

۸۴

علوم اجتماعی

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانش‌جو و معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش |
دوره بیست و سوم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه | ۵۰۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
w w w . r o s h d m a g . i r

اخلاق ژانوسی

با هم اما تنها

علوم اجتماعی و پاندمی

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

اعتماد به معلمان

جامعه‌شناسی برنامه درسی



این سو و آن سو



عنوان فیلم: این سو و آن سو

کارگردان: لیدا فضلی

مدت زمان فیلم: ۸ دقیقه و ۵۰ ثانیه

گروه مخاطب: دانش آموزان دوره های

ابتدایی دوم و متوسطه اول

گروه موضوع: اجتماعی

خلاصه داستان: دو کودک در دو طرف

خط مرزی با هم دوست می شوند و بهانه جنگ

برای بزرگسالان پیش می آید.

این فیلم در چهل و نهمین جشنواره بین المللی

فیلم رشد در بخش پویانمایی حضور داشته است.

مضمون فکری: سؤال هایی مانند علت های

وقوع جنگ ها یا راه های رسیدن به صلح جهانی

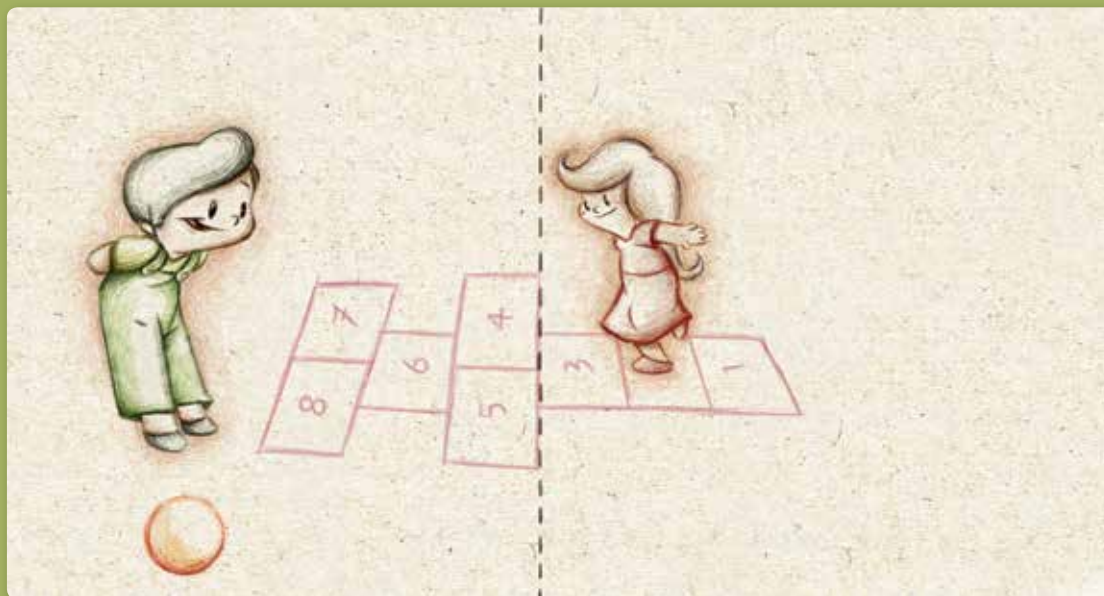
برای دانش آموزان دوره اول متوسطه مناسب تر

است. مطرح کردن این سؤال ها در دوره دوم

ابتدایی به سطح رشد ذهنی دانش آموزان

کلاس بستگی دارد؛ لذا مطرح کردن آن ها

برای این دوره ضروری نیست.



وحید گلستان

دبیر جشنواره بین المللی فیلم آموزشی
رشد

ادامه دارد

عنوان فیلم: ادامه دارد

کارگردان: واوریزنیک تورووسکی

مدت زمان فیلم: ۱ دقیقه و ۵۳ ثانیه

گروه مخاطب: دانش آموزان دوره های اول و دوم ابتدایی

گروه موضوع: اجتماعی

از کشور: هلند

خلاصه داستان: این فیلم کوتاه،

زندگی سه کودک ۱۲ ساله با استعداد در

زمینه های متفاوت را به تصویر می کشد.

آن ها چیزهای مشترکی دارند؛ یک شهر،

موفقیت و مهم تر از همه اشتیاق.

در طول داستان چه اتفاقی برایشان

رخ خواهد داد؟

این فیلم در چهل و نهمین جشنواره

بین المللی فیلم رشد در بخش داستانی

کوتاه حضور داشته است.

مضمون فکری: ممکن است

دانش آموزان هدف هایی سطحی یا

نامتناسب با استعداد و توانایی های خود

انتخاب کنند. در این صورت در مورد

خود هدف ها نیز گفت و گو شود.

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و سوم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۹ | صفحه ۴۸

بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم صل علی محمد و آل محمد



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

سرمقاله

● اخلاق ژانوسی / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

● با هم اما تنها در گفت و گو با دکتر سید محمدصادق مهدوی / پیامدهای جامعه شناختی همه گیری جهانی کرونا /

فریبرز بیات / ۴

● جامعه شناسی آموزش و پرورش / مسائل اجتماعی آموزش و پرورش در رویکردهای جامعه شناسی / ترجمه جمشید میرزایی / ۲۲

● جامعه شناسی برنامه درسی / دکتر حسن نجفی - آرش زارع زردینی / ۲۷

● اعتماد به معلمان / شاخص جهانی منزلت اجتماعی معلم / ترجمه دکتر کیومرث فلاحتی / ۳۴

دانش نوین اجتماعی

● مصائب خانواده در عصر کرونا / دکتر حسن محدثی گیلوایی / ۱۰

● کرونا و بازگشت به خانواده / دکتر عاصمه قاسمی / ۱۲

● علوم اجتماعی و پاندومی / دکتر نعمت الله فاضلی / ۱۴

● کرونا باعث شد بدانیم چقدر نمی دانیم / گفت و گو با یورگن هابرماس / ۱۸

● کرونا و جامعه مخاطره آمیز / محمد هدایتی / ۲۰

● آموزش سبک زندگی با طبیعت / مروری بر یافته های برنامه یادگیری کودکان در فضای باز / مترجم زهرا

امینی فرد / ۴۰

دانش اجتماعی بومی

● املا بنویس، انشا بنویس! / دکتر محمد فاضلی / ۳۲

● فقر عینی و فقر ذهنی / فقری که با پول درمان نمی شود / دکتر مهدی تدینی / ۳۸

● معرفی کتاب / نگاهی به کتاب «فرهنگ و فاجعه» / دکتر معصومه ابراهیمی / ۴۴

● مدیر مسئول: محمد ابراهیم محمدی
● سردبیر: فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: شیرین احمدنیا، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زائر کعبه، سید غلامرضا فلسفی، غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● نمابر: ۸۸۳۰۱۲۷۸
● وبگاه: www.rosdmdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@rosdmdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله های ترجمه شده 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. ● نشر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله 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 دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنوان 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 ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

ژانوسی اخلاق

فریبرز بیات

قانون‌گریزی و قانون‌شکنی بیشتر می‌شود؟ یا برعکس، به تحکیم و تقویت نظم و انضباط می‌انجامد؟

● آیا چنین پدیده‌ای آسیب‌های اجتماعی، چون سرقت، احتکار، فساد، اختلاس، قتل، خودکشی، طلاق، اعتیاد، افسردگی، یأس و ناامیدی را افزایش می‌دهد؟ یا برعکس، ناهنجاری‌ها، بزهکاری‌ها، و آسیب‌های اجتماعی را کاهش می‌دهد؟

● و بالاخره، آیا چنین سوانح و فجایعی تعارضات، تضادها و کشمکش‌های اجتماعی و سیاسی را افزایش می‌دهد و زمینه را برای اصلاحات و تغییر و تحولات اجتماعی و سیاسی در جهت نظامی برابر، عادلانه و فراگیر فراهم می‌کند؟ یا به تحکیم و تقویت مناسبات نابرابر و تبعیض‌آمیز، و انسداد و استبداد کمک می‌کند؟

در پاسخ به چنین پرسش‌هایی می‌توان گفت: همه‌گیری جهانی کرونا با چهره «ژانوسی» خود نوعی دوگانگی اخلاقی را در جامعه دامن زده است. از یک سو، گروه‌های سودجو و فرصت‌طلب از چنین وضعیتی برای احتکار و گران‌فروشی دارو و اقلام و کالاهای بهداشتی سود جستند، و در مقابل، گروه‌های داوطلب و انجمن‌های مردم‌نهاد و خیریه به کمک مردم گرفتار بیماری شستافته و به توزیع اقلام بهداشتی و مواد غذایی بین مردم گرفتار اقدام کرده‌اند. گروه‌هایی به لاک خودخواهی فروخته 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 دانسته‌اند و منافع و خیر اجتماعی را بر نفع فردی ترجیح داده‌اند.

گروهی تعطیلی کار و قرنطینه‌خانی را فرصتی برای بازگشت به خانه و تقویت روابط و مناسبات خانوادگی قرار داده‌اند، اما در گروه‌های دیگری، بیکاری، فقر و بی‌برنامگی از یک‌سو، و فقدان منابع درآمدی برای گذران زندگی در چنین وضعیتی از سوی دیگر، موجبات گسترش تنش‌ها و تعارضات خانوادگی بین مردان و زنان، و

همه‌گیری جهانی (پاندومی) «کرونا» و گونه‌های متفاوت مواجهه با آن در جامعه، ضرورت تأمل از منظر علوم اجتماعی در این زمینه را یادآور می‌شود. در مورد نحوه مواجهه با چنین مصائب و مسائلی دو نگرش متفاوت در جامعه قابل تمیز و تشخیص است:

● این پدیده چه تأثیری بر اخلاق اجتماعی دارد؟ آیا به تنزل و تزلزل اخلاق اجتماعی می‌انجامد و موجب می‌شود مردم در چنین شرایط بحرانی کمتر دغدغه رعایت اخلاقیات را داشته باشند و راحت‌تر از قواعد و هنجارهای اخلاقی تخطی کنند؟ یا برعکس، قرارگرفتن در چنین وضعیتی موجب تقویت حس همدردی و همدلی و کمک و همیاری می‌شود؟

● آیا چنین فجایعی خودخواهی و نفع‌طلبی را دامن می‌زند یا موجب احساس تعهد و مسئولیت اجتماعی بیشتر و کمک و خیرخواهی، و ایثار و از خودگذشتگی می‌شود؟

● آیا چنین حوادثی قواعد و هنجارهای اخلاقی و اجتماعی را زیر سؤال می‌برد و موجب می‌شود شهروندان نسبت به اعتبار، مشروعیت و مطلوبیت چنین قواعدی دچار شک و تردید شوند؟ یا برعکس، تعهد و تقید به قواعد اخلاقی را تحکیم و تقویت می‌کند؟

● آیا چنین سوانحی فردگرایی و تک‌روی را افزایش می‌دهد و موجب می‌شود هر کس فقط به فکر خود و خانواده‌اش باشد و تنها گلیم خود را از آب بیرون بکشد، یا وحدت، هم‌بستگی و مشارکت اجتماعی را تقویت می‌کند و حتی به گذشتن از نفع فردی برای دستیابی به خیر اجتماعی می‌انجامد؟

● آیا چنین وقایعی احساس بی‌اعتمادی اجتماعی را دامن می‌زند و بدبینی و سوءظن را در روابط بین‌فردی، گروهی و اجتماعی افزایش می‌دهد، یا به تحکیم روابط، تقویت حسن ظن، و تقویت اعتماد بین‌فردی و نهادی کمک می‌کند؟

● آیا کرونا نظم و انتظام اجتماعی را به هم می‌زند و موج



بودجه‌های بالا، اما ناکارآمد و غیرمفید را، در برخی از کشورها برای شهروندان عیان ساخت؛ همچنان که ارزش و اهمیت وجود برخی بخش‌ها و ادارات را برای حفظ سلامت و جان مردم بیش از پیش مشخص کرد.

اما مهم‌تر از همه این‌ها، کرونا نشان داد مردم همه کشورها در یک جهان 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 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، بر کوچک‌ترین کشورها در دورافتاده‌ترین مناطق صحرای آفریقا تأثیر می‌گذارند.

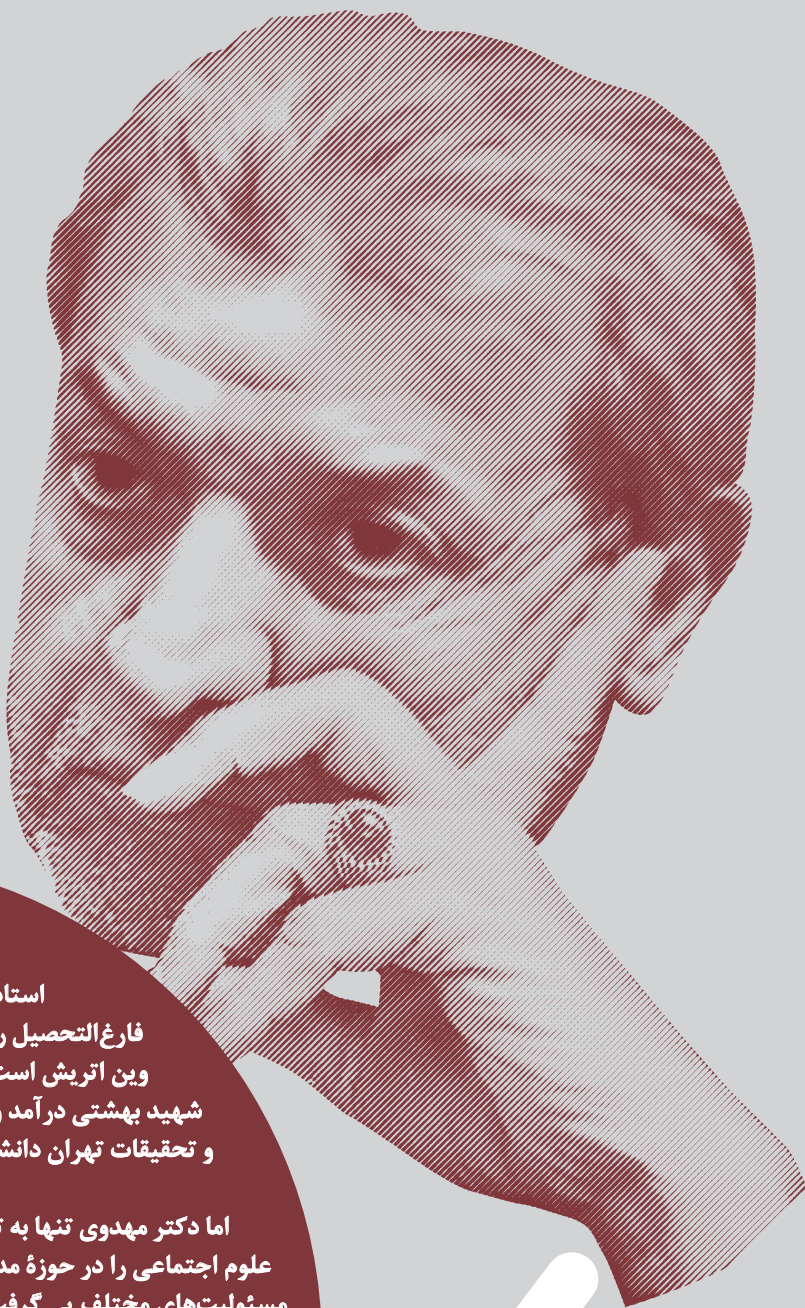
تخریب محیط زیست، نازک‌شدن لایه اوزون، جنگ و خشونت، و بیماری‌ها نیز شکل همه‌گیر و جهانی پیدا کرده‌اند و دیگر نمی‌توان عواقب و آثارشان را به یک کشور یا منطقه محدود کرد. چنان که جنگ خلیج فارس کل منطقه را به نوعی درگیر کرد یا دامنه جنگ گروه‌های تکفیری و داعش در عراق و سوریه، با سیل مهاجران، به کل اروپا و آمریکا نیز کشیده شد. جنون گاوی و آنفلوآنزای پرندگان هم بسیاری از کشورها را درگیر کرد. به طور کلی، جهان معاصر که ما در آن زندگی می‌کنیم، بسیار کوچک و به هم پیوسته شده است. نظم و پیشرفت، بی‌نظمی و آشفتگی، اعتماد و ایمنی، و مخاطره از ویژگی‌های دوقطبی این جهان به هم پیوسته است.

والدین و فرزندان را فراهم کرده است؛ تا جایی که حتی بنا بر برخی برآوردها، آمار طلاق و آسیب‌های اجتماعی در این ایام در برخی کشورها بالا رفته است.

چهره دوگانه کرونا اخلاق سیاسی را نیز تحت تأثیر قرار داده 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 قراردادن دولت‌های رقیب دانسته‌اند و از اخلاق بشردوستانه و انسانی عدول کرده‌اند. در داخل کشورها نیز کرونا مشقت سیاستمداران را باز کرده و قدرت و ضعف آن‌ها را در مدیریت جامعه و دانش و اراده آن‌ها را برای تصمیم‌گیری به موقع برملا کرده است. بسیاری از دولت‌ها و دولتمردان در دوراهی «نجات اقتصاد» یا «حفظ جان شهروندان» دچار تردید و تزلزل شدند. کرونا ناکارآمدی و ضعف دستگاه‌های اجرایی پرطمطراق و مراکز پرخرج و دارای

رشته جامعه‌شناسی

پیامدهای جامعه‌شناختی
همه‌گیری جهانی کرونا
در گفت‌وگو با
استاد سید محمدصادق مهدوی



اشاره

استاد سید محمدصادق مهدوی، متولد ۱۳۲۷ و فارغ‌التحصیل رشته «جامعه‌شناسی خانواده و جوانان» از دانشگاه وین اتریش است. او از سال ۱۳۵۶ به عضویت هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی در آمد و سال‌ها با رتبه استادی در این دانشگاه و نیز واحد علوم و تحقیقات تهران دانشگاه آزاد اسلامی به آموزش و پژوهش پرداخت و مفتخر به دریافت عنوان استاد نمونه شد.

اما دکتر مهدوی تنها به تدریس و تحقیق اکتفا نکرد و به عنوان کنشگری فعال، توسعه علوم اجتماعی را در حوزه مدیریت، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی با قبول مسئولیت‌های مختلف پی گرفت. دکتر مهدوی بیش از ۱۰ اثر ترجمه و تألیف در موضوع خانواده و جوانان دارد و از وی بیش از ۵۰ مقاله در نشریات علمی و پژوهشی منتشر شده است. مدیریت و سردبیری مجله‌های علمی و پژوهشی گوناگون، از جمله پژوهش‌های جامعه‌شناختی، پژوهش‌نامه علوم اجتماعی و فصلنامه «رشد آموزش علوم اجتماعی» از دیگر خدمات و فعالیت‌های ماندگار دکتر مهدوی است.

رشد آموزش علوم اجتماعی در گفت‌وگو با این جامعه‌شناس پیشکسوت، ضمن مرور دستاوردها و تجربه‌های زیسته ایشان در زمینه آموزش علوم اجتماعی، تأثیرات و پیامدهای اجتماعی و فرهنگی پاندومی کرونا را به‌ویژه در حوزه‌های آموزش و خانواده مورد بحث و بررسی قرار داده است.

کلیدواژه‌ها: همه‌گیری جهانی کرونا، پیامدهای جامعه‌شناختی، جامعه‌شناسی خانواده و جوانان، پیامدهای اجتماعی و فرهنگی کرونا

فریبرز بیات



می آیند در بوفه دانشجویی جای می خورند و با دانشجویان گپ می زنند. این حسن سلوک استادان جوان برای ما هم خیلی جالب بود و هم جاذب. قبلاً فکر می کردیم استاد دانشگاه جایگاه و مقامی بسیار برتر دارد و اصلاً مگر می شود استاد با دانشجو صمیمی شود؟! تا قبل از این آقایان، ما استادانمان را فقط در کلاس می دیدیم و ارتباطات استاد و شاگردی اصلاً وجود نداشت. به همین دلیل، استادان جوان علوم اجتماعی نه تنها علم جدید جامعه شناسی را آوردند و هر کدامشان در حوزه های خاصی تحول ایجاد کردند، بلکه با حسن سلوک خود و مراوده با دانشجو، در جو و فضا و به اصطلاح زیست و مناسبات دانشجو و استاد تغییرات چشمگیری به وجود آوردند. به طور کلی تحولات علمی ناشی از حضور این استادان جوان علوم اجتماعی، یعنی مجهز شدن به دانش روز و نیز تحول در روابط و مناسبات استاد و دانشجو، به نظر من در تحول جامعه شناسی در ایران، و اعتبار، وجاهت و فراگیر شدن و معرفی آن به جامعه، نقش مهمی ایفا کرد.

جناب عالی بعد از دوره کارشناسی ارشد در دانشگاه تهران، برای ادامه تحصیل در دوره دکترا به خارج از کشور رفتید. فضای آموزشی، کیفیت و روش های آموزش و شیوه تدریس استادان در آنجا چگونه بود؟

من به اتریش و دانشگاه وین رفتم. اتریش آلمانی زبان است و استادان برجسته جامعه شناسی آلمان در دانشگاه وین تدریس می کردند. من در آنجا از استادان خیلی معروفی درس گرفتم؛ استادانی مثل **یورگن هابرماس** که هنوز زنده است، **هربرت مارکوزه** که فوت کرده و همچنین **نیکلاس لومان**. این ها جامعه شناسان آلمانی زبان بودند که به خصوص در کشورهای آلمانی زبان و اروپا شهرت داشتند و نظریات جدیدی را ارائه می کردند که در محافل بین المللی جامعه شناسی مطرح و مورد توجه بودند. سبک آموزش هم در آنجا با سبک آموزش

دانشگاه تهران سکونت داشت. اطلاعات خوبی از شرایط رشته ها، آینده تحصیل در هر رشته، بازار کار آن و شانس قبولی در هر رشته داشت. او به من گفت رشته نویی آمده است با عنوان علوم اجتماعی که در آینده خیلی رشد دارد. همین الان هم در تهران خیلی طرفدار دارد و در شهرهای بزرگ یواش یواش دارد شناخته می شود. گفت اگر من الان می خواستم شروع به تحصیل کنم، این رشته را می خواندم. به این ترتیب من قانع شدم که علوم اجتماعی رشته ای مهم و مؤثر در جامعه و آینده دار و رو به پیشرفت است و این رشته را انتخاب کردم.

استادان آن زمان رشته علوم اجتماعی چه کسانی بودند و فضا و مناسبات دانشجویان و استادان در آن سال ها چگونه بود؟

استادان آن زمان به جز مرحوم دکتر **صدیقی**، اگر ذهنم یاری کند، مرحوم دکتر **علیمحمد کاردان**، دکتر **شاپور راسخ**، دکتر **جمشید بهنام** و مرحوم دکتر **محمود روح الامینی** بودند. روابط استادان و دانشجویان خیلی رسمی و اداری و به طور کلی با فاصله بود و استادان خیلی به صمیمیت با دانشجویان اعتقادی نداشتند و فاصله خودشان را با دانشجو حفظ می کردند. اما از حدود ترم ۴ و ۵ به بعد بود که با آمدن گروهی جدید از استادان علوم اجتماعی، جو و فضا کاملاً تغییر کرد. استادان جدید زنده یاد مرحوم دکتر **غلامعباس توسلی**، دکتر **باقر ساروخانی**، دکتر **عبدالحسین نیک گهر**، دکتر **مرتضی کتبی** و دکتر **احمد اشرف** بودند که فکر می کنم به جز دکتر اشرف که از آمریکا آمده بود، بقیه دانش آموخته فرانسه بودند.

گروه علوم اجتماعی با آمدن این استادان جوان یک دفعه اعتبار تازه ای کسب کرد. چون دانش روز جامعه شناسی را داشتند و کلاس هایشان بسیار پرطرفدار و پرونق بود. با آمدن این استادان به خصوص سنت رفتار با فاصله استادان با دانشجویان کلاً تغییر کرد. مثلاً برای ما دانشجویان تازگی داشت که برای اولین مرتبه می دیدیم استادان جوان

استاد قبل از هر بحث دیگری مایلم به تجربه تحصیل و تدریس شما بپردازیم. چطور شد که رشته علوم اجتماعی را انتخاب کردید؟ آیا در دبیرستان رشته شما علوم انسانی بود؟ به طور کلی چگونه به علوم اجتماعی علاقه مند شدید؟

من در یکی از روستاهای اطراف بوشهر به دنیا آمدم. در محل ما تا کلاس ششم ابتدایی بیشتر نبود و من برای ادامه تحصیل در دبیرستان به شهر «برازجان» رفتم. در شرایط اجتماعی آن زمان تعداد خیلی کمی به ادامه تحصیل علاقه داشتند. بیشتر خانواده ها ترجیح می دادند بچه هایشان در امر کشاورزی به آن ها کمک کنند و خیلی اعتبار و ارزشی برای تحصیل قائل نبودند. ولی والدین من به تحصیل خیلی علاقه مند بودند و با همه توانشان می خواستند که بچه ها درس بخوانند. دبیرستان های برازجان آن موقع فقط رشته ادبی داشتند و رشته های تجربی و ریاضی وجود نداشتند. در آن موقع مثل حالا علوم انسانی نمی گفتند و به همه رشته های زیرمجموعه علوم انسانی، رشته ادبی می گفتند.

من در برازجان ادامه تحصیل دادم و دیپلم گرفتم. بعد هم در دانشگاه تهران در رشته علوم اجتماعی پذیرفته شدم. حدود سال های ۱۳۴۷ و ۱۳۴۸ بود. علوم اجتماعی رشته ای جدید بود که در دانشکده ادبیات دانشگاه تهران دایر شده بود و چندین سالی بیشتر از تأسیس آن توسط زنده یاد مرحوم دکتر **غلامحسین صدیقی** نمی گذشت. آن موقع هنوز کاربرد و اهمیت این رشته در جامعه شناخته نشده بود. بعضی ها هم فکر می کردند علوم اجتماعی همان تاریخ و جغرافیاست.

چگونگی علاقه مندی من به رشته علوم اجتماعی به این صورت بود که طی مطالعه ای در مورد رشته ها و دانشکده های دانشگاه تهران، از جمله دانشکده ادبیات، دانشکده حقوق، دانشکده الهیات و سایر دانشکده ها، با یکی از دانشجویان دانشکده ادبیات که همسایه و هم شهری ما بود، مشورت کردم. او دانشجوی رشته ادبیات فارسی دانشگاه تهران بود و در خوابگاه





مرسوم در ایران متفاوت بود. مثلاً یادم هست در ایران سر کلاس‌های مرحوم استاد دکتر صدیقی، تعداد دانشجو بالای ۱۰۰ نفر بود و کلاس در تالارهای بزرگ تشکیل می‌شد. البته این تعداد شاید دانشجوی جامعه‌شناسی نبودند و از گروه‌ها و رشته‌های دیگر هم در کلاس ایشان شرکت می‌کردند. تعدادی هم از علاقه‌مندان دکتر صدیقی بودند که در این کلاس‌ها حاضر می‌شدند. به‌طور کلی کلاس‌ها در ایران خیلی پرجمعیت بودند. ولی در اتریش من یادم نمی‌آید کلاسی بیش از ۱۰ نفر بوده باشد. به همین دلیل اولاً استاد شناخت کافی نسبت به دانشجو و نقاط قوت و ضعف او پیدا می‌کرد، ثانیاً تعداد کم اعضای کلاس امکان مشارکت دانشجو در امر آموزش را فراهم می‌آورد.

