



# علوم اجتماعی

## رشد آموزش



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی  
مقر نشریات و فناوری آموزشی



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

دوره بیست و چهارم | شماره ۲ | زمستان ۱۴۰۰ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵  
www.roshtdmag.ir

سواد رسانه‌ای و مقاومت‌سازی شهروندان

جامعه به جامعه‌شناسی بی‌اعتناست

پیشگیری از تبعیض‌های اجتماعی

جامعه‌شناسی فارابی





# معرفی فیلم



۱

**عنوان فیلم:** شهر هزار کبوتر  
**کارگردان:**

**تکنیک:** پویانمایی (انیمیشن) دوبعدی

**مدت زمان فیلم:** ۹ دقیقه

**گروه مخاطب:** دانش آموزان دوره‌های اول و دوم ابتدایی  
**زمان پیشنهادی اجرای فعالیت یادگیری:** ۴۵ دقیقه  
**فرایند اجرای فعالیت آموزشی:** قبل و پس از نمایش

**خلاصه داستان:** در جنگل مهد کودکی وجود دارد که مختص حیوانات است و هر بار ماجرای جدیدی در آن رخ می‌دهد.

**فرایند اجرا:** قبل از نمایش

ابتدا روی تکه‌های کاغذ یا مقوا نقش‌هایی را بنویسید که در فیلم قهرمان کوچک وجود دارند و بین تعدادی از دانش آموزان کلاس توزیع کنید (برای اینکه دانش آموزان گله نکنند می‌توانید از هر نقش چند بار بنویسید تا به همه برسد). از دانش آموزان بپرسید: چه شغلی به آن‌ها افتاده است؟ از این شغل خوششان می‌آید یا نه؟ چرا؟

ادامه فرایند اجرا: بعد از نمایش

پس از نمایش فیلم سؤال‌های زیر را برای گفت‌وگو مطرح کنید:

- دریافت شما از این فیلم چیست؟
- هر کدام از حیوانات در بازی چه نقشی داشتند؟ چرا برخی از نقش خود خوش حال بودند و برخی ناراحت؟

- جوجو وقتی بابای مدرسه شد، چه کارهایی انجام می‌داد؟ آیا باز هم ناراحت بود؟ او چه کمکی به حیوانات دیگر کرد؟

- فکر می‌کنید چرا اسم این پویانمایی (انیمیشن) را قهرمان کوچک گذاشته‌اند؟
- حالا چشمان خود را ببندید و تصور کنید فردی که مدرسه، کوچه یا خیابان را تمیز می‌کند، چند روز بیمار شود و نتواند این کار را انجام دهد. مدرسه، کوچه و خیابان چگونه خواهد شد؟
- مشاغل دیگری را نام ببرید که در زندگی ما تأثیر زیادی دارند؟ ارزش این نوع شغل‌ها برای شما چقدر است؟ (نانوا، پاکبان، کارگر و ...)

- آیا ارزش مشاغل و شاغلان برای شما به میزان درآمد آن‌ها بستگی دارد؟ چرا بله؟ چرا خیر؟
- آیا ارزش مشاغل و شاغلان برای شما به میزان تحصیلات آن‌ها بستگی دارد؟ چرا بله؟ چرا خیر؟

**فعالیت تکمیلی**

دانش آموزان پایه‌های اول و دوم یک جمله برای تشکر از افرادی بنویسند که چنین مشاغلی دارند. دانش آموزان پایه‌های سوم و چهارم متنی برای تشکر از افرادی بنویسند که چنین مشاغلی دارند.



۲

**عنوان فیلم:** جایی میان ابرها  
**کارگردان:** محمدرضا خردمندان

**قالب:** داستانی

**مدت زمان فیلم:** ۲ دقیقه

**گروه مخاطب:** این فیلم برای پخش در کلاس درس دانش آموزان دوره‌های دوم ابتدایی و اول متوسطه پیشنهاد می‌شود.

**خلاصه داستان:** پسر بچه‌ای که علاقه زیادی به فوتبال دارد، هر روز به کنار زمین چمن می‌رود و بازی دوستانش را همچون گزارشگران تلویزیونی برای خودش گزارش می‌کند. دوستانش از او دعوت می‌کنند به همراه آن‌ها بازی کند، اما پسر بچه قبول نمی‌کند، چرا که ...

افصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی  
برای معلمان، دانشجویان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش  
دوره بیست و چهارم | شماره ۲ | زمستان ۱۴۰۰ | صفحه ۴۸

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم صل علی محمد و آل محمد و عجل فرجه



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

### سرمقاله

● سواد رسانه‌ای و مقاومت‌سازی شهروندان / فریبرز بیات / ۲

### برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- جامعه به جامعه‌شناسی بی‌اعتناست / گفت‌وگو با استاد باقر ساروخانی / فریبرز بیات / ۴
- اقدام‌پژوهی به مثابه یادگیری اجتماعی / دکتر وحید نقدی و محمدعلی شیرآسب / ۸
- پیشگیری از تبعیض‌های اجتماعی / دکتر محمدرضا خبازی راوندی، فرزانه خبازی / ۱۲
- تربیت شهروند عقلانی / بررسی آرای تربیتی پل هرست / سمیه پای و ابتسام کوتی / ۳۴

### دانش نوین اجتماعی

- باغ مخفی جامعه‌شناسی / ترجمه: شیرین کریمی / ۱۵
- روش فازی در علوم اجتماعی / دکتر رحیم زایر کعبه / ۲۶
- از وب ۲ تا شبکه‌های اجتماعی / دکتر احسان طوفانی‌نژاد، ساره کاشانی / ۳۸
- معرفی کتاب / پنج گفتار درباره اخبار جعلی / سیدغلامرضا فلسفی / ۴۶

### دانش اجتماعی بومی

- خشونت نمادین در نظام تعلیم و تربیت / دکتر ربابه فتحی / ۱۸
- بینش جامعه‌شناختی / آنتونی گیدنز / ۲۱
- جامعه‌شناسی فارابی / اندیشه‌های اجتماعی عالمان و متفکران مسلمان، گفت‌وگو با حجت‌الاسلام دکتر سیدمحمد ثقفی / فریبرز بیات و غلامرضا حمیدزاده / تنظیم: محمد دشتی / ۲۲
- نمایش متظاهرانه / لیلی حاجی آقایی / ۳۰
- رویکرد فرهنگی به شهر: پلی به نام محوریت مردم / نعیمه احمدی بغدادآبادی / ۳۱
- نهادهای اجتماعی و همه‌گیری جهانی / صفی‌اله ملکی / ۴۴
- پنجمین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری درباره جامعه ایران / ۴۵

- مدیرمسئول: محمد صالح مذنبی
- سردبیر: دکتر فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا، دکتر حسین دهقان، دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زایر کعبه، سیدغلامرضا فلسفی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: مجتبی احمدی
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- تلفن دفتر مجله: ۸۷۱۹۶۵۱۱
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
- درگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
- رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۶۳۳۲۰۸

### 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 نمایه (کلیدواژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و فناوری آموزشی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است.

فربرز بیات

# سواد رسانه‌ای و مقاوم‌سازی شهروندان



«پاسخ‌های کهن و ناکارآمد به مسائل جدید» حاکی از نداشتن شناخت و درک و دریافت درست از ماهیت عصر ارتباطات و جهان رسانه‌ای شده است.

«جهانی‌بودن» و «غلبه بر زمان و مکان» دو ویژگی عصر جدید و جهان رسانه‌ای شده است. از این‌رو هر تلاشی برای حذف این مزیت‌ها با شکست روبه‌رو می‌شود. استقبال از جهان رسانه‌ای شده و هم‌زمان توسعه سواد رسانه‌ای شهروندان برای مواجهه با آسیب‌ها و مخاطرات احتمالی، تنها روش و سیاست کارآمد و مؤثر در این زمینه است.

سواد، اطلاعات و آگاهی در چارچوب گفتمان وبری (تقدم فرهنگ و اندیشه بر اقتصاد) یکی از شاخص‌های اصلی توسعه اجتماعی است. اما رسانه‌ای شدن جهان و رشد و توسعه فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی، درک ما را از سواد و بی‌سوادی دگرگون کرده است. پیش از این و در دورانی که منابع مکتوب اعم از کتاب، روزنامه و مجله تنها و مهم‌ترین رسانه محسوب می‌شدند، توانایی خواندن، نوشتن، درک متون و برقراری ارتباط از طریق نوشتار مکتوب مرز سواد و بی‌سوادی را تعیین و تعریف می‌کرد.

