

علوم اجتماعی ۸۵

رشد آموزش

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

دوره بیست و سوم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۰ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

w w w . r o s h d m a g . i r

مسیرنمای تحولات آینده

آموزش زیاد، مشارکت کم

آموزش مجازی، فرصت یا تهدید؟

مطالعات اجتماعی در آلمان

روش تحلیل مسائل فرهنگی

وضعیت ایران در گزارش جهانی شادکامی



وحید گلستان
دبیر جشنواره بین‌المللی
فیلم آموزشی

عنوان فیلم: جبیر

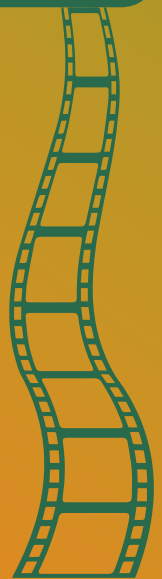
کارگردان: ریحانه میرهاشمی
تکنیک: پویانمایی (انیمیشن)

مدت زمان فیلم: ۹ دقیقه

گروه مخاطب: دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم

زمان پیشنهادی اجرای فعالیت یادگیری: ۷۰ دقیقه

فرایند اجرای فعالیت آموزشی: پس از نمایش



زخمی یا کشته شده‌اند.

● تحقیق درباره گونه‌های حیوانی در حال انقراض ایرانی.
توصیه: در صورت لزوم با استفاده از متن زیر کمی درباره جبیر توضیح دهید. حتی بیان یک جمله درباره جبیر هم کافی است. جبیر شباهت زیادی به آهو دارد، ولی دارای تفاوت‌های ظاهری در جثه، رنگ و شاخ است که تشخیص این دو را از یکدیگر ممکن می‌سازد. جبیر دارای موهای کوتاه

درباره تکنیک: این پویانمایی با تکنیک‌های دوبعدی و سه‌بعدی ساخته شده است و تصویرهای پس‌زمینه آن کاملاً به شکل دستی (نقاشی دیجیتال) طراحی شده‌اند. از تولیدات «استودیو هورخش» است که در ۹۴ «جشنواره بین‌المللی فیلم رشد» حضور داشته است.

خلاصه داستان: فیلم داستان رشادت و عشق محیط‌بان‌ی را روایت می‌کند که با طبیعت و حیوانات همسان می‌شود تا از آنان محافظت کند.

شرح اجرا: پس از نمایش فیلم، سؤال‌های زیر را برای گفت‌وگو در کلاس مطرح کنید:

- دریافت شما از فیلم چیست؟
- کدام صحنه‌های این فیلم برای شما جالب بود؟ چرا؟
- با دیدن این فیلم چه سؤال‌هایی در ذهنتان ایجاد شد؟ سؤال‌ها را روی تابلوی کلاس بنویسید. با استفاده از سؤال‌های دانش‌آموزان گفت‌وگوها را ادامه دهید. سؤال‌های احتمالی عبارت‌اند از اینکه:
- چرا محیط‌بان بین یک انسان و حیوان، حیوان را انتخاب کرد؟
- چرا با وجود قوانین، باز هم شکار غیرقانونی انجام می‌گیرد؟
- چرا با اینکه محیط‌بان در طول فیلم به شکل حیوانات متفاوت در می‌آمد، پس از کشته شدن به شکل آهو درآمد؟
- چرا اسم فیلم جبیر است؟ جبیر یعنی چه؟
- و ...

در هدایت بحث‌ها، روی موضوع حفاظت از محیط زیست و گونه‌های کمیاب، و نقش محیط‌بانان در این کار تمرکز کنید.

فعالیت تکمیلی: از دانش‌آموزان بخواهید به‌صورت گروهی یکی از دو فعالیت زیر را انجام دهند:

- تحقیق درباره محیط‌بانانی که حین انجام وظیفه

لارستان، جزیره لاوان و سایر نقاط جنوبی ایران است. جبیر حیوان پرتاقی است و شرایط مناطق کویری را به خوبی تحمل می‌کند. به آب کمی نیاز دارد و آب مورد نیاز خود را از گیاهان تأمین می‌کند. مثل آهو گله‌های بزرگ تشکیل نمی‌دهد. به شدت انسان‌گریز است و در مناطق خشک‌تر زندگی می‌کند. اما این حیوان زیبا، به‌رغم توانمندی‌های حیرت‌آورش، این روزها در دستان شکارچیان و تنگناهای خشک‌سالی گرفتار شده است. هم‌اکنون بیشترین جمعیت این حیوان در مناطق محافظت‌شده یافت می‌شود. البته در بهترین حالت در این مناطق که حیوان مورد حمایت است، حداکثر ۴۰۰ رأس وجود دارد.

اما در کمال تعجب، محل اصلی زندگی آن‌ها که کویر است، تقریباً عاری از وجود جبیر شده، به‌طوری که این حیوان در شرق استان کرمان تقریباً منقرض شده است و حداکثر ۱۰ تا ۱۵ رأس از این حیوان در شرق کرمان دیده می‌شود. شکارچیان غیرمجاز همیشه به فکر شکار این حیوان هستند. در کنار شکارچیان، خشک‌سالی در طبیعت کرمان به‌خصوص در شرق کرمان نیز بسیار جدی است. در نتیجه گیاه و آبی برای زندگی این حیوان وجود ندارد.

به رنگ زرد تیره متمایل به قرمز است که رنگ آن در قسمت‌های شکمی و کف‌ها سفید است. رنگ آهو روشن‌تر از جبیر و به رنگ «زرد شنی» است. وزن جبیر در حدود ۲۵ کیلوگرم است. در جبیر جنس نر و ماده هر دو شاخ دارند، در صورتی که در آهو فقط جنس نر دارای شاخ است. همچنین شاخ‌های جبیر برخلاف آهو قوس زیادی به‌سمت خارج ندارند و موازی با یکدیگر هستند. انتهای آن‌ها نیز به‌سمت جلو متمایل و خمیده است. ضمناً طول شاخ نیز در جبیر نر به‌طور متوسط ۱۰ سانتی‌متر کوچک‌تر از شاخ آهو است.

جبیر جزو حیوانات تیزرو محسوب می‌شود و می‌تواند با سرعت ۸۰ کیلومتر در ساعت بدود. البته دودین جبیر بدون پرش صورت می‌گیرد. مهم‌ترین دشمن طبیعی این حیوان، با توجه به سرعت بسیار بالا و محل زندگی، یوزپلنگ است. زیستگاه جبیر در ایران شامل مناطق بیابانی است. این حیوان معمولاً تپه‌ماهورهای کوتاه و بوته‌زارهای بلند را به دشت‌های صاف ترجیح می‌دهد. پراکندگی آن در ایران، نیمه جنوبی کشور و حاشیه کویرهای ایران را شامل می‌شود. محل زندگی جبیر در ایران سیستان و بلوچستان، و کویرهای مرکزی و لوت، از منطقه حفاظت‌شده توران تا پارک ملی کویر، اصفهان، کرمان،

افصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و سوم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۰ | صفحه ۴۸

بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم صل على محمد و آل محمد



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

سرمقاله

● مسیرنمای تحولات آینده / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- پرتاب نظام‌های آموزشی به جلو / گفت‌وگو با دکتر هادی خانیکی / فریبرز بیات / ۴
- آموزش زیاد، مشارکت کم (دکتر مقصود فراس‌خواه) / محمود اردوخانی / ۱۰
- آموزش مجازی فرصت یا تهدید؟ / مجتبی رحمانی میمند / ۱۶
- مطالعات اجتماعی در آلمان / افشین چمن‌آرا / ۲۰
- تدریس هیجان‌انگیز مطالعات اجتماعی / نگاهی به آثار و پیامدهای تدریس مجازی / سبا شیرمحمدی - فرزانه بختیاریان / ۲۵

دانش نوین اجتماعی

- روش تحلیل مسائل فرهنگی / رحیم زایرکعبه / ۲۹
- درک چشم‌انداز جامعه‌شناختی / ترجمه فاطمه عادل خواه / ۳۶
- اندیشه‌تلفیقی در جامعه‌شناسی معاصر / بررسی آرای تلفیقی گیدنز و هابرماس / منوچهر ذوالفقاری / ۳۸

دانش اجتماعی بومی

- چرخش به سمت جوانان / نگاهی به سیاست‌گذاری اجتماعی و فرهنگی / دکتر شیرین احمدنیا / ۱۳
- وضعیت ایران در گزارش جهانی شادکامی / ترجمه ابراهیم شیرعلی / ۳۳
- صلاحیت علمی تدریس علوم اجتماعی / مسعود تویسرکانی / ۴۲
- پیچیدگی واقعیت اجتماعی / نعیمه احمدی بغدادآبادی / ۴۵
- معرفی کتاب / تاب‌آوری در برابر بحران‌های اجتماعی / مریم شهرآبادی / ۴۷

- مدیر مسئول: محمدابراهیم محمدی
- سردبیر: دکتر فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: شیرین احمدنیا، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زایرکعبه، سیدغلامرضا فلسفی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- شماره: ۸۸۳۰۱۲۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
- رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
- تلفن بازگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

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

مسیرنمای تحولات آینده

فریبرز بیات

وجدان‌های فردی را تشکیل می‌داد. به‌طور کلی زندگی صورت کاملاً جمعی داشت، ارزش‌ها، عقاید، سلاقی، پوشش، آرایش، تغذیه و ... همه متأثر از فضای جمعی و گروهی بود. اما هرچه جامعه مدرن‌تر شد افراد از دایره نفوذ افکار و عقاید و علایق و سلاقی گروهی خارج شدند و فردیت و استقلال و هویت فردی جای سلطه جمعی و گروهی را گرفت. در چنین وضعیتی میدان برای تکثر افکار و اندیشه‌ها، تنوع نیازها و سلاقی و به‌طور کلی سبک‌های زندگی متفاوت باز شد.

با چنین درک و دریافتی از موضوع سبک زندگی و نقش و اهمیت آن در شناخت جوامع و گروه‌های اجتماعی، هنگامی که تصویر کلی جامعه را از نظر می‌گذرانیم ایران را جامعه‌ای متنوع از نظر فرهنگ، زبان، قومیت، مذهب و ... می‌یابیم. تحولات دهه‌های اخیر چون رشد سواد و تحصیلات، شهرنشینی، تغییر و تحولات جمعیتی، وضعیت اقتصادی، تحریم‌ها و نوع معیشت، تحولات سیاسی ناشی از انقلاب و جنگ و نیز قرار گرفتن در معرض فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی و فرایند جهانی شدن، تنوع و تکثر فرهنگی جامعه ایران را مضاعف و به غایت پیچیده کرده است. این تنوع فرهنگی را به‌ویژه در میان نسل جوان جامعه که به‌دلیل تجهیز به دانش و مهارت‌های نوین و قرار گرفتن در معرض تبادلات و تعاملات اجتماعی و فرهنگ جهانی، پیشگام تحولات فرهنگی هستند، بهتر و بیشتر می‌توان ملاحظه کرد. آنچه اکنون از آن به‌عنوان فرهنگ جوانان یا به‌عبارت دقیق‌تر «سبک زندگی جوانان» یاد می‌شود، به‌خوبی گویای وضعیت متنوع، متکثر، متحول و حتی متلاطم فرهنگی جامعه است. در واقع به نظر می‌رسد جوانان تحت تأثیر تغییر

شناخت ترجیحات، علایق و رفتار گروه‌ها و اقشار اجتماعی از جمله دغدغه‌های اساسی نظام‌های اجتماعی و نهادها و دستگاه‌های سیاستگذاری فرهنگی است. در مطالعه ترجیحات و رفتار گروه‌های اجتماعی در جوامع امروزی و به‌ویژه پس از تغییر و تحولات گسترده اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جوامع و توسعه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی و شبکه‌های اجتماعی، مطالعات روان‌شناختی و مقولات کلانی چون طبقه اجتماعی و گروه منزلتی، به‌تنهایی کفایت نمی‌کند. مفهوم و متغیری که در دهه‌های اخیر برای مطالعه رفتار و ترجیحات گروه‌های اجتماعی بیشتر مورد توجه جامعه‌شناسان و پژوهشگران حوزه مطالعات اجتماعی و فرهنگی قرار گرفته «سبک زندگی» است. سبک زندگی تجسم ترجیحات افراد در زمینه ارزش‌گذاری، افکار، رفتار و مصرف است. سبک زندگی پاسخ عینیت‌یافته فرد به این پرسش است که من کیستم و با دیگران چه تفاوت و تمایزی دارم؟

سبک زندگی مفهومی مدرن است و ریشه در تغییر و تحولات اجتماعی و فرهنگی دارد که از نیمه دوم قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم در جهان شکل گرفته و دنیای ما را به کلی دگرگون ساخته است. از بین متغیرهای ساختاری مختلفی که چنین تحولی را شکل داده‌اند، ظهور و بروز فردیت یکی از مهم‌ترین عوامل است. اهمیت فردیت و استقلال رأی، نظر و علایق فردی یکی از شاخص‌ها و ممیزات اساسی عصر و نسل جدید است. این در حالی است که پیش از این فرد در جمع مستحیل بود، افراد تفاوت و تمایزی از نظر علایق، نگرش‌ها و ترجیحات با هم نداشتند. وجدان جمعی بزرگترین بخش

است هنجارها و قواعد رسمی از سوی آینده‌سازان کشور پس زده شده و یا به‌طور مکرر از سوی آنان نقض و مورد تخطی قرار گیرد.

جوانان به‌دلیل نوجویی و خلاقیت، روزآمدی و نگاه به آینده و نیز همگامی و همراهی با روند تحولات آینده در حوزه علم و فناوری، مسیرنما و نوک پیکان تحولات آینده جامعه هستند. جهت درک روند تغییر و تحولات فرهنگی جامعه در آینده، شناسایی حوزه‌های در معرض تغییر، نوع، شدت و جهت این تغییرات، همچنین پیامدها و آسیب‌های آن و به ویژه شناخت سبک زندگی جوانان از اهمیت بسزایی در برنامه‌ریزی‌های فرهنگی برخوردار است. بررسی و مطالعه سبک زندگی جوانان، گذشته از آنکه به درک روند تغییر و تحولات فرهنگی جامعه کمک می‌کند، نحوه درک، تفسیر و مواجهه جوانان با برنامه‌ها و سیاست‌های فرهنگی را نیز مشخص خواهد کرد و امکان بازنگری و تجدیدنظر یا تقویت، تکمیل، توسعه و اشاعه سیاست‌ها و برنامه‌های فرهنگی را برای دستگاه‌های سیاست‌گذار و برنامه‌ریزان فرهنگی کشور فراهم می‌آورد.

و تحولات شتابان و سریعی که در عرصه‌های کلان اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه رخ داده است و نیز متناسب با اقتضائات اجتماعی و نسلی و نگرش‌ها، نیازها و سلاقی خود، سبک‌های زندگی متفاوتی و متنوعی را برگزیده و اختیار کرده‌اند.

سبک زندگی تعدادی از جوانان در جامعه ما بیش از آنکه در چارچوب هنجارهای رسمی قرار گیرد خبر از تسلط نسبی فرهنگ و هنجارهای غیررسمی در میان این قشر می‌دهد. سبک زندگی و هنجارهای مسلط بر رفتار برخی از جوانان حاکی از شکل‌گیری نوعی فرهنگ مقاومت در برابر برخی از نشانه‌های فرهنگ رسمی است. به نظر می‌رسد برخی از هنجارها و قواعد رسمی ما دچار پس افتادگی نسبت مقتضیات زمان و مکان و علم و فناوری‌های نوین شده است. به همین دلیل نیز نمی‌تواند گاهی اوقات راهنما و نقشه راهی پیش پای جوانان برای زندگی در جامعه حال و آینده بگذارد. برخی از قواعد و هنجارهای مرسوم ما قادر نیست با تولید معنا، اشتیاق، شورانگیزی و اتفاق نظر، جوانان را نسبت به مطلوبیت، کارآمدی و مشروعیت خود برانگیزد. به نظر می‌رسد چنین علل و عواملی موجب شده





آثار و پیامدهای آموزشی و اجتماعی همه‌گیری جهانی کرونا

پرتاب نظام‌های آموزشی به جلو

گفت‌وگو: فریبرز بیات

اشاره

پس از گذشت بیش از یک سال، آنچه نمی‌توان انکار کرد، این است که آثار و پیامدهای همه‌گیری جهانی «کرونا»، مناسبات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی را به کلی دگرگون کرده است. از نظر فرهنگی، کرونا اگرچه مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها، و مراکز علمی و آموزشی را تعطیل و نیمه فعال کرد، اما آموزش‌های مجازی را رونق بخشید. نظام‌های آموزشی که پیش از این با توسعه اینترنت و وجود تلفن همراه در مراکز آموزشی و مدرسه‌ها به شدت مخالفت می‌کردند، اکنون داشتن تلفن همراه و تبلت را یک ضرورت آموزشی تلقی می‌کنند و سخت به تکاپو افتاده‌اند که از قافله علم و فناوری عقب نمانند. حتی می‌توان ادعا کرد، کرونا با پرتاب نظام‌های آموزشی به جلو، زمینه نوعی تغییر پارادایم و تحول بنیادی را در محتوا و شکل آموزش رقم زد. از نظر علمی، کرونا رویکرد علمی و عقلانی را در مواجهه با مسائل و مشکلات تقویت کرد، اشتراک اطلاعات و گفت‌وگوی علمی را دامن زد، و مردم را به کسب دانش و رعایت قواعد علمی و بهداشتی ترغیب کرد.

از سوی دیگر، جهان پساکرونا بیش از پیش رسانه‌ای شده است. رسانه در این جهان دیگر نه یک تکنیک و فن که یک زبان و فرهنگ است. بستری است که زندگی اجتماعی در آن جریان پیدا می‌کند. بسیاری از نظام‌های اجتماعی که قبلاً سیاست منع، محدودیت و پرازیت را در مورد رسانه‌ها پیگیری می‌کردند، اکنون به اجبار به بازنگری سیاست‌های خود تن داده‌اند. از نظر اجتماعی، جهان پساکرونا سبک زندگی اجتماعی جدیدی را شکل داده است. از یک سو فاصله، جدایی، تنهایی، انزوا، ترس و بی‌اعتمادی را افزایش داده است، اما از سوی دیگر، نوع جدیدی از نزدیکی‌ها و تعاملات عاطفی، تعاون و همکاری را پدید آورده است.

در گفت‌وگو با دکتر هادی خانیکی، استاد تمام دانشگاه علامه طباطبائی و رئیس «انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات»، آثار و پیامدهای آموزشی، علمی، اجتماعی و فرهنگی همه‌گیری جهانی کرونا را مورد بحث و بررسی قرار داده‌ایم. دکتر خانیکی که طی سال‌های ۱۳۹۷ و ۱۳۹۸ به دریافت عنوان «استاد نمونه کشوری» مفتخر شده، از پیشکسوتان برجسته حوزه علوم ارتباطات اجتماعی است که دانش نظری را با تجربه زیسته عملی و کنشگری اجتماعی و سیاسی گره زده است. حاصل این پیوند انتشار ۲۲ اثر تألیفی و بیش از ۲۰۰ مقاله در نشریات داخلی و خارجی است.





نظام مبتنی بر خلاقیت، مسئله‌محوری، تربیت شهروندی، بالابردن توان ارتباطی و قدرت ارتباط با جامعه، و پرسشگری نیست. همه این نقدها یکدفعه و توسط یک ویروس بر ملا و آشکار شدند و تغییر و تحول را به مدرسه و آموزش و پرورش تحمیل کردند. دیگر آموزش و پرورش باید کانون گفت‌وگو، استدلال، نقادی و دستیابی به معیارهای علمی و منطقی شود. باید بتوانیم کاری کنیم که جوان‌های ما با علاقه‌مندی دنبال آموزش بیایند و این‌ها همه پرسش‌های جدیدی برای ما هستند. این‌ها فرصت‌هایی هستند که با ویروس کرونا در آموزش و پرورش به وجود آمده‌اند.

اما در مقابل تهدیدهایی هم پدید آمده‌اند. بچه‌ها و معلمان در چنین شرایطی با فضای مأنوس مدرسه و محیطی که با هم و در کنار یکدیگر باشند، بیگانه شده‌اند و ارتباط چهره به چهره ندارند. به‌خصوص معلم‌های ابتدایی و مربیان پیش از دبستان، با آن ماسکی که به صورت می‌زنند، نمی‌توانند حالت صورتشان و لبخندشان، و ذوق و شادی و اندوهشان را به بچه‌ها منتقل کنند. با این مشکل چه باید بکنند؟ پیش از این ما فرهنگ به اصطلاح «فرار از مدرسه» داشتیم. من همیشه این مثال را می‌زدم که از یک طرف، پشت دیوار مدرسه‌ها بمان این شعر ناصر خسرو را می‌نوشتیم که «درخت توگر بار دانش بگیرد، به زیر آوری چرخ نیلوفری را»، و از طرف دیگر وقتی در مدرسه‌ها را باز می‌کردیم، استقبال از تعطیلی‌ها و فرار از مدرسه را می‌دیدیم. حالا چه می‌توان کرد که فرار از مدرسه به فرار از آموزش‌های مجازی تبدیل نشود؟

پس با طیفی از تهدید در این طرف تا فرصت در طرف دیگر مواجه هستیم. حالا سرنوشت این مدرسه ترکیبی که یک بخش آن آموزش برخط

هوشیارسازی و انطباق با تحولات است. متن آموزش‌های ما بیشتر فرار از جهان جدید و تحولات جدید بود تا شناختن و زندگی کردن در این جهان. در واقع پناه‌بردن از این جهان جدید به جهان‌های دیگری مثل خانه و مثل جهان سنت مد نظر بود. طبیعتاً ما با یک مدرسه ثابت، یا اگر نگویم ثابت، مدرسه کند، در برابر جهان متغیر روبه‌رو بودیم و حالا یکدفعه با مدرسه متحول مواجه شده‌ایم؛ مدرسه‌ای که در معرض تغییرات ناشناخته و مبهم قرار دارد. کرونا جامعه ما را به‌طور عام و مدرسه ما را به‌طور خاص، بیدار کرد.

برای هر معلمی و برای هر مدیری، آنچه که الان به چشم می‌آید، در گذشته به چشم نمی‌آمده است. پدران و مادران سرنوشت خودشان را با سرنوشت فرزندان‌شان در مدرسه گره زدند و پا به پای آن‌ها در کلاس‌های درس شرکت کردند، نظر دادند، آموزش دیدند و مدرسه به خانه رفت. تمام تلاش ما در مدرسه قبلاً این بود که تلفن همراه وارد مدرسه نشود و تمام تلاش ما امروز این است که مدرسه وارد تلفن همراه شود. این تغییر بزرگی بود. وارد شدن مدرسه به تلفن همراه هوشمند، تغییر ساده‌ای نبود. این یعنی آموزش و پرورش ثابت به آموزش و پرورش متغیر تبدیل شده است. فقط آموزش در معرض تغییر قرار نگرفت، بلکه تمام اجزای آموزش و پرورش در حال تغییر است. رابطه معلم و شاگرد، معلم با معلم، خانواده و دانش آموز با مدرسه، و مدرسه با دولت تغییر کرد.

★ جهت و سمت و سوی این تغییرات همه جانبه آموزش و نظام آموزشی در دوران کرونا را شما چگونه ارزیابی می‌کنید؟ آن را فرصتی برای تحول و پویایی آموزش و پرورش می‌دانید یا تهدید و عاملی برای تعلیق و تعطیلی آموزش و مدرسه؟

ما سال‌هاست از ضرورت تحول در آموزش و پرورش می‌گوییم. اما چرا نظام آموزش و پرورش باید متحول شود و مشکل این نظام چیست؟ چه نقدهایی بر نظام آموزش و پرورش ما وارد می‌شوند؟ این نظام آموزشی مبتنی بر محفوظات و امتحان است.

★ همه‌گیری جهانی کرونا چه وضعیت جدیدی در برابر نهادهای آموزشی و آموزش و پرورش گذاشته است؟

پس از مواجه شدن جامعه با پدیده کرونا، روندهای رایج در آموزش و پژوهش و حتی سبک زندگی روزمره مورد پرسش قرار گرفت. در این زمینه دو مقاله علمی نوشته‌ام: یکی در خصوص تحول در زمینه آموزش است که موضوع «قرنطینه آموزش و آموزش قرنطینه» را در کتاب «آموزش عالی و کرونا» مطرح کرده‌ام. دومی، مطلب «ویروس و وب، تأملی در رابطه با ارتباطات کرونایی»، در کتاب «کرونا و جامعه ایران» است که در آن سویه‌های اجتماعی موضوع را بررسی کرده‌ام. فکر می‌کنم مسئولیت همه ما به عنوان معلم، چه در مدرسه و چه در دانشگاه، این است که موضوع کرونا را جدی بگیریم و به آن بپردازیم. اخیراً مسئله «دانشگاه خلوت» را مطرح کرده‌ام. طی این دوران و در کرونا، خلوتی دانشگاه به نسبت مدرسه بیشتر بود. اگر چه مثل بحث دانشگاه خالی نمی‌توانیم از مدرسه خالی حرف بزنیم، ولی از مدرسه‌ای حرف می‌زنیم که به ناگاه آموزش معمول و مرسوم آن به حالت تعلیق درآمد و آموزش در قرنطینه شد.

آموزش مجازی و آموزش برخط که تعبیر درست‌تری هم هست، دارد شاکله آموزش ما را در آینده می‌سازد. در این نوع آموزش طبیعتاً هم فرصت‌ها و هم تهدیدهایی در برابر ما قرار می‌گیرند. شاید بشود گفت اولین تهدیدهایی که به چشممان می‌خورند، تهدیدهای فناورانه هستند؛ اینکه چقدر زیرساخت‌های اینترنتی، پهنای باند، سرعت اینترنت، و دسترسی به رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی، یا به اصطلاح شاخص‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، مهم‌تر هستند. اینکه ما چقدر برای مواجهه با آموزش مجازی و برخط آماده بودیم. معلم، دانش آموز، مدرسه و خانواده چقدر آماده بودند. اساساً نظام آموزش و پرورش ما چقدر می‌توانست پذیرای این به اصطلاح تغییر پرشتاب باشد.

آموزش و پرورش ما از ضعف‌های ساختاری رنج می‌برد که همه دوستان، معلمان و مدیران و سیاست‌گذاران بهتر از من می‌دانند. این تلقی وجود دارد که برخی رویکردهای آموزشی بیشتر آموزش محفوظات در برابر آموزش خلاقیت،



و بخش کمی از آن آموزش سیال حضوری است که آن هم مبتنی بر کرونا کم و زیاد می‌شود، گاهی می‌گوییم حتماً حضوری خواهد بود و گاهی می‌گوییم نمی‌توانیم حضوری برگزار کنیم، چه خواهد شد؟ حرف من با دوستان دست‌اندرکار مدرسه، استادان، معلمان، مربیان و دانش‌آموزان این است که ببینیم این مدرسه را چگونه می‌توانیم به مدرسه‌ای هوشیار ساز، خلاقیت‌پرور و مبتنی بر ارتباطات و یاد گرفتن فرایند اجتماعی و شهروندی تبدیل کنیم؟

مسئله را قدری ملموس‌تر بیان می‌کنم. دوستان عزیز ما در مدرسه، با شتاب نسبتاً درخورد توجّه‌ای، آمدند و شبکه‌ای را به کار انداختند. «شبکه شاد» شبکه آموزش دانش‌آموز است که قبل از این چنین شرایطی در نظام آموزش و پرورش ما ایجاد نشده بود. نظام آموزش و پرورش ما از مدرسه و زیرساخت‌ها و تجهیزاتی بکیر تا امکانات و نحوه آموزشش پس‌افتادگی داشت. ولی در کمتر از دو ماه شبکه شاد متناسب با این شرایط ایجاد شد. به نظر من با همه ضعف‌هایی که داشته و دارد، گامی مثبت و روبه‌به جلو بود. چون ما چنین سیستمی را قبل از این نداشتیم. در کشورهای دیگر یا چنین سیستم‌هایی را نداشتند، یا چنین سیستم‌هایی بودند و آن‌ها را تطبیق دادند. اما اینکه در ایران اصلاً این سیستم طراحی شد و راه افتاد، به نظر من کار بزرگی بود. یعنی سرانجام بزرگ‌ترین اپلیکیشن و نرم‌افزار فارسی زبان پدید آمد که با ۳۶۰ گیگابایت در ثانیه بعد از «اینستاگرام» قرار دارد. این موفقیت خیلی بزرگی بود.

قابلیت‌های آن هم به گونه‌ای بود که توانست

بیش از ۱۲ میلیون دانش‌آموز را احراز هویت کند. اگرچه که همه آن‌ها استفاده نمی‌کنند، ولی آمارها درخور توجه‌اند. روزانه ۹ تا ۱۰ میلیون دانش‌آموز چند ساعت را در آن فعالیت می‌کنند. من می‌گویم این فرصت را که در واقع ایجاد یک زیرساخت بود، ببینیم در چه زمینه‌های دیگری می‌توان فراهم کرد و جا دارد چه زمینه‌هایی را به یک خواسته و قابلیت تبدیل کنیم. به نظر من بزرگ‌ترین قابلیت که کرونا به وجود آورد، عمومیت دادن به ارتباطات بود. ارتباطات بین مدرسه و خانواده، معلمان با هم، و معلمان و مدیران، در سراسر کشور با سطوح متفاوت سلسله مراتبی و مدیریتی. در واقع آموزش و پرورش‌هایی که به لحاظ ساختاری عادت نداشت با خانواده‌ها ارتباط بگیرد و عادت نداشت ارتباطات شبکه‌ای وسیع داشته باشد، مجبور شد با پرتاب شدن به این نوع ارتباط، حداقل بر اساس آمارها، حدود ۲۰ میلیون دستگاه پدر و مادرها را یا فرزندان یا مدیران را به هم وصل کند. این یک ظرفیت است که البته نمی‌گویم قطعاً و به‌طور کامل محقق شده است. با پذیرش اینکه باید با کرونا هم‌زیستی داشته باشیم، می‌توانیم از چهار فرصت و زمینه‌ای که کرونا فراهم کرده است، در حوزه آموزش و پرورش، نظام مدنی و نظام‌های حاکمیتی نتایج مطلوبی بگیریم:

اول اینکه آموزش برخط را جزئی قطعی از آموزش بدانیم. حتی بعد از واکسن و بعد از کرونا آن را بپذیریم و به‌طور جدی دنبال کنیم. دوم اینکه فرصت‌های جدید یا امکان‌های برابر برای شکوفایی معلمان ایجاد شده است. تا الان در وضعیت رسمی و از پیش تعیین شده‌ای قرار داشتیم که فقط برای معلمان شهرهای بزرگ و نیز بخش محدودی از معلمان مدرسه‌های ویژه این امکان وجود داشت که بدرخشند و در آموزش‌های کمک‌درسی، کنکور و ... حضور داشته باشند. اما این امکان و ظرفیت در درون همین سیستم موجود شاد هم وجود دارد که هر معلم بتواند خلاقیت‌های خود را در درس دادن و تدوین طرح درس نشان دهد. این عمومیت دادن به یادگیری می‌تواند به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان هم بتوانند در استفاده و ارزیابی آن‌ها شرکت کنند و به کشف استعدادها

آن‌ها منجر شود. این فرصت می‌تواند به معلمان محروم در روستاها و شهرهای دور فرصت برابر و عادلانه‌ای برای استفاده از اینترنت در جهت رشد و شکوفایی بدهد.

سومین فرصتی که می‌توان به آن اندیشید و آن را عملی کرد، کشف استعدادها و دانش‌آموزان است. به کمک بسته‌های الکترونیک و اپلیکیشن‌ها و در قالب برگزاری مسابقه‌ها و استفاده از نظر معلمان و حتی دانش‌آموزان، می‌توان استعدادهای دانش‌آموزان را تشخیص داد. یعنی همان کارهایی انجام شوند که قبلاً برای تشخیص استعدادهای درخشان در زمینه ورزش و به صورت انواع جشنواره‌ها انجام می‌گرفت، تا امکان دسترسی به چنین فرصت‌های آموزشی و پرورشی بیشتر و بهتر شود. به نظرم در جهت آموزش هوشیار ساز یا آموزش خلاقیت ما می‌توانیم علاوه بر معلمان به سراغ دانش‌آموزان هم برویم.

چهارمین فرصت به نظرم فرصت ارتباطی است. الان ارتباطات مجازی یا برخط، بین معلمان و دانش‌آموزان و خانواده‌ها برای اولین بار به وجود آمده است. اگر بتوانیم این ارتباطات را ارزش‌گذاری کنیم و بسنجیم و بر اساس آن، ارتباطات مثبت و دو سویه را تقویت کنیم، می‌تواند این آموزش و پرورش بسته را به سمت آموزش و پرورش گشوده و گفت‌وگویی بکشاند. در هر حال از نظر من، فرصتی برای شکل دادن گفت‌وگو فرا رسیده است.

در اینجا من گفت‌وگو را به سه نوع تقسیم می‌کنم: گفت‌وگو در مدرسه، گفت‌وگو از مدرسه و گفت‌وگو با مدرسه. «گفت‌وگو در مدرسه» این است بتوان با معلمان، مدیران و مربیان ارتباط جدیدی تعریف کرد. «گفت‌وگو با مدرسه» این است که ارتباط تنها به عناصر درون نظام آموزشی و مدرسه محدود نشود، بلکه نهادهای بومی و دولتی، دانشگاه‌ها و نهادهای متولی سلامت، ارتباط نزدیک‌تری با مدرسه پیدا کنند. «گفت‌وگو از مدرسه» یعنی گفت‌وگویی که منزلت اجتماعی نهاد مدرسه و آموزش و پرورش را بالا ببرد.