به این ترتیب می‌توانم بگویم یک ویژگی برجسته در نحوه آموزش در اتریش روش «آموزش مشارکتی» بود. یعنی دانشجو باید مرتب در جست‌وجوی مطالب جدید و بدیع از منابع متفاوت باشد و بعد هر هفته یک روز بیايد کنفرانس بدهد. علاوه بر این، هم روش کار استاد و هم نظام آموزشی فرق می‌کرد. یک پروفیسور ۶ تا ۱۰ دستیار داشت. این دستیارها خیلی به استاد کمک می‌کردند. مثلاً به ما کتاب معرفی می‌کردند و می‌گفتند تو که می‌خواهی بیایی در این موضوع کنفرانس بدهی، کتاب‌های جدید این‌ها هستند. یا آدم‌هایی که در این مورد نظریات جدید و جذابی دارند، این‌ها هستند. حتی برای تهیه کتاب‌ها کمک می‌کردند. یعنی شما اگر کتابی را می‌خواستید که در انستیتو موجود نبود، بلافاصله در عرض کمتر از سه روز خود انستیتو برایتان تهیه می‌کرد.

گرایش غالب در جامعه‌شناسی به‌ویژه در کشورهای آلمانی‌زبان در آن زمان، چپ و از نوع حلقه فرانکفورت و نئومارکسیستی بود؟

بله، این تفکر غالب بود؛ چه بین دانشجویان و چه بین اعضای هیئت‌علمی

و استادان. گروه قابل‌توجهی از استادان گرایش نئومارکسیستی داشتند که به «مکتب فرانکفورت» معروف است؛ مثل هابرماس، مارکوزه، آدورنو و هورکهایمر. این‌ها اگرچه تفکر چپ داشتند، اما مارکسیسم را نقد می‌کردند. مارکسیست‌ها تکیه و تأکید اصلی را بر اقتصاد می‌گذاشتند و نظام سرمایه‌داری را از این‌ نظر نقد می‌کردند. اما جامعه‌شناسان مکتب فرانکفورت بیشتر بر مسئله فرهنگ تأکید می‌کردند و نظام فرهنگی را که به بازتولید مناسبات سرمایه‌دارانه کمک می‌کند، نقد می‌کردند. تأکید هابرماس بر عقلانیت فرهنگی، کنش ارتباطی و اخلاق ارتباطی و نیز تأکید مارکوزه بر صنایع فراغت و فرهنگی و انسان‌تک‌ساختی از چنین منظری قابل توجه است. مکتب فرانکفورت تأثیرات مهمی بر جامعه‌شناسی بر جای گذاشته است و به‌ویژه در نقد جامعه‌شناسی محافظه‌کار کارکردگرایانه که به حفظ وضع موجود نظر دارد، بسیار مؤثر بود و افق‌های جدیدی را در نظریه‌پردازی جامعه‌شناسی گشوده است.

اما با وجود غلبه تفکر نئومارکسیستی در فضای دانشگاهی آن زمان کشورهای آلمانی‌زبان این تنها تفکر نبود و گروهی از جامعه‌شناسان نیز بودند که تفکری مغایر داشتند و از منظری دیگر به مسائل اجتماعی می‌نگریستند که مهم‌ترینشان در آن زمان **نیکلاس لومان** بود. او بنیان‌گذار نظریه سیستمی و جامعه‌شناسی سیستمی است و به «تئوری پرداز درمان‌ناپذیر» شهرت یافته است. شاید بعد از پارسونز مهم‌ترین چهره در جامعه‌شناسی ساختی- کارکردی محسوب شود. لومان در آثار خود آشکارا استدلال کرده که نظریه سیستم‌های خود را به‌عنوان جانشینی برای دعاوی منسوخ و بی‌بنیاد مکتب فرانکفورت عرضه داشته است.

باید توجه داشت چنین مجادلات علمی در کشورهایی نظیر آلمان که سنت فلسفی و انتقادی طولانی دارند و نیز از سطح تکامل فکری بالایی برخوردارند، مشکل

چندانی ایجاد نمی‌کرد و هر دو گروه این جامعه‌شناسان در فضای جامعه‌شناسی اتریش و آلمان حضور فعال داشتند. مثال بارزش مجادلات و مباحثات پراوازه لومان و هابرماس است. البته با وجود این مجادلات با هم کارهای مشترک نیز می‌کردند که نمونه آن کتاب «نظریه جامعه یا تکنولوژی اجتماعی» است که هابرماس و لومان با هم نوشته‌اند. اما بین دانشجویان آن زمان فضا قدری متفاوت بود و با توجه به گرایش‌های ضدسرمایه‌داری، تفکر چپ بین دانشجویان غلبه داشت. به همین دلیل اصولاً کسانی که به رشته جامعه‌شناسی می‌رفتند، تمایلات چپی داشتند. البته بزرگ که می‌شدند، عاقل می‌شدند. آن موقع روشن فکر یعنی کسی که تمایلات ضدسرمایه‌داری و چپ داشت و این فضا بین دانشجویان وجود داشت. به‌طوری که من چندین بار وقتی صبح می‌آمدم بروم انستیتو، می‌دیدم یک پارچه بلندی با علامت داس و چکش آویزان کرده بودند که این دانشکده تا اطلاع ثانوی توسط نیروهای پیشروی انقلابی از دست مثلاً سرمایه‌داران پس گرفته شده است. دانشجویان چپ خیلی وقت‌ها دانشگاه را تعطیل می‌کردند و مانع ورود استادان می‌شدند؛ مثل اوایل انقلاب خودمان و خیلی شدیدتر. اکثر دانشجویان جامعه‌شناسی و اکثر هم‌کلاسی‌های ما گرایش‌های مارکسیستی داشتند. یادم هست چند نفر از آن‌ها در کمون زندگی می‌کردند و می‌خواستند زندگی اشتراکی را عملیاتی کنند و به نمایش بگذارند که خیلی زود از هم پاشید و نتوانست دوام بیاورد.

چه سالی به ایران برگشتید و چگونه جذب دانشگاه شهید بهشتی (دانشگاه ملی آن زمان) شدید؟

سال ۱۳۵۶ که تقریباً انقلاب داشت شروع می‌شد، من به ایران برگشتم. ابتدا خیلی مایل بودم به دانشگاه شیراز بروم، اما مسئولان دانشگاه شیراز گفتند ما فقط فارغ‌التحصیلان آمریکا را می‌پذیریم. به





اجتماعی را کمتر و بر صمیمیت، همدلی، همکاری و تعاون افزوده است. جناب عالی به عنوان یک جامعه‌شناس این وضعیت را چگونه تحلیل می‌کنید؟

همه‌گیری جهانی کرونا مناسبات و تعاملات اجتماعی را به شدت تحت تأثیر قرار داده و به کلی دگرگون کرده است. روابط را به حداقل رسانده است و ارتباطات رودرو و چهره به چهره را که از منظر جامعه‌شناختی بسیار اهمیت دارد، بسیار محدود کرده و حتی می‌توان گفت در آستانه حذف قرار داده است. به این ترتیب نوعی انزوای اجتماعی



را بر جامعه تحمیل کرده و سدی در برابر ارتباطات و تعاملات اجتماعی به وجود آورده است. پیامد این موضوع اختلال، ناکارکردی و یا کارکرد ناقص بسیاری از امور است. مثال بارز آن آموزش است. همه‌گیری جهانی کرونا جریان آموزش را به کلی مختل یا ناقص و ناکارآمد کرده است. در کشورهایی چون کشور ما که زیرساخت‌های آموزش مجازی را از قبل فراهم نکرده‌ایم و امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب را نداریم، جریان آموزش کاملاً یا تا حدود زیادی مختل شده است. حتی در کشورهایی که زیرساخت‌های لازم را هم

ایشان گفتیم جامعه‌شناسی خوانده‌ام و می‌خواهم برگردم ایران. رزومه مختصری هم داشتم و دادم. اضافه کردم که شاگرد شما هم بودم. درس ادبیات تطبیقی را با دکتر آذرخشی گذرانده بودم. ایشان گفت باید صبر کنید مدیر گروه بیاید. گفتیم: من در دانشگاه وین شاغل هستم. بعد از مدت‌ها آمده‌ام به خانواده‌ام سری بزنم و حالا که این‌طور شده است، تصمیم گرفته‌ام ایران بمانم و از دانشگاه وین استعفا بدهم. ایشان گفت: «بگذار من تلفنی با دکتر مظهري صحبت کنم.» تلفنی با ایشان صحبت کرد و بعد از مرحوم دکتر منوچهر آشتیانی که ایشان هم عضو گروه بود، خواست با من مصاحبه کند.

دکتر آشتیانی هم تحصیل کرده آلمان بود. کمی با هم آلمانی صحبت کردیم و از کارها و مطالب و درس‌هایی که مايلم تدریس کنیم، صحبت کردیم. به این ترتیب در دانشگاه شهید بهشتی به عنوان عضو هیئت علمی پذیرفته شدم. سال‌ها در دانشگاه به آموزش و پژوهش و کار علمی و مدیریتی مشغول بودم. بعد از بازنشستگی در دانشگاه شهید بهشتی هم در واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی به آموزش و پژوهش مشغول شدم و در کنار آن در کار سیاست‌گذاری، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی نیز خدمت کردم.

از بحث تجربه‌های آموزشی و پژوهشی عبور می‌کنیم و با توجه به تخصص جناب عالی در زمینه جامعه‌شناسی خانواده و مسائل اجتماعی، به یک مسئله مهم اجتماعی و بهداشتی می‌پردازیم که این روزها آثار و پیامدهای آن همه کشورها، از جمله کشور ما را تحت تأثیر قرار داده است. همه‌گیری جهانی کرونا فضای اجتماعی و فرهنگی را به کلی دگرگون کرده است. از یک سو به فاصله‌های فیزیکی برای جلوگیری از شیوع بیماری افزوده است، اما از سوی دیگر برخی معتقدند فاصله‌های

همین دلیل من برگشتم و به دانشگاه تهران رفتم. آقای دکتر کتبی در دانشگاه تهران مدیر گروه بود. استاد من هم بود. دو سه درس با او برداشته بودم و یکی دو مقاله تحقیقی هم نوشته بودم. البته مقاله‌های دانشجویی آن زمان، حساب کنید ۵۰ سال پیش، با آن فقر کتاب و ارتباطات، کیفیت چندان نداشتند.

آقای دکتر کتبی پرسید: «شاگرد من هم بودی؟» گفتم: «بله آقا دکتر، در این درس‌ها شاگردتان بودم.» گفت: «ممکن است به شما بگویم فردا بیایی با هم صحبت کنیم؟» من فکر کردم سرشان شلوغ است، گفتم باشد. فردا رفتم دیدم مطالب تحقیقاتی و مقاله‌ها را آورده و به همان اندازه که من نوشته بودم، ایشان حاشیه‌نویسی کرده و با دقت خوانده بود. گفتم: «می‌دانی چرا گفتم برو فردا یا؟» گفتم: «نه.» گفت: «می‌خواستم ببینم مقاله‌های تحقیقی و مطالب چه جورى‌اند. چون من همه کارهای دانشجویان را بایگانی می‌کنم.» گفتم: «من خجالت می‌کشم از چیزهایی که نوشته‌ام.» گفت: «نه از نظر من خوب است و تقاضایت را بده و من در گروه مطرح می‌کنم.» داشتم تقاضایم را می‌نوشتم که گفت: «یک توصیه دارم: من اگر جای شما بودم، می‌رفتم دانشگاه بهشتی، به دانشگاه تهران نمی‌آمدم.»

من در دانشگاه وین هم قرارداد کار داشتم و به عنوان دستیار مشغول بودم، اما اتفاق ناگواری افتاد و با عجله به ایران برگشتم. پدرم فوت کرده بود و به من نگفته بودند و من به همین خاطر باید برمی‌گشتم و تکلیف کار و خانه و زندگی خود را روشن می‌کردم. به هر حال، آقای دکتر کتبی به من گفت: برو دانشگاه شهید بهشتی. در دانشگاه شهید بهشتی، تعطیلات تابستان بود و مدیر گروه جامعه‌شناسی که آقای دکتر محمدرضا مظهري بودند، تشریف نداشتند. سؤال کردم گفتند رئیس دانشکده دکتر رعدي آذرخشی است. با ایشان هم در زمان تحصیل یکی دو درس گذرانده بودم. به



دارند، مناسبات و روابط مجازی به هیچ وجه نمی‌تواند آنچه را که در روابط معلم و شاگردی در یک ارتباط چهره به چهره منتقل می‌شود، از نظر آموزشی تأمین کند. زبان بدن استاد و معلم، نوع حرکات، رفتار و بسیاری ظرایف دیگر که در کار تدریس و معلمی هست، در ارتباط مجازی منتقل نمی‌شود. همین موضوع ضریب یاددهی و یادگیری را پایین می‌آورد و کارکرد آموزشی را ناقص می‌کند.

محدودیت‌های اجتماعی و فیزیکی، بسیاری از افراد را ناچار به ماندن در منزل و کار و فعالیت از راه دور کرده است. برخی چنین وضعیتی را به منزله بازگشت به خانه و خانواده، و ترمیم روابط خانوادگی تلقی کرده‌اند. جناب عالی به عنوان جامعه‌شناس خانواده این مسئله و آثار و پیامدهای آن را چگونه تحلیل می‌کنید؟

برخلاف برخی دیدگاه‌ها، ماندن بیشتر اعضا در خانه کمتر می‌تواند به ترمیم

مناسبات گرم و عاطفی خانوادگی کمک کند. چرا که وقتی شما در خانه هستی، اما با ملاحظه خطرات احتمالی انتقال ویروس باید فاصله فیزیکی را چند متر حفظ کنی و نمی‌توانی فرزندت را در آغوش بگیری، خواهر و برادرت را ببوسی، با پدر و مادر روبوسی کنی و یا دست بدهی، آن گرمای عاطفی چگونه ایجاد می‌شود؟ خانه اکنون به باغی تبدیل شده است با درختانی با فاصله که هیچ ارتباطی با یکدیگر ندارند. درواقع اگرچه اعضای خانواده با هم هستند، اما تنها هستند. چون حداقل ارتباط گرم و بدون ترس و نگرانی را دارند.

به تعبیر دیگر، ما الان با هم اما تنها هستیم. یعنی در نوعی انزوای ناخواسته و تحمیلی به سر می‌بریم که نقطه مقابل هر نوع صمیمیت است. صمیمیت با تراکم و فاصله در یک فضا ایجاد نمی‌شود، با ارتباطات نزدیک تأمین می‌شود. گرمای دست و حسی که در آغوش کشیدن و یا خندیدن و صحبت کردن بدون ترس و نگرانی می‌دهد، عامل صمیمیت است. اگر غیر از این بود ما باید در اتوبوس و مترو که خیلی هم به هم نزدیک هستیم، روابط گرم و صمیمانه را شاهد می‌بودیم؛ در حالی که چنین نیست.

افزایش کمی ساعات حضور در خانه در کیفیت روابط و تعاملات خانوادگی چه تأثیراتی خواهد داشت؟ آیا افزایش ارتباط و تماس‌های اعضای خانواده به افزایش صمیمیت و همدلی می‌انجامد یا به تنش و تعارضات خانوادگی منجر خواهد شد؟

وقتی تراکم افراد زیاد می‌شود، ناخودآگاه اختلاف و تعارضاتی شکل می‌گیرند. اصولاً تراکم، به‌ویژه وقتی افراد دارای هویت‌های مستقل فردی و صاحب رأی، و نظر و سلیقه فردی هستند و سبک زندگی خاص خود را دارند، منشأ تضاد و تنش می‌شود. برای مثال، ممکن است نوع درک، دریافت، برداشت و حتی حساسیت و میزان اهمیتی

که هر یک از اعضای خانواده برای رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی و ایمنی دارند، با هم متفاوت باشد. همین موضوع خود می‌تواند محل بحث و مشاجره در خانواده شود و اعضا از هم ایراد بگیرند. بگویند: چرا ماسک نزدی؟ چرا دستکش نپوشیدی؟ از بیرون آمدی دستت را شستی؟ لباس‌هایت را آویزان کردی؟ دستکش و ماسکت را در سطل آشغال انداختی؟

در چنین وضعیتی که همه از هم ایراد می‌گیرند، شما فکر می‌کنید هر یک از اعضا چقدر تحمل می‌کند؟ این یک روابط معمول نیست. هر کدام مجبورند در ارتباط با کرونا موضعی بگیرند و اظهارنظر کنند. البته این از روی دلسوزی است و همه نگران هستند. اما بیان نگرانی برای طرف مقابل تا حدی قابل تحمل است، از آن آستانه که بگذرد، مسئله‌ساز و تنش‌آفرین می‌شود. مثلاً اگر شما روزی ۱۰ دفعه به بچه‌ای بگویی، بابا ماسکت رو بز، دستت را بشور، دست به جایی زن و ...، بالاخره اعتراض می‌کند. هر کسی یک آستانه تحملی برای انتقادپذیری دارد. بنابراین شرایط کرونایی، یک دور هم بودن ساده نیست و اصلاً در درون خودش، تنش را خلق می‌کند. بودن و ماندن در خانه، به جای اینکه به ارتقای مناسبات و روابط خانوادگی کمک کند، به ایجاد تنش، ترس، نگرانی و تعارضات دامن می‌زند. چنانچه برخی آمارها نشان می‌دهند، تنش‌ها و تعارضات خانوادگی و گاه حتی طلاق در برخی کشورها طی این مدت افزایش پیدا کرده است.

در چنین وضعیتی با این تنش‌ها و تعارضات، دبیران علوم اجتماعی به عنوان کسانی که می‌توانند دانش اجتماعی را در جامعه نشر و پخش کنند، چه وظیفه و رسالتی برای آگاه کردن مردم نسبت به این شرایط بحرانی و نحوه مواجهه درست با آن دارند، به نحوی که تعادل اجتماعی و خانوادگی صدمه نبینند؟

الان رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعی و





بیست و سومین سال خود شده و بیش از ۸۰ شماره منتشر کرده است، نشان‌دهنده نیازسنجی درست آن زمان و نیز این نکته است که نیازها و ضرورت‌هایی که باعث ایجاد مجله شده‌اند، هنوز نیز به شکل‌های دیگری باقی هستند. به علاوه، با توجه به توسعه و پیچیدگی روزافزون علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی از یک سو، افزایش دانش‌آموزان این رشته، و همچنین رشد مسائل، مشکلات، آسیب‌ها و ناهنجاری‌های اجتماعی در جامعه شهری، ضرورت توسعه دانش اجتماعی و عمومی کردن این علم برای کمک به تربیت اجتماعی و شهروندی بیش از گذشته احساس می‌شود. معلمان و دبیران علوم اجتماعی کشور پایه توسعه دانش اجتماعی و عمومی کردن این علم محسوب می‌شوند. بنابراین دانش‌افزایی و روزآمدسازی دانش و بینش آن‌ها بیش از پیش ضرورت دارد و مجله‌هایی مانند فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی نشان داده‌اند که می‌توانند نقش مهمی در این زمینه ایفا کنند. برای دست‌اندرکاران این مجله در تداوم این مسیر و توسعه و تعالی کار آرزوی موفقیت روزافزون دارم.

بنده هم از طرف خودم، اعضای هیئت تحریریه و گروه آماده‌سازی مجله، ضمن قدردانی و سپاس بی‌کران از اینکه وقت ارزشمندتان را در اختیار ما قرار دادید، به‌عنوان دانشجویان شما و کسانی که همواره از خوان علمی جناب‌عالی حظ و بهره فراوان برده‌ایم، همه تلاش و توان خود را به کار می‌گیریم که فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی را، به‌عنوان یادگار ماندگار جناب‌عالی حفظ کنیم و در ارتقای کیفی آن بکوشیم. امیدواریم به یاری خداوند و همت همه دانشوران علوم اجتماعی و معلمان و دبیران این رشته هر سال گام‌های بلندتری در جهت اشاعه و توسعه علوم اجتماعی در کشور برداریم.

سردبیری فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی از جمله یادگارهای ماندگار جناب‌عالی است. از تجربه راه‌اندازی و سردبیری این مجله بگویید و اهداف برنامه‌هایی که در این زمینه داشتید.

فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی نتیجه همکاری بنده با دکتر حسن ملکی، دوست عزیز و فاضل در آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است. ایشان ایده و برنامه‌ای در این مورد داشت و بنده را هم دعوت به همکاری کرد. آن زمان تعداد مجله‌های تخصصی علوم اجتماعی بسیار کم بود و مجله‌های اندک دانشگاهی برای دبیر و معلم علوم اجتماعی سنگین و کمتر قابل استفاده بودند. از طرف دیگر، دسترسی معلمان نیز به اطلاعات و منابع جدید، با توجه به ضیق فرصت و فشار کار، کم بود. بنابراین وزارت آموزش و پرورش و مشخصاً سازمان پژوهش، با توجه به اهمیت و جایگاه علوم اجتماعی در تحقق اهداف تربیتی و آموزشی، و به‌ویژه تربیت اجتماعی و شهروندی، تصمیم گرفت فصلنامه‌ای با رویکرد آموزشی و مهارت‌افزایی، مخصوص دبیران و معلمان علوم اجتماعی کشور و نیز دانشجویان مراکز تربیت معلم در رشته‌های علوم اجتماعی منتشر کند.

به‌طور کلی، فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی با هدف دانش‌افزایی و روزآمدسازی دانش تخصصی معلمان و دبیران علوم اجتماعی آغاز به کار کرد. انتشار مجله با استقبال دبیران و معلمان کشور روبه‌رو شد و همین موضوع کمک کرد مجله در جهت تحقق اهداف خود و کمک به روزآمدسازی دانش و بینش معلمان علوم اجتماعی کشور گام‌های مثمرتری بردارد. در این مسیر ما از همکاری استادان و صاحب‌نظران علوم اجتماعی کشور و نیز معلمان و دبیران مجرب و با تجربه علوم اجتماعی که دست به قلم بودند و توانایی نوشتن داشتند، همچنین از دانشجویان سال‌های بالای جامعه‌شناسی بهره گرفتیم.

تداوم انتشار مجله که اکنون وارد

به‌خصوص اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، مثل اینستاگرام، تلگرام، واتس‌آپ و...، مسئولیت اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی را از همه گرفته‌اند. نقش این رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی اکنون از خانواده، پدر، مادر، معلم، کلاس و مدرسه بسیار بیشتر است. درواقع می‌توان گفت جامعه رسانه‌ای شده و همه امور در بستر رسانه جریان پیدا می‌کنند. به همین دلیل نیز تأثیر رسانه‌ها بی‌بدیل است و حرف آخر را رسانه‌ها می‌زنند. چرا که گستره بیشتری را پوشش می‌دهند و مخاطبان بسیار بیشتری از یک معلم در کلاس حضوری و با روابط چهره به چهره دارند.

اما صاحب‌نظران علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی رسالت بسیار بزرگی دارند و می‌توانند به هر طریقی، مثل نوشتن و صحبت در رادیو، تلویزیون و رسانه‌های اجتماعی، مسائل را به گوش مردم برسانند. من فکر می‌کنم مهم‌ترین رسالت متخصصان علوم اجتماعی آگاهی‌دادن به جامعه است. چون در این بلبشوی اجتماعی و رسانه‌ای، اطلاعات غلط، انحرافی و مایوس‌کننده خیلی زیاد است. بنابراین استادان، معلمان و دبیران علوم اجتماعی هم وقتی می‌توانند در این جهت تأثیرگذار باشند که از بستر رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی به نحو مناسب و مفید در مورد مهارت‌های نحوه درست مواجهه با بحران‌های این چنینی اطلاع‌رسانی کنند.

در پایان مایلم به تجربه ارزشمند و گران‌بهای جناب‌عالی در سردبیری فصلنامه «رشد آموزش علوم اجتماعی» بپردازید. جناب‌عالی در کنار فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آکادمیک، به‌عنوان یک کنشگر فعال اجتماعی، تلاش دامن‌دار و پرثمری را برای عمومی کردن علم و توسعه دانش اجتماعی در سطح آموزش و پرورش داشته‌اید. کمک در راه‌اندازی و مدیریت و نیز



مصائب خانواده در عصر کرونا



دکتر حسن محدثی گیلوایی
جامعه‌شناس

کرونا بر خانواده و مناسبات خانوادگی تأثیر دارد. کرونا می‌تواند برخی فرصت‌ها را از اعضای خانواده بگیرد. خیلی از اعضای خانواده در روابط با هم، به دلیل تعارض انتظارات و منافع، دچار تضاد هستند؛ تضادهایی که گاهی پایدارند. روابط والدین یا یکدیگر، روابط والدین با فرزندان، و روابط بین فرزندان با هم بسیاری از اوقات دچار چالش می‌شوند. در گذشته آن‌ها وقتی دچار تنش با یکدیگر می‌شدند، از خانه بیرون می‌رفتند؛ در این فاصله در روابط خود تأمل و بازاندیشی می‌کردند و این فاصله موجب فروکش کردن تنش می‌شد. شاید مسئله حل نمی‌شد، اما می‌توانست تخفیف پیدا کند. تا پیش از این، روابط اعضای خانواده به حداقل رسیده بود. آن‌ها برخی از روابط و علاقه‌های خود را در بیرون از خانه دنبال می‌کردند و بدین گونه از فشارهای روابط خانوادگی بر خود می‌کاستند. اما بر اثر کرونا، به دلیل از دست رفتن فرصت‌های بیرون از خانه، این روابط بیشتر شده است.

همچنین، بسیاری از منابعی که در دوره پیش از کرونا، صرف امور دیگر می‌شد، حالا باید در خانواده و برای مسائل مربوط به کرونا استفاده شود. امکانات اقتصادی بسیاری از افراد در شرایط کنونی به دلیل تعطیل شدن اغلب کسب‌وکارها از بین رفته است و افراد خانواده و به‌ویژه نان‌آورها تحت

فشار اقتصادی قرار گرفتند. بنابراین آن‌ها دیگر نمی‌توانند خیلی از خدماتی را که قبل از کرونا به اعضای خانواده می‌دادند، در این وضعیت ارائه بدهند. چون کرونا به شغل و منابع درآمدی آن‌ها آسیب زده است. این در حالی است که انتظارات خانواده همچنان در جای خود باقی است، اما سرپرست خانواده نمی‌تواند به آن انتظارات پاسخ بدهد. این خود منشأ تنش‌ها و تضادها می‌شود.

بسیاری از خانواده‌ها در ایران خدماتی به فرزندان خود ارائه می‌دادند تا آن‌ها را راضی نگه دارند. به دلیل نظام تربیت و تعلیم در ایران، والدین زیادی خدامان فرزندان خود شدند. اما در این شرایط بخش عمده‌ای از این فرصت‌ها از آن‌ها گرفته شده است. همین موجب شده است، روابط اجتماعی خطرآفرین شود و خشونت‌های خانوادگی افزایش یابند. گزارش‌ها هم تأیید می‌کنند که چه در ایران و چه در بسیاری از کشورهای دیگر دنیا، در ایام کرونا خشونت‌های خانگی افزایش پیدا کرده‌اند.

ما باید خانواده‌ها را به‌طور مورد به مورد در نظر بگیریم. باید ببینیم هر خانواده ایرانی در این وضعیت چه آسیبی خورده است. برخی از کسانی که از طبقات بالا و متوسط به بالا هستند و امکاناتی در اختیار دارند، می‌توانند با فشار کمتری از این مرحله بگذرند. آن‌ها زیاد تحت تأثیر شرایط جدید قرار نمی‌گیرند. ولی خانواده‌هایی که آسیب دیده‌اند و منابعی را از دست داده‌اند، به بازسازی منابع خویش مشغول می‌شوند.