امروز اما با رسانه‌ای شدن جهان و توسعه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، اینترنت، رشد و توسعه انواع رسانه‌های تحت وب و شبکه‌های اجتماعی، تعریف سواد و باسوادی نیز کاملاً دگرگون و متحول شده است. سواد در دنیای نوین به معنی توانایی رمزگشایی، درک و ارزیابی، و ایجاد ارتباط با انواع رسانه‌ها و همچنین توانایی خواندن، تولید متن، صدا، تصویر، فیلم یا ترکیب همه آن‌ها در قالب «چندرسانه‌ای» (مولتی‌مدیا) است. چنین تعریفی از سواد و سواد رسانه‌ای طی فرایندی سه مرحله‌ای به توانمندسازی شهروندان در زندگی اجتماعی منجر می‌شود.

نخست از طریق مشخص کردن میزان و نوع مصرف

رسانه‌ای. در این مرحله افراد با نوع رژیم رسانه‌ای که اتخاذ می‌کنند، با اراده، اختیار و آگاهی تصمیم می‌گیرند، چه میزان از وقت خود را به رسانه‌ها اختصاص دهند و از کدام رسانه‌ها چقدر و چگونه استفاده کنند. چقدر کتاب بخوانند، چه میزان روزنامه و مجله بخوانند، چه اندازه تلویزیون تماشا کنند، تا چه اندازه فیلم ببینند، چه میزان از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی پیام‌رسان استفاده کنند و... و آیا نسبت درست و متعادلی در مصرف رسانه‌ای خود دارند؟

رژیم رسانه‌ای درست مانند رژیم غذایی است. به همان اندازه که ما نسبت به میزان قند، کلسترول و ... بدن خود حساس و دقیق هستیم، سواد رسانه‌ای کمک می‌کند نسبت به مصرف رسانه‌ای خود نیز دقیق و هوشیار باشیم و چگونگی مصرف رسانه‌ای خود را کنترل و برنامه‌ریزی کنیم. اتخاذ رژیم رسانه‌ای از آن جهت اهمیت دارد که رسانه‌ها معمولاً برای ورود ما به دنیایشان منتظر نمی‌مانند و پیام‌های خود را به ما تحمیل می‌کنند. حتی ما را به گونه‌ای تربیت می‌کنند که کار و زندگی خود را براساس زمان‌بندی و برنامه‌های آن‌ها تنظیم کنیم.

به همین دلیل و از آنجا که بخش قابل توجهی از میزان و نوع مواجهه ما با پیام‌های رسانه‌ای توسط خود ما برنامه‌ریزی نمی‌شود و اکثر شهروندان وقوف ندارند که تا چه اندازه در معرض پیام‌های رسانه‌ای قرار دارند، رژیم رسانه‌ای کمک می‌کند عنان اختیار از دست رسانه‌ها خارج شود و افراد خود کنترل زندگی و مصرف رسانه‌ای خود را به دست گیرند.

گام دوم به توانایی شهروندان برای نقد و ارزیابی پیام‌ها و محتوای رسانه‌ای برمی‌گردد. در این مرحله افراد نحوه تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای را یاد می‌گیرند و محتواها و پیام‌های آشکار و نهان رسانه‌ها را مورد تجزیه و تحلیل

و نقد و بررسی قرار می‌دهند. اینکه چه چیزی در متن پیام‌ها حاضر و چه چیزی غایب است، کدام پیام‌ها برجسته شده و در اولویت قرار گرفته و کدام پیام‌ها به حاشیه رفته و به اصطلاح «ایگنور» شده‌اند، کدام بخش از واقعیت‌های اجتماعی در پیام‌های رسانه‌ای دستکاری شده و کامل نیست و از چه ترفندهای هنری برای قلب واقعیت و کوچک‌نمایی و بزرگ‌نمایی پیام‌ها استفاده شده است.

اما قدرت و توانایی تجزیه و تحلیل شهروندان در این مرحله تنها به ظواهر و پیام‌های آشکار رسانه‌ها محدود و منحصر نمی‌شود، بلکه شهروندان قادر خواهند شد از ظواهر آشکار پیام‌های رسانه‌ای فراتر بروند و پیام‌های مکنون و به اصطلاح بین خطوط رسانه‌ها را بخوانند: اینکه چنین پیام‌هایی کدام ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی را ترویج می‌کنند و چه الگوهایی از کنش و رفتار ارائه می‌دهند؟ چه معیارهایی برای داوری و ارزیابی در مورد خوبی و بدی، درستی و نادرستی، حقیقت و دروغ، واقعیت و توهم، و به طور کلی ارزش و ضدارزش وجود دارد؟ در این مرحله همچنین بار عاطفی پیام‌ها از سوی شهروندان مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد: اینکه پیام‌های رسانه‌ای کدام عواطف و احساسات را برمی‌انگیزند و دامن می‌زنند: تفاهم یا تعارض؟ عشق یا نفرت؟ صلح یا خشونت؟ بردباری و انعطاف یا تعصب و پیش‌داوری؟ وحدت یا اختلاف؟ وفا یا نفاق؟ رضایت یا نارضایتی؟

به‌طور کلی در گام دوم از سواد رسانه‌ای قدرت تجزیه و تحلیل، پرسشگری، تفکر انتقادی و بصیرت شهروندان افزایش پیدا می‌کند؛ به نحوی که هر پیامی را به راحتی نمی‌پذیرند. گام سوم سواد رسانه‌ای عمیق‌تر از دو گام قبلی است. در این مرحله شهروندان به مالکیت، مدیریت و سازمان و مراجع و مراکز قدرت پشت رسانه‌ها پی می‌برند و درمی‌یابند که: فرستندگان و تولیدکنندگان پیام‌های رسانه‌ای چه گروه‌ها، نهادها، سازمان‌ها، شرکت‌ها و افرادی هستند؟ چه هدف‌هایی را از تولید و انتشار این پیام‌ها و محتواها دنبال می‌کنند؟ آیا هدف مراکز و مراجع قدرت پشت رسانه‌ها صرفاً تجاری و منفعت مالی و اقتصادی است یا تغییر و دست‌کاری اذهان و ارزش‌ها مدنظر است و شاید هر دو هدف هم‌زمان دنبال می‌شود؟

این شکل از بازنمایی واقعیات اجتماعی به نفع چه گروه‌هایی است و چه کسانی از تولید و بازتولید چنین پیام‌هایی سود می‌برند؟ منافع ارزش‌ها و اعتبار اجتماعی کدام گروه‌ها توسط رسانه‌ها تولید و بازتولید می‌شود و کدام گروه‌ها طرد و حذف می‌شوند؟ به‌طور کلی در این مرحله شهروندان به ساختار کلان مکنون نظام رسانه‌ای و اقتصاد سیاسی رسانه‌ها دست می‌یابند و با تجزیه و تحلیل معانی و تجربیات رسانه‌ای خود و دیگران درمی‌یابند رسانه‌ها چگونه به تولید و بازتولید گفتمان مسلط،

هژمونی فرهنگی و خلق شعور عامه کمک می‌کنند و گفتمان‌ها و خرده‌فرهنگ‌های رقیب را به حاشیه می‌رانند و تضعیف یا سرکوب می‌کنند.

اما چنین درک و دریافتی از سواد رسانه‌ای و فرایندهای سه‌گانه آن مرز مشخصی با تلقی‌های آسیب‌شناسانه از سواد رسانه‌ای دارد که تلاش می‌کند یاد بدهد چگونه افراد از رسانه‌ها استفاده نکنند و یا امکان دسترسی افراد به رسانه‌ها را سلب کند. در چنین تلقی‌هایی تنها دسترسی و در معرض رسانه قرار گرفتن مهم و مورد توجه است و رسانه به یک پدیده فناورانه، فنی و سخت‌افزارانه تقلیل داده می‌شود. این در حالی است که رسانه در عصر جدید نه یک ابزار که یک زبان، یک فرهنگ و یک محیط است که ما در آن زندگی می‌کنیم، با آن سخن می‌گوییم و ارتباط برقرار می‌کنیم، و یاد می‌گیریم و آموزش می‌دهیم. در فضای رسانه‌ای شده کنونی رسانه از تولد تا مرگ با ماست و رسانه‌ای شدن به یک عامل فرهنگی - ساختاری تبدیل شده است که جهان عینی و ذهنی ما را به میزان زیادی شکل می‌دهد.

از چنین منظری احساس مسئولیت نسبت به مصرف رسانه‌ای شهروندان ما را به ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای رهنمون می‌کند. خوشبختانه آموزش و پرورش از چند سال پیش با تألیف و تدوین کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» برای دوره دوم متوسطه (پایه دهم) گام اساسی و مهمی را در این زمینه برداشته است.