گزارشی را دیدم در مورد نظام حکمروایی و نظام اجتماعی که اهمیت نهادها، به‌ویژه نهاد آموزش و پرورش را در دو کشور کره شمالی و

کره جنوبی که از نظر فرهنگ و موقعیت راهبری شبیه به هم هستند، مقایسه کرده بود. کره جنوبی در ردیف کشورهای صنعتی جهان قرار گرفته و کره شمالی جزو ۱۰ کشور عقب‌مانده جهان است. چرا؟ یکی از دلایل آن بود که در کره جنوبی نهاد اول از نظر منزلت و اعتبار، نظام برنامه‌ریزی، و بودجه آموزش و پرورش است. اما در کشور کره شمالی نهاد اول نهاد نظامی است. این تفاوت ناشی از آن است که وقتی آموزش و پرورش ارتقا پیدا می‌کند، در بقیه زمینه‌ها اثر توسعه‌ای خودش را نشان می‌دهد.

★ برخی صاحب‌نظران، تحولات اجتماعی در وضعیت پسا کرونا را به منزله بازگشت به روابط گرم و صمیمانه جمعی، تعاون، همکاری، سرمایه اجتماعی و روابط اعتماد‌آمیز تفسیر کرده‌اند. گروهی نیز آن را عامل ایجاد تنهایی، انزوای اجتماعی، و افزایش بی‌اعتمادی و تنش و تعارض دانسته‌اند. شما به این موضوع چگونه نگاه می‌کنید؟

رصد اجتماعی موضوع کرونا در ایران در مرحله اول نشان داد که جامعه به طور نسبی خودش را با این پدیده‌ی نو وفق داده است. در این مرحله نقش ارتباطات بسیار پررنگ شد و ما در قرنطینه‌ها و فاصله‌گذاری‌ها متوجه شدیم که فقط به کمک فضایی که علم ارتباطات برای ما باز کرده است، قادر به نفس کشیدن و ادامه زندگی هستیم. این امر سبب شد مردم بیشتر از گذشته به شبکه مجازی آمدند و هم‌بستگی‌های اجتماعی و خیرخواهی در میان مردم شکل گرفت؛ به گونه‌ای که نزدیک به ۴۱ درصد مردم در کارهای خیرخواهانه شرکت کردند.

اما در پیک دوم کرونا شرایط جدیدی ایجاد شد. رصد افکار شهروندان نشان می‌دهد که میزان نگرانی از آینده بیشتر، امید به از بین رفتن کرونا کمتر و وحشت و هراس افزایش یافته است. طبق این شواهد، ایمنی توده‌ای کارساز نبوده است و باید به دانش ارتباطات و سامان‌دهی به شکل جدی‌تری فکر کرد. تنهایی و میل فراوان به ارتباطات شرایطی بود که کرونا برای ما ایجاد کرد. ما در این شرایط،

از یک سو در تعلیق قرار گرفته‌ایم و از سوی دیگر میل ارتباطات ما تقویت شده است. ما در جایی قرار گرفته‌ایم که می‌تواند ترجیحات مادی ما را بیشتر کند و ما به درون خودمان تبعید شویم. البته ما می‌توانیم به کمک ارتباطات از این تبعیدگاه نجات پیدا کنیم. برای رهایی از نگرانی‌ها و اضطراب‌ها، ما به فناوری‌ها پناه بردیم. بنا به صحبت‌های **مورف**، کرونا تا حد زیادی انسان را وام‌دار وجود فناوری کرده است. در واقع در تعلیق ارتباطات اجتماعی در دوران کرونا، سوئیه روشن فناوری‌های ارتباطی بیشتر شده و به جنبه‌های انسانی ارتباطات اجتماعی توجه کمتری شده است.

این دگرگونی سریع، حجم و تنوع مسائل را در برابر ما افزایش داد. بر اساس مطالعات و تحقیقات سال‌های اخیر که توجه کمتری به آن‌ها شده است، یکی از مهم‌ترین زمینه‌هایی که ما با مسئله کرونا در همین شرایط روبه‌رو شده‌ایم، موضوع کاهش و تنزل سرمایه اجتماعی است. موج دوم طرح سنجش سرمایه اجتماعی نشان می‌دهد که روند رو به کاهشی داشته است. منظور از سرمایه اجتماعی حجم اعتماد، هم‌بستگی و امید به آینده است. سرمایه اجتماعی در سطح کلان وضع مطلوبی ندارد. در سطح دوم سرمایه اجتماعی نیز وضع خوبی وجود ندارد. در میان گروه‌های شغلی میزان اعتماد به معلمان و پزشکان نسبت به مسئولان بیشتر است و در میان نهادها و سازمان‌ها، به مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها اعتماد بیشتری وجود دارد. چون جامعه ما در حال تغییر است، گروه‌های جوان و شهری در آن وسعت بیشتری دارند و هرچه میل به شهرنشینی و جوانی بیشتر می‌شود، سرمایه اجتماعی وضع بدتری پیدا می‌کند. در جامعه ما روند تغییرات به سمتی رفته که میل به ارزش‌های مادی و فردی بیشتر شده است و جایگاه نهادهای مدنی، از جمله انجمن‌های خودانگیخته و سازمان‌های مردم نهاد، به تقویت بیشتری نیاز دارد.

در چنین شرایطی که پایین بودن سرمایه اجتماعی تأمل برانگیز است، ما باید چه کاری انجام دهیم؟ در شرایط کرونایی، ما در حالی که در معرض یک بی‌افقی و بی‌اعتنایی به آینده هستیم، اگر بتوانیم مرجعیت انجمن‌های علمی

و نهادهای تخصصی جامعه‌محور را افزایش دهیم و ارتباطات درونی و بیرونی آن‌ها را تقویت کنیم، شرایط را بهبود بخشیده‌ایم.

از طرف دیگر، میزان اعتماد به سیاست‌ها و آمارهای رسمی در مسائلی مانند کرونا هم پایین آمده است. مردم، جامعه و مسئولان در مواجهه با سیاست‌های اعمال شده در مورد کرونا، مانند قرنطینه‌ها و تعطیلی‌ها، گرفتار ضعف داوری و ارزیابی شده‌اند. ما به یک داوری متکی بر مدیریت و سیاست علمی نیازمندیم و در اینجا به انجمن‌های علمی احتیاج پیدا می‌کنیم. در شرایطی که در دستگاه‌های اجرایی و رسانه‌ای و شبکه‌های ارتباطی ضعف وجود دارد، مرجعیت غیررسمی می‌تواند میدان‌دار مدیریت مسائل شود. برای جلوگیری از چنین خطاهایی نهادهای مدنی و انجمن‌های علمی می‌توانند بسته‌های سیاستی تهیه کنند. در بحران‌های طبیعی و اجتماعی، نقش سازمان‌های مردم‌نهاد جامعه‌محور بسیار چشمگیر خواهد بود. این راه‌حل‌ها می‌توانند ضعف جامعه مدنی را ترمیم کنند و با تقویت جامعه مدنی، گامی برای تقویت جامعه ایرانی نیز برداشته شود.

در مجموع، وضعیت جدید ضرورت تأمل و بازنگری را بیش از پیش در تمام زمینه‌های نظری و عملی برجسته کرده است. اگر به ایران به‌عنوان جامعه پیش‌روی‌مان توجه کنیم، مطالعات میدانی و پیمایش‌ها چند مشخصه را نشان می‌دهند پس از پاندمی کرونا:

نخست، وحشت و اضطراب در جامعه بیشتر شده است. این امر تنها یک پدیده طبیعی نیست، بلکه یک پدیده اجتماعی هم هست.

دوم، این تصور که کرونا برای مدت محدودی شایع و پدیده‌ای گذراست، زیر سؤال رفت و به نظر می‌رسد که کرونا همچنان حضور دارد. از این رو، ما باید نوعی سازگاری و تطبیق با آن را در دستور کار قرار دهیم.

سوم، به نظر می‌رسد در عرصه سیاست‌گذاری تاب‌آوری اجتماعی، با عامل جدیدی مواجه هستیم و آن کنترلی که در مراحل اولیه حاصل شد و شیوه‌ها و راه‌های اثربخشی که در مقابله با ویروس کرونا پیش گرفته بودیم، با وجود موفقیت نسبی، غفلت از دیگر جنبه‌ها را در پی داشت. چهارم، برخی اظهارات یا شیوه‌های غیررسمی

اتخاذ شده برای ایمنی شبهه «ایمنی گله‌ای» را به ذهن متبادر می‌کند که ناکافی بودن خود را نشان داد و باید به سمت برنامه‌ریزی‌های سازمان‌دهی شده و نهادینه رفت.

پنج‌م، نگرش‌ها و سیاست‌های علمی در حوزه‌های متفاوت دانش، اعم از دانش بهداشت و درمان، علم و فناوری، و علوم انسانی تقویت شده‌اند. ششم، نیاز به تحرک مدنی، پویا و مشارکت شهروندان در وضعیت موج دوم بیشتر احساس می‌شود؛ چون عوامل شیوع و زمینه‌های آن تغییر کرده‌اند. به نظر می‌رسد مناطق و شهرهای کوچک، حتی سنت‌ها، آیین‌ها، عادات و رسوم و ... همه به زمینه‌های شیوع بدل شده‌اند، به طوری که خود عامل فرهنگ به ایجاد موج دوم شیوع ویروس کرونا دامن زده است. در نتیجه، تکیه بر چنین زمینه‌های فرهنگی، به تدریج جامعه را به «قربانگاه» بدل خواهد کرد.

★ محدود شدن ارتباطات و روابط چهره به چهره در دنیای پسا کرونا و تقویت روابط مجازی از طریق رسانه‌ها، چه آثار و پیامدهایی به دنبال خواهد داشت؟ آیا با رسانه‌ای شدن جامعه و مناسبات اجتماعی پسا کرونا، شاهد نوعی تغییر پارادایم از جامعه حقیقی به جامعه مجازی هستیم؟

در رویارویی جامعه ما با کرونا، مسئله اصلی این بود که دنیای پیشین فرو ریخته و نوع جدیدی از نزدیکی‌ها و دوری‌ها شکل گرفته است. نزدیکی به این معنا که همه ما به خانه در واقع تبعید شدیم و در قرنطینه قرار گرفتیم. همان چیزی که با عنوان آموزش قرنطینه و قرنطینه در آموزش گفتم. از طرف دیگر، روابطی را که به آن‌ها عادت کرده بودیم و زندگی ما را می‌ساختند، به ناگاه فرو ریختند. چرا که همه‌گیری جهانی کرونا روابط خانوادگی، نوع کسب و کار و معیشت، نوع سیاست، نوع فرهنگ‌ورزی، استفاده از اوقات فراغت، مطالعه، سرگرمی و همه چیز را تحت تأثیر قرار داد. این فرو ریختن دنیای پیشین به نظر من موضوعی است که فهم آن سهل و ممتنع است. ابتدا فکر می‌کردیم که کرونا مهمان ناخوانده‌ای است که خیلی زود خانه ما را ترک خواهد کرد.

اما به تدریج فهمیدیم این رشته سر دراز دارد و باید هم‌زیستی با کرونا را جزو زندگی خودمان قرار بدهیم. ویروس ما را به قرنطینه برد، به خانه تبعید کرد، و مدرسه، دانشگاه و مشاغل را تعطیل و یا تعلیق کرد. از طرف دیگر مجبور شدیم به دنیای جدیدی به اسم دنیای وب یا مجازی وارد شویم که در پی احیای روابط به تعلیق رفته اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و حتی سیاسی بود. مرکزیت خانه و فردگرایی از سوی و تغییر سنت‌ها از سوی دیگر، تغییر سنت خرید و تغییر نحوه مصرف کالای فرهنگی، ما را به شرایطی پرتاب کرد که خیلی برای آن آماده نبودیم. ما را به شرایطی پرتاب کرد که دغدغه سرعت بر انجام هر تلاشی برای کشف حقیقت، آموزش، کنش و نظایر این‌ها اولویت دارد.

همه چیز دنیای برآمده از کرونا و بعد از کرونا مبهم است. بزرگ‌ترین فیلسوف پایان قرن بیستم، **یورگن هابرماس**، جمله معروفی درباره کرونا دارد که تیترو بر جسته هم شد: «کرونا باعث شد ما بفهمیم که چقدر نمی‌فهمیم». در حالی که مدعی بودیم همه چیز را، مثلاً فناوری و آموزش را، می‌فهمیم. معلوم شد همه چیز را نمی‌فهمیم. در دوران کرونا، به گفته **هورتس**، آینده‌پژوه آلمانی، جهانی که می‌شناختیم یک‌دفعه فرو ریخت و جهان دیگری در حال زایش است. وقتی این حرف‌ها را می‌خواندم، یاد داستان معروف «طاعون» از **آلبر کامو** افتادم که در مواجهه جامعه با بیماری همه‌گیری چون طاعون می‌گوید: «زندگی مردم قبل از شیوع طاعون، به طرز وحشتناکی آرام و عادی بود. هیچ کس حواسش نبود تا اینکه طاعون همه را بیدار کرد.»

★ علوم به ویژه علوم انسانی و اجتماعی، در روایی با همه‌گیری جهانی کرونا و آثار و پیامدهای اساسی بنیادی آن برای جامعه و مناسبات اجتماعی، چه رویکردی را اتخاذ کرده‌اند؟

به نظر می‌رسد که در سطح جهانی، مهم‌ترین مواجهه در حوزه‌های معرفتی و علمی، اولویت‌دار شدن پرسش‌ها نسبت به داورها بود و اینکه بر اساس پارادایم‌های گذشته نمی‌توانیم به مسائل دوران کرونا و پسا کرونا

بپردازیم. در جریان شیوع ویروس کرونا، حرف همه‌گیرشناسان بیشتر دیده و شنیده شد. البته آینده‌نگران نیز سهم کمی را در این شرایط جدید ایفا نکردند و جنبه‌های خوش‌بینانه و نگران‌کننده را مطرح کردند. به همین اعتبار، اگر از سویی با «شهروند بی‌قرار» روبه‌رو هستیم، از سوی دیگر با انبوهی از دانشمندان و دانش‌هایی مواجهیم که دانسته‌های خود را در بوته آزمایش‌های جدیدی دیدند. دو ویژگی «نوپدیدگی» و «جهان‌گستری» کرونا ما را در معرض ناشناختگی‌های جدیدی قرار داد.

در این وضعیت، کمکی که علوم انسانی می‌تواند بکند، مرور گزاره‌ها و اظهار نظرهای فیلسوفان، جامعه‌شناسان، آینده‌نگران، اقتصاددانان و روان‌شناسان، و تحلیل وضعیت امروز و مخاطرات آینده بر اساس آن گزاره‌هاست. حتی می‌توان پیک‌های مراحل جدید راه‌میدانی برای سنجش درستی آرای دانشمندان و نظریه‌پردازان علوم انسانی قرار داد. **هابرماس** در عالم اندیشه سیاسی، فلسفی و اجتماعی جایگاه قابل تأملی دارد. به زعم او، تا به امروز ما هیچ‌گاه چنین آگاهی نسبت به جهل و اجبارمان به زندگی تحت شرایط نامعلوم نداشته‌ایم. سخن او بر چالش‌های علم مدرن در مرتفع کردن نیازهای اساسی انسان، از جمله تأمین سلامت، امنیت، معنویت، اخلاق، خدا باوری و مرگ‌اندیشی تأکید دارد که امروزه هم به وجه بارزی موضوعیت دارند. اما به نظر من، توجه به همه این‌ها آن گزینه‌های محتمل پیش روی ما را حداقل از شکل خطی و روشن به صورت‌بندی‌های گوناگون بدل می‌کند و همین نبود قطعیت، و همین فهم نبود قطعیت کمک می‌کند که انتظارات خیلی عاجلی نداشته باشیم. به دنبال شیوع ویروس کرونا، ضرورت گشودگی و گفت‌وگوی عملی (نه فقط نظری) بین ساحت‌های مختلف علوم پیش آمد. خود من به عنوان کسی که در حوزه ارتباطات مطالعه می‌کنم و در این زمینه «مسئله» دارم، به تأثیر از همین موضوع در ایران، در کنار دوستان همه‌گیرشناس نشستیم و از این منظر با هم گفت‌وگو کردیم. به همین دلیل، معتقدم گفت‌وگو بین حوزه‌های مختلف دانشی در جریان شیوع ویروس کرونا بیشتر شد.

«گفت‌وگو» قابل فروکاستن به سطح مذاکرات سیاسی یا پیدا کردن سازوکارهای حل اختلاف در مسائل اجتماعی نیست. گفت‌وگو یعنی توجه کردن به منظرهای مختلفی که پیش از این نادیده گرفته می‌شدند. برای مثال، ساحت سیاست به همه مسائل بیشتر سیاسی، و ساحت اقتصاد به همه مسائل بیشتر اقتصادی نظر می‌کرده است. اما امروز کرونا نشان می‌دهد که نقش روان و روان‌شناسی هم چقدر مهم است و اجتماع، ارتباطات، زبان‌شناسی و... چقدر اهمیت دارند. به نظر من، مرز بین دانش‌های بنیادی و دانش‌های کاربردی در حال کم‌رنگ‌تر شدن است؛ چون ما درگیر مسائل اضطراری هستیم و باید بنیادی‌تر به آن‌ها بیندیشیم.

ما در شرایطی قرار گرفته‌ایم که به‌طور متعارف شاید برای آن شرایط آمادگی نداشته‌ایم و به آن پرتاب شده‌ایم. این پرتاب‌شدگی در وجه‌های «حکمرایی»، «اقتصاد» و «آموزش» بیشتر ظهور و بروز دارد. در وجه حکمرایی، با «حکمرایی الکترونیک» رو به رو شدیم و طی آن دریافتیم که چه بخش‌هایی از نظام بوروکراتیک ما زانند و کارکرد چندانی ندارند و اینکه اساساً حکمرایی الکترونیک چقدر می‌تواند برای پاسخ‌گویی به مسائل جامعه فرصت‌ساز باشد. به‌دنبال شیوع ویروس کرونا، بسیاری از جلسه‌ها تعطیل شدند و اتفاق خاصی هم نیفتاد. این امر نشان می‌دهد که خیلی از کارها و جلسه‌های ما زائد و مانع بوده‌اند. به نظر می‌رسد که کرونا نوعی گشودگی در مناسبات اجتماعی، فرهنگی و حتی سیاسی را رقم زد و برای فهم، تغییر و اصلاح نگرش‌ها و ساختارها فرصتی را در برابر جامعه ما قرار داد. مهم‌ترین فرصتی که کرونا برای ما ایجاد می‌کند، این است که به درک مشترکی از تغییر و الزام‌ها و ضرورت‌های آن در سه سطح «حکمرایی»، «توانمندی جامعه مدنی» و «مسئولیت اجتماعی شهروندان» برسیم.

★ به‌عنوان استاد علوم ارتباطات اجتماعی، تأثیرات کرونا را از منظر ارتباطی و رسانه‌ای چگونه می‌بینید؟

از منظر ارتباطی، ما از یک سو در تعلیق قرار گرفته‌ایم و از سوی دیگر میل ما به ارتباطات تقویت شده است. اکنون نگاه ما بیشتر به

ابزارهای ارتباطی، ظرفیت‌های رسانه‌ای و جنبه‌های فرصت‌آمیز آن‌ها محدود شده است، در حالی که در گذشته به تهدیدها معطوف شده بود. چنین شرایطی این واقعیت را پیش روی ما قرار داد که در تنهایی‌هایی که در قرنطینه‌ها به ما تحمیل شد و در این مرحله از تعلیق ارتباطات اجتماعی، اگر ارتباطات مجازی وجود نداشت، چقدر این شرایط سخت‌تر می‌شد. وارد مرحله‌ای از ارتباطات شده‌ایم که انعطاف زمانی و مکانی در آن بیشتر است.

البته در کنار فرصت‌های ایجاد شده تفاوت‌هایی هم در زندگی روزمره به دلیل تداخلی که میان فضای کار و زندگی وجود دارد، پیش آمده است. برای کسی که اهل اندیشه و دانش است، صحبت با مخاطبانی که آن‌ها را نمی‌بینند و نمی‌داند در حال انجام چه کاری هستند، شرایط جدیدی است. این شرایط الزاماً قدرت تفکر و تخیل فرد را افزایش می‌دهد تا در هر لحظه‌ای تصور کند با مخاطبان خود چگونه روبه‌رو می‌شود.

همه‌گیری جهانی کرونا همچنین زمینه‌ای برای تولید انبوه اطلاعات فراهم کرده است. در تولید انبوه اطلاعات می‌بینیم که هر کسی از سطح عامه تا سطوح متخصص جامعه، همه یاد گرفته‌اند که چگونه اطلاعات را تولید، توزیع و دریافت کنند. طبیعتاً پزشکان، کادر درمان و پیشگیری، و افراد حرفه‌ای به کسانی تبدیل شده‌اند که می‌توانند به روزنامه‌نگاری یا حداقل روزنامه‌نگاری شهروندی نیز نزدیک شوند. البته این نوع تولید اطلاعات تهدیدهای جدی را هم به همراه داشته است.

رسانه‌های اجتماعی شرایطی را برای انتقال تجربه و به اشتراک‌گذاری و افزایش گفت‌وگو فراهم کرده‌اند. اگر بخواهیم با روش‌های علمی این موضوع را اندازه‌گیری کنیم، به نظر من در همین شرایط، با مواجه شدن ما با پدیده کرونا و نگرانی از خطر شیوع آن، میل به گفت‌وگو و امکان آن در جوامع بیشتر شده است. همین تمایلی که به برگزاری «لایو»های مختلف ایجاد شده است و افرادی که بیننده لایوها هستند، گویای آن است که دل‌های تنگ تمایل زیادی برای گفتن دارند و باید جایی پیدا شود تا اطلاعات به اشتراک گذاشته شود.

در مجموع می‌توان گفت این ویروس ما را با پدیده‌ای به نام «علم باز» روبه‌رو کرد که به سه شکل بروز کرد: ابتدا «داده‌های باز» بود که نهادهای علمی به عنوان منبعی برای تولید علم تعریف شدند و باعث تقویت سرمایه‌های اجتماعی شدند. بعد «انتشار باز» بود که اسناد، مدارک و کتاب‌ها در اختیار همه مردم قرار گرفتند. در مرحله سوم نیز «منابع آموزشی باز» بودند که در واقع آموزش را فراگیر کردند و باعث شدند افراد بیشتری تحت آموزش قرار گیرند.

اما در کنار فرصت‌ها، تهدیدهایی هم از نظر آموزشی، پژوهشی و اطلاع‌رسانی شکل گرفتند. یکی از این تهدیدها رواج اخبار شبهه‌علمی و جعلی است. جعل وقتی صورت می‌گیرد که بازار چیزی وجود دارد. بازار اطلاعات علمی رونق دارد و به همین دلیل شبهه علم نیز به میدان آمده است. نهادهای شبهه‌علمی شکل گرفته‌اند که با سهل‌انگاری، اطلاعات نادقیقی به مخاطبان خود عرضه می‌کنند.

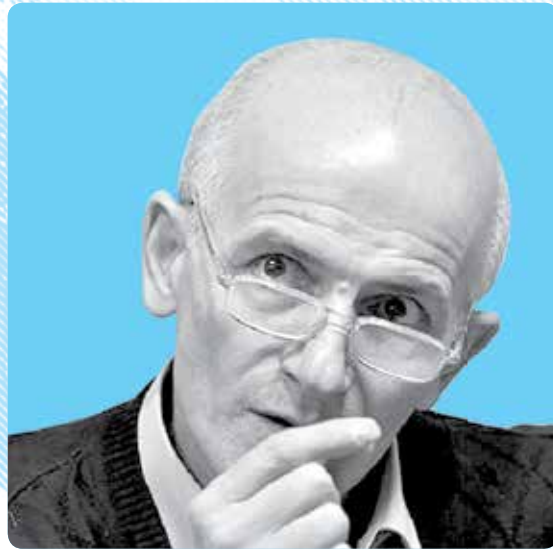
چنین شرایطی پدیده مهمی را به وجود آورده که هم در ارتباطات به آن توجه می‌شود و هم در دانش همه‌گیرشناسی، و آن مفهوم «اینفودمی» به تعبیر سازمان بهداشت جهانی است. این کلمه از دو واژه «Information» و «Epidemic» به وجود آمده است. منظور از اینفودمی پیش‌آمدن وضعیتی است که طی آن افراد فعال و کاربران فضاهای مجازی دوشادوش ویروس به تبادل اطلاعات درباره این بیماری می‌پردازند و جامعه قربانی ویروس کرونا، با شبهه‌ویروس دیگری نیز روبه‌روست. در این شرایط شفافیت اطلاعات پزشکی و سرعت انتشار اطلاعات دقیق و ثبات و پایداری آن‌ها اهمیت می‌یابد.

این شرایط ضرورت وجود دسترسی‌های دیگری را مانند «نهادهای حقیقت‌یاب» که در گذشته هم در فضای وب وجود داشتند، مطرح ساخته است. بسیاری از دانشمندان در سراسر جهان، با مورد تأکید قرار گرفتن دسترسی آزاد به اطلاعات، توانستند یافته‌های خود را در بسترهای گوناگونی منتشر کنند. البته با وجود این شرایط، تهدیدهایی نیز به وجود آمدند. مقالاتی به صورت داوری نشده در فضای مجازی منتشر شدند و همین موضوع برخی از روزنامه‌نگاران را دچار سردرگمی کرد.

آموزش زیاد، مشارکت کم

آسیب‌شناسی مشارکت اجتماعی
در جامعه‌آموزش دیده

دکتر مقصود فراست‌خواه



اشاره

جامعه ایران طی دهه‌های گذشته در ابعاد مختلف دچار تغییر و تحول شده است. تحولات جمعیتی، رشد شهرنشینی و مهم‌تر از همه، توسعه آموزش، میزان آگاهی و اطلاعات نیز امکانات ارتباطی تبادل اطلاعات و مقایسه اجتماعی با دیگر جوامع را افزایش داده و میل به موفقیت و پیشرفت را بین مردم بالا برده است. این تغییر و تحولات بر مطالبات جامعه برای مشارکت اجتماعی در تعیین سرنوشت و حل مسائل و مشکلات گریبان‌گیر هر جامعه افزوده است. اما ساختارهای اجتماعی متناسب با تحول مردم و جامعه متحول نشده‌اند. به تعبیر دیگر، محتوای جامعه عوض شده، اما شکل و ساختار آن ثابت مانده است. چنین وضعیتی و استفاده نکردن از ظرفیت‌های جامعه آموزش‌دیده، به مسئله مشارکت و تناقضات و آسیب‌های مختلفی دامن می‌زند و جامعه‌ای بی‌قرار، ناهمگن و متناقض را شکل می‌دهد.

دکتر مقصود فراستخواه، جامعه‌شناس و استاد «مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی» این موضوع را طی گفتاری که چندی پیش در «مؤسسه رحمان» داشت، مورد بررسی قرار داد. آنچه از نظر تان می‌گذرد، متن این گفتار است.

کلیدواژه‌ها: آسیب‌شناسی اجتماعی، مشارکت اجتماعی، جامعه آموزش‌دیده

توده بحرانی

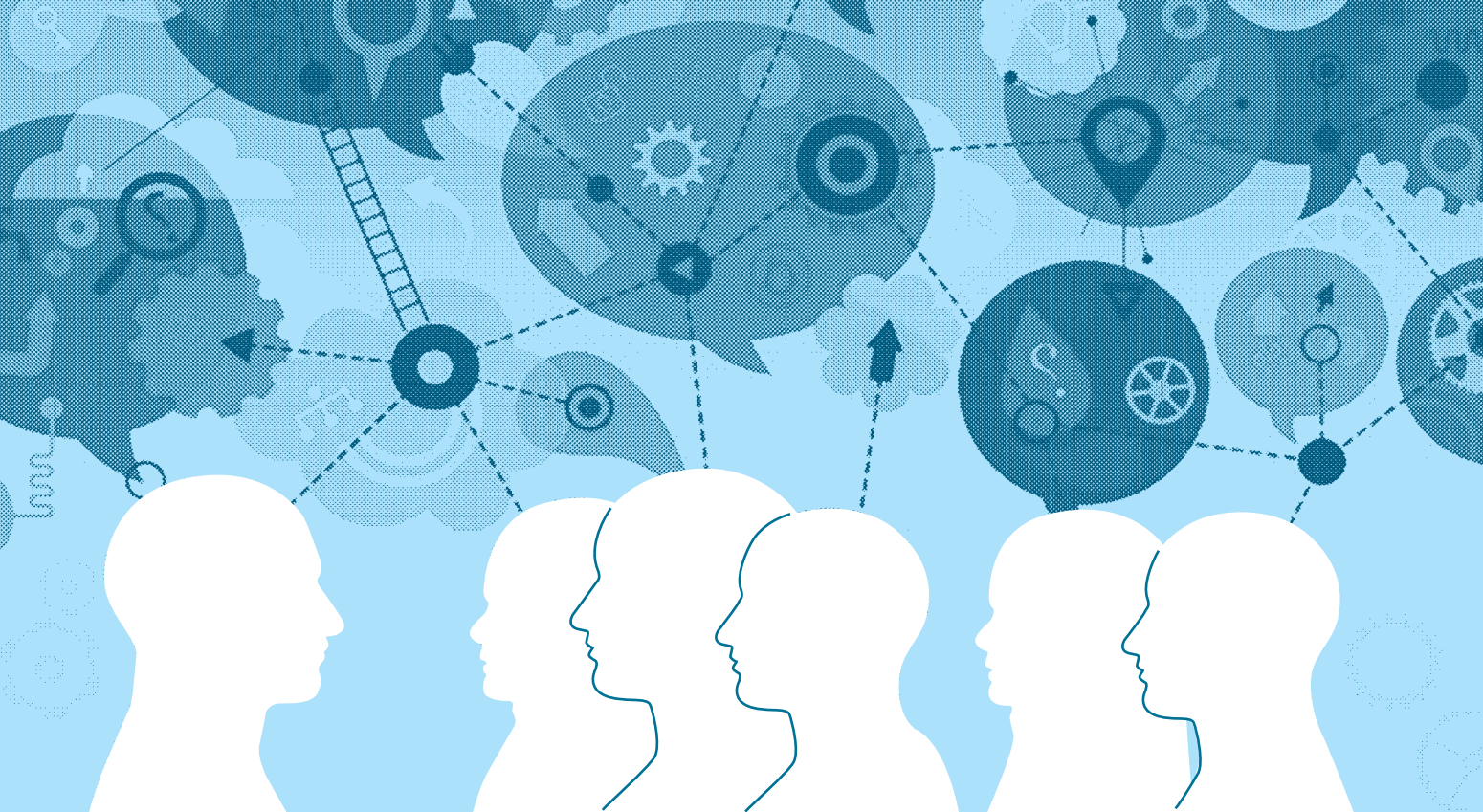
مفهوم توده بحرانی متعلق به جامعه‌شناسی «پویایی‌شناسی اجتماعی» (Social dynamics) است. منظور از توده بحرانی (bigcall mass) در جامعه‌شناسی این است که وقتی جرمی بزرگ می‌شود، مواد و مصالح رشد می‌کنند، و ظرفیت‌ها بیشتر می‌شوند و قصد دارند آثار تازه‌ای بروز بدهند، دچار وضعیت بحرانی می‌شود. یا وقتی موجودیتی در جامعه چگالی‌اش رشد می‌کند، مواد، مصالح و محتویات آن، از جمله آگاهی‌ها، ارتباطات، شهرنشینی و امور دیگر، به دلیل تغییر چگالی می‌خواهند از خودشان آثار و صفات تازه‌ای نشان بدهند، چون صفات جمعیتی آن دچار تغییر شده است، اگر شرایط به گونه‌ای فراهم نشود که بتواند آثار تازه را بروز بدهد، آن جامعه دچار بحران می‌شود.

به گمان بنده، اگر تغییرات اجتماعی در چنین جامعه‌ای مدیریت نشود و برای ظهور استعدادهای تازه (مانند نوجوان به بلوغ رسیده که قصد نشان دادن رفتارهای نو را دارد)، فرصت تازه و منظمی ایجاد نشود و ساختارهای موجود نتوانند به آن سرویس بدهند، آن را بفهمند و سیستم رسمی و ساختار سیاست‌گذاری و مدیریت با آن تغییرات بیگانه باشد و ناسازگاری داشته باشد، جامعه دچار بحران می‌شود. چرا که جامعه و ظرفیت‌های آن سال‌هاست معطل مانده. یعنی اندام‌های حرکتی آن محدود شده‌اند.

اندام‌های مشارکتی

در جامعه ایران، اندام‌های مشارکتی به گونه‌ای است که عاقلان هستند، اما عقلانیت نیست پدیده خیلی عجیب و پیچیده‌ای است. حتی گاهی این ظرفیت‌ها قطع می‌شوند و درک نمی‌شوند. چه باید بکنیم تا به خود جامعه بازگردیم؟ ما امروز باید از هم‌کنشی و هم‌اندیشی استفاده کنیم تا جامعه معطل مانده به خود برگردد، رها نشود، ظهور

نخست باید بگویم، مدت‌هاست مفهومی ذهن مرا دچار چالش کرده و موجب دغدغه خاطر من شده است. این مفهوم «توده بحرانی» است و با این پرسش مواجه هستم که آیا جامعه ایران دچار چنین وضعیتی است؟



و رو نشده است. اندازه خانواده در کشور از ۵ به ۳ کاهش پیدا کرده و ساختار آن عوض شده است.