ممکن است درگیری‌هایی که در این شرایط بین اعضای خانواده پدید می‌آیند، پس از اپیدمی کرونا تداوم پیدا کنند و ابعاد تازه‌ای به خود بگیرند. ممکن است افراد شناخت تازه‌ای نسبت به هم پیدا کنند؛ نگاهشان نسبت به یکدیگر تغییر کند و در روابط با هم تجدیدنظر کنند. ممکن است برعکس این هم باشد. در برخی خانواده‌ها این نزدیکی موجب شود تا اعضا همکاری کردن و هماهنگی با یکدیگر را در ضرورت وضعیت کرونایی بیشتر

بیاموزند و تمرین کنند. این خودش کمک می‌کند تا آن‌ها به هم نزدیک‌تر شوند.

به نظر می‌رسد اگر دوران کرونایی مدت زمان بیشتری، طول بکشد، فشارها بر اعضای خانواده‌ها بیشتر شود و در این صورت احتمال تغییر قوت می‌گیرد. گزارش‌هایی وجود دارند که برخی از افراد در حال افسرده شدن هستند. برخی از افراد به نوع فعالیت خاصی علاقه داشته‌اند و با آن، احساس هویت و معنا می‌کرده‌اند، اما حالا از آن دور و دچار افسردگی شده‌اند. همین موضوع می‌تواند مسائلی جدی برای خانواده‌ها پدید آورد.

یا فرزندان یک خانواده، پیش از کرونا، بیشتر وقت خود را در بیرون از منزل سپری می‌کردند. حالا مجبور به خانه ماندن هستند و از این وضع شکایت می‌کنند. وقتی این مدت بیشتر طول بکشد، همین وضعیت می‌تواند به والدین منتقل شود و منشأ اقسامی از درگیری شود. این‌ها را باید مورد به مورد و گروه به گروه بررسی کرد. براساس گزارش‌ها و تحقیقات «دفتر مطالعات اجتماعی شهرداری تهران» و «ایسپا» که روز ۲۲ فروردین منتشر شد، در این مدت تنش‌های خانوادگی ۱۶ درصد افزایش داشته است. اگر صحت داشته باشد، ایده فوق را تأیید می‌کند.

خانواده‌ها برای سازگاری با این تنش‌ها و فشارها به منابعی نیاز دارند. خانواده‌های طبقات متوسط به پایین به منابع کمتری دسترسی دارند. منابعشان زودتر تمام می‌شود. اما توقع و انتظارات اعضای خانواده سر جای خودش باقی است. این در حالی است که منابعی برای پاسخ‌گویی به این انتظارات وجود ندارد. پس فشارها بر آن‌ها بیشتر است.

پرونده
کرونا

کرونا و بازگشت به خانواده



دکتر عاصمه قاسمی^۱

جامعه‌شناس و عضو هیئت علمی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

افراد جامعه نحوه مواجهه با خانواده و گذراندن وقت در آن و تعامل با اعضای خانواده دیگر دغدغه اصلی نیست. حتی در زندگی مدرن، خانه به «خوابگاه» تبدیل می‌شود؛ جایی برای استراحت فیزیکی و آماده شدن برای حضور در نهادهای اجتماعی به اصطلاح «مهم‌تر».

در اینجاست که در برهه‌ای مانند شرایط کنونی که بسیاری نهادها و مراکز اجتماعی تعطیل می‌شوند و قرار است شهروندان تمام وقت خود را در خانواده بگذرانند، با چالش‌هایی مواجه می‌شوند؛ چرا که یک نهاد «فرعی» دوباره به نهادی «اصلی» تبدیل می‌شود.

فراگیری ویروس کرونا در جوامع، و توصیه و یا الزام به قرنطینه خانگی در این روزها، جوانب و پیامدهای مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی دارد. اما آنچه از منظر خانواده قابل توجه است، تبدیل شدن خانواده به «اصلی‌ترین» و «مهم‌ترین» نهاد برای زندگی فردی و اجتماعی است. تغییر ناگهانی «فضای» زندگی و حضور طولانی در جایی که برای آن آمادگی و تمرین قبلی

در دهه‌های اخیر نظریه‌پردازی و بازاندیشی در خصوص نهاد خانواده در کانون توجه اندیشمندان و نظریه‌پردازان علوم اجتماعی قرار گرفته است. با وجود اینکه برخی از متفکران معتقد به فروپاشی خانواده در جوامع مدرن هستند، برخی دیگر از دگرگونی خانواده و کارکردهای آن سخن گفته‌اند.

آن‌ها معتقد به تغییر شکل خانواده و تغییر نقش‌های خانوادگی و رواج انواع گوناگون خانواده (مانند خانواده‌های ترمیمی و تک‌والد) هستند. در این رویکردهای جامعه‌شناسی، از «خانواده‌ها» به جای «خانواده» سخن به میان می‌آید و در نتیجه، تعریف‌های مختلفی از خانواده ارائه می‌شود. طبعاً هر جامعه‌ای باید متناسب با ارزش‌ها، هنجارها و ساختارهای فرهنگی - اجتماعی خود خانواده را تعریف کند.

اگرچه در بسیاری نظریه‌های جامعه‌شناسی، نهاد خانواده مهم‌ترین کارگزار «جامعه‌پذیری» افراد مطابق با فرهنگ یک جامعه شناخته می‌شود، لیکن در رویکردهای جدید دیگر خانواده نهاد «مرکزی» و «بنیادین» جامعه نیست. وقتی خانواده از مرکزیت بیفتد و در حاشیه قرار گیرد، طبعاً برای



روز پس از قرنطینه اولین خشونت خانگی با قتل زنی توسط شوهر جلوی چشمان فرزندان ثبت شده است.

فارغ از اینکه افزایش قابل توجه خشونت خانگی در طول چند هفته قرنطینه، نشان از موفق نشدن بسیاری از شعارها در زمینه احقاق حقوق زنان و توانمندسازی آنها دارد، در دنیای امروز مهم‌ترین عامل جامعه‌پذیری، یعنی خانواده، در درون خود با چالش جامعه‌پذیری و تعامل اجتماعی روبه‌روست.

در هر حال، قرنطینه فرصتی است برای بازگشت به خانواده به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد در جامعه‌پذیری و تربیت نسل آینده، مرکزی‌ترین نهاد برای حمایت و پشتیبانی عاطفی انسان‌ها از یکدیگر، و مهم‌ترین نهاد در زمینه‌سازی گفت‌وگو و تعامل اجتماعی صحیح. برای تعامل و گفت‌وگوی اجتماعی باید از خانواده شروع کنیم. امید است با حضور فراگیر رسانه‌ها در خانه‌ها و به‌خصوص گسترش فضای مجازی، این فرصت از دست نرود.

پی‌نوشت

© عاصمه قاسمی دارای دکترای جامعه‌شناسی گرایش زنان و ارتباطات از دانشگاه ناینگهام است.

وجود نداشته، سخت است. لذا عجیب نیست که گزارش‌های نهادهای اجتماعی و حقوقی جهان از افزایش چشمگیر خشونت خانگی علیه زنان و کودکان در کشورهای متفاوت، بعد از قرنطینه‌شدن افراد در خانه‌ها خبر می‌دهند.

به گزارش «یورونیوز» (۲۸ مارس/۹ فروردین)، وزارت کشور فرانسه اعلام کرده: شکایت‌ها در خصوص خشونت خانگی در فرانسه از ۱۷ مارس (۲۷ اسفند) که قرنطینه شروع شده، ۳۰ درصد افزایش داشته است. همچنین، «گاردین» در گزارشی (مورخ ۲۸ مارس) به نقل از فعالان و متولیان حوزه آسیب‌های خانوادگی، نسبت به «افزایش انفجاری» خشونت خانگی در کشورهای جهان، از برزیل تا آلمان، و از چین تا یونان، هشدار داده است. در این گزارش، وضعیت خشونت خانگی در کشورهای مختلف که به دلیل ویروس کرونا در قرنطینه قرار گرفته‌اند، مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال، اگرچه دولت اسپانیا از ابتدای قرنطینه و اعمال جریمه‌های سخت برای نقض قوانین قرنطینه، اعلام کرده بود، زانی که مورد خشونت خانگی قرار می‌گیرند، برای خروج از خانه و ثبت شکایات جریمه نمی‌شوند، اما تنها پنج

پرونده
کرونا

علوم اجتماعی و پاندومی



دکتر نعمت‌الله فاضلی

انسان‌شناس اجتماعی و عضو
هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات
اجتماعی و فرهنگی

پیشگیری از بحران‌های همه‌گیری و به‌ویژه همه‌گیری‌های جهانی، هم در فرایند مدیریت این بحران‌ها، و هم در مراحل پس‌ابحران به نحو مؤثرتر و کم‌هزینه‌تری جامعه انسانی را سروسامان دهیم. واقعیت تلخ در جامعه ما و کم و بیش در همه جوامع این است که عملکردهای علوم انسانی و اجتماعی جدی گرفته نمی‌شوند. همین موضوع باعث کم‌توانی جامعه انسانی در پیشگیری، کنترل و مدیریت بحران‌ها شده است.

پیشگیری از بحران

مهم‌ترین نقش علوم انسانی و اجتماعی این است که بینش و افق فکری انسان را در زمینه موقعیت جامعه انسانی در زمینه خطرها و فاجعه‌هایش باز و بینا سازد. این وظیفه‌ای است که دانشوران و اندیشمندان انسانی و اجتماعی از دهه ۱۹۷۰ به این سو انجام داده‌اند. در اینجا ارائه تمامی این تلاش‌ها نه سودمند است و نه ضروری. صرفاً برای روشن‌شدن اهمیت این دانش‌ها

با شیوع بیماری عالم‌گیر ویروس کرونا یک بار دیگر اهمیت علم و فناوری در کانون توجه انسان قرار گرفت. همه دیده‌ها و امیدها اکنون متوجه تحقیقات علوم طبیعی، زیست‌شناسی، مطالعات دارویی و پزشکی است تا داروی مبارزه با ویروس «کووید نوزده» شناخته و ساخته شود. همچنین همه گوش‌ها آماده شنیدن فرمان‌های بهداشتی و پزشکی متخصصان و نهادهای بهداشتی و پزشکی هستند. در این موقعیت علوم انسانی و اجتماعی چه جایگاهی دارد؟ آیا چشم‌ها و گوش‌ها به متخصصان علوم انسانی و اجتماعی هم توجه می‌کنند؟ جوامع گوناگون چه نگرشی به علوم انسانی و اجتماعی دارند و از این دانش‌ها چه انتظاری می‌توان داشت؟ پاسخ این پرسش‌ها ساده نیست. دانشوران و کنشگران علوم انسانی و اجتماعی در این موقعیت مانند همیشه در حالت ابهام و ابهام به سر می‌برند. مسئله این نیست که آن‌ها فعالیتی انجام می‌دهند یا نه، مسئله این است که فعالیت‌های این دانشوران و کنشگران به چشم نمی‌آید، اندازه‌گیری و محاسبه نمی‌شود، و عملکرد آن‌ها را در افکار عمومی و حتی در اداره جامعه جدی تلقی نمی‌کنند.

در این یادداشت می‌خواهم برخی از عملکردها و اهمیت علوم انسانی و اجتماعی را در این موقعیت توضیح دهم. نکاتی که می‌نویسم صرفاً آشنایی‌زدایی از فعالیت‌هایی است که دانشوران و کنشگران این حوزه انجام می‌دهند و همه با آن‌ها درگیر و مأیوس هستند. اما این دانش‌ها را می‌توان علوم ساکت یا صامت نامید؛ علمی که بی‌صدا و بدون قرار گرفتن در کانون توجه، برخی نیازهای ضروری را تأمین می‌کنند. می‌خواهم از طریق آشنایی‌زدایی از عملکرد این دانش‌ها، نشان دهم که جامعه انسانی به این علوم نیاز مبرم دارد و در موقعیت‌های بحرانی و اضطراری این نیاز ضروری‌تر نیز می‌شود.

ما نیازمند توجه جدی به این علوم هستیم تا بتوانیم هم در

چند نمونه روشننگر بیان می‌کنم.

ادگار مورن، جامعه‌شناس و نظریه‌پرداز شناخته‌شده فرانسوی، در سال ۱۹۸۱، کتاب حجیمی با عنوان «برای برون‌رفت از قرن بیستم» نوشت و منتشر کرد. هم‌زمان خلاصه‌ای از این اثر بزرگ را با عنوان «جهان به کجا می‌رود» (۱۳۹۰) منتشر ساخت تا جامعه انسانی را از مخاطراتی که انسان را تهدید می‌کند، آگاه سازد. درونمایه این کتاب همان رویکردی است که مورن در نظریه «اندیشه پیچیده» اش مطرح ساخته است. سخن مورن بسیار روشن و ساده این است که: «خطر مرگ وجود دارد. خطر مرگ تنها در بمب اتمی نیست، بلکه در ائتلاف هم‌سوی دولت‌های بسیار نیرومند، در پیوند نیروهای اسارت‌آور سیاسی، در زیست‌شناسی، در سیل جمعیتی، در اقتصاد، و در محیط زیست هم وجود دارد [مورن، ۱۳۹۰: ۶۲].

این هشدار مورن را پنج سال بعد (۱۹۸۶)، الریش بک، جامعه‌شناس آلمانی، با دقت و شرح تفصیلی تجربی و نظری واضح، در قالب نظریه «جامعه مخاطره‌آمیز» توضیح داد و در کتابی با همین عنوان منتشر کرد. بک توضیح داد که پیشرفت‌های علم و فناوری، و فرایندهای صنعتی‌شدن و شهری‌شدن در دوران مدرن به تولید انبوه «مخاطرات مصنوع» برای جامعه انسانی منجر شده است. بک در این زمینه تنها نبود، بلکه آنتونی گیدنز، نظریه‌پرداز و جامعه‌شناس برجسته بریتانیایی با او هم‌سخن بود. گیدنز نیز مفهوم «جهان رهاشده» را برای توصیف موقعیت مخاطره‌آمیز جهان امروز ابداع کرد. با توجه به این دیدگاه، بک و آنتونی گیدنز خواهان «توسازی بازاندیشانه» شدند. به اعتقاد آن‌ها لازم است در فرایندهای نوسازی صنعتی و سیاست‌های توسعه‌ای و بروکراتیک، و از جمله سیاست‌های توسعه علم و فناوری، به شیوه‌ای انتقادی تجدید نظر جدی شود. در غیر این صورت، اکولوژی طبیعی و اجتماعی انسان با خطر نابودی روبه‌رو خواهد شد.

تشریح دیدگاه‌ها و پژوهش‌های نظری و تجربی که در نیم‌قرن گذشته برای آگاه‌سازی جامعه انسانی در مورد «جامعه در خطر» ارائه شده‌اند، موضوع سخن من در اینجا نیست. معرفی این مجموعه نیازمند نگارش چندین کتاب مستقل است. تنها نکته‌ای که می‌خواهم بر آن تأکید کنم، نقش علوم انسانی و اجتماعی در خلق «افق انتقادی» و هشدارسازی انسان نسبت به موقعیت اوست که در خطر قرار دارد؛ موقعیتی که به علت بی‌توجهی به این دیدگاه‌های انتقادی در نهایت به بحران کرونایی کنونی رسیده است. این هشپاری انتقادی را از دهه‌های آغازین قرن بیستم فیلسوفان و نظریه‌پردازان انتقادی، مانند ماکس وبر و مارتین هایدگر نیز مطرح کرده بودند. منتها از دهه ۱۹۸۰ به بعد این دیدگاه‌ها با مطالعات تجربی بیشتر و دقیق‌تری تشریح شدند.

اما اجازه دهید در ادامه مستقیماً به بحران بیماری‌های واگیردار و به‌ویژه ویروسی بپردازیم. فردریک کک، انسان‌شناس فرانسوی، متخصص بیماری‌های همه‌گیر جهانی است که از پرندگان به انسان سرایت می‌کنند. او توضیح می‌دهد که از سال ۱۹۷۰ به بعد،

دانشی به نام «بوم‌شناسی بیماری‌های واگیردار» در انسان‌شناسی شکل گرفت و توسعه یافت. این دانش مسئله درگیری انسان با خطرات بیماری‌های ویروسی را که نتیجه تخریب زیست‌بوم جانوران، به‌ویژه پرندگان است، در دهه‌های اخیر موضوع کار خود قرار داده است.

کک توضیح می‌دهد: «این بوم‌شناسی نسبت به ظهور بیماری‌های واگیردار جدید بر اثر تغییراتی که بشر بر محیط زیستش اعمال می‌کند، هشدار می‌دهد: دام‌داری صنعتی، جنگل‌زدایی، و فرسایش خاک». کک خود یکی از متخصصان همین دانش است و از سال ۲۰۰۳ به بعد، با شکل‌گیری و گسترش همه‌گیری‌هایی چون جنون گاوی، آنفولانزای مرغی، مرس، سارس و ابولا، در این زمینه کتاب‌های متعدد منتشر کرده است. او بعد از شروع بحران کرونا در گفت‌وگویی توضیح می‌دهد که براساس تحقیقات تجربی‌اش در زمینه همه‌گیری‌های پرندگان در چین، «بهداشت و سلامت کل جهان وابسته است به یک مجموعه رسوم ظاهراً کهنی که در بازاری در مرکز چین به جای آورده شده است» [کک، ۲۰۲۰].

اینجا دقیقاً همان نقطه‌ای است که انسان‌شناسی ما را با چگونگی پیدایش همه‌گیری کرونا آشنا می‌سازد. چیزی که زمینه‌ساز کرونا شده است، مجموعه‌ای از «رسوم ظاهراً کهن» است. کک سخنش را تکمیل می‌کند و می‌گوید این «رسوم ظاهراً کهن» وقتی با تحولات جدید تلاقی پیدا می‌کنند، به مخاطره برای انسان تبدیل می‌شوند. این تحولات جدید را «انقلاب دام‌داری صنعتی» که در دهه ۱۹۶۰ روی داد» می‌نامد که به اعتقاد او تأثیری جدی «بر ایجاد بیماری‌های جدید داشته است».

کک توضیح می‌دهد که محققان بوم‌شناسی همه‌گیری‌ها، جغرافیا، انسان‌شناسی و دیگر شاخه‌های علمی «هشداردهندگان» به بشریت هستند؛ هشداردهندگانی که ما را از خطرهای بزرگ آگاه می‌سازند. او می‌گوید: «هشداردهندگان نسبت به اتخاذ تدابیر بهداشتی مقتضی در عرصه عمومی علامت می‌دهند: لی ون لیانگ در مورد کووید ۱۹ این نقش را ایفا کرد؛ جغرافی‌دان آمریکایی، مایک دیویس نیز در مورد آنفولانزای پرندگان نقش مشابهی را ایفا کرد.»

بینشی که انسان‌شناسان، به‌عنوان یکی از شاخه‌های علوم انسانی، به جامعه می‌دهند، در کنار بینش‌هایی که جامعه‌شناسان، مورخان، اقتصاددانان، محققان علوم سیاسی و علوم ارتباطات، زبان‌شناسان، روان‌شناسان، مورخان و دیگر شاخه‌های علوم انسانی عرضه می‌کنند، در نهایت این امکان را به بشر می‌دهند که بیماری‌ها و همه‌گیری‌ها را در بستر تاریخ، فرهنگ و جامعه انسانی فهم‌پذیر کنند. بدون در نظر گرفتن این بینش کلی، دستاوردهای علوم طبیعی، علوم بهداشتی و پزشکی نمی‌توانند در حفاظت از جسم و جان انسان تأثیرگذار باشند. در اینجا مجال نیست توضیح دهم که برای مثال، مورخان چه سهم بزرگی در فهم‌پذیر کردن همه‌گیری‌ها و شیوه مواجهه انسان با آن‌ها دارد. تنها به این اکتفا می‌کنم که اگر جامعه ایران به روایت‌های تاریخی از همه‌گیری‌ها و



شیوه‌های مواجهه با آن‌ها توجه داشت، امروز در زمینه قرنطینه و راهبردهای آن می‌توانست بسیار موفق‌تر عمل کند. جامعه ایران طی دو سده اخیر همواره درگیر بیماری‌های همه‌گیر بوده است و حداقل از زمان فتح‌علی‌شاه قاجار با خط و مشی قرنطینه آشنایی و در مورد آن تجربه داشته است. مطالعه این تجربه‌ها می‌تواند به ما کمک کند تا ناخودآگاه ذهن جمعی و شیوه تفکر و احساس ما در مواجهه با همه‌گیری‌ها را بشناسیم و با در نظر گرفتن این حساسیت‌ها و ذهنیت‌های جمعی، سیاست قرنطینه را اعمال و اجرا کنیم.

کنترل بحران

هشداردهندگان یا کنشگران و دانشوران علوم انسانی و اجتماعی، در مرحله بروز بحران‌ها و کنترل آن‌ها، از جمله بیماری‌های همه‌گیر، می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند. در دهه‌های اخیر مجموعه پرشماری از مطالعات میان/فرارشته‌ای در حوزه سلامت و بیماری در قلمرو علوم انسانی و اجتماعی شکل گرفته و توسعه یافته‌اند؛ دانش‌هایی مانند انسان‌شناسی، پزشکی، جامعه‌شناسی پزشکی، ارتباطات پزشکی، مطالعات فرهنگی پزشکی، زبان‌شناسی پزشکی و بسیاری حوزه‌های دیگر. در هر شاخه اصلی از این دانش‌ها نیز چندین زیرشاخه تخصصی ایجاد شده است. برای مثال، در قلمرو انسان‌شناسی پزشکی یک حوزه مطالعاتی به نام «انسان‌شناسی همه‌گیری‌ها» گسترش یافته است.

هر یک از شاخه‌های علوم انسانی، از اقتصاد و روان‌شناسی گرفته تا فلسفه و ادبیات، از علوم اجتماعی گرفته تا هنرها، هر کدام می‌توانند نقش مهمی در فرایند مدیریت و کنترل بحران‌ها داشته باشند. در جریان بحران کرونا می‌توان این موضوع را به روشنی و وضوح مشاهده کرد. جامعه‌شناسان و انسان‌شناسان می‌توانند نقشی کلیدی در اجرای تمام برنامه‌های پزشکی و بهداشتی ایفا کنند. یکی از لوازم اجرای هرگونه برنامه بهداشتی و پزشکی در حوزه سلامت عمومی، شناسایی زمینه و بافت اجتماعی و فرهنگی آن است. بدون دست یافتن به چنین شناختی، نمی‌توان مشارکت مردم و همگان را در اجرای برنامه‌ها انتظار داشت. شکست برنامه‌های قرنطینه در محیط‌های گوناگون تا حدودی ناشی از نادیده گرفتن مقتضیات فرهنگی و اجتماعی است. همچنین لازمه اجرای برنامه‌های بهداشت همگانی، ارزیابی مداوم تأثیرات این برنامه‌هاست. چنین ارزیابی‌هایی نیز در قلمرو علوم انسانی و اجتماعی صورت می‌گیرند.

علاوه بر این، اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های سلامت همگانی، مستلزم داشتن الگوهای ارتباطی کارآمد و مؤثر است. برای مداخله و حضور کارشناسان و متخصصان پزشکی و بهداشتی، شرط ضروری آن است که مشخص کنیم، با چه زبان و نظام نشانه‌ای می‌توان پیام داد و ارتباطات مؤثری با مردم داشت. ساختن چنین الگوی ارتباطی و نشانه‌شناختی صرفاً در قلمرو دانش ارتباطات سلامت و به‌طور کلی علوم اجتماعی است. مناقشات فرهنگی و مذهبی

که در ایام بحران کرونا درباره طب بومی، سنتی یا اسلامی شکل گرفتند، یا تنش‌هایی که میان برخی گروه‌های مذهبی و سنتی درباره شیوه مواجهه با بحران کرونا در جامعه ما ظاهر شدند، گواه آشکاری هستند از نقش عوامل فرهنگی و اجتماعی در این زمینه. نیرویی که باید یا می‌تواند در این تنش‌ها و چالش‌ها مدیریت بحران و کنترل همه‌گیری را هدایت و کمک کند، علوم پزشکی و بهداشتی نیست. واقعیت این است که این تنش‌ها ماهیت فنی ندارند، بلکه ریشه در تاریخ و فرهنگ دارند. از این‌رو، دانشوران و کنشگران علوم انسانی و اجتماعی هستند که می‌توانند حساسیت‌های فرهنگی و اجتماعی را شناسایی و راهبردهای لازم برای حل این مناقشات را به جامعه معرفی کنند.

در کنار مجموعه نکاتی که گفتیم، مسئله مهم دیگر برای کنترل بحران کرونا و تمام بحران‌های جمعی دیگر، شکل دادن گفت‌وگوی جمعی است. موقعیت‌های بحرانی مانند بحران کرونا، موقعیت‌های کاملاً اضطراری هستند که شوک یا ضربه روحی و روانی جمعی شدیدی به جامعه وارد می‌آورند. جامعه نیازمند خبرها، تحلیل‌ها و گفت‌وگوهایی است تا بتواند موقعیت خود را شناسایی و معنادار کند. در این موقعیت جامعه نیازمند آرامش‌بخشی و هم‌بستگی است که از طریق گفت‌وگوی جمعی ممکن می‌شود.

دانشوران و کنشگران علوم انسانی و اجتماعی نه تنها ایده‌ها، زبان و مفاهیم لازم برای چنین گفت‌وگویی را خلق می‌کنند، بلکه مهم‌ترین کارشناسان و عوامل گفت‌وگوکننده در صحنه بحران محسوب می‌شوند. این نیروها از طریق رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی و مطبوعات، همایش‌ها و هم‌اندیشی‌های جمعی، مانند سربازان و افسران میدان جنگ، نقش مهمی در فرایند مدیریت بحران و غلبه بر عوامل بحران ایفا می‌کنند.

در کنار محورهای بیان‌شده باید در نظر داشت که رسیدگی و سامان‌دهی به انسان‌های آسیب‌دیده از بحران، و بیماران و خانواده‌های آن‌ها، در زمینه‌های گوناگون اقتصادی و اجتماعی، از دیگر محورهای مهم وظایف علوم انسانی و اجتماعی در کنترل و مدیریت بحران است. اساساً دانش مدیریت بحران، خود یکی از شاخه علوم انسانی و اجتماعی است. برای تمام جنبه‌های مدیریت و کنترل بحران، در شاخه‌های گوناگون علوم انسانی و اجتماعی، رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی گوناگونی شکل گرفته‌اند. در اینجا قصد معرفی و شناساندن این دانش‌ها را ندارم، بلکه هدفم صرفاً توجه‌دادن به نقش کلیدی علوم انسانی و اجتماعی در بحران‌ها، به‌ویژه بحران کروناست.

برای ارائه مثال تجربی در زمینه نقش و اهمیت علوم انسانی و اجتماعی در کنترل بحران‌های همه‌گیری، در اینجا نتایج پژوهشی را معرفی می‌کنم که نشان می‌دهد، انسان‌شناسان در این زمینه تا چه میزان و چگونه توانسته‌اند ایفای نقش کنند. داریل استرماچ و همکارانش، در مطالعه‌ای تجربی درباره اهمیت و نقش انسان‌شناسی در مدیریت بحران همه‌گیری و بروس ابولا که در سال‌های ۲۰۱۳ تا ۲۰۱۶ در آفریقا رخداد، محورهای مهمی را

بیان می‌کنند [Stellmach, et al., 2018]. این محققان نشان می‌دهند که انسان‌شناسان در مواجهه با بیماری‌های اپیدمیک در سه بعد مشخص نقش مهمی داشته‌اند:

۱. طراحی برنامه‌های بهداشتی و سلامت عمومی؛
 ۲. تفسیر کردن، تحقیق کردن و واکنش مناسب نشان دادن به بحران‌ها و بیماری‌ها؛
 ۳. ارزیابی رخدادهای و تحلیل تأثیرات و پیامدهای آن‌ها.
- در اینجا مجال معرفی جزئیات عملکرد انسان‌شناسان در بیماری‌های همه‌گیر مانند ابولا نیست و این کار را محققان دیگر با دقت انجام داده‌اند [Hewlett, 2007].