بنیاد فلسفی سواد رسانه‌ای تقویت توانایی و مهارت از یک سو، و احساس تعهد و مسئولیت اجتماعی از سوی دیگر است؛ به گونه‌ای که افراد با آگاهی و اختیار کامل خود بتوانند دست به گزینش و انتخاب بزنند. بدین ترتیب که رسانه یا رسانه‌های مورد نظر خود را از بین مجموع رسانه‌ها با توجه به شاخص‌های اعتبار، اعتماد و بی‌طرفی انتخاب کنند، میزان استفاده از هریک از رسانه‌ها را با توجه به زمان‌بندی خود مشخص سازند، پیام‌های رسانه‌ای را برحسب شاخص‌های نیاز، علاقه، دقت، صحت و سرعت ارزیابی و تحلیل، و سپس گزینش و انتخاب کنند، و در نهایت آنچه را که از پیام‌ها می‌پسندند و نیاز دارند، انباشت کنند و به حافظه بسپارند.

شهروندانی که در پرتو سواد رسانه‌ای به چنین توانایی و مهارت‌هایی دست می‌یابند، با قدرت نقادی و پرسشگری راه را بر هر نوع انسداد و تحریف می‌بندند و امکان کنترل اطلاعات و آگاهی و سرمایه‌گذاری بر جمل انسان‌ها را مسدود و به گزینش‌های عبث و بی‌اثر تبدیل می‌کنند. از سوی دیگر، تجهیز شدن به چنین مهارت‌هایی به افزایش قدرت ابتکار، خلاقیت و شکوفایی استعداد و توانایی حل مسئله افراد کمک می‌کند و از آنان شهروندانی گزینش‌گر، فعال، پرسش‌گر، نقاد و مشارکت‌جو می‌سازد که قادر خواهند بود در برابر انواع تلقینات، عقاید قالبی و پیش‌داوری‌های رسانه‌ها مقاومت کنند.



رزومه دکتر باقر ساروخانی

گفت‌وگو با استاد باقر ساروخانی پیش‌گام و پیش‌کسوت

آموزش و پژوهش علوم اجتماعی در ایران

# جامعه به جامعه‌شناسی بی‌اعتناست

گفت‌وگو از: فریبرز بیات

## اشاره

استاد باقر ساروخانی دانش‌آموخته علوم اجتماعی دانشگاه تهران و فارغ‌التحصیل دکترای دولتی جامعه‌شناسی دانشگاه سوربن پاریس، پژوهشگر و استاد تمام بازنشسته دانشگاه تهران است. وی تحصیلات عالی دانشگاهی در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد را با انتخاب رشته‌های «زبان و ادبیات فرانسه» و «علوم اجتماعی» در دانشگاه تهران پشت سر گذاشت و سپس با استفاده از بورس تحصیلی عازم فرانسه شد و درجه دکترای دولتی جامعه‌شناسی را از دانشگاه سوربن پاریس اخذ کرد.

ساروخانی پس از بازگشت به ایران به تدریس واحدهای درسی متفاوتی، از جمله جامعه‌شناسی ارتباطات، جامعه‌شناسی خانواده، روش‌شناسی، روش‌های کیفی و روش‌های تحقیق در دانشگاه تهران پرداخت. بیش از نیم قرن است که او در سطح ملی و بین‌المللی به انجام امور آموزشی و پژوهشی اشتغال دارد. تألیف و ترجمه بیش از ۹۰ کتاب و مقاله، دریافت جوایز متعدد از جمله جوایز «کتاب برگزیده سال دانشگاه»، «بهترین کتاب سال ۱۳۷۷»، «پژوهش برگزیده سال» و نیز دریافت ۲۰ لوح تقدیر از مسئولان برجسته کشور، از جمله افتخارات این چهره ماندگار جامعه‌شناسی ایران است.

پروفسور ساروخانی از نظریه‌پردازان و اندیشمندان علوم ارتباطات و جامعه‌شناسی در کشور ماست که کارهای ارزنده و ماندگاری در حوزه نظریه‌های جامعه‌شناسی خانواده، ارتباطات و روش‌شناسی از خود به یادگار گذاشته است. بخشی از تألیفات ایشان عبارت‌اند از:

- جامعه‌شناسی ارتباطات: اصول و مبانی؛
- جامعه‌شناسی نوین ارتباطات: رسانه‌ها در جهان امروز؛
- کودکان و رسانه‌های جمعی: پژوهشی در آسیب‌شناسی برنامه‌های کودک تلویزیون؛
- مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی خانواده؛
- اینترنت، جهانی‌شدن و هویت فرهنگی جوانان در ایران؛
- چالش‌ها و فرصت‌ها (با همکاری اسدالله بابایی فرد)؛
- جامعه‌شناسی خانواده؛
- گفتمان رسانه‌ای و کودکان؛
- ازدواج در ایران: مسائل و تنگناها؛
- خشونت در سینمای ایران؛
- دریوزگان، پژوهشی در باب تکدی در تهران؛

- اندیشه‌های بنیادین در دانش ارتباطات؛
- مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی خانواده؛
- دایرةالمعارف علوم اجتماعی؛
- جامعه‌شناسی و مسائل ارتباط جمعی؛
- جامعه‌شناسی ارتباطات؛
- طلاق: پژوهشی در شناخت واقعیت و عوامل آن.

این‌ها تنها بخشی از دستاوردهای یک عمر فعالیت علمی و فرهنگی دکتر ساروخانی در آستانه ۸۲ سالگی هستند. متن گفت‌وگو با این استاد و معلم پیش‌گام و پیش‌کسوت جامعه‌شناسی در زمینه «سیر تحول آموزش علوم اجتماعی در ایران و مسائل و چالش‌های پیش روی آن» در ادامه از نظرتان می‌گذرد.

**استاد قبل از هر سؤال دیگری به عنوان یکی از پیش‌گامان و پیش‌کسوتان آموزش علوم اجتماعی در ایران، مسیری را که در زندگی برای رسیدن به چنین جایگاه و مرتبه علمی طی کرده‌اید، برای دبیران و معلمان علوم اجتماعی ترسیم کنید و بفرمایید چه دشواری‌ها و فرازوفرودهایی را در زندگی پشت سر گذاشته‌اید؟**

آبان سال ۱۳۱۸ در قزوین متولد شدم. هر خانواده‌ای یک دنیای کوچک است و ویژگی‌ها و قوانین خاص خود را دارد. خانواده ما هم شکل خاصی داشت. پدری داشتم که قبلاً ازدواج کرده بود و هشت فرزند داشت و بعد از فوت همسرش با مادرم ازدواج کرده بود. بنابراین من آخرین فرزند برای پدر و اولین و آخرین فرزند مادرم بودم. پدرم بیشتر اوقات با فرزندان دیگرش بود و من با مادرم در خانه‌ای کوچک زندگی می‌کردیم.

زندگی در آن سال‌ها بسیار خاص بود و هیچ‌یک از امکانات امروزی وجود نداشت. ما آب، برق، نان، گاز، تلفن و حمام نداشتیم. شب‌ها با نور یک چراغ نفتی کوچک که مادرم روشن می‌کرد، درس می‌خواندم. معمولاً وسیله گرمایشی هم کرسی بود. حمام بیرون از خانه و از امکانات بهداشتی ضعیفی برخوردار بود. در آن زمان همه مردم با طبیعت زندگی می‌کردند.

مادرم زنی بسیار پاک و مقدس بود و عقاید دینی او با وجودش عجین شده بود. درس‌های قرآنی را نزد مادرم می‌آموختم و به همین خاطر در مدرسه تا حد زیادی با قرآن آشنا بودم و این برای معلمان تعجب‌برانگیز بود. پدرم تاجر بود، اما سرمایه اقتصادی بسیار

ضعیفی داشتیم و از نظر تحصیلی هم خانواده‌ام در سطح بالایی قرار نداشت. با وجود این پدرم علاقه‌مند بود که حتماً تحصیل را ادامه دهم.

تحصیلات ابتدایی را در «مدرسه حمدالله مستوفی» و متوسطه را در دبیرستان «علامه محمد قزوینی» گذراندم. تا آن زمان انگیزه اصلی تحصیلی من ترس از پدر بود، اما وقتی به دبیرستان وارد شدم، انگیزه درونی در من ایجاد شده بود.