امروز کارکرد پیشین «اجتماعی سازی بچه ها» را در خانواده نمی بینیم، پدرسالاری خیلی تغییر پیدا کرده و کارکرد خانواده کمرنگ شده است. امروز خانواده نمی تواند با وضعیت سنتی بچه ها را اجتماعی بار بیاورد. به همین دلیل بچه ها را به آموزش و پرورش می سپارند. هر چند معلم های بسیار خوب و مربیان و مدیران خوبی در آموزش و پرورش وجود دارند، اما نمی توانند از عهده این مسئولیت بریابند. چون نظام آموزشی، حافظه گرا و خرده بین و کمیت نگر است؛ به گونه ای که رقابت های فردی را بین بچه ها به شکل بدی دامن می زند. البته پدر و مادرها هم در آن دخیل هستند و پدر، مادر و ما متهمیم. اگر سیستم ها درست شوند، پدر و مادرها هم متوجه خواهند شد که چه باید بکنند. از طرف دیگر، رسانه ها نیز در انحصار سیستم هستند و نمی توانند نقش اجتماعی خود را در جهت تربیت شهروند ایفا کنند. لذا بچه ها اجتماعی نمی شوند.

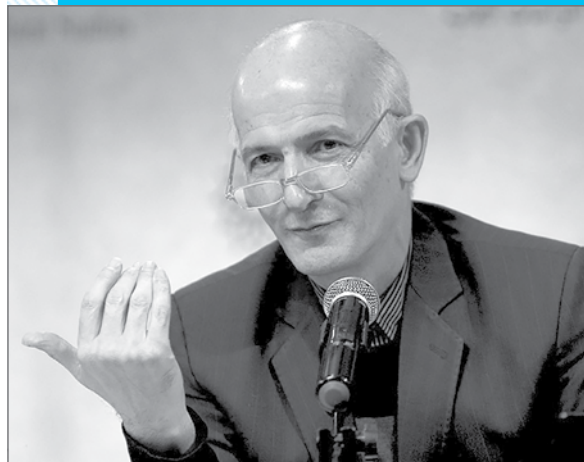
فرایند اجتماعی شدن فرزندان

بچه ها چه باید بکنند، در حالی که جثه های آن ها بزرگ می شود، نحوه ارتباطات و تحصیلاتشان عوض شده و جو و پارادایم جامعه تغییر کرده است. با این تغییرات، بچه ها سراغ انبوهی از رسانه های غیررسمی و شبکه های اجتماعی می روند. این شبکه ها و رسانه ها ظرفیت اجتماعی مهمی هستند، اما چون سرویس صحیحی ارائه نمی شود و مدیریت درستی صورت نمی گیرد، یک دوئل به وجود می آید که حاصل آن «فیلترینگ» از بالا، و «مصرف دیجیتال» از پایین است. من به عنوان یک جوان پیام شبکه ها را «لایک» می کنم تا دیده شوم. بنابراین هستم، چرا چون فیلتر و قدغن است. یعنی دوئلی در جامعه به وجود می آید.

پیدا کند و بتواند متناسب با تغییرات درون، خودش را محقق کند. برای آنکه مورد ایراد واقع نشویم، به یک مثال علمی توجه کنید. صفات جمعیتی تغییر پیدا کرده است و مدیریت نمی شود، به گونه ای که جامعه طرحی ناتمام شده است. البته ۲۰۰ سال است که جامعه ما طرح ناتمام است و در دوره های اخیر نیز وضعیت پیچیده تر شده است. شهرنشینی در ایران به ۷۰ تا ۸۰ درصد رسیده است. در نظر بگیرید در افغانستان شهرنشینی ۲۳ درصد است که می تواند برای ما مقیاس باشد. بنابراین از این جهت جامعه ما متفاوت است. با توجه به تجربه چندین دهه ای و سده ای جوامع اروپایی که این امر را به خوبی تجربه کرده اند، حال باید سؤال کرد: این افزایش میزان شهرنشینی چه سختی ها و بدبختی هایی دارد؟ ما شهرنشینی داریم، بدون شهرنشینی. یعنی ساختارهای روستایی بدون شهر جامعه می خواهد پویایی های شهرنشینی را از خود نشان بدهد، ولی به دلیل نبود مدیریت و سیاست های شهری و مدنی، شهر فرصت ظهور ندارد. مکان های عمومی شهر، فضای اجتماعی، زیست جهان شهر، نهادهای مدنی، حوزه عمومی که عقلانیت در آن اتفاق می افتد تا شهر بتواند خودش را اداره و مدیریت کند، محل ظهور ندارند. در آمریکا شهرنشینی ۸۲ درصد است و در اینجا طی چهار دوره ریاست جمهوری آقایان **علی اکبر هاشمی رفسنجانی**، **محمد خاتمی**، **محمود احمدی نژاد** و **حسن روحانی**، با توجه به بررسی هایی که تاکنون صورت گرفته اند، درصد شهرنشینی بسیار بالا رفته است و این تغییرات رخ داده اند.

بعد خانواده

جامعه اضطراب ها و تنش هایی دارد، اما منشأ این اضطراب ها چیست؟ بنا بر بررسی های صورت گرفته، خانواده نهاد مهمی است و جزو یکی دو نهادی است که در ایران دوام آورده، حفظ شده، اما زیر



بردن به درس خواندن و دانشگاه رفتن، برای رها شدن و برای تحرک اجتماعی است. می‌گویند برویم درس بخوانیم، دنیا را ببینیم، تحرکی داشته باشیم و وضعیت درآمدی‌مان را بهبود بخشیم. اما در همین موج، بچه‌هایی که درس می‌خوانند، غرق می‌شوند، آموزش عالی پولی می‌شود، و داستان‌های دیگر.

زمانی که انقلاب کردیم، متوسط سواد ۲/۶ کلاس بود و مردمی (بزرگسالانی) که انقلاب کردند، به‌طور متوسط دو کلاس و نیم درس خوانده بودند. اما در حال حاضر این شاخص چهار برابر شده است؛ یعنی ۱۰ کلاس درس خوانده‌اند. طی چهار دهه، که براساس شاخص جهانی «یونسکو» که مشخص می‌کند بزرگسالان یک کشور چقدر درس خوانده‌اند، الان چهار برابر شده است. طی چهار دهه، شاخص کلاس رفتن مردم رشد کرده که خیلی مهم است.

چرا مشارکت‌های اجتماعی؟ چالش‌ها کدام‌اند؟

در ادامه، تیترو روی مفهوم توده‌ی بحرانی تمرکز خواهیم داشت. می‌خواهم بگویم چرا توده‌ی بحرانی شده است؟

آموزش را در نظر بگیرید که به‌طور متوسط، با توجه به واریانس‌های ۸، ۹، ۱۰ است. اما با این وضعیت نابرابری در آموزش زیاد است. شاخص نابرابری آموزشی در کشور ما ۳۷/۳ درصد است، در حالی‌که در کشورهایی که با آن‌ها هم‌گروه هستیم، این شاخص به‌طور متوسط ۱۶/۷ است. یعنی شاخص برابری آموزشی کشورهای هم‌تای ما ۱۶/۷ است، در حالی‌که ما در شاخص ۳۷/۳ قرار داریم. ۱۴ میلیون نفر تحصیلات عالی هستند و ۱۰ میلیون بی‌سواد داریم. این نابرابری و شکاف آموزشی موجب تعارض و تنش اجتماعی شده است.

در نظر بگیرید، از نظر شهرنشینی ما شاهد تغییرات جهش‌وار به واسطه‌ی رسانه‌ها و پرتاب شدن به یک دنیای به شدت جهانی شده و در رقابت هستیم. مردمی با این وضعیت خواهان تحرک اجتماعی هستند، اما نظام مشارکت اجتماعی به‌طور نهادینه، مستقر نشده است و به‌طور رسمی مورد حمایت، تشویق و توسعه قرار نمی‌گیرد. یعنی داریم نسبت به مواهب و داشته‌هایمان کفران نعمت می‌کنیم.

پنجره‌ی جمعیتی

در حال حاضر، گروه سنی ۱۵ سال تا ۶۵ سال ما به میزانی رسیده است که به آن می‌گوییم پنجره‌ی جمعیتی. پنجره‌ی جمعیتی یک فرصت طلایی است، یک نیروی فزاینده و یک مومنتوم (Momentum) است. چون برای هر کشوری فقط در یک دوره اتفاق می‌افتد. این پنجره برای هر کشور و جامعه مشارکت، خلاقیت، اشتغال، کارآفرینی، توسعه، نقد، هنر، فکر، فرهنگ، مدنیت، و توسعه را در پی می‌آورد. به نظرم از این پنجره نیز خوب استفاده نمی‌کنیم و به تعبیر من، این‌ها منشأ چالش‌ها هستند. یعنی روندهایی که وجود دارند، هم‌داستان، هم‌زمان، هم‌افزا و هم‌گرا نیستند که نتیجه‌ی عقب‌ماندگی ساختارها و سیاست‌هاست.

تصور کنید در جامعه‌ای که تلگرام ممنوع است، ۴۰ میلیون کاربر دارد. معلوم نیست چه می‌خواهد بشود. چگونه می‌شود که ۴۰ میلیون نفر از جمله بنده، از تلگرام استفاده می‌کنیم، در حالی‌که می‌دانیم استفاده از آن مانند عبور کردن از چراغ قرمز و برخلاف سیاست‌های رسمی است. این فاصله ناشی از چیست؟

این کدام سیاست است و چیست؟ با وجود چنین مسائلی، تأمل و بازاندیشی در سیاست‌های رسانه‌ای دیده نمی‌شود.

در آخرین مطلبی که درباره‌ی اوقات فراغت مردم هر سه ماه از طرف مرکز آمار ایران ارائه می‌شود، دیدم که ایرانی‌ها در روز به‌صورت میانگین دو ساعت و ده دقیقه از وقت خود را صرف رسانه‌ها می‌کنند؛ از سیستان و بلوچستان تا آذربایجان غربی. ضریب نفوذ اینترنت نیز که در اواخر دهه ۱۳۷۰ حدود چهار درصد بود، در حال حاضر به ۸۰ درصد افزایش پیدا کرده است. چرا چنین شده است؟ این پرسش خیلی بزرگی است. اما در مقابل سیاست‌ها معکوس هستند.

دخالت‌هایی که از سوی قوا درباره‌ی قطع یا وصل اینترنت صورت می‌گیرد نیز از مشکلات وارده هستند. رسانه خیلی مهم است، به‌طوری‌که می‌گویند انقلاب مشروطه انقلاب تلگراف‌ها بود.

این اهمیت رسانه است که وقتی تلگراف به‌وجود می‌آید، مرجعیت بزرگ در جهان اسلام به‌وجود آمد. همان‌طور که درباره‌ی رادیو می‌گویند: اگر رادیو به ایران نیامده بود، نهضت ملی نمی‌توانست پیش برود. باسواد جمعیت شش سال به بالای کشور بیش از ۸۰ درصد است که به خاطر مبنایی بودن بحث، با کیفیت آن کاری نخواهیم داشت. برخی شهرهای ما تا ۹۵ درصد با سواد دارند و در کشور ۱۴ میلیون تحصیل‌کرده‌ی سطح عالی وجود دارد. در حالی‌که حدود ۱۰ میلیون بی‌سواد هم داریم. چگونه می‌شود یک جامعه، ۱۴ میلیون تحصیل‌کرده‌ی دوره‌ی عالی و ۱۰ میلیون نفر بی‌سواد داشته باشد؟ چنین جامعه‌ای در تحولات همگن نیست و قطبی و «پلاریزه» (Polarize) است، چون تغییرات مدیریت نمی‌شوند.

چرا مردم به تحصیل اهمیت می‌دهند و ۱۴ میلیون نفر تحصیلات عالی دارند؟ این یک تقاضای اجتماعی است که براساس پس‌زمینه‌های تمدنی و فرهنگی، پویایی‌های جامعه و تمایل خانواده‌ها برای سرمایه‌گذاری استانی روی فرزندانشان شکل گرفته است. پناه



چرخش به سمت جوانان

نگاهی به تغییر و تحولات سیاست‌گذاری اجتماعی و فرهنگی

دکتر شیرین احمدنیا

دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی
و عضو هیات مدیره انجمن جامعه‌شناسی ایران

نیمی از جمعیت امروز جهان، زیر ۳۰ سال سن دارند. با این حال، هنوز جوانان در سراسر جهان، با انواع چالش‌ها و موانعی نظیر بی‌کاری، تبعیض‌های جنسیتی، نابرابری و طرد اجتماعی، دسترسی نداشتن به آموزش عالی و مانند آن دست به گریبان‌اند. اگر تعریف جوان را افراد واقع در سنین ۱۵ تا ۲۹ سالگی در نظر بگیریم، جمعیتی قریب به یک میلیارد و هشتصد میلیون نفر را در سطح جهان شامل می‌شوند که از آن میان، بالغ بر ۹۰ درصد در کشورهای کمتر توسعه‌یافته زندگی می‌کنند. این نسبت هم اکنون در بالاترین سطح خود قرار دارد؛ هرچند رو به کاهش گذاشته است.^۲

در ارتباط با راهبردها و سیاست‌های جوانان اتفاق نظر عمومی به وجود آمده است که رشد درآمد (در جوامع) دیگر آن‌قدرها که تصور می‌شد، در توسعه انسانی نقشی ندارد، بلکه گسترش فرصت‌ها برای زندگی بهتر و ایجاد فرصت در این جهت که جوانان خود به کنشگران اصلی تعیین‌کننده مسیر زندگی خود تبدیل شوند، اصل تلقی می‌شود. مطالعات نشان می‌دهند، طی دهه‌های اخیر در راهبرد، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری حوزه جوانان نوعی «تغییر اساسی پارادایمی»^۳ اتفاق افتاده است. تا مدتی پیش، عمده مباحث مرتبط با جوانان بر مشکلات جوانان متمرکز بود و در واقع مباحث «مسئله‌محور» بودند و به همین دلیل، بر پیشگیری و درمان تأکید می‌شد. به همین مناسبت در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، «الگوی بهداشت عمومی»^۴ با تمرکزی که بر پیشگیری،

مفهوم «Youth police» (سیاست جوانان) را به گونه‌های مختلفی تعریف کرده‌اند. این اصطلاح به معنای سیاستی است که شرایط آموزش و کسب فرصت‌ها و تجربه‌ها را برای جوانان فراهم می‌کند تا در نتیجه آن، به آگاهی و مهارت دست یابند و بتوانند به حقوقشان برسند. این اصطلاح همچنین به معنای «تعهد و اقدامات حکومتی در جهت تضمین شرایط خوب زندگی و برخورداری جمعیت جوان از فرصت‌های مناسب» تعریف شده است و نیز می‌تواند به معنای «تأمین فرصت، امکان مشارکت و استقلال عمل» باشد.

معمولاً مقامات دولتی دست‌اندرکار سیاست جوانان می‌شوند که غالباً در جهت آگاهی‌بخشی، پیشبرد و کاربست سیاست‌های مطلوب با سایر کنشگران ذی‌ربط وارد همکاری می‌شوند. کنشگران در قالب نهادهایی مانند شوراهای جوانان، مدارس، تشکل‌های دینی/اعتقادی، رسانه‌ها، سمن‌های جوانان، و همچنین افرادی نظیر خود جوانان، پژوهشگران جوان، کارفرمایان، مددکاران اجتماعی، حرفه‌مندان پزشکی و بهداشت، معلمان، و بسیاری دیگر عمل می‌کنند. در سطح کشورها معمولاً تنوع سیاست‌ها را شاهد هستیم و گفته می‌شود سیاست جوانان در هر کشوری منعکس‌کننده نگاه حکومت به جوانانش است.^۱

کلیدواژه‌ها: سیاست جوانان، چرخش نوین، کسب فرصت

و تجربه

مداخله و درمان، به دامنه وسیعی از مسائل جوانان داشت، به مدل اصلی مورد توجه تبدیل شده بود.

کاربرد این مدل حائز ارزش‌های بسیاری بود و موجب مشروعیت‌بخشی بسیاری از اقدامات و مداخلاتی در سطح مدارس و نهادهای آموزشی در ارتباط با مواجهه با مشکلات نوجوانان و جوانان شد. اقدامات مزبور عمدتاً صرف این موضوع می‌شد که در ارتباط با مسائلی نظیر خشونت، بی‌کاری جوانان، یا حاملگی‌های نوجوانان و نظایر آن چاره‌اندیشی شود یا پیشگیری صورت گیرد. اما در هر صورت، همه هم و غم مسئولان در این گونه موارد، متوجه مشکل خاصی بود که صرف نظر از اینکه اقدامات پیشگیرانه چقدر زودتر یا دیرتر شکل می‌گرفتند، معمولاً گامی فراتر از رسیدگی به مشکلات برداشته نمی‌شد.

تحولی که در راهبردهای جدیدتر شاهد هستیم این است که نوجوانان و جوانان از این پس، نه بر اساس مشکلاتی که در معرض قرار دارند یا درگیرش بوده‌اند، بلکه بر اساس ظرفیت‌های بالقوه‌شان مورد توجه و رسیدگی قرار می‌گیرند. این امر را می‌توان در قالب مثالی بیشتر توضیح داد: هنگام پیشنهاد یک جوان به کارفرمایی که مایلیم او را استخدام کند، می‌توانیم به کارفرما بگوییم: «این جوان به مواد مخدر اعتیاد ندارد، عضو گروه تبهکاری نیست، افت تحصیلی نداشته است، درگیر روابط نامشروعی نبوده است، و... لطفاً او را استخدام کنید!» آن کارفرما ممکن است بگوید: «خب، خیلی هم عالی. اما حالا چه کاری بلد است؟ چه کاری از او برای من بر می‌آید؟!»

در صورتی که نتوانیم مهارت‌ها، ارزش‌ها، دانش و معلومات و تعهد کاری را در خصوص این جوان معرفی کنیم، راه چندان به جایی نخواهیم برد. خیلی خوب است که هر جوانی مبرا از مشکلات باشد، اما کافی نیست. پیشگیری بسیار خوب است، اما کسی که فاقد هر گونه مشکلی باشد، الزاماً کاملاً آماده کاری هم نیست!^۵

از میانه دهه ۱۹۹۰، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان شروع به گسترش ایده‌هایی با تکیه بر این شناخت کردند که فاقد هر گونه مشکل بودن در مورد جوانان کفایت نمی‌کند. هر جوانی لازم است در حیطه‌های متفاوتی پیشرفت کرده باشد؛ یعنی در زمینه‌های شناختی، اجتماعی، اخلاقی، شهروندی، حرفه‌ای، فرهنگی و سلامت جسمانی. با علم به اینکه چاره‌جویی برای حل مشکلات جوانان دیگر کافی نخواهد بود، سیاست‌گذاران شروع به گسترش و تولید راهبردهای جدید کردند. به این ترتیب، شکل دادن به

«خروجی‌های مثبت»^۶ یا دستاوردهای مثبت در رشد جوانان مد نظر قرار گرفت. البته پیروی از این پارادایم جدید به معنای آن نیست که پارادایم قبلی ارزشمند نبوده است یا کارایی ندارد. در شرایط جدید، نه فقط جوانان مشکل‌دار، بلکه همه جوانان که ظاهراً درگیر مشکل خاصی نیستند، مدنظر قرار می‌گیرند. سیاست‌گذاران امروزه بیش از پیش متوجه شده‌اند که جلب «مشارکت»^۷ جوانان نیز حائز اهمیت است و شعار جدیدتری نیز که مطرح شده، عبارت است از اینکه: «کسی که آمادگی کامل دارد، به معنای این نیست که الزاماً مشارکت کامل هم دارد».^۸ مطالعات متعددی اهمیت مشارکت دادن جوانان را تأیید کرده‌اند. جوانان «حق انتخاب کردن» و «حق شنیده شدن» دارند.^۹ طبق یافته‌های پژوهشی، افراد جوانی که نقش‌های فعالی در نهادها و اجتماعات را بر عهده می‌گیرند، با مشکلات کمتری نیز درگیر می‌شوند؛ همچنان که از مهارت‌های بیشتری بهره‌مند می‌شوند و بیشتر احتمال می‌رود به شهروند مادام‌العمر تبدیل شوند.^{۱۰} منظور از این شهروندی، شناخت فرد از قابلیت اثرگذاری‌اش بر محیط، مسئولیت‌پذیری‌اش نسبت به دیگران، و برخورداری از فرصت همکاری جمعی با دیگران برای رسیدن به اهداف مشترک است. باید به جوانان امکان تأثیرگذاری داد. جوانانی که هم با قلبشان و هم با مغزشان مشارکت می‌کنند و قدرت انتخاب هم دارند، بهتر فرا می‌گیرند.

رصد ادبیات پژوهشی در زمینه عوامل مؤثر بر دستیابی به خروجی‌های مثبت توسعه جوانان به هفت مقوله از نوع «درونداد»^{۱۱} نیز اشاره دارد که خود در سه قالب خدمات، حمایت‌ها، و فرصت‌ها دسته‌بندی می‌شوند. این هفت مقوله عبارت‌اند از:

۱. مکان‌های باثبات: جوانان به مکان‌هایی نیاز دارند که نسبت به آن‌ها احساس تعلق کنند و در آن‌ها احساس امنیت داشته باشند. «خانه» یکی از این مکان‌هاست. سایر موارد می‌توانند مشتمل بر مکان‌های مذهبی و آموزشی، و فضاهای اجتماعی در محله یا حوزه همسایگی‌شان باشد.

۲. خدمات با کیفیت: برای مثال، تأمین تغذیه مناسب، وسایل ایاب و ذهاب، امکانات گذران اوقات فراغت، خدمات بهداشتی جسمانی و روان‌شناختی، امکانات کسب مهارت‌های حرفه‌ای و ...

پی‌نوشت‌ها

1. <http://coe.int/en/web/youth-policy>
2. Youth Development Index, 2016
3. Paradigm shift
4. Public health approach
۵. همان منبع
6. positive youth outcomes
7. participation
8. Fully prepared is not fully engaged
9. Choice and voice
10. Irby, Pittman and Ferber, 2001 in Pittman et al. (2003)
11. input
12. holistic

منابع

1. <http://coe.int/en/web/youth-policy>
2. Youth Development Index, 2016
3. Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003). Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals?. Based upon Pittman, K. & Irby, M. (1996). Preventing Problems or Promoting Development? Washington, DC: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc. Available online at www.forumfyi.org.

۳. تعامل سالم با همسالان و بزرگسالان: برای مثال، امکان برقراری دوستی.

۴. استانداردها و چشم‌اندازهای والا: برای مثال، با تأمین مربیان و مشاورانی که پیشرفتشان را رصد و نظارت کنند.

۵. منابع و شبکه‌های ارتباطی و الگوی نقش: برای مثال، ارتباط با افراد تأثیرگذار.

۶. فرصت‌هایی برای مشارکت و تجارب چالش‌برانگیز: امکان عضویت در مجامع، انجام کارهای داوطلبانه، امکان کار و اشتغال، و ...

۷. آموزش با کیفیت بالا: امکان ارتقای فرایند یادگیری، امکانات پژوهش، امکان طرح ایده‌ها و مسائل.

در چارچوب دستور کار جهانی، برای دستیابی به اهداف توسعه پایدار به عواملی که می‌توانند بستر ساز رشد و تعالی نوجوانان و جوانان باشند، اشاراتی شده است؛ عواملی نظیر کاهش فقر، پایان دادن به اشکال گوناگون سوء تغذیه، آموزش رایگان برابر برای دختران و پسران، رفع طرد و تبعیض، و جلوگیری از انواع خشونت. در میان کشورهای توسعه یافته، در اتحادیه اروپا بر رویکرد سیاست جوانان از نوع «کل نگر»^{۱۲} تأکید شده است که جنبه دربرگیرنده و عدالت‌گسترانه دارد. به نظر می‌رسد هر یک از جوامع با توجه به جایگاه خود در پیوستار توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، اولویت‌های متنوعی را در قالب راهبردها و سیاست‌های جوانان دنبال می‌کنند و عوامل فرهنگی و ایدئولوژیکی در شکل‌گیری آن‌ها تعیین‌کننده هستند.



تأثیر فناوری اطلاعات بر نقش‌های معلم و دانش‌آموز

آموزش مجازی
فرصت یا تهدید؟

مجتبی رحمانی میمند
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

کلیدواژه‌ها: جامعه اطلاعاتی، عصر اطلاعات، نظام تعلیم و تربیت، نقش‌های آموزشی

مقدمه

تأثیر جامعه اطلاعاتی بر آموزش

تأثیر جهانی شدن بر تعلیم و تربیت، به صورت روزافزونی در دو قلمرو مطرح می‌شوند. یکی از این دو قلمرو معطوف به مقوله یادگیری است که هدف آن آماده کردن فراگیرندگان در مقام شهروندان یا مصرف‌کنندگان جهانی است؛ موضوع‌هایی مانند ارزش‌های جهانی، توسعه پایدار و آموزش محیطی. مبحث دیگر درباره بررسی تأثیر فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، فشردگی مکان-زمان و شکل‌های تعلیم و تربیت جهانی ناشی از آن‌هاست [عطاران، ۱۳۸۱: ۲۰].

تعلیم و تربیت در مقام نهاد رسمی متداول دارای فضای محصور کتاب، کلاس درس و برنامه درسی است. این عوامل معنی و تجربه را محدود می‌کنند؛ در این موقعیت، نقش فراگیرنده کسب و ارائه معانی و مفاهیم متداول و منحصر به فرد است و نقش معلم تجلی اقتدار در چارچوب شرح این مفاهیم.

فناوری‌های اطلاعات فضای محصور پیش گفته را در معرض سؤال و تردید قرار داده‌اند و مفروضات این فضای محدود درباره ثبات و پایداری کلام، متن خطی و نیز معلم در مقام ناقل

چکیده

در جامعه یادگیری و اطلاعاتی و در کنار اصل مهم و راهبردی «یادگیری در سراسر زندگی»، همه باید در پی آموزش، دانستن و به دست آوردن آگاهی و دانش تازه باشند. در عصر اطلاعات و جامعه مربوط به آن، دانایی مهم‌ترین ثروت و سرچشمه توانمندی محسوب می‌شود. تحقیق حاضر به دنبال شناسایی تأثیر جامعه اطلاعاتی و فناوری‌های ارتباطی بر نظام تعلیم و تربیت و نظام آموزشی و نقش‌های آموزشی در این نظام در عصر اطلاعات و شناسایی فرصت‌ها و چالش‌هایی بوده است که از رهگذر این تغییرات برای نظام تعلیم و تربیت به وجود می‌آید. به لحاظ روش تحقیق، این پژوهش توصیفی و تحلیلی بود و بر اساس منابع کتابخانه‌ای تدوین یافت. هدف آن نیز توصیف تأثیر تحولات فناورانه جامعه اطلاعاتی بر نقش‌های آموزشی و نظام تعلیم و تربیت و فرصت‌ها و چالش‌هایی بوده است که این فناوری‌ها ایجاد کرده‌اند.

نتایجی که از این پژوهش حاصل شد اشاره دارد به اینکه تمام جوامع در عصر اطلاعات ناگزیر از رویارویی با تحولات ناشی از ابعاد مختلف پدیده جهانی شدن هستند. جوامعی در برخورد با این پدیده موفق خواهند شد که شناخت دقیقی از فرصت‌ها و چالش‌های آن داشته باشند و رویکردهایی منطقی را در مقابل آن اتخاذ کنند.

مقتدر مفاهیم، در معرض چالش واقع شده است. بر این اساس، امکاناتی برای نظام تعلیم و تربیت ایجاد شده‌اند که متنوع‌تر و خودانگیزه‌تر از جریان غالب تعلیم و تربیت معاصر است و در آن یادگیرنده قدرت انتخاب و کنترل دارد [همان، ص ۲۱].

فرصت‌های جهانی شدن در آموزش

فرصت‌هایی که جهانی شدن برای آموزش و پرورش پدید می‌آورد چنین‌اند:

۱. بهره‌گیری از تازه‌ترین آگاهی‌ها در آموزش و پرورش

دانش آموزان سده بیست و یکم همانند جامعه سازمان‌یافته‌ای هستند که به آموزش آموخته‌های سازمان‌دهی گروه‌های رسمی و غیررسمی، در راستای رشد درک فناوری و بهره‌گیری از آن در تنظیم خط‌مشی‌ها و سیاست‌های آموزشی نیاز دارند. شهروندان آتی نیازمندند که برنامه زندگی خودشان را با خط‌مشی‌های نوگرایانه از یک‌سو، و رعایت اصول بالابردن کیفیت یادگیری، کمک به ایجاد برابری آموزشی و اعتدالی اثربخشی از سوی دیگر، هماهنگ کنند. شهروندانی که توانایی تهیه لوازم اینترنت را دارند، به آسانی می‌توانند دانستنی‌های روزآمد را از آن سوی جهان دریافت دارند و هم‌زمان اطلاعاتی نو تولید کنند و در دسترس شنوندگان و بینندگان خود قرار دهند.

رسانه‌های الکترونیک تازه مرزها را شکسته‌اند. اطلاع‌رسانی به شیوه تازه سبب شکستن انحصار رسانه‌های داخلی شده است و افراد را توانمند می‌سازد تا منبع اطلاعاتی خویش را تعیین کنند و با افزایش سرعت اطلاع‌رسانی و بهره‌گیری بیشتر از فناوری پیشرفته ارتباطات، باعث ایجاد فرصت‌های بیشتر و مناسب‌تر برای رسیدن آموزش و پرورش ایران به هدف‌های خود شوند.

۲. اهمیت یافتن اصل اخلاقی همکاری و هم‌اندیشی

از آنجا که در روند جهانی شدن ارتباطات گسترش می‌یابند و افراد از سراسر دنیا با یکدیگر پیوند برقرار می‌کنند و بیشتر در گذر شناخت و پیوند با دیگر افراد جهان قرار می‌گیرند، هم‌اندیشی‌های بین‌المللی ضرورت می‌یابند و یادگیری برای با هم زیستن، به یک هدف مهم آموزش و پرورش تبدیل می‌شود. یادگیری برای با هم زیستن، بایسته یادگیری چگونگی نشان دادن خویشتن و پیوند یافتن به شکلی کارا با دیگران است. و نیز به معنای آموختن حس مسئولیت و یادگیری چگونگی همکاری با دیگران است. از این رو، شناخت دیگر فرهنگ‌ها و چگونگی پیوند با آن‌ها ضرورت می‌یابد و می‌تواند به عنوان فرصتی در دست آموزش و پرورش ایران قرار بگیرد.

۳. آموزش الکترونیکی

آموزش الکترونیکی تصویری از تکامل آموزش‌های مشارکتی و شخصی، در مقایسه با آموزش دیرینه است. این سامانه آموزشی، به دلیل داشتن برتری‌هایی، می‌تواند ضرورت گریزناپذیر و یک راه حل منطقی برای سامانه آموزشی باشد. از جمله نکات مثبت این گونه آموزش می‌توان به این موارد اشاره کرد: بهبود چگونگی آموزش و پرورش؛ کاهش هزینه‌ها؛ ایجاد مدارس مجازی. همه این موارد باعث افزایش بازدهی آموزشی خواهند شد.

۴. شکافت حلقه‌های بسته دانش

شاید بتوان یکی از پیامدهای مفید و فرصت‌ساز آموزش و پرورش در کشور را شکافتن مرزها و حلقه‌های بسته دانش و اصلاح زوایای معرفت‌شناختی آن دانست. یکی از تنگناهایی که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی دنیا از جمله ایران با آن روبه‌رو هستند، عرضه الگوریتمی و هندسی دانش و اطلاعات به آن‌هاست؛ آن گونه که سرشت سامانه آموزشی کشور اقتضا می‌کند. اگر چه این یک حقیقت مسلم و حق پذیرفته شده برای نظام‌های آموزشی هر کشوری است که دانش‌آموزان را برابر با آرمان‌های خود تربیت کند، اما این به معنی هندسی کردن و محدود کردن سامانه عرضه داده‌ها نیست. درآمدن به دنیای فراخ معرفتی، از جمله نیازهای جویندگان معرفت در زمانه کنونی است که خود پیشرفت‌های عظیمی را در پی خواهد داشت. این همان فرصتی است که جهانی شدن در دسترس سامانه آموزشی ما می‌گذارد [مزارعی و شادفر، ۱۳۸۸: ۴۳-۴۲].

دغدغه‌ها و چالش‌های جهانی شدن (فناوری‌های نوین) و آموزش

مجموعه دغدغه‌ها و نگرانی‌های موجود نسبت به فناوری اطلاعات که به‌ویژه دانش‌آموزان در قالب سخت‌افزارهای رایانه‌ای از آن استفاده می‌کنند، در چهار مقوله قابل بررسی هستند:

۱. کاهش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

به نظر منتقدان، کارکرد اصلی مدرسه صرفاً انتقال اطلاعات نیست. این امر از گذشته صادق بوده و همچنان نیز هست. یکی از اصلی‌ترین وظایف مدرسه شرکت دادن دانش‌آموزان در فرایند هدایت‌شده اجتماعی شدن است. از اصول بنیادین مدرسه‌ها، آموختن نحوه رفتار در جمع به کودکان است. زیرا اگر دانش‌آموزی این کار را یاد نگیرد، نمی‌تواند وظایف شهروندی و اجتماعی خود را در یک جامعه آزاد انجام دهد. یادگیری در مدرسه‌ها صرفاً به یادگیری اعمال شخصی و انفرادی محدود

دانش آموزان پیامورد، با خلاصه کردن و تقلیل اطلاعات، به احساس انسجام در زندگی دست یابند. مدرسه باید احساس مسئولیت اجتماعی، و تفکر انتقادی، تاریخی و انسانی شخص را پرورش دهد و به او کمک کند تا بفهمد، فناوری چگونه به خودآگاهی او شکل می دهد. [همان، ص ۲۱۶].

