نکرده‌ایم تا جامعه در هم آمیخته شود.

به نظر من، وجود دانشگاه‌ها و پذیرش دانشجو از نقاط مختلف، یکی از بهترین سازوکارها برای رفع این مشکل است. چون افراد را از قومیت‌های مختلف برای مدتی کنار هم جمع می‌کند تا با هم زندگی کنند. لذا موجب می‌شود، بدون واسطه یکدیگر را بشناسند و با هم داد و ستد و بده و بستان داشته باشند. این کار آرام آرام نگاه توأم با پیش‌داوری را تعدیل می‌کند.

اما متأسفانه چند فصل از کتاب بیشتر نوع خاصی از جامعه‌شناسی و برداشت ویژه‌ای از آن را مطرح و عرضه می‌کند که به نظر می‌آید، برای دانش‌آموزان و معلمان هم خیلی قابل درک نیست و معلم در انتقال دچار مشکل می‌شود. ما باید به جامعه رجوع کنیم، چون محصولات ما همین بچه‌ها هستند که باید وارد جامعه شوند و مدیریت جامعه را در دست بگیرند. طبیعتاً اگر این‌ها از لحاظ شخصیت اجتماعی تربیت مناسبی نداشته باشند، نمی‌توانند حضور فعال و مؤثری در جامعه آینده داشته باشند.

با توجه به بحث اخلاق که خیلی درباره آن صحبت می‌کنیم، شما توجه کنید در مقابل دانشگاه کپی پیست و فروش مقاله فراوان دیده می‌شود. این بلبشو ناشی از آن است که آموزش‌های ما با اخلاق به معنای درست کلمه رابطه برقرار نکرده است و ما برای درگیر کردن آموزش با اخلاق اجتماعی پروژه نداریم. آدم‌ها در نیازهای اجتماعی باید با یکدیگر تعامل داشته باشند، نه اینکه فقط تیپ ایده‌آل را ارائه کنیم درواقع برای این کار باید برنامه‌های عملی داشته باشیم. تازه این کتاب‌ها برای بچه‌های علوم اجتماعی است. من نمی‌دانم رشته‌های ریاضی-فیزیک یا علوم تجربی هم درس‌های علوم اجتماعی به این معنا را دارند یا نه، یا اینکه اصلاً آن‌ها را بی‌نیاز از این آموزش‌های اجتماعی و اخلاقی می‌دانند. در مجموع، اگر بخواهیم جامعه‌ای یکپارچه و با احساس تعلق و تعهد بالا داشته باشیم، راه این است که به تجدیدنظر در متون آموزشی خود بپردازیم و این‌ها را با هم تلفیق کنیم. آموزش را دو سویه کنیم و بگذاریم دانش‌آموز در مباحثات مشارکت جدی داشته باشد. برای مثال، وقتی برای یک دبستان نام **حافظ، سعدی یا فردوسی** را انتخاب کرده‌اند، هدفشان این بوده است که معلم درباره فردوسی، حافظ و سعدی و درباره ادبیات آن‌ها در ایران و در جهان صحبت کند تا دانش‌آموز احساس غرور و تعلق ملی کند. اما متأسفانه این کتاب‌ها از این بابت خالی هستند و به نظر من تجدیدنظر اساسی در کتاب‌های علوم اجتماعی لازم است.

تنظیم: علی کریمی

پداگوژی شنیدن

جست‌وجوی تغییر معطوف به تحول
در آموزش و پرورش

دکتر محمدرضا سرکارآرانی



اشاره

رشد؛ بازاندیشی در نقش رسانه‌ها؛ تغییر رویکرد اجتماعی به مدارس غیردولتی؛ تأکید بر توانمندسازی معلمان در فرایند بهسازی آموزش؛ حمایت از خیرین بهسازی آموزش؛ و ... نظر به اهمیت مسائل مطرح شده از سوی دکتر آرانی در این همایش، فصلنامه «رشد آموزش علوم اجتماعی» گزیده‌ای از مباحث ایشان را تقدیم دبیران و کارشناسان آموزش علوم اجتماعی کشور می‌کند.

کلیدواژه‌ها: عصر شنیدن، پداگوژی شنیدن، تحول در آموزش و پرورش، جست‌وجوی تغییر معطوف به تحول

در جست‌وجوی بازاندیشی

در دنیای امروز، وقتی مدیران می‌پرسند چه کارهای دیگری باید بکنیم، احتمالاً یکی از پاسخ‌ها این است که بروید بازبینی و

آنچه در ادامه می‌خوانید، متن بخشی از سخنرانی دکتر محمدرضا سرکارآرانی، استاد دانشگاه ناگویای ژاپن، در «همایش بین‌المللی انجمن آموزش و پرورش تطبیقی ایران» است. او به ژاپن از منظر مطالعات تطبیقی آموزش می‌پردازد، در عین حال، تمرکز اساسی سخنانش بر ابزار، روش، رویکرد و چشم‌اندازی تازه برای جست‌وجوی تغییری معطوف به تحول است. سرکارآرانی به‌ویژه بر این نکات تأکید ویژه دارد: چه کارهایی را می‌توانیم نکنیم؛ چگونگی جست‌وجوی راهکار بهسازی و تمایز بین وسیله و هدف؛ ضرورت خست در ارائه محتوا به دانش‌آموزان و دادن دستورالعمل به معلمان؛ جدی‌تر گرفتن نقش شوراهای آموزش و پرورش؛ سازمان‌دهی سیاست‌های آموزشی قابل فهم؛ بررسی امکان تغییر گفتمان معیشت معلمان؛ راه‌های صیانت از کیفیت آموزش عمومی کشور؛ بازسازی روانی محیط‌های آموزشی؛ نگاهی دوباره به اهمیت سه هزار روز اول

در سازمان‌دهی محتوای کتاب‌های درسی، رعایت اصل «کم هم زیاد است» نیاز مبرمی است. تغییر مستمر آن‌ها نیز کار تربیت را بر معلمان، مدیران آموزشی، دانش‌آموزان و اولیا دشوارتر می‌کند. هرس کردن مبتنی بر مطالعه و پژوهش‌های میدانی یا دست‌کم تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان در متن عمل، نیاز امروز مربیان و مؤلفان کتاب‌های درسی است!



✓ چه کارهایی را می‌توانیم انجام دهیم؟

ضرورت تمایز بین وسیله و هدف

رساندن کتاب‌های درسی در این حجم و سبک به میز کاری همه دانش‌آموزان در زمان مقرر و در سراسر کشور، کاری قابل تحسین، دشوار و در عین حال پیچیده و پرهزینه است. لازمه بهره‌گیری اثربخش‌تر از کتاب‌های درسی، تغییر نگرش درباره کارکرد و کاهش تعداد و حجم این کتاب‌ها و سبک و سیاق استفاده از آن‌هاست. در عین حال، تولید بیشتر کتاب‌های درسی با عنوان‌های گوناگون، نمی‌تواند جانشین مناسبی برای مدیریت پیچیدگی‌های فرایند تربیت، به‌ویژه بهسازی روش‌های آموزش در کلاس‌های درس، باشد. به‌علاوه، صرفاً با تولید کتاب درسی «تفکر» نمی‌توان متفکر پرورش داد! برای «رسانه»، «پژوهش» و «مهارت‌های زندگی» هم همین‌طور است. این مهارت‌ها تمرین‌شدنی هستند، نه صرفاً به خاطر سپردنی. ما از طریق کتاب‌های درسی می‌توانیم درباره اهمیت امور مطالبی بخوانیم و امتحان پس بدهیم، ولی تمرین آن‌ها در متن عمل تربیتی، نیازمند توانمندی‌های انسانی و محیطی فرایندهای تربیتی است.

برای مثال، به این بخش از کتاب «هویت اجتماعی» (کتاب درسی علوم اجتماعی) پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه برای رشته‌های ریاضی و فیزیک، علوم تجربی، فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش (چاپ اول، ۱۳۹۷، درس اول: کنش‌های ما، ص ۲) توجه کنید: «تمامی مخلوقات در جهان کاری انجام می‌دهند؛ ماه به دور زمین می‌چرخد، ابرها در آسمان حرکت می‌کنند، آب در جویبار روان است، درخت برگ و بار می‌دهد، قلب می‌تپد، خون در رگ‌های آدمی جریان دارد، کشاورز کشت و زرع می‌کند و دانش‌آموز مطالب درسی را در ذهن مرور می‌کند.»

این درس به ویژگی‌های کنش آدمی (آگاهانه، ارادی، هدفدار و معنادار، ص ۳ و ۴) به مثابه «کنشگر» اشاره دارد. در عین حال، مرور مطالب درسی را به مثابه کنش دانش‌آموز در مطلع درس ذکر کرده است. برای دقایقی تصور کنید این کتاب به موقع به میز کاری

بازاندیشی کنید که چه کارهایی را می‌توانید نکنید!

نظام رسمی آموزش و پرورش ایران از آبان ۱۳۹۰ در روند بالندگی، مسیری طولانی را پیموده است. ابتدا به دنبال سر و سامان دادن به آموزش بوده و به نظر می‌رسد در مقایسه با سایر نهادهای عمومی کشور، دست‌کم از نظر کمی تا حدود زیادی عملکرد بهتری داشته است. سپس، پرورش را نیز در کار آورده است، و بعدها پژوهش و ساخت و تمهید پژوهش‌سرا و ... را!

به نظر می‌رسد مدیران آموزش کشور در صد سال گذشته به جد و مدام در جست‌وجوی کارهای نکرده خود و دیگران بوده‌اند و بیشتر می‌پرسند: «چه باید کرد؟ آیا کار دیگری هست که نکرده باشیم؟» البته چون و چرا در کیفیت بیشتر کارهای کرده هم پرسشی رایج است! بازسازی ساختارها و برنامه‌ها، توانمندسازی نیروی انسانی صف و ستاد، و بازاندیشی جدی در اموری که می‌توان آن‌ها را وانهاد و کارهایی که می‌توان تعدیلشان کرد (کارهایی که می‌توان نکرد) برای چابکی سازوکارها، لازم‌تر از هر طرح بهسازی دیگری است. به‌ویژه جست‌وجوی راهبردهایی اثربخش برای پیشبرد تحول، با تأکید بر این گزاره اساسی که بدون بازاندیشی روش‌ها و برنامه‌های «تغییر» بدون «اصلاح» در صد سال گذشته، امکانی راهگشا به منظور دگرگونی مسیر دشوار آینده برای بهسازی، رخ نخواهد نمود. به نظر می‌رسد رفع موانع بهسازی مستمر آموزش براساس بازاندیشی عمل انجام شده، به همتی بیش از درانداختن طرحی تازه نیاز دارد و پیامدهای این رویکرد، اثربخش‌تر است.

بازاندیشی در برنامه‌ها، روش و آثار طرح‌های بهسازی آموزش و از آن جمله «انقلاب آموزشی دهه ۱۳۵۰»، «تغییر بنیادی دهه ۱۳۶۰»، «تغییر نظام آموزشی دهه ۱۳۷۰»، «سند برنامه درسی ملی: دهه ۱۳۸۰»، «و بعدها سند تحول بنیادین دهه ۱۳۹۰» توصیه می‌شود. احتمالاً بهترین امکان اثربخش برای بهسازی آموزش، ترویج اندیشه در پرسش‌های زیر است:

✓ چه کارهایی را نمی‌توانیم انجام دهیم؟

✓ چه کارهایی را به تنهایی نمی‌توانیم انجام دهیم؟

✓ چه کارهایی را می‌شود تعدیل کرد و انجام نداد؟

«چرا هزینه‌های زیست‌اخلاقی در جامعه‌ای روزبه‌روز بیشتر می‌شود و چرا عمل به بدیهیات هزینه‌های زیادی دارد؟»

در ادامه گفت‌وگو، کریمی ما را به بازاندیشی در فرایندهای آموزش و یادگیری دعوت می‌کند و می‌پرسد: «چرا دانش‌آموز ما این پاسخ را داده است که هیچ ربطی به سؤال ندارد؟» و خود پاسخ می‌دهد: «چون بچه‌های ما زرنک‌تر از آن‌اند که پاسخ سؤال را بدهند، بلکه آن‌ها نظر معلم را جلب می‌کنند! اتفاقاً خیلی باهوش و موقعیت‌شناس‌اند ... آن‌ها یاد گرفته‌اند چیزی را بگویند که ما دوست داریم، نه چیزی که خودشان فکر می‌کنند!» و ادامه می‌دهد: «ما با مشاهده این زرنکی‌ها باید متوجه کاهلی خودمان بشویم! با مطالعه و تحلیل این پاسخ‌های به ظاهر جاهلانه بچه‌ها، می‌توانیم به پشت صحنه آموزش و پرورش دسترسی عالمانه پیدا کنیم.^۲

در سازمان‌دهی «محتوا» کم هم زیاد است!

با تولید هر کتاب درسی تازه، دغدغه زمان در مدرسه جان می‌گیرد و در صحنه عمل، تمام کردن کتاب درسی است که به جای هدف تربیتی می‌نشیند - بخوانید به جان تبدیل شدن پیام‌ها - و البته این روند آموزش با تربیت تفاوتی محسوس دارد!

بازنگری محتوای کتاب‌های درسی و بررسی میزان تطابق آن‌ها با مراحل رشد و فرایند تحول و نیازهای دانش‌آموزان، و ترویج توجه معلمان، کارشناسان و پژوهشگران به این مهم توصیه می‌شود. در سازمان‌دهی محتوای کتاب‌های درسی، رعایت اصل «کم هم زیاد است» نیاز مبرمی است. تغییر مستمر آن‌ها نیز کار تربیت را بر معلمان، مدیران آموزشی، دانش‌آموزان و اولیا دشوارتر می‌کند. هرس کردن مبتنی بر مطالعه و پژوهش‌های میدانی یا دست‌کم تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان در متن عمل، نیاز امروز مربیان و مؤلفان کتاب‌های درسی است! روی دیگر این سکه رایج ترویج، ادعای سنگین بودن محتوای کتاب‌های درسی است که معمولاً در محافل رسمی آموزش رایج است. در عین حال، مدارس، مؤسسات و اولیای بسیاری در جست‌وجوی منابع و برنامه‌های غیررسمی‌اند. اگر مؤسسه‌های آموزشی با یکی از شرکت‌های سنجش آموزش کار می‌کند و محتوای غیررسمی را رواج می‌دهد، چرا به مؤلفان فشار می‌آورد که کتاب‌های درسی سنگین‌اند؟ این پرسش مغتنمی است و همه فرا خوانده شده‌اید که درباره چرایی آن اندیشه کنید!

به نظر می‌رسد ساختارها، مدیران، معلمان، برنامه‌ها و محتوا، و شیوه‌های سنجش و نظارت آموزش به هرس نیاز دارند. بازاندیشی در سازمان‌های ستادی و نقد و بررسی عملکرد آن‌ها و ضرورت تأسیس و ادامه کار و فرایندها و خروجی‌شان، به‌ویژه در ارتباط با صف - بخوانید مدرسه و کلاس درس - نیازی مستمر است. ترس از بازاندیشی برنامه‌ها و سندهای اصلاحی آموزش، هاضمه ستاد آموزش و پرورش را در سازمان‌دهی آموزش و یادگیری اثربخش ضعیف می‌کند. در نتیجه ناکارآمدی ساختارها و اتلاف منابع، هم وزن و گاه هم زمان، کمبود منابع و اثربخش نبودن برنامه‌های آموزشی مطرح می‌شود و راه را بر اختصاص منابع تازه می‌بندد.

معلم و دانش‌آموزان نرسد. در این صورت، آن‌ها در فرایند تربیت اجتماعی چه چیزی را از دست خواهند داد؟

ساده‌سازی مسائل دشوار همیشه راهگشا نیست! سهل‌انگاری «عجز جافته‌ای» است. پاسخ‌های سهل‌انگارانه به پرسش‌های پیچیده و دشوار، حل مسئله تلقی نمی‌شود. جابه‌جایی مسئله و در جست‌وجوی راه میان‌بر بودن برای تربیت، پیامدهای غیراثربخشی دارد. چه بسا که راه‌حلی‌هایی از این گونه مسئله صبح فردای فرزندانمان باشد. بعضاً روش‌های حل مسئله امروز، خود مسئله عینی صبح فرداست!

با من همراه شوید تا روی دیگر سکه را نیز تماشا کنیم. سازمان‌های متفاوتی از دفتر تألیف کتاب‌های درسی می‌خواهند که جایی در کتاب درسی بنویسند، مثلاً آب مهم است، آمایش سرزمین هم، کاهش یا تفکیک زباله نیز و ... تصور غالب این است که احتمالاً اگر در جایی از کتاب درسی بنویسیم آب مهم است و بچه‌ها ببینند و به خاطر بسپارند، آن گاه آب در عمل روزمره زندگی صرفه‌جویی می‌شود و حیاتی و ... امروزه مدیران، معلمان و اولیای بسیاری در نظام آموزشی کشور در جست‌وجوی راه‌های اثربخش‌تری برای پیام‌رسانی‌اند. پیامی که نیاز، شأن و سطح رشد مخاطب را در نظر نداشته باشد، انتقال نمی‌یابد، به جان تبدیل نمی‌شود و به رغم همه تلاش‌ها، شکلی از آموزش بدون تربیت و حتی مهارت خواهد بود. گاه در بعضی مدارس از بچه‌ها می‌پرسیم: کدام کتاب‌های درسی را نمی‌خوانید؟ با ذوق و شوق چند جلدی را معرفی می‌کنند و با علاقه و هوشمندی وصف‌ناپذیری می‌گویند که ما ندا داده‌اند که «مرور این‌ها - بخوانید اعتنا کردن - فعلاً در اولویت نیست!»

گفت‌وگوی خواندنی **فریرز بیات** و همکارانش با سرپرست ایرانی آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز، شواهدی شفاف و به‌روز از زیرکی دانش‌آموزان و سرانجام آموزش بدون تربیت به دست می‌دهد. در این گفت‌وگو، **عبدالعظیم کریمی** گزارش می‌دهد: «ما در تیمز ۲۰۱۵ و **پرلز ۲۰۱۶** شاهد افت شدید در درس‌های خوانداری، علوم و ریاضیات نسبت به دوره‌های قبل هستیم ... و در اغلب درس‌ها و پایه‌ها سقوط آزاد داشته‌ایم ... شاید یکی از دلایل افت عملکرد ما تغییر ساختار و کتاب‌های جدید و ... است.»

اشاره‌های او به برخی از پاسخ‌های دانش‌آموزان ایران به پرسش‌های تیمز و پرلز خواندنی است: «... مثلاً یکی از سؤال‌های آزمون تیمز علوم پایه چهارم این است که چرا جانوران دو گوش دارند ... برخی بچه‌ها جواب داده‌اند: برای اینکه از یک گوش بشنوند و از یک گوش در کنند! یا داستانی درباره تاریخچه پیدایش و تولید شکلات در دوران قدیم در آزمون پرلز ...، بعد از پایان داستان از دانش‌آموز سؤال شده که نخستین درخت شکلات در کدام کشور بوده است و او در پاسخ نوشته: اصلاً ما نباید شکلات بخوریم؛ چون دندانمان را کرم می‌خورد! ... در یکی از داستان‌های پرلز با عنوان **موش‌های وارونه**، در پایان داستان از بچه سؤال شده است: چه نتیجه‌ای از داستان گرفته‌اید؟ برخی نوشته‌اند: نتیجه می‌گیریم که خوب درس بخوانیم و سر کلاس معلم عزیزمان را اذیت نکنیم.^۱

راهکار یافتنی است؛ واردکردنی نیست!

جست‌وجوی فرمول‌ها و نقشه‌های پیچیده موفقیت دیگران نکاتی برای اندیشیدن به همراه می‌آورد، ولی همیشه محصول آن‌ها راهکار مسائل ما نمی‌تواند باشد. خود را در آینده دیگران دیدن فرصت‌هایی برای اندیشه و گفت‌وگو فراهم می‌آورد. در عین حال، راهکارهای مسائل ما در گفت‌وگوشود با موقعیت یادگیری و یادگیرنده و عوامل مؤثر (صحنه‌پرداز) و سازنده آن است که رخ می‌نماید. به نظر می‌رسد، ما سخت به اندیشه در عمل - پیش و حین و پس از آن - نیازمندیم. به تعبیر ساده‌تر، به زعم ژاپنی‌ها در عمل به بدیهیات^۲، نیازمند توانایی عینی و بصیرت نظری بیشتری هستیم. اندیشه در اینکه چرا عمل به بدیهیات برای انسان، سازمان یا جامعه‌ای دشوار است، نقطه شروع بهسازی است و به بررسی دقیق نیاز دارد. دقت در این گزاره است که پرسش مهم‌تری را پیش روی ما قرار می‌دهد: «چرا هزینه‌های زیست‌اخلاقی در جامعه‌ای روزبه‌روز بیشتر می‌شود و چرا عمل به بدیهیات هزینه‌های زیادی دارد؟»

عمل به بدیهیات همیشه کار ساده‌ای نیست. مانند جست‌وجوی راهکار است که همه جا مشتری‌های به‌روزی دارد. راهکار را نمی‌شود داد یا وارد کرد! از جنس فرایندهاست و ساخته می‌شود. فرآورده‌ها را می‌توان خرید، فرایندها را باید ساخت. راهکارها در موقعیت‌های مسئله هستند؛ بخوانید در دل مسئله نهفته‌اند. می‌توان آن‌ها را پیدا کرد، برکشید و بر ساخت و آن گاه گفت: «یافتیم، یافتیم!» البته به تلاش بسیار نیاز دارد، هاضمه‌های قوی نیز می‌خواهد و در تعاملی سازنده میان همه عناصر درگیر در مسئله چهره می‌نماید! راهکارهای وارداتی غالباً با هاضمه فرایندهای ما - بخوانید نگاه‌های بخشی ما در مدیریت - هم‌خوانی ندارند! به علاوه، در جست‌وجوی تغییر «دیگری» برای خوش‌بختی «من» نیز همیشه ممکن نیست! خود فراموش شده را باید بازیافت! یا این بازیافت، راهکار پیدایش می‌شود! در این خودفراموشی، احتمالاً نمی‌توانیم به بدیهیات عمل

می‌توانیم بسیار یاریگر یکدیگر باشیم؛
به‌ویژه در اصلاح رویکردمان به تجدد
که در صد سال گذشته به آموزش
بی‌مهر بوده است و سراسر درگیر
سخت‌افزار و مهندسی زمین و زمان!



کنیم یا دست‌کم برایمان دشوار است!

به راستی، چرا در جامعه‌ای عمل کردن به بدیهیات آسان نیست؟ این کیفیت اجتماعی چه نسبتی با توانایی «خودبودگی» افراد دارد؟

نگاهی دوباره به قانون و نقش شوراهای آموزش و پرورش

فعال ساختن شوراهای آموزش و پرورش و فراهم ساختن زمینه‌های اجرایی اثربخش قانون «تشکیل شوراهای آموزش و پرورش» با همکاری وزارت کشور نیازی مبرم است. این قانون امکانی است برای یافتن روزه‌های فرهنگی - اجتماعی و بهسازی، و تا حدود زیادی، هم می‌تواند و هم لازم است، محلی و منطقه‌ای، کوچک، مستمر و قابل سنجش اجرایی مدام باشد.

برای یاری دادن به بهسازی آموزش، شوراهای شهر و روستای سراسر کشور در عمل بهترین‌ها هستند. همه ما در این زمینه به هم‌فکری بیشتری نیاز داریم و می‌توانیم بسیار یاریگر یکدیگر باشیم؛ به‌ویژه در اصلاح رویکردمان به تجدد که در صد سال گذشته به آموزش بی‌مهر بوده است و سراسر درگیر سخت‌افزار و مهندسی زمین و زمان!

خاصه اینکه در بیشتر شهرها و روستاها، دست‌کم برخی از اعضای شوراهای شهر و روستا، سابقه معلمی دارند. تجربه من در تعامل با آن‌ها در جای جای کشور سازنده بوده است. آن‌ها براساس فلسفه وجودی‌شان می‌توانند به زنده‌سازی مدارس به مثابه جایی برای کانون‌های یادگیری اجتماعی یاری رسانند؛ جایی که معلمان و والدین نیز می‌توانند همراه با دانش‌آموزان از یکدیگر بیاموزند و اجتماعات یادگیری محلی را برای بهسازی آموزش و سبک زندگی سازمان‌دهی و ترویج کنند. به نظر می‌رسد، با همت عمومی شوراهای و تدبیر شیوخ جوامع محلی، پیوندهای اثربخش‌تر آموزش و زندگی از طریق مدارس ممکن می‌شود.

در جست‌وجوی سیاست‌های آموزشی قابل فهم

تمهید سیاست‌های آموزشی قابل فهم، عمل و ارزیابی برای آحاد مردم - مانند تأکید بر پوشش تحصیلی حداکثری آموزش کیفی در سراسر کشور به‌ویژه در دوره ۹ ساله عمومی - وظیفه‌ای عاجل است. کلی‌گویی‌هایی که به دشواری تن به سنجش و ارزیابی می‌دهند و دست‌کم از اجماع اجتماعی، عملی و نظری تهی‌اند، شوقی بر نمی‌انگیزند!

پرهیز از ترویج گفت‌وگوهای انتزاعی و بحث‌های کلامی و تأکید بر توانایی‌های آزموده برای برداشتن گام‌های کوچک اما مستمر و اثربخش در راستای چشم‌انداز واقع‌بینانه زندگی اجتماعی توصیه می‌شود. توجه کافی به توانایی معلمان و نیاز دانش‌آموزان و زیست‌بوم (اکوسیستم) مدارس و کلاس‌های درس الزامی و بدیهی است.

اندیشه در این پرسش که: «چگونه می‌توان هر ۵ دقیقه کلاس درس را به نحوی سازمان‌دهی کرد که آثار تربیتی بیشتر

تغییر انگاره‌های موجود در جامعه دربارهٔ مؤسسات سنجش آموزش نیز ضرورت دارد. شناسایی راه‌های بهره‌گیری از توانمندی آن‌ها برای بهسازی آموزش کشور و هم‌زمان، هدایت آنان در مسیر توانمندسازی اثربخش در جهت اعتلای تربیت، مسئولیت سیاست‌گذاران ارشد آموزشی است. در عین حال، ضرورت دور ساختن مؤسسات سنجش آموزش از ترویج رقابت و بازاری ساختن آموزش، به‌ویژه در دوره ۹ سالهٔ عمومی کشور که هدفش امنیت‌سازی، هویت‌سازی و فراهم کردن سازه‌های لازم برای پیشرفت ملی است، خدشه‌ناپذیر به نظر می‌رسد

برنامه‌های تربیتی خالی از استرس برای مدارس اند. دور کردن شرکت‌های خصوصی سنجش آموزش از ترویج رقابت در آموزش عمومی کشور لازم و شدنی است. در عین حال، تغییر انگاره‌های موجود در جامعه دربارهٔ مؤسسات سنجش آموزش نیز ضرورت دارد. شناسایی راه‌های بهره‌گیری از توانمندی آن‌ها برای بهسازی آموزش کشور و هم‌زمان، هدایت آنان در مسیر توانمندسازی اثربخش در جهت اعتلای تربیت، مسئولیت سیاست‌گذاران ارشد آموزشی است. در عین حال، ضرورت دور ساختن مؤسسات سنجش آموزش از ترویج رقابت و بازاری ساختن آموزش، به‌ویژه در دوره ۹ سالهٔ عمومی کشور که هدفش امنیت‌سازی، هویت‌سازی و فراهم کردن سازه‌های لازم برای پیشرفت ملی است، خدشه‌ناپذیر به نظر می‌رسد.

به سوی بازسازی روانی محیط‌های تربیتی!

بهسازی فضای فیزیکی، بهداشتی، روانی و محیطی و ساختارهای اداری سازمان‌ها و ادارات آموزش و پرورش از بسیاری از پروژه‌های پژوهشی کلامی و توصیفی لازم‌تر است. تلاش برای تغییر فضاهای روانی، محیطی و ساختاری ادارهٔ آموزش کشور با همت همهٔ آحاد دستگاه آموزش ممکن است. دست‌کم بخشی از بهسازی‌های لازم در این زمینه، بیشتر به اعتماد، فضای باز و توجه به معلمان نیاز دارد تا منابع مالی.

آموزش کشور هم در مورد آموزش، هم در مورد تربیت و هم در مورد پژوهش و نسبت میان این سه در سطوح گوناگون حیران است. هم در صورت و هم در سیرت به‌بازاندیشی نیاز دارد؛ نه‌تنها از بیرون بلکه از درون، نه تجویزی و سلبی، بلکه اثباتی و مشارکتی. نسبت میان این‌ها در صف و ستاد نیز به شفاف‌سازی احتیاج دارد. تغییرهای بدون اصلاح در این زمینه باعث می‌شوند، آموزش و پرورش گران اداره شود و مدیران اثربخش زود دل‌زده و خسته شوند. کلی‌گویی رونق گیرد و نقطه‌های عزیمت ملموس برای بهبود عملکردها مغفول ماند. در این شرایط، پژوهش‌های تربیتی مبتنی بر نیاز پژوهشگران و به دور از حیات زیستهٔ مدرسه و کلاس درس کارساز نخواهد بود.

نگاهی دوباره به اهمیت سه هزار روز اول تربیت
برخی کشورها متناسب با موقعیت اقتصادی و اجتماعی کلان و

و آسیب‌های روانی، بهداشتی و اجتماعی کمتری داشته باشد؛» ضرورتی عینی است. منظور از این سازمان‌دهی تنها مدیریت کلاس درس نیست. همهٔ سازه‌ها و عناصر حاضر در مناسبات تربیتی درخور بازاندیشی‌اند؛ از جمله هدف، محتوا، روش، سنجش، توانایی معلم، و مهم‌تر از همه نیاز دانش‌آموزان.

تلاش برای تغییر گفتمان معیشت معلمان

تلاش برای تغییر گفتمان معیشت به گفتمان بهسازی آموزش در سراسر کشور ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. سازهٔ کانونی تربیت، کلاس درس است و فراهم آوردن آرامش و محیط روانی آرام برای همهٔ عناصر شرکت‌کننده در آن دغدغهٔ اصلی بهسازان آموزشی است. وقتی حاشیه‌های شغل معلمی بیشتر می‌شود، جوهرهٔ معلمی که آفات تربیتی دانش‌آموزان است، به حاشیه می‌رود! چربی ساختارها و سازمان‌ها - بخوانید بخش‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها - زیاد که شد، تنها با برداشتن یک قدم همه به نفس نفس می‌افتند. بهتر است حاشیه‌ها را از نظر روانی و بعضاً ساختاری، از لحاظ فضاها و از نظر محیطی (که بعضاً خاکستری و خشن‌اند) تعدیل و بهسازی کنیم. به نظر می‌رسد به کوشش بیشتری برای توانمندسازی و نظام‌مند کردن نیروهای صف و ستاد، اعم از مدیران، کارشناسان، معلمان، برنامه‌ریزان و مؤلفان نیازمندیم.

ندای «هرکس هر کجا ایستاده است، یک گام برای بهسازی آموزش اثربخش‌تر به پیش نهد»، از سال‌ها بحث انتزاعی و کلامی قابل فهم‌تر است؛ به‌ویژه برای بهسازی روش‌های آموزش و یادگیری در ۵۰ دقیقه‌های کلاس درس که لازم است عینی، آزموده شده و از جنس آفات تربیتی محسوس جامعهٔ ایران باشد.

توصیه به تعامل سازنده با واحدهای مدنی و صنفی فرهنگیان برای فقرزدایی از چهرهٔ آموزش و پرورش کشور توصیه‌ای است که هیچ‌گاه کهنه نمی‌شود. معلمان کشور از احساس فقر در رنج‌اند! فقیر نیستند. «دستگیری و نزدیک شدن به واحدهای صنفی فرهنگیان» برای تغییر گفتمان معیشت به گفتمان بهسازی و توانمندسازی آن‌ها برای تمرین سنجشگری در آموزش، نیاز مبرم دستگاه ادارهٔ آموزش کشور است. برای ترویج این امر مهم، به نظر می‌رسد به پرسش‌های مشترکی برای گفت و شنود و اندیشه دربارهٔ بهسازی آموزش نیاز داریم؛ مثلاً:

- آموزش و پرورش کشور را چگونه می‌توان اثربخش‌تر اداره کرد؟
- ناکامی سامانهٔ آموزش کشور در اختصاص منابع بیشتر جامعه، تا چه میزان ناشی از ناکارآمدی مدیریت آموزش است؟
- میزان اتلاف سرمایه‌ها در نظام آموزشی رایج را چگونه می‌توان اندازه گرفت؟
- و ...

ترجیح مشارکت به رقابت

سیل رقابت در آموزش مدرسه‌ای ایران مهارشدنی است؛ در جهان امروز، اغلب سیاست‌گذاران آموزشی به دنبال تدوین راهبردها و



روشی حضور آموزش و پرورش در رسانه‌های عمومی، بعضاً واکنشی، تدافعی و بخت کوری - بخوانید اغلب از جنس بدبیاری - است!

سفره را پهن می‌کنند، ولی آخرین نفری هستند که غذا می‌خورند؛ خوددارند، رازدارند و از خودگذشتگی بی‌نظیری دارند. به‌ویژه در تغییر انگاره‌های سخت‌افزارانه به توسعه رسانه می‌تواند به یاری ما بیاید تا صورت مسئله‌هایمان را شفاف و حدود مسئولیت‌هایمان را تبیین کنیم. توانمندسازی معلم و مدیران در فرایند این تعاملات طاقت‌فرسا شکل می‌گیرد. رسانه‌ها دست‌کم می‌توانند به یاری همه ما بیایند تا به این مسئله مهم صورت‌بندی تازه‌ای ببخشیم که تربیت فرزندان این سرزمین تنها کار مدرسه نیست، بلکه محصول مجموعه تعاملات تربیتی در اجتماع است.

رسانه‌ها در جهان امروز فرصت و ابزاری برای تمرین شنیدن هستند؛ نه بسان آتش‌نشانی در قامت روابط عمومی‌های سازمانی، با بلندگوهایی به دست برای تطهیر مدیران!