پیامدهای بحران‌های بیماری‌های همه‌گیر

این موضوع که بحران‌های بیماری‌های همه‌گیر چه پیامدهایی برای جامعه انسانی و طبیعت دارند، سومین محور مهم علوم انسانی و اجتماعی است. با در نظر گرفتن ابعاد گسترده اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی که بیماری‌های همه‌گیر برای جامعه انسانی دارند، به‌ویژه بعد از ظهور همه‌گیرهای ابولا، سارس و مرس، مطالعات گسترده نشان می‌دهند که علوم اجتماعی و انسانی در تمام مراحل و فرایند ظهور این همه‌گیرها و مدیریت آن‌ها و به‌ویژه بعد از اتمام آن‌ها، نقشی اساسی و هم‌پا و همراه با علوم طبیعی و پزشکی دارند و غالباً حتی این باور وجود دارد که علوم اجتماعی نقش اساسی‌تری در این زمینه دارند. این موضوعی است که حتی «لانست»، مجله معتبر پزشکی نیز آن را در مقاله‌ای در زمینه نقش علوم اجتماعی در همه‌گیری‌ها تشریح کرده است [Janes, et al., 2012].

بخش مهمی از نقش این علوم در زمینه همه‌گیرها به دوره پسابحران مربوط می‌شود. دانشوران و کنشگران علوم انسانی و اجتماعی از پیش از شروع و ظهور همه‌گیرها تا هنگام بروز آن‌ها، درگیر ارزیابی و تحلیل موقعیت جامعه و انسان‌ها در دوره پسابحران هستند. کار مهم دانشوران مزبور این است که پیامدهای این بحران‌ها را در زمان وقوع آن‌ها به‌گونه‌ای مدیریت کنند که کم‌ترین ویرانی‌ها و خسارت‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و انسانی به وجود آید. برای این دانشوران مسئله مهم توجه اساسی به موقعیت گروه‌های فرودست، آسیب‌پذیر و کم‌توان اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است.

همچنین این دانشوران می‌کوشند، فهم و شناختی از پیشینه و زمینه این بحران‌ها و شیوه مواجهه جوامع با آن‌ها فراهم کنند تا تجربه و درسی برای آینده جوامع انسانی باشد. ثبت و ضبط تجارب در دوره بحران و شکل‌دادن بایگانی دانش درباره بحران، تحلیل سناریوهای ممکن‌الوقوع و محتمل در آینده، خلق زبان و مفاهیم مناسب برای توضیح روندها و الگوهای همه‌گیری‌ها از نظر اجتماعی و فرهنگی، تجزیه و تحلیل واکنش به همه‌گیری‌ها در میان گروه‌ها، فرهنگ‌ها و جوامع مختلف و متفاوت، پیش‌بینی ابعاد گوناگون بحران و همه‌گیری‌ها با توجه به مؤلفه‌های گوناگون

جنسیتی، قومیتی، طبقاتی، سیاسی و فرهنگی، ارزیابی دقیق توانایی‌ها و ظرفیت‌های گوناگون محلی، ملی و منطقه‌ای و بین‌المللی در مواجهه با همه‌گیری‌ها، و بسیاری تلاش‌های دیگر، تماماً فعالیت‌هایی هستند که دانشوران علوم انسانی و اجتماعی در دوره بحران و همه‌گیری‌ها انجام می‌دهند تا بتوانند در دوره پسابحران به سامان‌دهی جامعه کمک کنند.

جمع‌بندی

همان‌طور که در ابتدای مقاله نوشتیم، هفتم از این مقاله صرفاً آشنایی‌زدایی از موضوع‌هایی بوده که برای بسیاری از دانشگاهیان، به‌ویژه در علوم انسانی و اجتماعی، کاملاً روشن است. بدیهی است که دانشوران این حوزه‌ها می‌توانند و باید در بحران‌ها و همه‌گیری‌ها ایفای نقش کنند. اما مسئله بزرگ در جامعه ما این است که در نظام سلامت و حکمرانی سلامت عمومی، به این دانشوران و دانش‌های آن‌ها بهای جدی داده نمی‌شود. تلاش کردم به شیوه‌ای کوتاه توضیح دهم که علوم انسانی و اجتماعی در تمام مراحل، پیش، حین و پس از بحران همه‌گیری‌ها می‌توانند و ضرورت دارد که حضور داشته باشند. اینکه چرا این دانش و دانشوران جدی گرفته نمی‌شوند، موضوع مستقلی برای بحث و مطالعه است. اما امیدوارم یادآوری‌های این مقاله و موقعیت اضطراری بحران کرونا توجه متولیان نظام سلامت را به این دانش‌ها بیشتر کند. اما علاوه بر متولیان نظام سلامت و کارگزاران این حوزه، خود دانشوران علوم انسانی و اجتماعی نیز باید توجه بیشتری به جایگاه، نقش و مسئولیت‌هایشان در این زمینه داشته باشند. در فضای فن‌سالار جامعه ما، نقش واقعی عوامل اجتماعی و فرهنگی همواره کم و کم‌تر دیده شده است.

منابع

۱. مورن، ادگار (۱۳۷۹). درآمدی بر اندیشه پیچیده. ترجمه افشین پیچیده. نشر نی، تهران.
۲. ——— (۱۳۹۰). جهان به کجا می‌رود. ترجمه عباس باقری. نشر فرزاد، تهران.
۳. بک، الیش (۱۳۹۷). جامعه خطر؛ به‌سوی مدرنیته‌ای نوین. ترجمه رضا فاضل و مهدی فرهمندی‌نژاد. نشر ثالث، تهران.
۴. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). جهان رها شده: گفتارهایی درباره یکپارچگی جهانی. ترجمه علی‌اصغر سعیدی. انتشارات علم و ادب، تهران.

5. Darryl Stellmach, Isabel Beshar, Juliet Bedford, Philipp du Cros and Beverley Stringer(2018). Anthropology in public health emergencies: what is anthropology good for? BMJ Glob Health. 2018; 3(2): e000534. Published online 2018 Mar 25. doi: 10.1136/bmjgh-2017-000534
6. Hewlett BS, Hewlett BL. (2007). Ebola, culture and politics: the anthropology of an emerging disease: Cengage Learning.
7. Janes CR1, Corbett KK, Jones JH, Trostle J. (2012). Emerging infectious diseases: the role of social sciences. anct. 2012 Dec 1;380(9857):1884-6. doi: 10.1016/S0140-6736(12)61725-5.

پرونده
کرونا

گفت و گو با یورگن هابرماس
فیلسوف و جامعه‌شناس معاصر:

کرونا باعث شد بدانیم چقدر نمی‌دانیم

مقدمه

یورگن هابرماس در سال ۱۹۲۹ در شهر «دوسلدورف آلمان» متولد شد. پدرش رئیس دفتر «صنعت و تجارت» شهر، و پدر بزرگ وی مدیر یک آموزشگاه محلی و یکی از روحانیان مسیحی زمان خود بود. وی ازدواج کرده و دارای سه فرزند است. در ۲۰ سالگی به تحصیل در رشته‌های فلسفه، روان‌شناسی و ادبیات آلمانی در دانشگاه‌های گوتینگن، در زوریخ پرداخت. سال ۱۹۵۴ رسالهٔ دکترای خویش را تحت عنوان «مطلق و تاریخ: در بررسی تضاد بین مطلق و تاریخ در اندیشه شلینگ» به پایان برد. از سال ۱۹۵۴ با سمت استادی در دانشگاه «هایدلبرگ» به تدریس فلسفه پرداخت. در سال ۱۹۵۶ در دانشگاه فرانکفورت دستیار تئودور آدرنو شد. از سال ۱۹۶۱ تا ۱۹۶۴ در دانشگاه هایدلبرگ به تدریس فلسفه پرداخت و نیز از سال ۱۹۶۴ تا ۱۹۷۱ در دانشگاه فرانکفورت جامعه‌شناسی و فلسفه تدریس کرد. بین سال‌های ۱۹۷۱ تا ۱۹۸۲، با سمت ریاست انستیتوی ماکس پلانک، به کار پژوهشی در زمینهٔ «تأثیر دانش و فن بر زندگی اجتماعی» مشغول بود. در سال ۱۹۸۱ یکی از بزرگ‌ترین آثار خود، یعنی «نظریهٔ کنش ارتباطی» را در دو جلد منتشر کرد. از سال ۱۹۸۳ مجدداً به تدریس فلسفه و این بار در دانشگاه فرانکفورت پرداخت. روند تکوین شخصیت او بیشتر در متن شرایط سیاسی - اجتماعی جامعهٔ آلمان شکل گرفت و همانند سایر روشن‌فکران آلمانی ظهور و سقوط نازیسم را تجربه کرد. هابرماس سال ۱۳۸۱ به ایران سفر کرد و برای یک سخنرانی در دانشگاه تهران گرایش غالب در جامعه‌شناسی آمریکایی را مورد نقد قرار داد.

هابرماس در ردیف جامعه‌شناسان انتقادی است. این جامعه‌شناس متأخر منتقد بیشتر در سنت جامعه‌شناسی مارکسیستی کار کرده است. با این تفاوت که همانند



هم‌فکران خود (در مؤسسه مطالعات اجتماعی فرانکفورت)، کسانی چون مارکوزه، آدرنو و ... بیشتر توجه خود را صرف روبنای فرهنگی کرده است. مارکس برای تحلیل جامعه سرمایه‌داری، بیشتر بر زیربنای اقتصادی تأکید دارد که مشخصه آن، کار یعنی «کنش انسان با طبیعت» است. ولی هابرماس در تحلیل خود به کنش ارتباطی، یعنی «کنش انسان با انسان» پرداخته است. مارکس بر کار خلاقه، یعنی «پراکسیس» تأکید دارد، ولی هابرماس بر «کنش ارتباطی و زبان در ساختن کنش‌ها» تأکید دارد.

هابرماس، اخیراً و به دنبال بحران همه‌گیری جهانی کرونا، در گفت‌وگویی با روزنامه فرانسوی «لوموند»، نتایج اخلاقی و فکری همه‌گیری جهانی کووید ۱۹ را می‌شکافد. هابرماس در این گفت‌وگو اذعان می‌کند: «کرونا باعث شد ما بفهمیم چقدر نمی‌فهمیم.» به تعبیر دیگر، دنیایی که ما خیال می‌کردیم آن را می‌شناسیم، فرو ریخته و جهان در شرف نوعی پارادایم «شیفت» قرار گرفته است. کرونا اکنون بیش از هر زمان دیگری این تصویر را که ما در جهانی به هم پیوسته و مخاطره‌آمیز زندگی می‌کنیم، ملموس کرده است. متن این گفت‌وگو در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: یورگن هابرماس، صندوق مشترک کرونا، کرونا و زبان‌های اقتصادی، کرونا و زبان‌های اجتماعی

روزنامه لوموند در نخستین سؤال از هابرماس می‌پرسد: «این بحران و بیماری جهانی از نظر اخلاقی، فلسفی و سیاسی به ما چه می‌آموزد؟» هابرماس پاسخ می‌دهد: «از نظر فلسفی، می‌بینیم که این همه‌گیری جهانی اندیشیدن را نزد همه تقویت کرده است. نوع تفکری که تاکنون به کارشناسان منحصر بود، حالا نزد مردم عادی بیشتر شده است: هر کس باید تصمیم بگیرد و دست به عمل بزند؛ آن‌ها با آگاهی از ندانستن ...»

هابرماس تأکید می‌کند که دولت‌ها و یا کارشناسان همه چیز را در مورد ویروس کرونا نمی‌دانند. دولت‌ها کاملاً آگاه‌اند که متخصصان ویروس‌شناسانی که به آن‌ها مشاوره می‌دهند، دانسته‌های محدودی دارند و بنابراین باید با اتکا به همین دانسته‌های محدود تصمیم‌گیری کنند. شهروندان نیز این وضعیت را به خوبی می‌بینند. هیچ‌وقت مردم به این روشنی ندیده بودند که تصمیم‌گیری سیاسی در شک و تردید و «ندانستن» انجام می‌شود. «شاید این تجربه کم‌سابقه تأثیری بر آگاهی عمومی داشته باشد.» این جامعه‌شناس در ادامه گفت‌وگو با لوموند گوشه‌زنی می‌کند که به‌طور کلی: «حق هر انسان برای زیستن و برخورداری بودن از سلامتی جسمی» یک اصل بنیادین است که مثلاً در قانون اساسی آلمان هم ذکر شده است. اما شرایط کنونی گاه شبیه به وضعیت جنگی است: «پزشکان گاه ناچار می‌شوند که گزینشی عمل کنند و اصل برابری

درمانی و بهداشتی را زیر پا بگذارند. مثلاً مجبور می‌شوند که به بیمار جوان‌تر اولویت بدهند.»

او می‌افزاید: «ولی حتی در مواردی که بیمار سالخورده داوطلبانه از حق خود می‌گذرد - که این رفتاری تحسین‌آمیز است - باز هم باید پرسید: پزشک چگونه می‌تواند زندگی یک انسان را ارزش‌گذاری کند؟»

هابرماس بدون اینکه پزشکان را محکوم کند، می‌گوید که در این نوع داوری یا ارزش‌گذاری، واقعیت را نه از چشم پزشک که از سوی بیمار باید نگرست. او در عین حال تأیید می‌کند که در «شرایط فاجعه‌بار»، پزشک چاره دیگری ندارد و باید تا جایی که ممکن است فقط با اتکا به معیارهای حرفه‌ای و علمی تصمیم بگیرد.

این فیلسوف اجتماعی به دوران پایانی همه‌گیری نیز می‌اندیشد و در اینجا نیز چالش اخلاقی و سیاسی بزرگی می‌بیند. تصمیم به خروج از شرایط اضطراری و به راه انداختن چرخ اقتصاد، الزاماً خطرهایی در پی دارد: از جمله بعید نیست که بیمارستان‌ها ناگهان به حد اشباع برسند و شمار تلفات افزایش یابد. هابرماس می‌گوید: «مسئولان سیاسی وقتی از یک‌سو به زیان‌های اقتصادی و اجتماعی فکر می‌کنند، و از سوی دیگر به تعداد تلفاتی که می‌تواند قابل جلوگیری باشد، باید از وسوسه تفکر ابزاری و فایده‌گرا (اوتیلیتاریستی) بپرهیزند.»

پرسش اصلی از نظر هابرماس چنین است: «آیا ما حاضریم که به خاطر رونق مادی و اجتناب از فجایع اجتماعی ناشی از بحران اقتصادی، شمار مرگ و میر بیشتری را بپذیریم؟»

یورگن هابرماس که سخت طرفدار اتحادیه اروپاست و تاکنون مطالب زیادی در این باره نوشته، معتقد است: تنها راه حل عملی، ایجاد یک «صندوق مشترک کرونا» در سطح اروپاست تا کشورهایی که اقتصاد شکننده‌تر و یا بدهی‌های بیشتری دارند، بتوانند از پس هزینه‌های کمرشکن مقابله با همه‌گیری برآیند. او به شدت از مخالفت‌های دولت آلمان با این صندوق انتقاد می‌کند و به وزیر اقتصاد فرانسه توصیه می‌کند که مبدا نظریات آلمانی را بپذیرد. هابرماس می‌گوید که وی و یارانش (گروهی از روشن‌فکران)، آنگلا مرکل و وزیر اقتصاد آلمان را در این مورد مؤاخذه کرده‌اند. این فیلسوف شاخص جهانی تأسف می‌خورد که نگرش‌های ناسیونالیستی و خودخواهی‌های ملی‌گرایانه دولت آلمان مانع هم‌بستگی بیشتر اروپایی‌ها می‌شود. او می‌گوید: «اگر امانوئل ماکرون در روابط با آلمان تنها یک خطا کرده باشد، همانا نادیده گرفتن میزان ناسیونالیسم آنگلا مرکل است.»

هابرماس در پایان گفت‌وگو با روزنامه لوموند بار دیگر اصرار می‌ورزد که تنها راه منطقی برای اروپا، تأکید بر دموکراسی و اتحاد است و تنها «چنین شهامتی است که می‌تواند ما را از این بن‌بست پسادموکراسی برهاند» (روزنامه لوموفه، ۱۲ آوریل ۲۰۲۰).

منبع: روزنامه لوموند، ۱۲ آوریل، ۲۰۲۰

کرونا و جامعه مخاطره‌آمیز

محمد هدایتی

دانش‌آموخته جامعه‌شناسی و
همکار سایت جامعه‌شناسان جوان

او، خطرات تهدیدکننده 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 می‌شدند، متافیزیکی بود. چنین پنداشته می‌شد که این مخاطرات از عصیان آسمان‌ها و گاه از گنهکاری انسان ناشی می‌شد و رنجی که باید در پاسخ به گنهکاری تحمل کند. گاهی هم تبیینی برای این اتفاقات نداشتند و آن‌ها را دلیل تقدیر بد می‌دانستند.

این مخاطرات کشنده بودند و انسان خود را در برابر آن‌ها ناچیز و بی‌سلاح احساس می‌کرد. از این رو، آن‌ها را غیرقابل پیش‌بینی و کنترل می‌دانستند. یک ویژگی دیگر این خطرات

اولریش بک، جامعه‌شناس آلمانی، با معرفی مفهوم «جامعه در معرض خطر» گام مهمی برای فهم جوامع معاصر برداشته است. یک ویژگی برجسته جوامع مدرن را حضور همیشگی مخاطره می‌داند و به توضیح تفاوت‌های مخاطره در دوران مدرن با پیشامدرن می‌پردازد. بک آگاه است که تاریخ بشری تاریخی سرشار از مخاطرات است؛ از چیزهایی که گاه تمدن‌های بشری و حتی نفس حیات او را نشانه رفته‌اند. پس مخاطره چیز جدیدی نیست. با این حال، آنچه او از جامعه در معرض خطر در نظر دارد، همین جامعه‌ای که ما در آن زندگی می‌کنیم، از اساس با صرف وجود خطر متفاوت است. بک بین مخاطرات سنتی و مدرن تمایز قائل می‌شود. از نظر

و فعالیت‌های خود آدمی هستند. فعالیت‌هایی که بخش زیادی از آن‌ها اتفاقاً به واسطه «پیشرفت» علم امکان پذیر شده‌اند. یکی از مثال‌های یک، «تیرگاه چرنوبیل» است. انفجار در نیروگاه هسته‌ای چرنوبیل در شمال اوکراین و تکثیر تشعشعات آن، مخاطره‌ای در ابعاد جهانی ایجاد کرد. عمل آدمی به مدد پیشرفت علمی چنان خطری را به وجود آورد که چندین نسل را به خطر انداخت. به قول خود یک، برخی قربانیان این حادثه هنوز متولد نشده‌اند؛ چرا که این تشعشعات روی باروری‌ها و ژن‌ها هم تأثیر گذارند. حد و مرزهای زمانی و فضایی این مخاطرات جدید نیز به مراتب بیشتر از مخاطرات سنتی است. یا برای مثال، بیماری جنون گاوی که در چشم‌برهم‌زدنی قربانیانی را در تقریباً تمام جهان یافت. ویروس کرونا چیزی است از این جنس. حالا جهانی درگیر کرونا شده است. این مخاطرات، از جمله کرونا، به شدت با سیاست‌های زیستی و دولتی گره خورده‌اند. حیات آدم‌ها، خوب یا بد، به این سیاست‌ها گره خورده است؛ اینکه دولت‌ها چه تفسیری از واقعیت دارند، یا اساساً اولویتشان چیست؟ نسبت بین ملاحظات امنیتی - اقتصادی، با ملاحظات انسانی چیست؟ کدامیک اولویت دارند؟ جامعه در معرض خطر جامعه‌ای است که در آن همیشه «هراس» از خطر و هراس از انتشار آن وجود دارد. زیستن در چنین جامعه‌ای سخت است و نیازمند همراهی شهروندان با حکومت است.

پی‌نوشت

1. risk society

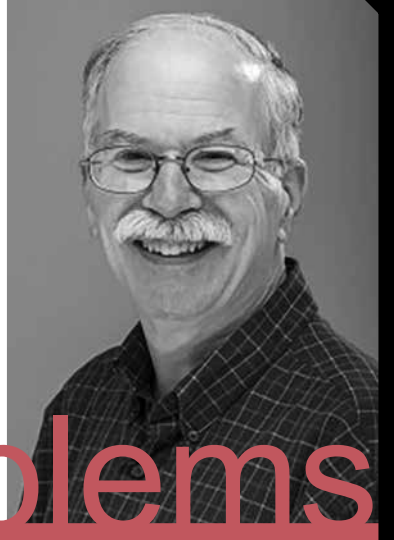
آن بود که خصلت محلی داشتند. یعنی به خاطر ویژگی‌های جامعه سنتی خیلی امکان انتشار نداشتند. بیماری‌هایی مثل طاعون مسری بودند، اما کمی ارتباطات بین جوامع باعث می‌شد، خصلت محلی یا منطقه‌ای خود را کماکان حفظ کنند. ویژگی مهم‌تر اینکه عموم این مخاطرات، به لحاظ منطقی و عقلانی، نتیجه کنش مستقیم یا غیرمستقیم انسان نبودند. چیزهایی بودند که بر آدمی تحمیل می‌شدند. اما در دوران مدرن، به ویژه دوران متأخر، خطرهایی که جامعه را تهدید می‌کنند، از جنس دیگری هستند.

در دوره مدرنیته اولیه، به واسطه باوری که به علم و توان‌های آن وجود داشت، گمان می‌رفت می‌توان این مخاطرات را پیش‌بینی و کنترل کرد. علم‌گرایی چنان در باور انسان مدرن رسوخ کرده بود که فکر می‌کرد می‌تواند در برابر بسیاری از این مخاطرات مصون بماند. در این دوره، اغلب بیماری‌های همه‌گیر کنترل شدند. پیشرفت‌های پزشکی، امراضی را که زمانی کشنده بودند، به چیزهایی ساده بدل کردند که می‌توان با مراقبت‌هایی از شرشان نجات یافت. طبیعت تا حد زیادی مسخر آدمی شد. هر چند کماکان تا پیش‌بینی و کنترل دقیق پدیده‌هایی مثل زلزله فاصله بسیار است. به هر حال، دوران مدرنیته اولیه، دوران خوش‌بینی نسبت به مواجهه با مخاطرات است. در این دوران مخاطرات کماکان بیرونی قلمداد می‌شوند، نه ناشی از کنش‌های انسانی.

بک اما از مدرنیته متأخر نیز می‌گویید؛ اینکه در این دوره، مخاطرات ماهیتاً تغییر یافته‌اند. خطرهای جدیدی که جامعه را تهدید می‌کنند، نه ناشی از طغیان طبیعت، که ناشی از کنش‌ها

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

مسائل اجتماعی آموزش و پرورش
در رویکردهای جامعه‌شناسی



Social Problems

ترجمه: جمشید میرزایی

مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

اشاره

قرار می‌گیرند [Ballantine & Hammack, 2012]. جدول ۱ «تصویر لحظه‌ای تئوری» آنچه را که این رویکردها می‌گویند، خلاصه می‌کند.

کتاب «مسائل اجتماعی: تداوم و تغییر»، نوشته استیون بارکن، جامعه‌شناس و استاد دانشگاه «ماین» (Maine) آمریکا است که در ۱۶ فصل و ۷۶۴ صفحه تألیف شده است. فصل یازدهم این کتاب به آموزش و پرورش می‌پردازد و شامل این بخش‌هاست:

- ۱-۱۱. مروری بر آموزش و پرورش در ایالات متحده؛
 - ۲-۱۱. دیدگاه‌های جامعه‌شناختی در مورد آموزش و پرورش؛
 - ۳-۱۱. مسائل و مشکلات آموزش ابتدایی و متوسطه؛
 - ۴-۱۱. مسائل و مشکلات آموزش عالی؛
 - ۵-۱۱. بهبود مدارس و آموزش و پرورش؛
 - ۶-۱۱. مواد پایان فصل.
- نوشتار حاضر ترجمه‌ای از بخش دوم (ص ۴۹۷-۴۹۱) از فصل یازدهم این کتاب است.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، رویکردهای جامعه‌شناسی، مشکلات آموزش و پرورش، مشکلات آموزش عالی

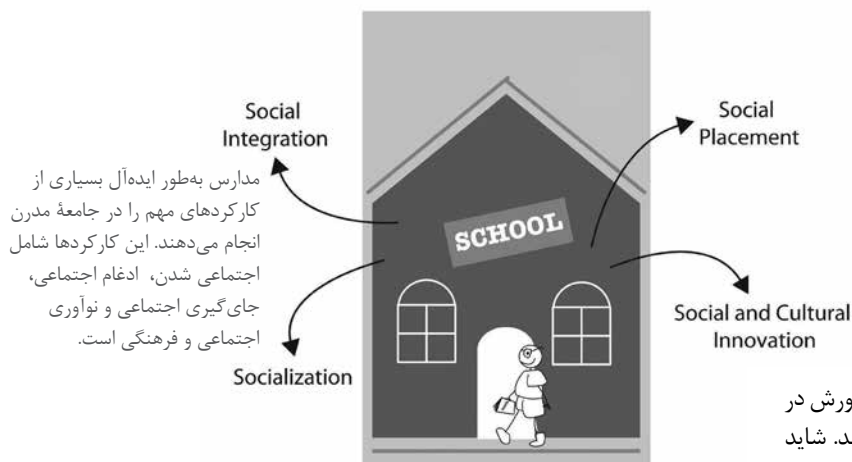
هدف‌های یادگیری

۱. کارکردهای اصلی آموزش و پرورش را ذکر کنید.
۲. مشکلاتی را که تئوری تضاد در آموزش و پرورش مشاهده می‌کند، توضیح دهید.
۳. توضیح دهید که کنش متقابل نمادین چگونه آموزش را درک می‌کند.

چشم‌اندازهای عمده جامعه‌شناختی در مورد آموزش و پرورش به خوبی در رویکردهای کارکردی، تضاد و کنش متقابل نمادین

جدول ۱ تصویر لحظه‌ای تئوری

رویکردهای نظری	پنداشت‌های عمده II
کارکردگرایی	آموزش در خدمت چندین کارکرد اجتماعی شامل جامعه‌پذیری، ادغام اجتماعی، جای‌گیری اجتماعی، و نوآوری اجتماعی و فرهنگی است. کارکردهای نهفته آن شامل مراقبت از کودک، برقراری روابط با هم‌سالان و کاهش بیکاری با دور نگه داشتن دانش‌آموزان دبیرستانی از نیروی کار تمام‌وقت است. مشکلات موجود در مؤسسه‌های آموزشی به جامعه آسیب می‌زنند، زیرا همه این کارکردها به‌طور کامل انجام نمی‌شوند.
تضاد	آموزش و پرورش از طریق استفاده از آزمایش‌های استاندارد و تأثیر «برنامه‌درسی پنهان»، نابرابری اجتماعی را شدت می‌بخشد. مدارس از نظر بودجه و شرایط یادگیری بسیار متفاوت هستند و این نوع نابرابری به نابرابری‌های یادگیری منجر می‌شود که نابرابری اجتماعی را تقویت می‌کند.
کنش متقابل	این چشم‌انداز بر تعامل اجتماعی در کلاس، زمین بازی و سایر مکان‌های مدرسه متمرکز است. تحقیقات خاص نشان می‌دهند که تعامل اجتماعی در مدارس بر رشد نقش‌های جنسیتی، و انتظارات معلمان از توانایی‌های فکری دانش‌آموزان، بر میزان یادگیری دانش‌آموزان، تأثیر می‌گذارد. پایه و اساس برخی مشکلات آموزشی در تعامل و انتظارات اجتماعی است.