۳. فروریختن رابطه معلم (والدین) - دانش آموز

منتقدان نگران آن هستند که رایانه ها جای معلم با والدین (و بیشتر والدین) را بگیرند و نقش آن ها را ایفا کنند. گروس و همکارانش می گویند: ارتباط کودکان و نوجوانان با رایانه و اینترنت، روابط سنتی والدین با آن ها را به هم می زند و معمولا کودکان و نوجوانان نقش معلم را نسبت به والدین خود بازی می کنند. همچنین، با امکان ایجاد ارتباط با افراد در سنین متفاوت، اقتدار والدین شکسته می شود. السن نگران آن است که معلمان نقش ضعیف تری را عهده دار شوند و تنها به صورت تسهیل کنندگان درآیند. به بیان دیگر، نقش ملازمان تجارت آموزشی را ایفا کنند که بر رایانه تمرکز دارند [همان، ص ۲۲۳].

۴. قالبی شدن بیش از حد تعلیم و تربیت

در این روایت، خطر قالبی شدن تعلیم و تربیت مطرح می شود و بیم آن می رود، تعلیم و تربیت که با دانش آموز به مثابه فرد واحد و یگانه برخورد می کند، در نظام رایانه مبتنی بر هدف های از پیش تعیین شده، این طرز برخورد را فراموش کند. نقادانی که از این منظر به موضوع نگاه می کنند، بر آن اند که تعلیم و تربیت پیش از آن سخت تحت تأثیر فرایند جهانی شدن و از دست دادن تنوع و فردیت بوده است تا دانش آموزان بتوانند در رقابت جهانی شرکت کنند و رایانه این روند و مرکزیت بخشیدن به فرایند قالبی کردن تعلیم و تربیت را تسریع می کند [همان، ص ۲۲۷].

رویکردهای آموزش و پرورش در مواجهه با چالش ها

آموزش و پرورش در کشورهای که در معرض چالش های جهانی شدن و تحولات رخ داده از فناوری اطلاعات هستند، باید این رویکردها را برگزینند [عطاران، ۱۳۸۳: ۵۷-۵۴].

۱. تأکید بر جامعیت آموزش و پرورش:

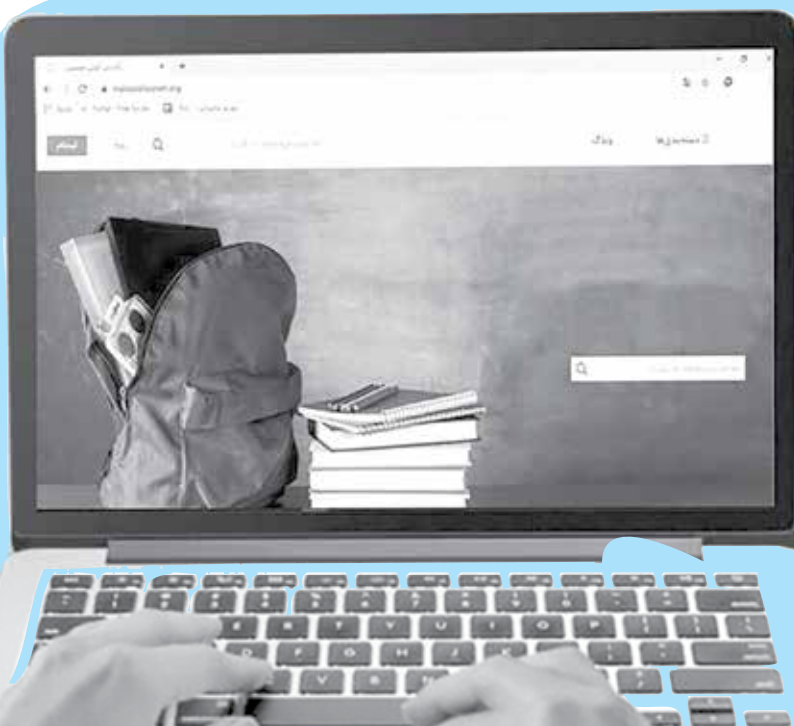
آموزش و پرورش باید شمول داشته باشد و تمامی زندگی آدمی را در برگیرد. در جهانی که فناوری در آن شتابان تغییر می کند و دانش به نحو روزافزونی تولید می شود، آموزش و پرورش باید بیش از مجموعه ای خاص از اطلاعات را تعلیم دهد و باید

نیست، بلکه نحوه یادگیری و رفتار به عنوان فردی از اجتماع مورد نظر است و یکی از کارکردهای مدرسه آموزش ارزش های اجتماعی است.

پارهای دیگر معتقدند، فناوری های نوین به شدت جذاب اند. دانش آموزان را به سوی خود می کشند و در پی آن، ایشان را از تعامل با معلم و بحث و گفت و گو با سایر دانش آموزان باز می دارند. به نظر ایشان، فضای کلاسی باعث تعامل اجتماعی است، ولی فضای رایانه و تلویزیون فضایی شخصی است. می توان از معلم سؤال کرد، ولی از تلویزیون و رایانه نه. مدرسه مرکز توسعه زبان است، ولی تلویزیون نیازمند توجه به تصویر است. رفتن به مدرسه نیازی حقیقی است، ولی نگاه به تلویزیون و رایانه انتخابی است. به نظر این منتقدان، کودکان به دلیل گذران اوقات خود پای رایانه، فرصت تعامل با دیگران را نخواهند داشت. به علاوه، تعامل با دیگران را در مقایسه با رایانه کمتر پاداش دهنده می بینند [عطاران، ۱۳۸۳: ۲۱۲-۲۱۱].

۲. تنزل ارزش های انسانی و تفوق ارزش های فناورانه

آن آربر، از منتقدان فناوری های نوین، بر آن است که فناوری های نوین مسائل اساسی دانش آموزان را حل نکرده اند. این فناوری ها به ابزاری تبدیل شده اند که اندیشه و انرژی افراد مستعد را برای تبیین معضلات متعلق به خود مشغول کرده اند. به نظر او، فناوری های نوین به ترومپتی با صدای زننده تبدیل شده اند و این مشکل باید حل شود. در واقع، دانش آموزان ما، همانند خود ما، از مواجهه با اطلاعات بی حد و حصر صدمه دیده اند، نه از کمبود اطلاعات. مدرسه باید به



به بسط و شکوفایی قابلیت‌های آدمی بپردازد.

۲. دسترسی همه‌فراگیرندگان به آموزش و پرورش: آموزش و پرورش باید در هر زمان و مکان در دسترس باشد. همه‌فراگیرندگان باید بتوانند از وجود مربیان برای آموزش و یادگیری مداوم (از طریق اینترنت، تلویزیون و کلاس درس) بهره‌مند شوند. برای توسعه یادگیری مداوم، آموزش و پرورش باید با بخش‌های اقتصادی و مؤسسه‌ها در تعامل قرار گیرد.

۳. تأکید بر تفکر نقاد: آموزش و پرورش باید تأکید خود را بر تفکر نقاد، ارتباط و حل مسئله متمرکز سازد و صرفاً به انتقال دانش و معرفت بسنده نکند، به عبارت دیگر، باید بتواند دانش‌آموزان را مهیای برخورد با مسائل جدید کند.

۴. تربیت شهروند جهانی: آموزش و پرورش باید مهیای پرورش شهروند جهانی باشد. شهروندان آینده نه تنها باید از تاریخ، فرهنگ و زبان خویش آگاه باشند، بلکه برای کار در جامعه جهانی نیازمند دانش وسیع درباره تنوع فرهنگ‌ها و مردم هستند. افرادی که چشم‌اندازشان قوم‌گرایانه است، فاقد فهم مناسب از تفاوت‌های فرهنگی و قومی‌اند.

۵. تمرکز بر مفاهیم انتزاعی: برخی از چالش‌های دانش، تعلیم و تربیت، و یادگیری در این دوره مربوط به توانایی فراگیرندگان امروز برای آشنایی و کنار آمدن بیشتر با مفاهیم انتزاعی و موقعیت‌های نامعین است. امروزه محیط‌های دانشگاهی دانش‌آموزان را بیشتر با مسائل مهیا مواجه می‌کنند و آن‌گاه حل آن مسائل را از ایشان می‌خواهند. واقعیت اقتصاد جهانی (مبتنی بر اطلاعات و دانش) آن است که مسائل به ندرت به وضوح تعریف می‌شوند. این خصیصه آن‌هایی را که طالب شغل ارزشمند هستند، ملزم می‌کند که جست‌وجوگر مسائل باشند. اطلاعات ضروری را گردآورند و تصمیم‌ها و گزینه‌هایی را انتخاب کنند که مبتنی بر واقعیت‌های نامعین پیچیده هستند.

۶. استفاده از رویکرد کل‌گرایانه: بخش اعظم تعلیم و تربیت و محیط یادگیری امروز به رشته‌های علمی بدون انعطاف و واحدهای گسسته‌ای تقسیم شده است که بر واحدهای گسسته تحقیقاتی تأکید دارند. در حالی که جامعه اطلاعاتی در حال ظهور و اقتصاد جهانی نیازمند درک کل‌گرایانه درباره نظام‌های فکری است؛ به‌صورتی که شامل نظام جهانی و اکوسیستم‌های تجارت شود. بدین سان، رویکردهای تحقیق بین‌رشته‌ای ارزشمند شمرده می‌شوند تا بتوان به درک جامع‌تری از واقعیت پیچیده‌ای که اینک نظام جهانی با آن‌ها مواجه است، دست یافت.

۷. ارتقای دانش‌آموزان برای دست‌ورزی با نمادها: نمادها نموده‌های به‌شدت انتزاعی بخشی از صورت عینی واقعیت هستند. اشتغال به‌شدت مولد در اقتصاد کنونی می‌طلبد که فراگیرنده دائماً با نمادهایی مانند اصطلاحات سیاسی، حقوقی و تجاری سروکار داشته باشد (مانند حقوق مالکیت معنوی و پول دیجیتالی در نظام‌های مالی و مفاهیم حسابداری).

۸. رفع تمایز میان کار ذهنی و جسمی: پارادایم جدید مبتنی بر ابداع، رویکرد کل‌گرایانه‌تری را در مواجهه با امر تجارت می‌طلبد و مشارکت فکری همه کارگران را ترغیب می‌کند. در واقع، ناظران ایجاد تمایز عینی میان بسیاری از تسهیلات کارخانه‌ای عصر اطلاعات و آزمایشگاه‌های رایانه را به‌شدت دشوار می‌یابند.

۹. تشویق دانش‌آموزان به کار در گروه: در عصر اطلاعات به کارگرانی نیاز است که توانایی کار در گروه‌ها را داشته باشند. کار در گروه، دانش‌آموزان را ملزم می‌کند که توانایی خود را در پویایی گروه، توافق، مناقشه، اقناع، سازمان‌دهی و مهارت‌های رهبری و مدیریت بسط دهند. اغلب مؤسسه‌ها و برنامه‌های آموزشی برخلاف این امر عمل می‌کنند و دانش‌آموزان را وامی‌دارند که فقط درباره خود و رشد خویش بیندیشند و احیاناً در کارهای گروهی بسیار محدود شرکت کنند.

نتیجه‌گیری

تأثیر جریان نیرومند جهانی‌شدن و جامعه اطلاعاتی و فناوری اطلاعات بر تحولات حال و آینده جوامع انکارناپذیر است. به‌خصوص تأثیر فناوری اطلاعات و نیروهای مؤثر آن به تدریج و با گذشت زمان به جهت‌گیری‌ها، هدف‌ها و ساختار نظام‌های آموزشی، فرایند تدریس و یادگیری، تغییر نقش معلم و یادگیرنده، و ساختار بندی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی اثرهای گسترده و دامنه‌داری خواهد داشت. اما برای اینکه جوامع بتوانند زمینه و بستر لازم را برای ورود این فناوری‌ها و تحولات ناشی از آن‌ها، و همچنین استفاده از آن‌ها را به وجود آورند، به تغییرات ساختاری و برداشتن موانع از سر راه خود نیاز دارند. از طرف دیگر، با شناخت ویژگی‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات و فرصت‌ها و چالش‌های آن می‌توانند آگاهانه از فرصت‌های ایجاد شده برای پیشبرد اهداف آموزشی خود بهره بگیرند و با چالش‌های پیش رو به‌صورت منطقی برخورد کنند.

منابع

۱. نش، کیت (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر: جهانی شدن، سیاست و قدرت*. ترجمه محمدتقی دلفروز. با مقدمه حسین بشیریه. انتشارات کویر. تهران.
۲. عطاران، محمد (۱۳۸۳). *جهانی‌شدن، فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت*. انتشارات مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند. تهران.
۳. کاستلز، مانوئل (۱۳۸۹). *عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ: ظهور جامعه شبکه‌ای (ج ۱)*. ترجمه افشین خاکباز و احد علیقلیان. انتشارات طرح نو. تهران. چاپ ششم.
۴. ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۰). «آموزش و یادگیری در عصر اطلاعات از ماشین آموزشی تا جامعه اطلاعاتی». فصل‌نامه *انجمن ایرانی مطالعات جامعه اطلاعاتی*. دوره اول. شماره یک.
۵. مزارعی، یوسف و شادفر، حوریه (۱۳۸۸). «جهانی‌شدن و آموزش و پرورش». *اطلاعات سیاسی اقتصادی*. سال بیست و چهارم. شماره سوم و چهارم.

مطالعات اجتماعی در آلمان

افشین چمن آرا



مقدمه

اگر یک اصطلاح در لغت‌نامه آموزش و پرورش آلمان باشد که دربرگیرنده همان مفهوم واژه آمریکایی آن، یعنی «مطالعات اجتماعی» باشد، واژه «Politische Bildung» یا «پیشرفت سیاسی» است. در اینجا سیاست مفهوم جامع‌تری نسبت به مفهوم آمریکایی آن دارد و در برگیرنده تمام چیزهایی است که زندگی بشر به‌عنوان یک موجود اجتماعی با آن سر و کار دارد. از آنجا که آلمان کشوری توسعه‌یافته و صنعتی است و تغییرات فراوانی در نحوه زندگی افراد روی می‌دهد، دانش‌آموزان همواره باید خود را با شرایط اجتماعی روز مطابقت دهند. لذا درس علوم اجتماعی که از دوره ابتدایی تا دبیرستان برای آن‌ها تنظیم می‌شود، باید مورد بازبینی و تغییر قرار گیرد. لازم است، محتواهای جدیدی برای حمایت از دانش‌آموزان، در شناسایی نقاط قوت شخصی آن‌ها و هم‌سویی‌شان با اهداف زندگی و شغلی آن‌ها طراحی شوند. علاوه بر محتوا، زمان ارائه هر درس به دانش‌آموز نیز اهمیت دارد.

علوم اجتماعی پنجم و ششم

دنیای ما به سرعت در حال تغییر است. همین تغییرات هستند که جهان را شکل می‌دهند. درس علوم اجتماعی پایه‌های پنجم و ششم به دانش‌آموزان کمک می‌کند با دنیای امروز آشنا شوند و آن‌ها را تشویق می‌کند که یاد بگیرند و عکس‌العمل نشان دهند. هدف اولیه درس علوم اجتماعی آشناسازی دانش‌آموزان با دوره، زمان و جامعه است. برای دستیابی به این هدف، آن‌ها به کشف وقایع، فرایندها و ساختارهایی می‌پردازند که با اثرات هم‌زیستی مسالمت‌آمیز انسان در محیط زیست در حال و آینده سر و کار دارند. به‌علاوه، آن‌ها راه‌های گوناگون شرکت در اجتماع را می‌آموزند، راه‌حل‌های بالقوه برای رویارویی با چالش‌ها را ارزیابی می‌کنند و این راه‌حل‌ها را مورد آزمایش قرار می‌دهند.

یکی کردن علوم اجتماعی پنجم و ششم، پلی را میان درس «ساشونتریج» (درسی که در مدرسه ابتدایی تدریس می‌شود تا دانش‌آموزان را با پدیده‌های علمی و فنی و نیز جنبه‌های تاریخی، اقتصادی و اجتماعی منطقه اطرافشان آشنا کند)، ارائه‌شده در پایه‌های اول تا چهارم، و درس‌های جغرافیا، تاریخ و سیاست دوره اول دبیرستان شکل می‌دهد تا دانش‌آموزان را برای یادگیری آن‌ها آماده کند. اگرچه دانش‌آموزان در پایه‌های اول تا دهم گاهی مطالب تکراری

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی آلمان، مطابقت با شرایط اجتماعی، حمایت از دانش‌آموزان

می‌خوانند، ولی پیچیدگی این مطالب به تدریج بیشتر می‌شود و کم‌کم توانمندی‌هایشان افزایش می‌یابد.

کدام توانمندی‌ها؟

دانش‌آموزان چه توانمندی‌هایی در این درس کسب می‌کنند؟ هدف درس علوم اجتماعی آن است که دانش‌آموزان بتوانند ارتباطات داخلی بین جغرافی، اوضاع سیاسی-اجتماعی و پیش‌نیازهای تاریخی را تشخیص دهند. در کلاس درس، آن‌ها با به‌کارگیری روش‌های فنی متفاوت به کسب دانش در جغرافیا، تاریخ و سیاست می‌پردازند. می‌آموزند که چگونه شرایط جغرافیایی بر جوامع تأثیر می‌گذارد. همچنین با نقشه‌های جغرافیایی و دانش پایه تهیه نقشه‌ها و اطلس‌ها آشنا می‌شوند و روی این سؤال‌ها کار می‌کنند:

- چگونه فعالیت‌های انسان، محیط زیست و شرایط زندگی را تحت تأثیر مثبت یا منفی‌اش قرار می‌دهد؟

- چطور انسان می‌تواند از محیط زیست و زمین محافظت کند؟

دانش‌آموزان بر اساس منابع و تصاویری از فعالیت‌های انسانی در گذشته، اطلاعات علمی به دست می‌آورند. تصاویر و حوادث تاریخی گزارش شده به‌طور نقادانه مورد ارزیابی، موشکافی و بررسی قرار می‌گیرند تا به ارزش زندگی انسان پی برده شود (یادگیری جغرافیا). آنان در یک سیر یادگیری کنترل‌شده تاریخ را بر اساس پیامدها و چشم‌اندازها مورد بازبینی و بازگویی قرار می‌دهند و حتی خودشان نیز در این فرایند شرکت می‌کنند (یادگیری تاریخ).

به‌منظور یادگیری نماد سیاسی و عملکرد دموکراتیک و احتمالات، مثال‌های سیاسی زده می‌شود. در این متون، آن‌ها درباره وقایع، تصمیمات و مباحث سیاسی جاری به بحث می‌پردازند. با انجام این کارها شرایط دیگران را درک و با آن‌ها همدلی می‌کنند و نیز توانایی برخورد با تضادها و رسیدن به مصالحه را یاد می‌گیرند.

در منابع مختلف اطلاعاتی، دانش‌آموزان در معرض پدیده‌های اجتماعی قرار می‌گیرند و روی آن‌ها کار می‌کنند. از منابع تاریخی، نقشه‌ها، اینترنت و نیز مکان‌هایی مثل موزه‌ها، برای کسب اطلاعات استفاده می‌کنند. مواد درسی و رسانه‌های مورد استفاده ارزیابی می‌شوند تا اثربخشی آن‌ها در روند کار تعیین شود. اطلاعات نیز ارزیابی می‌شوند تا بتوان به گونه هر چه مطلوب‌تری آن‌ها را ارائه کرد. همچنین، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند به وضعیت قابل توجهی از نظر علمی، در رابطه با آنچه در گذشته و حال کسب کرده‌اند، برسند. یاد می‌گیرند که از زوایای مختلف به موضوع‌ها بنگرند و از جنبه‌های متفاوت عکس‌العمل نشان دهند تا استانداردهای ارزشی خود را محک بزنند و در قضاوت دیگران به یک وضعیت ثابت برسند. آن‌ها از طریق طرح سؤال‌های متناسب با زندگی‌شان و سبک و سنگین کردن گزینه‌های مورد قضاوت، فکر می‌کنند.

درس‌های مرتبط با علوم اجتماعی (الف) جغرافیا

هدف از کلاس جغرافی شناخت دنیای همواره در تغییر و پیچیده

از چشم‌اندازهای مختلف است. عنوان‌های انتخابی برای تدریس جغرافی بر اساس چالش‌های عصر ما تعیین می‌شوند؛ چالش‌هایی مثل جهانی‌شدن، پیشرفت جمعیت، شهرنشینی، تولید انرژی، تغییر آب‌وهوا یا ناسازگاری‌ها، و ربط‌دادن این موارد به زندگی دانش‌آموزان. برای پاسخ به سؤال‌هایی در این زمینه‌ها، دانش‌آموزان در کلاس به بررسی یک منطقه می‌پردازند. آن‌ها از روش‌های متفاوتی برای تحقیق در مورد پدیده‌ها در سطوح متفاوت (محلی یا جهانی) استفاده می‌کنند، و روابط بینابین را به ترتیب مربوط به خود، بیان می‌کنند. نتیجه این بررسی در یک ارزیابی منطقه‌ای که برای استخراج راه‌حل‌های راهبردی بالقوه به کار می‌رود، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

دانش‌آموزان در درس جغرافیا، به چه توانمندی‌هایی دست می‌یابند؟

درس جغرافیا در پنج مقوله به دانش‌آموزان توانمندی می‌بخشد:

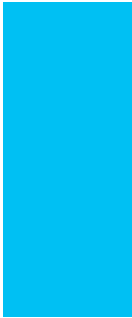
۱. **توانمندی جهت‌یابی:** به توصیف توانایی جهت‌یابی فرد در فضا (مکان) می‌پردازد و با استفاده از دانش نقشه‌برداری، استفاده از نقشه‌ها و اجرای طرح‌ها و نیز کمک‌های فنی و سیستم‌های هوایی (نظیر مقیاس، جهت‌های قطب‌نما برای توصیف موقعیت‌ها)، این توانمندی پیشرفت می‌کند.

۲. **توانمندی کاربرد دانش سیستم‌ها:** این توانمندی در برگیرنده توانایی درک نظم موجود در پدیده‌های طبیعی و مربوط به تماس بشر با طبیعت است. از جهت‌یابی و دانش فضایی بهره می‌گیرد و قادر به بررسی روابط علت و معلولی و ارتباطات بشر با محیط زیست است (مثلاً اثر پایین آمدن سطح آب زمین از دید محیط زیست، اقتصاد و انتقال جوامع به مناطق دیگر).

۳. **در کاربرد روش:** دانش‌آموزان به کسب توانایی بررسی و نشان دادن اطلاعات و یافته‌های مرتبط فضایی ناظر می‌شوند (برای مثال، تجزیه و تحلیل دیاگرام آب‌وهوا، نشان دادن روابط در زنجیره‌های علت و معلولی و اثرات متقابل پدیده‌ها بر هم، کامل کردن اطلاعات مناطق با مدل‌های نظری و به دست آوردن توضیحات بیشتر).

۴. **در توانمندی ارتباطات:** دانش‌آموزان توانایی بیان منطقی موضوع‌ها را با استفاده از واژه‌های فنی صحیح به دست می‌آورند و آن را به‌طور مناسبی به شنونده مورد نظر ابلاغ می‌کنند. آن‌ها از اصطلاحات فنی که در کلاس ارائه می‌شوند، استفاده می‌کنند.

۵. **توانمندی قضاوت:** توانایی استفاده از مقیاس به‌عنوان اساسی برای نشان‌دادن و سنجش موضوع‌ها و مسائل وابسته به فضا و نیز اطلاعات رسانه‌ای و یافته‌های جغرافیایی است. به‌علاوه، راه‌حل‌های ارائه‌شده و پیشرفت‌های به‌دست‌آمده مورد بحث قرار می‌گیرند و امکان‌پذیر بودنشان به‌طور دقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد.



این مقوله‌های توانمندی اساس پیشرفت توانمندی جغرافیایی در عمل محسوب می‌شوند. این امر بدان معناست که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، پس از سنجیدن موارد دیگر و شرکت در توسعه دموکراتیک جامعه تصمیمات مدلل اتخاذ کنند.

ب) تاریخ

انقلاب را چگونه تعریف کنیم؟ چگونه یک انقلاب رخ می‌دهد؟ چرا مردم خود را بخشی از جامعه می‌دانند و چرا آن‌ها دیگران را بیگانه می‌پندارند؟ پاسخ به این سؤال‌ها و سؤال‌های دیگری که مطرح می‌شوند، دانش‌آموزان را با حوادث گذشته و حال آشنا می‌سازند. همچنین موقعیت‌هایی را به وجود می‌آورند که آن‌ها سعی کنند، استانداردهای عملکردشان در زندگی روزمره و نگاهشان از خود را وسعت بخشند. من می‌خواهم چگونه باشم یا چگونه نباشم؟ چگونه نمی‌توانم باشم؟ علاوه بر این، دانش‌آموزان با خواندن تاریخ به ایده‌هایی در رابطه با هم‌زیستی مسالمت‌آمیز و معنادار در جامعه و در آینده دست می‌یابند.

هدف کلاس تاریخ توانایی بخشیدن به شاگردان برای رسیدن به یک رابطه منطقی بین گذشته، حال و آینده و در عین حال بالابردن آگاهی آن‌ها از تاریخ است. شاگردان این آگاهی را با طبقه‌بندی صحیح حوادث تاریخی افزایش می‌دهند و می‌توانند بین حوادثی که واقعاً اتفاق افتاده‌اند و حوادثی که می‌توانستند اتفاق بیفتند، تمایز قائل شوند. آن‌ها تشخیص می‌دهند که زندگی می‌تواند به طرز شکوهمندی تغییر کند. در معرض تاریخ قرارگرفتن دانش‌آموزان شخصیت فردی و حالت سیاسی آن‌ها را پیشرفت می‌دهد و به دانش‌هایی در مورد نابرابری‌های تاریخ نظیر مردیت، زنیت یا مردسالاری و زن‌سالاری پی می‌برند. در نهایت نیز به استانداردهایی در رفتار اجتماعی می‌رسند.

تاریخ چه توانمندی‌هایی به دانش‌آموزان می‌دهد؟

در این درس آن‌ها درباره حوادث تاریخی و مراحل آن و ساختارهای حوادث چیزهایی می‌آموزند. مفهوم عملکردهای مردم قدیم را می‌فهمند و با استفاده از توانمندی‌هایی چون شرح و بیان، تجزیه و تحلیل، کاربرد روش، قضاوت، جهت‌یابی و تصویرسازی (نمایش)، عملکردهای گذشتگان را توضیح می‌دهند.

درس‌های قبل بر اساس پیش‌زمینه توانمندی‌هایی که در علوم اجتماعی پایه‌های پنجم و ششم کسب کرده‌اند، ارائه می‌شوند، ولی در این مرحله توانمندی‌ها عمیق‌تر و تیزبینانه‌تر می‌شوند:

۱. **توانمندی شرح و بیان:** دانش‌آموزان به بررسی و مقایسه دیدگاه‌های مختلف در منابع می‌پردازند و به استدلالی صحیح و منطقی دست می‌یابند.

۲. **توانمندی تجزیه و تحلیل:** آن‌ها به بررسی و بحث در مورد نمایش‌های گذشته می‌نشینند و همراه با شرح و بیان قضاوت می‌کنند و مقاصد را در نظر می‌گیرند.

۳. **در توانمندی کاربرد روش‌ها:** روش‌های عبارت‌اند از چگونگی گرفتن اطلاعات تاریخی موردنظر از موضوع‌ها؛ تصحیح منبع اطلاعاتی؛ مهارت‌های تحقیق؛ کاربرد زبان فنی.

۴. **در توانمندی قضاوت و جهت‌یابی:** در مورد روی دادن یک واقعه در گذشته و روشی که آن واقعه شرح داده شده است، به‌طور منطقی قضاوت می‌کنند. در طول کار، دانش‌آموزان بین یک قضاوت هدفمند و قضاوت مشخص خود تمایز قائل می‌شوند. این قضاوت‌ها را به زندگی خودشان ربط می‌دهند و بر توانایی خود می‌افزایند تا به حال و آینده جهت دهند.

دانش‌آموزان همه این توانایی‌ها و مهارت‌ها را در مقوله توانمندی روایت تصویری تاریخ یسار می‌گیرند. آن‌ها از دانش برای کنار هم قراردادن حوادث تاریخی بر اساس زمان وقوع آن‌ها استفاده می‌کنند و به شناسایی علت‌های بیان حوادث تاریخی می‌پردازند. به این ترتیب آن‌ها قادر خواهند بود، ارتباطات تاریخی را توصیف کنند و شرح دهند که چگونه وقوع یک حادثه به وقوع حوادث دیگری منجر می‌شود.

چه عنوان‌ها و محتواهایی در درس تاریخ ارائه می‌شوند؟

قرون وسطا (تقریباً ۱۵۰۰-۱۰۰۰)

- کلیسا؛
- نظام دولتی به فدرال و مانوربان؛
- محیط‌های زندگی.



دوره مدرن اولیه (تقریباً ۱۷۵۰-۱۵۰۰)

- عصر بالارفتن تفکر: رنسانس و انسان گرایی؛ اصلاحات و جنگ‌های صلیبی؛

عصر انقلاب‌ها (تقریباً ۱۹۰۰-۱۷۵۰)

- روشن‌فکری و آزادی‌خواهی؛
- طغیان سیاست: انقلاب فرانسه؛
- انقلاب صنعتی و فنی.

واحدهای ترکیبی با علوم اجتماعی

- فقر و ثروت (در طول عصرها)
- قرون وسطا: فقر، ثروت؛
- دوره مدرن اولیه: سیاست‌های شهرنشینی، فقرابین رفاه و سرکوب؛
- دوره صنعتی: سؤال اجتماعی؛
- پاسخ‌هایی از اقتصاد، مذهب و سیاسی.

مهاجرت (در طول عصرها)

- پیشروی آلمان به سمت شرق و مهاجرت بومی؛
- مهاجرت‌های مدرن اولیه (تحت فشار) مثل تراکس، بوهیمیا، و هوگوناتس، یا آفریقایی‌ها به برلین و برادنبورگ؛
- مهاجرت در قرن نوزدهم به آمریکا، دور شدن آفریقایی‌ها و تبعید جمعیت بومی.

واحدهای انتخابی



- یهودیت، مسیحیت و اسلام؛
- تاریخچه‌ای از شهری با استفاده از مثال؛
- گام‌هایی به سوی دموکراسی مدرن؛
- گسترش اروپا و استعمار؛
- نظرات دنیا.

دو پایه نهم و دهم

- جنگ جهانی اول: علل و نتایج آن برای آلمان، اروپا و دنیا؛
- جمهوری وایمار، خطرات و فرصت‌های اولین دموکراسی آلمان؛
- مقاومت در برابر قانون نازی در آلمان و اروپا؛
- فرهنگ تاریخی: یادآوری گذشته.

جنگ سرد: دوقطبی شدن دنیا و آلمان پس از سال ۱۹۴۵

- ایالات متحده و اتحاد جماهیر شوروی به عنوان کشورهای برتر در طول جنگ سرد؛
- دو ایالت آلمان بر سر دوراهی جنگ یا تنش‌زدایی و آشتی؛
- دموکراسی و دیکتاتوری: تسلط و حقوق بشر، رویارویی با دشمن و دگرگونی روش‌های زندگی؛
- انقلاب صلح‌آمیز سال ۱۹۸۹ و اتحاد آلمان به عنوان یک چالش و فرایند؛
- فرهنگ تاریخی: یادآوری گذشته.

واحدهای ترکیبی با علوم اجتماعی

- کشمکش‌ها و قطعنامه‌های حاصل از کشمکش‌ها، برای نمونه، کشمکش در اروپا در دنیا (مقایسه)
- اروپا در گفت‌وگو با یک فرهنگ غیراروپایی؛
- چین در دوره مدرن اولیه و حدود سال ۱۹۰۰؛
- امپراتوری در دوره مدرن اولیه و حدود سال ۱۹۰۰.

واحدهای انتخابی

- سال ۱۹۱۷؛
- دنیا پس از جنگ سرد ۱۹۹۱-۱۹۸۹؛
- قتل عام و خشونت گسترده؛
- هویت‌های جنسی؛
- آلمان و همسایگانش؛
- اقتصاد و بازرگانی؛
- نقشه‌های دشمن.

ج) جامعه‌شناسی و اقتصاد

درس انتخابی اجباری علوم اجتماعی / اقتصاد که در پایه هشتم ارائه می‌شود، در واقع ادامه محتوا و عناوین ارائه شده در درس تحصیلات سیاسی و اخلاق پایه هفتم است. با توانمندی‌هایی که دانش‌آموزان در آنجا به دست آورده‌اند، آماده دریافت مطالب علوم اجتماعی / اقتصاد در دبیرستان هستند. مطالب و محتواها چنان انتخاب شده‌اند که دانش‌آموزان در زمینه‌های سیاسی، اجتماعی،

قطاعانه و مستقل و نیز ارزیابی فرایندهای حقوقی، اجتماعی و اقتصادی است. نتیجه این است که آن‌ها یاد می‌گیرند چگونه پیامدهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را از چشم‌اندازهای متفاوت درک و ارزیابی کنند و تصمیماتی را که پاسخ‌گوی مسئولیت‌های اجتماعی باشند، اتخاذ کنند.