ترویج گفتمان توانمندسازی برای همه

تنها به اینکه معلم‌ها توانمند باشند، اکتفا نکنیم! کارشناسان آموزشی، مدیران ادارات کل، رؤسای آموزش و پرورش شهرها و مناطق، مؤلفان کتاب‌های درسی، برنامه‌ریزان و پژوهشگران آموزشی و ... همه و همه به فرصت‌های یادگیری مستمر و اثربخش نیازمندند. همه ما به ارتباط اثربخش‌تری با کلاس درس و فرایندهای آموزش و یادگیری و درک کیفیت ۵۰ دقیقه‌های تدریس نیازمندیم. به‌ویژه برای تحلیل و تبیین این مهم که پیام‌های تربیتی و بسته‌های دانش ارائه شده تا چه حد فهمیده و هضم می‌شوند؟

پیش‌تر پیشنهاد شد که برای بهسازی آموزش، هرکس هر جا ایستاده است، گامی به پیش نهد. تنها به اینکه کتاب سنگین است یا مشکلی ندارد، معلم به آموزش نیاز دارد یا مؤلفان به حضور بیشتر در کلاس‌های درس نیازمندند، نمی‌توان با مسئله مهم تربیت روبه‌رو شد! بیش، درک و گفت و شنودی بی‌پایان با مدرسه، والدین، معلمان، کلاس‌های درس و مؤلفان کتاب‌های درسی در صحنه عمل تربیتی لازم است. بازدید از مدرسه به تنهایی کافی نیست! در عین حال، تنها تجربه‌های زیسته پیشین نیز کفایت نمی‌کنند.

خرد خود، این نکته مهم را در افکار عمومی ترویج می‌کنند که هر جا می‌گویند دولت یا حاکمیت مکلف به آموزش است، بیشتر منظورشان آموزش دوره ۹ ساله عمومی است. توجه بیش از پیش به آموزش عمومی و البته همگانی، رایگان و کیفی برای تمرین و تبحر در عمل به بدیهیات است! این دوره آموزشی هویت‌ساز، امنیت‌بخش و تولیدکننده زبان و فهم مشترک برای بنیادهای توسعه - بخوانید مهارت‌های عمل به بدیهیات - و زندگی اثربخش است. دوره یاد شده برای بسیاری از کشورها، از جمله ژاپن، مقصد تربیتی است و کمتر بخش خصوصی و مؤسسات سنجش آموزش فرصت می‌یابند که در آن جولان دهند.

به علاوه، این انگاره‌ها که سرمایه‌گذاری اقتصادی و اجتماعی در آموزش دیربازده است، به بازاندیشی نیاز دارد. در دنیای امروز، با شتاب‌ها و تکان‌های بسیار فرهنگی و اجتماعی، و آینده‌ای که به دشواری به پیش‌بینی با ابزارهای ناکارآمد گذشته تن در می‌دهد، جمله «سرمایه‌گذاری در آموزش دیربازده است» غیرواقعی جلوه می‌کند و راه امنی برای سلب مسئولیت از مدیران مؤسسات آموزشی نیست! از نظر اجتماعی نیز کودکان دوره ابتدایی ما، شش تا هشت سال بعد هم مباحثه‌ای بزرگ‌سالان خانواده‌اند. آن‌ها در بیشتر موضوع‌های فرهنگی و اجتماعی، به‌ویژه دنیای ارتباطات، گردش و خوانش اطلاعات و بعضاً در تحلیل و مسئله‌یابی پیشروترند.

بازاندیشی در نقش سازنده رسانه‌ها

جست‌وجوی درکی تازه از پیام و رسانه، لازمه معلمی است؛ به‌ویژه در جهانی که در آن زیست می‌کنیم و من آن را «عصر شنیدن» می‌نامم و «پداگوژی شنیدن» نیز ترویج می‌شود. روش حضور آموزش و پرورش در رسانه‌های عمومی، بعضاً واکنشی، تدافعی و بخت کوری - بخوانید اغلب از جنس بدبیاری - است! شیوه حضور رسانه‌ای و بهره‌گیری از توان رسانه‌ها برای ترویج گفتمان بهسازی آموزش اهمیت دارد. البته این را متوجه هستیم که آموزش و پرورش‌ها در جهان اغلب مثل مادر خانواده، اولین کسی هستند که

ابتدایی بگسترانید. روش‌های افزایش هوش خلق کنید که نتیجه‌ای جز به هم ریختن بهداشت روانی خانواده‌ها و فضای تربیتی در ۵۰ دقیقه‌های کلاس درس ندارد. غربالگری‌هایی از این‌گونه گاه زیر پوشش سنجه‌های آفت‌زا و رنجور تشخیص توانایی بزرگ شده‌اند.

تأکید بر توانمندی معلمان در فرایند بهسازی آموزش

آموزش و پرورش کشور نقش مادر خانه را دارد. صرف‌نظر از نظام سیاسی و میزان مشروعیت و سازوکار توزیع قدرت سیاسی در کشورها، آموزش و پرورش در بیشتر جوامع به مثابه مادر خانه است! خوددار و حلیم است، فرایندگراست، کمتر به سازوکارهای سود و زیان بازار تن در می‌دهد، و اثربخش‌ترین آنات آن به دشواری در قالب سنجه‌های رایج آموخته‌ها به قلم و کاغذ قابل ارزشیابی کمتی است. به رغم همه هیاهوهای بازار رقابت، رگه‌هایی از اخلاق و حس و شهود و تعامل اندیشه‌هاست که مدرسه و معلمان را در عمل سرپا نگه داشته است. بنابراین، بهتر است به سراغ بهسازی فرایندها برویم، خیلی وقت‌ها جابه‌جایی سازمانی آدم‌ها یا تغییر صرف ساختارها مسئله‌ای را حل نمی‌کند. در جهان امروز، توانمندسازی معلمان در بستر بهسازی آموزش و غنی‌سازی یادگیری صورت می‌گیرد. انگاره‌هایی مانند اینکه زن یا مرد بودن، لیسانس یا فوق لیسانس بودن، و احتمالاً سال‌ها سابقه آموزش داشتن تأثیر زیادی بر کیفیت تدریس در کلاس درس دارد، به تدریج تغییر می‌کنند. در بستر گفت‌وگو و تعامل با معلم، مدیر، اولیا، مؤلف، ارزشیاب و دانش‌آموز است که بهسازی آموزش و شیوه و کیفیت تدریس و نتیجه آن - یادگیری - هویدا می‌شود.

عصر ما عصر شنیدن است و پداگوژی شنیدن! ترویج می‌شود. مادران، مدیران و معلمان موفق ترند که گوش شنوایی داشته باشند. بنابراین، شناخت ویژگی‌های معلمی (پداگوژی) ما و جست‌وجوی روش‌های فرهنگی بهسازی آن از گفتن به شنیدن، نیاز مبرمی است. بر این اساس، حمایت از تربیت معلم (پداگوگ) اجتماع‌محور (پیوند دانشگاه‌ها یا مراکز تربیت‌معلم با نهادهای اجتماعی - مدنی، مدارس و دانشگاه‌ها در هر منطقه) با مهارت‌های صحنه‌پردازی یادگیری گفت‌وگو محور دانش‌آموزان بیش از پیش مورد توجه قرار می‌گیرد.

منابع

۱. بیات، فریبرز و متولی، علیرضا (۱۳۹۸). در ستایش تربیت نکردن: جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های عبدالعظیم کریمی. شرکت سهامی افست. تهران، ص ۲۷۱ - ۲۶۹.
۲. همان، ص ۲۷۱ - ۲۷۰.
۳. کونوسوکه، ماتسوشیتا (۱۳۹۷). گشایش مسیر. ترجمه علیرضا رضایی. نشر رسا. تهران.

4. Home Schooling

به چشم‌اندازی تازه نیاز است و در تعاملی سازنده میان همه عناصر دخیل در فرایند تربیت است که راه‌حلی اثربخش رخ می‌نماید. مسئولیت‌ها را نمی‌توان جابه‌جا کرد یا به حراجی بازار مسئولیت اجتماعی سپرد! مانند این عبارت که گاه از هر دو سوی حراجی بازار مسئولیت شنیده می‌شود: «کتاب‌های درسی مشکل چندانی ندارند، معلمان آموزش لازم را ندیده‌اند.» یا «مدیران آموزشی توانمندی راهبری تحول را ندارند!» و بی‌درنگ این ندا از معلمان و مدیران آموزشی به گوش می‌رسد که «کتاب‌های درسی سنگین‌اند، بعضاً با نیازهای روز بچه‌ها هم‌خوان نیستند، تحلیل و فهم بچه‌ها و خانواده‌ها را به چالش می‌گیرند، متناسب با مراحل رشد تدوین نشده‌اند و بعضی از آن‌ها دانش به‌روزی را ترویج نمی‌کنند، و صرف سرکشی ضمنی برخی از مؤلفان به مدارس، ارزیابی اثربخشی از آنچه تولید کرده‌اند، در اختیار آنان قرار نمی‌دهد.»

اگر ما در جایی از دستگاه اداره آموزش صرفاً به یک نقطه خیره شویم و مثلاً در بیان این مطالب با جمعی هم‌زمان بشویم که کتاب‌های درسی سنگین‌اند، یا معلمان آموزش ندیده‌اند و ... کاری برای بهسازی آموزش در عمل به پیش نخواهیم برد! اگر ادارات آموزش امکان راهنمایی والدین و دانش‌آموزان را در ورودی‌های مدارس نداشته باشند، توان نظارت بر اجرای برنامه‌های آن‌ها را چگونه به دست می‌آورند؟ توانمندسازی واحدهای ستادی برای ارائه راهکار و سپس نظارت آموزشی مدارس و تعیین میزان حضور مؤسسات سنجش آموزش در صحنه عمل تربیت با کارکردهای پیدا و پنهان آموزشی آن‌ها، نیازی مبرم است.

حمایت از خیرین بهسازی آموزش

حمایت از خیرین بهسازی آموزش، به‌ویژه آن‌ها که به فرایندها بیش از پیش توجه دارند، توصیه می‌شود. هم‌آموزی مؤسسات از یکدیگر را می‌توان جدی گرفت و همه را به مثابه خیرین بهسازی آموزشی به پوش «گامی به پیش برای آموزش اثربخش‌تر» دعوت کرد. ساختن فضای مدرسه و فضای کالبدی هم در این مجموعه تعریف می‌شود.

جامعه جهانی دست‌کم در آموزش دوره دوم متوسطه به تدریج به سمت آموزش در خانه یا «مدرسه در خانه»^۴ می‌رود. خستگی از مدرسه به شرق دور نیز رسیده است. به این معنا که لازم نیست بچه‌مان را بفرستیم مدرسه. پولی را که می‌خواهیم بدهیم به مدرسه، می‌گذاریم در جیبمان. بعد از یک مؤسسه خصوصی آموزش، برنامه درسی متناسب با علاقه و توان بچه را می‌گیریم و براساس آن عمل می‌کنیم. در تهران به خانواده‌هایی از این نوع توصیه می‌کنم که محتاط باشند، ولی والدین با صدای بلند می‌گویند: «آقای سرکارآرانی، حالا که مدرسه‌ها به همه چیز کار دارند جز علاقه و توان بچه‌هایمان، آیا این بهترین راه نیست؟ با این راهکار - مدرسه در خانه - شما مجبور نیستید یک نسل را فدای دو درصدی‌های احتمالاً سرآمد (به زعم سنجه‌های رنجور آموخته‌ها) کنید و هر روز بر ماشین‌های سنجش و غربالگری بیفزایید و دامنه رقابت در آموزش را تا سال‌های آموزش

وقتی مدرسه نابرابری را تثبیت می‌کند

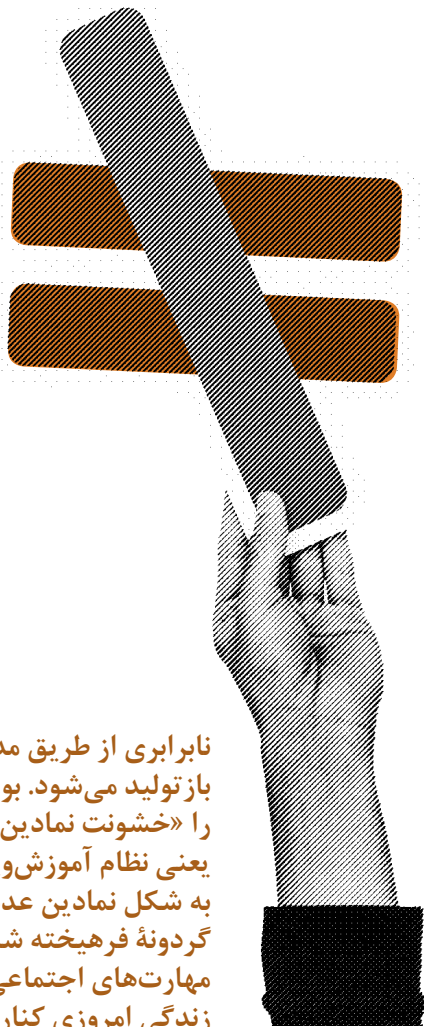


دکتر فردین علی‌خواه
جامعه‌شناس

در فلان باشگاه است، از انواع هنرها می‌توانند یکی را انتخاب و فرد شناخته‌شده‌ای در آن هنر به آن‌ها درس بدهد، غذایشان تحت‌نظر یک متخصص تغذیه است، آن‌ها را به موزه‌ها، گالری‌ها و کتاب‌فروش‌ها می‌برند، وضعیت پزشکی‌شان مدام چک می‌شود؛ برنامه‌های مشترک هنری با حضور ما ترتیب می‌دهند، برایشان کلاس قصه‌گویی و شاهنامه‌خوانی برگزار می‌کنند و ...»

بورديو، جامعه‌شناس فرانسوی چند دهه قبل، به نقد جدی نظام آموزشی فرانسه پرداخت. او معتقد بود که کارکرد نظام

از بعضی خانواده‌ها سؤال می‌کنم که برای تحصیل فرزندشان چقدر شهریه می‌پردازند. با شنیدن پاسخ، بی‌اختیار سوت ممتدی می‌زنم! به زمین نگاه می‌کنم و سرم را به چپ و راست تکان می‌دهم: ۵، ۱۰، ۱۵ یا ۲۰ میلیون تومان برای یک سال! از کسانی که مبلغ بالاتری پرداخته‌اند، می‌پرسم که این پول را در ازای دریافت چه خدماتی می‌پردازید. می‌گویند: «دو زبان خارجی یاد می‌دهند، معلم نقاشی‌شان فلاتی است، موسیقی و حرکات موزون یاد می‌دهند، کلاس‌های ورزششان



نابرابری از طریق مدرسه مدام باز تولید می‌شود. بورديو این امر را «خشونت نمادين» می‌داند. یعنی نظام آموزش و پرورش به شکل نمادين عده‌ای را از گردونه فرهیخته شدن و کسب مهارت‌های اجتماعی لازم برای زندگی امروزی کنار می‌گذارد

می‌داند. یعنی نظام آموزش و پرورش به شکل نمادين عده‌ای را از گردونه فرهیخته شدن و کسب مهارت‌های اجتماعی لازم برای زندگی امروزی کنار می‌گذارد.

آنچه بورديو چند دهه قبل در خصوص نظام آموزشی کشور فرانسه گفت، ظاهراً به شکل زیرپوستی در کشور ما در حال وقوع است. متأسفانه در کشوری که در قانون اساسی‌اش بر آموزش رایگان تأکید شده است، روزبه‌روز شاهد طبقاتی شدن هر چه بیشتر امر آموزش هستیم. نکته جالب آنکه در مدارس دولتی هم شاهد طبقاتی شدن هستیم و مسئله فقط مدارس خصوصی/دولتی نیست. برخی از مدارس دولتی هم که در مناطق مرفه‌نشین شهرها قرار دارند، با دریافت مستمر هزینه از والدین، تلاش می‌کنند خدمات ویژه‌ای به دانش‌آموزان ارائه دهند. در این بین مشهود است که: مدرسه به تدریج به نظام تثبیت نابرابری‌های اجتماعی تبدیل می‌شود. ژن‌های خوب به مدارس مطلوب می‌روند و می‌شوند وارثان اقتصاد و هنر، و ژن‌های نامرغوب که والدین مرغوبی ندارند، به مدارس ضعیف می‌روند و می‌شوند وارثان فقر!

سخن پایانی اینکه: مراقب باشیم. برخی از این مدارس چنین به والدین القا می‌کنند که پدر و مادر خوب بودن، یعنی کسی که چنین خدمات گران‌قیمتی را برای فرزندانش فراهم کند. در نوشته دیگری به این موضوع خواهیم پرداخت.

آموزشی آن است که دانش‌آموزان را برای زندگی پس از مدرسه یا دانشگاه توانمند کند و به آن‌ها مهارت‌های لازم برای فرهیخته بودن را بیاموزد. منظور او از فرهیختگی، کسب منش‌ها و شیوه‌های درک جهان، و نیز مهارت‌هایی بود که با داشتن آن‌ها افراد احساس نکنند که در مقایسه با دیگران چیزی کم دارند. مثلاً دانش‌آموزان پس از اتمام دوره تحصیلی بتوانند به یک زبان خارجی حرف بزنند، وقتی یک تابلوی نقاشی دیدند بگویند که این تابلو در چه سبکی نقاشی شده است، اگر به یک موسیقی گوش کردند بگویند که این موسیقی در چه سبکی است، نام سازهای موسیقی را به درستی بدانند، با مهارت‌های اجتماعی نظیر ارتباط اجتماعی و نیز رفتار در موقعیت‌های اجتماعی مختلف، آشنا باشند. در مجموع توانایی رمزگشایی از عرصه اجتماع و هنر را کسب کنند.

از نظر او، همه دانش‌آموزان با توان و قابلیت‌های یکسانی وارد نظام مدرسه نمی‌شوند. برخی از آن‌ها از قبل دارای خانواده فرهیخته‌ای هستند و روشن است که اگر در مدرسه چنین چیزهایی به دانش‌آموزان یاد داده شود، توانایی‌های آنان صرفاً تکمیل خواهد شد؛ چون از زمینه‌های لازم برخوردارند. ولی عده‌ای از دانش‌آموزان هم هستند که در خانواده اصلاً چنین چیزهایی را نیاموخته‌اند. وظیفه نظام آموزش و پرورش آن است که روی این دانش‌آموزان بیشتر کار کند. به آنان بیشتر آموزش بدهد تا هم‌پای دانش‌آموزان دسته اول شوند؛ امری که برخی آن را «تبعیض مثبت» می‌دانند. نظام آموزش و پرورش باید وضعیت را عادلانه پیش ببرد تا در نهایت دانش‌آموزان با توانایی‌های مشابهی دوره تحصیل را به اتمام برسانند.

نظر بورديو آن بود که نظام آموزشی فرانسه چنین نیست. در واقع نابرابری موجود در نظام آموزشی باعث می‌شود تا فقرا، با فرهنگ حاکم بر خانواده‌های فقیر وارد و با همان فرهنگ خارج شوند. خانواده‌هایی که پولدارترند، فرزندان خود را به مدارس درجه یک می‌فرستند و خانواده‌های کم‌درآمد به مدارس ضعیف‌تر. نتیجه آنکه وارثان اقتصاد، هنر و سیاست همچنان وارث و مدعی این عرصه می‌مانند و وارثان فقر هم همچنان فقر را به نسل بعد از خود منتقل می‌کنند. نابرابری از طریق مدرسه مدام باز تولید می‌شود. بورديو این امر را «خشونت نمادين»



منوچهر ذوالفقاری

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و دبیر علوم اجتماعی نهاوند

چکیده

روابطش برای پیش‌برد موقعیت خود، از آن بهره ببرد. «منش» مفهومی دیگر شامل مجموعه‌ای از قابلیت‌هاست که فرد در گذر زمان، آن‌ها را درونی می‌کند و براساس آن‌ها برای کسب و ازدیاد سرمایه پا به میدان می‌گذارد.

بوردیو همچنین مفهوم «تمایز» را مطرح می‌کند و آن را عبارت از مجموعه تفاوت‌هایی می‌داند که در رفتارهای افراد، به دلیل جایگاه‌های متفاوتشان از لحاظ سرمایه و نحوه قرارگرفتنشان در میدان‌های مختلف، میان آن‌ها وجود دارد.

مفهوم آخر، «خشونت نمادین» است که از دیدگاه وی شامل هر گونه سلطه طبقاتی از طریق تحمیل فرهنگی، یعنی تحمیل ارزش‌های یک طبقه خاص به تمامی طبقات جامعه، در میدان‌های مختلف می‌شود. در نهایت بوردیو با طرح اندیشه و نظریه جامعه‌شناختی خود می‌خواهد هم جبرگرایی ناخودآگاهی را که بر تصاویر ذهنی ما سنگینی می‌کند، پوشش دهد و هم قدرت خلاقیت و نوآوری انسان را مورد تأکید قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: بوردیو، میدان، سرمایه، منش، تمایز، خشونت نمادین.

«پیر بوردیو»^۱ یکی از بزرگ‌ترین جامعه‌شناسان قرن بیستم است که درصدد برآمد نظریه جامعه‌شناختی جامع و نوینی را پی‌ریزی کند. وی در این مسیر با خلق برخی مفاهیم کلیدی مرتبط با هم، کوشید آن‌ها را با واقعیات تطبیق دهد و به شیوه‌ای دیالکتیکی از پارادوکس‌های موجود در جامعه‌شناسی، مانند عینیت‌گرایی / ذهنیت‌گرایی، ساخت / عامل، و خرد / کلان که به هم وابسته و در عین حال بسیار هم گمراه‌کننده‌اند، فراتر رود و به جایگزینی (آلترناتیوی) برای این مسائل آشتی‌ناپذیر دست یابد.

«میدان» کلیدی‌ترین مفهومی است که بوردیو برای پردازش اندیشه‌اش از آن استفاده می‌کند. وی معتقد است میدان‌ها فضاهای زندگی اجتماعی‌اند که بر محور روابط اجتماعی شکل گرفته‌اند. افراد در اجتماع در میدان‌های متفاوتی، مانند اقتصاد، سیاست، هنر، رسانه، ورزش و غیره فعالیت می‌کنند و توان و استعداد‌های خود را به نمایش می‌گذارند.

مفهوم دیگر «سرمایه» است. سرمایه به هر نوع قابلیت، مهارت و توانایی اطلاق می‌شود که فرد می‌تواند در میدان‌های مختلف به حفظ، کنترل، افزایش و یا حتی انحصار آن بپردازد و در

مقدمه

بدون شک یکی از بزرگ‌ترین جامعه‌شناسان پسا ساختارگرای قرن بیستم «پیر بوردیو»ی فرانسوی است که تأثیر و نفوذ فکری قابل ملاحظه‌ای بر چهره‌های روشن فکر و دانشگاهی در حوزه‌های گوناگون علوم اجتماعی داشته است. گستره و عمق آثار وی و حتی آمار آن‌ها (بیش از ۳۰ کتاب و ۴۰۰ مقاله و سخنرانی) باعث شده است که این آثار از پرثمرترین مجموعه‌های نظری و پژوهشی دانش جامعه‌شناسی به حساب آیند. وی در زمینه‌های متفاوت زندگی اجتماعی و واقعیت‌های پیرامون خود به اظهار نظر پرداخته و حوزه‌های گوناگون اجتماعی را میدان آزمایش مفاهیم و اندیشه‌های خود قرار داده است.

بوردیو جامعه‌شناسی است که بر بسیاری از رشته‌های علمی دیگر، نظیر انسان‌شناسی، زبان‌شناسی، تاریخ، علوم سیاسی، فلسفه، دین‌شناسی، اقتصاد، هنر و ادبیات تأثیرگذار بوده، زیرا مرزهای علمی را نادیده گرفته و پژوهش‌های متنوعی در زمینه‌هایی نظیر طبقات اجتماعی، دین و مذهب، سیاست، ورزش، هنر، ادبیات، نظام خویشاوندی، روشن فکران، روستاییان، دولت و غیره انجام داده است. وی در پژوهش‌های خود از «روش تلفیقی» استفاده کرده و با نگاه میان‌رشته‌ای به حوزه‌های متفاوت دانش، از تاریخ و فلسفه و ادبیات گرفته تا جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی و علوم سیاسی، همه را مورد توجه قرار داده است.

بوردیو به فعالیت‌های سیاسی علاقه وافری داشت و به

دانش جامعه‌شناسی همچون سلاحی می‌نگریست که از آن می‌توان علیه بی‌عدالتی اجتماعی استفاده کرد. وی معتقد بود که جامعه‌شناسی می‌تواند در مقابل تحمیل مقوله‌های فکری منحرف ایستادگی کند و از هژمونی نظام‌های نمادین طبقات مسلط بر سایر گروه‌ها و طبقات جامعه جلوگیری به عمل آورد.

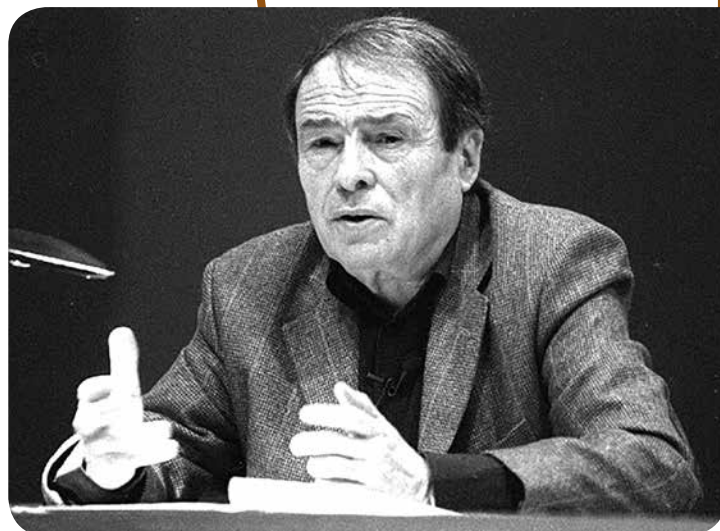
اندیشه جامعه‌شناختی بوردیو

پیر بوردیو (۲۰۰۲ - ۱۹۳۰) در «برن»، یکی از ایالات جنوبی فرانسه به دنیا آمد. او در «کول نورمال سوپریور» تحصیل کرد. در سال ۱۹۸۲ در «کلژ دو فرانس» برای تدریس در کرسی جامعه‌شناسی برگزیده شد. او جامعه‌شناس و نویسنده‌ای چالش‌برانگیز و درخشان بود [سیدمن، ۱۳۹۱: ۱۹۵]. بوردیو در صدد برآمد به شیوه‌ای دیالکتیکی از پارادوکس‌های موجود در جامعه‌شناسی، مانند عینیت‌گرایی/ذهنیت‌گرایی، ساخت/عامل، خرد/کلان، جدایی پژوهش تجربی و نظری و جدایی تحلیل نمادین و مادی، که بسیار به هم مرتبط و به طرز تفکیک‌ناپذیری به هم گره خورده‌اند و در عین حال بسیار هم گمراه‌کننده‌اند، پا را فراتر بگذارد و به جایگزینی (آلترناتیوی) برای این مسائل به ظاهر منفی و آشتی‌ناپذیر دست یابد. به اعتقاد وی این تقسیم‌بندی‌ها آکنده از کشمکش است و به تکه‌تکه شدن جامعه‌شناسی و ایجاد شکاف میان جامعه‌شناسان و دیگر اندیشمندان اجتماعی منجر شده است. برای جامعه‌شناس توجه به هر دو روی قضیه لازم است. او به دنبال

بوردیو تلقی جامعه به منزله مجموعه‌ای از افراد یا واحدهای ارگانیک یا نظام‌های اجتماعی را رد می‌کند. در عوض از حوزه‌ها یا میدان‌های اجتماعی سخن می‌گوید. یک میدان، نوعی قلمرو زندگی اجتماعی است که قواعد سازمانی خاص خود را دارد



مجموعه تفاوت‌هایی که در رفتارها و سبک‌های زندگی افراد جامعه به دلیل جایگاه‌های متفاوتشان از لحاظ سرمایه و قرار گرفتنشان در میدان‌های اجتماعی مختلف، میان آن‌ها وجود دارد، «تمایز» نامیده می‌شود. از نظر بوردیو، افراد بر اساس موقعیت اجتماعی‌شان، اعمال سلیقه می‌کنند و هر طبقه سعی می‌کند خود را از سایر طبقات متمایز کند



کنش را هدایت و مهار می‌کنند. اما ساختارها در عین حال «ساختمند» هم هستند، به این معنی که کنشگران آن‌ها را تولید و بازتولید می‌کنند. بنابراین بوردیو بر دیالکتیک ساختار و کنش تأکید می‌کند. [جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۷: ۳۱۷ - ۳۱۶] به عبارت دیگر، نقطه عزیمت تحلیل اجتماعی بوردیو ساختار اجتماعی است. وی معتقد است که انسان‌ها همواره به لحاظ ساختاری در فضای اجتماعی چندبعدی جای گرفته‌اند که عمدتاً بر مبنای موقعیت طبقه اجتماعی‌شان تعریف شده است. طبقه اجتماعی به دسترسی فرد به منابع گوناگون، پیوندهای اجتماعی و فرصت‌های مرتبط با شغل و نیز سن، جنسیت، وضعیت تحصیلات و مانند آن اشاره دارد. علاوه بر این، پنداشت او از عاملیت قابل تقلیل به تلقی انسان به منزله کنشگر یا عامل تعریف‌کننده خود، یا کنشگر محاسبه‌گر عقلانی یا کنشگر تابع قاعده نیست. وی کنش فرد را شهودی، «استراتژی‌زنه‌کننده» و ابتکاری توصیف می‌کند [سیدمن، ۱۳۹۱: ۱۹۷].

بوردیو تلقی جامعه به منزله مجموعه‌ای از افراد یا واحدهای ارگانیک یا نظام‌های اجتماعی را رد می‌کند. در عوض از حوزه‌ها یا میدان‌های اجتماعی سخن می‌گوید. یک میدان، نوعی قلمرو زندگی اجتماعی است که قواعد سازمانی خاص خود را دارد. مجموعه‌ای از موقعیت‌ها را فراهم می‌کند و حامی کنش‌های مرتبط با آن موقعیت‌هاست. میدان‌ها، از قبیل دانشگاه، عرصه‌های اقتصادی، ورزش و مدرسه، قابل تقلیل به یکدیگر یا به سیستم منطقی بزرگ‌تری مانند سرمایه‌داری نیستند، بلکه از افرادی که به نحوی عینی در مجموعه‌ای از روابط اجتماعی قرار گرفته‌اند، تشکیل شده‌اند که منابع گوناگونی (انواع متفاوت سرمایه) دارند و برای کسب پرستیژ، ثروت و قدرت تلاش می‌کنند. از دیدگاه بوردیو، هر میدانی به نوع خاصی از سرمایه یا منابع اهمیت می‌دهد. برای مثال، سرمایه فرهنگی یا دانش و صلاحیت در حوزه آکادمیک بیش از اقتصاد ارزشمند تلقی می‌شود و عاملی کلیدی در تلاش برای کسب برتری به حساب می‌آید [همان، ص ۱۹۸]. مشارکت‌کنندگان در یک میدان اجتماعی، همانند بازیگران یک بازی، در موقعیت‌های متفاوتی قرار می‌گیرند. البته از دیدگاه بوردیو، کنش‌های موجود در یک میدان صرفاً بازتاب مکانیکی موقعیت‌های تثبیت‌شده نیستند، بلکه محصول انواع طرح‌های متضاد موضع‌گیری هستند.

به طور خلاصه می‌توان گفت: در نظام نظری و جامعه‌شناسی بوردیو، واقعیت جهان اجتماعی بر افراد و گروه‌ها استوار نیست، بلکه بر ارتباط بین آن‌ها استوار است. این ارتباطات به صورت ساخت‌های نامرئی درمی‌آیند، ظواهر و جهان‌اشیای اجتماعی را به یکدیگر مربوط می‌سازند، و در فضای اجتماعی میدان‌های مختلف و متنوع نسبتاً خودمختاری، مانند میدان فرهنگی، اقتصادی، هنری، سیاسی و غیره را به وجود می‌آورند. افراد با

یافتن نظریه‌ای بود که از یک طرف انسان‌ها را به محصولات صرف ساختارهای اجتماعی تبدیل نکند و از طرف دیگر، جایگاه ساختارهای اجتماعی را در اعمال فشار بر افراد نادیده نگیرد. بوردیو تأکید می‌کند که جامعه‌شناسی باید در مطالعه حیات اجتماعی، نه تنها به ساختار بلکه به کنش‌های فرد و معانی میان‌ذهنی نیز بپردازد. وی معتقد است که جامعه‌شناسان باید قادر باشند زمینه اجتماعی کنش‌های فردی را شرح دهند. بوردیو از نوعی علوم اجتماعی دفاع می‌کند که مبنای کار آن مطالعه کنش‌های کنشگرانی است که همواره دارای دانش عملی در باره جهان پیرامون خود هستند، اگرچه نتوانند چنین دانشی را بیان کنند. به عبارت دیگر هر یک از ما به این دلیل قادریم ساختار اجتماعی را درونی کنیم که با استفاده از تجربه کنش‌های قبلی نوعی مهارت عملی کسب کرده‌ایم و در نتیجه آن می‌دانیم که چگونه ضمن توجه به الزامات عینی موجود، کارهایمان را انجام دهیم.

حاصل کوشش بوردیو نوعی «ساختارگرایی تکوینی» یا نوعی جامعه‌شناسی است که از بنیان‌های فکری تحلیل ساختاری استفاده می‌کند. اما ساختارها را به مثابه چیزهایی در نظر می‌گیرد که به واسطه کنش، تولید و بازتولید می‌شوند. بر این اساس، ساختارها «ساختاردهنده» هستند، یعنی

منش یا عادت‌واره‌های خاص وارد این میدان‌ها می‌شوند و برای تصاحب سرمایه‌های موجود با هم به رقابت می‌پردازند. بورديو با طرح این نظریه در تلاش است به گفته خودش تعارض میان فرد و جامعه یا تعارض میان عینیت و ذهنیت را از میان بردارد و موضعی اتخاذ کند که در عین ساختارگرا بودن، عوامل انسانی را نیز در نظر داشته باشد. وی به رابطه دیالکتیکی میان ساختارهای عینی و پدیده‌های ذهنی توجه می‌دهد و برای دوری جستن از تعارض میان آن‌ها، بر عملکرد یا کارکرد تأکید می‌کند که به نظر او پیامد رابطه دیالکتیکی میان ساختار و عاملیت است.