رویکرد کارکردگرایی (کارکردهای آموزش و پرورش)

نظریه کارکردگرایی بر کارکردهایی که آموزش و پرورش در برآورده کردن نیازهای گوناگون جامعه دارد، تأکید می‌کند. شاید مهم‌ترین کارکرد آموزش و پرورش، «جامعه‌پذیری» باشد. اگر کودکان هنجارها، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم برای فعالیت در جامعه را در مدرسه یاد بگیرند، پس آموزش و پرورش ابزار اصلی چنین یادگیری است. همان‌طور که همه ما می‌دانیم، مدارس سه روایت (خواندن، نوشتن، حرف زدن) را آموزش می‌دهند. همچنین آن‌ها بسیاری از هنجارها و ارزش‌های جامعه را نیز آموزش می‌دهند. در ایالات متحده، این هنجارها و ارزش‌ها شامل احترام به اقتدار، میهن‌پرستی، دقیق بودن، و رقابت (برای نمرات و پیروزی‌های ورزشی) است.

کارکرد دوم نهاد آموزش، «ادغام اجتماعی» است. کارکردگراییان می‌گویند: جامعه زمانی کار می‌کند که مردم در مجموعه‌ای از اعتقادات و ارزش‌ها مشترک شوند. توسعه چنین دیدگاه‌هایی هدف نظام آموزش رایگان و اجباری بود که در قرن نوزدهم شکل گرفت. هزاران کودک مهاجر در ایالات متحده امروز در حال یادگیری زبان انگلیسی، تاریخ ایالات متحده و سایر موضوع‌هایی هستند که به آماده‌سازی آن‌ها برای ایفای نقش نیروی کار، و ادغام آن‌ها در زندگی آمریکایی کمک می‌کند.

کارکرد سوم آموزش، «جای‌گیری اجتماعی» است. با شروع مدرسه، دانش‌آموزان توسط معلمان و دیگر مسئولان مدرسه یا باهوش و باانگیزه و یا کم‌هوش تشخیص داده می‌شوند و حتی از لحاظ آموزشی به چالش کشیده می‌شوند. بسته به نوع شناسایی آن‌ها، کودکان در سطحی آموزش می‌بینند که تصور می‌شود به بهترین وجه مناسب آن‌ها باشد. به این ترتیب، آن‌ها احتمالاً برای ایستگاه بعدی زندگی خود آماده می‌شوند. تشخیص اینکه آیا این فرایند به همان شکلی که باید انجام می‌پذیرد یا نه، مسئله مهمی است.

«نوآوری اجتماعی و فرهنگی» کارکرد چهارم آموزش است. دانشمندان ما نمی‌توانند اکتشافات علمی مهمی داشته باشند و هنرمندان و اندیشمندان ما نمی‌توانند آثار هنری، شعر و نثر بسیار ارزشمندی ارائه دهند، مگر آنکه ابتدا در مباحث بسیاری که باید برای مسیر انتخابی خود بدانند، آموزش ببینند.

آموزش همچنین شامل چندین کارکرد پنهان است. کارکردهایی که پیامد جانبی رفتن به مدرسه و دریافت آموزش محسوب می‌شوند و تأثیر مستقیم خود آموزش نیستند. یکی از این موارد مراقبت از کودک است. به محض اینکه کودک مهدکودک و سپس کلاس اول را شروع کرد، روزانه چند ساعت به‌طور رایگان از وی مراقبت می‌شود.

برقراری روابط با همسالان یکی دیگر از کارکردهای پنهان مدرسه است. بیشتر ما هنگام حضور در خانه، بسیاری از دوستان خود را ملاقات می‌کنیم. اما مدرسه در هر سطح و درجه‌ای، دوستی‌هایی ماندگار را در بقیه سال‌های زندگی برای ما به ارمغان می‌آورد. کارکرد نهایی و پنهان آموزش این است که میلیون‌ها دانش‌آموز دبیرستانی را از نیروی کار تمام‌وقت بیرون نگه می‌دارد. این واقعیت در صورت وجود نیروی کار، نرخ بیکاری را پایین‌تر از حد ممکن نگه می‌دارد.

از آنجا که آموزش و پرورش به سبب این کارکردها به جامعه خدمت می‌کند، مشکلات آموزش و پرورش در نهایت به جامعه آسیب می‌رسانند. برای اینکه آموزش و پرورش بتواند کارکردهای بسیاری در جامعه داشته باشد، به انواع متفاوتی از اصلاحات نیاز دارد تا مدارس ما و روند آموزش هر چه بیشتر مؤثر واقع شوند.

رویکرد تضاد (آموزش و پرورش و نابرابری)

تئوری تضاد با کارکردهایی که توضیح داده شدند، مخالف نیست. با این حال، به برخی از آن‌ها شبیه متفاوت می‌بخشد و توضیح می‌دهد که چگونه آموزش و پرورش نیز نابرابری اجتماعی را تحریک می‌کند [Ballantine & Hammack, 2012].

یک نمونه از این فرایند شامل کارکرد جای‌گیری اجتماعی است. وقتی اکثر مدارس شروع به ردیابی دانش‌آموزان خود در کلاس می‌کنند، دانش‌آموزانی که معلمانشان فکر می‌کنند باهوش هستند، در مسیرهای سریع‌تر (مخصوصاً در خواندن و حساب)، و دانش‌آموزان

کندتر در آهنگ‌های کندتر قرار می‌گیرند. در دبیرستان، سه مسیر مشترک عبارت‌اند: از مسیر کالج؛ مسیر حرفه‌ای؛ مسیر عمومی. این‌گونه ردیابی البته مزایای خود را دارد. از جمله کمک می‌کند دانش‌آموزان باهوش به همان اندازه که توانایی‌هایشان اجازه می‌دهند، بیاموزند. همچنین اطمینان می‌دهد که دانش‌آموزان آهسته‌تر از توانایی‌هایشان یاد نمی‌گیرند. اما نظریه پردازان تضاد می‌گویند: ردیابی همچنین با قرار دادن دانش‌آموزان در مسیرهای سریع‌تر یا کندتر، به نابرابری اجتماعی کمک می‌کند.

با وجود این، مطالعات مختلف نشان می‌دهند، طبقه اجتماعی دانش‌آموزان و نژاد و قومیت بر مسیری که قرار می‌گیرند، تأثیر می‌گذارد. حتی اگر فقط توانایی‌های فکری و استعدادها مهم باشند، دانش‌آموزان طبقه متوسط سفیدپوست به احتمال زیاد «بالا می‌روند»، در حالی که دانش‌آموزان فقیر و رنگین پوست احتمالاً «پایین» می‌مانند. در صورت پیگیری وضعیت دانش‌آموزان، آن‌ها که بیشتر پیگیری می‌شوند، وضعیت تحصیلی بهتری خواهند داشت، و آن‌ها که پیگیری کمتری شوند، کمتر یاد می‌گیرند.

نظریه پردازان تضاد می‌گویند: ردیابی وضعیت تحصیلی باعث نابرابری اجتماعی براساس طبقه اجتماعی، نژاد و قومیت می‌شود [Ansalone, 2010]. به علاوه، آزمایش‌های استاندارد شده از نظر فرهنگی مغرضانه هستند و به تداوم نابرابری اجتماعی نیز کمک می‌کنند [Grodsky, Warren, & Felts, 2008]. مطابق این انتقاد، تست‌های استاندارد شده به نفع دانش‌آموزان طبقه متوسط است که وضعیت اقتصادی و جنبه‌های دیگر زندگی، زمینه‌های تجربی متفاوتی را در اختیارشان قرار می‌دهد.

نقد سوم نظریه تضاد شامل کیفیت مدارس است. مدارس ایالات متحده از نظر منابع، شرایط یادگیری و جنبه‌های دیگر بسیار متفاوت هستند. همه این‌ها بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. به عبارت ساده‌تر، مدارس نابرابرند و کثرت نابرابری در آن‌ها به تداوم نابرابری در جامعه بزرگ‌تر کمک می‌کند. کودکانی که به بدترین مدارس در مناطق شهری می‌روند، نسبت به کودکانی که به مدارس دارای بودجه خوب در مناطق حومه شهر می‌روند، با موانع یادگیری بیشتری مواجه هستند. همین ناتوانی در یادگیری، به ماندن آن‌ها در دام فقر و مشکلات ناشی از آن کمک می‌کند.

در چهارمین انتقاد، نظریه‌پردازان تضاد می‌گویند: آموزش و پرورش یک برنامه درسی پنهان را آموزش می‌دهد؛ برنامه‌ای که از ارزش‌ها و عقاید وضع موجود، از جمله سلسله مراتب اجتماعی موجود، حمایت می‌کند [Booher-Jennings, 2008]. در واقع، دانش‌آموزان در مدارس ارزش‌های میهن پرستانه و احترام به اقتدار را از فعالیت‌های کلاس درس و از کتاب‌هایی

که می‌خوانند، یاد می‌گیرند.

نقد نهایی تاریخی است و به افزایش آموزش رایگان و اجباری در طول قرن نوزدهم مربوط می‌شود [Cole, 2008]. از آنجا که تحصیل اجباری تا حدودی برای جلوگیری از تأثیرپذیری ارزش‌های «آمریکایی» از ارزش‌های مهاجران آغاز شد، نظریه پردازان تضاد آن را منشأ به هم ریختن قوم‌مداری (اعتقاد به اینکه گروه خود شخص نسبت به گروه دیگر برتر است) می‌دانند. آن‌ها همچنین از قصد آموزش اجباری برای آموزش مهارت‌های مخصوص اقتصاد جدید صنعتی به کارگران انتقاد می‌کنند. این منتقدان می‌گویند: چون اکثر کارگران در این اقتصاد بسیار فقیرند، آموزش اجباری بسیار بیشتر از آنچه در خدمت منافع کارگران باشد، به منافع طبقه بالا و سرمایه‌داری خدمت می‌کند.

رویکرد کنش متقابل نمادین (کنش متقابل و رفتار مدرسه)

مطالعات کنش متقابل نمادین آموزش، تعامل اجتماعی را در کلاس، زمین بازی و سایر مکان‌های مدرسه بررسی می‌کنند. این مطالعات به ما کمک می‌کنند، آنچه را که در خود مدارس اتفاق می‌افتد، درک کنیم. و دریابیم، آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد، تا چه حد برای جامعه بزرگ‌تر اهمیت دارد. برای مثال، برخی از مطالعات نشان می‌دهند که چگونه فعالیت‌های زمین بازی کودکان، جامعه‌پذیری نقش جنسیت را تقویت می‌کند. دختران به بازی‌های مشارکتی تمایل بیشتری دارند، در حالی که پسران به ورزش‌های رقابتی‌تر علاقه نشان می‌دهند [Thorne, 1993].

استفاده از تحقیقات اجتماعی: ارزیابی میزان تأثیر اندازه کلاس‌های کوچک

اگر تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های مدارس ابتدایی کم باشد، وضعیت تحصیلی آن‌ها بهتر می‌شود، یا اگر تعدادشان در کلاس زیاد باشد؟ پاسخ دادن به این سؤال مهم کار ساده‌ای نیست. زیرا ممکن است اختلافاتی بین دانش‌آموزان در کلاس‌های کوچک‌تر و در کلاس‌های بزرگ‌تر وجود داشته باشند که لزوماً به اندازه کلاس مربوط نباشند. برعکس، این اختلافات ممکن است به سبب عوامل دیگری باشند. مثلاً شاید والدین تحصیل کرده و با انگیزه‌تر بخواهند فرزندشان در یک کلاس کوچک‌تر تحصیل کند و مدرسه را مطابق با این خواست خود انتخاب کنند. شاید معلمان باتجربه بیشتر کلاس‌های کوچک‌تر را ترجیح دهند و قادر باشند که مدیران خود را قانع کنند که کلاس‌های کوچک را به آن‌ها اختصاص دهند. در حالی که به معلمان جدید کلاس‌های بزرگ‌تری اختصاص داده

Social Pro Social

بهتر است در کلاس‌های کوچک‌تر مهارت‌های غیرشناختی (همکاری، گوش دادن و نشستن) را آموزش دهند، زیرا این مهارت‌ها می‌توانند سال‌های بعد را تحت‌تأثیر قرار دهند.

صرف نظر از دلایل، یافته‌های پروژه استار باعث شدند، عامل اندازه کلاس مؤثرتر از سایر عوامل ارزیابی شود. از این رو ایالات متحده باید بکوشد، اندازه کلاس را به منظور بهبود عملکرد دانش‌آموزان و رسیدن به نتایج بهتری در سال‌های بعدی زندگی آنان کاهش دهد [Chetty et al., 2011; Schanzenbach, 2006]



تحقیقات هدایت شده از دیدگاه تعاملی نمادین نشان می‌دهد: انتظارات معلمان ممکن است بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. وقتی معلمان انتظار کمی از دانش‌آموزان خود دارند، آن‌ها به یادگیری تمایل کمتری دارند

تحقیقات دیگری نشان می‌دهند: نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان می‌تواند بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. وقتی معلمان فکر می‌کنند دانش‌آموزان باهوش هستند، تمایل دارند زمان بیشتری را با دانش‌آموزانشان بگذرانند، با آن‌ها تماس بگیرند و وقتی جواب درست می‌دهند، از آن‌ها تمجید کنند. جای تعجب نیست که این دانش‌آموزان به دلیل رفتار معلمان خود اطلاعات بیشتری کسب می‌کنند. اما وقتی معلمان فکر می‌کنند با دانش‌آموزان کم‌هوشی مواجه هستند، تمایل دارند وقت کمتری را با دانش‌آموزانشان بگذرانند و به گونه‌ای عمل می‌کنند که باعث می‌شود، دانش‌آموزان کمتر یاد بگیرند.

رابرت روزنتال و لنور ژاکوبسون (۱۹۶۸) یک مطالعه کلاسیک روی این پدیده انجام دادند. آن‌ها در ابتدای سال تحصیلی، گروهی از دانش‌آموزان را امتحان کردند و به معلمانشان گفتند که کدام دانش‌آموزان باهوش هستند و کدام کم‌هوش‌ترند. آن‌ها سپس در پایان سال تحصیلی دوباره دانش‌آموزان را آزمایش کردند. جای تعجب نیست که دانش‌آموزان باهوش در طول سال بیشتر از دانش‌آموزان دارای هوش کمتر یاد گرفته بودند. اما

می‌شود. این و سایر امکانات بدان معنی است که هرگونه اختلاف بین اندازه دو کلاس ممکن است منعکس‌کننده کیفیت و مهارت دانش‌آموزان و / یا معلمان در این کلاس‌ها باشد، و نه تأثیر اندازه خود کلاس.

به همین دلیل، مطالعه ایده‌آل در مورد اندازه کلاس، شامل تکالیف تصادفی دانش‌آموزان و معلمان در کلاس‌هایی با اندازه‌های متفاوت است. خوش‌بختانه، مطالعه قابل توجهی از این نوع وجود دارد. این مطالعه به نام «پروژه استار» (Project STAR) (نسبت پیشرفت دانش‌آموزان / معلمان) در سال ۱۹۸۵ در تنسی شروع شد. مطالعه ۷۹ مدرسه دولتی و ۱۱۶۰۰ دانش‌آموز و ۱۳۳۰ معلم را در بر می‌گرفت که همگی به صورت تصادفی به یک کلاس کوچک‌تر (۱۷-۱۳ دانش‌آموز) یا یک کلاس بزرگ‌تر (۲۵-۲۲ دانش‌آموز) فرستاده شده بودند.

تکالیف تصادفی از زمان ورود دانش‌آموزان به مهدکودک آغاز شدند و تا کلاس سوم ادامه یافتند. در کلاس چهارم، آزمایش به پایان رسید و همه دانش‌آموزان در کلاس بزرگ‌تر قرار گرفتند. دانش‌آموزان اکنون در اوایل دهه ۳۰ سالگی خود هستند و از زمان شروع مطالعه تاکنون، جنبه‌های بسیاری از زندگی آموزشی و شخصی آن‌ها دنبال شده است. برخی از یافته‌های قابل توجه این مطالعه چندساله به شرح زیر است:

- نمرات پایه سوم دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر درس خواندند، بالاتر از نمرات میانگین در آزمون‌های استاندارد بود.
- دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر بودند، همچنان در پایه‌های ۷-۴ در آزمون‌ها نمره متوسط بالاتری داشتند.
- درصد بالاتری از دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر حضور داشتند، دبیرستان را گذراندند و به دانشگاه رفتند.
- دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر درس خواندند، در دوره نوجوانی کمتر دستگیر می‌شدند.
- بیشتر دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک‌تر تحصیل کردند، در دهه سوم زندگی خود ازدواج کردند و اکنون در محله‌های ثروتمندتری زندگی می‌کنند.
- دختران سفیدپوستی که در کلاس‌های کوچک‌تر تحصیل کردند، نسبت به دختران سفیدپوستی که در کلاس‌های بزرگ‌تر حضور داشتند، کمتر زایمان می‌کنند.

چرا کلاس کوچک‌تر این مزایا را داشت؟ به نظر می‌رسد دو دلیل وجود دارد: در مرحله اول، در یک کلاس کوچک‌تر، دانش‌آموزان کمتری حضور دارند که با صحبت کردن، دعوا کردن و مانند این‌ها وقت معلم و کلاس را تلف کنند. از این رو در کلاس‌های کوچک‌تر یادگیری بیشتر می‌تواند اتفاق بیفتد. دوم اینکه معلمان مهدکودک

Social Problems

Continuity and Change

Steven E. Barkan

Version 1.0

پی‌نوشت

۱. در مقدمه این کتاب درباره نویسنده آمده است: نویسنده کتاب رئیس پیشین انجمن مطالعات مسائل اجتماعی و استاد جامعه‌شناسی در دانشگاه ماین است. وی دکترای جامعه‌شناسی خود را از دانشگاه ایالتی نیویورک در استونی بروک و لیسانس جامعه‌شناسی خود را از کالج تربیتی (هارتفورد، کانکتیکات) دریافت کرده است.

او نویسنده کتاب «جامعه‌شناسی: درک و تغییر دنیای اجتماعی» (*Sociology: Understanding and Changing the Social World*) است که موفق به دریافت جایزه برتر کتاب درسی از انجمن نویسندگان دانشگاهی شد. او همچنین نویسنده چندین کتاب درسی دیگر به شرح زیر است:

۱. جرم‌شناسی: یک فهم جامعه‌شناختی (*Criminology: A Sociological Understanding*)، چاپ پنجم (انتشارات پرنتیس هال)؛
۲. اصول عدالت کیفری (*Fundamentals of Criminal Justice*)، چاپ دوم (با همکاری جورج براییک؛ جونز و بارلت)؛
۳. خشونت جمعی (*Collective Violence*)، چاپ دوم (با همکاری لین اسنودن؛ انتشارات اسلوان)؛
۴. کشف جامعه‌شناسی: *Discovering Sociology: An Introduction*؛
۵. درآمدی به قانون و جامعه (*Law and Society: An Introduction*)، چاپ سوم (انتشارات وادس وُرت)؛
- انتشارات پرنتیس هال؛

منابع

1. Ansalone, G. (2010). Tracking: Educational differentiation or defective strategy. *Educational Research Quarterly*, 34(2), 3–17.
2. Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2012). *The sociology of education: A systematic analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
3. Battey, D., Kafai, Y., Nixon, A. S., & Kao, L. L. (2007). Professional development for teachers on gender equity in the sciences: Initiating the conversation. *Teachers College Record*, 109(1), 221–243.
4. Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 149–160.
5. Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., & Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR. *Quarterly Journal of Economics*, 126, 1593–1660.
6. Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. New York, NY: Routledge.
7. Grodsky, E., Warren, J. R., & Felts, E. (2008). Testing and social stratification in American education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 385–404.
8. Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74, 443–471.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt.
9. Schanzenbach, D. W. (2006). What have researchers learned from Project STAR? (Harris School Working Paper—Series 06.06).
10. Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

معلوم شد که محققان به‌طور تصادفی تصمیم گرفته بودند که کدام دانش‌آموزان باهوش‌اند و کدام هوش کمتری دارند. یعنی دانش‌آموزانی که از ابتدا باهوش‌تر نبودند، وقتی «باهوش» معرفی شدند، در طول سال تحصیلی بیشتر آموختند. دلیل چنین امری باید رفتار معلمانشان باشد. در حقیقت، معلمان آن‌ها زمان بیشتری را برای دانش‌آموزان باهوش خود، نسبت به دانش‌آموزان «کم‌هوش» می‌گذاشتند و دانش‌آموزانی را که باهوش می‌دانستند، بیشتر ستایش می‌کردند.

تحقیقات دیگری در سنت کنش متقابل نمادین بر نحوه رفتار معلمان با دختران و پسران متمرکز هستند. بسیاری از مطالعات نشان می‌دهند: معلمان بیشتر با پسران تماس می‌گیرند و آن‌ها را تحسین می‌کنند [Jones & Dindia, 2004]. معلمان این کار را آگاهانه انجام نمی‌دهند، اما با وجود این، رفتار آن‌ها حاوی این پیام ضمنی برای دختران است که ریاضیات و علوم برای آن‌ها مناسب نیستند و دختران نمی‌توانند در این موضوع‌ها خوب عمل کنند. این پژوهش، تلاش‌هایی را برای آموزش معلمان در مورد راه‌هایی که آن‌ها می‌توانند مانع ارسال پیام‌های ناخواسته شوند، و نیز راهکارهایی که می‌توانند برای ارتقای علاقه و موفقیت بیشتر دختران در رشته‌های ریاضی و علوم به‌کار گیرند، برانگیخته است [Battey, Kafai, Nixon & Kao, 2007].

نکات اساسی

- با توجه به دیدگاه کارکردگرایی، آموزش و پرورش به جامعه‌پذیری کودکان یاری می‌رساند و آن‌ها را به‌عنوان بزرگسال برای ورود به جامعه بزرگ‌تر آماده می‌کند.
- دیدگاه تضاد تأکید می‌کند که آموزش و پرورش، نابرابری را در جامعه بزرگ‌تر تقویت می‌کند.
- دیدگاه کنش متقابل نمادین بر تعامل اجتماعی در کلاس، زمین‌های بازی در مدرسه و سایر مکان‌های مرتبط با مدرسه متمرکز است. تعامل اجتماعی به اجتماعی شدن نقش جنسیت کمک می‌کند. همچنین انتظارات معلمان ممکن است بر عملکرد دانش‌آموزان آن‌ها تأثیر بگذارد.

برای بررسی شما

چگونگی درک و تبیین دیدگاه‌های کارکردگرایانه، تضاد و کنش متقابل نمادین را در آموزش و پرورش مرور کنید. کدام‌یک از این سه رویکرد را بیشتر ترجیح می‌دهید؟ چرا؟

جامعه‌شناسی برنامه درسی

حسن نجفی

دکترای مطالعات برنامه درسی

آرش زارع زردینی

کارشناس علوم تربیتی

مقدمه

براساس مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران [۱۳۹۰: ۳۷۱] نیز، طراحی در درجه نخست ناظر بر ویژگی‌های عام طرح یا نقشه حاکم بر برنامه درسی است که دیدگاه یا خاستگاه ارزشی برنامه درسی را تبیین و در درجه دوم با ابتنا به چنین پایگاهی، برای عناصر برنامه درسی تعیین تکلیف می‌کند. ما در این مقاله بر ویژگی‌های عام که تبیین‌کننده جایگاه جامعه در برنامه درسی است، تأکید داشته‌ایم.

اثرگذاری جامعه در طراحی برنامه درسی

براساس دیدگاه اجتماعی برنامه درسی، جامعه مهم‌ترین بستر و عنصر ساختی برنامه درسی است. میلر^۱ [۱۳۹۶] اذعان می‌دارد که در دیدگاه اجتماعی، به فرد در زمینه و شرایط خاص اجتماعی نگاه می‌شود و تلاش بر آن است که برنامه‌هایی متناسب با این زمینه و شرایط آماده شوند. طراحان برنامه درسی باید با توجه به دوره تحصیلی و موضوع درسی سعی کنند، نیازها، انتظارات و مشکلات جامعه را بشناسند و در برنامه درسی منعکس سازند. به علاوه، آنان باید بدانند که آموزش و پرورش مناسب و اجرای مطلوب برنامه‌های آن، همواره مستلزم برقراری نظام‌ها و جریانات اجتماعی در کلاس است. این مهم، برنامه‌ریزان درسی را بر آن می‌دارد که پیش از تهیه برنامه درسی، ماهیت جامعه و عناصر تشکیل‌دهنده آن را بشناسند تا برنامه‌ای تهیه کنند که از جامعه برگرفته شده باشد و نیازها، مشکلات و انتظارات جامعه را مورد تأکید قرار دهد [طالبی، مظلومیان و صیف، ۱۳۹۰: ۲۸-۲۷].

جامعه مرجعی کارساز و بستری مهم برای طراحی برنامه درسی است. در اصل جامعه براساس ماهیت، ساختار و ظرفیت‌هایی که دارد، برای انسان آرمانی خود، شاخص‌هایی در نظر می‌گیرد، این شاخص‌ها براساس طراحی برنامه درسی ظهور پیدا می‌کنند. سعی طراحی برنامه درسی بر این است که با تدابیری عقلانی و منطقی، نحوه و کیفیت کاربست شاخص‌ها را مشخص کند. بر این اساس، در مقاله توصیفی - تحلیلی حاضر می‌کوشیم تعدادی از عوامل جامعه‌شناختی مؤثر در طراحی برنامه درسی را معرفی کنیم. به نظر ما عوامل جامعه‌شناختی از ماهیت، ساختار و ظرفیت‌های اجتماعی نشئت می‌گیرند و براساس پیام‌هایی که از خود منعکس می‌سازند، طراح برنامه درسی را برای آماده‌سازی نقشه رشد انسان آرمانی جامعه جهت می‌دهند؛ یعنی به کاری و می‌دارند یا از کاری باز می‌دارند.

کلیدواژه‌ها: طراحی برنامه درسی، فرهنگ، نهادهای اجتماعی، تغییرات اجتماعی

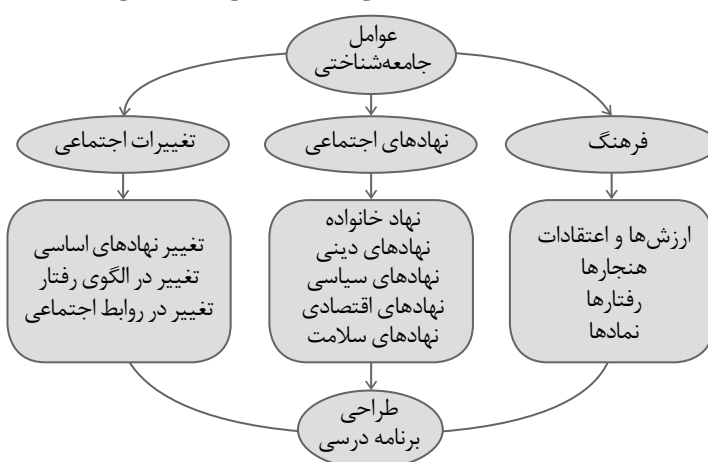
طراحی برنامه درسی

طراحی برنامه درسی بر این تمرکز دارد که چه دانش، مهارت و ارزش‌هایی را متریبان باید در مدارس بیاموزند، چه تجارب یادگیری باید در رابطه با نتایج یادگیری در نظر گرفته شده ارائه شوند، و آموزش و یادگیری در مدارس یا سیستم آموزشی چگونه می‌تواند برنامه‌ریزی، اندازه‌گیری و ارزشیابی شود [Aimin & Yan, 2011: 2].