در دوره اول متوسطه، درس علوم اجتماعی/ اقتصادی را می‌توان به‌عنوان یک درس انتخابی- اجباری ارائه کرد.

در جامعه‌شناسی و اقتصاد چه عناوین و محتواهایی تدریس می‌شوند؟

محدوده عناوین	محتوا
«جامعه‌شناسی» زندگی من- کشف هویت امروزی	شخص، گروه و مؤسسه
«جامعه‌شناسی» خانواده در شرایط تحول	تغییر در خانواده • خانواده: یک ایده، اختلافات بسیار • هم‌زیستی مسالمت‌آمیز امروزی
«جامعه‌شناسی» زندگی در دنیای رسانه	اجتماعی کردن از طریق رسانه • نقش و مسئولیت‌های رسانه • تغییرات در رسانه و اجتماع
«اقتصاد» داد و ستد پول- مقدمه‌ای بر تئوری اقتصاد	• بازار و ساز و کار بازار • چرخه‌های اقتصادی • پول/ پرداخت
«اقتصاد» نسل جوان بر سر فرصت‌های خود و علائق اقتصادی	• کودکان و جوانان به‌عنوان عامل اقتصادی • مصرف قابل تحمل • مصرف و قانون
«قانون» قوانین برای جوانان هم‌اعمال می‌شود	• قانون و مقررات • توزیع عدالت • نسل جوان و قانون

اقتصادی برای زندگی خود اطلاعات کافی و مطمئن داشته باشند. آن‌ها در مورد دیدگاه‌های سیاسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد و حقوق یاد می‌گیرند و دانش پایه خود را برای پیشرفت تئوری‌ها و تکنیک‌های علمی به کار می‌برند.

علاوه بر این، توانمندی‌های مورد نیاز برای تفسیر، ارزیابی و خلق مدل‌ها پیشرفت می‌کند. درس‌های انتخابی - اجباری بیشتر بر یادگیری علمی و خارج از مدرسه متمرکزند که هم‌بستگی علوم اجتماعی و حل مسائل فردی اجتماعی را تحریک و فعال می‌کند.

اقتصاد چه توانمندی‌هایی به دانش آموزان می‌دهد؟
هدف اولیه علوم اجتماعی کمک به جوانان است برای آنکه توانایی تصمیم‌گیری مدلل و آگاهانه به‌عنوان شهروند را در خود پیشرفت دهند.

تجزیه و تحلیل

دانش آموزان در مورد ساختارهای حقوقی، اقتصادی، اجتماعی و فرایندها می‌آموزند و می‌توانند دانش خود را به کار گیرند. با درک پیامدها و مشکلات اجتماعی که در آن سر می‌برند و استفاده از دیدگاه‌های علمی، الگوهای توصیفی تئوری‌ها و مدل‌ها، دانش آموزان توانایی تجزیه و تحلیل خود را بالا می‌برند و هم‌زمان به قضاوت در مورد دیدگاه‌های علمی اجتماعی می‌نشینند.

کاربرد روش‌ها

کاربرد روش‌های علمی، یعنی مواجه‌شدن با پدیده‌های حقوقی، اقتصادی، جامعه‌شناسی و چالش‌ها. دانش آموزان با تسلط هر چه بیشتر بر فرایندها، اطلاعاتی در مورد علوم اجتماعی کسب می‌کنند و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهند. برای دستیابی به این نتیجه، آن‌ها باید توانمندی‌های پیشرفت‌دادن فرضیه‌ها، ایده‌های علمی- اجتماعی و مدل‌ها را کسب کنند و هم‌زمان بتوانند به تجزیه و تحلیل علمی- اجتماعی دست بزنند.

قضاوت

قضاوت علمی- اجتماعی به معنای توانایی اظهارنظر متفکرانه،

پی‌نوشت‌ها

۱. در آلمان اولین زبان‌های خارجی انگلیسی و فرانسه است، سایر زبان‌ها در مدارس اروپایی برلین و پروژه‌های آزمایشی مدرسه از پایه اول شروع می‌شوند.
۲. یادگیری زبان خارجی دوم در دبیرستان‌هایی که متعاقباً دانش‌آموزان آن‌ها به دانشگاه راه می‌یابند، اجباری است.
۳. در برخی دبیرستان‌هایی که به دانشگاه راه می‌یابند، یادگیری زبان دوم از پایه پنجم و ششم شروع می‌شود.

منابع

Kunter et al. (eds). Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. New York: Springer.
4. KMK. (2015). The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/2014. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs. Retrieved from: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pd/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier-en-ebook.pdf>
5. Ortloff, D.H. (2007). Holding to tradition: citizenship, diversity and education in post-unification Germany. Unpublished Ph.D. Dissertation: Indiana University.

Politische Bildung: The Social Studies in West Germany
Author(s): Wayne Dumas and William B. Lee
Source: The History Teacher, Vol. No. 2 (Feb, 1978), pp. 226-243
Published by: Society for History Education
Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/492290>
Accessed: 21/06/2014
2. Kultusministerkonferenz. (2017). Retrieved from <https://www.kmk.org/kmk/information-in-English/standing-conference.html>
3. Cortina, ks, Thames, M.H. (2013). Teacher Education in Germany. In M.

1. www.berlin.de/sen/bjf



نگاهی به آثار و پیامدهای تدریس مجازی

تدریس هیجان انگیز مطالعات اجتماعی

سبا شیرمحمدی، کارشناس ارشد پژوهش‌های
علوم اجتماعی- دبیر علوم اجتماعی
فرزانه بختیاربان، دبیر علوم اجتماعی

چکیده

بحران‌ها همیشه بد نیستند! گاهی خلاقیت می‌آفریند و به تحولات عمیقی منجر می‌شوند. از آنجا که فرایند یاددهی-یادگیری متوقف‌ناشدنی است، با وقوع تعطیلات اضطراری پیش آمده ناشی از ویروس کرونا و رعایت شیوه‌نامه‌های بهداشتی، نحوه جدیدی از آموزش و پرورش در بستر فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) پدید آمده است. مقاله حاضر با هدف «بررسی چگونگی آموزش مجازی درس مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه» و پیوند دادن آن با ساحت‌های «سند تحول بنیادین» به مطالعه و تحلیل اسناد معتبر در رویکردهای این درس در برنامه درسی ملی می‌پردازد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که درس مطالعات اجتماعی دارای سه مقوله مشخص «شناخت و علم»، «اخلاق» و «شایستگی» است که با نگاه پژوهشگرانه و خلاقانه معلم می‌تواند در هر شش ساحت سند تحول بنیادین در فضای مجازی نیز دارای مصادیق و مفاهیم مرتبط آموزشی- تربیتی باشد. نمونه کامل‌تر این مفاهیم در جدولی که حاصل تطبیق این پیوندهاست، ارائه شده است.

مقدمه

وقتی اولین بار خبر تعطیلی مدارس در زمستان سال گذشته اعلام شد، اکثر دانش‌آموزان خوش حال بودند. اما نمی‌دانستند این «تعطیلی» با هر چیزی که پیش از این تعطیلی برایش شادی کرده بودند، فرق دارد. حالا بعد از ماه‌ها خانه‌نشینی، این «همه‌گیری جهانی» (پاندمی) دیگر برای آن‌ها یک اتفاق نیست، بلکه بخش ماندگاری از تجربه زندگی‌شان است.

با تداوم این جریان، نحوه آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری وارد مرحله جدیدی شد که به فضای مجازی متکی است. علاوه بر آن، با توجه به تغییرات سریعی که در محیط پیرامون در حال شکل‌گیری است، آموزش مجازی به صورت یک نیاز اساسی مطرح شده است. به گونه‌ای که شیوه‌های سنتی آموزش را دستخوش تغییر کرده است و دیگر نیازی به حضور فیزیکی در کلاس درس نیست [گلاس، ۱۳۹۴: ۴۲]. اصطلاح «یادگیری الکترونیکی» برای اولین بار توسط کراس وضع شد. این اصطلاح به انواع آموزش‌هایی اشاره دارد که از فناوری‌های اینترنت و اینترنت برای یادگیری استفاده می‌کنند [صلواتی، ۱۳۹۷: ۲]. دانش‌آموزان امروز در دنیایی بزرگ می‌شوند که از نظر فناوری با زمان تحصیل والدین و اجدادشان بسیار متفاوت است. برای آنکه آنان آماده زندگی آینده شوند، فناوری باید جزء جدایی‌ناپذیر از کلاس و مدرسه باشد [سانتراک، ۱۳۹۴: ۴۶۴]. با توجه به ظرفیت‌های موجود در بستر فضای مجازی، نگاه

کلیدواژه‌ها: آموزش برخط، آموزش مجازی، یادگیری الکترونیکی، مطالعات اجتماعی

فعال دانش خود مشارکت دهد. توسعه این ابزارها و امکانات معلمان مجازی را در مراحل طراحی و اجرای برنامه درسی ترغیب می کنند، اصول «رویکرد یادگیرنده محور»، نظیر «موقعیت مدار بودن یادگیری»، «فعال بودن یادگیرنده در فرایند یادگیری»، «اجتماع محور بودن یادگیری» و «تلاش فکوره در فرایند یادگیری» را به کار گیرند. معلمان یک جامعه تحت وب می توانند در تعامل با معلمان پژوهشگر دیگر در گفت و گوهای روزمره، به منابع اینترنتی مناسب دست یابند و سؤال هایی برای سایر معلمان پژوهشگر طرح کنند [حسین پور، ۱۳۹۶: ۱۲].

درس مطالعات اجتماعی براساس برنامه درسی ملی

حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی به مطالعه کنش ها و تعاملات انسانی و توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با «خلق» حول محور «رابطه با خدا» و درک موقعیت و فراموقعیت فرد و جامعه می پردازد؛ و در پی تقویت و پرورش کنش های مطلوب و متناسب با نظام معیار اسلامی است. آموزش های این حوزه برخاسته از فرهنگ و تاریخ جامعه، در خدمت هویت تاریخی و فرهنگی آن است و بسترهای لازم برای تحقق عدالت و پیشرفت را فراهم می آورد. دانش آموزان باید بتوانند ویژگی های تمدن و فرهنگ ایرانی اسلامی و تأثیر آن را بر توسعه جامعه بشری درک کنند و نقش خود را در جهان امروز برای حفظ و ارتقای موقعیت و جایگاه ایران بین کشورهای منطقه و در سطح جهان بشناسند [برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱].

متولیان آموزش در این شرایط به امر یادگیری تحت وب - یادگیری الکترونیکی - است. در این شرایط نحوه مواجه شدن آموزش و پرورش با فرصت ها، چالش های حاصل از توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، و برنامه ریزی دقیق و اصولی برای بهره برداری از آن بسیار مهم است. به ویژه، با توجه به تأثیر گذاری این فناوری ها بر شیوه های یاددهی - یادگیری و تغییر نقش معلمان، ضروری است که زمینه هایی فراهم شود تا هم وزارت آموزش و پرورش بضاعت موجود در جامعه معلمان را شناسایی کند، و هم معلمان به شناسایی و ارتقای مهارت های خود در زمینه های کاربرد فناوری های نوین، نظیر «فناوری اطلاعات و ارتباطات» و «فناوری اطلاعات» بپردازند؛ چرا که فناوری های ارتباطی در چرخه یادگیری نقش مهمی ایفا می کنند.

آینده را لمس می کنم، پس تدریس می کنم!

کیفیت کار معلم به عنوان یکی از عناصر اساسی برنامه درسی، در اثربخشی آموزش و تسهیل یادگیری فراگیرندگان نقش مؤثری دارد. معلمان به عنوان یکی از اجزای اصلی مدرسه باید بتوانند مفاهیم را تفهیم کنند و از تحولات اجتماعی و تغییرات آینده درک عمیقی داشته باشند. بنابراین باید به طور مداوم به دنبال روزآمدسازی دانش و مهارت هایشان باشند و توسعه حرفه ای خود را بهبود بخشند [خداویسی، ۱۳۹۷: ۱۱۱]. در محیط مجازی، نقش معلم از جنبه های متفاوت با نقش معلم حضوری تفاوت دارد. او در محیط مجازی به ابزارهای اطلاعاتی، ارتباطی، هر زمانی و چندحسی گوناگونی دسترسی دارد و با به کارگیری این ابزارها می تواند یادگیرندگان را در ساخت





اهداف درس مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه

به طور کلی درس مطالعات اجتماعی دارای سه مقوله مشخص شناخت و علم، اخلاق، و شایستگی است که در هر مقوله مضامین مرتبط به کار گرفته شده‌اند و انتظار می‌رود دانش‌آموزان در پایان این دوره بتوانند:

الف) در قلمرو شناخت و علم: علل و عوامل دخیل در دگرگونی‌ها و تغییرات منابع، مکان‌ها، فعالیت‌های اقتصادی و نظام‌های اجتماعی طی زمان را درک کنند.
مفاهیم: زمان، تداوم و تغییر، نظام اجتماعی، فضا و مکان، فرهنگ، هویت، منابع و فعالیت‌های اقتصادی.

ب) در قلمرو اخلاق: به کشور ایران و پیشرفت و آبادانی آن، میراث فرهنگی، نظام جمهوری اسلامی، و فرهنگ و هویت اسلامی - ایرانی خود احساس تعلق و افتخار کنند.
مفاهیم: میهن‌دوستی، مسئولیت‌پذیری، حق‌طلبی و تعاون.

ج) در قلمرو شایستگی: توانایی بررسی و کندوکاو در موضوع‌های محیطی و اجتماعی و مراحل مختلف آن (شامل طرح سؤال‌های روشن، شناسایی منابع اطلاعات، تفسیر و تجزیه و تحلیل مدارک و شواهد، جمع‌آوری داده‌ها و ...) را به دست آورند.
مفاهیم: بررسی و کاوش، خلاقیت، مشارکت، برقراری ارتباط، واکنش شخصی و اظهار نظر.

علوم اجتماعی مجازی؛ درسی تمام‌ساحتی

در این باره می‌توان از منطق‌سازی جریان تدریس تجربه‌شده درس مطالعات اجتماعی متوسطه اول بر اساس راهکارهای فضای مجازی در سند تحول بنیادین سخن گفت:

۱

* استفاده از ظرفیت برنامه‌های درسی، منابع آموزشی، و شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات برای تقویت معرفت و باور به معارف الهی (حیطه خدامحوری / ساحت عبادی - اعتقادی).
 * استناد به آیات مبارکه قرآن کریم هنگام تدریس، همراه با صوت و تصویر و استفاده از محتوای فیلم مرتبط.
 * ایجاد حس قدردانی و شکرگزاری نسبت به خداوند رحمان با انجام تکالیف عملکردی.

۲

* ایجاد شبکه متنوعی از محیط‌های یادگیری، مانند موزه‌ها،

کتابخانه‌ها، آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها، و عینی‌تر کردن محتوای آموزشی کتاب‌های درسی مدرسه (حیطه خلق / ساحت علمی - فناورانه).
 * معرفی وب‌سایت‌های آموزشی مورد تأیید.
 * معرفی محیط‌های مجازی متنوع یادگیری (کارگاه‌ها، کتابخانه‌ها و ...).

۳

* تعامل اثربخش با متخصصان مراکز فرهنگی و اجتماعی و استفاده از ظرفیت رسانه‌ها در این باره (حیطه خلق / ساحت سیاسی - اجتماعی و علمی - فناورانه).
 * امکان برقراری تماس صوتی و تصویری با مراکز مربوطه.
 * امکان برگزاری پخش زنده با متخصصان در این مراکز.

۴

* ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین (حیطه خود و خلق / ساحت علمی - فناورانه).
 * استفاده از انواع برنامه‌های کاربردی هوشمند در هنگام تدریس.

۵

* تقویت استعدادهای دانش‌آموزی در راستای تولید انواع محتواهای درسی و ساخت وسایل کمک‌آموزشی (حیطه خود / ساحت هنری - زیباشناختی).
 * تعیین تکالیف عملکردی متنوع در اشکال مختلف (خلاصه‌نویسی درس در قالب‌های گوناگون اینفوگرافی، روش خورشیدی، تکالیف مصور، و ...).
 * واگذاری تدریس بخش‌هایی از درس به صلاح‌دید دبیر به کمک انواع رسانه‌های آموزشی.

۶

* اختصاص بخشی از برنامه‌های آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، آیین و رسوم و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها به ویژه در مناطق روستایی و عشایری، با رعایت استاندارد کیفیت (حیطه خود / ساحت اقتصادی - حرفه‌ای و هنری - زیباشناختی).

اصلاح نقاط ضعف توسط مدیر و کادر اجرایی و فراهم آوردن زمینه تعامل سایر دبیران هم‌رشته تحت هماهنگی سرگروه‌های هر درس.

در سطح میانه: حوزه‌های ستادی

- نظارت بر تطبیق‌سازی انواع محتوا با ساحت‌های سند تحول؛
- استفاده و به‌کارگیری دبیران توانمند حوزه وب و مهارت‌های الکترونیکی در جهت آموزش‌های مدون؛
- توجه به فعالیت‌های مجازی صورت‌گرفته در شبکه شاد و معرفی و تقدیر از فعالیت‌های مجازی برتر؛
- اشتراک‌گذاری محتواها و آموزش‌های برتر در سایر گروه‌ها؛
- بایگانی و تدوین محتواهای برتر آموزشی به‌منظور تسهیل دسترسی دیگر مخاطبان در سال‌های آتی.



منابع

۱. آتش‌افروز، محمد و همکاران (۱۳۹۷). «بررسی جایگاه فضای مجازی در سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش». نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
۲. صالحی مبارکه، زهرا و همکاران (۱۳۹۷). «بررسی آموزش الکترونیک و تأثیر آن در یادگیری». مجله نخبگان علوم مهندسی. شماره ۱۲.
۳. صلاتی، پرستو و همکاران (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول دبیرستان براساس شاخص‌های محتوایی برنامه درسی ملی. مجله پژوهش برنامه درسی. دوره دوم. شماره ۶۴.
۴. خداوینی، سارا و همکاران (۱۳۹۷). توسعه حرفه‌ای معلمان با استفاده از فضای مجازی: مطالعه پدیدارشناسانه معلمان شهر همدان. مجله علمی - فناوری آموزش. شماره ۱.
۵. سراجی، فرهاد (۱۳۹۱). معلم مجازی. دانشنامه برنامه درسی.
۶. سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش. تهران.
۷. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش و دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران.
۸. صفرازی، حمیده و حیدرزادگان (۱۳۹۷). «بازتعریف فضای مجازی براساس سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش». نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
۹. کیا، علی‌اصغر (۱۳۸۸). «نگاهی به آموزش مجازی (الکترونیک)». کتاب ماه علوم اجتماعی. شماره ۲۴.
۱۰. کلاس، ویلیام (۱۳۹۵). مدارس بدون شکست. ترجمه ساده حمزه. انتشارات رشد. تهران. چاپ سوم.
۱۱. عزیززاده واجاری، عارفه و همکاران (۱۳۹۵). «قابلیت‌های بستر مجازی برای تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلمان». همایش ملی تربیت معلم. دانشگاه فرهنگیان. اصفهان.
۱۲. عزیزی‌نژاد، بهاره و همکاران (۱۳۹۷). مقایسه تأثیر آموزش مبتنی بر فاوا با آموزش سنتی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. مجله علمی-پژوهشی فناوری آموزش. شماره ۲.
13. García, C.O. (2016). Project-based learning in virtual groups - collaboration and learning outcomes in a virtual training course for teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences 228. 100 - 105
14. Shernoff, E. Schalscha, K. "et" (2020) Evaluating the usability and instructional design quality of Interactive Virtual Training for Teachers (IVT-T). Association for Educational Communications and Technology. springer. 1-28
<http://m.tarjomaan.com/neveshtar/9931/>

- تقویت استعداد دانش‌آموزی با ساخت، تولید و فروش انواع ایده‌ها و هنرهای دانش‌آموزی، و کسب و کار مجازی.
- تعیین تکالیف عملکردی در جهت شناسایی فرصت‌ها و هنرهای خانوادگی، بومی و منطقه‌ای دانش‌آموزان.
- برگزاری نمایشگاه و بازارچه‌های مجازی از دست‌سازهای دانش‌آموزان.
- تدوین اصول راهنما و پودمان‌های آموزشی برای ایجاد هماهنگی و هم‌سویی آن‌ها با هم و با اهداف نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (حیطه خود و خلقت / ساحت زیستی - بدنی).
- برگزاری دوره‌های مجازی آموزشی سلامت و بهداشت روان و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی.
- گرامیداشت رویدادهای تقویمی (هفته نجوم / روز درخت کاری / روز هوای پاک) با انجام تکالیف عملکردی محیط زیستی.

پیشنهادهای

در سطح خرد: عناصر درون مدرسه‌ای

- برگزاری انواع دوره‌ها و کارگاه‌های مجازی به منظور بهبود سواد رسانه‌ای برای همکاران و دانش‌آموزان؛
- معرفی برنامه‌ها و نرم‌افزارهای کاربردی و مکمل به منظور تسهیل عملکرد در فضای مجازی؛
- تشکیل گروه‌های هم‌درس دانش‌آموزی در شبکه شاد (یادگیری گروهی)؛
- کاربست توانایی‌های دانش‌آموزان مستعد در حوزه وب و رایانه؛
- تقدیر از فعالیت‌های قابل ملاحظه دانش‌آموزان و تشویق آنان.

در سطح خرد: عناصر برون مدرسه‌ای

- حفظ ارتباط مستمر با والدین دانش‌آموزان در گروه‌های تعاملی توسط مدیر و دبیران مدرسه؛
- بررسی و رصد جریان یاددهی - یادگیری و تقویت نقاط قوت و

روش تحلیل مسائل فرهنگی

رحیم زابر کعبه
دکترای جامعه‌شناسی



چکیده

فرهنگ از اهمیت بسیار زیادی برای افراد و جوامع برخوردار است. به همین دلیل تحلیل مسائل فرهنگی، به‌خصوص برای فراگیرندگان جامعه‌شناسی، ضرورت فراوان دارد. هدف این نوشته آموزش مهارت عملی تحلیل مسائل فرهنگی به فراگیرندگان جامعه‌شناسی است. به این منظور، ابتدا مقدمات تحلیل و سپس مهم‌ترین ابزار آن، یعنی نظریه‌های فرهنگی، توضیح داده شده‌اند. از آنجا که یکی از ویژگی‌های مهم فرهنگ، ثابت و متغیر بودن آن است، لذا نظریه‌های فرهنگی به دو نوع «ایستادگر» و «پویانگر» تقسیم شده‌اند. کاربرد عملی تحلیل مسائل فرهنگی بر مبنای نظریه‌های فرهنگی با ذکر مثال‌هایی ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل فرهنگی، مسائل فرهنگی، نظریه فرهنگی، تغییر فرهنگی، تحول فرهنگی

مقدمه

چنان‌که می‌دانیم، از فرهنگ تعریف‌های متفاوتی به عمل آمده است، اما در بین این تعریف‌ها، تعریف آنتونی گیدنز^۱، جامعه‌شناس بریتانیایی، مقبولیت بیشتری دارد. وی فرهنگ را مجموعه‌ای از

ارزش‌هایی می‌داند که اعضای یک جامعه معین دارند و نیز هنجارهایی که از آن پیروی می‌کنند و کالاهایی مادی که تولید می‌کنند [گیدنز، ۱۳۷۳: ۳۶]. اگر همین تعریف را به لحاظ دایره معنایی گسترش دهیم، فرهنگ حاوی باورها، ارزش‌ها، هنجارها و نمادهاست. دو مورد اول بیانگر لایه‌های عمیق و غیرمادی و دو مورد بعدی بیانگر لایه‌های سطحی و مادی فرهنگ به شمار می‌روند.

فرهنگ برای افراد و جوامع از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است، چرا که اهداف، انتخاب‌ها و معنای زندگی افراد و جوامع از باورها و ارزش‌ها یا همان فرهنگ متأثر است. به عبارت دیگر، در سطح خرد، همه افراد ارزش‌هایی دارند که مبنای تصمیم‌گیری و اقدامات عملی آن‌هاست. در سطح کلان نیز سیاست‌گذاری‌های کلان کشوری که حکومت‌ها اتخاذ می‌کنند، منعکس‌کننده اولویت ارزش‌های فرهنگی جامعه است [ابراهیم‌پای، ۱۳۸۵: ۱۱۶]. در نهایت اینکه فرهنگ، جهان اجتماعی ما را گسترش می‌دهد و ما را از تنگنای جهان فعلی بیرون می‌برد و در صحنه گسترده معاصران، گذشتگان و آیندگان قرار می‌دهد. با این کار موجبات رشد و شکوفایی بیشتر ما را فراهم می‌آورد. با توجه به اهمیت فرهنگ، شناخت و تحلیل فرهنگ و مسائل فرهنگی، به‌خصوص برای دانش‌آموزان و دانشجویان جامعه‌شناسی، ضروری است. آنان باید توان فکری و مهارت عملی را برای تجزیه و



تحلیل مسائل و دگرگونی‌های فرهنگی به دست آورند و در تفسیر و فهم عمیق‌تر سازوکارهای زندگی روزمره و تعاملات فرهنگی توانمند باشند. چرا که با کسب مهارت تحلیل فرهنگی می‌توانند مسائل روزمره زندگی خویش را تجزیه و تحلیل کنند، برای حل آن‌ها چاره بیندیشند و مسئولیت خویش را در قبال بهبود و اصلاح آن‌ها ایفا کنند [سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹: ۶]. بنابراین، هدف نوشته حاضر این است که نحوه تحلیل مسائل فرهنگی را به‌عنوان یک مهارت عملی آموزش دهد.

چگونگی انجام تحلیل

هر تحلیلی به قصد یافتن پاسخی برای سؤال یا مسئله‌ای است. منظور از مسئله یا سؤال، ناسازگاری یا فاصله بین وضعیت موجود با وضعیت مطلوب است. از آنجا که موضوع این نوشته فرهنگ و مسائل فرهنگی است، لذا می‌توان مسئله فرهنگی را فاصله یا ناسازگاری بین وضعیت فرهنگی موجود با وضعیت فرهنگی مطلوب دانست. چنانکه فاصله یا ناسازگاری بین ارزش‌های نهادی با هنجارهای نهادی از نظر **مرتون**، فاصله یا ناسازگاری بین هنجارها و افراد یا ناسازگاری بین هنجارها نزد **دورکیم**، فاصله یا ناسازگاری میان ساخت ارزشی و ساخت محیطی در اندیشه **چالمرز جانسون**، فاصله یا غلبه عقلانیت نظام (عقلانیت ابزاری) بر عقلانیت زیست‌جهان (عقلانیت ارتباطی) در اندیشه **هابرماس**، فاصله یا غلبه عقلانیت معطوف به هدف بر عقلانیت ذاتی و نظری در تفکر **وبر**، نشانه وجود مسئله در وضع موجود هستند [ساعی، ۱۳۹۲: ۴۹].

برای تحلیل مسائل فرهنگی، انجام برخی مقدمات تحلیل لازم است. این مقدمات به‌صورت پنج گام معرفی شده‌اند. البته شماره این گام‌ها ضرورتاً به معنی ترتیب زمانی نیست. اولین گام برای تحلیل فرهنگی، «طرح درست و دقیق سؤال یا مسئله فرهنگی» است. به قول **استیون ایساک**^۲، هر گاه مسئله‌ای درست بیان شده باشد، نیمی از پاسخ آن داده شده است [دلاور، ۱۳۸۴: ۸۵]. در مورد طرح درست سؤال می‌توان به سؤال **پوپر**^۳، فیلسوف سیاسی، در کتاب «جامعه باز و دشمنان آن» اشاره کرد. وی در جست‌وجوی نظام عادلانه سیاسی، پرسش کلاسیک افلاطونی در مورد دولت را مبنی بر اینکه «چه کسی باید حکومت کند؟»، پرسشی نادرست می‌داند. به عقیده وی، چنین پرسشی، پاسخی مرجعیت‌گونه می‌طلبد. به این معنی که پاسخ‌هایی چون حکومت فیلسوفان، نخبگان، کارگران و غیره را تداعی می‌کند. وی بر همین مبنا به جای پرسش «چه کسی باید حکومت کند؟» پرسش «چگونه باید حکومت کند؟» را طرح می‌کند و به این ترتیب گامی اساسی در مسیر دموکراتیک‌شدن حکومت‌ها برمی‌دارد.

دومین گام، «تعریف دقیق سؤال یا مسئله فرهنگی» است، زیرا اکثر متغیرهای مورد استفاده در علوم اجتماعی، مفاهیمی ذهنی و اعتباری هستند. منظور از اعتباری بودن این است که وجود آن‌ها وجودی

غیرحقیقی است. آن‌ها به‌صورت عینی در بیرون از ذهن وجود ندارند، بلکه براساس اعتباری که انسان‌ها در جامعه برای آن‌ها قائل هستند، وجود دارند. بنابراین، مفاهیم علوم اجتماعی باید به‌صورت دقیق تعریف شوند تا حوزه مفهومی و ابعاد آن‌ها برای همگان به‌طور یکسان روشن شود و همه به درک واحد و مشترکی از مسئله دست یابند. در واقع، «مفاهیم همچون بلوک‌هایی هستند که ساختمان تحلیل به‌وسیله آن‌ها ساخته می‌شود» [دلاور، ۱۳۸۴: ۵۳]. مثلاً در این سؤال که: «فرهنگ سیاسی حاکم بر ایران چگونه است؟» «فرهنگ سیاسی» یک متغیر کلیدی است و باید تعریف شود. لذا می‌توان آن را مجموعه‌ای از نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های اعضای یک جامعه نسبت به نظام سیاسی، نخبگان سیاسی و قدرت سیاسی تعریف کرد [ازغندی، ۱۳۸۵: ۷۴]. هر کدام از شاخص‌های این تعریف، مثل نظام سیاسی، نخبگان سیاسی و قدرت سیاسی، باز هم به تعریف نیاز دارند. خلاصه اینکه طرح و تعریف درست و دقیق مسئله، نقطه شروع تحلیل است و تا پایان تحلیل قطب‌نمای تحلیل محسوب می‌شود.

سومین گام، «مطالعه دقیق و جامع مسئله فرهنگی» مورد نظر است. چرا که هر چه مطالعه درباره یک مسئله دقیق و جامع باشد، به همان میزان، تحلیل هم دقیق و جامع خواهد بود. به عبارت دیگر، اگر ذهن تحلیلگر فرهنگی را به یک پردازشگر تشبیه کنیم، با ورود داده و اطلاعات کامل و دقیق می‌توان تحلیلی درست و دقیق را به‌عنوان خروجی انتظار داشت. یعنی با اطلاعات ناقص و غیردقیق از مسئله‌ای فرهنگی، نمی‌توان تحلیلی درست و دقیق ارائه کرد. مثلاً برای سؤال «فرهنگ سیاسی حاکم بر ایران چگونه است؟» باید اطلاعات دقیق و جامعی از فرهنگ سیاسی ایرانی در طول دوره‌های تاریخی مختلف ایران گردآورد. البته در گردآوری اطلاعات نیز باید به منابع دست اول، کتاب‌ها و مقالات صاحب‌نظران مطرح در آن زمینه رجوع کرد.

چهارمین گام، «مشخص کردن سطوح تحلیل مسئله فرهنگی» است. سطوح تحلیل عبارت‌اند از: سطح خرد شامل متغیرهایی چون افراد، نقش‌ها و کارگزاران؛ سطح میانی شامل متغیرهایی چون سازمان‌ها، نهادها و گروه‌ها، و در نهایت، سطح کلان شامل متغیرهایی چون جوامع و کشورها که به‌عنوان واحدهای تحلیل در نظر گرفته می‌شوند. در سؤال «فرهنگ سیاسی حاکم بر ایران چگونه است؟» مسئله در سطح کلان، یعنی ایران، مطرح شده است.

اینکه تحلیلگر برای تحلیل واقعیت مورد نظر خود کدام سطح از تحلیل را اختیار کند، برداشت او از واقعیت را متفاوت خواهد کرد. بنابراین، هر سطح تحلیل دارای متغیرها، نظریه‌ها و روش‌های تحلیل خاص خود است. البته باید توجه داشت، سطوح سه‌گانه تحلیل در رابطه با یکدیگر قابل تعریف هستند و مرز مشخص و مطلق بین آن‌ها وجود ندارد. مثلاً در تحلیل «نام‌گذاری کودکان»، نام‌گذاری در شهر تبریز در مقایسه با نام‌گذاری در استان آذربایجان شرقی، یک سطح

خرد محسوب می‌شود؛ در حالی که نام‌گذاری در شهر تبریز نسبت به نام‌گذاری در یک محله آن، سطح کلان‌شمردی می‌شود.