مفاهیم کلیدی بورديو

بورديو در تشریح اندیشه جامعه‌شناختی خود، از چند مفهوم کلیدی استفاده می‌کند که خواننده آثار وی بدون فهم معانی آن‌ها نمی‌تواند به کند و کاو در نظریه‌اش بپردازد. مهم‌ترین این مفاهیم عبارت‌اند از:

الف. میدان^۲ «زمینه، عرصه یا حوزه»

بورديو معتقد است که نمی‌توان کنش‌های اجتماعی را در قالب مفاهیمی چون طبقه، روابط طبقاتی و ایدئولوژی تحلیل کرد. بنابراین وی برای این کار از واژه «میدان» استفاده می‌کند. میدان مهم‌ترین مفهومی است که بورديو برای پردازش اندیشه‌اش از آن استفاده می‌کند. او با طرح این مفهوم بعد استعاری اندیشه خود را نشان می‌دهد و طرحی از الگوهای پنهان روابط و منازعاتی را ارائه می‌دهد که به وجود افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و نهادها شکل می‌دهند.

از نظر بورديو، میدان جزئی از جهان اجتماعی است که به طور مستقل عمل می‌کند و در هر جامعه‌ای تعداد بی‌شماری میدان نظیر میدان دانشگاهی، میدان هنری، میدان صنعت و تجارت، میدان رسانه‌ها، میدان حکومت و غیره وجود دارند. وی معتقد است که میدان‌ها فضاهای زندگی اجتماعی‌اند که به تدریج از یکدیگر مستقل شده‌اند و در فرایند تاریخی بر محور روابط اجتماعی و نتایج ویژه شکل پیدا کرده‌اند. افراد در اجتماع در میدان‌های متفاوتی فعالیت می‌کنند و توان و استعداد‌های خود را به نمایش می‌گذارند [توسلی، ۱۳۸۳: ۲۳].

میدان در وهله اول فضای ساختمان‌داری از جایگاه‌هاست. قدرتی است که تصمیمات مشخص خود را بر کسانی که وارد آن می‌شوند، تحمیل می‌کند. از این رو، هر کسی که می‌خواهد وارد میدان شود، باید دارای حداقلی از سرمایه باشد. در وهله دوم، میدان صحنه کشاکشی است که کنشگران یا نهادها از طریق آن در پی حفظ یا براندازی نظام موجود توزیع سرمایه هستند. میدان در این معنا کارزاری است که در آن شالوده‌های هویت و نظام سلسله‌مراتبی پیوسته مورد بحث و جدل قرار می‌گیرد. نتیجه آن که میدان‌ها مجموعه‌های تاریخی هستند

که در طول زمان به وجود می‌آیند، رشد می‌کنند، تغییر شکل می‌دهند و گاهی تضعیف می‌شوند و از بین می‌روند [استونز، ۱۳۷۹: ۳۳۵]. منازعات دائمی در میدان‌ها که خود بستر آن‌ها هستند، جریان دارند، هم به خاطر رقابتی که خود به خود بین افراد درگیر در بازی صورت می‌گیرد، هم به خاطر خود ساختار میدان، یعنی ساختار توزیع نابرابر انواع مختلف سرمایه، که با کمیاب ساختن بعضی مواضع و بهره‌برداری‌های مربوط به آن، راهبردهایی را فراهم می‌آورد که امکان می‌دهند افراد با تصاحب مواضع کمیاب در پی تخریب این کمیابی برآیند، یا با دفاع از این مواضع، کمیابی را حفظ کنند [شویره و فونتن، ۱۳۸۵: ۱۴۲].

منازعه در میدان موجب می‌شود عده‌ای در موقعیت مسلط (طرفداران حفظ نظم موجود و ثبات و نظم میدان) و عده‌ای در موقعیت فرودست (هواخواهان بر هم زدن نظم موجود و تغییر در میدان به نفع خود) قرار گیرند و این دو دسته برای تولید، کنترل، توزیع و حتی انحصار سرمایه، با هم‌دیگر وارد تقابل و مبارزه شوند.

بورديو برای خروج میدان از یک مفهوم صرفاً انتزاعی و ملموس و تجربه‌پذیر کردن آن، چارچوب یک میدان را به مثابه یک بازار توصیف می‌کند. زیرا صحبت در مورد بازار و توضیح سازوکار آن آسان‌تر از میدان است. هر بازار از سه عنصر اصلی تشکیل می‌شود: ۱. طرف عرضه یا تولیدکنندگان؛ ۲. کالاهای نمادین یا خود محصولات؛ ۳. طرف تقاضا یا مصرف‌کنندگان کالا یا کالای نمادین [سوارتز، ۱۳۸۱: ۴۳].

واضح است که با استفاده از مفهوم بازار می‌توان میدان را به بیانی ساده‌تر این گونه تعریف کرد: میدان‌ها، بازارهایی برای سرمایه‌های خاص هستند که در آن‌ها عاملان اجتماعی بنا بر استعدادهای خاص خود در انواع سرمایه‌ها، سرمایه‌گذاری می‌کنند و وارد رقابت و عمل می‌شوند [شویره و فونتن، ۱۳۸۵: ۱۳۷]. در واقع آنچه باعث شکل‌گیری میدان می‌شود و میدان به دنبال دستیابی به آن است، هدفی روشن و بنیادی است: تولید، حفظ و بازتولید سرمایه.

ب. سرمایه^۳

در آثار بنیان‌گذاران جامعه‌شناسی (از جمله کارل مارکس که کتابی سه‌جلدی هم به نام «سرمایه» دارد)، سرمایه مفهومی اقتصادی دارد. اما بورديو این مفهوم را آگاهانه علاوه بر مقوله اقتصادی، به مقوله‌های اجتماعی، فرهنگی و حتی نمادین گسترش می‌دهد. وی با بسط مفهوم سرمایه، حوزه‌های نفوذ متنوعی را برای آن در نظر می‌گیرد، زیرا سرمایه امکان تغییر شکل و کارکرد از وجوه صرفاً اقتصادی به شکل‌های فرهنگی و اجتماعی را در میدان‌های مختلف داراست. افراد با سطوح متفاوت سرمایه در میدان حاضر می‌شوند و با تولید محصولات واقعی و نمادین به مبارزه و رقابت با یکدیگر برای کسب سرمایه

بیشتر می‌پردازند. با این شرایط، افراد و گروه‌هایی که توانایی تبدیل وجوه مادی سرمایه را به حالت نمادین و بهره‌گیری از سرمایه به شکل معناها و نمادها را دارند، به موقعیت بهتر و بالاتری در میدان دست می‌یابند.

سرمایه از نظر بورديو به هر نوع قابلیت، مهارت و توانایی اطلاق می‌شود که فرد می‌تواند در جامعه به صورت انتسابی یا اکتسابی به آن دست یابد و از آن در روابطش با سایر افراد و گروه‌ها برای پیشبرد موقعیت خود بهره‌برد [فکوهی، ۱۳۸۴: ۱۴۵]. از این منظر تفاوتی ندارد که حرف از پول باشد یا شکل‌های متفاوت رفتار. سرمایه به دست کنشگران تولید می‌شود، می‌تواند به طور انحصاری انباشته شود و مورد مبادله واقع شود یا به ارث برسد [جنکینز، ۱۳۸۴: ۱۰۱].

بورديو سرمایه را به چهار نوع به شرح زیر تقسیم می‌کند:

۱. **سرمایه اقتصادی:** شامل عوامل مؤثر در تولید است؛ مانند زمین، نیروی کار، سرمایه مالی، درآمد، کالاهای اقتصادی و غیره.

۲. **سرمایه فرهنگی:** شامل مجموعه کیفیات فکری تولیدشده توسط خانواده، مدرسه و سایر گروه‌ها و نهادهای رسمی و غیررسمی است و معمولاً به سه صورت دیده می‌شود:

- به صورت امکانات پردوام، مانند توانایی سخن گفتن در مقابل جمع به آسانی.
- به صورت عینی، مانند قابلیت تولید کالاهای فرهنگی، همچون تابلوها، آثار هنری و غیره.
- به صورت نهادی، یعنی آنچه توسط نهادهای ضمانت اجرایی می‌یابد؛ مانند عنوان‌ها، مدرک‌های تحصیلی و غیره.

۳. **سرمایه اجتماعی:** معمولاً این نوع سرمایه به روابط و فعالیت‌های اجتماعی افراد با دیگران بستگی دارد؛ مانند دعوت‌های متقابل در مهمانی‌ها، عضویت در یک باشگاه و یا گروه خاص، و غیره.

۴. **سرمایه نمادین:** هر گونه دارایی که دیگران آن را درک کنند و به رسمیت بشناسند و برای آن ارزش قائل شوند، سرمایه نمادین به حساب می‌آید؛ مانند اتیکت نام خانوادگی و غیره. سرمایه نمادین از جایگاه اجتماعی فرد سرچشمه می‌گیرد و مجموعه ابزارهای نمادینی مانند احترام، شکوه، عزت و پرستیژ را برای وی به ارمغان می‌آورد.

با توجه به انواع سرمایه‌های قید شده، کنشگران نیز در میدان‌های مختلف در سه بعد توزیع می‌شوند: در بعد نخست بر اساس جمع کل سرمایه‌ای که در اختیار دارند؛ یعنی ترکیبی از انواع سرمایه تحت اختیارشان. در بعد دوم تعیین جایگاه‌شان بر اساس ساختار سرمایه‌شان؛ یعنی سهمشان از انواع سرمایه به صورت جداگانه. و در بعد سوم بر پایه برآورد جمع کل و ساختار سرمایه آن‌ها در طول زمان [پات نام، ۱۳۸۴: ۱۱۵]. البته انواع متفاوت سرمایه قابل تبدیل به یکدیگر و همچنین قابل مبادله‌اند. مثلاً فردی که سرمایه فرهنگی دارد، می‌تواند آن را به سرمایه اجتماعی یا اقتصادی تبدیل کند؛ مانند تحصیل برای به دست آوردن اعتبار به جای

تحصیل برای دستیابی به شغل [ریتزر، ۱۳۷۴: ۷۲۴]. در واقع ساختار ذهنی هر فرد و جایگاهش در میدان‌های متفاوت به میزان بهره‌مندی‌اش از انواع سرمایه بستگی دارد.

بورديو معتقد است: شکل‌های گوناگون سرمایه شانس برنده شدن در هر بازی را تعیین می‌کنند. گروه‌هایی که به بیشترین میزان سرمایه دسترسی دارند، در کانون اصلی رقابت و مبارزه، یعنی میدان قدرت قرار می‌گیرند. البته میدان قدرت از یک طبقه حاکم متحد تشکیل نشده، بلکه از قشرهای ناهمگون نخبگانی تشکیل شده که جایگاهشان براساس شکل‌های مختلف سرمایه شکل گرفته است. گاه گروه‌های حاضر در میدان قدرت، در جایگاه مخالف و اپوزیسیون یکدیگر قرار می‌گیرند و بر سر تثبیت ارزش شکل‌های مشخص سرمایه به مبارزه می‌پردازند [پات نام، ۱۳۸۴: ۸۲].

ج. منش عادت‌واره

منش مجموعه‌ای از قابلیت‌هاست که فرد در طول زندگی خود، آن‌ها را درونی و به طبیعت ثانویه خویش تبدیل می‌کند؛ به نحوی که بدون آنکه لزوماً آگاه باشد، بر اساس آن‌ها عمل می‌کند. منش به معنای درونی کردن ساختارهای بیرونی و بازتولید آن‌هاست. به عبارت دیگر، منش ذهنیت اجتماعی شده و درونی‌شده است. بورديو با طرح این مفهوم درصدد است که میان عین و ذهن ارتباط برقرار سازد و نشان دهد که منش هدایتگر رفتار فرد در فضای اجتماعی است.

منش نتیجه یادگیری‌ای است که به صورت ناخودآگاه درآمده و به شکل استعداد در فرد جلوه می‌کند. برای مثال، موسیقی‌دان نمی‌تواند بی‌مقدمه و بدون تمرین و آموختن قواعد موسیقی، آهنگ بنوازد. در تمامی حرفه‌ها این قاعده حاکم است [دورتیه، ۱۳۸۱: ۲۲۹]. بورديو می‌گوید: «منش تولیدکننده کنش‌هاست، در حالی که خود محصولی تاریخی و اجتماعی است؛ ولی نه به معنای کاملاً جبری آن. منش به طور غیرمکانیکی به رفتارهای عیناً مطابق با منطق میدان اجتماعی مربوط، شکل می‌دهد. این رفتارها جواز خود را از این منطق می‌گیرند و بنابراین با توجه به همین منطق محدود می‌شوند. عاملان به دلیل همین منش‌هایی که دارند، به خودی خود انتخاب‌های خود را محدود می‌کنند، بی‌آنکه نیازی به محاسبه‌ای برای این کار داشته باشند.

در واقع کنشگر از طریق منش به ادراک و داوری می‌پردازد و در جهان پیرامون خود عمل می‌کند. منش، شرایط اجتماعی، امکانات و محدودیت‌ها را در شخص درونی می‌کند و رفتار فرد در اجتماع را شکل می‌بخشد، و لذا «ساخت‌دهنده» است. و از سوی دیگر، میانجی بین تجربه‌های گذشته و محرک‌های کنونی است و لذا ساختمان نیز هست [استونز، ۱۳۷۹: ۳۳۴]. به این ترتیب بورديو ساختارهای اجتماعی عینی را در تجربه ذهنی کنشگران تئوریزه می‌کند. جذب این ساختارها در

نتیجه‌گیری

با وجود پراکندگی حاکم بر اندیشه و آرای بوردیو، می‌توان استنباط کرد که وی در نظریه جامعه‌شناختی خود درصدد اثبات این مطلب است که جامعه قبل از هر چیز یک نظام سلطه است که سازوکارهایی را به کار می‌گیرد تا بتواند خود را بازتولید کند. بوردیو در این مسیر مفاهیمی کلیدی را خلق می‌کند و سپس درصدد تطابق آن‌ها با واقعیات، در حوزه‌های مختلف زندگی اجتماعی برمی‌آید. کلیدی‌ترین این مفاهیم، مفهوم میدان است که مفاهیم دیگری مانند منش، تمایز، سرمایه و همچنین قدرت و خشونت نمادین را در بر می‌گیرد. وی عرصه اجتماع را به میدانی تشبیه می‌کند که نیروهای مختلف اجتماعی، هر کدام با منش‌ها و سرمایه‌های متفاوت (اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و نمادین) در آن وارد می‌شوند و با یکدیگر برای دستیابی به بیشترین امتیازات مادی و غیرمادی به رقابت و مبارزه واقعی و نمادین می‌پردازند.

ذهن کنشگر باعث می‌شود که وی مطابق همان ساختارها در میدان‌های مختلف عمل کند و در نتیجه رابطه‌ای دو سویه و دیالکتیکی بین عین و ذهن شکل بگیرد.

د. تمایز

مجموعه تفاوت‌هایی که در رفتارها و سبک‌های زندگی افراد جامعه به دلیل جایگاه‌های متفاوتشان از لحاظ سرمایه و قرار گرفتنشان در میدان‌های اجتماعی مختلف، میان آن‌ها وجود دارد، «تمایز» نامیده می‌شود. از نظر بوردیو، افراد بر اساس موقعیت اجتماعی‌شان، اعمال سلیقه می‌کنند و هر طبقه سعی می‌کند خود را از سایر طبقات متمایز کند. وی در اثر معروف خود (تمایز) نشان می‌دهد که چگونه می‌توان میان حوزه‌هایی چون ورزش، غذا، لباس، سلیقه‌های هنری، موسیقی، عکاسی، ادبیات و غیره از یک سو، و وضعیت اجتماعی افراد از سوی دیگر، ارتباط منطقی برقرار کرد. برای مثال، در فرانسه در میدان قدرت سرگرمی مورد علاقه یک طیف سیاسی، اسکی روی آب، تنیس، اسب‌سواری، شطرنج، گلف و نواختن یا گوش سپردن به پیانوست. در حالی که سرگرمی طیف مقابل، فوتبال، ماهی‌گیری، نواختن و یا شنیدن دیگر انواع موسیقی و غیره است [فکوهی، ۱۳۸۴: ۱۴۶].

ه. خشونت نمادین

از دیدگاه بوردیو، خشونت نمادین صدمه و آسیبی است که در نتیجه دسته‌بندی‌ها و برچسب‌های اجتماعی به افراد وارد می‌شود. وی با مطالعه فرهنگ، آن را در کانون مطالعاتش قرار می‌دهد تا به این وسیله پویش‌های سلطه اجتماعی را تحلیل کند. منظور بوردیو از «فرهنگ» عبارت است از نمادها، معانی و کالاهای فرهنگی (از موسیقی و ادبیات گرفته تا غذا و اثاث خانه) که همواره مهر طبقه اجتماعی را بر پیشانی دارد. فرهنگ، سلطه طبقاتی را تا جایی بازتولید می‌کند که طبقات مسلط بتوانند ارزش‌های فرهنگی، معیارها و ذائقه خود را بر کل جامعه تحمیل کنند یا دست‌کم ترجیحات فرهنگی‌شان را به منزله برترین، بهترین و مشروع‌ترین سبک زندگی تثبیت کنند. در واقع سلطه طبقاتی زمانی محقق می‌شود که سبک‌های زندگی، ذائقه‌ها و آداب اجتماعی طبقات مسلط مشروع و غالب شود. بوردیو این‌گونه سلطه طبقاتی از طریق تحمیل فرهنگی را نوعی خشونت نمادین می‌خواند؛ خشونتی مبتنی بر تحمیل ارزش‌های یک طبقه خاص بر تمامی طبقات جامعه [سیدمن، ۱۳۹۱: ۲۰۳-۱۹۹]. در این حالت، طبقه مسلط و طبقات تحت سلطه، هر دو ممکن است به صورت ناخودآگاه نظام سلطه را چنان درونی کنند که به صورت خودکار در رفتارهای روزمره، در انتخاب‌ها و در تمام ابعاد زندگی‌شان آن را دائما تولید و بازتولید کنند [فکوهی، ۱۳۸۴: ۱۴۶].

پی‌نوشت‌ها

1. Pierre Bourdieu
2. Champs
3. Capital
4. Habitus
5. Distinction
6. Violence Symbolique

منابع

۱. استونز، راب، (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. مهرداد میردامادی. نشر مرکز، تهران.
۲. پات نام، رابرت، (۱۳۸۴). سرمایه اجتماعی: اعتماد دموکراسی و توسعه. افشین خاکباز و حسن پویان. نشر شیرازه، تهران.
۳. توسلی غلامعباس، (۱۳۸۳). «تحلیلی از اندیشه بوردیو»، نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۳.
۴. جلالی‌پور، حمیدرضا و محمدی، جمال، (۱۳۸۷). نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی، نشر نی، تهران.
۵. جنکینز، ریچارد، (۱۳۸۴). پیر بوردیو، ترجمه لیلا جو افشانی و حسن چاوشیان، نشر نی، تهران.
۶. دورتیه ژان، فرانسوا، (۱۳۸۱). «پیر بوردیو: انسان‌شناس، جامعه‌شناس»، ترجمه مرتضی کتبی. نامه انسان‌شناسی، شماره ۱.
۷. ریتزر، جرج، (۱۳۷۴). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی، تهران.
۸. سوارتز، دیوید، (۱۳۸۱). «اقتصاد سیاسی، قدرت نمادین»، ترجمه شفیعه صالحی، فصل‌نامه اقتصاد سیاسی، شماره ۳.
۹. سیدمن، استیون، (۱۳۹۱). کشاکش آرا در جامعه‌شناسی، ترجمه هادی جلیلی، نشر نی، تهران.
۱۰. شوریه، کریستین و فونتن، اولویه، (۱۳۸۵). واژگان بوردیو، ترجمه مرتضی کتبی، نشر نی، تهران.
۱۱. فکوهی، ناصر، (۱۳۸۴). تاریخ نظریه‌های انسان‌شناسی، نشر نی، تهران.



اخلاق مخاطرات

همه‌گیری کرونا، بسترها و آثار آن از منظر جامعه‌شناسی

فریبرز بیات



اشاره

پاییز امسال بیماری خطرناک و کشنده کرونا از استان «ووهان» چین شروع شد. واگیری و سرعت سرایت بالای این بیماری سبب شد که بعد از دو ماه، بیماری صورت همه‌گیر (اپیدمی) به خود بگیرد؛ به‌طوری‌که تقریباً تمام کشورهای جهان را درنوردید. در مورد علت بیماری و اینکه از نوع رژیم غذایی و بهداشتی نامناسب در چین ریشه می‌گیرد و یا علل احتمالی دیگر، هنوز نظر قطعی نمی‌توان داد، اما آنچه غیرقابل انکار است اینکه آثار و پیامدهای این همه‌گیری مناسبات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی را در تمام کشورهای جهان تحت تأثیر قرار داده است.

فعالیت، دستمزد و اخراج هستند (ربیع، ۱۳۹۹). علاوه بر اقتصاد، کرونا حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را نیز به شدت متأثر کرده است. از نظر فرهنگی، کرونا مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها، مراکز علمی و آموزشی، و کتابخانه‌ها را تعطیل و نیمه‌فعال کرد و نظام‌های آموزشی که خود را به زیرساخت‌های آموزش مجازی و نوین تجهیز نکرده بودند، با چالش جدی روبه‌رو شدند. این ویروس مراکز فرهنگی و سالن‌های اجتماعات، مکان‌های مذهبی و زیارتگاه‌ها، مراکز هنری شامل سینماها، نمایشگاه‌ها، گالری‌ها و مراکز گردشگری، و همچنین رستوران‌ها، تالارها، مکان‌های ورزشی و باشگاه‌ها را به تعطیلی کشاند.

از نظر اجتماعی نیز این همه‌گیری پیامدهای متفاوتی داشته است. کرونا قبل از هر چیز به توهمات غیرعلمی در جوامع پایان داد، باور مردم را به علم تقویت کرد، و آن‌ها را به کسب دانش و رعایت قواعد علمی و بهداشتی ترغیب کرد. در وضعیت کرونایی، از یک سو گروه‌های سودجو و فرصت‌طلب از این

اپیدمی کرونا تاکنون صدها هزار نفر را به کام مرگ کشانده است. بنابر برآوردها، کرونا ۱/۵ درصد رشد اقتصاد جهان را کاهش خواهد داد. «سازمان بین‌المللی کار» اعلام کرده است، شیوع کرونا حدود ۲/۷ میلیارد نفر از نیروی کار را در جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد و نیز موجب کاهش ساعات کاری ۱۹۵ میلیون نفر خواهد شد که در نتیجه افت درآمد و فقر را تشدید می‌کند. پیش‌بینی سازمان بین‌المللی کار حاکی است: ادامه تعطیلی‌ها بر اثر کرونا به گسترش فقر در جهان می‌انجامد و ۸۰ درصد بنگاه‌های اقتصادی کوچک و متوسط را دچار آسیب می‌کند.

اقتصاد ایران نیز به تبع سایر کشورها از چنین وضعیتی متأثر خواهد شد، به طوری که رشد نزدیک به صفر و احتمالاً منفی را تجربه خواهد کرد. تولید ناخالص داخلی بین ۲ تا ۳ درصد کاهش خواهد یافت. نزدیک به ۳/۳ میلیون نفر از شاغلان رسمی کشور به‌طور مستقیم در معرض آسیب قرار گرفته‌اند. بیش از ۱/۵ میلیون کارگاه رسمی و غیررسمی دچار توقف فعالیت شده‌اند. چهارمیلیون شاغل غیررسمی در کشور در معرض توقف یا کاهش



به موقع برملا ساخته است. بسیاری از دولت‌ها و دولت‌مردان در دوراهی نجات اقتصاد یا حفظ جان شهروندان دچار تردید و تزلزل شدند. کرونا ناکار کردی و ضعف دستگاه‌های اجرایی پرطمطراق و مراکز پرخرج و با بودجه‌های بالا اما ناکارآمد و غیر مفید را برای شهروندان عیان ساخت؛ همچنان که ارزش و اهمیت وجود برخی بخش‌ها و ادارات را بیش از پیش مشخص کرد.

اما مهم‌تر از همه این‌ها، کرونا نشان داد، مردم همه کشورها در جهانی به هم پیوسته زندگی می‌کنند. اتفاقات و رویدادهای مثبت و خوشایند، یا منفی و رنج‌آور، دیگر چون گذشته صورت محلی، منطقه‌ای و محدود ندارند و به زودی آثار و پیامدهای آن‌ها همه کشورها را در بر خواهد گرفت. به همین دلیل نمی‌توان به دور خود حصار کشید و از مناسبات جهانی کناره گرفت یا خود را چون برخی قدرت‌های غربی تافته جدا بافته دانست و از توفان حوادث برکنار ماند. همچنان که مزایای جهان ارتباطات و اطلاعات، پیشرفت‌های علمی و فناوری، ابتکارات و اختراعات، یا کشف راه‌های غلبه بر بیماری‌ها، و حتی بالا و پایین شدن قیمت نفت و طلا یا ارزهای بین‌المللی دیر یا زود تأثیر خود را بر کوچک‌ترین کشورها در دورافتاده‌ترین مناطق صحرای آفریقا نشان می‌دهند.

تخریب محیط زیست، نازک‌شدن لایه اوزن، جنگ و خشونت، و بیماری‌ها نیز شکل همه‌گیر و جهانی پیدا کرده‌اند و دیگر نمی‌توان عواقب و آثارشان را به یک کشور یا منطقه محدود کرد. چنان‌که جنگ خلیج فارس کل منطقه را به نوعی درگیر کرد، یا جنگ گروه‌های تکفیری و داعش در عراق و

شرایط برای احتکار و گران‌فروشی اقلام و کالاهای بهداشتی سود جسته‌اند، و از سوی دیگر و در مقابل، گروه‌های داوطلب و انجمن‌های مردم‌نهاد و خیریه به کمک مردم گرفتار بیماری شتافته و به توزیع اقلام بهداشتی و مواد غذایی بین مردم گرفتار اقدام کرده‌اند.

گروه‌هایی به لاک خودخواهی فرورفته و سعی کرده‌اند گلیم خود را از آب بیرون بکشند، و گروه‌های دیگری این وضعیت را فرصتی مناسب برای تحکیم اخلاق اجتماعی، تعاون، هم‌یاری و همدلی تشخیص داده و منافع و خیر اجتماعی را بر نفع فردی ترجیح داده‌اند. گروهی تعطیلی کار و قرنطینه خانگی را فرصتی برای بازگشت به خانه و تقویت روابط و مناسبات خانوادگی قرار داده‌اند، اما در گروه‌های دیگری، بی‌کاری، فقر و بی‌برنامگی از یک سو، و فقدان منابع درآمدی برای گذران زندگی در چنین وضعیتی از سوی دیگر، موجبات گسترش تنش‌ها و تعارضات خانوادگی را بین مردان و زنان، و والدین و فرزندان را فراهم کرده است. تا جایی که حتی بنابر برخی برآوردها، آمار طلاق و آسیب‌های اجتماعی در این ایام در برخی کشورها بالا رفته است.

کرونا از حیث سیاسی نیز تأثیرات خود را داشته است: از سویی موج کمک و هم‌یاری بین دولت‌ها را، برای عبور از این بحران، برانگیخته است، و از سوی دیگر، برخی کشورها این وضعیت را فرصتی برای تحت فشار قرار دادن دولت‌های رقیب قرار داده و از اخلاق بشردوستانه و انسانی عدول کرده‌اند. در داخل کشورها نیز کرونا مشت سیاستمداران را باز کرده، و قدرت و ضعف آن‌ها را در مدیریت جامعه، و دانش و اراده آنان را برای تصمیم‌گیری



سوریه دامنه‌اش، با سیل مهاجران، به کل اروپا و آمریکا نیز کشیده شد و جنون گاوی و آنفولانزای پرندگان بسیاری از کشورها را درگیر کرد. به‌طور کلی، جهان معاصری که ما در آن زندگی می‌کنیم، بسیار کوچک و به‌هم پیوسته شده است. نظم و پیشرفت، بی‌نظمی و آشفتگی، و اعتماد و ایمنی و مخاطره و ناامنی از ویژگی‌های دو قطبی این جهان به هم پیوسته است. جامعه‌شناسان معاصر در نظریه‌های خود تلاش کرده‌اند، وضعیت جهان معاصر و مدرن را در قالب مفاهیم و قضایایی صورت‌بندی و قابل فهم کنند. ماکس وبر جامعه‌مدن را با قدرت دیوان‌سالاری مشخص می‌کند و از آن به‌عنوان «نظم مشدد» و «ففس آهنین» بوروکراسی یاد می‌کند. نئووبرین‌هایی چون جرج ریتزر، نظریه «مک دونالدی کردن» جامعه را از طریق فرایندهای کارآمدی، محاسبه‌گری، پیش‌بینی‌پذیری، و کنترل در جهت معیاری و هنجاری‌شدن عنوان می‌کنند. از دیدگاه نوربرت الیاس، در جامعه‌مدن، زندگی روزمره پیش‌بینی‌پذیرتر، ایمن‌تر و قابل درک‌تر شده است. از دیدگاه او، تلاش‌های قانونی برای تنظیم زندگی روزمره، همراه با یک بوروکراسی و مدیریت سیاسی، شرایطی را ایجاد کرده است که به وسیله آن، عدم قطعیت و خشونت می‌تواند در سطح روزمره به حداقل برسد (الیوت و ترنر، ۱۳۹۰: ۵۴۹). تئودور آدورنو و میشل فوکو نیز جامعه‌مدن را با دیوان‌سالاری و نظم‌یافتگی شناسایی و تبیین می‌کنند.

اما برخلاف این گروه از جامعه‌شناسان که جامعه‌مدن را براساس نظم و یا حتی نظم مشدد تحلیل و تبیین می‌کنند، گروه دیگری از جامعه‌شناسان جامعه‌معاصر را بر اساس آشفتگی و آنومی تحلیل می‌کنند. اولریش بک، آنتونی گیدنز، نیکلاس لومان، و یوهان گالتونک از جمله جامعه‌شناسانی هستند که از چنین منظری به جهان معاصر می‌نگرند.

جامعه‌شناس آلمانی، اولریش بک، با نظریه «جامعه مخاطره‌آمیز» یا «جامعه خطر» گام مهمی برای فهم جامعه معاصر برداشته است. از دیدگاه بک، جامعه مخاطره‌آمیز به جامعه‌ای ارجاع دارد که در آن زندگی اجتماعی مملو از تهدیدات و مخاطرات ساخته دست انسان‌هاست. هر قدر فناوری در جامعه بیشتر حضور داشته باشد، زندگی ما پیش‌بینی‌ناپذیرتر می‌شود و پیامدهای ناخواسته بیشتری پدید می‌آیند. پیشرفت‌های تمدنی اگرچه مزایای زیادی دارند، ولی دارای اثرات جانبی منفی نیز هستند. یعنی چیزی که خود ما خلق کرده‌ایم، علیه ما کار می‌کند. پس میزان آسیب‌پذیری انسان‌ها در جامعه امروزی بیشتر شده است (قاسمی، ۱۳۸۸: ۳۴-۳۵). به تعبیر بک، اگر قوه محرکه جامعه طبقاتی و صنعتی در این شعار خلاصه می‌شد که «گرسنه‌ام» شعار جامعه جدید این است: «می‌ترسم»، یا: «نگرانم». به طور خلاصه، در جامعه طبقاتی سابق، مسئله داشتن سهمی از درآمدها و مزایای اجتماع و برابری یا نابرابری آن بود، در حالی که ایده محوری و

مرکزی کنونی ایمنی است و هر کسی می‌کوشد از مخاطرات و ریسک‌ها ایمن بماند (بک، ۱۹۹۲: ۲۵).

بک بین مخاطرات سنتی و مدرن تمایز قائل می‌شود. از نظر او، مخاطرات در جامعه سنتی غالباً از جنس بلایای طبیعی بودند؛ سیل، طاعون و مواردی از این دست. چیزهایی که طبیعت بر ما تحمیل می‌کرد، تبیینی هم که از این مخاطرات ارائه می‌شد، طبیعی، فیزیکی و متافیزیکی بود. گاهی هم تبیینی برای این اتفاقات نداشتند و آن‌ها را از تقدیر بد می‌پنداشتند. این‌ها مخاطراتی کشنده بودند و انسان خود را در برابر آن‌ها ناچیز و بی‌سلاح احساس می‌کرد. از این رو، مخاطرات مزبور غیرقابل پیش‌بینی و کنترل بودند. به علاوه خصلت محلی داشتند. یعنی به خاطر ویژگی‌های جامعه سنتی، خیلی امکان انتشار نداشتند. بیماری‌هایی مثل «طاعون» مسری بودند، اما کمی ارتباطات بین جوامع باعث می‌شد، خصلت محلی یا منطقه‌ای خود را کماکان حفظ کنند.

اما ویژگی مهم‌تر اینکه عموم این مخاطرات، به لحاظ منطقی و عقلانی، نتیجه کنش مستقیم یا غیرمستقیم انسان نبودند. چیزهایی بودند که بر آدمی تحمیل می‌شدند. اما مخاطرات در دوران مدرن، به ویژه دوران متأخر از جنس دیگری هستند. در این دوره مخاطرات ماهیتاً تغییر یافته‌اند. مخاطرات جدید نه ناشی از طغیان طبیعت و تقدیر، که ناشی از کنش‌ها و فعالیت‌های خود آدمی هستند؛ فعالیت‌هایی که بخش زیادی از آن‌ها اتفاقاً به واسطه «پیشرفت» علم امکان‌پذیر شده‌اند (هدایتی، ۱۳۹۸). بک جامعه مخاطره‌آمیز را با سه ویژگی مشخص می‌کند:

۱. **توزیع مجدد ثروت:** در جامعه مخاطره‌آمیز دعوا بر سر تقسیم ثروت نیست، بلکه مسئله توزیع امور منفی و مخاطره است.