یافته‌ها

نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهند که عوامل جامعه‌شناختی زیادی در طراحی برنامه‌ی درسی مؤثر هستند که در این مقاله به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

شکل ۱. عوامل جامعه‌شناختی مؤثر در طراحی برنامه‌ی درسی



فرهنگ

«فرهنگ» مفهومی عام است که جنبه‌های نهادی و آموخته در جوامع انسانی را توصیف می‌کند. به تعبیر دیگر، فرهنگ شیوه‌ی عمومی زندگی گروه یا گروه‌هایی از مردم است که عناصری از قبیل عادت‌ها، باورها، سنت‌ها، ارزش‌ها و نقاط مشترک، آن‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهد و وحدت اجتماعی ویژه‌ای به وجود می‌آورد [سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۵]. استحکام و تداوم هر جامعه‌ای به حفظ و نگهداری فرهنگ و متعلقات آن و برنامه‌ریزی پیشرفت جامعه بر مبنای ریشه‌های فرهنگی آن بستگی دارد. لذا برنامه‌ریزی هرگونه پیشرفتی بدون در نظر گرفتن متن فرهنگی، نهایتاً نتیجه‌ای جز عقیم ماندن برنامه در پی نخواهد داشت. اگر فرهنگ، رفتار اعضای خود را تعیین می‌کند، پس برنامه‌ی درسی هم باید براساس مطالعه‌ای مستقیم از وضع امروز و فردای فرهنگ بنا نهاده شده باشد. قبول چنین پیش‌فرضی به این معنی است که همه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی متأثر از فرهنگ باشد [نلر^۲، ۱۳۸۹] و به‌صورت

مجموعه‌ای از پویایی‌های درهم‌تنیده در نظر گرفته شود. به‌طور کلی متخصصان بر این عقیده‌اند که برنامه‌ی درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که پاسخ‌گوی نیازهای فرهنگی باشد. از دیدگاه **دیکا و سینگ**^۳ [۲۰۰۲: ۳۶]، مقوله‌ی فرهنگ باید به‌طور گسترده‌ای در برنامه‌ی درسی مورد استفاده قرار بگیرد. **زایس**^۴ [۱۹۷۶] می‌نویسد: فرهنگ بافتی را مهیا می‌کند که به‌طور چشمگیر ماهیت و سازمان‌دهی اهداف، محتوا، و فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از نظر **مهرمحمدی** و همکارانش [۱۳۹۳: ۱۶۳]، برنامه‌ی درسی منطبق با فرهنگ جامعه، باید به گونه‌ای طراحی شود که در تحقق اهداف کلی و نیازها تأثیرگذار باشد. **ژوزف**^۵ و همکارانش (۱۳۹۶: ۸) نیز اعتقاد دارند که فرهنگ به طراح برنامه‌ی درسی یاد می‌دهد که نسبت به نظام‌های اعتقادی، ارزش‌ها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و هم‌تراز از نظر همه‌ی هنجارها حساس باشد؛ زیرا هنجارها مبنای تغییر و تفسیر او از امور صحیح و ناصحیح هستند.

نهادهای اجتماعی

نهاد خانواده: خانواده مهم‌ترین گروه در جامعه است، به طوری که همه‌ی افراد جامعه عضو خانواده هستند و خانواده از جایگاه والایی در تربیت قبل، حین و پس از مدرسه برخوردار است [Essays, 2018].

کول^۶ [۲۰۱۹] می‌نویسد: خانواده از این حیث اهمیت دارد که پایه و اساس تربیت مطلوب محسوب می‌شود و از آنجا که کودکان امروز والدین آینده هستند، باید انتظارات و نظرات منطقی‌شان در برنامه‌های درسی مدارس گنجانده شوند. از نظر **ترنر-وربک**^۷ [۲۰۰۶]، امروزه به دلیل ورود رسانه‌های مجازی، تعریف و ساختار خانواده‌ها دچار پیچیدگی‌های خاصی شده است. لذا برنامه‌ی درسی باید نسبت به آن درک به‌روزتری داشته باشد و هرچه زودتر پلی ارتباطی میان خانواده و خود شکل دهد.

مهرمحمدی [۱۳۹۱] تأکید می‌کند: خانواده به مثابه یک رکن دارای تأثیرات عمیق و گسترده در تربیت و در نتیجه بازیگری فعال در عرصه‌ی ارتباط با مدرسه است. به نظر ما نیز حضور خانواده در برنامه‌ی درسی باعث آشنایی

نشان می‌دهد، نمی‌توان برنامه‌دستی را بدون زمینه سیاسی تصور کرد. اما به نظر ما، هشدار می‌دهد که باید به آن توجه شود این است که مداخلات بدون علم و آگاهی این گونه نهادها می‌تواند موجودیت و کیفیت برنامه‌دستی را تهدید و آن را از اصالت راستین خود دور کند. دیگر اینکه نهادزدگی و سیاست‌زدگی بیش از حد در برنامه‌دستی و عناصر آن، آفت است و پیامدی جز دور ماندن دانش‌آموزان از رشد حقیقی نخواهد داشت.

نهادهای اقتصادی: نهادهای اقتصادی ارتباط مستقیمی با تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات دارند. این نهادها به تناسب حوزه کاری خود از برنامه‌دستی انتظاراتی دارند. نزدیک‌ترین انتظار آن‌ها تربیت نیروی کار با استعداد، ماهر و مجهز به سواد اقتصادی است. البته نوآوری، کارآفرینی و تمایل به ریسک نیز از دیگر انتظارات آن‌هاست که به نوبه خود می‌تواند توسعه اقتصادی را برای کشور به ارمغان آورد.

طغیانی خوراسگانی و رحمانی [۲۰۱۹] اقدام به تبیین برنامه‌دستی مبتنی بر دانش اقتصادی در برخی از کشورهای توسعه‌یافته کردند. آن‌ها دریافتند: برنامه‌دستی به ویژه در دوره متوسطه باید مهارت‌های اشتغال‌زایی عصر فناوری را آموزش دهد.

سایتر^{۱۵} [۱۹۸۸] عقیده دارد: دانش‌آموزان آمریکایی آگاهی اقتصادی ندارند، زیرا درباره مشکلات اقتصادی نظیر کسری بودجه و بحران بازار بورس سهام و انرژی شناختی کسب نمی‌کنند. از نظر او، اگر دانش‌آموزان سواد اقتصادی داشته باشند، می‌توانند درک خوبی از مفاهیم اقتصادی به دست آورند، منطقی‌تر تصمیم بگیرند و در کنترل آینده اقتصادی خود موفق‌تر عمل کنند.

دیوید برنامه‌دستی تاریخی و مطالعات اجتماعی را در دوره ابتدایی برای پرداختن به اقتصاد مفید می‌داند. او پیوند مفاهیم اساسی و کلان اقتصاد با موضوع‌های درسی را در برنامه‌دستی دوره متوسطه با اهمیت تلقی می‌کند.

امام‌جمعه [۱۳۸۹] ورود تربیت اقتصادی را در جای‌جای برنامه‌دستی و سرفصل‌های آن ضرورت می‌داند و **پیغامی و تورانی** [۱۳۹۰] هم نتیجه گرفته‌اند توجه به بحث‌های اقتصادی در برنامه‌دستی موجب درک سیاست‌های اقتصادی

بیشتر طراحان با ایده‌ها، علاقه‌ها، ارزش‌ها، دیدگاه‌ها و افکار والدین دانش‌آموزان می‌شود. لذا طراحان برنامه‌دستی باید تعامل و ارتباط مستمری با خانواده داشته باشند و اهمیت ویژه‌ای برای نظرات والدین در هدف‌گذاری‌ها و تعیین محتوا قائل شوند. این کار اولاً انسجام و هماهنگی در تربیت دانش‌آموز را به ارمغان می‌آورد، ثانیاً موجب تدارک تجربیات مفید می‌شود، ثالثاً تعهد والدین را در قبال فعالیت‌های تربیتی مدرسه افزایش می‌دهد.

دین: نهادهای دینی غالباً نقش تعیین‌کننده‌ای در هدایت انسان به سمت زیست دینی و معنوی دارند. پژوهشگرانی همچون **وارن و هینز**^{۱۶} [۲۰۱۶]، **گراهام و کیتسکی**^{۱۷} [۲۰۱۰]، **تولاسویچ و بی تو**^{۱۸} [۱۹۹۳] و **ملکی** [۱۳۸۲] به تأثیرگذاری نهادهای دینی بر چگونگی طراحی برنامه‌دستی اذعان کرده‌اند. در ایران به‌طور رسمی و قانونی نهادهایی همچون حوزه‌های علمیه تشیع و تسنن، کلیساهای و کنش‌ها بر طراحی عناصر برنامه‌دستی، به ویژه در دروس دینی و مذهبی، نظارت دارند و همه مراحل طراحی را براساس مبانی و بایدها و نبایدهای دینی مختص به خود نظارت می‌کنند.

نهادهای سیاسی: سیاست‌روندی است که برای تعیین قدرت، ثروت و ساختار اداری در هر جامعه‌ای استفاده می‌شود [Joseph, 2015: 15].

برخلاف اندیشمندان آموزش و پرورش لیبرال که معتقدند: برنامه‌دستی باید دور از هیجان‌های سیاسی باشد، **هیوبنر**^{۱۹} [۱۹۶۲] و **ژیرو**^{۲۰} [۱۹۹۲] برنامه‌دستی را به‌عنوان یک متن سیاسی تلقی کرده‌اند. **کلی و لانگ**^{۲۱} [۲۰۱۰] نوشته‌اند: سیاست‌های جامعه و نهادهای سیاسی بر اینکه چه چیزی در برنامه‌دستی حضور داشته یا نداشته باشد، حکم‌فرمایی می‌کند.

از دیدگاه **اپل**^{۲۲} [۲۰۰۴] نیز زمینه سیاسی بر چیستی، چرایی و چگونگی برنامه‌دستی و آموزش تأثیر می‌گذارد و برنامه‌دستی خنثا و بی‌طرف نیست. در جایی دیگر، **اپل** [۲۰۰۳] بیان می‌دارد: «دوست داشته باشیم یا نداشته باشیم، گفتار برنامه‌دستی گفتار قدرت است.»

همان‌طور که نظرات متخصصان گفتمان سیاسی برنامه‌دستی

کشور می‌شود.

کویگلی^{۱۶} [۱۹۴۹] به بررسی جایگاه اقتصاد در برنامه درسی مدارس عمومی پرداخته و نظرش این است که برنامه درسی می‌تواند با تربیت دانش‌آموزان فعال به توسعه اقتصادی کشورها کمک کند.

به عقیده ما نیز نهادهای اقتصادی باید متوجه این قضیه شوند که اختصاص بودجه به آموزش‌های اقتصادی مدرسه‌ای نوعی سرمایه‌گذاری است و آثار آن به مرور زمان هویدا می‌شود. البته هویدا شدن آثار به اقدامات استاندارد و مطلوب کنشگران رسمی تربیت نیز بستگی دارد. به عبارت دیگر، سرمایه‌گذاری نهادهای اقتصادی و در مقابل آن سیاست‌گذاری و طرح‌ریزی فکورانه، مثل دو بال یک پرنده هستند که توفیق هم‌زمان در هر دو می‌تواند پرواز به سوی مقصد را میسر سازد.

نهادهای سلامت: طراحان برنامه درسی باید بدانند که یکی از ملزومات رسیدن دانش‌آموزان به مقاصد تربیتی داشتن سلامتی است. دیگر اینکه برنامه درسی ابزاری برای ارتقای سلامت است. نهادهای سلامت با معرفی بیماری‌های شایع و نیز نوظهور جسمانی و روانی به طراحان، خواستار معرفی هر چه بیشتر آن‌ها هستند تا دانش‌آموزان را برای پیشگیری از ابتلا آماده کنند. همچنین ورود مباحثی پیرامون تغذیه، بهداشت فردی و جمعی، کمک‌های اولیه، ایمنی و تحرک بدنی به برنامه درسی رسمی از دیگر مطالبات نهادهای سلامت است.

به نظر ما ورود مباحث بهداشتی به برنامه درسی نباید مقطعی یا اتفاقی و به صورت فوق‌برنامه باشد، بلکه بهداشت می‌تواند مثل سایر موضوع‌های درسی آموزش داده شود. البته اگر برنامه درسی بهداشت با برنامه نهادهای سلامت در سطح محلی و منطقه‌ای هماهنگ باشد، بهتر است و این دو می‌توانند به ارتقای وضعیت بهداشتی فرد و اجتماع محلی منجر شوند.

تغییرات اجتماعی

فارلی^{۱۷} تغییر نهادهای اساسی، شامل تغییر در الگوی رفتار و تغییر در روابط اجتماعی طی زمان مشخص را تغییر اجتماعی می‌نامد [به نقل از حسینی قمی، ۱۳۹۵: ۱۵۴]. پیامد این تعریف برای طراحان برنامه درسی، حساسیت نسبت به نهادهای اساسی، توجه به الگوهای رفتاری و ضرورت شناخت تحولات

روابط اجتماعی است. حساسیت نسبت به نهادهای اساسی می‌تواند نوع تصمیم‌گیری در مورد اهداف و نیز میزان مقبولیت آن را مشخص کند. طراحان باید توجه ویژه‌ای به نهادهای اساسی و حمایت‌کننده برنامه درسی داشته باشند، چرا که آن‌ها متولیان اصلی نظام تعلیم و تربیت رسمی هستند و حرکت در راستای هنجارهای آنان به نوعی ضمانت را در پی خواهد داشت. الگوهای رفتاری در سطح اجتماع هم بر کیفیت عناصر برنامه درسی مؤثرند، به طوری که اگر الگوهای رفتاری و اقتضانات روان‌شناختی دانش‌آموزان به فراموشی سپرده شوند، میزان توفیق کمتری را باید انتظار داشته باشیم. یا زمانی که حل مشکلات اجتماعی، آن هم به صورت جهادی، مبنای رفتار خیلی از افراد می‌شود، نمی‌توانیم دنبال فردمحوری باشیم و همه اصلاحات را متوجه نهادهای رسمی بدانیم. طراحان برنامه درسی ذیل الگوهای رفتاری باید مروج تکنیک‌هایی باشند که به خودشناسی دانش‌آموزان کمک کنند و مسئولیت‌پذیری انسانی آنان را نسبت به هم‌نوعان افزایش دهند. آن دسته از الگوهای رفتاری مورد تأیید ما هستند که با فرهنگ و سبک زندگی ایرانی/اسلامی مطابقت بیشتری داشته باشند. در قسمت روابط اجتماعی نیز طراح برنامه درسی باید به اشتراکات نظر داشته باشد و بتواند از مواردی مانند احترام به هنجارها و ارزش‌های دیگران، همدلی، همدردی، نوع‌دوستی، عزت نفس، سپاسگزاری، وفای به عهد و ... بهره گیرد. همچنین می‌تواند به آموزش مهارت‌های ارتباطی در فضای مجازی و حقیقی مبادرت ورزد.

نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد از مواردی مانند فرهنگ، نهادهای اجتماعی و تغییرات اجتماعی به عنوان مهم‌ترین عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر طراحی برنامه درسی یاد شود. توصیه ما به طراحان برنامه درسی این است که بیش از پیش بر عوامل مذکور تمرکز داشته باشند و بکوشند غفلت‌های صورت گرفته را جبران کنند. انتظارمان از جامعه آن است که با مطالبه‌گری هوشیارانه خود، به طراحان برنامه درسی جهت بدهد و توجه به جامعه و عناصر آن را به عنوان امری ضروری گوشزد کند. در صورت توجه به عوامل مطرح شده، از یک سو هم‌نواپی، هماهنگی و انسجام برنامه درسی با جامعه بیشتر می‌شود و از سوی دیگر، حس تعهد اجتماعی برای حمایت همه‌جانبه از

مهرمحمدی. انتشارات سمت. تهران.
۱۱. نلر، جورج فردریک (۱۳۸۹). **انسان‌شناسی تربیتی**. ترجمه یحیی قاندي و محمدرضا آهنگیان. انتشارات آبیژ. تهران.

12. Aimin, L., Yan, C (2011). A Case Study of Colleg English Curriculum Design Under the social Needs Analysis. **Journal of Studies in Literature and Language**, (3): 1-5.
13. Apple, M. W (2004). **Ideology and Curriculum**. London: Routledge
14. Apple, M, W (2003). **The State and Politics of Knowledge**. New Yourk: Routledge.
15. Cole, L (2019). **The Importance of Education and The Role of Family in Education**. <https://www.mentalup.co/blog/importance-of-education-and-role-of-family-in-education>
16. Essays, UK (2018). **The Role of the Family in Education**. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/sociology/analysing-the-functions-of-modern-families-sociology-essay.php?vref=1>
17. Dika, S. Singh, K (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. **Journal of Review of Educational Research**. 72(1): 31-60.
18. Giroux, H (1992). **The Emancipation of teaching, Innovations in Education Reforms and their Critics**. Boston: Alyn and Bacon.
19. Graham, PW, Kapitzke, C (2010). **Curriculum and religion**. In International Encyclopedia of Education. Elsevier, Oxford, pp. 272-276.
20. Huebner, D (1962). **Politics and the Curriculum**. New York: College Press.
21. Joseph, S. (2015) Curriculum Politics in Higher Education: What Educators need to do to Survive. **International Journal of Higher Education**. 4(3): 14-20.
22. Kelly, F, Laing, P (2010). The Politics of Curriculum. **Journal of Education Canada**. 40(3): 40-43. Quigley, R, T, G (1944). The Place of Economics in the Common School Curriculum. **Journal of Review of Social Economy**. 7(2): 43-47.
23. Seiter, D (1988). **Economics in the Curriculum**. <https://www.ericdigests.org/pre-929/economics.htm>
24. Toghyani Khorasgani, A, Rahmani, J (2019). Curriculum Planning basedon Economic Knowledgein Some Developed Countries. **Journal of Educational Research**. 4(5): 13-27.
25. Tulasiewicz, W, Yee To, C (1993). **World Religions and Educational Practice**. Cassell.
26. Turner-Vorbeck, T (2006). **Representations of Family in Curriculum: A Poststructural Analysis**. Peter Lang AG. pp 153-169. <https://www.jstor.org/stable/42978904>
27. Warren, A, Haynes, N C (2016). **Taking Religion Seriously Across the Curriculum**. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
28. Zais, R (1976). **Curriculum Principles and Foundations**. New York: Harper & Row.

برنامه درسی به بالاترین صورت ممکن خواهد رسید. به عبارت دیگر، برنامه درسی به توسعه جامعه منجر می‌شود و توسعه جامعه به مشروعیت و محبوبیت برنامه درسی می‌انجامد.

پی‌نوشت‌ها

1. Miller
2. Kneller
3. Dika & Singh
4. Zais
5. Joseph
6. Cole
7. Turner-Vorbeck
8. Warren & Haynes
9. Graham & Kapitzke
10. Tulasiewicz & Yee To
11. Huebner
12. Giroux
13. Kelly & Laing
14. Apple
15. Seiter
16. Quigley
17. Farley

منابع

۱. امام‌جمعه، فخری (۱۳۸۹). سنجش دانش اقتصادی دانش‌آموزان. **فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی**. شماره ۱۳.
۲. پیغامی، عادل و تورانی، حیدر (۱۳۹۰). نقش برنامه درسی اقتصاد در برنامه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی دنیا، ارائه یک برنامه عمل برای یک برنامه درسی مغفول. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. شماره ۹.
۳. ژوزف، پاملا بلوتین و همکاران (۱۳۹۶). **فرهنگ‌های برنامه درسی**. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. انتشارات سمت. تهران.
۴. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۶). **راهنمای معلم مطالعات اجتماعی پایه نهم دوره اول متوسطه**. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۵. طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید؛ صیف، محمدحسن (۱۳۹۱). **اصول برنامه‌ریزی درسی**. دانشگاه پیام‌نور. تهران.
۶. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش. تهران.
۷. ملکی، حسن (۱۳۸۲). **دین و برنامه درسی**. انجمن اولیا و مربیان. تهران.
۸. مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۳). **برنامه درسی، نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها**. انتشارات سمت. تهران.
۹. مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). **فرهنگ خانواده: مبنای مغفول در سامان‌دهی تعاملات خانه و مدرسه. فصلنامه راهبرد فرهنگ**. شماره ۵.
۱۰. میلر، جی پی (۱۳۹۶). **نظریه‌های برنامه درسی**. ترجمه محمود

املا بنویس انشا بنویس!



دکتر محمد فاضلی

جامعه‌شناس و عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

مفاهیم مهمی چون آزادی، عدالت، انسانیت، اخلاق، حقیقت، دین، معنای زندگی و ... آگاه می‌کند. انشا نوشتن چیزی فراتر از سیاه کردن کاغذ است.

انشا قدرت دادن به دانش آموز است. قدرت آنکه حرف متفاوتی بزند، جلوی جمع بایستد و بگوید من این گونه می‌اندیشم، خود را به داوری جمع بسپارد، وارد گفت‌وگو شود، و همه چیز را به چالش بکشد. رابطه قدرت افقی می‌شود. معلم گوینده نیست، شنونده است.

زنگ املا را اما به خاطر بیاور. هیچ ابداعی در آن نیست. کلماتی را که به خاطر سپرده‌ای، تکرار می‌کنی؛ رونویسی. سرت را زیر می‌اندازی و به حرف معلم گوش می‌دهی و عین آن را تکرار می‌کنی. املا که جای نوآوری، خلاقیت و خوداظهاری و بروز شخصیت نیست. رابطه قدرت است. معلم املایت را تصحیح می‌کند و غلط می‌گیرد. گفت‌وگو هم نمی‌کند؛ خط می‌زند و نمره می‌دهد.

املا رابطه قدرت است. معلم بالای سرت عامل قدرت است. معلم و دانش آموز هر دو یک چیز را تکرار می‌کنند؛ آنچه در مرجعی

تقدیم به همهٔ معلمانی که عاشقانه و عالمانه، سودای ساختن ایرانی آباد و آزاد، از مسیر تربیت دانش آموزان و دانشجویانی خلاق، قلندر و سرکش، نوآور، متعهد و مسئول در سر دارند. انشا حتی اگر موضوعش همان جمله تکراری «علم بهتر است یا ثروت؟» باشد، عامل به حرکت در آوردن ذهن، خلاقیت و درگیر شدن با دوراهی‌های بنیادی زندگی می‌شود. ابوالفضل بیهقی بزرگ بی دلیل ننوشته است: «مرد آن گاه آگاه شود که نبشتن گیرد و بداند که پهنای کار چیست. ...»

کلیدواژه‌ها: املا بنویس، زنگ انشا، زنگ باختن زنگ انشاء، ساختار املا دوست

انشا در «فرهنگ معین» چنین معنی شده است:
«۱. آفریدن، به وجود آوردن. ۲. آغاز کردن. ۳. از خود چیزی گفتن. ۴. سخن پردازی.» آموزش و پرورش باید آفریدن و خلق کردن بیاموزد و دانش آموز خلاق و آفرینشگر شود. انشا آدمی را به ضرورت خلق کردن، فراتر رفتن از زندگی روزمره، اندیشیدن به



به نام کتاب لغت نوشته شده است. عین کتاب بنویس؛ همین! هر قدر املا تکرار مکررات است و رابطه قدرت، انشا، تکرار و تنوع است و بال و پر دادن به خیال تا فراتر برود از هر آنچه هست، به هر آنچه دوست داری باشد، یا خیال می کنی باید باشد. انشا دانش آموز را سرکشی می آموزد و املا اطاعت و رام

بودن طلب می کند. هر قدر در این باره بنویسم، کم است.

ما هر قدر هم که در بند یک از فصل چهارم «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، اهداف را برای تربیت انسان ردیف شود، منطق رنگ باختن زنگ انشا و جایگاه نوشتن، و پررنگی املا و ساختار املا دوست، بیشتر آشکار می شود.

تضعیف انشا و پررنگی املا و منطق املا دوستی، دانش آموز را ظرف ۱۲ سال عملیه بساط کنکور بار می آورد. این ۱۲ سال فضیلتی ندارد، الا آمادگی برای رسیدن به کنکور، و حالا چهار سال بعدش هم فضیلتی ندارد، جز رفتن به کنکور کارشناسی ارشد و همین طور تا آخر. تست زدن همان املا نوشتن است، نه انشا کردن.

انشا سرکشی و پرواز خیال می طلبد به فراسوی آنچه هست، و

املا منقاد و مطیع می طلبد و راضی به هر چه هست. املا دوستی و انشاگریزی منطق قدرت است. این منطق قدرت را لخت و عریان، قبیح و دریده، بازتولید می شود. مرگ زنگ انشا و قوت املا فقط یک نشانه است.

آموزش و پرورش، توسعه، آزادی، دموکراسی، دین داری، وطن دوستی، معنویت و معیشت، از این املا دوستی و انشاگریزی گرم نمی شود. اگر هنوز باریکه ای از خلایقیت، انسان دوستی، اخلاق و فضایل در خروجی های این آموزش و پرورش هست، کارکرد خانواده و قوت های جامعه ایرانی و زحمت معلمانی است که هنوز سر به اطاعت کامل این نظم املا دوست نهاده اند.

اوج تناقض آنجاست که نسل جدید خیال انشا کردن دارد و املاگریزی، و برخی سیاست گذاران، سودای املا کردن دارند و انشاگریزی؛ بازی سرجمع صفر، هیچ در هیچ، سراسر خسران. دست آورد: عمر بر بادرفته فرزندان خلایق و شکافی که عریض تر می شود.