پنجمین گام، «مشخص کردن نوع مسئله یا سؤال» است. مسائل یا سؤالات قابل طرح در علم را در حالت کلی می‌توان به دو نوع اصلی تقسیم‌بندی کرد: «سؤالات توصیفی» (بیانگر چیستی و چگونگی) و «سؤالات تحلیلی» (بیانگر چرایی). مسائل یا سؤالات، توصیفی بر چگونگی تحلیل مسئله مورد نظر ناظر هستند؛ مثل سؤال «فرهنگ سیاسی حاکم بر ایران چگونه است؟» در حالی که مسائل یا سؤالات تحلیلی، بر چرایی مسئله مورد نظر ناظرند؛ مثل این سؤال: «چرا فرهنگ سیاسی حاکم بر ایران تبعی است؟»

بنابراین، در مسائل یا سؤالات توصیفی به دنبال چگونگی صفات هر یک از متغیرها هستیم، در حالی که در سؤالات تحلیلی، می‌خواهیم رابطه بین متغیرها را نشان دهیم [ساعی، ۱۳۸۷: ۱۴۰ و ۶۲]. به عبارت دیگر، متغیرهای یک مسئله به‌طور مجرد و مجزا آزمون نمی‌شوند، بلکه رابطه بین آن‌هاست که به‌بوتة تحلیل گذاشته می‌شود [دلور، ۱۳۸۴: ۸۹]. بنابراین، تحلیل هرگز با عناصر یا واحدهای خاص سروکار ندارد، بلکه بیانگر رابطه میان عناصر است. زیرا عناصر در ذات خود معنایی ندارند، بلکه معنای آن‌ها از شیوة آرایششان در کنار عناصر دیگر یا از موقعیت‌های خاص تاریخی سرچشمه می‌گیرد [سیلورمن، ۱۳۸۱: ۷۷ و ۵۰]. به این ترتیب، رابطه بین متغیرهای یک مسئله، نیاز به تحلیل راضوری می‌کند، و گرنه برای توصیف متغیرهای منفرد و مجزا، صرف توصیف کافی است. پنج گامی که برای تحلیل مسائل فرهنگی بیان شد، در واقع مقدمات تحلیل بودند. اکنون مهم‌ترین ابزار تحلیل مسائل فرهنگی معرفی می‌شود. مهم‌ترین ابزاری که تحلیلگر مسائل فرهنگی قادر است از طریق آن روابط بین متغیرهای مربوط به یک مسئله یا سؤال فرهنگی را به‌نحو منطقی و روشن تحلیل کند، «استفاده از نظریه‌های فرهنگی» است. چرا که نظریه در تعریف قیاسی بیانگر روابط منطقی بین مجموعه‌ای از قضایاست که برای تحلیل بخشی از واقعیت به کار می‌روند [معمار، ۱۳۹۰: ۱۳۵]. بر این اساس، نظریه‌ها راهنمای تحلیلگر در تفسیر مشاهدات هستند که به کمک آن‌ها می‌تواند مشاهدات پراکنده‌اش را منظم کند. در تعبیر دیگر، نظریه‌ها همچون توری هستند که ما داده‌های پراکنده عالم واقع را از طریق آن‌ها صید می‌کنیم [دوج و کراوس، ۱۳۷۴: ۶]. در نهایت، نظریه‌ها همچون عینکی هستند که ما از پشت آن‌ها به پدیده‌ها می‌نگریم و بسته به هر نظریه‌ای، تحلیل و تفسیرهای خاصی از موضوع مورد نظر به دست می‌دهیم [دوس، ۱۳۷۶: ۲۶]. با توجه به چنین اهمیت‌هایی است که عده‌ای معتقدند «هدف نهایی علم، صورت‌بندی نظریه است» [دلور، ۱۳۸۲: ۲۱].

نظریه‌های تحلیل فرهنگی

یکی از ویژگی‌های مهم فرهنگ، ثابت و متغیر بودن آن است. منظور از ثابت بودن، ثبات نسبی ساختارهای فرهنگی است که در طول سالیان

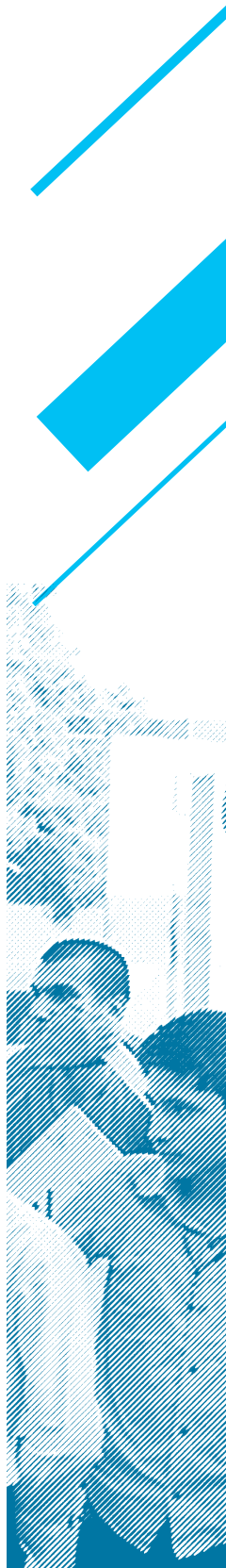
متمادی بقا یافته و به حیات خود ادامه می‌دهند. منظور از متغیر بودن نیز تغییر و تحولات فرهنگی است. برای بررسی ابعاد ثابت و متغیر فرهنگ می‌توان نظریه‌های تحلیل مسائل فرهنگی را به دو نوع ایستانگر و پویانگر تقسیم‌بندی کرد:

الف. تحلیل ایستانگر از مسائل فرهنگی

در این تحلیل، تحلیلگر به مسئله فرهنگی نگاه مقطعی دارد. یعنی صرفاً مسئله را براساس موقعیت فعلی آن بررسی می‌کند؛ بدون اینکه توجهی به تحولات مسئله مورد نظر در طی زمان داشته باشد. در واقع، شناسایی مسئله، مستقل از زمان و محیطش انجام می‌گیرد. به عبارت ساده‌تر، تحلیل ایستا مثل عمل عکس گرفتن است که فقط یک لحظه از زمان را نشان می‌دهد [زایرکعبه، ۱۳۹۹: ۹۴]. به این ترتیب، تحلیل فرهنگ توده‌ای مدرن، تحلیل روابط بین عناصر فرهنگی، تحلیل رابطه نظام فرهنگی با دیگر نظام‌ها چون سیاست، اقتصاد، دین، خانواده و غیره، در قالب تحلیل فرهنگی ایستانگر انجام‌پذیر است. اکنون از بین نظریه‌های فرهنگی، سه نظریه مهم و عمده‌ای توضیح داده می‌شوند که پدیده‌های فرهنگی را بر مبنای رویکرد ایستانگر تحلیل می‌کنند.

۱. نظریه‌های مارکسیستی فرهنگ

در این حوزه می‌توان به اصول عقاید مارکسیسم درباره فرهنگ، دیدگاه صاحب‌نظران مکتب فرانکفورت و نو مارکسیست‌ها، از جمله گرامشی و آلتوسر اشاره کرد. در نظریه‌های مارکسیستی، فهم از فرهنگ مدرن و توده‌ای بر حسب مفهوم ایدئولوژی صورت می‌گیرد. ایدئولوژی نیز همان ایده‌های طبقه حاکم است. بنابراین، لازمه فهم فرهنگ، فهم منافع طبقه حاکم و در نهایت فهم روابط تولید و زیربنای اقتصادی است. به‌طور کلی، دیدگاه فرهنگ برساخته و فرآورده کنش‌ها و کردارهای طبقات اجتماعی است و کار ویژه و اصلی آن توجیه منافع آن طبقات، به‌ویژه از راه رسانه‌های گروهی است. بر این اساس، رسانه‌های گروهی مدرن در مشروعیت بخشیدن به نابرابری‌های موجود در قدرت و ثروت نقش مهمی ایفا می‌کنند و آن‌ها را برای طبقات پایین طبیعی جلوه می‌دهند. از دیدگاه مکتب فرانکفورت^۱، کل فرهنگ مردمی مدرن، چیزی جز فرهنگ توده‌ای نیست و این فرهنگ نیز در اساس فرهنگی تجاری یا تجارت‌زده است که به‌صورت انبوه تولید و مصرف می‌شود. مصرف‌کنندگان آن هم توده‌هایی بی‌تمیز و منفعل هستند و قدرت تشخیص ندارند. فرهنگ توده‌ای از بالا تحمیل می‌شود و در آن عناصری خودجوش که از درون زندگی مردم برخاسته باشند، نمی‌توان یافت. فرهنگ توده‌ای صرفاً ابزار سلطه و استیلاست و هیچ نسبتی با مقاومت در مقابل قدرت ندارد، در حالی که در نظریه هژمونی گرامشی^۲، نظریه‌پرداز مارکسیست، فرآورده‌های فرهنگ توده‌ای مدرن، برخلاف نظریه مکتب فرانکفورت، تک‌معنی، درسته، تحمیلی و صرفاً ابزار سلطه نیستند و مظهر انحطاط جامعه سرمایه‌داری جدید محسوب



نمی‌شوند. همچنین، طبق نظریات ساخت‌گرایانه، با مخاطبان کاملاً منفعل و نقش‌پذیر سروکار ندارند، بلکه آمیزه‌ای از جریانات فرهنگی از بالا و از پایین، تحمیلی، خودجوش، سلطه‌گرانه و مقاومت‌آمیزند [بشیریه، ۱۳۷۹: ۴۰-۱۷].

برای تحلیل مسائل فرهنگی بر اساس نظریه مارکسیستی می‌توان تولید انواع برنامه‌های اجتماعی و فرهنگی در کانال‌های ماهواره‌ای از سوی کشورهای غربی، به‌خصوص آمریکا را برای کشورهای توسعه‌نیافته مثال زد. چرا که براساس نظریه مارکسیستی از فرهنگ، این‌گونه برنامه‌ها بیشتر در راستای توجیه ایدئولوژی و منافع سرمایه‌داری قابل تحلیل هستند. همچنین، تبلیغ انواع محصولات مصرفی غیرضروری در رسانه‌های گروهی و فضای اینترنتی را می‌توان در راستای خلق فرهنگ توده‌ای تحلیل کرد که جهان سرمایه‌داری از طریق آن‌ها موجب به انفعال کشیدن مردم جامعه و تحمیل فرهنگ از بالا به پایین می‌شود.

۲. نظریه‌های ساخت‌گرایی فرهنگ

در این حیطه می‌توان به نظریات **سوسور** در زبان‌شناسی و **لوی استروس** در انسان‌شناسی اشاره کرد. از دیدگاه ساخت‌گرایان، هر فرهنگی مانند زبان یا سخن، ساختاری اساسی دارد و هر جزء یا فرآورده خاص فرهنگی، تنها در درون کل ساختاری معنا می‌یابد. ساختار درونی در مظاهر و فرآورده‌های گوناگون بازتاب می‌شوند. بنابراین، ساخت‌گرایی به روابط زیربنایی موجود در متون و کردارهای فرهنگی نظر دارد. از این‌رو تحلیل فرهنگی مستلزم کشف ساختارهای فرهنگی نهفته در پس پدیدارهای فرهنگی است. ساختارهای اساسی موجد معنا هستند. کردارهای متون فرهنگی هم مانند زبان ساختار و پدیدار دارند و معنا در سطح پدیدارها، محصول ساختار نهفته است. لذا تا ساختار و قواعد اساسی آن را درنیابیم، پدیدارهای فرهنگی را در نخواهیم یافت [بشیریه، ۱۳۷۹: ۸۰-۶۹].

نظریه نشانه‌شناسی را نیز می‌توان زیرمجموعه نظریه ساختارگرایی قرار داد، چرا که موضوع نشانه‌شناسی، بررسی شیوه تولید نظام نشانه‌های معنابخش است. از دیدگاه نشانه‌شناسی، نشانه‌ها، معانی و فهم واقعیت را ممکن می‌سازند. در واقع، نشانه‌شناسی و ساختارگرایی از یکدیگر جدایی‌پذیر نیستند. زیرا در مطالعه نشانه‌ها باید نظام روابطی را بررسی کرد که اجازه تولید معنا را می‌دهد. در مقابل، تنها زمانی می‌توان تعیین کرد روابط موجود میان عناصر چیست که آن‌ها را به‌عنوان نشانه در نظر بگیریم. به این ترتیب، ساختارگرایی بر تشخیص این مسئله مبتنی است که اگر اعمال و تولیدات انسانی معنایی دارند، باید یک نظام زیرین مرکب از تمایزها و قراردادهای وجود داشته باشد که این معنا را امکان‌پذیر کند [برگر، ۱۳۸۵: ۱۱۵].

برای تحلیل مسائل فرهنگی براساس نظریه ساختارگرایی، تحلیل **لوی اشتراوس**، انسان‌شناس فرانسوی، درباره اسطوره‌های فرهنگی بررسی می‌شود. وی معنای اسطوره‌های فرهنگی را در سطح ساختاری ناآگاهانه آن‌ها جست‌وجو می‌کند. به این صورت که: نخست، شماری از گونه‌های یک اسطوره خاص را بررسی می‌کند. دوم، در این گونه‌ها،

عناصر موضوعی بنیادی را از طریق جفت‌های متضاد، از یکدیگر جدا می‌کند؛ مثل عنصر مقدس از نامقدس. سوم، نموداری از الگوهای پیچیده‌ای را ترسیم می‌کند که در آن‌ها عناصر موضوعی هر یک از گونه‌ها در هم بافته شده‌اند. چهارم، جدولی از جابه‌جایی‌های احتمالی میان این عناصر تهیه می‌کند. پنجم، خود این جدول به ساختار تبدیل می‌شود و یک موضوع تحلیلی عامی را به دست می‌دهد که تنها در این سطح می‌توان روابط ضروری عناصر اسطوره را بازشناخت و پی برد آن پدیده تجربی که در آغاز مشاهده شد، تنها یکی از ترکیب‌های احتمالی اسطوره را تشکیل می‌دهد.

سرانجام، چنین جدول یا ساختاری به تحلیلگر اجازه می‌دهد نه تنها اسطوره به معنای عام آن را دریابد، بلکه در بازه معنای یک اسطوره خاص در چارچوب یک جامعه معین نیز فرضیه‌پردازی کند [ریترز، ۱۳۷۴: ۵۴۷]. به این ترتیب، اشتراوس معتقد است کشف معنای اسطوره را در عناصر مجزای آن نمی‌توان یافت، بلکه در چگونگی ترکیب روابط عناصر آن می‌توان پیدا کرد؛ همچنان که معنای یک جمله از رابطه میان کلمات جمله به دست می‌آید [برگر، ۱۳۸۵: ۱۳۷].

پی‌نوشت‌ها

1. Anthony Giddens
2. Stephen Isaac
3. Karl Popper
۴. مکتب فرانکفورت در دهه ۱۹۳۰ توسط ماکس هورکهایمر در دانشگاه فرانکفورت آلمان بنیانگذاری شد.
5. Antonio Gramsci
6. Levi Strauss

منابع

۱. ابراهیم‌بای سلامی، غلام‌حیدر (۱۳۸۵). فرهنگ و سیاست‌گذاری در ایران. فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات. ش ۵.
۲. ازغندی، علیرضا (۱۳۸۵). درآمدی بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران. نشر قومس. تهران.
۳. اینگلهارت، رونالد (۱۳۷۱). تحول فرهنگی در جامعه پیشرفته صنعتی. ترجمه مریم وتر. انتشارات کویر. تهران.
۴. برگر، آرتور آسا (۱۳۸۵). نقد فرهنگی. ترجمه حمیرا مشیرزاده. انتشارات باز (مرکز بازشناسی اسلام و ایران). تهران.
۵. بشیریه، حسین (۱۳۷۹). نظریه‌های فرهنگ در قرن بیستم. نشر آینده پویان. تهران.
۶. پوپر، کارل (۱۳۸۴). جامعه باز و دشمنان آن. ترجمه عزت‌الله فولادوند. انتشارات خوارزمی. تهران.
۷. جمشیدی، غلامرضا؛ فولادیان، مجید (۱۳۹۰). بررسی تحولات فرهنگ عمومی در ایران براساس تحلیل نام‌گذاری. نشریه مطالعات فرهنگی و ارتباطات. سال ۷. ش ۲۴.
۸. دلاور، علی (۱۳۸۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. نشر رشد. تهران.
۹. دوچ، مورتون؛ کراوس، روبرتم (۱۳۷۴). نظریه‌ها در روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه مرتضی کتبی. انتشارات دانشگاه تهران.
۱۰. دوس، دی‌ای (۱۳۷۶). روش پیمایش در تحقیق اجتماعی. ترجمه مریم رفعت‌جابه و رخساره کاظم. مرکز ملی مطالعات و سنجش افکار عمومی. تهران.
۱۱. ذکاکی، محمدسعید؛ ولیزاده، وحید (۱۳۸۸). فرهنگ جوانان و تلفن همراه. نشریه تحقیقات فرهنگی ایران. دوره ۲. ش ۳.
۱۲. ریترز، جورج (۱۳۷۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی.

وضعیت ایران در گزارش جهانی شادکامی (۲۰۱۳ تا ۲۰۲۰)

ترجمه و تدوین
ابراهیم شیرعلی
پژوهشگر مرکز افکارسنجی جهاد دانشگاهی

جای دارد. نمره شادکامی و رتبه جهانی ایران بین سال‌های ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۰ نشان می‌دهد، وضعیت شادکامی مردم ایران چندان تغییری نداشته است و مردم ایران شادکامی خود را نزدیک به متوسط ارزیابی می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: وضعیت ایران، گزارش جهانی شادکامی، رضایت از زندگی، توسعه پایدار

الف) شادکامی چگونه سنجش می‌شود؟

در گزارش مذکور، شادکامی معادل «ارزیابی ذهنی فرد از وضعیت زندگی خود» تعریف شده است و برای سنجش شادکامی از سؤال‌های ارزیابی زندگی «مؤسسه نظرسنجی گالوپ» استفاده می‌شود. مؤسسه گالوپ نیز از «مقیاس کانتریل» (۱۹۶۵) در ارزیابی فرد از زندگی خود بهره می‌گیرد.

«گزارش جهانی شادکامی» به صورت سالانه از سال ۲۰۱۲ توسط شبکه گشایش توسعه پایدار، واقع در نیویورک منتشر می‌شود و وضعیت شادکامی کشورها را براساس اطلاعات موجود ارائه می‌کند.

گزارش جهانی شادکامی تنها به نتایج حاصل از پاسخ‌های افراد به پرسش «مؤسسه گالوپ» در ارزیابی شادکامی افراد اکتفا نمی‌کند و آن را به مثابه متغیر وابسته در نظر می‌گیرد که متغیرهای دیگری بر آن تأثیرگذارند و نمره شادکامی را از مجموع متغیرهای اشاره شده ارائه می‌دهد. متغیرهای مستقل و تأثیرگذار بر میزان رضایت فرد از زندگی خویش عبارتند از: عواطف مثبت؛ عواطف منفی؛ تولید ناخالص داخلی؛ حمایت اجتماعی؛ امید به زندگی سالم در بدو تولد؛ آزادی انتخاب؛ بخشش یا کمک کردن؛ ادراک فساد.

در گزارش اخیر شادکامی (۲۰۲۰)، ایران در جایگاه ۱۱۸

مؤسسه گالوپ از شهروندان در سطح جهانی سؤال می‌کند: «فرض کنید نردبانی دارای ۱۰ پله است. پله صفر به معنای بدترین وضعیت و حالت زندگی، و پله ۱۰ به معنای بهترین وضعیت و شرایط زندگی است. در حال حاضر شما احساس می‌کنید در کدام پله از نردبان ایستاده‌اید؟»

بر اساس پاسخ‌هایی که شهروندان به این پرسش می‌دهند و در بازه ۰ تا ۱۰ وضعیت عمومی زندگی خود را ارزیابی می‌کنند، کشورها از حیث «رضایت از زندگی» رتبه‌بندی می‌شوند. گزارش جهانی شادکامی تنها به نتایج حاصل از پاسخ‌های افراد به پرسش مؤسسه گالوپ در ارزیابی شادکامی افراد اکتفا نمی‌کند و آن را به مثابه متغیر وابسته در نظر می‌گیرد که متغیرهای دیگری بر آن تأثیرگذارند. نمره شادکامی را از مجموع متغیرهای اشاره شده ارائه می‌کند. متغیرهای مستقل و تأثیرگذار بر میزان رضایت فرد از زندگی خویش عبارت‌اند از:

۱. **عواطف مثبت:** در پنج گویه گنجانده شده‌اند که مؤسسه نظرسنجی گالوپ هر ساله در کشورهای جهان آن‌ها را می‌سنجد. این پنج گویه عبارت‌اند از:

- آیا احساس می‌کنید دیروز به خوبی استراحت کردید؟
- آیا تمام دیروز با شما به احترام رفتار شد؟
- آیا تمام دیروز به میزان زیادی لبخند زدید یا خندیدید؟
- آیا دیروز چیز جالبی یاد گرفتید یا انجام دادید؟
- آیا دیروز احساسات مثبت زیادی را مانند لذت بردن از زندگی تجربه کردید؟

۲. **عواطف منفی:** این عواطف هم در پنج گویه گنجانده شده‌اند که مؤسسه نظرسنجی گالوپ هر ساله در کشورهای جهان آن‌ها را می‌سنجد و عبارت‌اند از:

- آیا دیروز درد جسمانی تجربه کردید؟
- آیا دیروز احساس منفی نگرانی را تجربه کردید؟
- آیا دیروز احساس منفی زیادی را، مثل غم، تجربه کردید؟

- آیا دیروز استرس (فشار روانی) زیادی را تجربه کردید؟
- آیا در طول دیروز عصبانی یا خشمگین بودید؟

۳. **تولید ناخالص داخلی:** اطلاعات و آمار مربوط به این شاخص در گزارش شادکامی، از آمارهای منتشرشده بانک جهانی استخراج و استانداردسازی می‌شود.

۴. **حمایت اجتماعی:** اطلاعات مربوط به حمایت اجتماعی حاصل یافته‌های نظرسنجی مؤسسه گالوپ است. سؤال مرتبط با متغیر حمایت اجتماعی که توسط این مؤسسه از شهروندان پرسیده می‌شود، این سؤال است: «اگر در وضعیت دشواری و سختی باشید، دوستان و بستگانی دارید که در هر زمان که به آن‌ها نیاز دارید، به شما کمک کنند یا خیر؟»

۵. **امید به زندگی سالم در بدو تولد:** اطلاعات و آمار مربوط به این شاخص توسط «سازمان جهانی سلامت» فراهم می‌آید.

۶. **آزادی انتخاب:** اطلاعات و آمار مربوط به آزادی انتخاب در گزارش جهانی شادکامی، حاصل یافته‌های نظرسنجی مؤسسه گالوپ است. گالوپ از شهروندان می‌پرسد: «آیا شما از آزادی انتخاب در زندگی خویش رضایت دارید یا ناراضی هستید؟»

۷. **بخشش یا کمک کردن:** اطلاعات و آمار مربوط به این شاخص حاصل یافته‌های نظرسنجی مؤسسه گالوپ است. گالوپ از شهروندان کشورها می‌پرسد: «آیا در یک ماه گذشته به خیریه‌ها و نیازمندان کمک مالی کرده‌اید؟»

۸. **ادراک فساد:** اطلاعات مربوط به ادراک فساد در گزارش جهانی شادکامی، حاصل یافته‌های نظرسنجی مؤسسه گالوپ است. گالوپ از شهروندان کشورها می‌پرسد: «آیا در کل حکومت فساد گسترده وجود دارد؟ و آیا در بخش تجارت و کسب و کار فساد گسترده وجود دارد؟»

جدول ۱. نمره شادکامی ایران در سال‌های مختلف

سال	نمره شادکامی (۱۰-۰)	رتبه جهانی
۲۰۲۰	۴/۶۷۲	۱۱۸
۲۰۱۹	۴/۵۴۸	۱۱۷
۲۰۱۸	۴/۷۰۷	۱۰۶
۲۰۱۷	۴/۶۹۲	۱۰۸
۲۰۱۶	۴/۸۱۳	۱۰۵
۲۰۱۵	۴/۶۸۶	۱۱۰
۲۰۱۳	۴/۶۴۳	۱۱۵



جدول ۲. رتبه‌بندی کشورهای منطقه از نظر شادمانی

رتبه جهانی (۱-۱۵۳)	نمره شادکامی (۰-۱۰)	کشور	رتبه در منطقه
۲۱	۶/۷۹۱	امارات متحده عربی	۱
۲۷	۶/۴۰۶	عربستان سعودی	۲
۴۰	۶/۲۲۷	بحرین	۳
۴۸	۶/۱۰۲	کویت	۴
۶۶	۵/۶۹۳	پاکستان	۵
۹۳	۵/۱۳۲	ترکیه	۶
۱۱۰	۴/۷۸۵	عراق	۷
۱۱۱	۴/۷۷۲	لبنان	۸
۱۱۸	۴/۶۷۲	ایران	۹
۱۱۹	۴/۶۳۳	اردن	۱۰
۱۲۵	۴/۵۵۳	فلسطین	۱۱
۱۳۸	۴/۱۵۱	مصر	۱۲
۱۴۶	۳/۵۲۷	یمن	۱۳
۱۵۳	۲/۵۶۷	افغانستان	۱۴

ب) رتبه جهانی ایران در گزارش جهانی شادکامی

رتبه ایران در گزارش جهانی شادکامی بین سال‌های ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۰ موجود است. شایان ذکر است، در سال ۲۰۱۴ گزارش مذکور منتشر نشد. نمره شادکامی و رتبه جهانی ایران بین سال‌های اشاره شده در جدول ۱ آمده است که نشان می‌دهد در این فاصله زمانی وضعیت شادکامی مردم ایران چندان تغییری نداشته است و مردم ایران شادکامی و رضایت از زندگی خود را نزدیک متوسط ارزیابی کرده‌اند.

ج) رتبه منطقه‌ای ایران در گزارش جهانی شادکامی (۲۰۲۰)

در جدول ۲ بر اساس اطلاعات موجود در آخرین گزارش جهانی شادکامی (۲۰۲۰) کشورهای منطقه از حیث میزان شادکامی رتبه‌بندی شده‌اند. امارات با نمره ۶/۷۹۱ از ۱۰، و کشور مصر با نمره ۴/۱۵۱، بیشترین و کمترین میزان شادکامی را دارا هستند. ایران با نمره ۴/۶۷۲ در رتبه نهم جای می‌گیرد.

درک چشم‌انداز جامعه‌شناختی

نویسنده: نیکی لیساکول

ترجمه: فاطمه عادل‌خواه،

دانشجوی کارشناسی علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان یزد

جامعه‌شناسان چگونه جهان را ادراک می‌کنند؟

جامعه‌شناسی را به‌عنوان علم مطالعه جامعه می‌توان تعریف کرد؛ اما در عمل جامعه‌شناسی از این تعریف کلی فراتر می‌رود. جامعه‌شناسی نوعی نگاه برای درک جهان اجتماعی از طریق سنجش و ارزشیابی ساختارها و نیروهای اجتماعی است. این رشته از «بافت تاریخی» برای بررسی و مطالعه زمان حال و جامعه در حال گذار و پیش‌رونده به سوی آینده استفاده می‌کند. جامعه‌شناسی اصولاً تفکر انتقادی را پرورش می‌دهد، سؤال‌های تحلیلی مطرح می‌کند و به دنبال راه‌حل است. برای فهم درست جامعه‌شناسی و راه و روش پژوهشی جامعه‌شناسان، درک نظریه‌های اجتماعی ضرورت دارد.

کلیدواژه‌ها: درک جامعه‌شناختی، علم جامعه‌شناسی، روابط اجتماعی

بررسی روابط اجتماعی

زمانی که جامعه‌شناسان جهان را برای فهم بهتر آن بررسی می‌کنند، در واقع در پی درک روابط میان افراد و گروه‌های اجتماعی هستند که افراد بر پایه نژاد، طبقه و جنسیت به آن گروه‌ها تعلق دارند. انسان همچنین پیوندهای افراد را با اجتماع و نهادهای اجتماعی، اعم از پیوندهای مذهبی، آموزشی و شهری، همچون رابطه افراد با کلیسا، مدرسه و یا اداره پلیس در نظر می‌گیرند. در جامعه‌شناسی، مطالعه زندگی شخصی افراد در بطن جامعه به‌عنوان «جامعه‌شناسی خرد» شناخته می‌شود. مطالعه گروه‌های بزرگ جامعه، روابط کلی و گرایش‌هایی که جامعه را تشکیل می‌دهند، به‌عنوان «جامعه‌شناسی کلان» شناخته می‌شود.

ساختارها و نیروهای اجتماعی

جامعه‌شناسان در پی یافتن پیوندهای میان پدیده‌های خرد و کلان هستند تا بتوانند از طریق آن به روندها و مشکلات اجتماعی که برخاسته از جامعه هستند، رسیدگی کنند. این شناخت که ساختارها و نیروهای اجتماعی، باورها، ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات فرد را شکل می‌دهند، در جوهره نگاه جامعه‌شناسی قرار دارد. ساختارها و نیروهای اجتماعی بر تجربیات ما، تعاملات ما با دیگران، و در نهایت بر حاصل زندگی ما تأثیر می‌گذارند. اکثر مردم از چگونگی تأثیر گذاشتن ساختارهای اجتماعی بر زندگی‌شان آگاهی ندارند و احتمالاً فقط زمانی که نگرش انتقادی به جامعه اتخاذ کنند، می‌توانند این نیروها را بشناسند. **پیتز برگر**، به منظور آشنایی دانش‌آموزان با این رشته، نوشته است: «اولین معرفت جامعه‌شناسی عبارت است از اینکه: پدیده‌ها آن گونه که به نظر می‌رسند، نیستند.»

از این رو چشم‌انداز جامعه‌شناختی دانشجویان را به پرسش سؤال‌های پرسش‌نشده درباره پدیده‌های عادی ترغیب می‌کند تا ساختارها و نهادهای اجتماعی مؤثر و پنهان در عمل را روشن سازد.

پرسیدن سؤال‌های جامعه‌شناختی

جامعه‌شناسان برای بسیاری از پرسش‌های ساده‌ای که مطرح کرده‌اند، پاسخ‌های پیچیده‌ای را جست‌وجو می‌کنند. برگردا کرد که چهار سؤال اساسی به جامعه‌شناسان امکان می‌دهد، ارتباطات میان زندگی روزمره و ساختار اجتماعی فراگیر و نیروهایی را که آن را شکل می‌دهند، ببینند. این سؤال‌ها عبارت‌اند از:

۱. اینجا مردم در تعامل با یکدیگر چه کاری انجام می‌دهند؟

۲. روابط آن‌ها با یکدیگر چگونه است؟

۳. این روابط در نهادها چگونه سازمان‌دهی می‌شوند؟

۴. ایده‌های جمعی و مشترکی که افراد و نهادهای اجتماعی را حرکت می‌دهند، چه هستند؟

برگر معتقد است: پرسیدن این سؤال‌ها پدیده‌های مانوس و شناخته‌شده را به چیزی متفاوت و کشف‌نشده دگرگون می‌کند و به تغییر آگاهی می‌انجامد. **سی. رایت. میلز** این دگرگونی را تصور جامعه‌شناختی نامید. زمانی که افراد جهان را از این طریق بررسی می‌کنند، چگونگی قرار گرفتن تجربیات زندگی روزمره و زندگی‌نامه‌های شخصی‌شان را درون گذرگاه تاریخ می‌بینند. هنگامی که از تصور جامعه‌شناختی به‌منظور بررسی زندگی خودمان استفاده می‌کنیم، ممکن است این سؤال برایمان مطرح شود که: چگونه ساختارهای اجتماعی، نیروها و روابط به ما امتیازات خاصی مثل دسترسی به ثروت و مدارس معتبر را داده‌اند؟ همچنین ممکن است بپرسیم: چگونه نیروهای اجتماعی، مانند گروه‌های نژادپرست، امکان دارد به ضرر ما عمل کنند؟

اهمیت زمینه تاریخی

چشم‌انداز جامعه‌شناختی همیشه زمینه و بافت تاریخی را در نظر می‌گیرد. زیرا اگر بخواهیم بدانیم که چرا پدیده‌ها به گونه‌ای خاص شکل گرفته‌اند و صورت دیگری ندارند، باید بفهمیم که چگونه آن‌ها در گذر تاریخ به اینجا رسیده‌اند. بنابراین، جامعه‌شناسان غالباً دیدگاه وسیع‌تری برمی‌گزینند و به مشاهدهٔ چنین مسائلی می‌پردازند: ذات متغیر ساختار طبقاتی طی زمان؛ سیر تکامل ارتباط بین اقتصاد و فرهنگ؛ دسترسی محدود به حقوق و منابعی که همچنان امروزه از نظر تاریخی مردم به حاشیه رانده‌شده را تحت فشار قرار می‌دهد.