۲. **فردیت‌یابی:** از نظر بک، فردگرایی به ساختار مدرنیته دوم تبدیل شده است. از قرن ۱۷ به بعد، نهادها و ساختارهای جامعه برای آزادی و استقلال فرد زیر سؤال رفته‌اند و افراد وادار شده‌اند زندگی‌نامه خود را بسازند. این آزادی از بند ساختارها، رهایی به سوی عدم قطعیت‌های یک جامعه در مخاطره است.

۳. **استانداردزدایی از کار:** در سراسر جهان، کار ناپایدار افزایش می‌یابد و افراد تحت عدم قطعیت کار خواهند کرد (قاسمی، ۱۳۸۸: ۳۸-۳۴).

از دیدگاه بک، یکی از جنبه‌های مهم جامعه مخاطره‌آمیز این است که بیم و خطرهای آن محدودیت مکانی، زمانی یا اجتماعی ندارند. مخاطره‌های امروز بر همه کشورها و همه طبقه‌های اجتماعی تأثیر می‌گذارند. آن‌ها نه فقط پیامدهای مشخص، بلکه پیامدهای جهانی را به دنبال دارند. بسیاری از شکل‌های مخاطره، مثل مخاطره‌هایی که به سلامتی انسان و محیط زیست مربوط می‌شوند، مرزهای ملی را درمی‌نورند. انفجار «نیروگاه هسته‌ای چرنوبیل» در اوکراین در سال ۱۹۸۶،



مثال روشنی از این موضوع است. همه کسانی که در مجاورت چرنوبیل زندگی می‌کردند - صرف نظر از سن، طبقه، جنس یا منزلت - در معرض سطوح خطرناک تشعشع اتمی قرار گرفتند. در همین زمان آثار و نتایج این حادثه بسیار فراتر از خود چرنوبیل گسترش یافت. در سراسر اروپا و فراتر از آن، سطوح فوق‌العاده بالایی از تشعشع حتی مدت‌ها پس از انفجار ثبت می‌شد (گیدنز، ۱۳۸۹: ۱۰۱).

جامعه‌شناس دیگری که ویژگی اصلی جامعه مدرن معاصر را مخاطره‌آمیز بودن آن می‌داند، آنتونی گیدنز است. از دیدگاه گیدنز، مدرنیته یک فرهنگ مخاطره‌آمیز است. از دیدگاه او، مفهوم مخاطره بیشتر در ارتباط با نحوه سازمان‌دهی جهان اجتماعی، چه از سوی کنشگران عادی و چه از سوی متخصصان فنی، به مسئله‌ای بنیادی تبدیل می‌شود. مدرنیته احتمال کلی مخاطره را در برخی از حوزه‌ها و شیوه‌های معین زندگی کاهش می‌دهد، اما در عین حال شاخص‌های مخاطره‌آفرین جدیدی را مطرح می‌سازد که در اعصار پیشین عمدتاً و یا کاملاً ناشناخته بودند (گیدنز، ۱۳۸۰: ۵۰).

گیدنز معتقد است اعتماد و مخاطره، و امنیت و خطر، به‌عنوان ویژگی‌های دوقطبی و تعارض‌آمیز مدرنیته، همه جنبه‌های زندگی روزانه را تحت تأثیر قرار می‌دهند:

۱. مفهوم مخاطره و اتفاق جای مفهوم سرنوشت را گرفته است.

۲. «خطر» و «مخاطره» رابطه نزدیکی با هم دارند، اما یکسان نیستند. مخاطره مبتنی بر فرض خطر است، نه لزوماً آگاهی از وجود خطر.

۳. مخاطره و اعتماد درهم‌بافته‌اند. در برخی از عملکردهای اجتماعی مانند سرمایه‌گذاری، الگوهای مخاطره‌نهادینه شده‌اند.

۴. تعادل بین اعتماد و مخاطره موجب تحقق «امنیت» می‌شود. امنیت موقعیتی است که در آن، با مجموعه‌ای از خطرهای مقابله شده باشد.

۵. ناامنی صرفاً به معنای بی‌اعتمادی نیست، بلکه اموری دیگر را نیز دربر می‌گیرد (همان، ص ۴۰).

از دیدگاه گیدنز، در شرایط مدرنیته بیشتر خطرهایی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شویم، دیگر از جهان طبیعت بر نمی‌خیزند. البته گردبادها، زمین‌لرزه‌ها و مصیبت‌های طبیعی دیگر هنوز هم رخ می‌دهند، ولی در بیشتر موارد، روابط ما با جهان طبیعی، از همین روابط در عصرهای پیشین، از بیخ و بن تفاوت دارند؛ به‌ویژه در بخش‌های صنعتی‌شده جهان؛ البته تا اندازه‌ای در هر کجای زمین.

در نگاه نخست، خطرهای بوم‌شناختی که امروزه پیش رو داریم، ممکن است به مخاطرات طبیعی در عصر پیش از مدرن شباهت داشته باشند، اما به هر روی، تضاد این دو بسیار نمایان است. تهدیدهای بوم‌شناختی ما نتیجه دانش اجتماعی

سازمان‌یافته‌اند و به واسطه تأثیر صنعت‌گرایی بر محیط مادی رخ می‌دهند. «این تهدیدها بخشی از آن چیزی هستند که من آن را سیمای مخاطره نوپدید ناشی از پیدایش مدرنیته می‌نامم. منظورم از این سیمای مخاطره، مجموع تهدیدها یا خطرهایی است که مختص زندگی اجتماعی مدرن هستند» (همان، ص ۱۳۱).

او سیمای مخاطرات نوپدید در جهان مدرن را چنین ترسیم می‌کند:

۱. جهانی‌شدن مخاطره از نظر تراکم؛ برای مثال جنگ هسته‌ای است که می‌تواند بقای نوع بشر را تهدید کند.

۲. جهانی‌شدن مخاطره از نظر شمار فزاینده رخدادهای احتمالی که بر هر کسی یا دست کم، بر تعداد انبوهی از آدم‌ها در کره زمین تأثیر می‌گذارند؛ مانند دگرگونی در تقسیم کار جهانی.

۳. سرچشمه گرفتن مخاطره از محیط ساخته شده یا طبیعت اجتماعی شده که نمایشگر نفوذ دانش انسانی در محیط مادی است.

۴. توسعه محیط‌های مخاطره‌نهادمند؛ مانند بازارهای سرمایه‌گذاری، گذاری که بر بخت‌های میلیون‌ها انسان تأثیر می‌گذارند.

۵. آگاهی به مخاطره به عنوان صرف مخاطره؛ به صورتی که کاستی‌های دانش در مورد مخاطره، به وسیله دانش مذهبی به قطعیت‌ها تبدیل نمی‌شوند.

۶. آگاهی خوب توزیع شده در مورد مخاطره. بسیاری از مخاطراتی که دسته‌جمعی با آن‌ها روبه‌رو هستیم، برای عامه مردم شناخته شده‌اند.

۷. آگاهی از محدودیت‌های مهارت تخصصی. هیچ نظام تخصصی نمی‌تواند در مورد پیامدهای اقتباس اصول تخصصی، تخصص کامل داشته باشد (همان، ص ۱۴۹-۱۴۸).

نیکلاس لومان، جامعه‌شناس برجسته آلمانی هم جهان مدرن را با دو ویژگی شناسایی و تبیین می‌کند:

۱. جهان مدرن دارای پیچیدگی غیرقابل مدیریت است.

۲. در جهان مدرن، خطر کاهش‌یافته، ولی به‌جای آن ریسک بیشتر شده است. منظور از ریسک یعنی احتمال اینکه در آینده رفتارهای ما انسان‌ها دارای پیامدهای مضر باشد.

از نظر لومان، دنیای مدرن پیچیده خواهان عقلانیت ریسک‌پذیر است و ریسک‌پذیری بیش از هر چیز به اعتماد نیاز دارد. از نظر لومان، اعتماد می‌تواند در سطوح متفاوت پدیدار شود، ولی همیشه دارای یک کارکرد است: اعتماد پیچیدگی اجتماعی را کاهش می‌دهد. زیرا سطح پذیرش امور نامعلوم را افزایش می‌دهد. از نظر او، واکنش عقلانی انسان به پیچیدگی و ابهام زندگی اجتماعی، اعتماد است (لومان، ۱۳۹۴: ۴۷).

برخی جامعه‌شناسان دیگر در تلقی از آشفتنگی و بی‌نظمی جهان معاصر تا آنجا پیش رفته‌اند که از «آنومی درونی‌شده»



در شخصیت افراد مدرن سخن گفته‌اند و برخی دیگر، با ترسیم تاریخ جوامع بشری از ابتدا تاکنون، روند ساختار اجتماعی را در جهت «ذره‌ای شدن» و روند فرهنگ را به سوی «آنومیک شدن» دانسته‌اند.

یوهان گالتونگ می‌گوید: «جهانی شدن و سرمایه‌داری دیجیتال در پایان قرن بیستم اکثر جوامع مدرن را در وضعیت فروپاشی اجتماعی قرار داده است. از دیدگاه وی، مدرن سازی موجب بیگانگی روحی، زندگی فاقد معنا، فرهنگ غیرپاسخ‌گو به نیازها، و مشکلات منحصر به فردی شده است که در حالت تشدید شده، به فروپاشی اجتماعی و شکل‌گیری فرایند دو گانه «فرهنگ زدایی» و «ساختارزدایی» منجر می‌شود» (گالتونگ، ۱۹۹۵؛ به نقل از: حاجیانی، ۱۳۹۳: ۱۹-۱۸).

در مجموع، از دیدگاه گروه قابل توجهی از جامعه‌شناسان، جهان معاصر در عین نظم و پیشرفت با بی‌نظمی و مخاطرات جدی همراه است. بسیاری معتقدند: آشفتگی و مخاطرات خصلت ذاتی دنیای جدید و به هم پیوسته است. این مخاطرات اگرچه محصول کنش انسانی هستند، اما لزوماً قدرت کنترل آن‌ها در اختیار انسان نیست. به تعبیر گیدنز، جهان مدرن به منزله گردونه‌ای خردکننده و بی‌مهار، محصول عقلانیت ابزاری انسان مدرن است. انسان‌ها می‌توانند از آن سواری بگیرند ولی هر آن ممکن است از کنترل خارج شود و خود را متلاشی کند. سواری بر این گردونه خالی از لطف و جذبه نیست، اما از آنجا که مسیر این گردونه سرشار از مخاطرات پرمیامد (اعم از بیماری، مشکلات زیست‌محیطی و نابرابری و استثمار و جنگ و خشونت) است، هرگز نمی‌توانیم احساس امنیت کامل داشته باشیم. احساس امنیت و دلپره به شکلی ناهم‌ساز همواره با هم وجود دارد.

به گفته سوزان سونتگ، سناریوی دائمی دنیای مدرن معاصر این است: «فاجعه نزدیک است، ولی اتفاق نمی‌افتد. البته فاجعه همچنان در چشم‌انداز باقی می‌ماند ... فاجعه‌پردازی اکنون یک سریال بلند شده است: نه فاجعه مربوط به زمان حال نیست، ولی از این پس، هر آن ممکن است رخ دهد» (سونتگ، ۱۹۸۹؛ به نقل از: گیدنز، ۱۳۸۰: ۱۶۰).

بیماری کرونا اکنون بیش از هر زمان دیگری این تصویر را که ما در جهانی به هم پیوسته و مخاطره‌آمیز زندگی می‌کنیم، ملموس کرده است. اکنون ملت‌ها و دولت‌ها به این درک و دریافت رسیده‌اند که همه در یک کشتی به سرمی‌بریم و هرگونه اهمال و سستی، کوتاه‌نگری، سوء تفاهم و بی‌اعتمادی، یا دشمنی و درگیری می‌تواند این کشتی را برای همه ناامن کند. این وضعیت ضرورت‌های تلاش برای رفتن به طرف جهانی انسانی‌تر را در پرتو نوعی «اخلاق جهانی» و بشردوستانه گوشزد می‌کند.

اخلاقی که در عین حفظ «فاصله فیزیکی»، برای جلوگیری از شیوع بیماری، «فاصله اجتماعی» را با هدف تعاون،



هم‌دلی، صمیمیت و عشق به انسانیت کم می‌کند. اخلاقی که در آن خودخواهی، نفع‌طلبی، فردگرایی و ناسیونالیسم افراطی، تبعیض و نابرابری، سوءظن و بی‌اعتمادی، قطبی‌سازی، تعارض، تضاد، دشمنی، خشونت و جنگ جای خود را به خیرخواهی و منافع جمعی، عدالت و برابری، گفت‌وگو، تفاهم، همدلی، هم‌فکری، هم‌گامی، هم‌کاری و تعاون، برای کاستن از مخاطرات فزاینده می‌دهد. اخلاقی که تفاوت‌های فرهنگی و تنوع و تکثر فرهنگ‌های بومی و ملی را به رسمیت می‌شناسد، از هر گونه تلاشی برای «کانفورمیسم» و «یک‌دستی» می‌پرهیزد و آرمانش نه «یک صدا، چندین جهان» که «یک جهان، چندین صداست».

منابع

۱. البوت، آنتونی و ترنر، برایان (۱۳۹۰). برداشت‌هایی از نظریه اجتماعی معاصر. ترجمه فرهنگ ارشاد. انتشارات جامعه‌شناسان. تهران.
۲. حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی اخلاق. انتشارات جامعه‌شناسان. تهران.
۳. ربیعی، علی (۱۳۹۹). اثرات اقتصادی کرونا و سیاست دولت در برابر این بحران. سایت دیپلماسی ایرانی، ۳۰ فروردین ماه: <http://www.irdiplomacy.ir/fa/news/1990798>
۴. قاسمی، محمدعلی (۱۳۸۸). جامعه ریسک و اهمیت آن برای مطالعات استراتژیک. فصلنامه مطالعات راهبردی. سال دوازده. شماره ۳. شماره مسلسل ۴۵.
۵. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۰). پیامدهای مدرنیته. ترجمه محسن ثلاثی. نشر مرکز. تهران.
۶. — (۱۳۸۹). جامعه‌شناسی. ترجمه حسن چاوشیان. نشر نی. تهران.
۷. لومان، نیکلاس (۱۳۹۴). نظریه سیستم‌ها و تغییر پارادایم در جامعه‌شناسی (تأملی بر اندیشه‌های نیکلاس لومان). ترجمه علی اردستانی. نشر قومس. تهران.
۸. هدایتی، محمد (۱۳۹۸). کرونا و جامعه مخاطره آمیز: <http://abdollahrezai.blogfa.com/post/355>
9. Beck, Ulrich. (1992). Risk Society: Toward a new modernity. Sage publications. London.



هوش اجتماعی، گم شده

کتاب‌های درسی

دکتر ابوطالب سعادت‌ی

اشاره

کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی تا چه اندازه به جامعه هدف و گروه مخاطبان خود توجه دارند؟ با زبان، دانش، مسائل و مشکلات، و نیازهای این گروه چقدر آشنایند؟ آیا مسائلی که در این کتاب‌ها مطرح می‌شوند، پاسخ‌گوی سؤال‌های بچه‌ها هستند؟ آیا نظریه‌هایی که در این کتاب‌ها مطرح می‌شوند، به جامعه ما مربوط‌اند و راه‌حل مشکلات کنونی جامعه را ارائه می‌دهند؟ دکتر ابوطالب سعادت‌ی، عضو هیئت علمی «واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی»، در گفتاری به این پرسش‌ها پاسخ داده است که در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: هوش اجتماعی، هوش هیجانی، هوش اجتماعی در کتاب درسی

کتاب به مقوله هوش هیجانی و هوش اجتماعی پرداخته است یا نه. بنده به واسطه رشته خودم سعی می‌کنم به صورت خلاصه مطالبی را در این زمینه مطرح کنم. یک سلسله اشکالات وجود دارند که به نظر من مشترک هستند و در اکثر کتاب‌ها دیده می‌شوند. فکر می‌کنم در نگارش اکثر کتاب‌های ما، اصل نگارش رعایت نشده است. در اغلب کتاب‌های مدرسه‌ای جامعه هدف لحاظ نشده و به گونه‌ای است که انگار کتاب را برای همه نوشته‌اند. یعنی وقتی کتاب را مطالعه می‌کنیم، این احساس به ما دست نمی‌دهد که برای دانش‌آموز دوره متوسطه اول یا دوم نوشته شده است. چرا؟ چون فردی که در دوره متوسطه نظری تحصیل می‌کند، ویژگی‌هایی مخصوص خود دارد و مثلاً وقتی از مرحله‌ای گذشت و وارد دانشگاه شد، ویژگی‌هایش باید کاملاً متفاوت باشند. آیا ما در کتاب‌هایمان به جامعه هدف توجه داریم، که به اصطلاح علمی به آن می‌گوییم «کانتکست»؟^۱ آیا این کتاب‌ها براین محور هستند؟ آنچه در کتاب‌های

بحث امروز ما درباره کتاب جامعه‌شناسی است و اینکه آیا این

مشکل است؟

به نظر من، ما دچار تئوری‌زدگی شده‌ایم. یعنی چه؟ جامعه ما خیلی با جوامع دیگر تفاوت دارد. شاید ما در نوع خودمان بی‌نظیریم. جامعه‌ای که شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آن با کشورهای دیگر قابل مقایسه نیست. اما تئوری‌هایی را که توسط سایر افراد در جوامع دیگر بیان شده‌اند می‌آوریم اینجا و می‌خواهیم به دانش‌آموزان منتقل کنیم. خب او قبول نمی‌کند و ارتباط برقرار نمی‌شود. این نان به تنور سرد نمی‌چسبد. نکته دیگر اینکه ما با استفاده از قدرت حضور و غیاب و نمره، سعی می‌کنیم مطلبی را که نمی‌چسبد، منتقل کنیم. دقت کنید ما باید تئوری‌سازی کنیم. تئوری‌سازی یک علم است. ما که نمی‌توانیم فقط بگوییم **ماکس وبر** یا **گیدنز** چه گفته‌اند، آن‌ها نظرشان را در جامعه خود و در شرایط اجتماعی خودشان گفته‌اند. آیا شرایط اجتماعی آن‌ها قابل «نسخه‌برداری» با شرایط اجتماعی ماست که بخواهیم حرف آن‌ها را اینجا بیاوریم؟ دانش‌آموز ما می‌گوید: من مشکلاتی دارم و دوست دارم شما که دانشمند هستید، برای من راه‌حل پیدا کنید. اما این ارتباط وجود ندارد. ما ارتباط‌مان از طریق کلاس و کتاب برقرار می‌شود. دانش‌آموز می‌پرسد: شما می‌توانید حرف‌هایتان را از طریق کتاب ارائه کنید؟ آیا تحولات اخیر اجتماعی که در جامعه ما سرعت بالایی دارند، در کتاب‌ها

دانشگاهی جامعه‌شناختی نوشته شده، کمی مختصرتر آن، در این کتاب آمده است. آیا دانش‌آموز ما با آن ارتباط برقرار می‌کند؟ به نظر می‌آید رعایت نکردن این موضوع باعث شده است، دانش‌آموز نتواند با مطلب ارتباط برقرار کند.

چرا ما نمی‌توانیم به متقاضیان و مخاطبانمان دانش ارائه کنیم؟ اگر یک روز بگوییم حضور و غیاب نداریم، چرا حاضر نیستند قبول کنند پای حرف‌های ما بنشینند. یعنی نیاز روز یک چیزی است و گفته‌های ما چیز دیگری. شکافی اتفاق افتاده است بین علم و آنچه که در کف جامعه وجود دارد. اگر ما روزی به دانش‌آموزمان بگوییم بدون هیچ محدودیتی بنشینند و هر سؤالی که دارد، بپرسد، آن‌گاه می‌توانیم جواب‌ها را تنظیم و به یک کتاب تبدیل کنیم تا شما مطالعه کنید. آیا سؤال‌هایی که از ما می‌پرسند، مطالبی است که در کتاب‌ها وجود دارند؟ چقدر از این‌ها سؤال‌های دانش‌آموزان است؟ ما باید مخاطب و نیازهای او را در نظر بگیریم. به سبب شکاف موجود، نویسندگان و مؤلفان راه خود را می‌روند و دانش‌آموزان راه خود را. بنابراین ارتباطی بین این‌ها برقرار نمی‌شود. آنچه در این نشست زیر عنوان هوش هیجانی و هوش اجتماعی می‌خواهم مطرح کنم، همین موضوع است.

آیا هوش اجتماعی دانش‌آموزان ما پایین است که نمی‌توانیم مطلب را خوب به آن‌ها منتقل کنیم؟ یا هوش ما پایین است که نمی‌توانیم در انتقال مطلب موفق باشیم؟ کجای کار دچار





دیده شده‌اند؟ خیر.

آیا دانش آموز ۱۰ یا ۲۰ سال پیش با دانش آموز امروز یکسان است؟ تئوری‌های هوش می‌گویند: هر ۱۵ تا ۲۰ سال، بهره هوشی افراد بین ۱۵ تا ۲۰ درصد افزایش پیدا می‌کند. آیا ما این موضوع را در کارهایمان لحاظ کرده‌ایم؟ از طرف دیگر آیا سرعت تحولات را دیده‌ایم؟ زمانی ارتباط گرفتن سخت بود، اما در حال حاضر ظرف چند ثانیه ارتباط برقرار می‌شود. زمانی تنها مرجع معلم بود، اما الان این‌طور نیست. آیا ما این‌ها را در کتاب لحاظ کرده‌ایم؟

نکته دیگری که در مورد هوش باید بگویم، این است که کتاب‌های درسی به هوش نپرداخته‌اند. من فکر می‌کنم هوش هیجانی با قدرت ارتباطی مؤثر، قدرت ابراز هیجانات، قدرت مدیریت و شناخت هیجانات در این کتاب‌ها وجود ندارد. اگر از من که روان‌شناس هستم بپرسید، می‌گویم: آنچه در مدرسه‌های ما غلبه دارد، هیجان است. یعنی اگر فکر می‌کنید منطق و استدلال مطرح است، می‌گویم نیست. دانش آموز بیشتر دچار هیجان است. آیا ما با کتاب می‌توانیم هیجانات او را مدیریت کنیم؟ هیجانات او را به چه سمتی هدایت می‌کنیم؟

آنچه در حال حاضر به لحاظ اجتماعی دانش آموز را به آسیب‌های اجتماعی وادار می‌کند، پدیده‌ای است به نام عشق که هیجانی شدید است. در گذشته هم بود، اما آسیب وارد نمی‌کرد؛ چون امکان برقراری ارتباط بسیار کم بود. اما در حال حاضر به سرعت نور ارتباط برقرار می‌شود و بچه‌ها وارد آسیب‌های اجتماعی می‌شوند. در گذشته توزیع مواد مخدر به سختی انجام می‌شد، اما امروز به راحتی صورت می‌گیرد. وقتی که این شرایط وجود دارد، چگونه می‌خواهیم دانش آموز را هدایت کنیم؟ هر انسانی با یک ذخیره ژنتیکی به دنیا می‌آید و یک بهره هوشی دارد. وقتی پدیده‌ای به اسم عشق او را درگیر خود می‌کند، قسمت عمده‌ای از توان شناختی‌اش را به این مسیر می‌برد.

سپس در رابطه عشقی شکست می‌خورد و وارد آسیب اجتماعی طلاق می‌شود. ما در کجای کتاب این موضوع را دیده‌ایم؟ داریم درباره رسالت کتاب صحبت می‌کنیم یا کاری که من به عنوان معلم می‌توانم انجام بدهم. ما می‌گوییم کتاب باید بتواند آسیب‌های اجتماعی را که دانش آموز با آن درگیر است بشناساند و به زبان او مطرح کند، به گونه‌ای که دانش آموز بتواند با آن ارتباط برقرار کند و از آسیب‌های اجتماعی بپرهیزد. به این ترتیب ما از نوعی هدررفت هوش اجتماعی جلوگیری می‌کنیم. قرار است دانش آموز پیشرفت تحصیلی داشته باشد. چه چیزهایی موانع این پیشرفت هستند؟ یکی همین آسیب‌های اجتماعی است. کتابی که اینجا داریم، کتاب جامعه‌شناسی است. آیا در این کتاب تئوری‌های به روز مطرح شده‌اند یا تئوری‌های که باید در دانشگاه یاد بگیرد؟ آیا این تئوری‌ها به زبان دانش آموز نوشته شده‌اند یا به همان زبانی که در کتاب‌های کارشناسی ارشد و دکترا می‌بینیم؟ آیا ساختار اجتماعی ما که با ۱۰ سال پیش خود و با جوامع دیگر بسیار تفاوت دارد، در کتاب لحاظ شده است؟ می‌خواهیم ببینیم در کتاب هوشمندی اجتماعی دیده شده است یا خیر. به نظر من اگر بخواهیم با رویکردی بنیادی نگاه کنیم، تئوری‌ها بومی‌سازی نشده‌اند باید بومی‌سازی شوند. در نگاه کاربردی هم جواب منفی است، چون به صورت عملی در نیامده‌اند که دانش آموز بتواند با آن‌ها ارتباط برقرار کند.

ما در جاهایی مجبور شده‌ایم به دستور، قوانین و آیین‌نامه‌ها رجوع کنیم که این هم داستان خیلی پیچیده‌ای است. ما در کتاب درباره هویت صحبت کرده‌ایم. این بحث مبدأ و مقصدی دارد که درباره آن‌ها صحبت نشده است. یعنی بحثی خیلی سنگین را باز کرده‌اند، ولی به آن نپرداخته‌اند. ما از کتاب درسی انتظار داریم که یا مبحثی را مطرح نکند، یا اگر مطرح کرد به زبان دانش آموز باشد و سیر تحولاتی آن را خوب و درست بیان کند. آنچه ما در این کتاب و کتاب‌های دیگر نمی‌بینیم زندگی‌نامه (بیوگرافی) است. ما درباره بزرگان جامعه‌شناسی و روان‌شناسی صحبت می‌کنیم. چه اشکال دارد زندگی‌نامه آن‌ها را به صورت مختصر ارائه دهیم تا دانش آموز ببیند که می‌تواند به آن تبدیل شود و با سختی‌های بزرگان آشنا شود. این می‌تواند پیام خوبی برای دانش آموز ما باشد.

آیا واقعاً هیجان‌ها و توانمندی‌های اجتماعی دختران و پسران یکی است؟ چرا بحث جنسیت در نظر گرفته نشده است و جغرافیای اجتماعی و تفاوت‌ها دیده نشده‌اند؟ نوشتن یک کتاب برای یک جامعه بزرگ نمی‌تواند یک کار علمی باشد و براساس منطق روش تحقیق قابل تأیید نیست.

تنظیم: مریم حسینی

پی‌نوشت

1. context

گزارشی از نشست ایدئولوژی و برنامه‌درسی آیا نظام آموزشی ایران ایدئولوژی زده است؟

مسعود تویسرکانی

اشاره

است؟ در همه جای دنیا وقتی مسئله یادگیری را عمیق بررسی کنیم، چه در چین، آمریکا یا ایران، یادگیری شیوه اعمال ایدئولوژی است.»

جان تامسون در کتاب «ایدئولوژی و فرهنگ مدرن» می‌گوید: «ایدئولوژی شیوه‌های به خدمت گرفتن صور نمادین برای تولید و بازتولید سلطه است. بنده با این تعریف موافقم و در اینجا ایدئولوژی مسئله می‌شود. آن بخش از ایدئولوژی برای ما مهم است که به درگیری و کنش در حوزه آموزش و پرورش که مسئولیت اصلی آن یادگیری است، می‌انجامد.» استاد دانشگاه علامه طباطبایی گفت: «قطعاً انسان با اخلاق، ارزش‌ها، سیاست و قدرت درگیر است. به همین دلیل نمی‌تواند از هنجارها، ارزش‌ها و باورها پاک شود. اما ما کجا مجازیم که بحث کنیم؟ آنجا که ایدئولوژی محل یادگیری می‌شود. ایدئولوژی از نظر بنده شیوه و روش به کارگیری صور نمادین است. اینکه نظام آموزشی قدرت تولید کند، هیچ اشکالی ندارد و اساساً نظام آموزشی برای این است که جامعه توانمند و ثروتمند تولید کند. حتی اینکه روابط بین انسان‌ها و گروه‌ها در مسیر قدرت باشد، اجتناب‌ناپذیر است. اما مشکل از آنجا آغاز می‌شود که قدرت را به سلطه تعبیر کنند.»

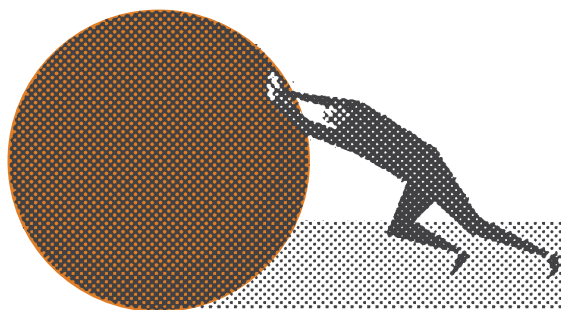
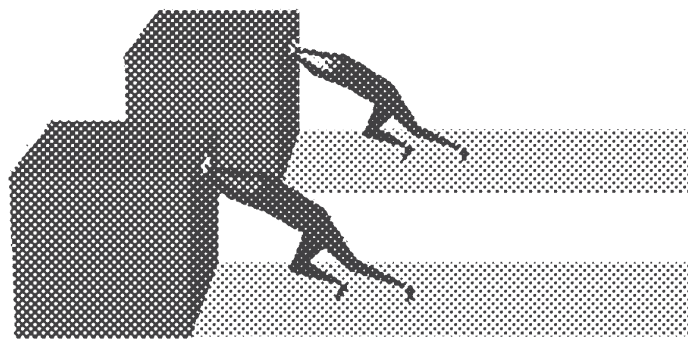
نظام آموزشی در برخی موارد سلطه تولید می‌کند

فرق نظام‌های ایدئولوژیک با دیگر نظام‌ها در ایدئولوژیک بودنشان نیست، بلکه در نحوه مواجهه آن‌ها با آن دیدگاه هنجاری است که ایجاد می‌کنند. به دلیل همین فرق است که نظام ایدئولوژی تولید نابرابری می‌کند، فردیت را سرکوب

نشست علمی-تخصصی «ایدئولوژی و برنامه‌درسی» ۲۲ آبان‌ماه از سوی «پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش» با همکاری «انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران» و «انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران» و به میزبانی «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» برگزار شد. این رویداد از نظر احترام، پذیرش و رسمیت قائل شدن برای نقد از سوی وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی درخور توجه و اهمیت بود. ضمن قدرنهادن به تلاش ارزشمند برگزارکنندگان و بانیان نشست، امید است چنین رویکردی در معاونت‌ها و سازمان‌های وزارت آموزش و پرورش گسترش یابد. چرا که همکاری آموزش و پرورش با صاحب‌نظران و استقبال از رویکردهای انتقادی و بین‌رشته‌ای دانشگاهیان و محققان منتقد، هم به کاهش ضریب خطا و هم به افزایش اعتبار و اطمینان تصمیمات و برنامه‌های نهاد آموزش و پرورش خواهد انجامید.

دکتر نعمت‌الله فاضلی، دکتر محمود مهرمحمدی و دکتر یحیی قاضی، جریان برنامه‌ریزی درسی را با خوانشی انتقادی مورد نقد و بررسی قرار دادند. همچنین دکتر زهرا گويا، دکتر علی لطیفی، دکتر حسن ملکی و دکتر محمد حسنی از دیگر سخنرانان دو پنل این نشست بودند. آنچه در ادامه از نظراتان می‌گذرد گزارشی از مهم‌ترین مباحث نشست است.

دکتر نعمت‌الله فاضلی، استاد «دانشگاه علامه طباطبایی» در نشست تخصصی ایدئولوژی و برنامه‌درسی اظهار داشت: «این پرسش مطرح است که: ایدئولوژی چرا و چگونه محل یادگیری



استاد دانشگاه علامه طباطبایی ادامه داد: «هم‌اکنون ۴۰ سال از انقلاب اسلامی گذشته و ما برای نخستین بار در آموزش و پرورش نشستیم و دربارهٔ ایدئولوژی صحبت می‌کنیم. ایدئولوژی در کشورهایی همچون فنلاند و دانمارک هم وجود دارد.

تفاوت ایدئولوژی در نوع اعمال قدرت است

وی بیان داشت: «تفاوت آشکار بین نوع ایدئولوژی‌ها در نظام آموزشی این است که قدرت را آشکار اعمال می‌کنند یا پنهان. در فنلاند، قدرت پنهان اعمال می‌شود و لازمهٔ آن توجه به عزت و کرامت انسان‌ها، حقوق بشر و کارآمدی نظام آموزشی است. سازوکارهایی باید در نظام آموزشی ایجاد شوند تا قدرت در آن عریان نباشد. اگر ایدئولوژی به شکل عریان، اعمال قدرت کند، بدخیم و مخل یادگیری است.

هیچ محقق نمی‌گوید همه جای دنیا ایدئولوژی مسلط است، پس همه جا، نظام‌ها مثل نظام کشور ماست. آنتولوژی آموزش سلطه را ایجاد نمی‌کند. همه جای دنیا نظام‌های آموزشی بخشی از سامان سیاسی جامعه هستند. سیاست اجتناب‌ناپذیر و مطلوب است، اگر به شیوه‌ای اعمال شود که انسانی و کم‌هزینه باشد.»