متأسفانه آن زمان سرمایه‌های فرهنگی خانواده‌ها، و به‌ویژه خانواده من تقریباً صفر بود. یعنی اطلاعی از درس و رشته در خانواده نبود. حتی مادر من با تحصیلات جدید به‌طور کلی مخالف بود و تحصیلات جدید را عامل بی‌دین شدن تلقی می‌کرد. بنابراین این‌گونه نبود که ما هادی داشته باشیم و براساس اندیشه و برنامه‌ای از پیش تعیین‌شده به این سمت کشیده شویم. اگر فردی یا استادی در مسیر زندگی مان قرار می‌گرفت، راهمان را می‌یافتیم. لذا به این صورت نبود که از قبل اندیشیده باشیم و براساس علاقه انتخاب کرده باشیم. تصادفی دوستی را دیدم که می‌خواست در این زمینه تحصیل کند و من هم به تبع او وارد این رشته شدم.

نبود مشاور و راهنما در زندگی‌ام موجب شد اتفاقات خاصی برایم رخ دهد. سال اول دبیرستان بین زبان فرانسه و انگلیسی، زبان فرانسه را انتخاب کردم و تا پایان دبیرستان ادامه دادم. بنابراین مدرک دیپلم را با رتبه اول در شهر دریافت کردم. برای آزمون سراسری رشته حقوق را انتخاب کردم. دوستی داشتم که به توصیه او در آزمون سراسری زبان فرانسه هم شرکت کردم. در هر دو رشته حقوق و زبان فرانسه قبول شدم. در حالی که هیچ تمایلی به خواندن زبان فرانسه نداشتم، ترس از بی‌کاری باعث شد این زبان را انتخاب کنم؛ در حالی که مادر دانش‌سرای عالی بودیم و قطعاً بی‌کار نمی‌شدیم. حتی در ماه ۱۵۰ تومان به ما شهریه هم می‌دادند.

دانش‌سرا نوید می‌داد که بعد از فارغ‌التحصیلی ما را به خارج از کشور می‌فرستند. لیسانس زبان فرانسه را که گرفتم، اتفاق عجیبی افتاد. دانش‌سرا همه دانشجویانی را که قبل از ما فارغ‌التحصیل شدند، برای ادامه تحصیل به خارج فرستاد، اما در نوبت ما به‌دلیل نبود بودجه کافی و تلاطم‌های سیاسی، بورسیه‌ها لغو شدند. آن زمان دوران نخست‌وزیری امینی بود. از آنجا که او چوب حراج به اقتصاد ایران زده بود، سال‌های پرتلاطمی را تجربه می‌کردیم. قطعاً دانشگاه‌ها و مراکز علمی نیز از این شرایط بی‌تأثیر نبودند.

در این سال‌ها بود که **محمد درخشش** به‌عنوان وزیر آموزش و پرورش منصوب شد. آن زمان وزارت علوم از وزارت آموزش و پرورش جدا نبود و وزارت آموزش و پرورش سه بخش (دپارتمان) ابتدایی، متوسطه و عالی را زیرپوشش داشت. از جمله تأثیرپذیری‌های نهادهای علمی از وقایع سیاسی روز، قطع بورس‌های تحصیلی بود. به‌دنبال قطع بورس‌ها، تسهیلاتی به ما داده شد؛ از جمله امکان تعیین محل خدمت. بنابراین، به‌عنوان دبیر زبان انگلیسی به زادگاهم قزوین رفتم. البته به‌دلیل آشنایی محدودی که با این زبان داشتم، شب‌ها زبان می‌خواندم و صبح‌ها

تدریس می‌کردم.

در سفری که به تهران داشتم، به توصیه یکی از دوستانم در آزمون سراسری فوق‌لیسانس اجتماعی بدون هیچ آمادگی شرکت کردم و از قضا قبول هم شدم. پس از دریافت مدرک فوق‌لیسانس امکان بورسیه ما برای تحصیل در خارج از کشور فراهم شد و به فرانسه رفتیم. در کشور فرانسه بین دوراهی تحصیل در دوره دکترای زبان فرانسه و دوره دکترای علوم اجتماعی مردد بودم که در نهایت به‌دلیل علاقه به جامعه‌شناسی، دوره دکترای این رشته را در دانشگاه سوربن گذراندم.

### چرا برای ادامه تحصیل، فرانسه و رشته جامعه‌شناسی را انتخاب کردید؟ وضعیت و شرایط تحصیل در فرانسه در آن زمان، به‌ویژه در رشته‌های علوم اجتماعی و مشخصاً جامعه‌شناسی چگونه بود؟

در آن دوران در کشورهای انگلوساکسون و آمریکا علوم انسانی و اجتماعی چندان تقویت نشده بود و فرانسه در این زمینه پیش‌تاز و به بیانی قلب تپنده محسوب می‌شد. آن روزها در فرانسه سه نوع دکترای می‌دادند: دکترای دانشگاهی؛ دکترای سیکل سوم؛ دکترای دولتی. دکترای دانشگاهی برای خارجی‌ها طراحی شده بود و به

نوعی هدف هژمونی فرهنگی داشت و پذیرش در آن بسیار آسان بود. اما دکترای دولتی سخت‌ترین آن‌ها بود و به‌ویژه برای استادان خودشان طراحی شده بود و به‌طور طبیعی من دکترای دولتی را ترجیح دادم.

پس از پذیرش در این سطح، چند جلسه‌ای را در کلاس‌های لیسانس شرکت کردم و با مطالبی مواجه شدم که برای من تازه‌گی داشتند و از آن‌ها بی‌اطلاع بودم. از آنجا که لیسانس جامعه‌شناسی نبود، یکباره تصمیم گرفتم که تمام دانسته‌های دانشگاهی‌ام را کنار بگذارم و از اول شروع کنم. در سوربن لیسانس را به‌سختی می‌دادند، با این

حال خوش‌یختانه تا سال

۱۳۴۷ همه را به پایان

رساندم. رساله دکترای

من در دو محور

«مقایسه خانواده

در ایران و غرب» و

نیز «بررسی عقاید

قالبی و تصورات

و اندیشه‌های

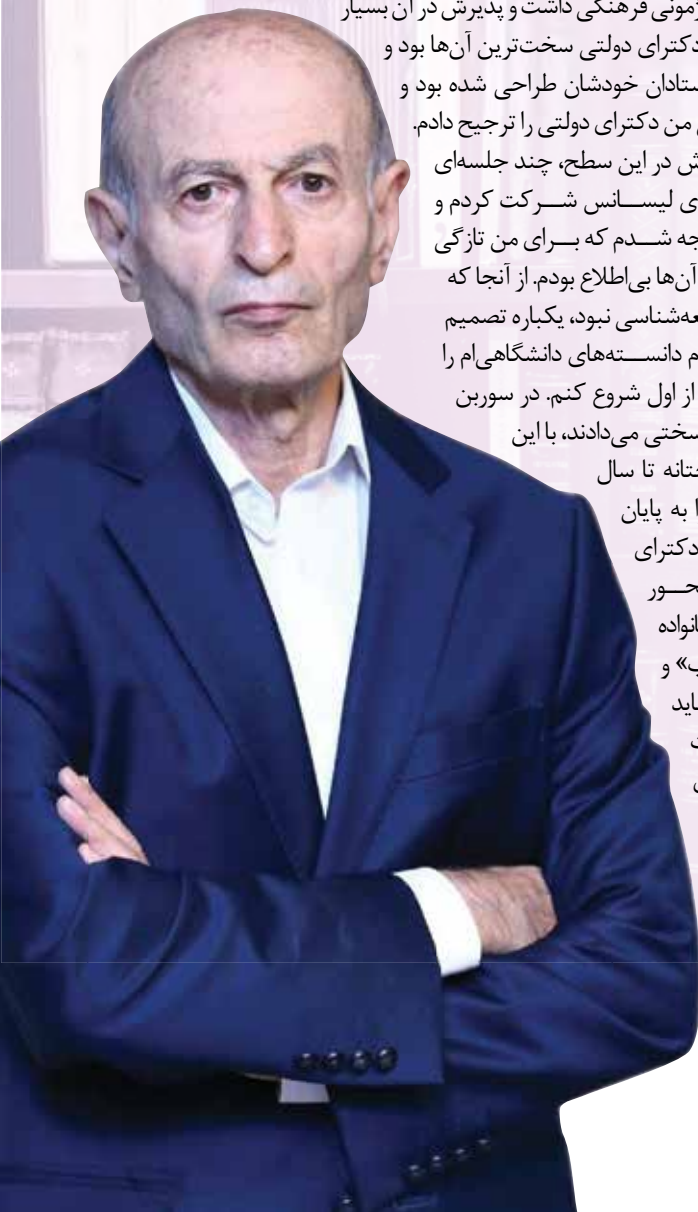
ملت‌ها از

یکدیگر» بود

و دکترای

دولتی را با

درجه بسیار



عالی دریافت کردم.