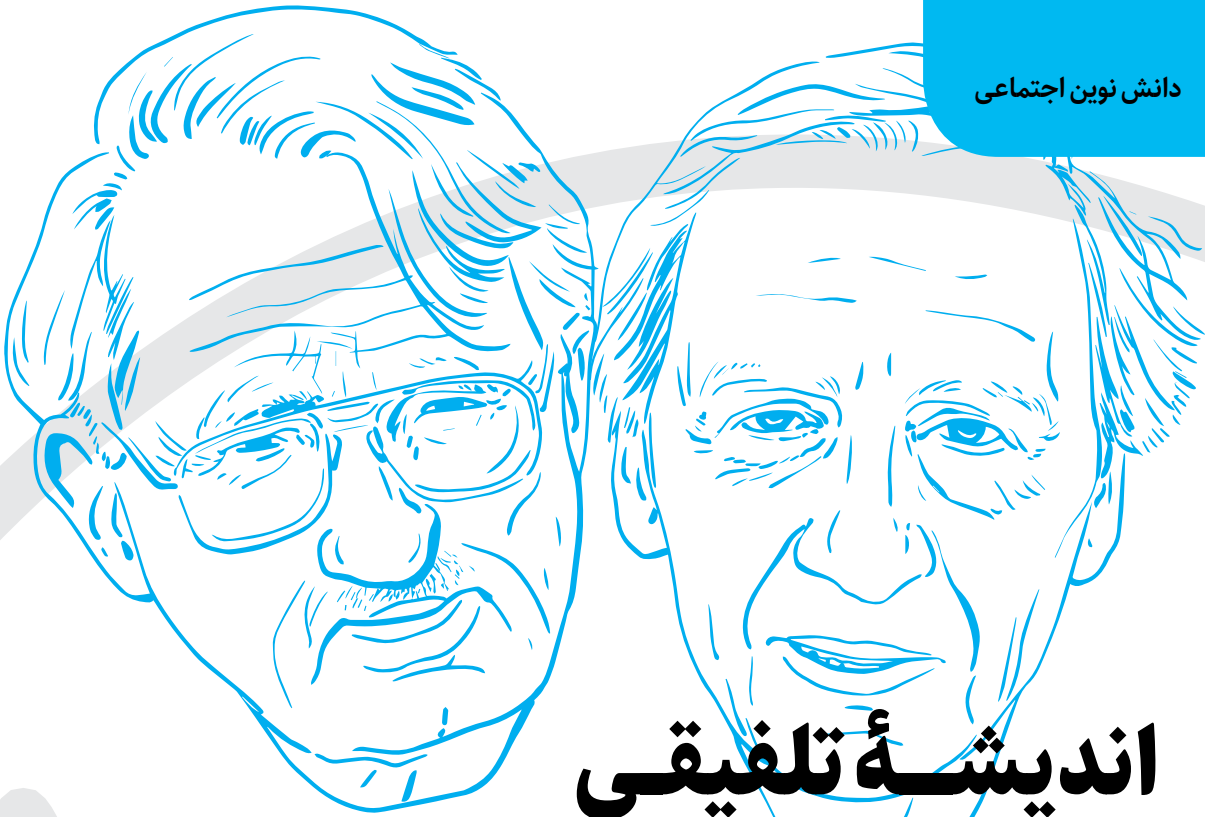
بینش جامعه‌شناختی

میلز معتقد بود که تصور جامعه‌شناختی مردم را قادر می‌سازد زندگی و جامعهٔ خود را تغییر دهند. زیرا تصور جامعه‌شناختی به ما امکان می‌دهد، مشکلات شخصی (دریافت‌شده) مانند درآمد کافی نداشتن برای ادارهٔ زندگی را در زمینه و بافت وسیع‌تری ببینیم. این مشکلات نه تنها مشکلات شخصی را اجتماعی، مانند مسائل عمومی نیز می‌شوند. زیرا از نقص ساختار تصور جامعه‌شناختی به مسئلهٔ بغرنج دیدگاه جامعه‌شناختی اشاره می‌کند.

از این دیدگاه، جامعه یک محصول اجتماعی است و ساختارها و نهادهایش تغییرپذیرند. درست همان‌طور که ساختارها و نیروهای اجتماعی زندگی ما را شکل می‌دهند، انتخاب‌ها و کنش‌های ما نیز بر ماهیت جامعه تأثیر می‌گذارند. در طول زندگی روزمره، رفتار ما به جامعه اعتبار می‌بخشد یا آن را به چالش می‌کشد تا بهبود یابد. چشم‌انداز جامعه‌شناختی به ما امکان می‌دهد که دریابیم، رسیدن به هر دو نتیجه چه‌طور ممکن می‌شود.

منبع

<https://www.thoughtco.com/sociological-perspective-3026642>



اندیشه تلفیقی در جامعه‌شناسی معاصر

منوچهر ذوالفقاری

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دبیر علوم اجتماعی استان همدان، شهرستان نهاوند

(بررسی آرای تلفیقی گیدنز و هابرماس)

چکیده

روش‌های جامعه‌شناسان اولیه در تبیین و یافتن راه حل برای مسائل اجتماعی نوپدید، آشکار شد. اینجا بود که عده‌ای از جامعه‌شناسان در صدد برآمدند تا ضمن برشمردن نقاط قوت و ضعف رویکردها، گرایش‌ها، تئوری‌ها و مکاتب جامعه‌شناسی کلاسیک، به توسعه عمقی این علم بپردازند [آزاد ارمکی، ۱۳۷۶: ۱۲۸]. بنابراین به طرح دیدگاه‌های تلفیقی در تبیین مسائل اجتماعی روی آوردند. زیرا اینان باور داشتند که جامعه‌شناسی دانشی چندپارادایمی، چندگفتمانی، چندبینشی، چندرویکردی، چندسنتی و چندروش‌ی است و قطعاً با استفاده از رویکردهای تلفیقی، جزمیت، نقاط ضعف، دعوای و تعصبات، تئوری‌ها و مکاتب مختلف نادیده گرفته می‌شوند.

امروزه استفاده از رویکردهای تلفیقی در تبیین مسائل اجتماعی، به دلیل این باور که جامعه‌شناسی دانشی چندپارادایمی، چندگفتمانی، چندبینشی، چندرویکردی، چندسنتی و چندروش‌ی است، به رویه‌ای معمول و مقبول تبدیل شده است. قطعاً استفاده از این رویکردها می‌تواند ما را به نتایج منطقی‌تر، کارآمدتر، واقعی‌تر و کاربردی‌تری در حوزه‌های مختلف اجتماعی رهنمون شود. رویکرد تلفیقی امروزه توسط بیشتر جامعه‌شناسان و محققان اجتماعی در دنیا پذیرفته شده است. مطالعات و پژوهش‌های افرادی چون هابرماس، گیدنز، الکساندر، ریتزر، فوکو، بوردیو، کولمن، کالینز و تعدادی دیگر در این زمینه مهم، مطرح و چشمگیر هستند که در این نوشتار رویکردهای هابرماس و گیدنز به عنوان نمونه مطالعات جامعه‌شناختی تلفیقی به صورت خلاصه مطرح شده‌اند.

نظریه ساختاربندی آنتونی گیدنز

آنتونی گیدنز، جامعه‌شناس بریتانیایی، در سال ۱۹۳۸ به دنیا آمد و در مدرسه اقتصاد لندن و دانشگاه کمبریج تحصیل کرد. اکنون او از پرنفوذترین و مهم‌ترین نظریه‌پردازان اجتماعی انگلستان و جهان در دوره معاصر به شمار می‌رود و در آمریکا و در بسیاری از نقاط جهان بانفوذ است [ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۱۴].



وی دیدگاه‌های جامعه‌شناسان کلاسیک را که تاکنون بر دو حوزه خرد یا کلان (کنش یا ساختار) تأکید داشتند، مطرح کرد و کوشید با آشتی دادن این دو حوزه، دیدگاه تلفیقی خودش را که پیوندی از خرد و کلان

کلیدواژه‌ها: اندیشه تلفیقی، گیدنز و هابرماس، رویکردهای تلفیقی، نظریه ساختاربندی

مقدمه و طرح مسئله

از اواخر قرن بیستم و هم‌زمان با گذار جوامع اروپایی و آمریکا از مرحله صنعتی به مرحله خدماتی و اطلاعاتی، شکل و نوع مسائل اجتماعی در این جوامع هم تغییر کرد و به تدریج ناکارآمدی اندیشه‌ها، تئوری‌ها و

یا کنش با ساختار است، به عنوان یک موضع قابل قبول تر در جامعه‌شناسی معرفی کند. این ایده اساساً در نظریه ساختاربندی او برجسته و نمایان است. وی در تشریح نظریه ساختاربندی معتقد است: علوم اجتماعی بین دو سنت تقسیم شده است: یکی این سنت که برای نهادها اولویت قائل است و برحسب ساختار و جبر شکل می‌گیرد. این سنت در تحلیل نهادها بسیار موفق، ولی در تحلیل کنش انسان ناموفق بوده است. سنت دیگر برای انسان به مثابه کارگزار اولویت قائل است و کنش‌های او را قابل شناخت می‌داند. این سنت در تحلیل انسان به عنوان کنشگر موفق، ولی در تحلیل نهادها ناموفق بوده است. این دو سنت اگرچه متضادند، ولی با هم رابطه متقابل دارند و بر هم تأثیر می‌گذارند [مولان، ۱۳۸۰: ۱۵۶]. درواقع گیدنز با خلق نظریه ساختاربندی از دو مکتب کارکردگرایی و کنش متقابل عبور می‌کند و به دیدگاه تلفیقی می‌رسد و به این ترتیب بر تقابل تاریخی خرد و کلان یا کنش و ساخت خط بطلان می‌کشد. [ریتز، ۱۳۷۷: ۶۴۶]. به عبارت دیگر، وی در این نظریه می‌کوشد تا آسیب‌ها و نقاط ضعف سه نظریه ساختارگرایی، کارکردگرایی و همچنین نظریه تفسیری را برطرف کند.

گیدنز در نظریه ساختاربندی، کلید فهم دگرگونی‌های علوم اجتماعی را رابطه کنش انسان و ساخت اجتماعی می‌داند. او معتقد است: تحلیل جامعه نباید صرفاً در سطح خرد یا کلان خلاصه شود و تقابل تاریخی خرد و کلان یا کنش و ساخت، دیگر نباید مطرح شود. به عبارت دیگر، فعالیت‌ها را نه آگاهی ایجاد می‌کند و نه ساختار اجتماعی، بلکه انسان‌ها ضمن ابراز وجود به عنوان کنشگر درگیر فعالیت می‌شوند و از طریق همین فعالیت است که هم آگاهی و هم ساختار به وجود می‌آید.

از نظر گیدنز، مهم‌ترین کلید برای فهم دگرگونی‌های علوم اجتماعی، پرداختن هم‌زمان به کنش انسانی و ساخت اجتماعی است و هر تحقیقی در حوزه علوم اجتماعی باید به‌نوعی به دنبال بیان رابطه بین عاملیت و ساختار باشد. اما کلاسیک‌های جامعه‌شناسی بر یکی از این دو حوزه، یعنی کنش یا ساختار، تأکید داشتند و یکی را عامل تعیین‌کننده می‌دانستند و از دیگری غفلت می‌ورزیدند. حال آنکه نظریه ساختاربندی ترکیبی از این دو زمینه است [گیدنز، ۱۳۸۴: ۱۷]. نظریه ساختاربندی، رسانترین کوشش در زمینه تلفیق مسائل خرد و کلان است. به قول گیدنز: نمی‌توان ادعا کرد که ساختار کنش را تعیین می‌کند یا برعکس. هر چند نظریه او تلفیقی است، ولی تأثیر مارکس بر او نیرومند است. نظریه ساختاربندی در حقیقت بسط بیان تلفیقی مارکس است که می‌گوید: «انسان‌ها تاریخ خودشان را می‌سازند، ولی نه آن‌چنان که خودشان دوست دارند. آن‌ها تاریخ را تحت شرایط دلخواهشان نمی‌سازند، بلکه تحت شرایطی این کار را انجام می‌دهند که مستقیماً در برابرشان وجود داشته و از گذشته به آن‌ها منتقل شده است. انسان‌ها در عین اینکه خالق شرایطاند، به نحوی تحت شرایطی هم واقع شده‌اند. لذا تمایز میان خرد و کلان جایز نیست [ریتز، ۱۳۷۷: ۶۰۰]. در واقع، بر اساس این نظریه، میان ساختارها و عوامل انسانی رابطه متقابل و دیالکتیکی برقرار است. به اعتقاد گیدنز، ساختار و عاملیت در عملکرد جاری اجتماعی از هم جدایی ندارند و این دو در واقع دو بعد جدایی‌ناپذیر واقعیت اجتماعی را تشکیل می‌دهند و دو روی سکه این واقعیت به شمار می‌آیند.

نظریه‌پرداز نظریه ساختاربندی از نظر کارآیی مثل یک نظریه‌پرداز موسیقی است که قبل از مطالعه هر سبک خاص، باید از اصول عام و کلی تدوین و تصنیف موسیقی آگاهی داشته باشد. نظریه‌پرداز اجتماعی هم باید تصویری از مفهوم اصول عام و کلی ساخت جامعه و تشکیل آن داشته باشد تا زندگی اجتماعی در هر دوره تاریخی برای وی قابل فهم شود. گیدنز این نظریه را از متن نظریه‌های مربوط به جمع و فرد می‌یابد، زمینه مشترکی را بین نظریات خرد و کلان تشخیص می‌دهد و نظریه ساختاربندی را تدوین می‌کند [استونز، ۱۳۷۹: ۴۲۳]. او معتقد است، در تبیین ساختارها باید نقش کنشگران و عوامل فاعلی را مدنظر قرار داد. همچنین اندیشه فاعل بودن انسان‌ها را پذیرفت و در بررسی ساختارها برای جایگاه انسان‌ها و کنش آن‌ها شأن و جایگاهی قائل شد. به نظر گیدنز، تأکید صرف بر ساختارها باعث چشم‌اندازی شیء‌گونه به انسان‌ها می‌شود. لذا عینیت ساختارها و فاعل بودن انسان‌ها از عناصر بنیادی ساختاربندی در نظریه گیدنز است [پارکر، ۱۳۸۳: ۲۴-۱۶]. در این راستا او می‌گوید: مفهوم ساخت به خودی خود کاربردی برای جامعه‌شناسی ندارد. شناخت ما از جهان اجتماعی، در کنش‌های روزمره انسان‌ها نهفته است. مردم بدون تفکر آگاهانه کارشان را انجام می‌دهند. جهان اجتماعی مثل قواعد زبان است که مردم قواعد دستور زبان را برای تعامل به کار می‌برند، ولی نیازی به جزئیات آن ندارند و در ضمن صحبت، ناخواسته قواعد زبان را بازتولید می‌کنند [پیرسون، ۱۳۸۰: ۳۱-۲۷].

البته گیدنز در مسیر خلق نظریه ساختاربندی، اندیشه دوگانگی ساخت را مطرح می‌کند. از دیدگاه وی، دوگانگی ساخت یعنی نیاز متقابل ساخت و عامل به هم. به این معنی که ساخت به عامل امکان عمل می‌دهد و عامل کمک می‌کند تا ساخت بازتولید شود. دوگانگی ساخت به این معناست که ساخت‌های اجتماعی هم‌زمان، هم بر کنش تأثیر می‌گذارند و هم نتیجه کنش انسانی هستند. ساخت جامعه برای افراد عضو جامعه هم بیرونی است و هم درونی. یعنی بر اساس نظریه دوگانگی ساخت، ساخت در عین اینکه «واردانده» است، «تواناساز» هم هست. در آن واحد هم محدود می‌کند و هم میدان می‌دهد. وی ساختار را مانع کنش نمی‌داند بلکه بستری می‌داند که کردارهای اجتماعی در آن باز تولید می‌شوند. تفاوت این نظریه با نظریه ساختارگرایان کلاسیک در این نکته است که ساختارگرایان کلاسیک بیشتر بر جنبه محدودکنندگی ساخت تأکید دارند، در حالی که گیدنز علاوه بر ویژگی محدودکنندگی ساخت، بر جنبه تواناسازی آن هم تأکید ویژه دارد [گیدنز، ۱۳۸۴: ۱۹].

به نظر گیدنز، ساختارها و عوامل انسانی پدیده‌های جدا از هم نیستند. از یک طرف ساختارها زمینه عملکرد اجتماعی کنشگران را تعیین می‌کنند و از طرف دیگر، عوامل انسانی با کنش‌های خود شرایط بازتولید ساختارها را فراهم می‌آورند. در اینجا وی هم به جنبه الزام‌آور ساختارها و هم به جنبه خلاقیت کنشگران توجه دارد. البته گیدنز قضیه عاملیت را از نیت‌ها جدا می‌کند. وی عاملیت را به معنی انجام اعمال می‌داند، نه نیاتی که افراد در انجام کارها دارند. بر همین مبنا عاملیت را از نیت جدا می‌کند [کسل، ۱۳۸۳: ۱۳۹]. گیدنز می‌گوید: هر چند برای وقوع هر رخداد اجتماعی به وجود عوامل انسانی نیاز داریم، ولی واقعیت این است که همیشه کنش

کنشگران همان چیزی از آب در نمی‌آید که کنشگر نیت کرده است. چه بسا کنش‌های نیت کرده، نتایج ناخواسته و نیت‌نکرده‌ای را به دنبال داشته باشند. لذا باید به آنچه کنشگر در عمل انجام می‌دهد، توجه شود [ریترز، ۱۳۷۷: ۲۴۵].

اهمیت نظریه ساختاربندی گیدنز این است که به نتیجه‌های بدبینانه‌ای که ناظر بر ناتوانی انسان در دگرگونی زندگی مدرن هستند، منتهی نمی‌شود و کنشگران در آن بی‌قدرت نیستند [گیدنز، ۱۳۸۴: ۲۲].

تفاوت نظریه ساختاربندی گیدنز با نظریه ساختارگرایی جامعه‌شناسان کلاسیک این است که در ساختارگرایی، کنشگران یا عوامل انسانی درون ساختار در شکل‌گیری ساختار چندان نقشی ندارند و غالباً تحت تأثیر ساختارها، ناخودآگاه به الزام‌ها و تکالیف ساختاری‌شان عمل می‌کنند. حال آن که در نظریه ساختاربندی گیدنز، عوامل انسانی هر چند در چارچوب ساختارها و تا اندازه‌ای تحت الزام قواعد ساختاری عمل می‌کنند، اما در تغییر، تکمیل و حتی ساخت ساختارهای نو می‌توانند نقش آفرینی کنند [پارکر، ۱۳۸۳: ۲۵].



نظریه کنش ارتباطی یورگن هابرماس

یورگن هابرماس در سال ۱۹۲۹ در «دسلدورف» آلمان به دنیا آمد. از نظر هابرماس، وبر و مارکس دچار نوعی تقلیل‌گرایی مشترک شده‌اند.

مارکس زیربنا را اقتصاد و فرهنگ را روبنا معرفی می‌کند، در حالی که از دیدگاه هابرماس، فرهنگ از اجزای دانش است که در مبحث نیروهای تولیدی مارکس نادیده گرفته شده است. هابرماس فرهنگ را نوعی کنش ارتباطی زبانی می‌داند که بر مبنای نظر مارکس در قالب فرایندهای اقتصادی تقلیل یافته است. هابرماس در بازسازی اندیشه وبر، با نقد فرایند عقلانیت ابزاری، مفهوم عقلانیت ارتباطی را مطرح می‌کند که از دیدگاه وی فرایندی رهایی‌بخش به حساب می‌آید.

همچنین هابرماس در بازسازی نظریات اندیشمندان مکتب فرانکفورت که خصائص اصلی جامعه مدرن را عقلانیت ابزاری، شیء‌گشتگی، آگاهی کاذب و از دست رفتن معنا و آزادی می‌دانند، در پی یافتن رد پای عقل ارتباطی (توانایی‌های کلامی و ارتباطی) در عصر سلطه عقلانیت ابزاری برمی‌آید. عقلانیت ارتباطی از دیدگاه وی به معنای از میان برداشتن موانعی است که ارتباط را تحریف می‌کنند. به عبارت دیگر، نوعی نظام ارتباطی است که در آن افکار آزادانه ارائه می‌شوند و در برابر انتقاد حق دفاع دارند.

در واقع، عقلانیت موردنظر هابرماس، به واسطه امکان ایجاد ارتباط و گفتگمانی فارغ از فشار بیرونی، تهدید و ترس به وجود می‌آید و مهم‌ترین شروط آن انتقادپذیری و استدلال هستند. در نتیجه، عقلانیت در عرصه کنش ارتباطی به ارتباط رها از سلطه و ارتباط آزاد و باز می‌انجامد همچنین محدودیت‌های ارتباط را برطرف می‌سازد. البته ایجاد این نوع عقلانیت در جامعه منوط به وجود کنش ارتباطی مبتنی بر توافق و اجماع عقلایی است؛ همچنان که تحقق جامعه اتوپیکایی موردنظر هابرماس نیز در گرو آزادبودن کنشگران در ارتباط با یکدیگر و رسیدن آن‌ها به درک مشترک از راه استدلال و به دور از فشار و محدودیت است.

تأکید هابرماس بر عقلانیت ارتباطی و کنش ارتباطی گامی اساسی است که وی در زمینه پیوند مفاهیم ساختار و عاملیت برداشته است و تلاش می‌کند که این مفاهیم را در نظریه‌ای کلی و جامع ترکیب کند. وی این کار را از طریق پیوند زدن «جهان زیست» یا جهان خردتری که در آن کنشگران ضمن ارتباط با یکدیگر در امور مختلف به تفاهم می‌رسند، با نظام‌های اجتماعی پهن دامنه‌تر و خرده نظام‌های آن، ممکن و عملی می‌داند [نوذری، ۱۳۸۱: ۱۵۰ - ۱۴۰].

هابرماس نظریه نظام و کنش خود را در دو سطح کلان و خرد مطرح می‌کند. وی سطح کلان را به سطح نظام اجتماعی به‌عنوان نظام عامی که سیستم‌ها در آن عمل می‌کنند و سطح خرد را به ارتباط بین اعضا و اشخاص و تلاش آن‌ها برای درک و تفاهم بیشتر (جهان زیست که شامل حوزه عمومی و جامعه مدنی می‌شود) مرتبط می‌داند. در سطح کلان، از دیدگاه هابرماس، نظام یا سیستم همان فرایند عقلانیت ابزاری است که حوزه‌های اقتصاد، سیاست و خانواده از جهان زیست را تسخیر کرده است. وی قدرت و پول را عناصر اصلی نظام می‌داند و در انتقاد از جامعه معاصر (سرمایه‌داری پیشرفته) معتقد است: حوزه‌های وسیعی از جهان زیست، درون نظام ذوب و برحسب سیستم اقتصادی و نظام قدرت بازسازی می‌شوند.

از دیدگاه هابرماس، در جوامع صنعتی جدید، کنش معقول و ابزاری، حوزه کنش تفاهمی و ارتباطی را در خود حل می‌کند و اعمال متکی بر محاسبات عقلانیت ابزاری، بخش اعظم کنش‌های افراد را تشکیل می‌دهد. در نتیجه امروزه نظام بر جهان زیست سلطه پیدا کرده و باعث بی‌هنجاری، بیگانگی، شیء‌گونگی، از دست رفتن معنا و تزلزل هویت جمعی در جامعه شده است [مهدوی و مبارکی، ۱۳۸۵: ۲]. اما در سطح خرد، با رویکرد هابرماس، جهان زیست را باید همان جهان معنی، کنش ارتباطی و توافق بینذهنی دانست. جهانی که یک مفهوم مکمل و فضایی است، کنش ارتباطی در آن صورت می‌گیرد و شامل حوزه‌ای از تجربیات فرهنگی است که اساساً قابل درک، ذاتاً آشنا و پایه‌ای برای تمام تجربیات زندگی هستند. وی مؤلفه‌های اساسی جهان زیست را فرهنگ، شخصیت و جامعه می‌داند [بهرامی، ۱۳۸۸: ۸۵ - ۸۴].

به اعتقاد هابرماس، جهان زیست برای اعضای خود سرمایه مشترکی را از معارف فرهنگی، الگوهای جامعه‌پذیری، ارزش‌ها و هنجارها (به مثابه سرچشمه‌ای سازنده برای عمل ارتباطی که از همان طریق نیز بازتولید می‌شود) فراهم می‌سازد [هابرماس، ۱۳۸۰: ۲۱۶]. بنابراین وی جهان زیست را شالوده جهان‌بینی و مجموعه‌ای از تعاریف و مفاهیم پذیرفته‌شده می‌داند که به اعمال و روابط روزانه ما انسجام می‌بخشند و حدود افق عملی و آگاهی اجتماعی ما را تعیین می‌کنند. در جهان زیست، از یک‌سو دیالکتیک فرایند فرهنگی، اخلاق و آگاهی، و از سوی دیگر، عقلانیت اقتصادی و اجتماعی، آشکار می‌شوند. با فرایند عقلانی‌شدن جهان زیست، به تدریج ارزیابی انتقادی جای عناصر جزئی فرهنگ سنتی را می‌گیرد و امکان تفاهم عقلانی بیشتر فراهم می‌آید [بشیریه، ۱۳۷۶: ۲۲۵ - ۲۲۴].

به زعم هابرماس، عقلانیت ارتباطی ریشه در کارکرد زبان برای ایجاد انسجام و تعامل اجتماعی دارد و تضمین‌کننده جهت‌گیری اقدامات ما به سوی فهم و توافق بینابینی و بدون کاربرد زور است. این موضوع بشر را قادر می‌سازد، به حفظ و بقای خود همت گمارد [پین، ۱۳۸۲: ۸۲۶]. در واقع، هابرماس کنش ارتباطی را شیوه دیگری از

بازآفرینی جامعه می‌داند و اینکه مفهوم جامعه باید با مفهومی از جهان زیست پیوند یابد تا کنش ارتباطی به منزله یک اصل جامعه‌پذیری جاذبه پیدا کند [پیوزی، ۱۳۷۸: ۱۱۱].

گیدنز با طرح «نظریه ساختاربندی» به وجود رابطه متقابل دیالکتیکی بین کنش و ساختار معتقد است. وی عاملیت و ساختار را یک پدیده دوجوهی می‌داند، نه دو پدیده جدا از هم. هر کنش اجتماعی دربرگیرنده ساختاری است و هر ساختاری به کنش اجتماعی نیاز دارد و این دو در هم ادغام شده‌اند. البته گیدنز در مسیر خلق نظریه ساختاربندی به ویژگی «دوگانگی ساختار» هم اشاره دارد. از دیدگاه وی، دوگانگی ساخت به این معناست که ساخت‌های اجتماعی هم‌زمان، هم برکنش تأثیر می‌گذارند و هم نتیجه کنش انسانی هستند. ساخت در عین اینکه «وادارنده» است، «تواناساز» هم هست. ولی در نهایت کنشگر توانایی دخل و تصرف در امور را دارد و الزام‌های موجود مانع انتخاب عقلانی او نمی‌شوند.

اما هابرماس در «نظریه تلفیقی‌اش» با عنوان «کنش ارتباطی»، مفهوم «عقلانیت ارتباطی» را مطرح می‌کند. از دیدگاه وی، عقلانیت ارتباطی به معنای از میان برداشتن موانعی است که ارتباط را تحریف می‌کنند. در واقع عقلانیت موردنظر هابرماس، به واسطه امکان ایجاد یک ارتباط و گفت‌وگو فارغ از فشار بیرونی، تهدید و ترس به وجود می‌آید. تأکید هابرماس بر عقلانیت ارتباطی و کنش ارتباطی گامی اساسی است که وی در زمینه پیوند مفاهیم ساختار و عاملیت برداشته است و تلاش می‌کند که این مفاهیم را در نظریه‌ای کلی و جامع ترکیب کند. وی این کار را از طریق پیوندزدن «جهان زیست» یا جهان خردتری که در آن کنشگران ضمن ارتباط با یکدیگر در امور مختلف به تفاهم می‌رسند، با نظام‌های اجتماعی پهن دامنه‌تر و خرده‌نظام‌های آن، ممکن و عملی می‌داند.

خلاصه و نتیجه‌گیری

امروزه استفاده از رویکردهای تلفیقی در تبیین مسائل اجتماعی به رویه‌ای معمول و مقبول تبدیل شده است. قطعاً استفاده از این رویکردها، می‌تواند ما را به نتایج منطقی‌تر، کارآمدتر، واقعی‌تر و کاربردی‌تری در حوزه‌های مختلف اجتماعی رهنمون شود. مطالعات افرادی چون هابرماس، گیدنز، الکساندر، ریتزر، فوکو، بوردیو، کولمن، کالینز و تعدادی دیگر در این زمینه مهم، مطرح و چشمگیر هستند. گیدنز با طرح «نظریه ساختاربندی» به وجود رابطه متقابل دیالکتیکی بین کنش و ساختار معتقد است. وی عاملیت و ساختار را یک پدیده دوجوهی می‌داند، نه دو پدیده جدا از هم. هر کنش اجتماعی دربرگیرنده ساختاری است و هر ساختاری به کنش اجتماعی نیاز دارد و این دو در هم ادغام شده‌اند. البته گیدنز در مسیر خلق نظریه ساختاربندی به ویژگی «دوگانگی ساختار» هم اشاره دارد. از دیدگاه وی، دوگانگی ساخت به این معناست که ساخت‌های اجتماعی هم‌زمان، هم برکنش تأثیر می‌گذارند و هم نتیجه کنش انسانی هستند. ساخت در عین اینکه «وادارنده» است، «تواناساز» هم هست. ولی در نهایت کنشگر توانایی دخل و تصرف در امور را دارد و الزام‌های موجود مانع انتخاب عقلانی او نمی‌شوند.

اما هابرماس در «نظریه تلفیقی‌اش» با عنوان «کنش ارتباطی»، مفهوم «عقلانیت ارتباطی» را مطرح می‌کند. از دیدگاه وی، عقلانیت ارتباطی به

معنای از میان برداشتن موانعی است که ارتباط را تحریف می‌کنند. درواقع عقلانیت موردنظر هابرماس، به واسطه امکان ایجاد یک ارتباط و گفت‌وگو فارغ از فشار بیرونی، تهدید و ترس به وجود می‌آید. تأکید هابرماس بر عقلانیت ارتباطی و کنش ارتباطی گامی اساسی است که وی در زمینه پیوند مفاهیم ساختار و عاملیت برداشته است و تلاش می‌کند که این مفاهیم را در نظریه‌ای کلی و جامع ترکیب کند. وی این کار را از طریق پیوندزدن «جهان زیست» یا جهان خردتری که در آن کنشگران ضمن ارتباط با یکدیگر در امور مختلف به تفاهم می‌رسند، با نظام‌های اجتماعی پهن دامنه‌تر و خرده‌نظام‌های آن، ممکن و عملی می‌داند.

منابع

۱. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۶). «بحران در جامعه‌شناسی ایران». کیهان فرهنگی. شماره ۱۲۸.
۲. ----- (۱۳۸۱). نظریه‌های جامعه‌شناسی. انتشارات صداوسیما. تهران.
۳. ابازری، یوسف (۱۳۷۷). خرد جامعه‌شناسی. نشر طرح نو. تهران.
۴. استونز، راب (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. ترجمه مهرداد میردامادی. نشر مرکز. تهران.
۵. بشیریه، حسین (۱۳۷۶). تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم (اندیشه‌های مارکسیستی). نشر نی. تهران.
۶. بهرامی، کامیل (۱۳۸۸). نظام نظریه رسانه‌ها. نشر کویر. تهران.
۷. پارکر، جان (۱۳۸۳). ساختاربندی، ترجمه امیرعباس سعیدی پور. انتشارات آشیان. تهران.
۸. پیرسون، کریستوفر (۱۳۸۰). معنای مدرنیت. ترجمه علی‌اصغر سعیدی. انتشارات کویر. تهران.
۹. پین، مایکل (۱۳۸۲). فرهنگ اندیشه انتقادی (از روشنگری تا پسامدرنیته)، ترجمه پیمان یزدانجو، نشر مرکز، تهران.
۱۰. پیوزی، مایکل (۱۳۷۸). یورگن هابرماس، ترجمه احمد تدین، نشر هرمس، تهران.
۱۱. ریتزر، جورج (۱۳۷۷). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی، تهران.
۱۲. سیدمن، استیون (۱۳۹۱). کشاکش آرا در جامعه‌شناسی. ترجمه هادی جلیلی. نشر نی. تهران.
۱۳. کسل، فیلیپ (۱۳۸۳). چکیده آثار آنتونی گیدنز، ترجمه حسن چاوشیان. انتشارات ققنوس. تهران.
۱۴. کوئن، بروس (۱۳۷۲). درآمدی به جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. نشر فرهنگ معاصر. تهران.
۱۵. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۷). جامعه‌شناسی. پیش درآمدی انتقادی، ترجمه ابوطالب فنایی. نشر دانشگاه شیراز.
۱۶. ----- (۱۳۸۴). چشم‌اندازهای جهانی. ترجمه محمدرضا جلالی‌پور. انتشارات طرح نو. تهران.
۱۷. ----- (۱۳۷۸)، سیاست، جامعه‌شناسی و نظریه اجتماعی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران.
۱۸. مولان، باب (۱۳۸۰). نظر جامعه‌شناسان در مورد جامعه‌شناسی. ترجمه یوسف نراقی. انتشارات اطلاعات. تهران.
۱۹. مهدوی، محمدصادق و مبارکی، محمد (۱۳۸۵). «تحلیل نظریه کنش ارتباطی هابرماس». فصلنامه علمی و پژوهشی علوم اجتماعی. شماره ۸.
۲۰. نوذری، حسینی (۱۳۸۱). بازخوانی هابرماس. نشر چشمه. تهران.
۲۱. هابرماس، یورگن (۱۳۸۰). جهانی‌شدن و آینده دموکراسی. ترجمه کمال پولادی. نشر مرکز. تهران.