سایهٔ نظام ارزشی بر نظام آموزشی گریزن‌ناپذیر است

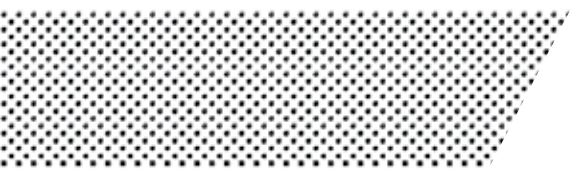
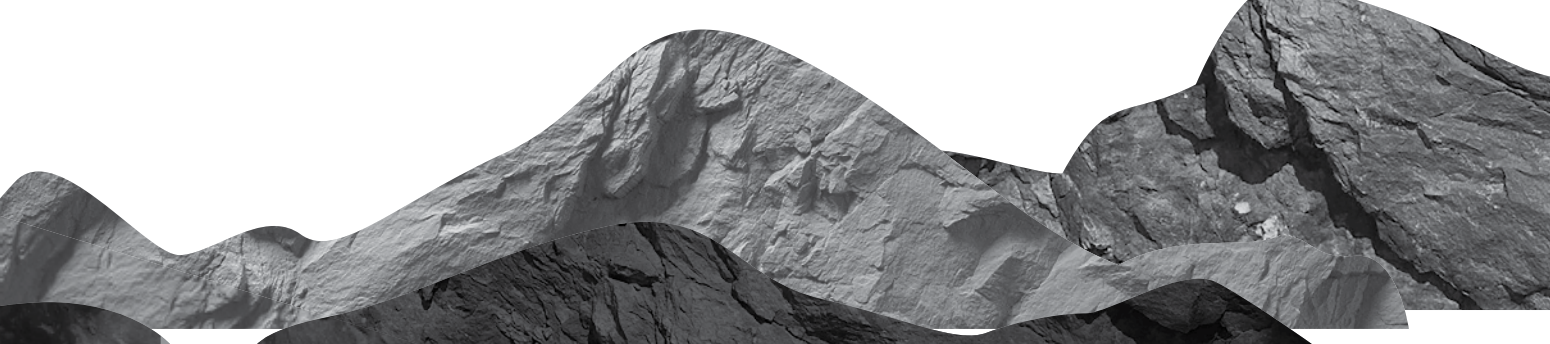
دکتر محمود مهرمحمدی؛ عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس نیز در این نشست گفت: «ابتدا باید تفاوت بین استقرار و حاکمیت یک ایدئولوژی بر برنامهٔ درسی با ایدئولوژیک‌زدگی یک برنامهٔ درسی یا نظام آموزشی را متوجه شد تا اینکه بدانیم چگونه یک نظام آموزشی از داشتن

می‌کند، با واقعیت یادگیری ناسازگار است و امکان یادگیری را محدود می‌کند، پویایی‌های اجتماعی را دچار اختلال می‌کند، نظم اجتماعی را سامان نمی‌دهد، انسان توانمند و کارآمد پرورش نمی‌دهد، حافظ منافع گروهی خاص است، گروه مسلط را بازتولید می‌کند. پس در این نظام هر هنجاری، هر شیوه‌ای از هنجاری و هر شیوه‌ای از اعمال قدرت مجاز است و با گفتن اینکه همه جای دنیا همین‌طور است، آسمان همه‌جا همین رنگ است، و ... ایدئولوژی را موجه می‌سازند.»

فاضلی ادامه داد: «جاهایی، نظام آموزشی قدرت تولید نمی‌کند، بلکه فقط سلطه به‌وجود می‌آورد. قدرت اجتناب‌ناپذیر است، اما آنجا مشکل ایجاد می‌کند که اعمال قدرت یک‌سویه شده است و پاسخ‌گو و سازنده نیست. فقط برای بازتولید و سلطهٔ گروه و خاصی است. اتفاقاً این سلطه هزینهٔ تولید قدرت را بالا می‌برد و به کارکردهای نظام آموزشی منجر نمی‌شود. بیشتر مقاومت تولید می‌کند.»

ایدئولوژی‌زدگی برنامهٔ درسی ایران چه تبعاتی دارد؟

دکتر فاضلی بیان کرد: «ایدئولوژی‌زدگی برنامهٔ درسی در ایران باعث اختلال در یادگیری، بالا رفتن مقاومت در نظام آموزشی و پرهزینه شدن تولید قدرت شده است. نظام‌های آموزشی به مرض ایدئولوژیک ابتلای ذاتی دارند و ای کاش این گونه نبود. این مرض‌ها انواعی دارند که برخی حاد و کشنده است. برای مثال، در انگلیس هم نظام آموزشی ایدئولوژیک است، اما اجازهٔ تنوع، تکثر و آزادی را هم می‌دهند و معلم می‌تواند نظام خود را نقد کند.»



آدم‌هایی که حامی آن گونه فکر ایدئولوژیک باشند. ایدئولوژی در عین حال یک هوشمندی منفی دارد. خودبازساز است و نه خود اصلاحگر. مثل آدم خلاف کاری که مدام روش‌های خلاف کاری‌اش را به‌روز می‌کند؛ یعنی هوش را در جهت مثبت به کار نمی‌گیرد.

من در برنامه درسی ملی بودم. ما اول مأمور شدیم که پژوهش کنیم. ده پژوهش تعریف شد که آن‌ها قرار بود پایه برنامه درسی ملی باشند. رئیس یکی از آن‌ها هم من بودم. من قرار بود پژوهش‌های گوناگون را مرور کنم. ده هزار پژوهش را دسته‌بندی کردم و آن‌ها را در ۱۳ طبقه درآوردم تا بگویم در هر حوزه وضعیت پژوهش‌ها چگونه است؟ هنوز تحقیق من درنیامده بود، سند ملی درآمد.

شش یا هفت عنصر آموزش و پرورش ما ایدئولوژیک است. آموزش و پرورش ما به تبعیت از «ایدئولوژی» محتوای کتاب‌ها را تغییر می‌دهد.

برنامه درسی غیرایدئولوژیک وجود ندارد

حسن ملکی، معاون طراحی و تولید مواد و رسانه‌های آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در نشست تخصصی ایدئولوژی و برنامه درسی، طی سخنانی اظهار کرد: «در جمهوری اسلامی ایران بسیار بیشتر از برخی کشورهای دیگر احتیاج داریم که نسبت بین ایدئولوژی و برنامه درسی را روشن‌تر بیان کنیم، ابهامات را برطرف سازیم و به سؤالات پاسخ دهیم. تا در فضای شفاف به طراحی و تدوین برنامه درسی بپردازیم. ما اصولاً برنامه درسی غیرایدئولوژیک نداریم. یعنی نمی‌توانیم برنامه درسی داشته باشیم که ایدئولوژیک و آمیخته به نظام ارزشی نباشد؛ این محال است. هر نظریه‌ای مبتنی بر دستگاه فکری و فلسفی تولد می‌یابد و از آن دستگاه یک مجموعه نظام فکری و ارزشی تولید می‌شود که به مرکز فرماندهی و اتاق فکر مرئی و نامرئی تبدیل خواهد شد.»

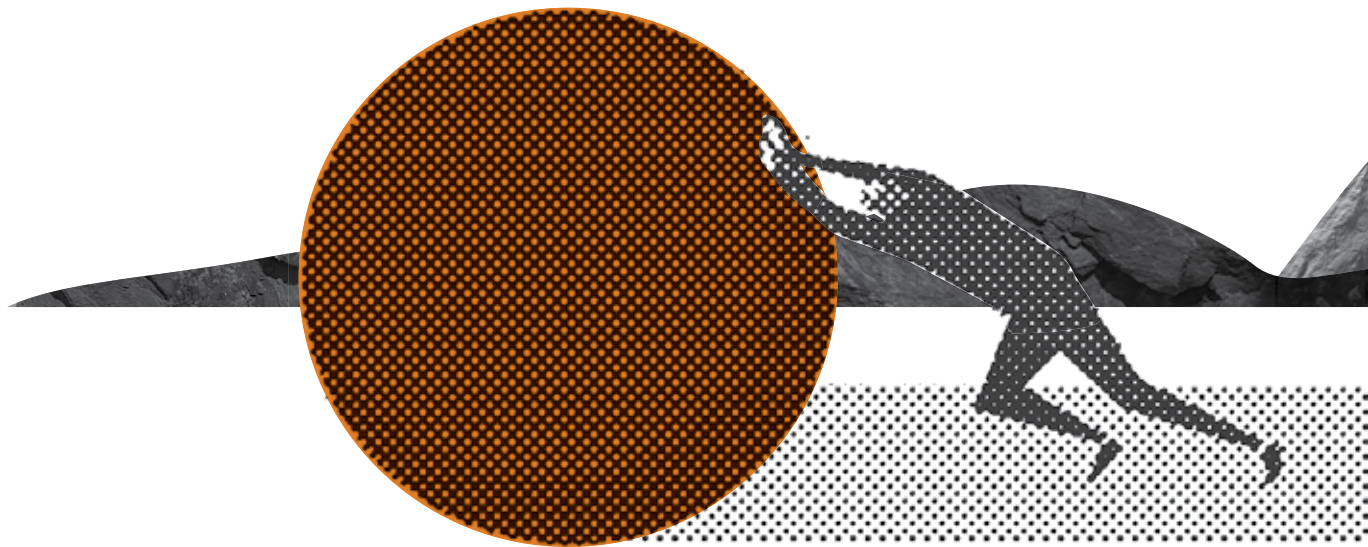
ایدئولوژی‌گریزی ندارد، یا اینکه آن ایدئولوژی را با چه متر و معیاری بسنجیم. زمانی ایدئولوژی به معنای انتقادی از کارایی ساقط می‌شود که ما بگوییم آن را قابل نقد و ارزیابی نمی‌دانیم. ما به ملاک‌ها و معیارهایی برای نقد ایدئولوژی‌ها و چشم‌اندازهای تربیتی نیاز داریم. ما به **متاایدئولوژی** نیاز داریم تا امکان نقد ایدئولوژی را به ما بدهد. تا بدانیم که آیا ایدئولوژی در صحنه نظام آموزشی کارکرد مثبت داشته است یا نه. از پذیرفتن سایه یک نظام ارزشی بر نظام تربیتی و درسی‌گریزی نیست و اگر به متر فراایدئولوژی دست پیدا نکنیم، نمی‌توانیم حضور یک نظام ارزشی را در نظام آموزشی مورد نقد قرار دهیم. هیچ نظام آموزشی برای تبعیت از سنت تربیتی و نظام ارزشی‌گریزی ندارد.»

مهرمحمدی یادآور شد: «یک ایدئولوژی باید برای نظام آموزشی انتخاب شود، تا ماتریس ارزشی تعریف نشود. برای اینکه بدانیم در تعلیم و تربیت به دنبال چه هستیم، برنامه درسی‌مبنایی پیدا نمی‌کند. آنچه پیش‌ران نظام آموزشی است، فرهنگ، ایدئولوژی و سنت برنامه درسی خاص در قالب چارچوب ارزشی است. برای اینکه برنامه درسی برخوردار از ایدئولوژی را ایدئولوژیک نکنیم، لازم است به متر فراایدئولوژی برسیم که به ما بگوید حقیقت تربیت چیست و ما را از شبه تربیت دور کند تا بتوانیم بگوییم کدام برنامه درسی ایدئولوژیک یا ایدئولوژی‌زده است.»

برخورد ایدئولوژیک با اسناد بالادستی

دکتر **یحیی قاعدی**، طی سخنانی در این نشست گفت: «موضوع سخنرانی من این است که: آیا نظام آموزش و پرورش ایران و برنامه درسی، ایدئولوژیک - البته در معنای منفی‌اش - است یا نه؟

آموزش و پرورش ایدئولوژیک، آموزش و پرورش است که نیاز ندارد تفکر در آن پرورش پیدا کند، مگر گونه خاصی از فکر و



درسی باید ایدئولوژیک باشد، اما زمانی که نسبت ایدئولوژی با برنامه درسی نامعقول شود، به سمت ایدئولوژی زدگی می‌رویم. صورت‌بندی ایدئولوژی باید با ادبیات برنامه درسی انجام شود. ایدئولوژی به عنوان یک لباس باید به قامت برنامه درسی بیاید و اگر این کار صورت نگیرد، دو اتفاق ناگوار پیش می‌آید و طراحان برنامه درسی به ایدئولوژی زدگی متهم می‌شوند: اگر لباس ایدئولوژی به پیکر برنامه درسی پُر نشود و خیاطان که همان طراحان برنامه درسی هستند، کارشناسان متبحری نباشند، لباس ایدئولوژی از پیکر برنامه درسی بلندتر می‌شود و ما متهم می‌شویم که چرا فلان مباحث را در برنامه درسی مطرح می‌کنیم. بخشی از انتقادات به این دلیل است و بنده هم با آن کاملاً موافق هستم. حالت دوم این است که ایدئولوژی از قامت برنامه درسی کوتاه‌تر شود. اینجا است که بخش سرگردان برنامه درسی طعمه سایر ایدئولوژی‌ها می‌شود و راه ورود برای ایدئولوژی‌هایی غیر از مبانی فلسفی مورد تأیید ما باز می‌شود. به هر حال آنچه قطعی است و باید بپذیریم این است که برنامه درسی غیرایدئولوژیک وجود خارجی ندارد.»

هژمونیک شدن نسبت علوم تجربی با علوم انسانی

دکتر علی لطیفی دیگر سخنران این نشست گفت: ادبیات مربوط به ایدئولوژی و ارتباط آن با نظام آموزشی ادبیاتی نابسند است و چالش‌هایی اساسی دارد. ما هنگام بحث درباره موضوع باید بسترهای فرهنگی را مدنظر قرار دهیم. ما یک نظام ارزشی داریم که اگر در خدمت نظام سلطه قرار گیرد تبدیل به ایدئولوژی می‌شود. وضع آموزش و پرورش ما خوب نیست، اما دلیل ارتباط ایدئولوژی با آن روشن نیست. در نظام آموزشی، نوع قشربندی دانش، تولید نظام آکادمیک، هژمونیک شدن نسبت بین دانش پزشکی و علوم فنی و علوم انسانی از مصادیق ایدئولوژی است.

معاون طراحی و تولید مواد و رسانه‌های آموزشی گفت: «پائولو فریره یکی از نظریه‌پردازان برنامه درسی است که در الگوی نظریه انتقادی جای می‌گیرد. نام نخستین کتاب او آموزش ستم‌دیدگان بود. این کتاب گویای آن است که یک فعال سیاسی می‌خواهد از طریق برنامه درسی، ستم‌دیدگان را آزاد کند. بنابراین از ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی شاخه‌ای ایجاد می‌کند و در برابر این ایدئولوژی موضع می‌گیرد. او تأکید دارد: توجه ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی به کودک و تجربیات او به حد افراط رسیده و برهمین اساس از نیازهای اجتماعی بازمانده است. به همین دلیل موضع‌گیری ایدئولوژیک کرده و نظریه بازسازی‌گرایی اجتماعی را ارائه داده است.

روح برنامه درسی یک نظام هنجاری و ارزشی است. نوع نظام‌های هنجاری فرق می‌کند، چون هر یک منبعث از یک دستگاه فلسفی است و این دستگاه‌ها با هم متفاوت هستند. در جمهوری اسلامی ایران، اگر بر پایه فلسفه تربیتی اسلام و ایدئولوژی اسلامی به طراحی و تدوین برنامه درسی دست بزنیم و آن را متناسب با ادبیات برنامه درسی ترویج کنیم، این کار درست است.

پس به طور طبیعی می‌توان یک دستگاه فلسفی را شرح داد و نظام ارزشی منبعث از آن را مطرح و برنامه درسی را طراحی کرد؛ همانند برنامه درسی ملی کشور ما. یعنی تا اینجا می‌توان پذیرفت که در این کشور می‌توانیم فلسفه‌های متعدد و ایدئولوژی‌های گوناگون را نقد کنیم و بر پایه نظام ارزشی خود از برنامه درسی حرف بزنیم.»

ایدئولوژی زدگی برنامه درسی

معاون طراحی و تولید مواد و رسانه‌های آموزشی گفت: «اما درباره ایدئولوژی زدگی که مطرح می‌شود و می‌گویند برنامه‌های درسی ایران بدین شکل است. باید بگوییم: ایدئولوژیک بودن با ایدئولوژی زدگی متفاوت است، برنامه



ایدئولوژی با سیاست و عمل عجین است

دکتر زهرا گویا طی سخنانی در این نشست نقطه نظرات خود را چنین بیان کرد: ایدئولوژی مجموعه‌ای از باورها و دکترین‌هاست که با آن دنیا و کارکرد هر آنچه که در آن است تعبیر و تفسیر می‌شود و معنا پیدا می‌کند. ایدئولوژی همچنین خوبی و ارزش را تعیین می‌کند و دنیای آرمانی را که غایت رسیدن فرد و جامعه به آن است به تصویر می‌کشد. ایدئولوژی ذاتاً هنجاری است و با متر و ملاکی که ارائه می‌کند توجیه‌کننده و رواج‌دهنده نوع خاصی از روابط اجتماعی، سیاسی و انسانی است و باقی را محکوم کرده و طرد می‌کند.

در حقیقت ایدئولوژی با سیاست و عمل عجین است و با مجموعه ایده‌های تشکیل‌دهنده خود ابزاری برای دیدن دنیا، ساختن واقعیت، فهم و درک جهان و پیش‌بینی آینده ارائه می‌کند. ایدئولوژی برای مفهوم فضیلت، اخلاق، ارزش تعیین تکلیف می‌کند و بدین سبب نقش و جایگاهش در نظام‌های آموزشی و برنامه درسی مورد مناقشه است.

نقد ادعای «ایدئولوژیک شدن کتاب‌های درسی»

حجت‌الاسلام علی ذوعلم، رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی اگر چه در این میزگرد حضور نداشته‌اند اما در گفت‌وگو با خبرگزاری تسنیم درباره برخی ادعاها مبنی بر ایدئولوژیک شدن کتاب‌های درسی اظهار داشته‌اند: «ایدئولوژیک بودن کتاب‌های درسی که برخی از آن نام می‌برند، تعبیر غلطی است. اینکه می‌گویند کتاب‌های درسی ایدئولوژیک شده‌اند، به چه معنی است؟ ایدئولوژیک شدن معانی و کاربردهای مختلف دارد. اگر منظور این است که کتاب‌های درسی نوعی تعصب‌ورزی را به دانش‌آموزان القا می‌کنند، باید بگویم کتاب‌های درسی پیش روی شما هستند، در کدام بخش این کار را انجام می‌دهند؟! حتی کتاب‌های دین و زندگی و هدیه‌های آسمانی نیز اندیشه‌ورزی، تفکر و

پرسشگری را در دانش‌آموزان رشد می‌دهند؛ چون مبنای اندیشه اسلامی بر تفکر، عقلانیت و اندیشه‌ورزی است. بنابراین ایدئولوژیک بودن کتاب‌های درسی حرف درستی نیست و اگر کسی در این زمینه مطلبی می‌گوید، باید به‌صورت موردی شواهدش را ارائه دهد.»

رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با رد اینکه برخی می‌گویند در ۴۰ سال اخیر نتوانسته‌ایم به طور کامل در تربیت دانش‌آموزان مؤثر باشیم، گفت: «در جوامع پیشرفته هم ریزش‌هایی وجود دارند و اختلاف نسل جوان و نوجوان با نظام حاکم بسیار بیشتر است. برای خانواده‌ها بسیار مهم است که فرزندشان به کدام مدرسه می‌رود. هم‌اکنون افراد زیادی با بنده تماس می‌گیرند، و از من مشورت می‌خواهند. حتی خانواده‌هایی که ممکن است نسبت به برخی مسائل چندان حساس نباشند هم برایشان مهم است که فرزندشان به چه مدرسه‌ای می‌رود و چه آموزه‌هایی به او منتقل می‌شود. برای خانواده‌ها مهم است که فرزندشان با اخلاق صحیح و توانمند تربیت می‌شود یا بدون مسئولیت و بی‌قید و بند بار می‌آید.»

حجت‌الاسلام ذوعلم تأکید کرد: «اگر نهاد مدرسه در جامعه ما نبود، آن وقت می‌فهمیدیم که جامعه به چه مصیبتی دچار می‌شد. دانش‌آموزان در مدرسه بسیاری از آداب و مهارت‌ها را به دست می‌آورند، پس مدرسه نقش مؤثر و کارآمدی داشته است. اما در یک گستره ۱۴ میلیونی دانش‌آموزان هر چقدر هم تلاش کنیم باز هم جای کار دارد. آیا دانشگاه‌ها کاملاً توانمند و مؤثر بوده‌اند؟ در تمام عرصه‌های تبلیغی، فرهنگی، آموزشی، دانشگاهی، حوزوی و آموزش‌وپرورش این سؤال مطرح است. اما مسئولیت آموزش‌وپرورش بسیار گسترده‌تر از بقیه است. چون ۱۴ میلیون دانش‌آموز در حساس‌ترین مقطع سنی هر روز چندین ساعت در مدرسه حضور دارند و انتظارات جامعه - که به حق است - از آموزش‌وپرورش بسیار است و باید تلاش بیشتری کنیم.»

چرا دانش‌آموزان فرنگر می‌شوند؟!؟



اشاره

فضا و ساختار گفتمانی حاکم بر مدرسه‌های ما چیست؟ چرا نمی‌تواند سوژهٔ اجتماع‌محور و ملی تربیت کند؟ چرا دانش‌آموزان خودمحور شده‌اند و تمایلات ضداجتماعی دارند؟ چرا یکدیگر را نه یار و همراه، بلکه رقیب و دشمن می‌بینند؟

پاسخ این پرسش‌ها موضوع گفتاری است از دکتر میرسعید جعفری، محقق و پژوهشگر اجتماعی، و مشاور و دبیر دبیرستان‌های استان البرز که در ادامه متن آن از نظر تان می‌گذرد.

دکتر میرسعید جعفری

وقتی من شروع کردم به تدریس، اولین مقاومت‌ها را از طرف دانش‌آموزان دیدم. بچه‌ها می‌گفتند به ما بگویید کدام مطلب در کنکور می‌آید. چهار تا تست بگویید. این‌ها چیست که شما به ما می‌گویید؟! چرا به ما می‌گویید که برویم به کودکان کار شهرستان فکر کنیم و بینیم معضلات شهر و محله چیست؟ مولد رسانه، مهارت‌های اجتماعی، و مشکلات محیط زیست دیگر چیست؟ این‌ها مطالب خوبی هستند، اما ما نمی‌توانیم تحقیق کنیم. نهایتاً از کافی‌نت تحقیقی را تهیه و برایتان می‌آوریم. پاسخ من این بود که می‌خواهم بروید تحقیق کنید، عکس بگیرید و فعالیتی داشته باشید که بدانم کار انجام داده‌اید.

بعد از دو سه هفته از طرف والدین هم عکس‌العمل دریافت کردم. آن‌ها می‌پرسیدند این آقای جعفری کیست؟ فکر کردم می‌خواهند بگویند بسیار کار خوبی کردید و مرا تشویق کنند. اما مواجه شدم با اینکه آقا بچهٔ ما باید کنکور بدهد. باید آمادهٔ کنکور شود. می‌خواهم

بنده روان‌شناسی خوانده‌ام و بعد به سمت جامعه‌شناسی تمایل پیدا کرده‌ام. خیلی علاقه‌مند بودم که جامعه‌شناسی بخوانم و بیاموزم. تمام توجه من این بود که آموخته‌های دانشگاهی خود را تدریس کنم. چون میل داشتم براساس نیازهای اجتماعی کمکی برای دانش‌آموزان باشم. مثلاً به تخیل جامعه‌شناختی یا رویکردهای اجتماع‌محور و سوق دادن بچه‌ها به سمت هویت‌های جمعی، سرمایهٔ اجتماعی، مشارکت اجتماعی، هم‌یاری، پذیرش تفاوت‌ها، خیر فرهنگی، هم‌گرایی، مدارا، تساهل و تسامح، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تفکر انتقادی خیلی علاقه داشتم و در این راه به محتوای کتاب‌ها توجهی نمی‌کردم، چون قاب‌بندی شده بودند و برای نمره گرفتن خوب بودند. خانواده، معلم و اداره، همه با نمره ارزشیابی می‌کنند. به گونه‌ای که اگر دبیری افت تحصیل نداشته باشد و نمره‌های او بالا باشند، و بتواند بگوید کدام سؤال در کنکور می‌آید، دبیر خوبی تلقی می‌شود.



آموزش و پرورش هستند. بنده در استان البرز تحقیق کردم و دیدم تعدادی از مدیران آموزش و پرورش مدرسه دارند. یعنی مدرسه‌های غیرانتفاعی به خصوصی تبدیل شده‌اند. رسیدم به مدیر کلی که ۱۲ مدرسه ایجاد کرده بود. این آدم‌ها و این منافع حیرت‌انگیز هستند. این میدان نبرد از خود کلاس شروع می‌شود و به بالا می‌رود.

جنگ منافع اجازه نمی‌دهد مشکلات مدرسه به سطوح بالاتر ساختار انعکاس پیدا کند؛ چون در نطفه خفه می‌شود. مدیر آموزش و پرورش می‌گوید: از مشکلات حرف نزن، به من که دچار گرفتاری در این دریا هستم، راهکار ارائه کن. آقای مدیر راهکار را شما باید بدهید. راهکار باید از جایی بیاید که ما را نجات بدهد. ولی او می‌گوید: شمایی که گرفتار هستید و دارید با آن دست و پنجه نرم می‌کنید، راهکار بدهید. راهکار من این است که تعدادی از مدیران استعفا کنند. می‌گویند بودجه کم داریم و نمی‌توانیم با این بودجه اداره کنیم. خب اگر نمی‌توانید با این بودجه مدیریت کنید، استعفا بدهید تا فرد دیگری بیاید.

من دیدم که این سمت‌ها منافعی دارند. آن‌ها می‌آیند مدرسه‌ای را که برای ۲۰۰ دانش‌آموز ظرفیت دارد، تخریب کنند و ۶۰۰ دانش‌آموز را در آن ظرفیت جذب می‌کنند. نتیجه چه می‌شود؟ چون فضا کم است و تراکم زیاد، فضا به گونه‌ای طراحی می‌شود که همه از هم بدشان بیاید. اما دانش‌آموز چه می‌شود؟ او که قرار بود سوژه اجتماع محور، سوژه دینی و دین‌دار باشد، یا سوژه ملی باشد، به فردی که خودمحوری بیمارگونه و تمایلات ضد اجتماعی دارد، تبدیل شده است.

بچه‌ها از هم بدشان می‌آید و یکدیگر را رقیب می‌دانند؛ به جای آنکه کمک حال هم باشند. سرمایه اجتماعی چیست؟ این‌ها توهم است! رقابت با تخریب دیگران فرق دارد. سال اول مدرسه در کلاس اتفاقی افتاده بود. مدیر گفت: اگر نگویید چه کسی این کار را انجام داده است، همه شما را تنبیه و اخراج می‌کنم. همه می‌دانستند کار چه کسی بوده است. همگی تنبیه شدند، اما هیچ‌کس نکفت مقصر چه کسی بوده است.

در کلاس گفتم: کی بود سوت زد؟ در حالی که کسی سوت نزده بود. اسم به من دادند. کجای این وضعیت اجتماع محور است؟ اجتماع محور یعنی چه؟ در پرسش‌نامه‌ای از بچه‌ها سؤال کرده بودم: اگر دشمن به کشور شما حمله کند، چقدر حاضرید در مقابل آن دفاع کنید؟ نوشته بودند: به ما چه ربطی دارد. ما می‌رویم به یک کشور دیگر.

این هویت ملی که کتاب و آموزش و پرورش می‌خواست و می‌خواهد یا به او بدهد، کجاست؟ یکی این را به من نشان بدهد!

وضعیت مناسب نیست. کسانی که می‌توانند مفهوم سازی و سیاست‌گذاری کنند و در این زمینه حرف بزنند، ساکت شده‌اند. به خدا مشکل بچه‌های ما هوش نیست. همه بچه‌های ما هوش بالایی دارند. هوش هیجانی و اجتماعی هم دارند. مشکلات ما ساختار گفتمانی است که نمی‌گذارد مشکلات برطرف شوند.

تنظیم: الهه جمالی

بچه‌ام وکیل و ... بشود. می‌خواهم در رشته خوبی درس بخواند. چرا بچه را فرستاده‌اید سرچهارراه که ببیند کودک کار اسم و نامش چیست؟ از کجا آمده، یا اینکه برای آن‌ها غذا ببرد؟!

دیدم مقاومت خیلی شدید است. مقاومت سوژه نیست و انگار مقاومت ساختار و مقاومت گفتمان است. با خودم فکر کردم باید ببینم اشکال کار کجاست و پله پله آن را بررسی کنم. اولین چیزی که به ذهنم رسید این بود که اگر قرار است این کتاب، این درس، این دبیر، این جعفری به کلاس برود و به بچه‌ها مهارت‌های اجتماعی را آموزش بدهد، چرا فقط در رشته انسانی و فقط در این رشته به آن توجه شده است؟

مگر قرار نیست کسی که دکتر یا مهندس می‌شود و در رشته فنی درس می‌خواند یا می‌خواهد پرستار شود، تخیل جامعه‌شناختی داشته باشد؟ چرا این تفکیک صورت گرفته است؟

این‌ها برایم خیلی معضل بودند. تصمیم گرفتم گفتمان موجود را رها کنم، چون بچه‌هایی که از مدرسه بیرون می‌آیند، اکثرشان همه چیز را طرد می‌کنند. آموزش ما سبب می‌شود، مثلاً درس دینی را که باید به مهارت‌های دینی پردازد و درباره هویت دینی حرف بزند، تبدیل کرده‌ایم به یک ماده درسی برای نمره دادن. با این رویه برون‌داد آن هم یک شکست است. ما می‌گوییم دانش‌آموزی که بتواند جواب سؤال‌های دینی را بدهد و نمره بیست بگیرد، دین‌داری او بالاست. ولی همین دانش‌آموز چنان به معلم و والدینش کلک می‌زند که شیطان در برابر آن تسلیم است. ما باید به این بحث وارد شویم تا ببینیم که مشکل جدی است. به دوستان گفتم با این وضع شاید اگر در مدرسه‌ها را ببندیم، بهتر باشد!

در حال حاضر اتفاق عجیبی به صورت نظام‌مند و سازمان یافته در حال رخ دادن است و مدرسه‌های دولتی در حال تخریب هستند. چون گفتمان تجاری‌سازی مطرح شده، گفتمان اسلامی یا کنار رفته و یا با آن سازش کرده است. پیش از این، اکثر مدرسه‌های غیرانتفاعی متعلق به مشارکت‌های مردمی و مدنی بودند. بعضی نهادهای مدنی باید مدرسه ایجاد می‌کردند و قرار بود بدون اینکه پولی دریافت کنند، بچه‌ها را در آنجا درس بدهند. در حالی که اکنون این مدرسه‌ها در اختیار خود مدیران

FINLAND

برنامه درسی مطالعات اجتماعی در فنلاند

افشین چمن آرا

کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

خلاصه

قرار دارد. علاوه بر آن، عدالت اجتماعی نیز در ضمن تنظیم این برنامه مورد توجه قرار می گیرد. ثابت شده است که «برنامه اصلی» فعلی نظام آموزشی فنلاند، هدف های برنامه آموزش مطالعات اجتماعی دوره متوسطه را که تجهیز دانش آموز به توانایی تجزیه و تحلیل نقادانه وقایع جاری، و نیز آماده ساختن آنان برای پیوستن به فعالیت های اجتماعی است، تأمین می کند.

کلیدواژه ها: برنامه درسی فنلاند، نظام آموزشی فنلاند، برنامه درسی مطالعات اجتماعی

مقدمه

امروزه فناوری فرایندی رو به پیشرفت محسوب می شود که تبعیت از آن در هر شرایطی اجتناب ناپذیر و برای دستیابی به برتری در رقابت، کسب دانش و مهارت الزامی است. برخی کشورها باور دارند که این اقدام از طریق آموزش دانشگاهی امکان پذیر است، اما هم اکنون به این نتیجه رسیده اند که آموزش های قبل از دانشگاه،

درس مطالعات اجتماعی اساس پویایی و تحرک در آموزش و پرورش است. لذا دولت ها برای افزایش شهروندان کارآمد و واجد شرایط از این درس حمایت جدی می کنند. این امر که چگونه شهروندانی کارآمد بیورانییم تا بتوانند آینده دولت ها و دنیا را بسازند، به اندیشه نیاز دارد. به همین دلیل برنامه های آموزشی که شهروندان را به ایده های جهانی شدن نزدیک می سازند، باید مورد بررسی قرار گیرند.

هدف این مطالعه بازبینی برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه کشور فنلاند بوده است. ابتدا خصوصیات جغرافیایی و تاریخی و نظام آموزشی کشور فنلاند توصیف شده است. با نگاه کلی به نظام آموزشی فنلاند می توان گفت که بالا بردن سطح فرهنگ عمومی در آن کشور موجب کندی پیشرفت استعداد های فردی در عمل شده است.

هدف برنامه های مدرسه ای فنلاند تجهیز جوانان به دانش و مهارت های مورد نیازشان در زندگی اجتماعی است. البته انتقال ارزش های بنیادین فرهنگ فنلاند به دانش آموزان نیز مدنظر

نیمه دوم ابتدایی و دوره متوسطه تحت تعلیم زبان سوئدی قرار می گیرند. هر دو گروه زبانی در سطح آموزشی بالاتر، دارای مؤسسه‌هایی هستند [MEB-SGB, ۲۰۱۶]. حداقل دو زبان خارجه علاوه بر زبان مادری در فنلاند آموزش داده می‌شوند که این موضوع اهمیت زبان را نشان می‌دهد. اولین زبان خارجه در پایه سوم آموزش داده می‌شود.

مسئولیت آموزش و پرورش فنلاند بر عهده وزارت آموزش و پرورش این کشور است. «کمیسیون ملی آموزش و پرورش» نیز با این وزارتخانه در جهت پیشرفت هدف‌ها، محتواها و روش‌های آموزش ابتدایی، متوسطه و آموزش بزرگسالان همکاری می‌کند. علاوه بر این، هر یک از استان‌های فنلاند، یک وزارتخانه آموزش و فرهنگ دارد که در رابطه با این موضوع‌ها کار می‌کند. مسئولیت مدیریت محلی بر عهده شهرداری‌های محلی است که وظایف اصلی در زمینه امکانات آموزشی را بر عهده دارند [MEC, ۲۰۱۳; YOK, ۲۰۰۹].