### فضای تحصیل در فرانسه در مقایسه با ایران آن زمان چه تفاوتی از نظر نوع رابطه و تعامل استادان با دانشجویان داشت و تجربه زیسته خود شما در این زمینه چیست؟

در دانشگاه‌های ایران آن زمان استاد کرسی داشت و از اقتدار بالایی برخوردار بود، اما برعکس در فرانسه رابطه استاد با دانشجو افقی‌تر بود و من روزهای بسیار خوبی را با استادانم تجربه کردم. **استوتزل** که کتاب‌هایی در حوزه روان‌شناسی اجتماعی از او ترجمه شده است، استاد راهنمای رساله اول من بود و رابطه عاطفی عمیقی با وی داشتم. تا آنجا که وقتی تنها پسرش در اثر سقوط هواپیما فوت کرد، برای من در نامه‌ای نوشت: «امروز پسر من فوت کرد، ولی من فرزندی در اقصا نقاط عالم دارم و تو یکی از آن‌ها هستی.» این موضوع برای من بسیار ارزشمند بود.

استاد بعدی من **اتوکلاینبرگ** بود. من برای راهنمایی رساله‌ام به خانه کلاینبرگ می‌رفتم. روزی که کار رساله‌ام تمام شد، به من گفت که می‌توانم آن را برای چاپ ارائه کنم و کمک کرد تا پنج هزار دلار از یکی از مؤسسه‌های خیریه دریافت کنم که بسیار به کار من آمد. بر این اساس ما در آن دوره در فرانسه رابطه بسیار عاطفی با استادانمان داشتیم.

### سال‌های تحصیل شما در فرانسه مصادف با جنبش دانشجویی ۱۹۶۸ فرانسه بود. از فضای فکری و سیاسی جامعه فرانسه و به‌ویژه دانشگاه‌ها در آن زمان چه تصویری دارید؟

بله، سال ۱۹۶۸ فرانسه با حوادث سیاسی خاصی مواجه شد. **شارل دوگل**، رئیس‌جمهوری فرانسه و ژرژ پمپیدو، نخست‌وزیر بود. دوگل بیشتر روابط جهانی را در نظر داشت و پمپیدو فن‌سالار (تکنوکرات) بود و جامعه فرانسه را اداره می‌کرد. تا اینکه انقلاب دانشجویی از سوربن آغاز شد که بسیاری از متفکران جهان همچون **فوکو** در آن دخالت داشتند. آن‌ها معتقد بودند باید جهان را بار دیگر آزاد کرد و از آنجا که سال‌های قبل، انقلاب کبیر فرانسه را تجربه کرده بودند، این بار می‌کوشیدند مردم فرانسه را از چرخه فناوری سوداگر و تبلیغات آزاد کنند. چون اعتقاد داشتند انسان در قرن جدید به نوعی اسیر آفریده‌های خود شده است و می‌خواستند انسان را از چنبره فناوری که در اختیار سوداگران بود، آزاد کنند. تمام فرانسه از این موضوع به هیجان آمده بود، لیکن نتیجه چندی حاصل نشد. دوگل استعفا کرد و پمپیدو رئیس‌جمهوری شد و تقریباً همان سیاست‌ها ادامه پیدا کردند و خبری از نهضت‌های آزادی‌بخش نشد.

### چه سالی به ایران برگشتید و علاوه بر آموزش مبانی و نظریه‌های جامعه‌شناسی، تدریس منظم کدام درس‌ها را به‌طور مشخص پایه‌گذاری کردید؟

تابستان ۱۳۴۷ به ایران بازگشتم. مرحوم دکتر **نراقی** در پاریس مرا دیده بود و از تحصیلات من اطلاع کافی داشت.

به محض اینکه به ایران آمدم، مرا به دانشگاه تهران دعوت کرد و به‌عنوان محقق، مترجم و معلم کارهای علمی خود را آغاز کردم. از همان سال ۱۳۴۷ در دانشگاه تهران آموزش جامعه‌شناسی خانواده را آغاز کردم که اکنون هم ادامه دارد و موجب پیدایی گرایش خانواده در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های ایران شده است.

سال ۱۳۵۲ با شش دانشجوی تدریس جامعه‌شناسی ارتباطات را آغاز کردم، اما اکنون رشته ارتباطات، چنان ساختار و سازمان وسیعی پیدا کرده که در تمام دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا مطرح شده است. تدریس درس‌های روش‌های تحقیق کمی و کیفی به شکل تخصصی در مقطع دوره دکترا از فعالیت‌های دیگرم بوده است.

در کنار آموزش و تدریس به تحقیق در زمینه مسائل و مشکلات جامعه ایران در حوزه‌های خانواده و ارتباطات پرداخته‌ام. اگر زندگی‌ام بار دیگر تکرار می‌شد، به یقین از آغاز باز هم معلم می‌شدم، معلم زندگی می‌کردم و معلم می‌مردم. کار، تلاش، خوش‌بینی و امیدخواسته من نه تنها از دانشجویان، بلکه از تمام جوانان است. ما باید بپذیریم که همیشه زندگی سهل نیست و باید برای به دست آوردن منابع معرفت کوشید. ایران امروز در کشاکش این دنیای سخت در رقابت با دنیای بیرون نیازمند جوانانی است که بتوانند آن را با دستان توانای خود بسازند. من برای جوانان ایران قله‌های سبز، بلند و آزاد را آرزو می‌کنم.

### سیر تحول آموزش علوم اجتماعی در ایران را چگونه می‌بینید؟ بیش‌گامان در این زمینه چه کسانی بودند و چه دیدگاهی داشتند و اکنون وضعیت آموزش علوم اجتماعی چگونه است؟

با اینکه **یحیی مهدوی** نخستین بار با کتابش «علم اجتماع» را مطرح کرد، اما نام جامعه‌شناسی در ایران به **صدیقی** مدیون است. چون او «مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی» و گروه جامعه‌شناسی را تأسیس کرد. اما صدیقی کیست که نامش بر جاست؟ باید بگویم کسی به‌عنوان فرد برتر و شاخص یک دانش مطرح می‌شود که تحصیلاتش برجسته باشد. صدیقی در سال ۱۲۸۴ در تهران متولد می‌شود. نتیجه هشت سال تحصیل او در فرانسه اخذ پنج دیپلم عالی است که نباید از این سریع بگذریم! چون دانشگاه پاریس به این گواهی‌نامه‌ها بسیار حساس است و برای من اخذ این گواهی‌نامه‌ها از اخذ دکترای دولتی در ایران سخت‌تر بود.

صدیقی بعدها رساله دکترایی نوشت که مورد استناد نویسندگان قرار گرفت و در سال ۱۳۱۹ اولین درس جامعه‌شناسی را در ایران ارائه کرد. او هر درسی را که قبول می‌کرد، آن درس اعتلا می‌یافت. چنان جامعه‌شناسی را از متون ادبی در می‌آورد که کلاس‌هایش در آن دوره مخاطب خارجی داشت؛ من در سال ۱۳۴۰ دانشجوی ایشان بودم و ایشان همواره به‌عنوان پدر برای ما مطرح بود. صدیقی «انجمن لغات و اصطلاحات علوم اجتماعی» را تأسیس کرد و مرا هم به‌عنوان دبیر انجمن انتخاب کرد. کتاب‌های زیادی که در این باره

نوشته‌ام به این انجمن و کار آن برمی‌گردد. همچنین من اولین دبیر کل «انجمن جامعه‌شناسی» بودم.

**آنچه که یک مرد بزرگ را می‌سازد، اخلاقیات اوست.** صدیقی بسیار به قانون اهمیت می‌داد و معتقد بود تنها علم ما نیست که سیره ماست. قانون‌مداری ویژگی اصلی او بود و در زندگی‌اش نظم بسیاری داشت. من الفبای اول جامعه‌شناسی را در دانش‌سرا آموختم. درس دکتر صدیقی نماد درس و آموزگار درست بود، چون او احتجاج و گفت‌وگو را در کلاس مطرح می‌کرد. صدیقی از کسانی است که به استادی ارج بالایی داد و فراموش نکرد که یک استاد و معلم است.