گزارشی از واکنش‌های محافل علوم اجتماعی کشور
به اقدام سازمان امور استخدامی کشور

چه کسانی باید علوم اجتماعی تدریس کنند؟

صلاحیت علمی تدریس علوم اجتماعی

مسعود تویسرکانی

اشاره

زیان‌بار به نظام آموزش و پرورش کشور دانستند. در واکنش به این اقدام، ۲۹ شهریورماه هفت انجمن علمی کشور، شامل انجمن جامعه‌شناسی ایران، انجمن مطالعات فرهنگی و ارتباطات، انجمن تاریخ ایران، انجمن انسان‌شناسی ایران، انجمن علوم سیاسی ایران، انجمن ایرانی تاریخ اسلام و انجمن مددکاری اجتماعی ایران در نامه‌ای به وزیر آموزش و پرورش، خواستار جلوگیری از این اقدام، بی‌اعتبار علمی این رشته و نزول جایگاه دبیران علوم اجتماعی شدند. گزیده‌ای از این نامه به شرح زیر است:

کلیدواژه‌ها: صلاحیت علمی تدریس، تدریس علوم اجتماعی، دانش تخصصی علوم اجتماعی، انجمن جامعه‌شناسی ایران

دفترچه راهنمای آزمون استخدامی کشوری که چندی پیش از سوی «سازمان سنجش و آموزش کشور» منتشر شده، برای استخدام به‌عنوان دبیر تاریخ و علوم اجتماعی، علاوه بر دانش‌آموختگان کارشناسی و کارشناسی ارشد این رشته‌ها، دانش‌آموختگان برخی رشته‌های دیگر را هم واجد شرایط اعلام کرده است. اتخاذ این تصمیم واکنش‌های زیادی را بین دبیران و معلمان رشته‌های علوم اجتماعی و تاریخ و همچنین انجمن‌های علمی این رشته‌ها و نیز برخی محققان و پژوهشگران علوم اجتماعی به دنبال داشت. آن‌ها این تصمیم را نشانه بی‌توجهی به دانش تخصصی علوم اجتماعی و تاریخ، جایگاه و منزلت تخصصی معلمان و دبیران این رشته‌ها و نیز موجب بی‌اعتباری علمی و خسارات



همان طور که استحضار دارید، در آستانه بازگشایی دانشگاه‌ها، دانش‌آموختگان رشته‌های علوم اجتماعی و تاریخ با خبری دور از انتظار و نگران‌کننده روبه‌رو شدند. براساس مندرجات دفترچه راهنمای آزمون استخدامی کشوری که توسط سازمان سنجش و آموزش کشور منتشر شده است، برای استخدام به‌عنوان دبیر تاریخ و علوم اجتماعی، علاوه بر دانش‌آموختگان کارشناسی و کارشناسی ارشد این رشته‌ها، دانش‌آموختگان برخی رشته‌های دیگر هم واجد شرایط اعلام شده‌اند. اتخاذ این تصمیم غیرحرفه‌ای که نشانه بها ندادن به دانش‌آموختگان مجموعه رشته‌های علوم اجتماعی و تاریخ و بی‌توجهی کامل به دانش و تخصص در تصدی نقش مهم معلمی در آموزش و پرورش است، نتایج بسیار زیان‌باری در آموزش و پرورش و جامعه خواهد داشت که به بخشی از آن‌ها اشاره می‌شود:

مقایسه واحدهای درسی دانشجویان رشته‌های اعلام شده و دانش‌آموختگان سایر رشته‌ها نشان از فقدان نخستین و مهم‌ترین شایستگی علمی برای آموزش این دروس در دانش‌آموختگان دیگر دارد. دانش‌آموختگان رشته‌های علوم اجتماعی و تاریخ بیش از ۱۰۰ واحد تخصصی و پایان‌نامه پژوهشی مرتبط با حوزه تخصصی خود را می‌گذرانند. این در حالی است که چنین درس‌هایی در برنامه آموزشی دیگر وجود ندارد. در نتیجه، گویی این همه سرمایه‌گذاری و صرف وقت در دانشگاه‌ها برای آموزش تخصصی این درس‌ها ضرورتی نداشته است.

این تصمیم غیرکارشناسی موجب می‌شود، اهمیت رشته‌های علوم اجتماعی و تاریخی که برای تربیت شهروند آگاه و مسئول و بهبود نظام حکمرانی بسیار با اهمیت هستند، نزد دانش‌آموزان کم شود، و در عین حال این پیام نادرست به آنان داده می‌شود که در نظام مدیریتی کشور، برای تصدی مسئولیت‌های آموزشی و شاید سایر مسئولیت‌ها، دانش تخصصی اهمیت چندانی ندارد. به‌علاوه، بر رغبت و انگیزه دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی اثر منفی دارد و باعث می‌شود وظایف تحصیلی خود را چندان جدی نگیرند. با این اقدام فرصت‌های شغلی اندک دانش‌آموختگان این رشته‌ها که هم‌اکنون نیز بسیار محدود و بحرانی است، باز هم محدودتر می‌شود.

علاوه بر موارد فوق، قرار گرفتن این دانش‌آموختگان در جایگاهی که دانش تخصصی آن را ندارند، از اعتبار اخلاقی و اجتماعی آن‌ها می‌کاهد و به تعارضات غیراصولی بین نظام حوزوی و دانشگاهی دامن می‌زند که به هیچ عنوان به نفع این دو نهاد مهم علمی و آموزشی جامعه ایران نیست. به همین دلیل بسیار بعید است که این دانش‌آموختگان مسئول و متعهد هم خود راضی به پذیرش نقشی باشند که دانش تخصصی آن را ندارند.

بنا به دلایل ذکر شده، انجمن‌های علوم اجتماعی و تاریخی امضاکننده این نامه، مخالفت شدید خود را با این تصمیم نسنجیده و غیرکارشناسی اعلام می‌کنند و از جناب‌عالی به‌عنوان وزیر آموزش و پرورش و همچنین از سازمان اداری و استخدامی کشور انتظار دارند، برای احترام گذاشتن به دانش تخصصی دانشگاهی و جایگاه علوم اجتماعی و تاریخی، جلوگیری از تعارضات غیراصولی بین نظام حوزوی و دانشگاهی، و رفع نگرانی دانش‌آموختگان این رشته‌ها، دستور فرمایید هر چه زودتر نسبت به اصلاح آن اقدام نمایند و نتیجه را به اطلاع این انجمن‌ها و آگاهی عمومی برسانند.

«حفظیات بی مسئولیت» توهم است

در همین زمینه، دکتر محمد فاضلی، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و از جامعه‌شناسان و محققان شاخص کشور نیز طی یادداشتی به این موضوع پرداخته و یادآور شده است: «باور کنید فیلسوف، جامعه‌شناس، مورخ، اقتصاددان، روان‌شناس، روان‌کاو، متخصص راهبرد (استراتژیست) سیاسی و بین‌المللی شدن که کار

علوم انسانی و اجتماعی است، آسان نیست و به اندازه بقیه علوم تخصص، کوشش، تجربه، استعداد و هوش می‌خواهد؛ درست همان گونه که به جایگاه متخصص فقه، اصول، الهیات و اندیشمند دینی بزرگ رسیدن، به هوش، سخت‌کوشی، خلاقیت و حتی وارستگی نیاز دارد. علوم انسانی و اجتماعی حفظیات بی مسئولیت نیستند.»

متن کامل این یادداشت به شرح زیر است:

۲. مهندس ساختمان اگر اشتباه کند، مسئولیت دارد؛ یک نفر می‌میرد یا چهار نفر زیر آوار می‌مانند. اما برخی در این فکرند که علوم انسانی و اجتماعی هیچ مسئولیتی ندارد: تاریخ را هر جور دلت خواست درس بده، هر چه دل‌تنگت می‌خواهد به اسم علوم اجتماعی بگو. فلسفه هم که متر و معیار ندارد، چه اهمیتی دارد و چه مسئولیتی؟

واژه «حفظیات» گمراه‌کننده است. جامعه‌شناسان، مورخان، روان‌شناسان و بقیه علوم اجتماعی و انسانی که حتماً در گام‌های بعدی سراغشان می‌روند، چیزی حفظ نمی‌کنند. اگر هم ادیبان یا بقیه اصحاب علوم انسانی و اجتماعی چیزی حفظ کنند، به جهت «حفظیات» بودن این علوم و دانش‌ها نیست. اشتباه به عرض رسانده‌اند. این‌ها هم مثل بقیه علوم عرصه خلاقیت، تحلیل، مفهوم‌سازی، مدل‌سازی، پژوهش بی‌طرفانه، اخلاق علمی، تحلیل پیچیدگی و کار تجربی روشمند مبتنی بر آزمایش، مشاهده، تاریخ‌پژوهی و گردآوری دقیق داده و تولید اطلاعات هستند.

علوم انسانی و اجتماعی هم مسئولیت دارند؛ مسئولیت تمدنی دارند. هویت، تاریخ، عقل معاش و تدبیر سیاسی، توسعه، نظام‌سازی برای اداره حکومت، کرامت انسانی، اخلاق، آسیب‌های جامعه انسانی، معنا‌سازی، و تدوین سازوکارهای اداره جوامع با این علوم است. تهی کردن این علوم، تهی کردن جامعه و عاقبت توسعه‌نیافتگی است.

شما شاید نمی‌شناسید، ولی ما دیده‌ایم که مغزهای علوم انسانی و اجتماعی جهان و ایران، به اندازه بزرگان ریاضیات، پزشکی و مهندسی زحمت کشیده‌اند و خلاقیت داشته‌اند. حتی برخی جهان را تکان داده‌اند. چیزی هم حفظ نمی‌کرده‌اند. باور کنید فیلسوف، جامعه‌شناس، مورخ، اقتصاددان، روان‌شناس، روان‌کاو، متخصص راهبرد (استراتژیست) سیاسی و بین‌المللی شدن که کار علوم انسانی و اجتماعی است، آسان نیست. به اندازه بقیه علوم تخصص، کوشش، تجربه، استعداد و هوش می‌خواهد؛ درست همان گونه که به جایگاه متخصص فقه، اصول، الهیات و اندیشمند دینی بزرگ رسیدن، به هوش، سخت‌کوشی، خلاقیت و حتی وارستگی نیاز دارد. علوم انسانی و اجتماعی «حفظیات بی مسئولیت» نیستند.

رؤسای هفت انجمن علمی علوم اجتماعی نامه‌ای به وزیر آموزش و پرورش نوشته‌اند و به مجاز شدن استخدام دانش‌آموختگان رشته‌های دیگر برای دبیری تاریخ و علوم اجتماعی اعتراض کرده‌اند. «چرا کسانی فکر می‌کنند قرارداد دانش‌آموختگان رشته‌های غیرمرتبط در جایگاه تدریس تاریخ و علوم اجتماعی درست است؟» یک پاسخ کاملاً روشن، صریح و مؤثر این است: «رابطه قدرت». کسانی به پشتوانه قدرت به علم و تخصص توجه نمی‌کنند. اما ریشه دیگری هم دارد و فقط رابطه قدرت نیست.

قدرت از ترس آبرویش، مدعی نشان دادن آدم‌های غیرمتخصص به جای پرستار، پزشک، مهندس، برنامه‌نویس و ... نمی‌شود. قدرت می‌داند که افکار عمومی را نمی‌شود برای نشان دادن غیرمتخصصان در جای پزشک و مهندس توجیه کرد، اما فکر می‌کند متخصص رشته‌های دیگر می‌تواند تاریخ و علوم اجتماعی هم تدریس کند، و به این ترتیب علوم اجتماعی و تاریخ را کم‌اعتبار می‌کند. چرا؟

۱. یک کلمه را حداقل از دوره دبیرستان در ذهن دانش‌آموزان می‌کنند: «حفظیات». به هر دانش‌آموزی که درس نمی‌خواند، حال و حوصله ریاضی و فیزیک نداشت، صرف نظر از اینکه چه قابلیت‌هایی داشت، می‌گفتند برود حفظیات بخواند. ادبیات، تاریخ، جغرافیا، دینی، فلسفه، اقتصاد و علوم انسانی و اجتماعی را یکجا با این کلمه مزخرف «حفظیات» جمع می‌بستند و یک کاسه داخل گونی‌ای می‌ریختند که می‌شد روی دوش هر غیرمتخصصی گذاشت.

مورخ، جامعه‌شناس، فیلسوف، اقتصاددان (یک کم کمتر چون با ریاضیات هم سروکار دارد)، عالم علوم سیاسی، مردم‌شناس، ادیب، جغرافی‌دان و ... همه انگار حافظه‌اند. ذخایر حفظیات که از سر ناتوانی در علوم دیگر، چون نمی‌توانسته‌اند ریاضی یاد بگیرند، زیست‌شناسی، آناتومی و فیزیولوژی بفهمند، سر از حفظیات درآورده‌اند.

از پیرمرد روستایی پرسیده بودند: فلانی - یکی از بستگانش - چه رشته‌ای می‌خواند؟ با بی‌میلی گفته بود: «تمی‌دونوم، میگن عنقول و منقول می‌خونه». الهیات را در دانشگاه تهران «معقول و منقول» می‌نامیدند. معقول «فلسفه و حکمت» و منقول «فقه» را شامل می‌شد. برخی تصورشان درباره علوم انسانی و اجتماعی همین قدر ساده‌انگارانه است.

پیچیدگی واقعیت اجتماعی

نعیمه احمدی بغدادآبادی
کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی
دبیر دبیرستان‌های یزد - مهریز

چکیده

پدیده‌های اجتماعی اجزای جهان اجتماعی‌اند. می‌توان این پدیده‌ها را از نظر سطح، به کلان - خرد و ذهنی - عینی تفکیک کرد. در این پژوهش بر سطوح واقعیت اجتماعی تمرکز شده است و در قالب پیوستارها این سطوح بیان شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: واقعیت اجتماعی، سطوح خرد و کلان، سطوح ذهنی و عینی، پیوستار تلفیقی

مقدمه

«واقعیت» یا «امر اجتماعی» هر آن چیزی است که مسلم و قطعی شمرده می‌شود. امر اجتماعی شامل هر وضع، رابطه، رویداد یا واقعیتهایی خواهد بود که به هر صورت جنبه‌ای از حیات اجتماعی را متجلی می‌سازد. امور اجتماعی پدیده‌های واقعی هستند [ساروخانی، ۱۳۶۷: ۳۵۶]. واقعیت کیفیتی مرتبط با پدیده‌هایی است که آن‌ها را دارای وجودی مستقل از خواست و اراده خود می‌دانیم و نمی‌توانیم آن‌ها را کنار بگذاریم [مجیدی، ۱۳۷۵: ۷]. جهان اجتماعی واقعا به سطوح مختلف تقسیم نشده است. در واقع، واقعیت اجتماعی را بهتر است به‌عنوان انواع گوناگون پدیده‌های اجتماعی در نظر بگیریم که پیوسته در کنش متقابل و دگرگونی به سر می‌برند. فهم چنین شمار انبوهی از پدیده‌های اجتماعی گسترده و درهم تداخل‌کننده بسیار دشوار است. در اینجا به یک نوع طرح مفهومی آشکار نیاز است و جامعه‌شناسان چندین طرح مفهومی را برای احاطه بر جهان اجتماعی ساخته و پرداخته‌اند. اندیشه سطوح واقعیت اجتماعی را که در اینجا به کار رفته است، باید یکی از انواع گوناگون چنین طرحی به شمار آورد که می‌تواند برای مقاصد احاطه بر پیچیدگی‌های جهان اجتماعی به کار آید [ثلاثی، ۱۳۸۹: ۶۳۷].

پیوستار کلان‌بینانه - خردبینانه

دو پیوستار واقعیت اجتماعی برای طرح سطوح عمده جهان اجتماعی به کار می‌روند. نخستین پیوستار پیوستار

کلان‌بینانه - خردبینانه است. تصور جهان اجتماعی که از یک رشته پدیده‌های سطح خرد تا سطح کلان ساخته شده باشد، به نسبت آسان است؛ زیرا تصویری بسیار آشنا به شمار می‌آید. در حد کلان این پیوستار، پدیده‌های اجتماعی پهن‌دامنه‌ای همچون گروه‌های جوامع (مانند نظام‌های جهانی سرمایه‌داری و سوسیالیستی) و خود جوامع و فرهنگ‌ها قرار دارند. اما در حد خرد پیوستار، کنشگران فردی و اندیشه‌ها و کنش‌هایشان جای دارند. در میانه پیوستار نیز طیف وسیعی از گروه‌ها، جمع‌ها، طبقات اجتماعی و سازمان‌ها جای می‌گیرند. ما در تشخیص این تمایزها و تصور جهان برحسب پیوستار خرد - کلان کمتر مشکل داریم. در اینجا مرزهای مشخص و تفکیک‌کننده‌ای میان واحدهای کلان و خرد اجتماعی وجود ندارند و در عوض با پیوستاری سر و کار داریم که از حد خرد به حد کلان امتداد می‌یابد [همان، ص ۶۳۸].

سطح کلان واقعیت شامل جمعیت بزرگ‌تری از افراد است که در مکان و در زمان طولانی‌تری سامان یافته‌اند. سطح کلان واقعیت در نهایت به رابطه یک جمعیت به منزله کیفیتی واحد با محیط اجتماعی و فیزیکی - زیستی‌اش مربوط می‌شود [جلائی‌پور و محمدی، ۱۳۹۶: ۱۰۷].

سطح خرد واقعیت از پاره‌هایی از کنش متقابل و تعامل رو در رو یا آنچه گافمن (۱۹۶۱) «مواجهه» می‌خواند، تشکیل شده است. در مواجهه‌های متمرکز، افراد در یک جمعیت بومی با هم رو در رو می‌شوند و کانون توجه مشترکی دارند. در مواجهه‌های غیرمتمرکز، انسان‌ها از رویارویی مستقیم دوری می‌کنند، ولی در فضای عمومی، کنش‌های یکدیگر را زیر نظر می‌گیرند. نیروهای پایه سطح خرد به منزله سطح متمایزی از واقعیت، مواجهه‌ها را ایجاد می‌کنند و جهت می‌دهند. این نیروها عبارت‌اند از: عواطف، نیازهای پیوندجویانه، نمادها، نقش‌ها، پایگاه، جمعیت‌شناسی و بوم‌شناسی [همان، ص ۱۱۳]. در یک سوی پیوستار کلان‌بینانه - خردبینانه پدیده‌های خرد، مانند کنش‌های اجتماعی افراد، و در سوی دیگر آن، پدیده‌های کلان، مانند فرهنگ و جامعه، قرار دارند. در میانه پیوستار نیز پدیده‌هایی که دامنه متوسط دارند، قرار می‌گیرند (شکل ۱).

شکل ۱. پیوستار کلان بینانه - خرد بینانه



پیوستار ذهنی - عینی

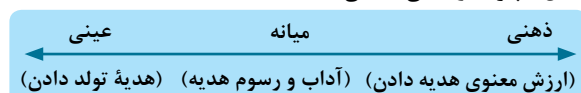
دومین پیوستار نمایانگر بعد ذهنی - عینی واقعیت اجتماعی است. در هر دو حد پیوستار خرد - کلان می‌توان میان عناصر ذهنی و عینی تمایز قائل شد. در سطح خرد یا فردی، فرایندهای روانی و ذهنی کنشگر و الگوهای عینی کنش و کنش متقابل را که کنشگر درگیر آن است، می‌بینیم. در اینجا بعد ذهنی به چیزی اطلاق می‌شود که تنها در قلمرو افکار رخ می‌دهد، حال آنکه بعد عینی مربوط است به رویدادهای واقعی و مادی. همین تمایز را می‌توان در حد کلان پیوستار یادشده نیز پیدا کرد. هر جامعه، هم از ساختارهای عینی مانند حکومت، دیوانسالاری و قوانین ساخته شده است و هم از پدیده‌های ذهنی مانند ارزش‌ها و هنجارها. پیوستار ذهنی - عینی از پیوستار خرد - کلان پیچیده‌تر است.

برای روشن‌تر ساختن قضایا و فائق آمدن بر این پیچیدگی‌های بهتر است به یک نمونه عینی و نیز کار شماری از جامعه‌شناسان در زمینه پیوستار ذهنی - عینی نگاهی بیندازیم. برای مثال، خرید یک خودروی نو را در نظر بگیرید. در سطح ذهنی خرد باید بر رویکردها و جهت‌گیری‌های خریدار فردی تأکید ورزید که بر نوع خودروی مورد خریداری تأثیر می‌گذارند. اما تمایز اساسی میان سطح‌های خرد ذهنی و عینی تحلیل در همین قضیه نهفته است. خریدار ممکن است خواستار (حالت ذهنی) یک خودروی اسپورت باشد، ولی در عمل (واقعیت عینی) خودرویی مقرون به صرفه بخرد. برخی از جامعه‌شناسان به بررسی حالت‌های روانی و ذهنی علاقه‌مندند و برخی دیگر به واقعیت‌های عینی. در بسیاری از موارد فهم رابطه متقابل بین این دو سطح خرد مهم و سودمند است.

در سطح کلان نیز ابعاد ذهنی و عینی وجود دارند. تا مدت‌ها بیشتر آمریکاییان خودروهای بزرگ‌تر و نیرومندتر را ترجیح می‌دادند. سپس دگرگونی‌های عینی در سطح اجتماعی پدید آمد و بر این رویکردهای مشترک تأثیر گذاشت و به دگرگونی‌هایی در ترجیح‌های مشترک شمار انبوهی از مردم منجر شد. بسیاری از مردم تقریباً یک‌باره اتومبیل‌های کوچک و کم‌مصرف را پسندیده تشخیص دادند. همین دگرگونی به نوبه خود به دگرگونی بزرگی در ساختار شرکت‌های خودروسازی آمریکا انجامید [ثلاثی، ۱۳۸۹: ۶۳۹-۶۳۸].

در این تقسیم‌بندی، پدیده‌های اجتماعی از نظر عینی و محسوس بودن یا ذهنی و نامحسوس بودن در یک پیوستار قرار می‌گیرند؛ مانند پیوستار زیر:

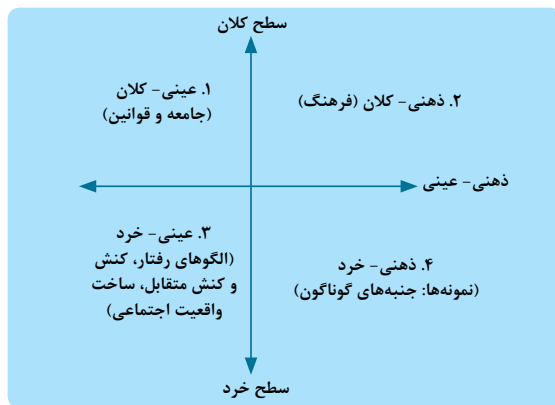
شکل ۲. پیوستار ذهنی - عینی



پیوستار تلفیقی

در قسمت قبل دو پیوستار (کلان - خرد) و (ذهنی - عینی) بیان شدند. هرچند که این پیوستارها به خودی خود جالب‌اند، اما روابط متقابل بین آن‌ها اهمیت دارد. شکل ۳ بازنمودی ترسیمی است از تقاطع این دو پیوستار و چهار سطح واقعیت اجتماعی که از این تقاطع ناشی می‌شوند.

شکل ۳. سطوح عمده واقعیت اجتماعی [همان، ص ۶۴۴]



واقعیت اجتماعی در یک انگاره تلفیقی چند سطح یا بعد دارد که عبارت‌اند از: سطح ذهنی - کلان، سطح عینی - کلان، سطح ذهنی - خرد و سطح عینی - خرد.

نتیجه‌گیری

تمام پدیده‌های اجتماعی خرد و کلان، یا عینی هستند و یا ذهنی. نتیجه اینکه چهار سطح عمده برای تحلیل اجتماعی وجود دارد و جامعه‌شناسان باید به رابطه متقابل و دیالکتیکی بین این سطوح توجه داشته باشند. هر یک از این سطوح چهارگانه فی‌نفسه مهم هستند، اما آنچه بیشترین اهمیت را دارد، رابطه دیالکتیکی میان آن‌ها است.

واقعیت اجتماعی، به عنوان یکی از موضوع‌های اساسی در جامعه‌شناسی، دیدگاه‌های متمایزی را رقم‌زده که در مقابل یکدیگر قرار دارند. انگاره «واقعیت‌های اجتماعی» بر سطوح عینی - کلان و ذهنی - کلان تأکید می‌ورزد، انگاره «تعریف اجتماعی» به سطوح ذهنی - خرد و عینی - خرد، یعنی کنش توجه دارد، و انگاره «رفتار اجتماعی» به آن سطح از جهان عینی - خرد می‌پردازد که به قصد و نیت موکول نیست، و متوجه رفتار واکنشی فرد در برابر محرک‌های خارجی است.

منابع

۱. برگر، پیتر و توماس، لوکمان (۱۳۷۵). ساخت اجتماعی واقعیت (رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت). ترجمه فریبرز مجیدی. انتشارات علمی و فرهنگی. تهران.
۲. بیرو، آلن (۱۳۶۷). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه باقر ساروخانی. انتشارات کیهان. تهران.
۳. جلالی پور، حمیدرضا و محمدی، جمال (۱۳۹۶). نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی. نشر نی. تهران.
۴. حق‌شناس، علی‌محمد و دیگران (۱۳۷۹). فرهنگ معاصر هزاره انگلیسی به فارسی (ج ۱). انتشارات فرهنگ معاصر. تهران.
۵. ریتزر، جورج (۱۳۸۹). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوآموز 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 برهان 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 مشاور مدرسه ♦ رشد مدیریت مدرسه

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 هنر

♦ رشد آموزش خانواده ♦ رشد برهان متوسطه دوم

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: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۰۲۱

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

تاب‌آوری در برابر بحران‌های اجتماعی

مریم شهرآبادی



نام کتاب: تاب‌آوری اجتماعی
نویسندگان: مریم عابدی جبلی، مهناز احمدی، حسن پیرزاد و فرشته محلولی
انتشارات: فراگیران سینا
سال نشر: ۱۳۹۸

جهان انسانی و حیات اجتماعی همواره در حال تغییر و تحول است و زندگی ما در گرو همین تغییرات است. احتمالاً از خود پرسیده‌اید: چرا برخی افراد با این تغییرات رشد می‌کنند و به تعالی می‌رسند، اما برخی دیگر خرد می‌شوند

و خود را مانند قربانی، درمانده فرض می‌کنند. تفاوت این دو دسته افراد در یک ویژگی خاص، یعنی «تاب‌آوری» نهفته است.

در جهانی زندگی می‌کنیم که با مخاطرات و تنش‌های بسیاری همراه است و هر روز بر شدت تنش‌ها افزوده می‌شود. این موضوع زمانی بیشتر اهمیت پیدا می‌کند که ما نمی‌توانیم به‌سادگی نسبت به وقوع تغییرات عکس‌العمل نشان دهیم. وقتی با مجموعه‌ای از فشارهای جدید و پیچیده مواجهیم که مدام در حال تغییر هستند، سازگاری با این مخاطرات، تغییرات غیرمنتظره و تهدیدات، نه تنها ضروری است، بلکه در صورت برخورد مناسب می‌تواند به یک فرصت برای توسعه فردی و اجتماعی تبدیل شود.

تغییرات بی‌درپی و برنامه‌ریزی نشده و بحران‌ها و تنش‌های غیرمنتظره در جهان امروز ضرورت بحث و پرداختن به ایده‌های تاب‌آوری را در زمینه‌های گوناگون اقتصادی، سیاسی و اجتماعی دوچندان کرده است. به نحوی که بسیاری از جوامع به‌منظور دستیابی به رشد و توسعه اجتماعی و موفقیت و تعالی فردی، اتخاذ سیاست‌های انعطاف‌پذیر و مقاومتی در برابر تغییرها و آسیب‌ها را در دستور کار خود قرار داده‌اند. هر چه انعطاف‌پذیری نظام اجتماعی بیشتر باشد، آسیب‌پذیری اجتماعی آن جامعه از بحران‌ها و تنش‌ها کاهش خواهد یافت.

در «فرهنگ لغت ویستر»، از تاب‌آوری به‌عنوان «توانایی بازگشت به شکل یا حالت قبلی بعد از فشرده یا کشیده شدن» یاد می‌شود. هر چند این تعریف بسیار جزئی است، اما مفهوم تاب‌آوری را به‌بهبود بعد از فشار فیزیکی پیوند می‌دهد.

اصطلاح تاب‌آوری برای اولین بار در سال ۱۹۷۳ به وسیله هولینگ به‌عنوان یک مفهوم «زیست‌محیطی» (اکولوژیکی) مطرح شد، اما بعد مورد توجه نظام‌های زیست‌شناسی (بیولوژیکی)، اقتصادی، سازمانی، اطلاعاتی و روان‌شناسی قرار گرفت. به‌طور کلی تاب‌آوری، توانایی افراد برای بازیابی خویش هنگام بروز مشکلات و سختی‌ها، مدارا با سطح بالایی از تغییرات مداوم مغل، حفظ سلامتی در موقعیت‌های استرس‌زا، برگشت به حالت اولیه، فائق آمدن بر سختی‌ها، تغییر مسیر و وارد شدن به مسیر جدید تعریف می‌شود.

تاب‌آوری اجتماعی از ظرفیت و توانایی یادگیری و سازگاری افراد، خانواده‌ها، گروه‌ها، و جوامع در مواجهه با تغییرات تحمیل‌شده و همچنین قدرت تطبیق با شرایط و مقتضیات مخاطره‌آمیز و تهدیدکننده بحث می‌کند. زمانی که جامعه‌ای با نیازهای تازه، خطرات و یا تهدیداتی روبه‌رو می‌شود، دچار استرس و تنش،



راهنمای مقاله

فصلنامه

رشد آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی در دوره جدید

انتشار خود برای سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تصمیم گرفته است،

در جهت دوسویه و تعاملی کردن هر چه بیشتر مجله مشارکت معلمان، دبیران، دانشجو - معلمان و دانشجویان علوم اجتماعی را در تولید محتوای مجله به نحو مؤثرتر و دقیق‌تری سامان‌دهی کند. به همین منظور و با هدف کیفیت‌بخشی و غنی‌سازی محتوا و نیز گسترش میدان مشارکت برای همه علاقه‌ها و سلیقه‌های متنوع و متکثر، از همه معلمان، دبیران و علاقه‌مندان به آموزش علوم اجتماعی دعوت می‌شود، آثار خود را در محورهای زیر برای این مجله ارسال کنند. آثار مورد تأیید هیئت تحریریه و منتشر در مجله، علاوه بر حق‌التحریر به عنوان سابقه فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی در نظر گرفته خواهد شد.

محورهای آثار

- معرفی و اشاعه برنامه‌های درسی و آموزشی علوم اجتماعی
- ضرورت تحول و آینده‌نگری در نظام آموزش علوم اجتماعی
- تربیت اخلاقی، مدنی و آموزش شهروندی در برنامه درسی علوم اجتماعی
- نقد و بررسی کتاب‌ها و برنامه‌های آموزش علوم اجتماعی
- مرور تجارب زیسته در زمینه تدریس جذاب و مؤثر درس‌های علوم اجتماعی
- جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران
- مطالعه تطبیقی برنامه‌های درسی علوم اجتماعی در سایر کشورها
- معرفی و نقد رویکردهای نظری نوین در علوم اجتماعی
- معرفی تکنیک‌های کمی و کیفی پژوهش در علوم اجتماعی
- جامعه مدرن - جامعه مجازی: معرفی، نقد و نظر
- معرفی آراء و دیدگاه‌های جامعه‌شناسان برجسته معاصر جهان
- آموزش مجازی علوم اجتماعی در ایران و جهان: تجربه‌ها، راهکارها و پیامدها
- مباحث روان‌شناسی اجتماعی، چون هویت، مُد، تبلیغات، رفتارهای جمعی توده‌ای، شایعه و...
- دانش اجتماعی در منابع و متون دینی و فرهنگی
- دانش اجتماعی در ادبیات، فرهنگ و فولکلور ایران
- بررسی جامعه‌شناختی ایران معاصر در پرتو آراء اندیشه‌ها و پژوهش‌ها
- معرفی آراء و اندیشه‌های جامعه‌شناسان معاصر ایران
- معرفی و نقد کتاب‌ها و آثار جدید جامعه‌شناختی
- گزارش تصویری از مسائل آموزش علوم اجتماعی در ایران

معیارها و شرایط آثار

- * مطالب و آثار در چارچوب محورها و با رویکرد آموزشی تدوین و تنظیم شوند.
- * مطالب و آثار (به‌جز خاطرات) باید مستند به منابع و مراجع معتبر باشند و کتاب‌شناسی آثار به شیوه «APA» تنظیم شود.
- * قالب آثار ارسالی، شامل مقاله تالیفی یا ترجمه‌ای (همراه با متن اصلی)، یادداشت، خاطره، گزارش و گزارش تصویری است.
- * حجم مطالب و آثار ارسالی از حداکثر ۱۵۰۰ کلمه تجاوز نکند.
- * گزارش تصویری باید از استانداردهای لازم فنی و هنری برخوردار باشد.
- * مشخصات نویسنده یا نویسندگان، رشته تحصیلی، سابقه و محل تدریس و نیز آدرس، ایمیل و شماره تلفن ذکر شود.
- * مطالب و آثار خود را به آدرس تهران، ایران‌شهر شمالی، پلاک ۲۶۶، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵، فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی یا ایمیل مجله به نشانی ejtemaie@roshdmag.ir ارسال کنید.
- * برای کسب اطلاعات بیشتر با شماره ۸۸۳۰۵۸۶۲ تماس بگیرید.