اعتماد به معلمان

شاخص جهانی منزلت آآتماعی معلم

نوشته: وی آآ اف^۱
ترآمه: دکتر آآومرث فلاحی

اشاره

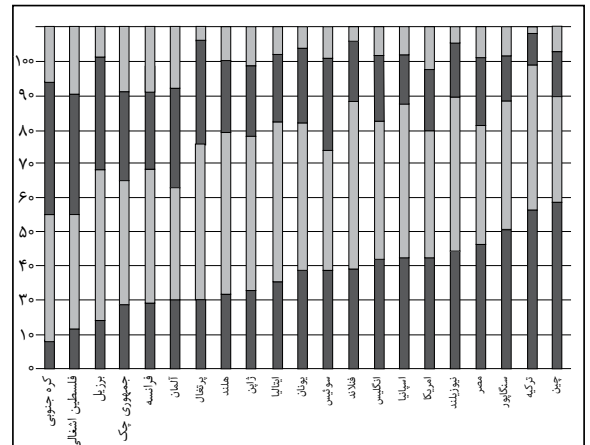
شاخص جهانی منزلت آآتماعی معلمان، آآگاه و منزلت معلمان را در افآار عمومی مردم جهان نشان می‌دهد. بنابر یافته‌های این پژوهش جهانی، معلمان در کشورهای فنلاند، چین، یونان، ترکیه و کره جنوبی از منزلت بالایی برخوردار هستند. این در حالی است که آآگاه آن‌ها در کشورهایمانند برزیل، جمهوری آآک و ایتالیا پایین است. نتایج این بررسی در مورد تصور مردم از میزان احترام به معلمان حاکی است در کشورهای اروپایی سطح بالایی از بدبینی در مورد احترام دانش‌آموزان به معلمان در مقایسه با کشورهای خاورمیانه و آسیا وجود دارد. در چین ۷۵ درصد و در ترکیه، مصر و سنگاپور ۴۶ درصد دانش‌آموزان به معلمان احترام می‌گذارند. میانگین میزان احترام دانش‌آموزان به معلمان در جهان ۲۷ درصد است. مشروح نتایج این پژوهش در ادامه از نظرتان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: منزلت آآتماعی، آآگاه معلمان، کیفیت نظام آموزشی، اعتماد و احترام به معلم

احترام دانش‌آموزان به معلمان

احترام دانش‌آموزان به معلمان ابعاد متفاوتی دارد. این موضوع با این پرسش که: آیا دانش‌آموزان به معلمان احترام می‌گذارند؟ بررسی شده است. پاسخ به این سؤال در نمودار ۵ نشان داده شده است. در سطح جهانی، تفاوت‌های زیادی در خصوص اینکه مردم چقدر فکر می‌کنند که دانش‌آموزان به معلمان احترام می‌گذارند، وجود دارد. در واقع ارتباط ضعیفی ($R=0.3$) میان احترام به معلمان و درک دانش‌آموزان از احترام به معلمان وجود دارد. برای مثال، در کره جنوبی میانگین احترام به معلمان، نمره بالای ۸/۳ است که پنجمین رتبه را نشان می‌دهد. البته این میزان کمترین مقدار در میان ۲۱ کشور مورد مطالعه بود. یعنی شکاف یا فضایی خالی در سطح احترام به حرفه معلمی در کشورهای مورد بررسی وجود دارد. برای نمونه، در کره جنوبی کهن‌سالان فکر می‌کنند دیگر آن احترام قدیمی و سنتی برای معلمان

وجود ندارد. بررسی‌ها نشان می‌دهند، درصدی از دانش‌آموزان عقیده دارند: دانش‌آموزان به اندازه کافی به معلمان خود احترام نمی‌گذارند. اما این موضوع در همه کشورهای مورد مطالعه یکسان نیست. در چین، ترکیه، و مصر، هم دانش‌آموزان و هم پاسخ‌دهندگان احترام زیادی برای معلمان قائل هستند. از سوی دیگر در ترکیه احترام پایین دانش‌آموزان و پاسخ‌دهندگان نشان داده شده است.



نمودار ۵. آیا دانش‌آموزان به معلمان احترام می‌گذارند؟

یافته‌های کلیدی

- در چین ۷۵ درصد پاسخ‌دهندگان بر این باور بوده‌اند که دانش‌آموزان به معلمان خود احترام می‌گذارند، میانگین این میزان در دیگر کشورهای مورد مطالعه برابر ۲۷ درصد است.
- در ترکیه، مصر و سنگاپور، با میانگین ۴۶ درصد، بالاترین سطح از باور به اینکه دانش‌آموزان به معلمان احترام می‌گذارند، وجود دارد.
- در کشورهای اروپایی سطح بالایی از بدبینی در مورد احترام دانش‌آموزان به معلمان نسبت به کشورهای خاورمیانه و آسیایی وجود دارد. در بیشتر کشورهای اروپایی بررسی‌شده، پاسخ‌گویان بر این باورند که بیشتر دانش‌آموزان به معلمان بی‌احترامی می‌کنند.
- این بررسی در آمریکا نشان می‌دهد که پاسخ‌گویان ۱۰ درصد بیشتر از اروپایی‌ها باور دارند که دانش‌آموزان به معلمانشان احترام می‌گذارند.

ادراک معلمان از دستمزد و پاداش

یکی از ابعاد مهم در مورد موقعیت یک شغل که مورد توجه قرار می‌گیرد و به صورتی جدایی‌ناپذیر با وضعیت اجتماعی مرتبط است، میزان پرداخت حقوق است. در بسیاری دیگر از فرهنگ‌ها، این موقعیت در یک بازه مطلق و یا نسبی، با توجه به اینکه چه مقدار دریافتی وجود دارد، سنجیده می‌شود. با این حال، جدا کردن دریافتی حقیقی معلمان از چیزی که مردم فکر می‌کنند آنان دریافت می‌دارند، و چیزی که مردم فکر می‌کنند آن‌ها باید دریافت کنند، مشکل است. این مطالعه مسیر نوینی برای ایجاد این تمایز به دست داده است. در یک مسیر مستقیم، بدون اینکه از پاسخ‌گو به‌طور مستقیم سؤال شود، از مردم پرسیده شد، فکر می‌کنند حقوق اولیه معلمان در کشورشان -

حقوق تخمینی واقعی - چقدر است؟ سپس پرسیدیم: به نظر شما مقدار حقوق منصفانه و حقوق دریافتی منصفانه برای معلمان چقدر است؟ در نهایت، به پاسخ‌دهندگان گفته شد که یک معلم دوره متوسطه در آغاز شروع به کار چقدر دریافت می‌کند و میزان حقوق حقیقی او چقدر است. سپس از آنان پرسیدیم آیا فکر می‌کنند که این سطح از پرداخت حقوق بسیار کم یا مناسب است. در بیشتر بخش‌ها می‌توان میزان آگاهی منطقی پاسخ‌گویان را از اینکه معلمان در کشورشان چقدر دریافت می‌کنند، مشاهده کرد.

در بیشتر کشورها آگاهی از اینکه معلمان چقدر درآمد دارند، منطقی است. با این حال در کره جنوبی، ژاپن، سنگاپور، آمریکا، معلمان بیش از آنچه که مردم فکر می‌کنند، درآمد دارند. مقدار حقوق آغازین برای معلمان در انگلیس، برزیل، نیوزیلند، اسپانیا و فنلاند بسیار کمتر از آن چیزی است که مردم فکر می‌کنند. پاسخ‌دهندگان از این کشورها مقدار حقوق آغازین معلمان را ۲۰ درصد کمتر از مقدار واقعی قرار داده بودند. کشورهایی که در آن‌ها پرداختی کمتری به معلمان وجود دارد شامل: برزیل و مصر کشورهایی هستند که در آن‌ها میزان پرداختی پایین‌تر از حد استاندارد است. مردم این کشورها فکر می‌کنند که پرداختی به معلمان باید افزایش یابد تا به حد منصفانه برسد. در همین زمینه، پاسخ‌دهندگان مصری فکر می‌کنند که معلمان باید ۲/۴ برابر بیشتر از حقوق کنونی خود دریافت کنند. در ترکیه، یونان و فلسطین اشغالی پاسخ‌دهندگان فکر می‌کنند که معلمان باید ۴۰-۳۰ درصد بیشتر از آنچه فکر می‌کردند، دریافت می‌کردند.

یافته‌های کلیدی

- در بیشتر کشورها، پاسخ‌دهندگان نرخی مناسب و منطقی در خصوص حقوق معلمان را بیان کرده‌اند.
- در ژاپن، فرانسه و آمریکا بیان کرده‌اند که حقوق حقیقی بیش از مقدار منصفانه است. این موضوع برخلاف دیگر کشورهای مورد بررسی است که در آن‌ها، مردم فکر می‌کردند که پرداختی حقوق معلمان کمتر از مقدار منصفانه است.
- در ۹۵ درصد کشورهای بررسی‌شده، پاسخ‌گویان فکر می‌کنند که معلمان باید بیش از میزان حقوق دریافتی خود دریافت کنند.
- در بسیاری از کشورها مردم فکر می‌کنند که معلمان باید با پرداخت منصفانه‌ای بیشتر از حقوق کنونی خود، تشویق شوند.
- در مورد آمریکا و انگلیس سؤال منصفانه مشابه حکایت از آن دارد که مردم فکر می‌کنند، حقوق منصفانه شامل ۳ درصد افزایش (در انگلیس) تا ۸ درصد (در آمریکا) می‌شود.
- در ارتباط با میزان اثر دریافتی معلمان بر یادگیری دانش‌آموزان، امتیاز میانگین «PISA» بر مقدار واقعی حقوق، و همچنین مقدار حقوق منصفانه و حقیقی معلمان با یکدیگر سنجیده شدند. قابل توجه این است که هر سه ارتباط مثبت هستند و حکایت از آن دارند که حقوق بالای معلمان، به یادگیری بیشتر دانش‌آموزان منجر می‌شود.
- یافته‌های این مطالعه بُعد جدیدی به یافته‌های پژوهش دیگری افزود که به وسیله دالتون و مارسه نارو^۱ در خصوص رابطه میان

حقوق معلمان و تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان (۲۰۱۱) انجام یافته بود. این دو دریافته‌اند که حقوق بالای معلمان در کشورهای مختلف، به خروجی سطح بالاتر دانش‌آموزان منجر می‌شود (نمودار ۶). این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این حقوق واقعی معلمان نیست که به خروجی دانش‌آموزان مرتبط است، بلکه ارزیابی عمومی و درک عمومی از حقوق معلمان است که با خروجی دانش‌آموزان ارتباط دارد. در کشورهایی که دیدگاه تخمینی و یا دریافتی در خصوص حقوق معلمان بالا بود، دانش‌آموزان کیفیت خروجی بالاتری داشتند.

نمایندگی و کنترل معلمان

یکی از جنبه‌های مهم آموزش در جامعه «توسعه» است که به وسیله معلمان در قالب آموزش باکیفیت به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. در این زمینه، می‌باید دیگر گروه‌های دخیل در این امر، مانند دولت و یا اتحادیه‌های معلمان را نیز که نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، و همچنین برای انتقال آموزش باکیفیت مسئولیت دارند، مورد توجه قرار داد.

در این خصوص، موضوع را می‌توان به قرار زیر تجزیه و تحلیل کرد: - نوع درجه‌بندی که مردم فکر می‌کنند به وسیله آن، در امر آموزش کار کیفی معلمان مورد اعتماد قرار داد.

- نوع توسعه‌ای که به وسیله آن مردم نظام آموزشی را رتبه‌بندی می‌کنند.

- نظر عمومی در مورد اثر اتحادیه معلمان بر شرایط و پرداخت مناسب به معلمان.

اعتماد به معلمان در ارائه آموزش خوب

زمانی که از پاسخ‌گویان در کشورهای متفاوت در خصوص «سیستم سلامت» پرسش می‌شد، ارزیابی بسیاری از پاسخ‌دهندگان چنین بود که: «ممکن است این سیستم ضعیف باشد». وقتی که از آنان درباره پزشکشان می‌پرسیدیم، بسیاری از آن‌ها پاسخ می‌دادند که: «او دکتر خوبی است».

بر این اساس، ما کوشیدیم پدیده همانندی را برای ارزیابی نظام آموزشی و چگونگی عملکرد معلمان پیدا کنیم. یعنی در پی پاسخ این سؤال بودیم که «آیا می‌توانیم فکر کنیم که معلمان فرزندان ما عملکرد خوبی دارند، در حالی که نظام آموزشی رو به شکست است؟» برای پاسخ به این پرسش، از پاسخ‌گویان خواستیم نظام آموزشی خود را رتبه‌دهی و داوری کنند که: آیا می‌توان به معلمان برای انتقال آموزش مناسب به کودکان اعتماد کرد؟ نمودار شماره ۷ کشورهای مورد مطالعه براساس پاسخی که به پرسش «آیا می‌توان به معلمان برای انتقال آموزشی خوب اعتماد کرد؟» رتبه‌بندی شده‌اند. نتیجه اینکه:

- هیچ ارتباطی میان اعتماد به معلمان و کیفیت خروجی نظام آموزشی نیست. برای مثال، برزیل بالاترین کشور در اعتماد به معلمان است. با این حال دارای پایین‌ترین میزان کیفیت یادگیری دانش‌آموزان خروجی در میان کشورهای مطالعه شده است. این

نتیجه نشان می‌دهد: دیدگاه عمومی در مورد خروجی یادگیری، به‌عنوان یک تولید از کل نظام آموزشی و یک درجه بالا از مسئولان سرمایه‌گذار و نه فقط معلمان، در نظر گرفته می‌شود.

- هیچ ارتباطی بین اعتماد به معلمان و شاخص «VGF» وضعیت معلمان وجود ندارد. به همین گونه، هیچ ارتباطی میان اعتماد معلمان و احترام به معلمان وجود ندارد. یعنی، گرچه معلمان پایگاه اجتماعی بالایی دارند، اما به این معنی نیست که آنان برای انتقال کیفیت خروجی یادگیری، مورد اعتماد مردم هستند. برعکس، در کشورهایی که معلمان در آنجا دارای پایگاه اجتماعی پایین‌تری هستند، ممکن است اعتماد به آنان برای انتقال آموزش خوب بیشتر باشد. با این حال، نگاه بالایی به این شغل ندارند. در هر حال اعتماد به معلمان برای انتقال آموزش باکیفیت و احترام به معلمان دو مقوله جدا هستند.

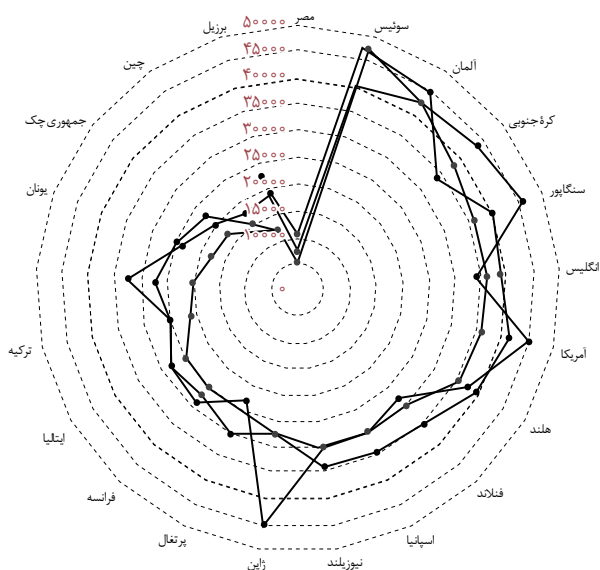
یافته‌های کلیدی

● میانگین امتیاز اعتماد به معلمان در همه ۲۱ کشور برابر ۶/۳ از ۱۰ بوده است.

● اینکه در مقوله اعتماد به معلمان، پاسخ‌گویان هیچ کشوری نمره کمتر از ۵ نداده‌اند، بیان‌کننده این موضوع است که در همه کشورها اعتماد مثبتی برای معلمان قائل هستند.

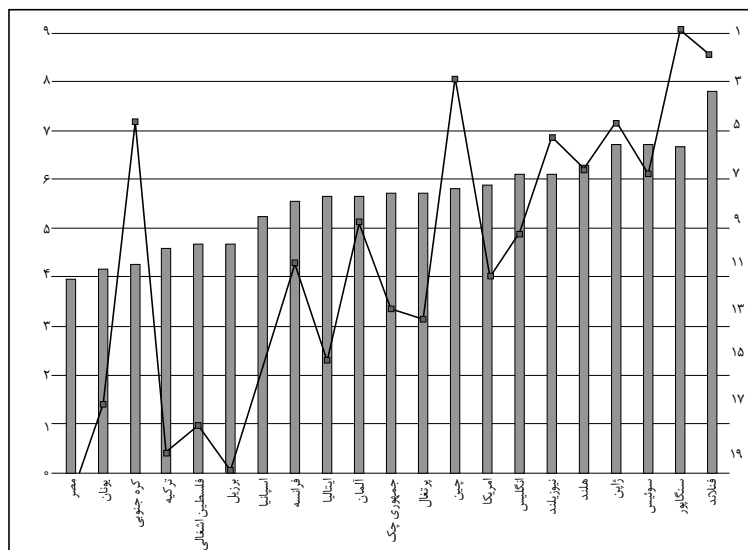
● نتیجه نشان می‌دهد که برزیل و فنلاند در بالای جدولی هستند که احترامی بسیار برای معلمان روا می‌دارند، در حالی که فلسطین اشغالی، ژاپن، کره جنوبی و مصر در پایین‌ترین رده‌های جدول قرار دارند و احترام محدودی برای معلمان قائل‌اند.
(رتبه‌دهی از ۱/۱۰ = نمره پایین، ۱۰ = نمره بالا)

(نمره از ۱/۱۰ = نمره پایین، ۱۰ = نمره بالا) بر رتبه «PISA» از امتیاز میانگین (رتبه‌دهی در ارتباط با کشورهای مطالعه شده،

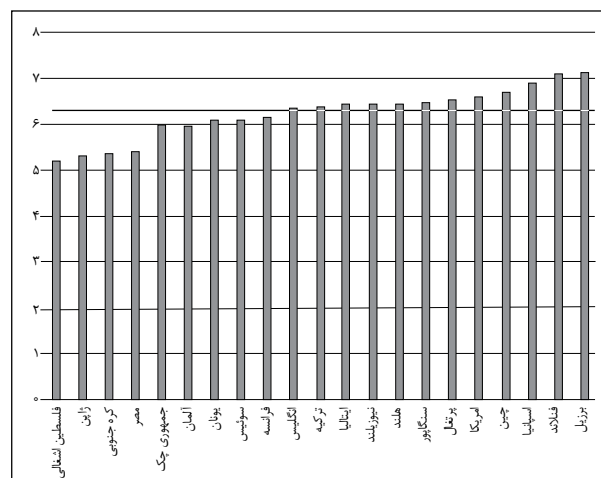


نمودار ۶: میزان حقوق تخمینی معلمان، حقوق منصفانه و حقوق واقعی

۱= بالاترین نمره، ۲۰= کمترین نمره)



نمودار ۸. نظام آموزشی تا چه اندازه خوب است؟



نمودار ۷. آیا شما به معلمان برای انتقال آموزش خوب اعتماد دارید؟

ادراک مردم از کیفیت نظام آموزشی

هنگامی که از پاسخ‌گویان خواسته شد، نظام آموزشی کشور خود را بدون ارتباط و در نظر گرفتن معلمان، رتبه‌دهی کند، نتایج متفاوتی به دست آمد. خلاصه نتایج در نمودار ۷ آمده است. به‌طور کلی اعتماد عمومی به معلمان دارای امتیاز بسیار بالا، بیشتر از ارزیابی آنان نسبت به کیفیت نظام آموزشی و خوب بودن آن است. البته بین اعتماد به معلمان و نظام آموزشی خوب ارتباط مثبت ضعیفی وجود دارد. در این بررسی، در کشورهایی که نظام آموزشی «خوب» است، مردم کشورهای مورد مطالعه به معلمان اعتماد دارند. با این حال، این موضوع به صورت کلی صحت ندارد. برای مثال، در برزیل مردم به معلمان اعتماد بالایی دارند، اما اعتماد آنان به نظام آموزشی پایین است.

موضوع جالب دیگر در این باره آن است که: مردم در یک ارتباط ساده چگونه نظام آموزشی خود را رتبه می‌کنند؟ و اینکه چگونه نظام آموزشی، اطلاعات امتیاز «PISA» دانش‌آموزان خود را در اختیار قرار می‌دهد؟

در اینجا می‌توان دید که نظام آموزشی کشورهایی که دارای امتیاز PISA خوبی هستند، به صورت خودکار به‌وسیلهٔ پاسخ‌گویان، به‌عنوان خوب نمره‌دهی شده‌اند و آشکارا پیام‌ها و ادراک عمومی از یک نظام آموزشی در قالب امتیاز PISA و رتبهٔ بین‌المللی ECD بیان شده‌اند. اما آنچه که به‌صورت قابل‌توجهی به گونه‌ای آشکار تغییر می‌کند، دامنهٔ مسئولیت معلمان برای موفقیت و یا شکست در نظام آموزشی کشور است. هیچ اجماع آماری بین اینکه نظام آموزشی در قالب امتیاز PISA تا چه حد خوب است، و اینکه مردم چقدر به معلمان اعتماد دارند، به چشم نمی‌خورد.

یافته‌های کلیدی

- امتیاز میانگین ادراک مردم از کیفیت آموزشی در میان کشورها ۵/۶ است. اینکه هفت کشور به نظام آموزشی خود زیر ۵ نمره داده‌اند، نشانگر آن است که آنان نظام آموزشی خود را زیر استاندارد می‌دانند. (نمودار ۸).
- داده‌های پژوهش اعتماد مردم را نسبت به کیفیت نظام آموزشی در کشور فنلاند، سوئیس و سنگاپور در بالای جدول نشان می‌دهد. همچنین نظام آموزشی کشورهای کره جنوبی، مصر و ژاپن در این خصوص در پایین جدول قرار دارند.
- پاسخ‌دهندگان فنلاندی، بیش از هر کشور دیگری به نظام آموزشی خود اعتماد دارند. داده‌ها بیانگر آن است که فنلاند یک نظام آموزشی خوب دارد و معلمان این کشور دارای اعتبار بالایی هستند.

پی نوشتها

1. Marcenaro
2. References:
Dolton P and Marcenaro-Gutierrez, O (2011) If You Pay Peanuts Do You Get Monkeys? A Cross Country Analysis of Teacher Pay and Pupil Performance. "Economic Policy, vol 65,5- 55
- برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموزان (PISA) یک آزمون جهانی است که برای ارزیابی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ۱۵ ساله در سراسر جهان اجرا می‌شود. در کشورهایی که این آزمون را انجام می‌دهند چند مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب می‌شوند و کلیه دانش‌آموزان ۱۵ ساله در مدارس کشور، در یک آزمون بین‌المللی شرکت می‌کنند. نتیجه این آزمون میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را در علوم ریاضی و سایر شاخص‌ها در مقایسه با دیگر کشورها، جهان، نشان می‌دهد.

فقر عینی و فقر ذهنی

فقری که با پول درمان نمی شود



دکتر مهدی تدینی
پژوهشگر و مترجم فلسفه
سیاسی - اجتماعی

سفره‌اش خالی یا نیمه‌خالی است، لباس مندرس می‌پوشد و از تأمین هزینه‌های ضروری زندگی امروزی بر نمی‌آید، فقیر است. اما وقتی درآمد مناسبی پیدا کند، خانه‌اش تأمین شود و مصرف کالری روزانه و تنوع غذایی‌اش بالا رود، از فقر عینی بیرون می‌آید. با این حال، ممکن است کسی پیشاپیش همه این‌ها را — حتی بیشتر از آنچه برشمردم — داشته باشد و همچنان دچار فقر ذهنی باشد (یا به تعبیر دیگر، احساس فقر کند). این فقر ذهنی ارضا نمی‌شود و با فرد و درون فرد بزرگ می‌شود. هر چه فرد تلاش می‌کند و موفقیت‌های مالی به دست می‌آورد، باز هست و به میلی ارضاناشدنی بدل می‌شود.

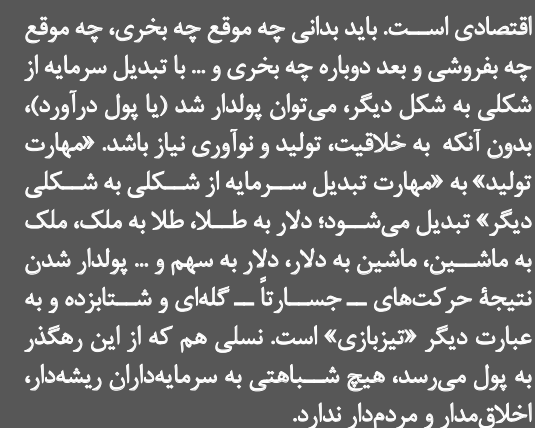
تأثیری که فقر ذهنی در زوال جامعه و نظام‌ها و پای‌بست‌های اخلاقی آن دارد، بسیار بیشتر از فقر عینی است. فقر ذهنی فرد را به ماشین بی‌احساس پول‌درآوردن تبدیل می‌کند که هر روز با قلاب از خانه بیرون می‌زند تا ماهی بزرگ‌تری صید کند. حتی صید نهنگ هم طمع ذهنی‌اش را ارضا نمی‌کند. بحث در این باره که این فقر ذهنی از کجا می‌آید، مربوط به چه برهه‌هایی از تاریخ اجتماعی است و ویژگی چه جوامع و فرهنگ‌هایی محسوب می‌شود، مفصل است. در چنین نوشته کوتاهی به دو عامل اساسی می‌توان اشاره کرد که در جامعه امروزی باعث شیوع فقر ذهنی شده است و هر روز هم وخیم‌تر می‌شود.

هر چه فاصله میان لایه نازک «دارا» با بقیه جامعه بیشتر می‌شود، احساس بیگانگی، واماندگی و تحقیر اجتماعی هم در طرف «ندار» جامعه بیشتر می‌شود و این بیگانگی و تحقیر پدیدآورنده فقر ذهنی است. این وضع

«فقر» فقط آن چیزی نیست که ما بر حسب کیفیت‌های عینی و ملموس می‌شناسیم. فقری وجود دارد که از فقر «عینی» خطرناک‌تر و جامعه‌سوزتر است و آن فقر «ذهنی» است. فقر عینی را می‌شناسیم و حتی هر کودکی می‌تواند تمایز آدم فقیر، زندگی و مناسبات فقیرانه را درک کند. زندگی ملزوماتی دارد: سرپناه، خوراک، پوشاک و هر آنچه از ضروریات بقاست؛ از جمله بهداشت و درمان. سپس هر آنچه از ضروریات زیست‌آبرومندانه در یک جامعه است؛ مانند آموزش و پرورش. کسی که از تأمین این نیازها بی‌بهره باشد، فقیر است.

اما این نیازها شمارش‌پذیر و محاسبه‌شدنی هستند و می‌توان با کمی خطای احتمالی «خط فقر» را شناسایی کرد که معیاری عینی و ریاضیاتی است. همه کم‌وبیش پیامدهای اجتماعی این نوع فقر را می‌دانند و صحبت از آن تکرار بدیهیات است. اما آنچه غالباً از آن غافلیم و به گمانم درد فزاینده جامعه ماست، «فقر ذهنی» است (که گاه از آن با تعبیر «احساس فقر» هم نام می‌برند که به گمانم تعبیر نارسایی است و قضیه بسیار فراتر از «احساس» است).

تمایز اصلی میان فقر عینی و فقر ذهنی این است که فقر عینی را می‌توان رفع کرد، چه بسا به سادگی. اگر فردی فقیر به نیازمندی‌های اساسی خود دست یابد، دیگر فقیر نیست. اما فقر ذهنی را شاید به هیچ عنوان نتوان از میان برد، زیرا ریشه‌های روان‌شناختی عمیقی دارد که با اندوختن مادیات از میان نمی‌رود. کسی که خانه ندارد،



اقتصادی است. باید بدانی چه موقع چه بخری، چه موقع چه بفروشی و بعد دوباره چه بخری و ... با تبدیل سرمایه از شکلی به شکل دیگر، می‌توان پولدار شد (یا پول درآورد)، بدون آنکه به خلاقیت، تولید و نوآوری نیاز باشد. «مهارت تولید» به «مهارت تبدیل سرمایه از شکلی به شکلی دیگر» تبدیل می‌شود؛ دلار به طلا، طلا به ملک، ملک به ماشین، ماشین به دلار، دلار به سهم و ... پولدار شدن نتیجه حرکت‌های — جسارتاً — گله‌ای و شتابزده و به عبارت دیگر «تیزبازی» است. نسلی هم که از این رهگذر به پول می‌رسد، هیچ شباهتی به سرمایه‌داران ریشه‌دار، اخلاق‌مدار و مردم‌دار ندارد.

نتیجه این اقتصاد کژکردار این می‌شود که هم فقر عینی دامن می‌گستراند و هم فقر ذهنی به خلق پایه‌ای جامعه تبدیل می‌شود؛ فقری که دیگر درمانی ندارد.

در همه جوامع وجود دارد و همیشه هم بوده است ... آری، همیشه هست، اما مسئله در اینجا «کیفیت» و «کمیت» آن است.