در مورد وضعیت امروز جامعه‌شناسی در ایران باید بگویم، متأسفانه امروز جامعه نسبت به جامعه‌شناسی بی‌اعتناست و جامعه‌شناسی و کالاهایش توسط مخاطبان و مسئولان در جامعه مصرف نمی‌شوند. متأسفانه دانشجویان جامعه‌شناسی حتی در مدرسه‌ها درس‌های دیگری را تدریس می‌کنند. ما به یک دور باطل می‌رسیم: از سویی بی‌توجهی به دانش جامعه‌شناسی موجب می‌شود کمتر دانشجویی برتر وارد این رشته شود، و از سوی دیگر چون برترها به رشته‌های دیگر می‌روند، دانش جامعه‌شناسی تضعیف می‌شود. کلاس باید جایگاه انگیزش شود. نباید فقط منابع را به ذهن دانشجویان بریزیم. دانش یعنی انگیزش! و استادی موفق است که انگیزه ایجاد کند. اما آیا جامعه‌شناسان ما از انگیزه‌های اساسی برخوردارند؟ خیر چون جامعه به جامعه‌شناسی اعتنا نمی‌کند، در حالی که دانش باید به جامعه وارد شود و مردم از آن استقبال کنند. آیا امروز دانشجوی جامعه‌شناسی می‌داند فردایش چه می‌شود؟ آیا می‌داند برایش شغل هست یا نه؟ من تردید دارم! دانشجو در خلأ فقط به فکر کسب مدرک است. پس ما نیازمند استانداردسازی در دانش هستیم. ما دانش جامعه را به دانشجو نمی‌دهیم. ما باید اندیشه جست‌وجوی دانش و درس زندگی را به او بدهیم.

### چه افکار و اندیشه‌هایی برای اشاعه و ترویج علوم اجتماعی در سر داشته و دارید؟

اعتقاد من همواره بر این بوده است که دانش اجتماعی باید از چند جهت آزاد شود: نخست آزادی‌اش از «پوزیتیویسم». ابزار پژوهشی که در غرب به کار می‌رفت، در ایران قابل استفاده نبود. مثلاً پرسش‌نامه‌ای که برای سنجش افکار به کار می‌رفت، در ایران جواب نمی‌داد و باید از طریق تحقیقات کیفی به نتایج مورد نظر می‌رسیدیم.

دوم بیرون آمدن از «آکادمیسم» بود؛ یعنی «تحقیق برای تحقیق» مناسب نبود. ما باید پژوهش را در خدمت جامعه قرار می‌دادیم. پژوهش در هر حوزه‌ای، به‌ویژه در حوزه‌های اجتماعی، به همان اندازه معتبر است که بتواند خدمت بیشتری به جامعه ارائه کند. سوم تولید دانشی بومی که با فرهنگ ایرانی انطباق داشته باشد، به صورتی که داده‌های دنیا را بگیریم و آن را با نیازها و ارزش‌های جامعه انطباق دهیم و جامعه‌شناسی ایرانی تولید کنیم که هم در خدمت نهادهای اجرایی و هم در خدمت نهاد علم و آکادمی باشد.

### کدام چالش‌ها و موانع در مسیر تحقق چنین افکار و اندیشه‌هایی برای اعتلای دانش اجتماعی و جامعه‌شناسی در کشور ما وجود دارند؟

اگر چالشی وجود دارد، به این معنا نیست که دانش ما دچار بحران شده، بلکه نشان‌دهنده آن است که دانش مزبور در حال رشد است و هر دانشی که حرکت می‌کند، در مسیر خود با چالش‌هایی مواجه خواهد شد. در هر دانش، تولید داده‌های علمی ضروری است و روش‌های ارزیابی اجتناب‌ناپذیر در تولید داده‌های علمی هستند. محققان مسئول داده نیستند، اما مسئول روششان هستند و باید از روش‌های خود دفاع کنند. این در حالی است که دانشمندان علوم اجتماعی همواره با چالش‌های پارادایمی در حوزه روش مواجه بوده‌اند.

ما در آغاز تنها پارادایم‌های تجربه‌گرایانه و اثبات‌گرایانه داشتیم. اما این پارادایم‌ها جواب کافی ندادند و محققان متوجه شدند که طبیعت انسان پیچیده‌تر از طبیعت شیء است. بنابراین نقدها آغاز شدند. در تئوری هرمنوتیک، تفسیر، روش‌ها و نظریه‌های انتقادی تولید شدند. محققان به این سمت رفتند که به‌طور کلی آنتی‌تز پوزیتیویسم باشند، اما این امر در نهایت به ایده‌آلیسم آرمانی و کیفیت‌زدگی منتهی شد. پس از آن بود که مشخص شد «کیفیت‌زدگی محض»، همچون «کمیت‌زدگی محض» راه به جایی نمی‌برد. در نتیجه ما در دهه ۱۹۹۰ با دنیایی مواجه شدیم که به سوی چرخش پوزیتیویسم و تولد نئوپوزیتیویسم از یک سو و روش‌های دیالکتیکی از سوی دیگر حرکت می‌کرد. با این دیدگاه‌های جدید، روش‌های جدیدی نیز به‌وجود آمدند.

ما به پرسش‌نامه‌گرایی‌های عام پیدا کرده‌ایم و روش‌های اثبات‌گرایانه کار خود را انجام می‌دهند. اما این پرسش مطرح است که: آیا این پرسش‌نامه‌ها، داده‌های درستی به ما می‌دهند؟ متأسفانه ما پرسش‌هایمان را به‌صورت کمی محض به کار می‌بریم و به اثبات‌گرایی خام هنوز ادامه می‌دهیم؛ در حالی که نسبت به آن شک داریم. در عین اینکه قبول داریم روش‌های کیفی، روش‌های مناسبی هستند، اما با بحران تعریف مواجه هستیم.

راه عبور از چنین چالشی رفتن به طرف پارادایم ثالث است. در پارادایم ثالث، ما از تناقض پارادایم‌ها فراتر می‌رویم. پارادایم پوزیتیویسم را به کار می‌گیریم و در کنار پارادایم کیفی قرار می‌دهیم. پارادایم ثالث، فراگیری و پیدایی روش‌های تازه و ترکیب و تولد روش‌های ترکیبی است.

روش ترکیبی، روشی است که در آن انواع گوناگون روش‌ها با هم و کنار هم قرار می‌گیرند تا بتوانند واقعیت پیچیده چند ساحتی را منتقل کنند. مثلاً در روش ترکیبی، ما در مرحله اول از روش و پرسش‌نامه کمی استفاده می‌کنیم و بعد در نقاط حساس و جایی که با چرایی سروکار داریم، وارد روش‌های کیفی می‌شویم.

### با تشکر از شما استاد گرانقدر که وقتتان را در اختیار ما قرار دادید.

# اقدام پژوهی به مثابه

## یادگیری اجتماعی



**وحید نقدی**

استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، مدرس مدعو گروه علوم اجتماعی دانشگاه شهید بهشتی، عضو بنیاد ملی نخبگان

**محمدعلی شیرآسب**

دانشجوی رشته آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان تهران، دانشکده شهدای مکه



رزومه دکتر وحید نقدی

### مقدمه

نگارندگان حدود ۱۷ سال است که بنا به اقتضات پژوهش در دوره تحصیلات تکمیلی و عالی با اقدام پژوهی آشنا شده و در تحقیقات متعدد از آن بهره فراوان برده‌ایم. ما نیز مانند خیلی از محققان، اعم از حرفه‌ای و مبتدی که کاملاً تصادفی درگیر اقدام پژوهی شده‌اند، از مزایای آن بهره برده‌ایم، و البته، گاهی از پیچیدگی‌های آن رنجور نیز شده‌ایم. با این حال، با **مرتلر** هم‌صدا هستیم که: «این به معنای واقعی کلمه، بزرگ‌ترین کشف تصادفی در زندگی حرفه‌ای من بوده است» [Mertler, 2019]؛ و این را به نوبه خود مرهون درایت و ژرفاندیشی استادان و بزرگانی می‌دانیم که ستاره راهنما در هدایت بنده و دیگر شاگردان خود بوده‌اند. اما متأسفانه بسیاری از محققان امروزی - اگر نه همه - در دوران تحصیلات دانشگاهی خود دانشجوی اقدام پژوهی نبوده‌اند و چندان نسبت به مزایای آن واقف نیستند.

به تأسی از محققانی همچون **مرتلر**، **نورتُن** و **کاستلو**، طی چند سال گذشته در تلاش‌های مبتنی بر تدریس، نوشتن، تحقیق، سخنرانی و مشاوره ما اقدام پژوهی نیز بوده است. در این زمینه روش‌شناسانی مانند **مرتلر** تأکید می‌کنند که به کارگیری این روش توسط اقدام پژوهان، بیشتر ناشی از این واقعیت است که آن‌ها ارزش،

ظرفیت و تأثیرات ذاتی و باورنکردنی اقدام پژوهی و فرایندهای آن را مشاهده می‌کنند [Mertler, 2019]. به این ترتیب، بیشتر ما به این باور رسیده‌ایم که اقدام پژوهی کلید درک، بهبودی و توانمندسازی جامعه، به‌ویژه نظام تعلیم و تربیت در سطوح متنوع مدرسه، معلمان، والدین و دانش‌آموزان است.

### کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، یادگیری اجتماعی، رویکرد اجتماعی

ما اولین بار، در اوایل کار خود به‌عنوان دانشجوی کارشناسی ارشد و معلمی که دغدغه رشد شاگردان خود را دارد، استفاده از اقدام پژوهی را تجربه کردیم. در آن دوره، دیدگاهی مانند اقدام پژوهی انگیزه و توان لازم برای درگیر شدن در مسائل عדיده و پیچیده جوانان را در اختیار ما قرار می‌داد. با این دیدگاه، از طرفی راهی بسیار ناهموار و دشوار را برای حل مسائل جوانان پیش رو می‌دیدیم، و از طرف دیگر، این توانایی را در خود مشاهده می‌کردیم که ما و شاگردان قابلیت مواجهه با همه مسائل را داریم و از پس مشکلات بر خواهیم آمد. اکنون نیز به‌عنوان مدرس علوم اجتماعی و معلم راهنمای دانشجویان این رشته تحصیلی مشاهده می‌کنیم که هر زمان دانشجویان به

اقدام‌پژوهی نزدیک می‌شوند و در پژوهش‌های خود آن را لمس می‌کنند، به‌طور مداوم میزان علاقه و ارتباط آنان با موضوع‌های پژوهش رشد فزاینده‌ای می‌گیرد.

در واقع، کاربران اقدام‌پژوهی از این مقوله، نه صرفاً به‌عنوان یک روش تحقیق، بلکه به‌مثابه یک دیدگاه در پهنه زندگی خود بهره‌مند می‌شوند. این قابلیت، از وجوه متنوع «اقدام‌پژوهی»، به‌ویژه وجوه اجتماعی آن نشئت می‌گیرد. به همین دلیل، نگارنده اصرار دارد تا حداقل در این قسمت، خوانندگان محترم و فرهیخته را با وجه یادگیری اجتماعی اقدام‌پژوهی آشنا سازد، تا به آن به‌مثابه یک رویکرد در حیطه «یادگیری اجتماعی» نظاره کنند و از آن بهره ببرند.

اقدام‌پژوهی به‌عنوان روشی مبتنی بر ایجاد تغییر در نظام، نگاهی معطوف به هدف دارد. در عین حال، اقتضائات آن یک کل به‌هم وابسته و درهم‌تنیده را تأمین می‌کند. این مجموعه به‌هم وابسته موجبات رشد و تغییر نظام، هم محقق و هم موضوع‌های تحقیق را در کل فراهم می‌آورد. پر واضح است که تغییرات مزبور در جهت رشد عوامل، ولی متناسب با زمینه‌ها و بسترهای تحول آن‌ها صورت می‌پذیرد: هر مورد، تغییرات و رشد خود را متناسب با بسترهای تغییر خود تجربه خواهد کرد. شاید به ذهن خواننده محترم خطور کند که همه روش‌ها را می‌توان حائز چنین ویژگی‌هایی دانست. اما تصریح می‌شود که از این منظر نمی‌توان اقدام‌پژوهی را با روش‌های دیگر مقایسه کرد [Costello, 2011]. این شیوه مملو از تغییر است؛ مملو از تأمل و نگرش بازتابی<sup>۱</sup> است، و در تمام گام‌ها و چرخه‌های پژوهش، عنصر رشد و تغییر نه‌تنها در موضوع‌های پژوهش تجلی می‌یابد، بلکه برای محقق نیز که خود مشمول تحول و رشد مداوم است، کاملاً مشهود و بارز است [Balvin et al., 2014; Rauch et al., 2020].

گنجاندن این دانش و مهارت در برنامه درسی دانشگاهی موجب می‌شود، دانش‌جو-معلم‌ان قادر شوند در تنظیمات زمینه‌ای که هم خود و هم دانش‌آموزان به‌طور چشم‌گیری متأثر از آن هستند، دخالت کنند و موجبات رشد را با گام‌های کوتاه و بلند فراهم آورند.

### اقدام‌پژوهی به‌مثابه رویکرد یادگیری اجتماعی

اقدام‌پژوهی رویکردی معطوف به یادگیری اجتماعی است و قابلیت تبدیل به یک برنامه معطوف را در زندگی دارد. به عبارت دیگر، اقدام‌پژوهی دنیا را در مسیر مطلوب‌تری شکل می‌دهد. این رویکرد دارای ظرفیت اجرا در سه سطح کلان، میانه و خرد است [Norton, 2009].

متخصصان اقدام‌پژوهی، با عنایت به تنوع در این روش، یک

راهنمایی کلی برای شروع اقدام‌پژوهی پیشنهاد می‌دهند که در واقع یک دستورالعمل ساده است. این دستورالعمل ممکن است به‌طور کامل متفاوت از بستر تحقیق به نظر برسد [Bradbury et al., 2019]. در این شیوه، همه اعم از محقق و موضوع‌ها تحت تحقیق قرار می‌گیرند و در امر پژوهش سهیم هستند؛ هم در فرایند و هم در نتیجه. از این‌رو، تمام عوامل در این روش ذی‌نفع یا «سهام‌دار»<sup>۲</sup> تلقی می‌شوند؛ سهام‌دار در روند تحقیق، سهام‌دار در تغییر اجتماعی، و نهایتاً سهام‌دار در یادگیری اجتماعی.

در این خصوص مثال‌های متنوعی می‌توان ذکر کرد و به مهم‌ترین نتایج اقدام‌پژوهی، یعنی یادگیری اجتماعی در سطوح متفاوت اشاره کرد. در ادامه سه مثال آورده‌ایم تا خوانندگان فرهیخته با کاربردهای وسیع و عمیق این شیوه پژوهش که توسط محققان در عرصه عمل ظهور می‌کند، بیشتر آشنا شوند. هدف نگارندگان از ذکر این مثال‌ها، تنظیم بیانی تجربی برای مباحث انتزاعی‌تری است که تحت آن، برنامه‌های کاربردی پردازش می‌شوند و در همین سلسله مباحث ارائه خواهند شد.<sup>۳</sup>

### مثال ۱. تغییر در یک ملت، با دستیابی به برابری از طریق برنامه درسی

اولین مثال مربوط به دگرگونی در سطح کلان است که با دستیابی یک ملت به حقوق مبتنی بر استقلال ملی از طریق تغییر در برنامه درسی محقق شده است. این کار متعلق به «اقدام‌پژوهی استرینگر»، محقق استرالیایی است که سعی در رشد و ارتقای نظام آموزش ملی تیمور شرقی، مستقل از استعمار استرالیا دارد. او به این نتیجه می‌رسد که: «شایسته است برنامه‌های درسی تیمور شرقی تازه استقلال‌یافته بازبینی و اصلاح شوند تا از نظر فرهنگی نیز مستقل شود و دچار معضل جوامع در حال توسعه نشود؛ یعنی کشورهایی که وابستگی آن‌ها به دنیای سلطه تضمین شده است، ولی مدعی استقلال هستند».

به این منظور، استرینگر درصدد تأثیرگذاری روی والدین برآمد؛ البته در آغاز، والدینی که از میزان تأثیرگذاری آنان بر مدیران اطمینان داشت. این والدین، پس از اطلاع‌رسانی بجا و مؤثر توسط استرینگر، ارزش‌های مربوط به فرهنگ و اهمیت آن را بیش از پیش درک کردند و با فشار بر مدیران و نهایتاً نظام آموزش رسمی توانستند، ارزش‌های مزبور را در مرکز برنامه درسی جدید جای دهند [Stringer, 2015]. در واقع، اجماع با والدین نه‌تنها برای استرینگر و والدین بستر رشد و تغییر فراهم آورد، بلکه به فرصتی برای معلمان و مدیران نیز تبدیل شد تا در مورد الگوسازی مجدد فرهنگی که می‌خواستند بخشی

از مدرسه باشد، عمیق‌تر فکر کنند و تصمیماتی موثق بگیرند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، اقدام‌پژوهی در بطن خود فرایند انقطاع رویه عادی توسط کاوش و الهام‌بخشیدن به انتخاب‌های نوآورانه با افرادی دیگر است که بیشتر تحت تأثیر انتخاب‌ها و اقدامات اتخاذ شده قرار گرفته‌اند. در واقع، اقدام‌پژوهی دربارهٔ ایجاد و تأیید حقایق متعارف در مورد آنچه که در حال حاضر وجود دارد نیست، بلکه در مورد فراهم کردن و خلق شرایطی است که اجازه می‌دهد تجربیات سازگارانۀ بهتر یا بیشتری به وجود آید. به عبارت دیگر، اقدام‌پژوهی در مورد فراهم آوردن دنیایی است که ما، به عنوان شرکت‌کنندگان و سهام‌داران در فرایند، می‌خواهیم وجود داشته باشد. در این ارتباط تصریح می‌شود که چیزی به عنوان «پیچیدن نسخه‌ای واحد برای همه» وجود ندارد [Lifvergren et al, 2017].