بنا به نظر معلمان فنلاندی، توجه بیشتر به دانش‌آموزان ضعیف از لحاظ درسی نتیجه بهتری در جامعه دارد، تا اینکه به تشویق دانش‌آموزان با استعداد پردازند که می‌خواهند عملکرد سطح بالاتری داشته باشند. آن‌ها معتقدند: کودکان باهوش‌تر به دوستان عقب‌افتاده از درس کمک می‌کنند، بدون اینکه خودشان از پیشرفت باز بمانند. به‌ویژه می‌باید تأکید کرد که در فنلاند کلاس کوچک‌تر از لحاظ اندازه موفق‌تر است. همچنین هیچ‌گونه مؤسسه خصوصی یا کلاس خصوصی در فنلاند، به‌جز مدرسه‌های (رسمی) بین‌المللی وجود ندارد و ۹۰ درصد مؤسسه‌های آموزشی مدرسه‌های دولتی هستند.

قابل ذکر است که اتخاذ یک الگوی آموزش و پرورش متمرکز و پویا، دانش‌آموزان را تحت فشار قرار نمی‌دهد و حتی از فشار یادگیری و تحقیق می‌کاهد. به‌طوری که در فنلاند مدرسه محیطی دوست‌داشتنی است. همان‌طور که **فرانسیلی^۱** (۲۰۰۶) و متولیان امر آموزش فنلاند اشاره می‌کنند: معلمان عامل موفقیت نظام آموزش این



است که آموزش و پرورش معاصر در پی رشد سریع کشورهایی است که می‌خواهند از پیشرفته‌ترین کشورهای جهان باشند. بنابراین بهتر است از طریق بازنگری برنامه‌های کشورهای توسعه‌یافته در زمینه آموزش و پرورش، ببینیم آن‌ها در برابر مشکلاتی مشابه چه تدابیری اندیشیده‌اند [Semerci, ۲۰۰۰].

یکی از این کشورها فنلاند است. در نظام آموزشی فنلاند، به هدف‌های جمعی نسبت به هدف‌های فردی اولویت داده شده است. هدف برنامه‌های درسی، آموزش ارزش‌های اساسی و فرهنگ جامعه فنلاند به دانش‌آموزان است. بنابراین برنامه‌ریزی آموزشی در فنلاند در جهت تجهیز دانش‌آموزان به دانش و مهارت‌هایی است که ضمن تضمین برابری کل جامعه، برای زندگی اجتماعی در حال و آینده آن‌ها ضروری است.

ساختار نظام آموزش و پرورش در فنلاند

مطابق قانون، آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، ابتدایی و متوسطه در فنلاند چارچوب هدف‌ها و برنامه آموزشی را شکل می‌دهند که برای همگان اجباری و رایگان است. آموزش حرفه‌ای و تعلیمات آکادمیک در قانون اساسی ۱۹۱۹ مشخص شده‌اند. زبان‌های آموزشی در این کشور فنلاندی و سوئدی هستند که زبان‌های رسمی کشور محسوب می‌شوند. تقریباً پنج درصد از دانش‌آموزان

یعنی دوره‌های ابتدایی و متوسطه نیز باید مورد اصلاح و تجدیدنظر قرار گیرند. زیرا به عقیده ژاپنی‌ها، هدف آموزش و پرورش پیشرفت شهروندان کل کشور و تجدید نیروی شهروندی است [can, ۱۹۹۴].

در حقیقت آموزش‌های دوره ابتدایی جایگاه غیرقابل بحثی در آموزش و پرورش دارند، زیرا آموزش ابتدایی امکان برابری درست فرصت‌ها را برای بچه‌ها فراهم می‌کند. به همین دلیل است که آن‌ها «آموزش پایه» می‌نامند. حق استفاده از آموزش دوره ابتدایی تقریباً در قانون اساسی همه کشورها وجود دارد.

دانشمندان و اقتصاددانان معتقدند که سرمایه‌گذاری با هدف آموزش دو بازده دارد: یکی بازده اجتماعی و دیگری بازده فردی.

بررسی و محاسباتی که در ۵۲ کشور صورت گرفته‌اند، بیانگر آن هستند که هر چه پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌روند، بازده اجتماعی کم می‌شود. دوره‌ای که بالاترین بازده اجتماعی را دارد و پایین‌ترین بازده فردی را دارد، دوره ابتدایی است و دوره‌ای که پایین‌ترین بازده اجتماعی و بالاترین بازده فردی را دارد، دوره متوسطه است [Aslan, ۱۹۹۹]. پس می‌توان فهمید که بازده مدرسه‌های ابتدایی کاملاً متوجه اجتماع است و لذا آموزش و پرورش ابتدایی را باید معادل حیات جامعه دانست.

در طول زمان، کشورها از جنبه‌های متفاوتی بر هم تأثیر گذاشته‌اند. یکی از این زمینه‌های اثرگذار تاریخ است. واضح

کشور هستند.

از بدو تولد تا شش سالگی، بچه‌ها به مهدکودک‌ها (کودکستان‌ها) یا گروه‌های کوچک‌تر ویژه کودکان برده می‌شوند که متناسب با سطح درآمد خانواده از آن‌ها شهریه می‌گیرند. از سال ۲۰۰۱، همه کودکان شش‌ساله حق دریافت آموزش پیش‌دبستانی را به‌صورت رایگان داشته‌اند [MEBDIGM, ۲۰۰۶; SGB, ۲۰۱۹].

مطابق قانون آموزش و پرورش پایه که از اول ژانویه ۱۹۹۹ اعمال شده است، «مدرسه‌های جامع»^۲ به دو دوره اول و دوم تقسیم می‌شوند. آموزش اجباری ۹ سال طول می‌کشد و با وجود اینکه آموزش عمومی توسط معلم ما طی ۶ سال انجام شده است، باید آموزش‌های تخصصی توسط معلم رشته (خاص انتخابی) سه سال دیگر هم ارائه شود [MEB-SGB, ۲۰۱۶].

نام مدرسه‌هایی که براساس قانون آموزش و پرورش پایه تأسیس شده‌اند، «مدرسه جامع چندمنظوره»^۳ است. آموزش پایه در مدرسه‌های جامع چندمنظوره شامل گروه‌های ۱۶-۷ ساله است. ۵۸۰ هزار دانش‌آموز در آموزش و پرورش اجباری در سال ۲۰۰۳ مشغول تحصیل بودند. اگر چه تعداد زیادی دانش‌آموز در این مدرسه‌ها مشغول تحصیل هستند، ولی میزان قبولی ۹۹/۷ درصد و میزان مردودی در کمترین حد است. یک سال تحصیلی ۱۹۰ روز است که از ماه اوت شروع می‌شود تا اوایل ژوئن ادامه دارد. آموزش و هرگونه مواد آموزشی رایگان است. همچنین در مدرسه به دانش‌آموزان ناهار رایگان داده می‌شود و دانش‌آموزانی که منزل آن‌ها در فاصله پنج کیلومتری مدرسه باشد، از سرویس رایگان استفاده می‌کنند [MEB-SGB, ۲۰۱۶].

همچنین دانش‌آموزان در استفاده از منابع علمی یا مهارتی مشابه آزادند. گزینش برای نیمه دوم دوره متوسطه بنا بر عملکرد مدرسه‌ای در دوره قبلی صورت می‌گیرد. لذا معیارهای گزینش به کار برده شده توسط آموزش و پرورش حرفه‌ای است و گاهی امتحانات ورودی و مهارت‌یابی تحت‌الشعاع آن قرار می‌گیرند. ۹۰ درصد از دانش‌آموزان

بعد از آموزش‌های پایه به تحصیلاتشان ادامه می‌دهند [Marlow, ۲۰۰۲].

برنامه‌های آموزش و پرورش مرحله دوم دوره متوسطه، از سال ۱۹۸۲ یک سلسله آموزش‌های کلی برای سه سال دانش‌آموزان ۱۶-۱۹ ساله فراهم می‌آورد. در طول این دوره، دانش‌آموزان برنامه‌های پلی‌تکنیک دارند و برنامه‌هایی نظیر برنامه‌های آموزشی پایه دارند که آن‌ها را برای دانشگاه‌ها آماده می‌کنند [MEBDIGM, ۲۰۰۶].

اگر چه برنامه‌های درسی دوره دوم برای سه سال تعیین می‌شوند، دانش‌آموزان می‌توانند آن‌ها را در ۲ یا ۴ سال به پایان برسانند. حداقل ۷۵ کلاس درس در برنامه دبیرستان وجود دارد که ۴۹-۴۵ مورد از آن‌ها کلاس‌های اجباری هستند. پس از پایان این سه سال، امتحان دانشگاه به‌صورت سراسری در کشور برگزار می‌شود. این امتحان دو بار در سال، یکی در بهار و دیگری در پاییز، توسط «کمیسیون برگزاری امتحانات برای ورود به دانشگاه» از طرف وزارت آموزش و پرورش برگزار می‌شود. به دانش‌آموزانی که دبیرستان را به پایان رسانده‌اند، قبل از امتحان ورودی دانشگاه، دیپلم متوسطه داده می‌شود. درواقع امتحانات ورودی بخشی از آموزش دوره متوسطه‌اند که اکثر دانش‌آموزان در آن

شرکت می‌کنند. زیرا صدور گواهی شرکت در امتحان فوق برای ثبت‌نام در دانشگاه و امتحانات ورودی دیگر اجباری است [Marlow, ۲۰۰۲; Yok, Erginer, ۲۰۰۶]. یک سلسله دبیرستان‌های فنی و حرفه‌ای هم در حوزه برنامه‌های آموزش و پرورش دوره دوم دبیرستان وجود دارند. هدف از آموزش و پرورش حرفه‌ای، یاد دادن مهارت‌های گوناگون شغلی به دانش‌آموزان است تا ضمانتی برای داشتن مهارت‌های مورد نیاز در زندگی تجاری باشد. آموزش و ناهار در مدرسه‌های فنی و حرفه‌ای رایگان است، ولی دانش‌آموزان باید کتاب‌های مربوط به درس‌های خود را بخرند. همچنین برخی از دانش‌آموزان بورس تحصیلی و وام دریافت می‌کنند [MEBDGM, ۲۰۰۶].

آموزش عالی در مدرسه‌های پلی‌تکنیک و دانشگاه‌ها ارائه می‌شوند. مدرسه‌های پلی‌تکنیک که از سال ۱۹۹۱ تأسیس شده‌اند، مثل مدرسه‌های حرفه‌ای (در دبیرستان) هستند و نیاز به آموزش بیشتر را تأمین می‌کنند [Yok, iyaWWW.gov.tr/egitim/rapolar/giris-sinavi/finland]. دانشگاه‌ها به تربیت آکادمیک و انجام تحقیقات علمی می‌پردازند و دوره‌های تحصیلی دانشگاهی براساس درجه علمی از





بنا شده است تا به هدف درک حیات اجتماعی مشخص و مفهوم قانون دست یابد. این درس مهارت بررسی وقایع روزمره را با دیدی باز و نقادانه به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. هدف اصلی مطالعات اجتماعی کمک به دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری صحیح و معقول، و رفتار شایسته یک شهروند مسئول است. بنابراین مهارت‌های فکری نظیر نقد کردن، حل مسئله و تفکر خلاقانه، از هدف‌های اصلی آموزش مطالعات اجتماعی هستند. مطالعات اجتماعی مبتنی است بر اندیشه‌های اخلاقی-اجتماعی، نظیر عدالت، برابری، مسئولیت اجتماعی، احترام به حقوق انسان‌ها، فعال بودن شهروندان، و اهمیت کار و کارگشایی.

بازده یادگیری

هدف این است که از طریق آموزش مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه دانش‌آموزان به این موارد دست یابند:

- درک ماهیت اجتماع در نتیجه پیشرفت تاریخی؛
- آشنایی با بنیان‌ها و عملکردهای نظام اجتماعی و اقتصادی فنلاند و توانایی قرار دادن آن‌ها در زمینه‌های بین‌المللی و اروپایی؛
- صدور فرمان‌های کلیدی در زمینه‌های اقتصادی و اجتماعی؛
- آگاهی از فرصت‌ها برای شرکت در اجتماع مدنی و چگونه استفاده کردن از فرصت‌ها؛
- توانایی دستیابی به اطلاعات روزمره از طریق منابع مختلف و ارزیابی نقادانه اطلاعات شفاهی، بصری و آماری؛
- توانایی شکل دادن به عقاید شخصی قابل

این دیدگاه تهیه و تنظیم شود، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد، دانش خود را به سمت حل مسائل و تصمیم‌گیری سوق دهند و موجبات موفقیت آن‌ها را فراهم می‌کند [Önal & kaya, ۲۰۰۶].

برنامه درسی مطالعات اجتماعی که امروز در پایه‌های هفتم تا نهم در کشور فنلاند جریان دارد، در سال ۲۰۰۴ و برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم تا دوازدهم در سال ۲۰۰۳ تدوین شده‌اند. هدف کلی آموزش اجتماعی که در برنامه درسی اصلی آمده، تضمین آن است که دانش‌آموزان به افرادی فعال و مسئولیت‌پذیر در اجتماع تبدیل شوند. هدف خاص از تدریس این درس حمایت از دانش‌آموزان در جهت رشد و تبدیل آن‌ها به شهروندانی بردبار و طرفدار دموکراسی است.

همچنین، آموزش مطالعات اجتماعی به پایه‌های دهم تا دوازدهم متوسطه، با هدف تجهیز دانش‌آموزان به مهارت بررسی کارآمد و نقادانه حوادث جاری و آماده‌سازی آن‌ها برای شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، صورت می‌گیرد. این مطالب و مباحثی چون سیاست و جامعه، اقتصاد، شهروند و جامعه، اروپایی شدن و جریان‌ات اتحادیه اروپا، همگی مورد توجه برنامه علوم اجتماعی پایه‌های دهم تا دوازدهم هستند. هم‌گام با تعلیمات خاص، وزارت آموزش و پرورش فنلاند به معلمان درس مطالعات اجتماعی، حق تعیین کتاب درسی و تجهیزات آموزشی و نیز تصمیم‌گیری مستقل در مورد روش تدریس را داده است.

برنامه آموزشی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه

آموزش مطالعات اجتماعی در این دوره به تحریک علمی شاگردان نسبت به جامعه پیرامونشان می‌پردازد. ساختار اجتماعی و بخش‌های تشکیل‌دهنده این ساختار، قدرت، اقتصاد و ابزارهای تأثیرگذار از چشم‌انداز فنلاند، اروپا و دنیا درک و لمس خواهند شد. مطالعات اجتماعی بر پایه علوم اجتماعی، نظیر تاریخ، جغرافیا، اقتصاد، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه و سیاست

۳-۶ سال متغیرند. مدرسه‌های پلی‌تکنیک‌ها مکان‌هایی هستند که به‌صورت کاربردی به جوانان و یا بزرگسالانی که قبلاً کار کرده‌اند، آموزش می‌دهند. طول دوره این مدرسه‌ها ۳/۵ تا ۴ سال است [Marlow, ۲۰۰۲].

دانشجویانی که شهروند فنلاندی باشند، مورد حمایت مالی دولت قرار می‌گیرند. بسته حمایتی دولت شامل بورس تحصیلی، کمک اجاره مسکن و وام تحصیلی است. براساس آمارهای منتشر شده در سال ۲۰۰۷، تعداد کل دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌ها در سال ۲۰۰۵، ۱۷۶۰۶۱ نفر و تعداد فارغ‌التحصیلان ۱۹۱۷۹ نفر بوده است.

خصوصیات کلی برنامه آموزشی مطالعات اجتماعی

در «برنامه درسی اصلی مطالعات اجتماعی»^۴ یک مجموعه معلومات پایه وجود دارد که همه دانش‌آموزان ملزم به یادگیری آن‌ها هستند. شاید این سؤال پیش بیاید که معلومات پایه چه هستند و چه کسی آن‌ها را بر می‌گزیند. «برنامه اصلی»^۵ درواقع تعیین‌کننده معلومات و مهارت‌های پایه و اصلی برای دانش‌آموزان است. در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته دیدگاه ساختارگرایان در پردازش فرایند برنامه‌نویسی مورد توجه قرار گرفته است. به‌ویژه برنامه‌هایی که در کشورهای نظیر ایالات متحده آمریکا، استرالیا، نیوزلند و فنلاند مورد استفاده قرار گیرند، در پرتوی دیدگاه ساختارگرایان تنظیم شده‌اند. در سال ۲۰۰۵، در اثر اشتراک مساعی کشورهای مذکور و اروپا، برنامه‌های جدیدی برای دوره ابتدایی تهیه شد. لازم به ذکر است که این کشورها به نتایج مثبتی در همکاری با ساختارگرایان در زمینه اقتصادی دست یافتند [Alpinar & Aydin, ۲۰۰۷].

تئوری ساختارگرایان

این تئوری که توجه همه فرهیختگان را به خود جلب کرده است، دانش‌آموزان را به کسب مهارت‌های یادگیری از طریق تجربه کردن، حل مسئله و تصمیم‌گیری و می‌دارد. برنامه درسی مطالعات اجتماعی اگر در سایه



آینده فنلاند و مبانی اقتصادهای بین‌المللی؛
* کسب مهارت در تصمیم‌گیری‌های
روزمره اقتصادی و نیز بررسی مسائل
اقتصادی از منظر اخلاقی؛
* آگاهی از اهمیت کار و پیشگامی در
اقتصاد ملی.

زمینه‌های یادگیری و محتوای هدف‌های علم اقتصاد به شرح زیرند:

۱. آشنایی با اصول، افکار و تئوری‌های اقتصادی ملی:

- ❖ منبع معیشتی فنلاند؛
- ❖ تولید اولیه؛ فناوری و صنعتی شدن؛
- ❖ خدمات و جامعه.

۲. آشنایی با دولت فعلی و چشم‌اندازهای آینده فنلاند و مبانی اقتصادهای بین‌المللی:

- ❖ فعالیت اقتصادی و سرمایه‌گذاری در
تجارت (بازرگانی)؛
- ❖ فکر اقتصادی؛
- ❖ عرضه، تقاضا و تعادل به‌عنوان زیربنای
اقتصاد بازار؛
- ❖ رقابت و فرم‌های آن؛
- ❖ فعالیت‌های تجاری و مشتریان
(مصرف‌کنندگان).

۳. کسب مهارت در تصمیم‌گیری‌های روزمره اقتصادی و نیز بررسی مسائل اقتصادی از منظر اخلاقی:

- ❖ تغییرات و آشوب‌های اقتصادی؛
- ❖ رشد اقتصادی؛
- ❖ «پول‌گرایی» به‌عنوان راه‌حلی برای رفع
آشوب‌های اقتصادی؛
- ❖ سیاست پولی و بازار مالی؛
- ❖ خارج از تنظیم شدن بازار؛
- ❖ ساختار بازار مالی؛
- ❖ سیاست پولی و سوددهی؛
- ❖ اقتصاد عمومی و سیاست اقتصادی؛
- ❖ مالیات و سیاست‌های مالیاتی؛
- ❖ سیاست‌ها و نیروهای بازار؛
- ❖ سیاست‌های درآمدی.

✓ آشنایی با بنیادهای جامعه مرفه.
زمینه‌های یادگیری و محتوای هدف‌های
«جامعه و سیاست» از این قرارند:

۱. فهم و درک ساختارهای اصلی جامعه فنلاند:

- ❖ پیشرفت جامعه فنلاند؛
- ❖ ساختار جمعیتی فنلاند؛
- ❖ ساختار یک دولت رفاه؛
- ❖ امکانات یک دولت رفاه.

۲. آشنایی با حقوق مدنی اصلی و پایه؛ قدرت؛

- ❖ قدرت به‌عنوان مفهوم و روش‌های
اعمال قدرت؛
- ❖ نظام‌های سیاسی.

۳. اتخاذ دیدگاهی متعادل و تحلیلگر در رابطه با جامعه:

- ❖ تأثیرگذاری و نفوذ؛
 - ❖ دموکراسی و جامعه مدنی؛
 - ❖ تأثیر جهانی؛
 - ❖ چالش‌های اعمال نفوذ.
- ### ۴. آشنایی با بنیادهای جامعه مرفه:
- ❖ حاکمیت قانون و نظام‌های امنیتی؛
 - ❖ قوانین بنیادی؛
 - ❖ قوه قضائیه؛
 - ❖ مجریان یا متولیان اعمال قانون؛
 - ❖ سیاست امنیتی و تغییر سناریوهای
تهدید؛
 - ❖ سیاست اجتماعی؛
 - ❖ هدف، نقش‌ها و مدل‌ها.

ب) علم اقتصاد

در این درس دانش‌آموزان به‌گونه‌ای هدایت
می‌شوند که بتوانند اصول فعالیت اقتصادی
را بفهمند. علم اقتصاد که از اصول پایه
است، مواردی را که به اقتصاد خرد و کلان
مربوط می‌شوند، از دیدگاه مصرف‌کنندگان،
بازرگانان و دولت‌ها بررسی می‌کند.
دانش‌آموزان از طریق آمارها و سایر منابع از
امور اقتصادی مطلع می‌شوند. انتظار می‌رود
مطالب دیگری را نیز به‌طور اکتسابی دریافت
کنند. هدف‌های علم اقتصاد عبارت‌اند از:
* آشنایی با اصول، افکار و تئوری‌های
اقتصادی ملی؛
* آشنایی با دولت فعلی و چشم‌اندازهای

الف) جامعه و سیاست

در اینجا دانش‌آموزان روی سیاست و
نظام‌های اجتماعی جامعه فنلاند تمرکز
می‌کنند و با به خدمت گرفتن افکار سیاسی،
روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی، به
تجزیه و تحلیل جامعه فنلاند می‌پردازند.
انتظار می‌رود دانش‌آموزان به‌طور اکتسابی
موارد زیر را دریافت کنند:
✓ فهم و درک ساختارهای اصلی جامعه فنلاند؛
✓ آشنایی با حقوق مدنی اصلی و پایه،
و نیز مقاصد و فرصت‌های شهروند در
تأثیرگذاری بر جامعه؛
✓ اتخاذ دیدگاهی متعادل و تحلیلگر در
رابطه با جامعه؛



۴. آگاهی از اهمیت کار و پیشگامی در اقتصاد ملی:

- ❖ چشم‌اندازهای آینده در اقتصاد فنلاند؛
- ❖ فاکتورهای ریسک؛
- ❖ فرصت‌ها و محدودیت‌های رشد.

ج) شهروندان و قانون

به دانش‌آموزان اطلاعاتی دربارهٔ قانون فنلاند، دفاع از حقوقشان و مراحل قانونی با هدف‌های زیر داده می‌شود:

- ❖ آشنایی با اصول کلیدی قانون؛
- ❖ کسب دانش پایه‌ای دربارهٔ قوهٔ قضائیه فنلاند و دادگاه‌های بین‌المللی؛
- ❖ حضور در موضوع‌های حقوقی مشترک به‌طور مستقل؛
- ❖ آگاهی از حقوق، منافع و وظایف خود به‌عنوان شهروند، مستخدم، کارمند یا مشتری؛
- ❖ برخورداری از توانایی استفاده از منابع اصلی اطلاعات حقوقی؛
- ❖ عمل کردن منصفانه و مطابق قانون.

زمینه‌های یادگیری و محتوای هدف‌های «شهروندان و قانون» به شرح زیرند:

۱. آشنایی با اصول کلیدی قانون:

- ❖ اساس قانون؛
- ❖ تاریخ قانون در فنلاند؛
- ❖ قانون و نظام‌های وابسته به آن؛
- ❖ مفاهیم اصلی؛
- ❖ آشنایی با اطلاعات قانونی.

۲. آگاهی از حقوق، منافع و وظایف خود به‌عنوان شهروند، مستخدم، کارمند یا مشتری:

- ❖ معاملات قانونی اصلی شهروندان؛
- ❖ قانون خانواده؛
- ❖ قانون کارگری؛
- ❖ حمایت از مشتری؛
- ❖ قرض‌ها؛
- ❖ ضمانت و عجز از پرداخت؛
- ❖ مسکن؛
- ❖ استیناف در برابر تصمیمات مسئولان و یا متولیان امور.

۳. کسب دانش پایه‌ای دربارهٔ قوهٔ قضائیه فنلاند و دادگاه‌های بین‌المللی:

- ❖ آیین‌های دادرسی و جنایی؛
- ❖ روندهای قانونی و روندهای دیگر؛
- ❖ مجازات؛
- ❖ قانون بین‌المللی و روندهای استیناف (درخواست).

د) اتحادیهٔ اروپا و اروپایی شدن

دانش‌آموزان اقدامات اتحادیهٔ اروپا و اهمیت ائتلاف اروپایی را یاد می‌گیرند و تشویق می‌شوند، در بحث‌های روز دربارهٔ اتحادیهٔ اروپا شرکت کنند. هدف‌های درس عبارت‌اند از:

- ❖ کسب اطلاعات عمیق و متنوع در مورد اتحادیهٔ اروپا و عملکردهای آن؛
- ❖ آموختن چگونه عمل کردن به‌عنوان شهروندی از اتحادیهٔ اروپا؛
- ❖ آشنایی با فایده‌ها و ضررهای فرصت‌ها و تهدیدهای ائتلاف اروپا؛
- ❖ توانایی کسب اطلاعات تطبیقی (مقایسه‌ای) دربارهٔ اتحادیهٔ اروپا و شهروندان آن؛
- ❖ فهم اثرات ائتلاف اروپا از نظر زندگی‌شان و نظام سیاسی فنلاند.

زمینه‌های یادگیری و محتوای هدف‌های اتحادیهٔ اروپا و اروپایی شدن از این قرارند:

۱. آموختن چگونه عمل کردن به‌عنوان شهروندی از اتحادیهٔ اروپا:

- ❖ هویت اروپایی؛
- ❖ ارزش‌های متعارف اروپایی؛
- ❖ شهروندان اتحادیهٔ اروپا.

۲. آشنایی با فایده‌ها و ضررهای فرصت‌ها و تهدیدهای ائتلاف اروپا:

- ❖ اعمال نفوذ و قدرت در اتحادیهٔ اروپا؛
- ❖ نظام تصمیم‌گیری اتحادیهٔ اروپا؛
- ❖ فنلاند به‌عنوان بخشی از نظام تصمیم‌گیری اتحادیهٔ اروپا؛
- ❖ اعضای مختلف.

۳. توانایی کسب اطلاعات تطبیقی دربارهٔ اتحادیهٔ اروپا و شهروندان آن:

- ❖ اثرات منطقه‌ای اتحادیه اروپا؛
- ❖ فرصت‌های نسل جوان برای مطالعه و کار با اتحادیه اروپا؛
- ❖ اتحاد مناطق از دید شهروندان.

۴. فهم اثرات ائتلاف اروپا:

- ❖ چالش‌های اتحادیه اروپا؛
 - ❖ توسعه اتحادیه اروپا؛
 - ❖ سیاست امنیتی مشترک؛
 - ❖ اتحادیه اروپا و نظام‌های جهانی.
- از آنجا که برنامه تدریس مطالعات اجتماعی ویژگی‌های یک برنامهٔ درسی اصلی را دارد، وقتی هدف‌ها و محتواها را به‌طور کلی بیان می‌کنند، هیچ توصیفی دربارهٔ مراحل تدریس-یادگیری ارائه نمی‌شود.

سنجش و ارزشیابی

به‌طور کلی ارزیابی و سنجش بخش جدا نشدنی زندگی مدرسه‌ای است و هر دانش‌آموزی حداقل یک گزارش سالانه می‌دهد. علاوه بر آن، یک گزارش میان‌دوره‌ای هم در طول یک سال تحصیلی ارائه می‌دهد. موفقیت حاصل نبود تناقض در گزارش‌ها و امتحان‌هایی است که معلمان می‌گیرند و به دانش‌آموزانی که ۹ سال مدرسه را تمام کرده باشند، مدرک داده می‌شود. مدرک دیگری هم به دانش‌آموزانی می‌دهند که سال دهم را که اختیاری است، گذرانده باشند.

مفهوم یادگیری و اطلاعات گسترده، از جنبه‌های بسیاری دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. نظریهٔ اصلی در شکل دادن برنامهٔ درسی ملی «ساختن‌گرایی اجتماعی» است و این برنامهٔ درسی در قالب دیدگاه مزبور طرح شده است. لذا به سنجش چیزهایی می‌پردازد که دانش‌آموزان در علوم اجتماعی یاد گرفته‌اند. درک دانش‌آموزان از موضوع‌ها و مفاهیم اصلی محتوای درسی نیز ارزشیابی می‌شود. دانش‌آموزان باید بتوانند دانش خود را به شکل ساختاری بیان کنند، نقادانه به ارزیابی حوادث اجتماعی بپردازند، و اطلاعات شفاهی، گرافیکی و عددی ارائه شده در شکل‌های متفاوت را توضیح دهند. عملکرد دانش‌آموزان در آزمون با



تست‌های متفاوت یا روش‌های دیگر، در طول مراحل آموزش ارزیابی می‌شود. همچنین به معلمان سفارش می‌کنند که از تکنیک‌ها و روش‌های تدریس متنوعی در طول سال استفاده کنند. لازمهٔ اجزای ساختن گرای، استفاده از ابزارهای دیگری در سنجش و ارزیابی برنامهٔ درسی اصلی است. بنابراین به دانش‌آموزان سفارش می‌شود، در کلاس و هنگام انجام تکلیف نقش فعال داشته باشند؛ یعنی به پرسش کردن، طرح مسئله و حل مسئله بپردازند و بالاخره فعالانه بکوشند، اطلاعات مورد نیاز را مثل یک دانشمند آشکار و ارزیابی کنند. درواقع باید ساخت‌شناسی خود را از طریق فعالیت‌ها بروز بدهند، نه اینکه صرفاً شنونده باشند. همچنین، تحقیق و تمرین کنند تا توانایی پاسخ به سؤال‌ها را بیابند [www.iogm.meb.gov.tr].

براساس «شبکهٔ اطلاعاتی آموزش و پرورش اروپا» و «برنامهٔ درسی اصلی آموزش و پرورش پایهٔ ملی» (۲۰۰۴)، اگر دانش‌آموزان به کسب موارد زیر نائل آیند، موفق محسوب می‌شوند:

- از اندیشه‌های خود با احترام به موازین اجتماعی، دفاع کنند؛

- با دیدی نقادانه اطلاعات رسانه‌ها و آمارهای گرافیکی را تفسیر کنند؛

- تصمیمات یا راه‌حل‌های مناسبی در موارد اقتصادی و اجتماعی اتخاذ کنند و نتایج مشابه را مقایسه کنند؛

- سؤال‌های اخلاقی در مورد فعالیت‌های اقتصادی و اجتماعی را درک کنند.

دانش‌آموزان از نظر پیشرفت در زمینهٔ اطلاعات، مهارت‌ها، طرز برخورد و رفتارها، با توجه به هدف‌ها و یا آنچه اکتساب کرده‌اند، جدا از مقیاس‌های اجرایی معین، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. در فنلاند علاوه بر امتحانات کتبی، به‌طور شفاهی هم سنجش صورت می‌گیرد.

خلاصهٔ بحث و نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت در فنلاند هویت خود را در چارچوب قانون و مؤسسه‌های وابسته به آموزش و پرورش حفظ می‌کند. یکی از دلایل مسئولیت‌پذیری مردم این کشور

برای یادگیری بی‌قید و شرط آن است که مؤسسه‌های آموزشی به‌طور یکسان در همه جای کشور وجود دارند و این یکسانی تعلیم و تربیت مطابق قانون است [Demirel, ۲۰۰۰]. از این نقطه‌نظر می‌توان گفت آخرین هدف تعلیم و تربیت فنلاند «اصل تداوم و مادام‌العمر بودن» آن است.

یک شهروند فنلاندی بدون توجه به سنش، خود را در حلقهٔ آموزش و پرورش در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر، هم مؤسسه‌های دولتی و هم مؤسسه‌های محلی، نه تنها برای بچه‌ها بلکه برای بزرگسالان، مسئولیت آموزش را بر عهده دارند. آن‌ها ابعاد آموزش را محدود نمی‌کنند، بلکه می‌کوشند سطح آن را بالا ببرند.

با توجه به اطلاعات کلی که در بالا ارائه شد، هدف غایی آموزش و پرورش فنلاند از ارائهٔ درس مطالعات اجتماعی، پرورش دانش‌آموزانی است که در آینده به شهروندانی فعال و مسئولیت‌پذیر تبدیل شوند، و به موازات آن سازگار، مستقل، مولد، کارآمد، تأثیرگذار در پیرامون خود و حتی فراتر از آن باشند.

مطالعات اجتماعی در کشور فنلاند بر موضوع‌های داخلی و اتحادیهٔ اروپا متمرکز

می‌شود. در برنامهٔ درسی، اطلاعاتی در مورد تنظیم و دسته‌بندی محتوای درسی وجود ندارد. با توجه به اطلاعات موجود، برنامهٔ چرخشی برای تنظیم محتوا و روش‌ها و دیدگاه‌های برنامه‌نویسی چندرشته‌ای یا تخصصی، همه براساس نظریهٔ ساختن‌گرایی و به‌ویژه اهمیت حل مسئله صورت می‌گیرند. علاوه بر این، طرح‌های یادگیری فردی و برنامه‌های کاری نیز برای پیشرفت تدریجی دانش‌آموزان ارائه می‌شوند. همکاری خانه و مدرسه امتیازاتی دارد. معلمان این درس‌ها حق انتخاب کتاب و مطالب درسی خود را دارند. رفتارهای دانش‌آموزان و کارهای آن‌ها در ارزیابی مدرسه مورد توجه قرار می‌گیرند. علاوه بر این، معلمان از ارزیابی شفاهی بهره می‌برند و بر تکنیک‌های دیگر سنجش که مرتبط با نظریهٔ ساختن‌گرایی‌اند، تأکید می‌ورزند [Özlürk & Deveci, ۲۰۱۱].