نخست از بُعد کمی باید گفت که این «گسل» در برخی جوامع تکثیر شده است؛ یعنی ما دیگر «یک» شکاف طبقاتی نداریم، بلکه شکاف «های» طبقاتی داریم. صعود از طبقه پایین به طبقه متوسط همان قدر دشوار و محال شده است که صعود از طبقه متوسط به طبقه دارا. فرد در هر جایگاه اجتماعی باشد، فاصله‌اش با جایگاه بالایی و پایینی‌اش پُرناشدنی شده است. چند سال پیاپی تورم افسارگسیخته و عدم توازن میان درآمد و افزایش قیمت‌ها، شکاف چندگانه شوم را در جامعه پدید می‌آورد و نتیجه آن فزونی گرفتن فقر ذهنی است.

اما مشکل دیگر و مهم‌تر «کیفی» نوع اقتصاد است که بسیار به فقر ذهنی دامن می‌زند. پول درآوردن — و پولدار شدن — بیش از آنکه نتیجه یک فعالیت اقتصادی سالم و مولد باشد، نتیجه انواع بندبازی‌های ماجراجویانه

آموزش سبک زندگی با طبیعت

مروری بر یافته‌های برنامه
یادگیری کودکان در فضای باز

دبورا جی هاروی^۱، لوئیس ان مونتگومری^۲، هانا هاروی^۳ فلکسی
هال^۴، آلن سی گانگ^۵ و داون واتلینگ^۶
ترجمه: زهرا امینی فرد
آموزگار شهرستان سرخه

چکیده

کلیدواژه‌ها: آموزش در فضای باز، تنوع زیستی، خلق و خو،
آموزش ابتدایی، تندرستی، فرضیه بیوفیلی

مقدمه

ضعف در سلامت روانی یکی از مهم‌ترین چالش‌های اقتصادی و اجتماعی قرن بیست و یکم است که تنها در انگلیس سالانه هزینه‌ای معادل ۱۰۰ میلیارد پوند دربر دارد. این امر با طیف وسیعی از پیامدهای منفی زندگی، از جمله غیبت بیشتر از مدرسه، اکتفا به تحصیلات سطح پایین، روابط اجتماعی کمتر، و کاهش امید به زندگی همراه است. کاهش سلامت روان و بهبود زندگی طی ۲۵ سال گذشته، به ویژه در گروه‌های سنی جوان، مشهود است. گزارش اخیر نشان‌دهنده افزایش شش برابری کودکان و نوجوانانی است که از سال ۱۹۹۵ با مشکلات روانی طولانی مدت درگیر بوده‌اند. عوامل بسیاری از جمله «عدم قطعیت اقتصادی» و

تحقیق حاضر به دنبال کشف این موضوع است که: آیا درگیر کردن کودکان مدرسه‌ای (۸ تا ۱۱ ساله) با طبیعت می‌تواند در طولانی‌مدت باعث بهبود روحیه و زندگی آن‌ها شود؟ ما برنامه‌ای با محوریت تنوع زیستی طراحی کردیم؛ فعالیت‌هایی که بیش از یک سال تحصیلی در محوطه مدرسه انجام شدند. شرکت کودکان در این برنامه پیشرفت‌های چشمگیری در خلق و خوی آنان به همراه داشت که در طول سال تحصیلی نیز پایدار بود. در گروه کنترل - کودکانی که در این فعالیت‌ها شرکت نکردند - پیشرفت در بهبود زندگی نیز مشاهده نشد. اما در گروه آزمایش، کودکانی که ابتدا احساس چندانی نسبت به طبیعت نداشتند، در طول دوره مشارکتشان در این فعالیت‌ها، بیشتر با طبیعت پیوند پیدا کردند. در نتیجه، ایجاد تعامل با طبیعت در برنامه درسی مدارس می‌تواند راهی کم‌هزینه برای بهبود زندگی کودکان باشد.



«ظهور رسانه‌های اجتماعی» ممکن است در این روند نقش داشته باشند. با این حال، الگوی افزایش شهرنشینی و دوری از دنیای طبیعی، یکی از عواملی است که غالباً مورد غفلت واقع می‌شود. این مطالعه با هدف بررسی نتایج درگیر کردن کودکان در دنیای طبیعی با پیامدهای مثبت زندگی اجتماعی، انجام شده است. در انگلیس، ۹۰ درصد جمعیت در محیط‌های شهری زندگی می‌کنند. شهرنشینی باعث کاهش فضای بکر و در نتیجه از بین رفتن زیستگاه و تهدید تنوع زیستی می‌شود. در نتیجه، انگلیس اکنون یکی از کشورهای است که بیشترین تغییر در طبیعت در آن اتفاق افتاده است. گزارش وضعیت طبیعت در سال ۲۰۱۹ بیان می‌کند که: «میزان فراوانی و توزیع گونه‌های زیستی انگلستان به‌طور متوسط از سال ۱۹۷۰ کاهش یافته است و بسیاری از معیارها نشان می‌دهند که این کاهش در دهه اخیر هم ادامه داشته است.»

از دیگر پیامدهای شهرنشینی می‌توان به کاهش ارتباط کودکان با محیط طبیعی و لذت بردن از آن اشاره کرد. کودکان در حالی رشد می‌کنند که تماس روزانه کمی با مناطق سبز و حیوانات وحشی بومی دارند، و این نشان‌دهنده حرکت به سمت یک سبک زندگی با کمترین ارتباط با طبیعت است. ون^۷، کیت^۸، می‌روم^۹ و رایسل^{۱۰} (۲۰۰۹) تشخیص دادند که ۳۷ درصد از کودکان بعد از مدرسه کمتر از ۳۰ دقیقه را در خارج از مدرسه می‌گذرانند، ولی ۴۳ درصد از آن‌ها بیشتر از دو ساعت در روز را مقابل تلویزیون یا رایانه می‌گذرانند. این در حالی است که محققان مزایای بی‌شماری را برای کودکانی شناسایی می‌کنند که در خارج از منزل می‌گردند و با طبیعت در تعامل هستند. فقدان تعامل با طبیعت یکی از دلایل کاهش عمومی بهبود زندگی شناخته شده است.

بر اساس گزارشی از «انجمن سلطنتی محافظت از پرندگان»، کودکانی که امروزه در انگلیس بزرگ می‌شوند، نسبت به نسل‌های قبلی، از محیط طبیعی جدا هستند. تأثیر ارتباط با محیط طبیعی بر سلامت جسمی و بهبود زندگی کاملاً مستند است. در کنار فواید سلامت جسمی، سایر فواید ارتباط با طبیعت عبارت‌اند از: افزایش احساس خوشبختی، احساس انرژی جسمی و ذهنی و افزایش توجه، توانایی شناختی و تعامل، و دستیابی به سطح بالاتر تحصیلات. نتیجه‌گیری‌ها براساس تعریف کاملاً کاربردی از تعامل با طبیعت انجام گرفته‌اند که گذراندن زمان فراغت در مناطق طبیعی (مثلاً پیاده‌روی در مناطق روستایی)، تا ماجراجویی در فضای باز را شامل می‌شده است.

یکی از نظریه‌های تأثیرگذاری ارتباط با طبیعت، «فرضیه

بیوفیلی» است که نشان می‌دهد، انسان به پیوند با طبیعت و موجودات دیگر تمایل ذاتی دارد. این امر ما را به سمت رضایت شناختی و عاطفی از ارتباط با آن‌ها سوق می‌دهد. مطالعه حاضر با هدف ارائه آزمایش مستقیم این فرضیه انجام شده است. برای این کار، ارتباط با طبیعت را به‌عنوان نمایی از تمایل به اتصال به طبیعت سنجیدیم، و پیش‌بینی کردیم که ارتباط قوی‌تر با طبیعت، پیشرفت‌های بیشتری را در خلق‌وخو و رفاه به همراه خواهد داشت. اتو^{۱۱} و پنسینی^{۱۲} نشان دادند که آموزش زیست‌محیطی مبتنی بر طبیعت، انس با طبیعت را افزایش می‌دهد. تحقیقات بیشتر نشان داده‌اند که ارتباط طولانی‌تر احتمالاً نتیجه مثبت‌تری خواهد داشت. با توجه به آنچه بیان شد، ما با هدف بررسی تأثیر گسترده‌تر شرکت در یک برنامه طبیعت‌گردی متمرکز، یک سال تحصیلی کامل، هر روز وارد فضای مدرسه شدیم. علاوه بر این، در صورت موفقیت در بهبودی رفتار و زندگی، این برنامه به راحتی قابلیت اجرا دارد و می‌تواند در برنامه درسی مدرسه تعبیه شود.

یک مزیت دیگر این است که کار میدانی در مدرسه برنامه‌ای ایده‌آل برای یادگیری مستقیم در مورد طبیعت است. به علاوه، ماهیت عملی کار میدانی نشان می‌دهد که تعامل با طبیعت باعث افزایش خودکارآمدی و نهایتاً سلامت اجتماعی و روانی می‌شود. سرانجام، لذت کودکان در تعامل با طبیعت زمانی افزایش می‌یابد که آن‌ها بتوانند محیط خود را شکل دهند و با گونه‌های موجود در آن ارتباط برقرار کنند. با وجود این، گزارش‌های اخیر حاکی از آن است که فرصت‌های انجام کار میدانی با برنامه درسی رو به کاهش است. اکثر مدارس به حداقل فضای باز برای ایجاد فضای طبیعی دسترسی دارند.

بنابراین مطالعه حاضر با هدف طراحی و ارزیابی یک برنامه ساده و کم‌هزینه تعامل با طبیعت انجام شده است که در صورت اثربخشی در بهبود ارتقای ذهنی کودکان باعث بهبود انعطاف‌پذیری می‌شود. ما فرض کردیم که تعامل با طبیعت، نتایج روان‌شناختی مفیدی برای کودکانی خواهد داشت که در این برنامه شرکت کرده‌اند و با پیشرفت فوری در خلق‌وخو و همچنین تأثیر طولانی‌مدت بر رفاه و ارتباط با طبیعت همراه خواهد بود.

برنامه آموزش در فضای باز

مجموعه‌ای از فعالیت‌ها به منظور بهبود تنوع زیستی و نظارت در مدارس شرکت‌کننده طراحی شد. هدف از این برنامه، آموزش به دانش‌آموزان در مورد تنوع زیستی در محوطه مدرسه خود، از طریق یک سلسله پروژه‌های متمرکز و طبقه‌بندی شده بود.



جدول ۱. مشخصات آماری نمونه نهایی

	گروه آزمایش	گروه کنترل
جنسیت		
زن	۸۴	۱۸۳
مرد	۲۷	۱۴۶
بدون پاسخ	۱۵	۳۷
میانگین سن	۹/۶۲	۹/۶۰

فعالیت‌ها بر دو موضوع تمرکز داشتند:

۱. **کشف و نظارت بر گونه‌ها:** برای مثال، استفاده از ردپای حیواناتی در طول شب برای نظارت بر گونه‌هایی که شبانه در داخل و اطراف محوطه مدرسه بودند.

۲. **ساختن زیستگاه‌های جدید و منابع غذایی:** برای مثال، ساخت و نصب جعبه‌های پرنده در محوطه مدرسه. این فعالیت‌ها در طول یک سال تحصیلی انجام شدند و شامل هفت جلسه در هر نیم‌سال (یعنی ۲۱ جلسه) بودند. جلسات همیشه با ارائه یک پاورپوینت کوتاه آغاز می‌شدند و برای درگیر کردن بچه‌ها با موضوع و استاندارد کردن مطالب، تمام برنامه‌ها و فعالیت‌ها، به جز در هوای فوق‌العاده بد، در محوطه مدرسه انجام شدند. هر جلسه یک ساعت طول کشید و همه مدرسه‌ها برنامه و فعالیت‌های یکسانی را دنبال کردند. برنامه فعالیت‌ها توسط تیمی از محققان آماده شده بود. محققان به صورت جمعی مطالب را تدوین کرده بودند تا از ثابت بودن مواد اطمینان حاصل شود. معلمان در تمام جلسه‌ها و فعالیت‌ها دانش‌آموزان را همراهی می‌کردند و هر جا که لازم بود، رفتارها را مدیریت می‌کردند.

نظارت بر روحیه، بهبود زندگی و اتصال

برای اندازه‌گیری تأثیر فعالیت‌های طبیعت روی سلامت، خلق‌وخو، و ارتباط با طبیعت، کودکان یک سلسله پرسش‌نامه را در طول سال تحصیلی و در نقاط متفاوت تکمیل کردند. همه کودکان فرم نظرسنجی رفاه و ارتباط با طبیعت را در جلسه اول برنامه‌ریزی تکمیل کردند و مجدداً در جلسه پایانی طبیعت‌گردی به این نظرسنجی‌ها پاسخ دادند. این پرسش‌نامه بر احساسات کودکان در هفته قبل از نظرسنجی متمرکز و دارای سؤالاتی در مورد پنج جنبه بهبود زندگی بود، شامل: فعالیت بدنی و سلامتی؛ روحیه عمومی و احساسات نسبت به خود، دوستان و خانواده؛ اوقات فراغت؛ مدرسه؛ یادگیری.

اتصال به طبیعت به عنوان یک آگاهی پایدار از رابطه بین خود و طبیعت تعریف می‌شود که هم در نگرش و هم در رفتار بازتاب می‌یابد. این نظرسنجی به چهار بخش تقسیم شده است: لذت بردن از طبیعت؛ همدلی با موجودات؛ احساس یکتایی با طبیعت؛ احساس مسئولیت برای حفظ محیط زیست.

در خلال تکمیل نظرسنجی، دانش‌آموزان اطمینان حاصل کردند که از آن‌ها امتحان نگرفته‌اند، بلکه می‌توانند در مورد هر چیزی که نامشخص است، سؤال کنند و هر گونه سؤالی را که باعث ناراحتی‌شان می‌شود، خالی بگذارند. بهبود زندگی و ارتباط با طبیعت به‌طور مشابه توسط گروهی که در جلسات طبیعت‌گردی شرکت نمی‌کردند، بررسی شد. همچنین مشخص شد که نوع مدرسه دولتی یا خصوصی و وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان تأثیری در تحقیق ندارد.

بحث

در این مقاله یک مطالعه طولی برای سنجش تأثیر خلق‌وخو، رفاه و ارتباط با طبیعت کودکان ۸-۱۱ ساله شرکت‌کننده در برنامه‌ای



اما این موضوع غالباً نادیده گرفته می‌شود. برای اینکه کودکان با طبیعت مأنوس و برای آن ارزش قائل شوند، باید آن را به عنوان بخشی از زندگی روزمره خود توصیف کنند و ببینند، و فقط با تلویزیون درگیر نشوند.

نتیجه

در این مطالعه ما بررسی کردیم که: «آیا یک برنامه طبیعت گردی در محوطه مدرسه، موجب لذت و شادی کودکان می‌شود و ارتباط آن‌ها را با طبیعت تقویت می‌کند یا خیر؟» زمانی که در خارج از منزل و در طبیعت صرف شود، حتی اگر به هفته‌ای یک ساعت محدود و در طول یک سال تحصیلی تکرار شود، برای بهبود روحیه و سلامتی کودکان بسیار مفید خواهد بود. به علاوه، این برنامه به سفرهای دور از مدرسه یا تجهیزات گران‌قیمت نیاز ندارد. چنین برنامه‌ای را به راحتی می‌توان در مدارس ابتدایی به اجرا درآورد. حتی در مناطقی که بودجه و زمین محدود باشد، با استفاده بهتر از فضای موجود می‌توان این برنامه را اجرا کرد.

کودکان باید بتوانند برای کشف طبیعت و اتخاذ یک شیوه سالم برای زندگی از چنین برنامه‌هایی الهام بگیرند. الگوی مشابهی را نیز می‌توان برای دانش‌آموزان بزرگ‌تر اتخاذ کرد. پژوهش‌های آینده می‌توانند به دنبال پاسخ به این پرسش باشند که: آیا این یافته‌ها می‌توانند برای کودکان دبیرستانی (۱۱+ سال) تکرار شوند تا پرونده برای یک برنامه ملی تشکیل شود؟ اطلاعات تکمیلی این مقاله را می‌توان به صورت برخط (آنلاین) در وبگاه زیر دنبال کرد:

<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.1013>

از فعالیت‌های طبیعت‌گردی مبتنی بر طبیعت در محوطه مدرسه ارائه شد. یافته‌ها نشان دادند، شرکت در این فعالیت‌ها تأثیرات فوری روی خلق‌وخوی کودکان در طول هر جلسه، و پیشرفت‌های چشمگیری در بهبود زندگی آن‌ها در طول مدت حضور یک‌ساله خود در برنامه داشته است. در حالی که کودکانی که در این برنامه شرکت نکرده بودند، چنین پیشرفت‌هایی نداشتند. در راستای پیش‌بینی فرضیه بیوفیلی، کودکانی که ابتدا ارتباط کمی با طبیعت داشتند، پیشرفت بیشتری در بهبود زندگی نشان دادند. با این حال، برای کسانی که ارتباط اولیه بالاتری با طبیعت داشتند، نتوانستیم این رابطه را آزمایش کنیم، زیرا هیچ تغییر قابل توجهی در ارتباط آن‌ها با طبیعت در طول مطالعه به وجود نیامد.

این تحقیق به خوبی نشان داد، کودکانی که در طبیعت درس خواندند، پیشرفت چشمگیری در بهبود شرایط جسمی و ذهنی نشان می‌دهند. این امر به‌ویژه در زمانی که شهرنشینی و به دنبال آن از بین رفتن فضای سبز در حال افزایش است و کودکان بیشتری در مناطقی زندگی می‌کنند که تحت سلطه محیط‌های شهری است، ارزشمندی خود را بیشتر به رخ می‌کشد. کودکانی که در مناطق محروم شهری زندگی می‌کنند، بیشتر در معرض ابتلا به اضطراب، افسردگی و رفتارهای مخرب هستند. از آنجا که قرارگرفتن کودکان در طبیعت بیشتر در باغ‌های شخصی اتفاق می‌افتد و همه کودکان به آن دسترسی ندارند، کمبود آن از جمله نواقص مدارس است، زیرا دانش‌آموزان مدت زمانی طولانی را در مدرسه می‌گذرانند. این موضوع می‌تواند تأثیر زیادی بر سلامت و سبک زندگی کودکان داشته باشد.

تندرستی

زمان صرف شده در طبیعت، با فراهم آوردن هدف‌های معنادار و افزایش رضایت از زندگی، جنبه‌های سلامتی و لذت‌بردن از زندگی را در کودکان افزایش می‌دهد. علاوه بر این، دسترسی به فضای سبز، از جمله محوطه مدرسه، باعث بهبود حافظه، افزایش توجه، نظم و انضباط، کاهش سطح استرس و بهبود رفتار کودکان می‌شود. برنامه ۲۵ سال آینده دولت انگلستان، کمک به مردم برای بهبود سلامتی و رفاه با استفاده از فضاهای سبز، از جمله ارائه خدمات بهداشت روان و ترغیب کودکان به ارتباط با طبیعت است. هدف ما تعامل کودکان با طبیعت در محوطه مدرسه است؛ طبیعتی که هر روز در دسترس کودکان است. اگرچه در مناطق حومه‌ای و شهری گونه‌های زیستی و حیات وحش وجود دارد،

پی‌نوشت‌ها

1. Deborah J. Harvey
2. Louise N. Montgomery
3. Hannah Harvey
4. FelixHall
5. Alan C. Gange
6. Dawn Watling
7. wen
8. kite
9. merom
10. rissel
11. otto
12. pensini



نگاهی به کتاب فرهنگ و فاجعه

دکتر معصومه ابراهیمی

اشاره

کتاب «فرهنگ و فاجعه: جستارهایی انسان‌شناختی دربارهٔ مصیبت‌های جمعی در ایران»، نوشتهٔ دکتر نعمت‌الله فاضلی، با همکاری «انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی» در ۵۰۰ نسخه، ۲۵۰ صفحه و با قیمت ۴۵ هزار تومان اخیراً منتشر شده است. خانم دکتر معصومه ابراهیمی در این یادداشت، ضمن ارائه خلاصهٔ مختصر و مفیدی از کتاب، ویژگی‌ها و ممیزات آن را مورد بررسی قرار داده است.

● این کتاب تلاشی جدی است برای فهم‌پذیرکردن و زبان‌بخشی به ابعاد اجتماعی و فرهنگی فاجعه‌هایی که در کشور رخ می‌دهند. در این کتاب نشان داده شده است که فاجعه‌ها محصول طبیعت نیستند، بلکه عملکرد انسان‌ها، نظام‌های حکمرانی و تاریخ و فرهنگ عوامل به‌وجودآورنده یا تشدیدکنندهٔ فاجعه‌ها هستند. فاجعه‌ها از درون فرهنگ‌ها می‌آیند و دوباره به فرهنگ باز می‌گردند. بنابراین، هر فاجعه درس بزرگی است تا از تکرار آن پیشگیری شود. این کتاب کشاکش و تقلای انسان ایرانی را در جریان هر فاجعه به تصویر می‌کشد و با بازخوانی هر فاجعه می‌خواهد راه درست و مؤثرتری را برای مهار آن بحران و حادثه نشانمان بدهد.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و نه 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 بهار برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره دوم 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 فردا ♦ 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 کاردانش ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش مشاور و مدرسه ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد برهان متوسطه دوم
- ♦ رشد مدیریت مدرسه

مجله‌های عمومی و تخصصی رشد برای معلمان، دانشجویان 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



● با در نظر گرفتن ملاحظات فوق مشخص است که خواندن این کتاب برای تمامی شهروندان، مدیران و کارشناسان ضروری است. زیرا عمده خسارت ما از وقوع هر حادثه، به درک صحیح نرسیدن از زمینه‌ها و پیامدهای آن است و اگر پژوهشی بتواند به ارتقای آگاهی ما از وقایع و حوادث ناگوار کمک کند، می‌تواند برای آینده راهگشا و امیدبخش باشد.

● در حال حاضر در موقعیت بسیار دشوار بحران کرونا به سر می‌بریم و یکی از راه‌های ارتقای فهم عمومی از شرایط جاری و تعیین دقیق مختصات بحران برای مدیران و کارشناسان، آشنایی با فرهنگ و روحیه مردمی است که معنا و مفهومی خاص از بحران را درک می‌کنند. این کتاب می‌تواند با در اختیار نهادن بینش انسان‌شناختی و مردم‌نگارانه از اندیشه ایرانیان، در درک و فهم فاجعه به همه مدیران عالی و کارشناسان کمک کند و به‌طور کلی به تبیین راهبردهای سودمند و هدف‌داری بینجامد که موفقیت برنامه‌های مهار بحران را تضمین می‌کنند.

● نویسنده انسان‌شناس این کتاب از بطن جامعه و از دریچه چشم مردم به پدیده‌ها نگریسته است و برخلاف بسیاری از پژوهش‌های جامعه‌شناختی، پدیده‌ها و مسئله‌های جمعی را از بالا به پایین ندیده، بلکه فاجعه و بحران را همسو با مردم و با روش مردم‌نگارانه و با درک شرایط بحرانی و زیستن در فاجعه تجربه کرده است. به علاوه، این تجربه را با اسلوب علمی درهم آمیخته و به صورتی راهبردی و عملگراییانه در اختیار مردم، مدیران و کارشناسان قرار داده است. بنابراین، کتاب با وجود برخورداری از زبان و بیان علمی، از بازگویی و تکرار تئوری‌های دیگران گریزان است و سخنی عملگراییانه و راهبردی دارد و در هر بخش به ارائه راهکارهای کاربردی، بومی و کاملاً تجربه‌پذیر می‌پردازد. این راهکارها، با درک شرایط تاریخی و اجتماعی ایران، درک خلیات و فهم ایرانی، و با تمرکز بر جامعه شهری ایران حاصل شده است.

بنابراین، خواننده این کتاب سخن و پیام نویسنده را درک و با آن همذات‌پنداری می‌کند. ایده‌ها و اندیشه‌های آن را ایده‌های خود تلقی می‌کند و حس همدلی و همراهی در او به وجود می‌آید. به‌طوری که می‌توان ادعا کرد، این کتاب از معدود آثاری است که هم زبان و روش دانشگاهی (آکادمیک) دارد، و هم به زبان و فهم

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 برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳۳
شماره شب: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳۳
شماره شب: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳۳

عنوان مجلات در خواستی:

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:

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸، ۸۸۴۹۰۱۱۶

Email: Eshterak@roshdmag.ir

هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۹۰۰/۰۰۰ ریال

هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۴۵۰/۰۰۰ ریال



توده مردم نزدیک است. به همین دلیل این کتاب به درستی جزو آثار «انسان‌شناسی مردم‌مدار» طبقه‌بندی و نام‌گذاری شده است. ● نثر و زبان کتاب بسیار روان، ساده و خواندنی است. بهره‌گیری از مثال‌های متعدد و بازگویی تجربه‌های روزمره، به دلپذیری کتاب افزوده است. این خود می‌تواند خواننده عام ایرانی را که حوصله خواندن آثار دانشگاهی و روشمند (متدیک) را ندارد، با سبک جدیدی از آثار علمی آشنا کند که ضمن دریافت اطلاعات دقیق علمی، کتاب را هم‌زمان و هم‌سو با اندیشه‌های خودش بیابد. ● بخش مهمی از این کتاب به راهبردهای فرهنگی برای مواجهه با کرونا اختصاص دارد. از آنجا که به نظر می‌رسد تا چند سال آینده درگیر مهار این بحران خواهیم بود، و حتی تا چند دهه آینده ممکن است تبعات این بحران را تجربه کنیم، این کتاب به عنوان یکی از تازه‌ترین آثار انسان‌شناسانه درباره کرونا می‌تواند به همگان، چه مدیران و کارشناسان، و چه عموم مردم، در شناخت ابعاد بحران اپیدمی کرونا و راه‌های مهار و بیرون‌رفت از آن کمک کند.

● معمولاً در مواجهه با بحران اپیدمی کرونا، با تحلیل و تفسیرهای مهندسی و پزشکی روبه‌رو شده‌ایم و متأسفانه علوم اجتماعی در بیان تحلیلی دقیق از حدود این بحران ضعیف عمل کرده است. کتاب فرهنگ و فاجعه می‌تواند به عنوان اثری راهبردی نشان دهد که حوزه‌های علوم اجتماعی و انسانی حرف‌های سازنده و سودمندی در حل و مهار بحران‌ها دارند. مهم‌تر اینکه کتاب نشان می‌دهد، همه رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی به یکدیگر وابسته هستند و میان‌رشته‌ای دیدن مسائل و پدیده‌ها خود بخشی از حل مسئله است. ضمن اینکه کتاب فرهنگ و فاجعه نشان می‌دهد، زمان بررسی‌های کاملاً کیفی و راهبردی در علوم اجتماعی فرا رسیده و لازم است این حوزه‌ها حرف‌های نظری (تئوریک) محض را رها کنند و در عمل سودمندانه بیندیشند.



رشد
ROSHD.IR

ROSHD.IR

شبکه ملی مدارس ایران (رشد)

- محتوای کلیه کتاب های درسی از پایه اول تا پایه دوازدهم به تفکیک دوره و پایه
- ارائه کلیه شماره های مجلات رشد تخصصی تا خردادماه ۱۳۹۹
- راه اندازی سرویس پویش درس خانه ویژه اشتراک گذاری فیلم های درسی تولید معلمان
- معرفی کتاب های آموزشی و داستانی مناسب و مفید برای دوره ها و پایه های مختلف تحصیلی



۲۷ رجب ۱۴۴۲

۲۱ اسفند ۱۳۹۹

مبعث رسول اکرم (ص)
بر مسلمانان جهان مبارک باد.