چنین برداشت می‌شود که تمایلات فنی آموزش و پرورش معاصر در شکل دادن به آموزش مطالعات اجتماعی فنلاند کاملاً تأثیر داشته است و حضور سنت آموزش قوی همچنان در مدرسه‌های این کشور احساس می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

6. multi-diciplinary

1. Franssinelli

۲. comprehensive school: مدرسهٔ جامع مدرسه‌ای است که در آن نظام آموزش فراگیر ملاک عمل است. بنابراین مشخص‌ترین ویژگی آموزشگاه فراگیر همان جامعیت برنامه‌های درسی آن است که اولاً برای ثبت‌نام‌کنندگان در مدرسه، مجال تحصیل در هر دو نوع درس‌های نظری و عملی را فراهم می‌آورد، ثانیاً از حیث تعداد و تنوع درس‌های انتخابی از امکانات وسیع‌تر و جامع‌تری برخوردار است و از قرار دادن برنامه‌های بسته در قالب رشته‌های تحصیلی معین فرا روی جوانان پرهیز می‌کند. هدف‌های این مدرسه‌ها دادن آموزش عمومی به شهروندان، فراهم آوردن برنامه‌های حرفه‌ای برای آن‌ها بعد از تحصیلات متوسطه و به‌منظور ورود به بازار کار، و بالاخره عرضه کردن برنامه‌های مقدماتی دانشگاه است.

3. Peruskoulu Grundskola

4. Social studies core curriculum

5. core curriculum

منابع

۱. دپارتمان مطالعات اجتماعی، دانشکده آموزشی دانشگاه کافکاس، کارس، تاریخ انتشار آنلاین ۳۰ ژانویه ۲۰۱۷.
2. Akpinar, B. & Aydin, K. (2007).
3. Allnet (2009). Ülkele, rehberi: Finlandiya. Retrived from www.ulkeler.net/finlandiya.htm.
4. Can, M. (1994). Üniversait bilim adami iliskisi. Izmir. T. Ö V. Yayinlari.
5. Cengiz, C. (2011) Finlandiya tarihi Özeti.
6. Finnish National Board of Education. (2004). National core curriculum for Upper Secondary schools. (2003).
7. Malow, R.F. (2002). Finland. World education eneyclopedia: Asurray of educational systems worldwide. (2nd ed., pp:437-449).

علیه سرمایه‌داری

به مناسبت درگذشت
ایمانوئل موریس والرشتاین

دانیال اعلمی
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

اشاره

امانوئل والرشتاین از شاخص‌ترین جامعه‌شناسان معاصر است که نظریه نفوذ او با عنوان «نظام جهانی» در مورد نقد بنیادین سرمایه‌داری از وی یک جامعه‌شناسی منتقد نظام سرمایه‌داری ساخته است.

کلیدواژه‌ها: علیه سرمایه‌داری، ایمانوئل موریس والرشتاین، نظام جهانی، منتقد نظام سرمایه‌داری

زندگی‌نامه

۱۹۳۰: در بامداد روز ۲۸ سپتامبر در محله «منهتن» نیویورک صدای گریه نوزادی که سارا به دنیا آورد، بیمارستان را برداشته بود. سارا که زنی هنرمند بود، با روحیه هنری خودش آرزوهای بزرگی برای پسرش داشت. **ایمانوئل** تمام کودکی خود را در شهر «برنز» گذراند و مشغول بازیگوشی و یادگرفتن شد. **۱۹۴۰:** از ۱۰ سالگی شروع به مطالعه کتاب‌هایی در موضوع‌های تاریخ، فلسفه و اقتصاد کرد، اما در نهایت موضوعی که تمامی روح و جان او را فراگرفت و ذهنش را درگیر خود کرد و دیگر رها نکرد، جامعه‌شناسی بود.

۱۹۵۰: تحصیلات دانشگاهی خود را در رشته جامعه‌شناسی دانشکده جامعه‌شناسی «دانشگاه کلمبیا» شروع کرد؛ دانشکده‌ای که در آن زمان یکی از محورهای مهم در علم جامعه‌شناسی بود. **۱۹۵۳-۱۹۵۱:** پس از دریافت مدرک کارشناسی به خدمت در ارتش آمریکا مشغول شد و نزدیک به دو سال از عمر خود را صرف این امر کرد. **۱۹۵۴:** پس از خارج شدن از ارتش آمریکا به دانشگاه کلمبیا بازگشت و تحصیلات تکمیلی خود را در رشته جامعه‌شناسی

ادامه داد و از پایان نامه خود برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد با موضوع «مک کارتیس» دفاع کرد.

۱۹۵۴: از آن رو که جنبش‌های ملی و ضد استعماری آفریقا برایش بسیار جالب بودند، مشغول مطالعه روی جنبش‌های اجتماعی کشورهای آفریقایی شد.

۱۹۵۹ - ۱۹۵۸: هم‌زمان با کار کردن روی موضوع‌های مربوط به کشورهای آفریقایی، در چند مدرسه در آفریقا به تدریس جامعه‌شناسی پرداخت.

۱۹۶۰: دستاوردها و یافته‌هایش به نقطه اوج خود در زمینه آفریقا رسیدند و دیگر به فردی تبدیل شده بود که برای مطالعه کشورهای آفریقایی می‌شد به یافته‌هایش استناد کرد.

۱۹۶۳ - ۱۹۶۱: در این سال در زمینه آفریقاشناسی دو کتاب با نام‌های «آفریقا: سیاست استقلال» و «آفریقا: سیاست وحدت» را نوشت که کتاب‌های مهمی در زمینه جنبش‌های اجتماعی و ملی کشورهای آفریقایی بودند. سپس به دانشگاه کلمبیا بازگشت و مطالعات خود را ادامه داد.

۱۹۶۴: در سن ۳۴ سالگی با **بناتویس فریدمن** ازدواج کرد. **۱۹۶۸:** والرش‌تاین پروژه دکتری خود را در دانشگاه کلمبیا آغاز کرده بود و این آغاز مقارن با از بین رفتن محوریت دانشگاه کلمبیا در زمینه جامعه‌شناسی بود.

۱۹۷۰ - ۱۹۶۹: تحت تأثیر جنبش‌های دانشجویی می‌باشد. به نگارش کتابی با عنوان «دانشگاه در آشفستگی: سیاست تغییر» پرداخت و دیدگاه خود را درباره این موضوع منتشر کرد. **۱۹۷۱:** به همراه همسرش کلمبیا را به مقصد کانادا و دانشگاه مونترال ترک کردند. حدود پنج سال در این دانشگاه مشغول به تدریس شد و شروع به نگارش مهم‌ترین اثر خود کرد.

۱۹۷۳: در کش و قوس‌های تدریس، او همچنان یکی از افراد سرشناس در زمینه آفریقاشناسی بود و به همین دلیل به عنوان رئیس «انجمن مطالعات آفریقا» انتخاب شد.

۱۹۷۴: بالاخره نگارش جلد اول و مهم‌ترین اثر زندگی والرش‌تاین به نام «نظام نوین جهانی» به پایان رسید و در همین سال آن را به چاپ رساند. انتشار این کتاب به شناخته شدن وی در عرصه‌های دانشگاهی و شهرت وی منجر شد.

۱۹۷۵: کمترین جایزه برای نگارش کتابی که سه سال از عمرش را صرف آن کرده بود، جایزه معتبر «سوروکین» بود که به وی اهدا شد.

۱۹۷۶: اکنون دیگر والرش‌تاین یکی از بزرگان علم جامعه‌شناسی است و مسئولیت «مرکز مطالعات نظام‌ها و تمدن‌های تاریخی اقتصادی برودل» به وی واگذار شده است. هم‌زمان نیز برای تدریس در دانشگاه «بنگامتون» آمریکا از وی دعوت به عمل آمد و او تا سال ۲۰۰۵ به تدریس در این دانشگاه مشغول بود.

۱۹۸۰: هم‌زمان با تدریس در دانشگاه بنگامتون، روی جلد

دوم کتاب نظام نوین جهانی کار کرد و توانست جلد دوم آن را به چاپ برساند.

۱۹۸۹ - ۱۹۸۱: نه سال طول کشید تا بتواند جلد سوم کتاب خود را چاپ کند که جدیدترین نظرات وی درباره نظام‌های بین‌المللی و جهانی در آن گنجانده شده بود.

۱۹۹۱: حال موضوعات تدریس در دانشگاه بهترین و داغ‌ترین موضوعی بود که ذهن او را به خود مشغول کرده بود و موجب نگارش و چاپ کتاب «علوم اجتماعی نیندیشیدنی» شد.

۱۹۹۵: کتاب «پس از لیبرالیسم» را نوشت و چاپ کرد که در آن جهان و نظام‌های سیاسی پس از لیبرالیسم را پیش‌بینی کرده بود.

۱۹۹۸ - ۱۹۹۶: او دیگر یک آدم معمولی نبود. حال زمان آن رسیده بود که برصندلی ریاست «انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی» تکیه بزند و علاوه بر کارهای اجرایی و برگزاری کارگاه‌ها و سمینارها در اقصا نقاط جهان، کارهای شخصی‌اش را نیز جمع‌بندی کند.

۱۹۹۹: کتابی با عنوان «پایان جهان چنان که ما می‌بینیم» منتشر کرد. اکنون زمان بازنشستگی وی از تدریس در دانشگاه بنگامتون آمریکا فرا رسیده بود.

۲۰۰۰: بعد از بازنشستگی فرصت بیشتری برای تحقیق و پژوهش داشت، بنابراین با عنوان «پژوهشگر ارشد» در دانشگاه «بیل» آمریکا مشغول کار شد.

۲۰۰۳: اولین اثری که در پست جدیدش منتشر کرد، کتابی بود با عنوان «سقوط قدرت آمریکا: ایالات متحده در دنیای آشوب زده» که تحولات جهان با محوریت ایالات متحده آمریکا را شرح می‌داد.

۲۰۰۴: نتیجه تحقیقات بعدی خود را به عنوان «عدم قطعیت‌های دانش» به علاقه‌مندان جامعه‌شناسی ارائه کرد.

۲۰۰۶: با همه این‌ها، دغدغه‌اش نسبت به نظام‌های سیاسی جهان فروکش نکرد و با انتشار کتاب «جهان شمولی اروپا، خطابه قدرت» نسبت به آخرین تحولات اروپا و نظام جهانی واکنش نشان داد.

۲۰۱۴: در هشتاد و چهارمین سال عمرش در سفری چند روزه به دعوت «انجمن جامعه‌شناسی ایران» به کشورمان آمد و در سمیناری با عنوان «آرای امانوئل والرش‌تاین» شرکت کرد. حاصل این سمینار در کتابی از سوی انجمن جامعه‌شناسی ایران منتشر شده است.

۲۰۱۹ - ۲۰۱۵: او هیچ‌گاه از تحولات جهان غافل نبود و همیشه در سایت شخصی‌اش به مسائل کشورهای جهان توجه داشت. در نهایت کوله‌بار علمی و پژوهشی این جامعه‌شناس پرکار در ۳۱ آگوست بر اثر یک بیماری عفونی در منزل شخصی‌اش در برانفورد کانکشن به ایستگاه پایانی خود رسید. روحش شاد.

والرشتاین چه می گفت؟

والرشتاین در نظریه معروف خود، چهار فرض مقدماتی یا پیش گزاره را در نظر می گیرد و به تبیین جهان با دیدگاهی تاریخی اجتماعی - می پردازد. او با نظریه خود گذشته، اکنون و آینده جهان را از نگاهی فرامرزی و کلان توصیف می کند.

کل جهان نظامی «تاریخی - اجتماعی» است و مانند «هر نظام دیگری، در زمانی معین به وجود می آید و طبق قواعدی مشخص، در شرایط عادی خود، یک زندگی عادی را می گذراند. به همین ترتیب، مثل هر نظامی که در حالت عادی از تعادل برخوردار و مانند یک هستی زنده متحول می شود، این تحول گاهی تعادل آن را برهم می زند و هنگامی که تعادل نظام برهم خورد دچار بحران ساختار می شود. بنابراین، نظام تا به این وضعیت تعادلی جدید نرسیده، دچار بحران ساختاری است.»

فرض دوم والرشتاین این است که نظام سرمایه داری گرایش بی پایانی به انباشت سرمایه دارد و بنگاههایی که سرکردگان صنعت جهانی اند، برای دستیابی سریع تر به پول، با این سوی و آن سوی جهان ارتباط برقرار می کنند و در این شبکه شبه انحصاری و با فعالیت های تولیدی - رقابتی انعطاف پذیر، روند انباشت سرمایه را ادامه می دهند. هر چند در این شبکه جهانی، توزیع قدرت بین شرکا مساوی نیست.

والرشتاین نشان داد: این شکل مناسبات شبه انحصاری که بر فعالیت های تولیدی - رقابتی نظارت دارد، در چارچوب روابط مرکز - پیرامون (محور نظام جهانی) قابل تحلیل است و این ترکیب شبه انحصاری اقتصاد جهانی اجازه می دهد، منافع حاصل از تولید جهانی، قطره چکانی به جمعیت جهان برسد و راه را برای توسعه آن ها باز کند. رفته رفته و طبق همان قاعده نوسان های دوره ای فرسودگی نظام بر روند انباشت سرمایه تأثیر می گذارد و رکود فرا می رسد. در این برهه رهبران اصلی و قبلی نظام جهانی تصمیم می گیرند، محل تولید را تغییر دهند و تمامی یا بخشی از فعالیت تولیدی را به کشورهای «پیرامونی» منتقل کنند که هزینه تولید در آنجا پایین تر است. کشورهای پیرامونی این جابه جایی محل تولید را «توسعه» می خوانند. با انتقال محل تولید به کشورهای پیرامونی، کشورهای مرکز به دلیل پایین بودن نرخ دستمزد در کشورهای پیرامونی بیشترین سود را می برند و تنها سهم اندکی به پیرامون می رسد.

والرشتاین در فرض سوم خود، دو دوران را در نظر می گیرد: دوره اول، دوره سروری آمریکا بر نظام جهانی است. در دوره دوم شاهد حباب های سفته بازی و مال اندوزی به دست اقلیتی کوچک و قدرتمند، و نیز دوران بدهکاری های عظیم در سطح جهانی هستیم. دوره اول مطابق با دوران جنگ سرد و مقابله دو قدرت بزرگ نظامی جهان - ایالات متحده آمریکا و شوروی - است، در حالی که همچنان هژمونی ایالات متحده آمریکا بر جهان مستولی است. از سال ۱۹۷۰ به این سو، دوره جغرافیای سیاسی شبه انحصاری رو به ضعف می گذارد و در دوران ریاست

جمهوری جرج دبلیو بوش (پدر) این کاهندگی هژمونی آمریکا شتاب پیدا می کند.

فرض چهارم والرشتاین به توصیف وضعیت بحران ساختاری نظام جهانی و شیوه پایان یافتن این نظام توجه دارد که در زمان کنونی با آن درگیریم؛ شرایطی که از دهه ۱۹۷۰ آغاز شد و شاید تا ۲۰۵۰ ادامه یابد. ویژگی عمده این بحران، شرایط آشفتگی است. این آشفتگی تصادفی نیست، بلکه نتیجه نوسان دائم پارامترهای نظام تاریخی - جهانی است که نه فقط در اقتصاد جهانی روی داده که جریان های فرهنگی و ایدئولوژیک و همچنین چگونگی دسترسی به منابع زیستی، شرایط محیطی و جهانی را تحت تأثیر قرار داده است.

کدام آثار والرشتاین به فارسی ترجمه شده است؟

کتاب «عام گرایی اروپایی سخن ورزی قدرت»، نوشته امانوئل والرشتاین، توسط **امیر ملائی مظفری** ترجمه و در ۱۲۴ صفحه منتشر شده است کتاب «پایان جهان: آن گونه که آن را می شناسیم» نیز از جمله آثار اوست که به فارسی ترجمه شده است. والرشتاین در این اثر، درباره دگرگونی های زیربنایی جهان توضیح می دهد و معتقد است این دگرگونی ها بر فهم ما از جهان هم تأثیر می گذارند. او در این کتاب نشان می دهد، چطور نظام سرمایه داری آینده جهان را به چالش خواهد کشید. والرشتاین در این کتاب به تحولات عقلانیت در دنیای معاصر می پردازد. این کتاب توسط **حسن حسینی** در سال ۱۳۹۴ در ۳۴۴ صفحه ترجمه شد. ناگفته نماند، «**هکده ای بر تحلیل نظام جهانی**» نیز در سال ۱۳۸۹ توسط **حسین عسگریان** به فارسی برگردانده شد و در اختیار علاقه مندان حوزه جامعه شناسی و توسعه قرار گرفت.

منابع

۱. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۸). نظریه های جامعه شناسی. انتشارات سروش. تهران.
۲. ریتزر، جورج (۱۳۷۷). نظریه جامعه شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران.
3. <https://autonomies.org/2019/09/for-immanuel-wallerstein-1930-2019/>
4. <https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/history-of-isa/past-presidents/list-of-presidents/immanuel-wallerstein>
5. <http://www.isa.org.ir>

«دیپ فیک»

تیغی در کف زنگیان مست

سیدغلامرضا فلسفی
ارتباط پژوه

DEEP FAKE

آن است که تصور می‌شود. لذا بر همین اساس نسبت به آغاز موج جدید پوش‌های اطلاعات نادرست^۲ در انتخابات ۲۰۲۰ زنه‌ار داده‌اند؛ روندی نامیمون که تأثیر «اخبار جعلی»^۴ را بر افکار عمومی و نقش گروه‌های فریبکار فعال در «فیس‌بوک» را در تغییر نتیجه انتخابات ریاست جمهوری ۲۰۱۶ یادآور می‌شود.

کلیدواژه‌ها: دیپ فیک، هوش مصنوعی، اخبار جعلی، اطلاعات نادرست

الیس ساموئلز^۵، روزنامه‌نگار و سردبیر بخش راستی‌آزمایی فیلم‌های آنلاین در روزنامه واشنگتن پست، در این باره می‌گوید: دیپ فیک این ایده را که باورپذیری منوط به دیدن است، نقض می‌کند و این مهم در آینده مبارزات سیاسی و نتایج حاصل از آن بسیار تعیین‌کننده است. هانی فرید^۶، کارشناس حوزه قوانین دیجیتال در «دانشگاه

اندیشمندان حوزه «هوش مصنوعی»^۱ در عین حال که برای نابودی یک سلاح بسیار خطرناک سیاسی، یعنی فیلم‌های جعلی تولید شده توسط رایانه که بیشترین تأثیر را در تضعیف جایگاه نامزدهای انتخاباتی و گمراه‌سازی رأی‌دهندگان در انتخابات ریاست جمهوری ۲۰۲۰ ایالات متحده دارد، با یکدیگر در رقابت‌اند، هم‌صدا با هم پیامی مشترک را صلا می‌دهند: «جهان برای مواجهه با دیپ فیک^۲ آماده نیست».

این پژوهشگران با مدنظر قرار دادن ملاک‌های کشف فیلم‌های جعلی، سامانه‌هایی خودکار طراحی کرده‌اند تا فیلم‌ها را تجزیه و تحلیل کنند. برخی از این ملاک‌ها عبارت‌اند از: ارزیابی نور، سایه‌ها، الگوهای پلک زدن، چگونگی حرکات سر، ابعاد واقعی چهره، مانند نسبت زاویه‌های سر و اجزای صورت نسبت به یکدیگر، یا نحوه تکان دادن سر و لبخند زدن. به‌رغم تمام این پیشرفت‌ها، محققان بر این باورند که گستردگی و تأثیرات عمیق این روش جاعلان بر افکار عمومی، بسی شدید و ماندگار تر از

مشخص شد این ویدیو با سرعتی ۲۵ درصد کمتر از حالت عادی بازتدوین و در نتیجه دست کاری شده بود.^۹

دیپ فیک که نخستین بار طی سال ۲۰۱۷ در یک پست «تارنمای ردیت»^{۱۰} از آن نام برده شد و در تولیدش از فن هوش مصنوعی «دیپ لرنینگ»^{۱۱} استفاده می شود، در ایالات متحده به یک اهرم فشار علیه سیاستون، از جمله ساکنان منطقه «کپیتال هیل»^{۱۲} بدل شده است، تا جایی که قانون گذاران رجای واثق یافتند که دیپ فیک ضمن زیر سؤال بردن اعتبارشان، مخل سلامت انتخابات و در ابعادی وسیع تر چالشی جدی برای امنیت ملی و حاکمیت مردم سالارانه محسوب می شود. با عنایت به این مهم، «کمیته اطلاعات مجلس نمایندگان» طی ژوئن ۲۰۱۹ برای استماع نظر متخصصان هوش مصنوعی جلسه ای تشکیل دادند و پیرامون اینکه دیپ فیک با سلب مشروعیت از رسانه، چگونه موجب انکار رسانه از سوی مخاطب می شود و امکان تشخیص صحیح را از وی می گیرد، و با این شرایط، مخاطب چگونه می تواند از تأثیر روان شناختی ماندگار دیپ فیک و هوش مصنوعی بر هوش و شخصیت خود رهایی یابد، اظهاراتی مطرح شد.

آدام شیف^{۱۳}، نماینده دموکرات حوزه انتخابیه کالیفرنیا و رئیس کمیته اطلاعات مجلس نمایندگان، پیرامون میزان آمادگی نظام سیاسی ایالات متحده در برابر دیپ فیک اظهار تردید کرده و افزوده است که گمان نمی کند مردم از آنچه انتظارشان را می کشد آگاه باشند.

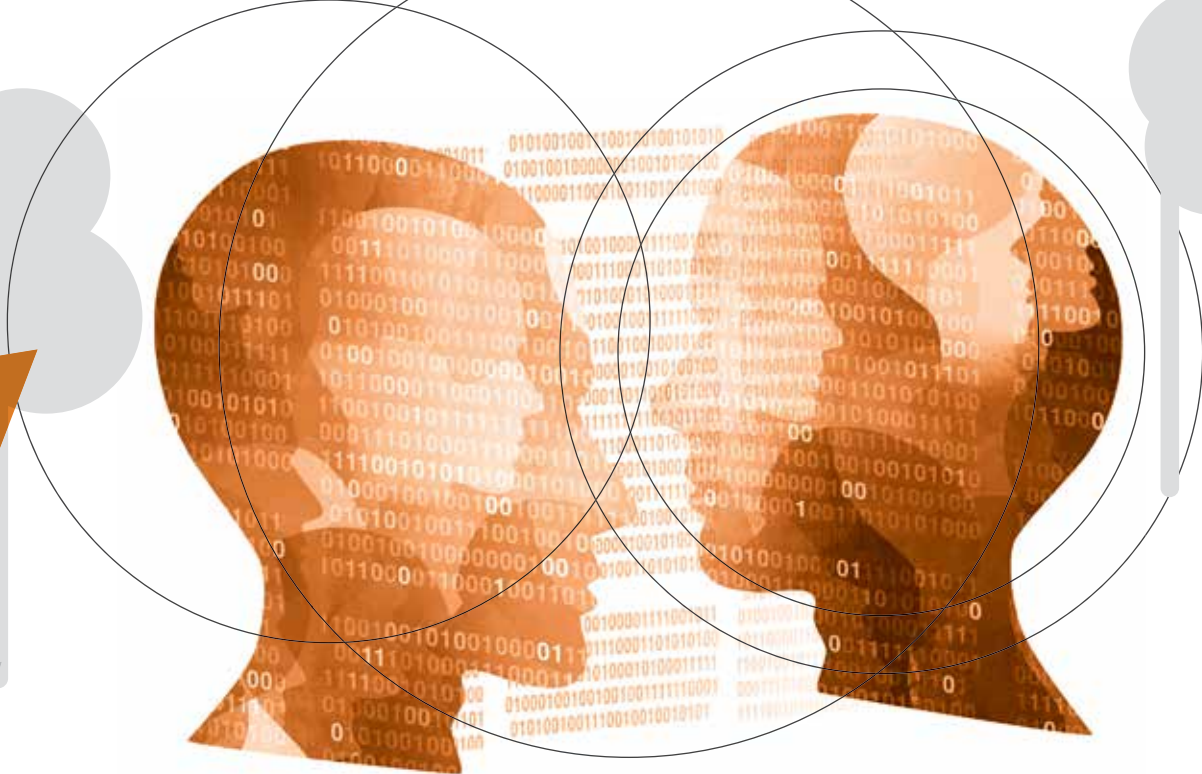
راشل توماس^{۱۴}، بنیان گذار یک آزمایشگاه یادگیری ماشین^{۱۵} در سانفرانسیسکو، می گوید: یک پوشش اطلاعات نادرست با استفاده از فیلم های دیپ فیک بر بستر پلتفرم وب مدرن، با توجه به ساختار این پلتفرم، انبوهی از مخاطبان را جذب می کند و بیشتر و سریع تر از حقیقت اشاعه می یابد. توماس معتقد است محتوای جعلی به طور تضمین شده بر افکار عمومی مؤثر نیست، چرا که انسان ها در مقام موجوداتی اجتماعی اموری را باور می کنند که کثیری از هم نوعانشان به آن مؤمن باشند. لذا آنانی که در پی تأثیر گذاری بر افکار عمومی از طریق تولید و نشر مجعولات هستند، کاری ساده در پیش ندارند. در این بین، نبود قوانین مصرح ناظر بر دیپ فیک موضوعی قابل تأمل است. البته برخی کارشناسان حقوقی و فنی معتقدند قوانین مصوب که بر اعمالی مجرمانه چون افتر، سرقت هویت یا جعل عنوان های دولتی جاری اند، بر این مهم نیز دلالت می کنند. با این حال به نظر می رسد گسترده شدن وضع قوانین نیز نگرانی هایی در پی دارد، چرا که دیپ فیک بر مرز باریک میان محتوای طنزی که متمم اول قانون اساسی ایالات متحده از آن حمایت می کند و تبلیغات سیاسی مخرب در حرکت است؛ مرزی که ممکن است وجوه تمایز آن همواره واضح نباشد.

برخی نگران اند امکان تخدیر یا هیجانات ناشی از تماشای فیلم های جعلی، موجب شود مردم به استنادات و شواهد جعلی تبیه کاران

برکلی» کالیفرنیا، با توجه به آمارهایی چون نسبت کتمی تولیدکنندگان به تحلیل کنندگان دیپ فیک که به تعبیر وی صد به یک است، پیرامون امکان غلبه بر این فناوری اظهار تردید می کند. این اسناد علوم رایانه در دانشکده «دارتموث» که قریب به دو دهه در حوزه تشخیص فیلم های دستکاری شده فعالیت دارد، می گوید که با ریزینی در مواردی چون پیکسل های تصویر و سعی در یافتن ایرادهای جزئی آن، یا موشکافی در روند گردش خون در صورت شخصیت ها، گاه می توان به واقعی یا جعلی بودن فیلم واقف شد. به رغم این موارد فرید معتقد است هوش مصنوعی در کمترین زمان متصور، مرز این علائم و نشانه ها را نیز درمی نورد و روند شناسایی دیپ فیک ها، همچون رابطه موش و گربه در کارتون «تام و جری»، بین الگوریتم های هوش مصنوعی و خبرگان تشخیص فیلم های جعلی، به تسلسلی نافرجام دچار می شود.^{۱۶}

گرچه در ایالات متحده، دیپ فیک ها تبعات گسترده سیاسی در پی داشته اند، اما رسوایی های سیاسی فیلم محور لزوماً به دیپ فیک محدود نیست، بلکه گاه دست کاری های ساده در فیلم نیز در سپهر سیاسی غائله برپا می کند که شاهد مثال آن، ویدیوی پربیننده **نانسی پلوسی**^{۱۷}، رئیس مجلس نمایندگان آمریکا و رهبر حزب دموکرات این مجلس در می ۲۰۱۹ است. بیش از سه میلیون بازدیدکننده در این فیلم پلوسی را در حالی دیدند که دچار مشکل تکلم و عدم تعادل است. فیلم مذکور این گمان را در بینندگان ایجاد کرد که این عضو ارشد حزب دموکرات دارای مشکلات ذهنی است و از سلامت جسمی برخوردار نیست. علاوه بر این، برخی مخالفان وی، به ویژه جمهوری خواهان، در آن هنگام مدعی شدند، مشکل تکلم پلوسی ناشی از اعتیاد وی به مسکرات است که پس از چندی





ویدیوهای دیپ فیک نمونه‌ای از انقلابی است که هوش مصنوعی در عرصه اطلاعات نادرست ایجاد کرده؛ کما اینکه سامانه‌های جدید هوش مصنوعی زبانی، مانند «نسخه دوم مبدل پیش آموزش داده‌شده مولد»^{۲۳} که توسط آزمایشگاه تحقیقاتی اپن‌ای‌آی طراحی شده، متون نوشتاری تولید می‌کنند. این الگوریتم مدل‌سازی زبان از ویژگی مولد بودن برخوردار است؛ در حالی که این ویژگی منحصر به زبان انسان است. مولد بودن زبان به معنای توانایی تولید صورت‌های جدید زبانی براساس قواعد موجود در زبان است که یکی از ویژگی‌های مهم آن به شمار می‌رود.^{۲۵}

در تولید ویدیوهای دیپ فیک به یاد داریم که تصویرهای هدف به سامانه معرفی می‌شدند و سامانه براساس بانک داده‌ای از تصویرها و صداهای موجود پیشین و کمک روش‌هایی نظیر «شبکه مولد متخاصم»^{۲۶} که شاخه‌ای مهم از یادگیری ژرف است، تصویرهای هدف را بر مبنای تصاویر موجود می‌ساخت و در نهایت شخصیتی دیده می‌شد که در حال انجام کار یا ایراد سخن است؛ در حالی که روح شخص واقعی از آن بی‌خبر است. (فلسفی، ۱۳۹۸: ۸۲ و ۸۳). در تولید نوشتار نیز، با استفاده از آن دسته متون نوشتاری که در قالب داده‌های خام اولیه به سامانه وارد می‌شود، بندهایی در ادامه متن ورودی با همان لحن، مضمون و سبک نگارش تولید می‌شود. اگر به سامانه تیتسر جعلی بدهید، بقیه مطلب را با نقل‌قول‌ها و نمودارهای جعلی تولید می‌کند یا می‌تواند با در اختیار داشتن خط اول یک داستان کوتاه، شخصیت‌پردازی کند و به سرعت داستان کوتاه پرطرفداری بنویسد.^{۲۷} به‌رغم اینکه ممکن است متن به سمت مغلق‌گویی گرایش یابد، لیک این امکان مستسکی ارزشمند برای ربات‌های هرزه نگار و سازندگان اخبار جعلی محسوب می‌شود.

نسخه دوم مبدل پیش آموزش داده‌شده مولد، یک مدل‌ساز زبان طبیعی با ۱/۵ میلیارد مؤلفه در مجموعه‌ای مرکب از هشت میلیون صفحه وب است و هدف از طراحی آن، پیش‌بینی درون‌متنی واژه پسین براساس واژگان پیشین است. سامانه مذکور نسخه‌ای ارتقا

ایمان بیاورند. محققان این مشکل را بی‌تفاوتی نسبت به امر واقع نامیده‌اند؛^{۲۸} بدین معنی که فرد برای فهم آنچه واقعیت دارد و آنچه واقعیت ندارد، بسیار تلاش می‌کند، لیکن در نهایت آنچه را که با وابستگی‌های پیشینش پیوند دارد، می‌پذیرد. نتایج «مرکز تحقیقات پیو»^{۲۹} که در ژوئن ۲۰۱۹ منتشر شد، مؤید این امر است، چرا که در آن تحقیق حدود دوسوم از پرسش‌شوندگان آمریکایی اظهار کردند، فیلم‌ها و تصویرهای جرح و تعدیل شده به مشکلی اساسی در تشخیص امر واقع در زندگی روزمره‌شان تبدیل شده است. بیش از یک‌سوم از پرسش‌شوندگان نیز معتقد بودند، اخبار ساختگی موجبات بی‌اعتمادی و کاهش کلی میزان دریافت اخبار توسط آنان را رقم زده است.

این نگرانی که دیپ فیک‌ها مردم را در پذیرش فیلم‌های واقعی دچار تردید و انکار کند، پدیده‌ای است که **رابرت چسنی**^{۱۸} و **دنیل سترون**^{۱۹} استادان حقوق، آن را سود حاصل از دروغ نام نهاده‌اند؛ به این معنی که قبح‌زدایی از جعلیات و دست‌کاری محتوا سبب شود، حتی پس از افشای دروغ، اعتماد به هرگونه اطلاعات پیرامون آن موضوع خاص برای افکار عمومی دشوار شود.^{۲۰}

فناوری دیپ فیک به سرعت در حال پیشرفت است، کما اینکه طی می ۲۰۱۹ پژوهشگران هوش مصنوعی در مؤسسه علم و فناوری «اسکولکوو»^{۲۱} در مسکو از سامانه «عکس معدود»^{۲۲} رونمایی کردند که می‌تواند با تعدادی محدود تصویر چهره، تصویرهای متعدد متقاعدکننده جعلی از آن چهره تولید و سپس آن تصویرها را به فیلم تبدیل کند. **ایگور زاخاروف**، پژوهشگر ارشد این گروه تحقیقاتی، با عنایت به بازنگری مداوم همکارانش در فناوری مورد بحث، از هرگونه اظهارنظر شخصی پیرامون این موضوع استنکاف می‌ورزد، اما در فرازی از مقاله منتشره از سوی گروه تحقیقاتی مذکور آمده که دستاورد حاصل از اثر شبکه‌ای تولید فناوری‌های جلوه‌های ویژه ویدیویی، فراتر از حد انتظار بوده و همچنین تأکید شده که این فناوری نوین با فناوری «آواتار عصبی» هم‌خوان است.



عبارت «گرفتگی عضلات هنگام شنا خطری بزرگ است» را با صدای **بیل گیتس، جین گودال**^{۳۵} و بسیاری دیگر بسازد. مدل طراحی شده، امکان تولید صداهای جعلی رایانه مینا را در قالب سخنرانی، موسیقی و سنتز متن به گفتار داراست که فراتر از تصورها، برآوردها و قضاوت‌های انجام گرفته در این زمینه است.^{۳۶} از مصداق‌های دیپ فیک‌های صوتی می‌توان به حادثه‌ای در اوت ۲۰۱۹ اشاره کرد که طی آن تبهکاران دیجیتالی به کمک دیپ فیک و جعل صدای مدیرعامل یک شرکت بریتانیایی، موفق شدند مبلغ ۲۴۳ هزار دلار از شرکت مذکور سرقت کنند!^{۳۷}

بخش عمده سرمایه‌گذاری به منظور پژوهش پیرامون یافتن راه‌های شناسایی دیپ فیک‌ها، توسط «دفتر نمایندگی پروژه‌های پژوهشی پیشرفته دفاعی»، موسوم به «دارپا»^{۳۸} که وابسته به وزارت دفاع آمریکا است، تأمین می‌شود. دارپا از سال ۲۰۱۶ حامی مالی برنامه طراحی زیرساخت تشخیص، تجزیه و تحلیل، تفسیر، ارائه شواهد و بازیابی خودکار فیلم‌ها و تصویرهای دیجیتال «دست‌کاری شده»^{۳۹} است که توسط جمعی از پژوهشگران طراز اول و گروه‌های تحقیقاتی بسیار معتبر این حوزه در حال انجام است. **مت توریک**^{۴۰}، متخصص «بینایی ماشین»^{۴۱} که هدایت این برنامه را بر عهده دارد، می‌گوید: امکانی که برای شناسایی رسانه‌های جعلی و اخبار تولیدی آن‌ها با نام «رسانه‌های ترکیبی»^{۴۲} طراحی شده، یک فناوری تدافعی است که نه تنها علیه دشمنان خارجی، بلکه دشمنان سیاسی داخلی و وباش اینترنتی قابل به‌کارگیری است.

توریک اظهار می‌دارد: از زمان اولین رسانه‌ها تاکنون، حکومت‌ها و دولت‌ها امکان اعمال نفوذ و دست‌کاری در محتوای رسانه را داشته‌اند، اما طراحی سامانه‌های قوی کشف جعلیات، مانند رسانه‌های ترکیبی، سبب می‌شود گروه‌های تبهکار دارای منابع و امکانات محدود که در حوزه تولید و نشر اخبار جعلی فعال‌اند، با انجام محاسبه هزینه - فایده، از ارتکاب این عمل مجرمانه خودداری کنند. پژوهشگران بر این اعتقادند که فیلم‌های جعلی دارای کیفیت تصویری بالا، با سهولتی بیشتر قابل شناسایی‌اند؛ چراکه امکان مشاهده هرچه بیشتر جزئیات، ضریب تفکیک جعلی از واقعی بودن را به میزانی فراوان افزایش می‌دهد. اما قرار گرفتن چنین فیلم‌هایی بر «پلتفرم وب مدرن» این امکان تشخیص را سلب می‌کند. زیرا بیشتر قریب به اتفاق رسانه‌های اجتماعی و تارنماهای پیام‌رسان، به منظور سهولت و سرعت هرچه بیشتر به اشتراک گذاشته شدن فیلم‌های خود، آن‌ها را در قالب‌هایی فشرده بر این بستر بارگذاری می‌کنند که این امر موجبات حذف جزئیات فیلم‌ها را که سرنخ‌هایی مهم برای کشف دیپ فیک محسوب می‌شوند، فراهم می‌کند.

موارد مذکور سبب شده‌اند، برخی افراد تشخیص فیلم‌های جعلی را ناممکن ببینند. لذا محققان بر آن شدند تا با تمرکز بر سامانه اصلت سنجی، بکوشند صحنه‌ها درست همان‌طور که فیلم‌برداری

یافته است که نسبت به نمونه پیشین^{۳۸} در حوزه مؤلفه و مقدار داده، ۱۰ برابر ارتقا یافته و به شکلی طراحی شده که به سهولت می‌تواند واژه پسین درون‌متنی را در چارچوب بانک داده متنی اینترنتی که معادل ۴۰ گیگابایت برآورد می‌شود، گمانه‌زنی و تولید کند.^{۳۹}

لازم به ذکر است که این روش روی متن سخنرانی رهبران سیاسی جهان در مجمع عمومی سازمان ملل متحد بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۲۰۱۵ آزمایش شده است.^{۴۰} در مقابل و برای مواجهه با این فناوری، پژوهشگران دانشگاه واشنگتن و مؤسسه هوش مصنوعی آلن یک سامانه کاشف متن جعلی به نام «گورر»^{۴۱} را در می ۲۰۱۹ معرفی کردند که ظرفیت آشکارسازی اخبار جعلی عصبی تولیدشده به وسیله ماشین را دارد.

مضاف بر پژوهش در حوزه دیپ فیک‌های ویدیویی و نوشتاری جعلی، موضوع تشخیص صداهای جعلی متقاعدکننده نیز در افق فکری کارشناسان این حوزه قرار دارد. پژوهشگران دانشگاه آلاباما در بیرمنگام که در حوزه صدا پژوهش می‌کنند، با استفاده از سه تا پنج دقیقه صدای فرد هدف که زنده ضبط شده یا از یوتیوب یا رادیو به دست آمده است، توانسته‌اند صدایی جعلی تولید کنند که انسان و سامانه‌های ایمنی بیومتریک در تشخیص جعلی بودن آن ناتوان‌اند. **نیتش ساکسنا**^{۴۲}، استاد و پژوهشگر این دانشگاه، پیرامون میزان تأثیر اقناع‌گرایانه این صداهای جعلی اظهار می‌دارد که با این فناوری می‌توان با صدای مادر برای فرزندش با کیفیتی پیام گذاشت که فرزند نتواند جعلی بودن صدا را تشخیص دهد یا شخصی را با انتشار یک فایل صوتی جعل شده از صدای خودش بدنام کرد [سلطانی‌فر، سلیمی و فلسفی، ۱۳۹۶: ۵۹].

محققان هوش مصنوعی شرکت رسانه‌ای «فیس‌بوک»، در ادامه مساعی پژوهشگران دانشگاه آلاباما، توانسته‌اند با شبیه‌سازی صدای افراد، گفتاری ماشینی تولید کنند که به شدت فریبنده است. برای انجام این مهم، سامانه «مل نت»^{۴۳} براساس داده‌های ورودی شامل صدها ساعت سخنرانی در همایش «تد» و کتاب‌های صوتی، در چارچوب مدل‌های صوتی طراحی شده به جعل هویت افراد اقدام می‌کند. برای مثال، این سامانه می‌تواند

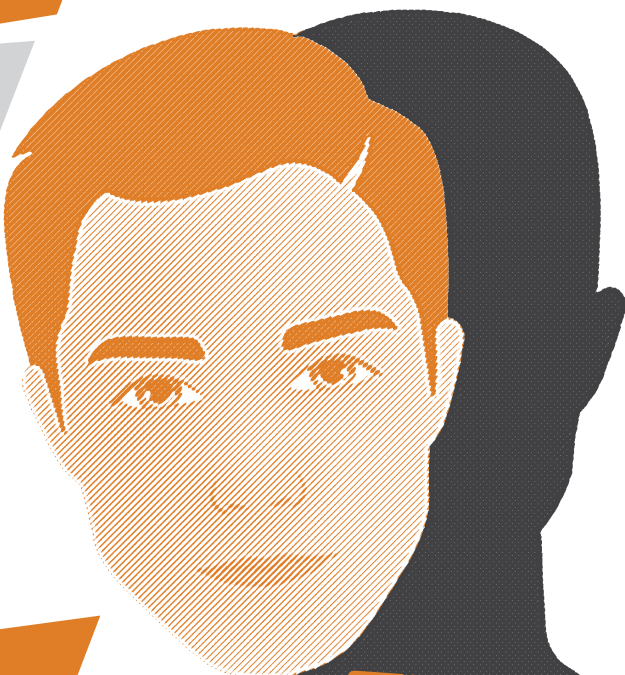
می‌شوند، به نمایش درآیند که از این روند در اصطلاح با عنوان «اثر انگشت» یاد می‌شود.^{۴۳} این امر می‌تواند به سهولت کشف جعلیات کمک کند، لیکن تحقیقش در گرو حصول توافق سازندگان گوشی‌های همراه هوشمند، دوربین‌ها و طراحان تارنماهاست؛ پیشنهادی با دورنمایی که تحقیقش سال‌ها به طول می‌انجامد.

اما شرکت‌های مذکور پیرامون حذف، نشانه‌گذاری، تنزل رتبه و حفظ جعلیات از مشی یکسان پیروی نمی‌کنند. برای مثال، «یوتیوب» فیلم تحریف‌شده پلوسی را که شرح آن به اختصار رفت، به سرعت از تارنمای خود حذف و اعلام کرد که فیلم مذکور سیاست این سایت شبکه اجتماعی را با عملی گمراه‌کننده نقض کرده است. اما «فیس‌بوک»، ضمن خودداری از حذف ویدیوی مذکور، به نشریه «پست» گفت که پلتفرم مذکور فاقد سیاستی است که کاربران را ملزم به بارگذاری اطلاعات درست در این سایت شبکه اجتماعی کند. **نیک کِلگ**^{۴۴}، سخنگوی ارشد فیس‌بوک، تصریح کرد: گفتار و مباحث سیاسی سیاستمداران از بررسی واقعیت معاف می‌شوند. حتی اگر مطالبشان قوانین این سایت شبکه اجتماعی را نقض کنند، آن محتوا همچنان روی این پلتفرم باقی می‌ماند؛ چراکه به گفته وی، سانسور با آنچه فیس‌بوک به آن اعتقاد دارد، مغایر است.^{۴۵} یوتیوب اعلام کرد پیگیری و سرمایه‌گذاری در حوزه رسانه‌های ترکیبی را در دستور کار خود قرار داده است و این را با مساعی پیشین خود، مانند مبارزه با هرزه‌نگاری و یافتن فیلم‌هایی که قوانین حق تکثیر را نقض کرده‌اند - و به کمک توأمان نرم‌افزار و نظارت انسانی انجام می‌شود - قیاس کرده است.

فیس‌بوک نیز در توضیح اقدامش در تأمین منابع مالی پژوهش پیرامون دست‌کاری رسانه‌ای که در برخی دانشگاه‌ها انجام می‌شود، به نشریه پست گفت که مبارزه با «اطلاعات نادرست»^{۴۶} از مهم‌ترین کارهایی است که این شرکت انجام می‌دهد. البته فیس‌بوک پس از اینکه در می ۲۰۱۹ از حذف ویدیوی تحریف‌شده پلوسی از پلتفرم خود امتناع کرد، یک ماه بعد، یعنی در ژوئن همان سال، با ویدیوی دیپ فیک **مارک زاکربرگ** روبه‌رو شد که در سایت شبکه اجتماعی تحت مالکیتش، «اینستاگرام» منتشر شد. فیلمی جعلی براساس سخنرانی سال ۲۰۱۷ زاکربرگ که او را در حالی رو به دوربین نشان می‌دهد که اظهار می‌کند: کنترل کامل اطلاعات به سرقت رفته میلیاردها انسان، زندگی، اسرار و آینده آن‌ها را تهدید می‌کند. در ادامه این مساعی، برای مبارزه با اطلاعات نادرست، شرکت رسانه‌ای مذکور در اکتبر ۲۰۱۹ برنامه‌های خود را برای انتخابات ۲۰۲۰ ایالات متحده اعلام کرد که جلوگیری از گسترش اطلاعات نادرست و سرمایه‌گذاری در پروژه‌های مربوط به سواد رسانه‌ای بخشی از آن محسوب می‌شوند. فیس‌بوک در توضیح این برنامه بیان کرد که تلاش هم‌زمان خود را در جهت کاستن از اطلاعات نادرست در سایت شبکه‌های اجتماعی فیس‌بوک و اینستاگرام به کار می‌بندد

و برای مثال، از گسترش اطلاعات مذکور در دو شبکه مزبور به منظور ممانعت از پربیننده شدن آن‌ها اقدام می‌کند. طی این برنامه، اطلاعات نادرست را در اینستاگرام از جست‌وجو و هشتک‌ها حذف می‌کند و انتشار آن‌ها را در خبرخوان فیس‌بوک کاهش می‌دهد. به علاوه اگر صفحه‌ها، دامنه‌ها و گروه‌ها به تکرار اطلاعات نادرست دست بزنند، ضمن ممانعت از اشاعه کلی محتوایشان در فیس‌بوک، در تبلیغات و کسب درآمدشان محدودیت ایجاد می‌کند. این شرکت رسانه‌ای مدعی شد، طی نوامبر ۲۰۱۹ یک گروه مستقل راستی‌آزما، نسبت به علامت‌گذاری تمامی مطالب بارگذاری شده در فیس‌بوک و اینستاگرام اقدام می‌کند تا کاربران نسبت به اینکه کدامین مطلب را بخوانند، به اشتراک بگذارند و در مجموع بدان اعتماد کنند و تصمیماتی بهتر بگیرند.^{۴۷}

«تویتر» اعلام کرد، هر هفته با موضوع بیش از هشت میلیون حساب کاربری که در تلاش‌اند، ضمن دست‌کاری محتوا به انتشار آن بپردازند، درگیر است، با این حال راستی‌آزمایی هر توییت را نیز امکان‌پذیر نمی‌داند. این شرکت می‌افزاید: بر این باور نیست که بخواهد پیش از انتشار توییت در فضای آنلاین پیرامون چیستی و صحت محتوای آن تصمیم بگیرد و مداخله کند. آشکار شدن توییت دروغ در کسری از ثانیه اتفاق می‌افتد، چراکه دیگر کاربران، بلادرنگ به بررسی توییت‌ها مبادرت می‌کنند. توییت مدعی است محتوای نادرست تا هنگامی که کذب بودنشان اثبات شود، به میزانی ناچیز در تویتر بازنشر می‌شوند. لازم به ذکر است که این شرکت هیچ‌گونه آمار و ارقامی برای اثبات ادعاهایش ارائه نکرده است.



DEEP FAKE

فیلم، و همچنین پردازش سیگنال، همراه با تحلیل کلیدواژه‌های محتوای صوتی و تصویری است.

توجه: این نوشتار ترجمه‌ای آزاد از بخشی از مقاله‌ای است به نام: **Top AI researchers race to detect 'deepfake' videos: We are outgunned** که توسط **درو هارول (Drew Harwell)** در ژوئن ۲۰۱۹ به رشته تحریر درآمده است.

با توجه به در پیش بودن انتخابات ۲۰۲۰ ایالات متحده، ضرورت وجود سامانه‌های تشخیص دیپ فیک بیشتر احساس می‌شود، اما شرکت‌های بزرگ آمریکایی همچنان به صیانت از انتخابات در چارچوب تخلفات سایبری تمایلی فزاینده دارند. **شامیر علی‌بی**^{۴۸} که مؤسس «استارت آپ آمبر»^{۴۹} در حوزه تشخیص جعلیات است، می‌گوید که شرکتش با همکاری بخشی از مشتریان در حال آزمایش یک پوشش محافظ در برابر دیپ فیک با استفاده از فناوری «بلاکچین» برای احراز هویت، و روشی جدید در تفکیک قطعات

پی‌نوشت‌ها

صاحب‌نظران دیپ فیک‌ها را ذیل رسانه‌های ترکیبی تعریف می‌کنند.

43. <https://hackernoon.com/detecting-fake-video-needs-to-start-with-video-authentication-224a988996ce>

44. Nick Clegg

45. <http://yon.ir/KguFO>

۴۶. Misinformation: اطلاعاتی نادرست بدون تعدد در گمراه‌سازی مخاطب است که رشد آن به واسطه توسعه بنیان‌های فناوریانه در حوزه تبادل اطلاعات، به‌ویژه در فضای آنلاین، فزونی یافته است. تولید و نشر این اطلاعات به‌طور معمول از سوی خبرنگاران و سازمان‌های خبری که صادقانه به حرفه خود پایبندند، اما به دلایلی چون خطای انسانی یا سوء عملکرد سازمانی ناخواسته به ورطه تولید و نشر اطلاعات ناراست فرو می‌غلطند، انجام می‌پذیرد. البته فارغ از خبرنگاران و سازمان‌های خبری، برخی مخاطبان نیز این اطلاعات را به اشتراک می‌گذارند که به زعم خود اطلاعاتی موثق را با دیگران سهیم می‌شوند [فلسفی، ۱۳۹۸: ۸۱].

47. <https://newsroom.fb.com/news/2019/10/update-on-election-integrity-efforts>

48. Shamir Allibhai

49. <https://ambervideo.co>

17. Pew Research Center

18. Robert M. Chesney

19. Danielle Citron

20. www.poynter.org/ethics-trust/2019/the-liars-dividend-is-dangerous-for-journalists-heres-how-to-fight-it

21. Skolkovo

22. Few Shot

23. Generative Pretrained Transformer-2 (GPT-2)

24. <https://openai.com>

25. www.zoomit.ir/2019/5/28/336405/gpt2-language-model

26. Generative Adversarial Network (GAN)

27. www.theverge.com/2019/2/14/18224704/ai-machine-learning-language-models-read-write-openai-gpt2

28. GPT

29. <https://openai.com/blog/better-language-models>

30. <https://arxiv.org/pdf/1906.01946.pdf>

31. <https://allenai.org>

32. Grover

33. Nitesh Saxena

34. MelNet

35. Jane Morris Goodall

36. <https://arxiv.org/pdf/1906.01083.pdf>

37. www.wsj.com/articles/fraudsters-use-ai-to-mimic-ceos-voice-in-unusual-cybercrime-case-11567157402

38. Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA)

39. MediFor

40. Matt Turek

۴۱. Computer Vision: یا بینایی رایانه، شامل روش‌های مربوط به پردازش، تجزیه و تحلیل و درک محتوای تصویرها یا فیلم‌های دیجیتال است.

۴۲. Synthetic Media: رسانه‌هایی دیجیتال یا در نگاهی کلان‌تر، رسانه‌هایی تغییر یافته‌اند که غالباً توسط الگوریتم‌ها هدایت می‌شوند. برخی

۱. Artificial Intelligence: به سامانه‌هایی گفته می‌شود که واکنش‌هایی مشابه رفتارهای هوشمند انسانی، از جمله درک شرایط پیچیده، شبیه‌سازی فرایندهای تفکری و شیوه‌های استدلالی انسانی و پاسخ موفق به آن‌ها، یادگیری و توانایی کسب دانش و استدلال برای حل مسائل دارند.

۲. Deepfake: که با معادل‌هایی چون جعل عمیق، جعل عمقی، جعل ژرف و یادگیری عمیق جعل کردن از آن یاد می‌شود.

۳. Disinformation: به «کژ آگاه‌سازی عامدانه» و نشر هدفمند و گسترده اطلاعات نادرست گفته می‌شود که به‌طور معمول خاستگاهی حاکمیتی دارد. در چارچوب «اطلاعات نادرست» که غالباً هم‌سنگ اخبار جعلی فرض می‌شود، مخاطب بر بستر اطلاعاتی نادرست زندگی می‌کند و طی فرایندی طولانی فریفته می‌شود. آن‌گاه پیرامون امری به باوری کذب می‌رسد (فلسفی، ۱۳۹۸: ۸۲).

۴. Fake News: عبارت است از تولید و نشر عامدانه اطلاعات نادرست و / یا شایعه به منظور جهت دادن به افکار عمومی برای کسب منافع خاص.

5. Elyse Samuels

6. Hany Farid

7. www.latimes.com/business/technology/la-fi-tn-fake-videos-20180219-story.html

8. Nancy Pelosi

9. <http://yon.ir/dwcCO>

10. www.reddit.com

۱۱. Deep learning: زیرشاخه‌ای از یادگیری ماشین که از مجموعه‌ای از الگوریتم‌ها برای پردازش سیگنال‌های حسی، مانند صدا و تصویر استفاده می‌کند.

۱۲. Capitol Hill: مقر حکومتی ایالات متحده در شهر واشنگتن دی سی که ساختمان‌های سنا، مجلس نمایندگان و دیوان عدالت عالی در آن واقع است.

13. Adam Schiff

14. Rachel Thomas

15. www.fast.ai

16. <http://aviv.me>

منابع

۱. سلطانی‌فر، محمد؛ سلیمی، مریم؛ و فلسفی، سیدغلامرضا (۱۳۹۶). **اخبار جعلی و مهارت‌های مقابله با آن**. فصلنامه رسانه. دوره ۲۸. شماره سه. شماره پیاپی ۱۰۸.

http://qjmn.farhang.gov.ir/article_51733.html

۲. فلسفی، سیدغلامرضا (۱۳۹۸). «جهان در خطر بازگشت به عصر تاریکی». مجله بازخورد. سال دوم، شماره هشتم. magiran.com/p1998506

مدرسه بروند که چه بشود؟



دکتر علی سرزعیم

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی



آموزشی و تحریم تلف شدند و می‌شود و حالا گویی مأموریت توسعه ایران بر دوش متولدين دهه‌های هفتاد و هشتاد قرار می‌گیرد؛ اگر بتوانند. مدرسه می‌روند تا به توسعه کمک کنند. ● سؤال: این مدارس که قرار است سازندگان توسعه تربیت کنند، به فرزندان ما چه می‌آموزند؟ برخی فکر می‌کردند مدرسه ابزار قدرت است تا دانش‌آموزان را به اطاعت وادارد. دیگری مشکل کشور را ناشی از کمبود تخصص می‌دانستند و مدرسه را مقدمه دانشگاه، تا آدم متخصص در آنجا پرورش یابد. اما حالا متخصص هم زیاد داریم؛ حتی برای صادرات مغز، اما گره توسعه ناگشوده مانده است.

● شکوفه‌های آینده‌ساز امروز به مدرسه می‌روند. ما هم که مدرسه می‌رفتیم، نسل قبل ما را به چشم شکوفه‌های آینده‌ساز می‌دید. اما دریغ و درد که بخش مهم و طلایی فرزندان دهه‌های ۱۳۵۰ و ۱۳۶۰ در ناکارآمدی علوم، انجام نشدن اصلاحات

● حالا گروه‌هایی قدری ناامید شده‌اند و نوعی فردگرایی را دنبال می‌کنند. خانواده‌ها دنبال تربیت فرزندی هستند که هر چه سریع‌تر شهروند جهانی شود؛ یعنی در کشوری دیگر جایگاه مناسبی بیابد. زبان‌آموزی و فرستادن فرزند به پانسیون در خارج، خریداران خودش را دارد.

● شعبات مختلف مدارس نخبه‌پرور، الگوی **مریم میرزاخانی** را به ذهن و ضمیر نوجوانان تزریق می‌کنند و گویی ناخودآگاه به آن‌ها القا می‌کنند، نجات از ایران تنها راه رهایی و سعادت است. پیگیری سعادت از مسیر المپیادها رونق یافته است.

● رکود بازار کار و بی‌کاری فزاینده مهندسان و دیگر دانش‌آموختگان دانشگاهی، تلنگری به برخی خانواده‌ها زده است تا سعادت فرزندشان را در تحصیل دانشگاهی نجویند و از مدرسه چنین انتظاراتی را در سر نپرورانند.

● خیلی از والدین دنبال مهارت زندگی برای فرزندانشان هستند. آن‌ها می‌خواهند فرزندانشان راه زیستن در دنیای پر از افسردگی، سروکار داشتن با یک همکار بداخلاق، مدیریت زمان در میان انبوه کارها، فشار برای تعادل بین کار و زندگی،

ضرورت عرضه توانمندی‌ها و مهارت‌ها، اهمیت ائتلاف‌سازی و شبکه‌سازی، کار گروهی، مقابله با زیر آب‌زنی‌ها و توطئه، اهمیت حیاتی کنترل خشم، متقاعدسازی و تبلیغ، سواد رسانه‌ای و چگونگی مواجهه با اخبار و پیام‌ها، شیوه مواجهه با جنس مخالف و ارضای مناسب نیاز جنسی، سواد مالی و شیوه مناسب حفظ و افزایش پس‌انداز را بیاموزند.

● نسل‌های ۱۳۵۰ و ۱۳۶۰ زمان و انرژی زیادی صرف انتگرال‌های یگانه و دوگانه و سه‌گانه کردند، اما این آموخته‌ها به کار اکثریت این نسل نیامد. نظام آموزشی هم خیلی کند، بالاخره به برخی تغییرات تن داد و کتاب‌ها و مطالب درسی اندکی تغییر کردند. اما هنوز مهارت تست‌زنی و آزمون‌های بی‌فایده المپیاد بر نظام آموزش غلبه دارند.

● آموزش‌وپرورش باید در میان جامعه‌ای که یک‌دست نیست و تکثر و تنوع تضاد ذاتی آن است، به مهارت هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با حساسیت بیشتری بنگرد.

● شکاف‌های قومی، مذهبی، طبقاتی و فرهنگی در این جامعه فعال‌اند. این جامعه مثل هر جامعه‌ای، متنوع و متکثر است و باید آدمیانش هنر و مهارت زیستن در تکثر را بیاموزند. این همان چیزی است که آموزش‌وپرورش ما فعلاً به فرزندانمان نمی‌آموزد.

● تجویر راهبردی

● اینک باید این تنوع را به رسمیت شناخت و چگونگی هم‌زیستی مسالمت‌آمیز را، به نحوی که هر کس بیشترین آسودگی را در سپهر اجتماعی داشته باشد، فرا بگیریم. مدارس شاید بهترین نقطه شروع برای کسب این مهارت باشد.

● دانش‌آموزان امروز باید بیاموزند که انتخاب همکار آن‌ها در فردایی که سر کار می‌روند دست آن‌ها نیست و ناگزیرند سال‌ها با کسی که شاید خلق و خویش را نمی‌پسندند، در یک اتاق همکار باشند.

● دانش‌آموزان باید زیستن مسالمت‌آمیز در کنار جامعه‌ای در حال افزایش میانگین سنی و پیر شدن را هم بیاموزند، و درکی از معلولیت و فقر داشته باشند. در یکی از مدارس ژاپنی در امارات، صندلی چرخ‌داری گذاشته‌اند و هر روز یک نفر موظف می‌شود، کل روز روی آن بنشیند و با آن تردد کند تا درکی از زندگی و محدودیت‌های معلولان پیدا کند. در برخی مدارس اصرار هست که حتماً یک دانش‌آموز معلول در کلاس‌ها باشد تا دانش‌آموزان از کودکی با مسائل این قشر نسبتاً بزرگ آشنا شوند.

● اگر بپذیریم که یکی از مهم‌ترین مسائل آینده ایران چگونگی اجرای این هم‌زیستی است، آن وقت اولویت و اهمیت آن را در کنار دیگر مهارت‌های زندگی درک و برای آن برنامه‌ریزی خواهیم کرد. توسعه بدون هم‌زیستی مسالمت‌آمیز در کنار یکدیگر ناممکن است.



دغدغه ایران

دکتر محمدرضا اسلامی



کتاب «دغدغه ایران»، گردآوری بخشی از مطالب با همین نام از سوی دکتر محمد فاضلی جامعه‌شناس جوان، خوش فکر و دغدغه‌مند کشور

است، مباحث جدی و مهمی در خصوص مسائل جاری و بحران‌های دست به گریبان کشور ایران در کتاب مطرح شده‌اند. وجود «نظم ذهنی» و «نگاه جامع» نویسنده در تحلیل مسائل کشور، امری ستودنی است، ولی اگر قرار باشد از منظر «نقد» به این کتاب نگاه کنیم، می‌توان به ذکر موارد زیر پرداخت:

اول: «هم‌آیندی بحران‌ها» در ایران امروز

یکی از تعابیر کلیدی که محور بحث‌های کتاب دغدغه ایران است، موضوع هم‌آیندی بحران‌هاست. در واقع، مخاطراتی که هر کشوری کم و بیش با آن مواجه است، همگی به یکباره در وضعیت فعلی ایران، همگرا شده‌اند. محمد فاضلی این را «هم‌آیندی بحران‌ها» نام نهاده و در خصوص این موضوع مواردی را بر شمرده است؛ از جمله: «مشکلات صندوق‌های بازنشستگی، مشکل آب، مشکل ریزگردها، مشکل فساد در نظام اداری، مشکل تنش در روابط خارجی با قدرت‌های بین‌المللی، مشکل تورم و بی‌کاری، مشکل فرسایش سرمایه اجتماعی و ...».

محمد فاضلی، با شرح و تحلیل موارد مذکور، جامعه ایران امروز را «جامعه مسائل حل نشده» خطاب کرده و استدلال می‌کند که انباشت برخی از مشکلات مذکور، حتی به پیش از چهل پنجاه سال قبل برمی‌گردد (نظیر سیاست‌های غلط در بخش آب) و این امر به خستگی اجتماعی منجر شده است.

دوم: نقد «هم‌آیندی بحران‌ها»

ضمن موافقت با بخش زیادی از آنچه در کتاب مذکور زیر عنوان «هم‌آیندی بحران‌ها» آمده است، نقدی که به ذهن می‌رسد اینکه نویسنده نباید این همگرایی بحران‌ها در جامعه ایرانی را به شکل مجرد بررسی کند. «نگاه غیرمجرد» به موضوع بحران‌های ایران، به این معناست که کشورهای مشابه



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و ۹ شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

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 متوسطه

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد پسران برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

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

• رشد آموزش ابتدایی • رشد فناوری آموزشی

• رشد مدرسه زندگی • رشد معلم • رشد آموزش خانواده

مجله‌های تخصصی بزرگسال

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

- رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی • رشد آموزش پیش‌دبستانی • رشد آموزش تاریخ
- رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش زبان‌های خارجی
- رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانشی • رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش مشاور مدرسه • رشد آموزش هنر • رشد برهان متوسطه دوم
- رشد مدیریت مدرسه

مجله‌های عمومی و تخصصی رشد برای معلمان، دانش‌جو معلمان، و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

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

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

• وبگاه: www.roshdmag.ir



سال جهش تولید

رشد را بشناس

نحوه اشتراک مجلات رشد:

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 همراه آرمایش 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 ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳-۳۹۶۶۲۰۰۰
شماره شبیه: IR180180000000000039662000

عنوان مجلات درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: کد پستی:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

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

امضاء:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۲۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۴۹۳۰۸

Email: Eshterak@roshdmag.ir

• هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۵۵۰/۰۰۰ ریال

• هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۵۰/۰۰۰ ریال

ما ایرانیان، در مقاطع زمانی مشابه، چه احوالی را از سر گذرانده‌اند؟ برای مثال، کشور ژاپن در مقطع عبور از یک کشور کشاورزی به کشور صنعتی، با بخش زیادی از بحران‌های مذکور به شکل «همگرا» مواجه بوده است. آسیب‌های شدید به محیط زیست ژاپن (در مقطعی که کشور اهتمام به توسعه صنایع داشته است)، تنش‌های جدی در روابط خارجی (در فاصله قبل و بعد از جنگ جهانی اول)، مشکل تورم، رشد آسیب‌های اجتماعی و ... همه مسائلی هستند که ژاپن کشاورزی- سنتی، در عبور به سمت توسعه‌یافتگی با آن‌ها مواجه بوده است.

بدیهی است که مقصود از این بحث، مقایسه مسیر توسعه ایران با ژاپن نیست، بلکه اشاره به این واقعیت است که بسیار از کشورهای توسعه‌نیافته (در مسیر حرکت به سمت توسعه)، با تجمیعی از بحران‌های چندوجهی و پیچیده دست به گریبان بوده و هستند. در واقع نگاه کردن به مسائل امروز ایران زمین، بدون یک نگاه مقایسه‌ای با کشورهای مشابه، ما را به سمت غلیظ‌تر دیدن بحران‌های امروزمان رهنمون می‌سازد.

البته محمد فاضلی مثال‌هایی از ترکیه و کشورهای در حال توسعه دیگر آورده است، ولی این مثال‌ها در بحث‌های «موردی» است و در خصوص بحث کلیدی این کتاب (یعنی «هم‌آیندی بحران‌ها») غیبت یک «نگاه مقایسه‌ای» با کشورهای دیگر محسوس است.

با وجود اینکه قصد ندارم که این یادداشت به یک بحث مقایسه‌ای صرف با شرایط ژاپن منحصر شود، ولی خوب است نگاهی به این چند فقره داشته باشیم:

• کشوری که سال‌ها «اقتصاد دوم دنیا» بود، با معضل جدی «پیرشدگی» جمعیت مواجه شده است.

• اقتصاد پویای ژاپن در برابر شتاب اقتصاد چین، با معضلات جدی روبه‌رو شده است. (برخی شرکت‌های بزرگ ژاپنی در حال نابود شدن هستند.)

• در میانه این احوال، سونامی بزرگ «توهوگو» و بحران نیروگاه هسته‌ای، مشکلات جدی برای «تولید برق» و نیاز برق صنعتی ایجاد کرد (فوکوشیما هر لحظه - در صورت یک زلزله بزرگ- امکان «چرنوبیل شدن» دارد.

• **شینزو آبه** و بخش مهمی از سیاست‌مداران ژاپنی با مشکل مقبولیت اجتماعی مواجه هستند.

در همین چند گزاره شاهدیم که کشوری مانند ژاپن هم که از مسیر توسعه عبور کرده، «امروز» با هم‌آیندی بحران‌ها مواجه است و هر چند «سطح مسائل آن‌ها» با سطح مسائل ما (به‌عنوان کشوری در حال توسعه) متفاوت است، ولی مفهوم هم‌آیندی مفهومی نیست که بتوانیم به شکل مجرد به آن بپردازیم.

سوم: مسائل حل نشده در ایران امروز

محمد فاضلی به نمونه‌های صحیحی از مسائل حل نشده (پرونده‌های باز) در ایران امروز پرداخته است. از مسائل کلان (مانند تنش‌های عمیق سیاسیون و احزاب) تا مسائل موردی/ غیرکلان، مانند باتکلیفی طولانی مدت در موضوع‌هایی همانند «ورزشگاه رفتن زنان»، «موسیقی» و ... نمونه‌هایی از نداشتن جسارت‌های مدیریتی در حل مسائلی هستند که مدت طولانی (و سال‌ها) باتکلیف رها می‌شوند. در واقع مدیریت‌ها، از کنار این موضوع‌ها عبور می‌کنند و این‌ها مشمول روزمرگی می‌شوند.





۳۰ اردیبهشت روز ملی جمعیت