هستند، زیرا میزان و چگونگی تغییر را نمایان می‌سازند. در واقع، اقدام‌پژوهی به مثابه یک فرایند یادگیری اجتماعی، از طراحی گرفته تا بهبود مستمر امری مشارکتی است و این مشارکت مرهون ارزیابی‌های مستمر است [Battisti et al, 2020]. این امر از نظر ذی‌نفعانی (در این مورد اعضای هیئت علمی) که برای کمک به صورت‌بندی تلاش‌های اقدام‌پژوهانه دعوت شده‌اند، راهبردی (استراتژیک) است. زمانی که اقدامات در شرایط ایده‌آل انجام می‌شوند، اقدام‌پژوهان برای گذر از فعالیت‌های مرسوم در تعلیم و تربیت، به سوی دیگر مسیرهای ممکن تشکیل جلسه می‌دهند.

در تربیت معلم ما غالباً دربارهٔ معلم به مثابه «مدیر روی صحنه» یا «راهنمای پشت پرده» صحبت می‌کنیم. در واقع، این مدل‌ها چیزی شبیه به یک پرندۀ را نشان می‌دهند که جوجه‌ها را از لانه به بیرون هُل می‌دهد تا پرواز کردن را تمرین کنند. به این طریق به‌طور استعاری، معلم به عنوان پرندۀ مادر عمل می‌کند که به جوجه‌های خود سقلمه می‌زند تا از لانه خارج شوند. بدون این سقلمه، جوجه‌ها نه چیزی یاد می‌گیرند و نه زنده می‌مانند. به همین سبب، دانشجویان در برنامه‌های دانشگاهی تی‌هانکی، به سمتی هدایت می‌شوند که یادگیری را با تمرین در بستر واقعیت زندگی‌های دانشجویی خود پیگیری کنند.

طی اقدام‌پژوهی به عنوان یک فرایند یادگیری اجتماعی، دانشجویان برای تغییر در زندگی واقعی خود درگیر می‌شوند. این درگیری از راه‌هایی است که به آنان اجازه می‌دهد تا دانش مفهومی مبتنی بر کلاس خود را با ذی‌نفعان یا سهام‌دارانی که واقعیت را به اشتراک می‌گذارند، ترکیب کنند. در اینجا آنچه نتیجه‌ای مثبت محسوب می‌شود، چنانچه در اقدام‌پژوهی بر گفت‌وگو و ایجاد روابط مورد تأکید قرار گرفته، وجود موضوعی خاص برای مذاکره و روشنگری اوضاع است. در این دیدگاه، هدف اقدام‌پژوهی آموزش و تغییر است؛ یعنی در اقدام‌پژوهی، آموزش همان تغییر، و تغییر به معنای آموزش است [Bradbury et al, 2019].

### مثال ۳. تغییر در کج‌رفتاری جوانان یک منطقه

مثال سوم مربوط به اقدام‌پژوهی با هدف کاهش مصرف سیگار توسط جوانان است که با مدیریت نگران‌دگان در یکی از مناطق غرب استان تهران انجام شد [نقدي و همکار، ۱۳۹۴]. هدف و موضوع محوری این پروژه یافتن علل مؤثر بر این کج‌رفتاری و بهبود وضعیت جوانان مبتلا (۳۰ درصد جوانان منطقه) بود. روش انجام تحقیق، بنا به امکانات و ماهیت، موردپژوهی چندگانهٔ مبسوط



### مثال ۲. تغییر در دانشگاه

مثال دوم مربوط به تغییر در سطح میانه، یعنی «سازمان دانشگاهی فلیپین» است. این اقدام‌پژوهی زمانی رُخ داد که تی‌هانکی مدیریت «پروژهٔ تحقق عدالت اجتماعی» را در دانشگاه خود به عهده گرفت. او به سرعت همکاران هیئت علمی خود را به کار گرفت و برای نمونه‌سازی برنامهٔ درسی جدید، حمایت آنان را کسب کرد و برنامه‌های آزمایشی را به اجرا درآورد. در این زمان با شروع برنامه‌های آزمایشی، دانشجویان هدایت پروژه‌های تغییر را آغاز می‌کنند؛ پروژه‌هایی که غالباً مانند طرح‌های تحقیق دورهٔ فوق‌لیسانس هستند و به عنوان یک یادگیری یکپارچه در پایان دورهٔ عمل به کار گرفته می‌شوند. این برنامه‌ها که عوامل دانشگاهی آن‌ها را به صورت گسترده پذیرفته‌اند، به نوبهٔ خود نیازمند حمایت و ارزشیابی از سوی هیئت علمی هستند؛ یعنی همان‌هایی که به یک چرخهٔ پرسشگری در مورد تجربیات خود دعوت شدند [Teehankee, 2017]. این ارزیابی‌ها فی‌نفسه به اندازهٔ یک تحقیق خوب ارزشمند

و اقدام‌پژوهی درون‌موردی بود. زمان‌های گردآوری اطلاعات، به‌عنوان نقاط محک، چهار سال جداگانه در نظر گرفته شده بود. نتیجه تحقیق حاکی از موفقیت نسبی اقدام‌پژوهی و کاهش هفت درصدی مصرف سیگار میان جوانان حوزه تحقیق طی مدت پژوهش بود. طی این چهار سال، مدام حرکت چرخه‌ای و تأملی از مجموعه نظریه‌ها به میدان و الگوی تحقیق جریان داشت و این کندوکاو در قالب بحث‌های گروهی و مشاوره‌های فردی با ذی‌نفعان، یعنی جوانان تحت پژوهش، به مشارکت گذاشته شد.

ذی‌نفعان در خلال اقدامات درمی‌یابند که می‌توانند تغییرات قابل توجهی در رفتار خود ایجاد کنند و با توجه به تأثیر گروه دوستان کج‌رفتار و فشارهای ناشی از سطوح کلان، یادگیری خود را توسعه دهند. با این حال، سهم شرایط کلان و میانه در این اقدام‌پژوهی و محدودیت‌های انجام‌شده برای تکمیل یادگیری اجتماعی بسیار آموزنده و عبرت‌آموز است. برای اثربخشی اقدامات، انتظار می‌رود که تمام شرایط، در سطوح سه‌گانه خرد، متوسط و کلان بتوانند برای مقابله با این نوع کج‌رفتاری فعال شوند. واسنجی‌های مستمر حاکی از آن بودند که شرایط مصرف سیگار توسط جوانان مورد مطالعه، عمدتاً به‌طور ساختاری و از سطح کلان نشئت گرفته و این موضوع مؤید آن است که تغییر آن، چندان مبتنی بر شرایط سطوح میانه و خرد نیست.

این سه مثال تنوع و گوناگونی در زمینه و هدف‌های پروژه‌های تحقیق را نشان می‌دهند. صرف‌نظر از اینکه پروژه‌ها کاملاً متفاوت هستند، از اصولی یکسان استفاده می‌کنند؛ به‌ویژه زمانی که محققان در مورد بُعد عملی و اقدامات تجربی اطلاع‌رسانی به‌عمل می‌آورند. در هر پروژه، «سهام‌داران کلیدی»<sup>۴</sup> شرکت‌کنندگانی هستند که از طریق گفت‌وگو، اقدام، و از همه مهم‌تر، به‌وسیله تأمل و بازتاب اندیشه، در طراحی و بهبود مستمر تجربیات جدید درگیر شده‌اند. در واقع آنان مشاهده‌کنندگانی منفعل یا موضوع تحقیقات نیستند. آنان نماینده دیدگاه‌های خود هستند و احتمالاتی قریب‌الوقوع را به اجرا می‌گذارند. آنان این احتمالات را تحت مشارکت و همکاری با افرادی دیگر که به همان موضوع‌ها علاقه‌مند هستند، به‌منصه ظهور می‌گذارند.

### جمع‌بندی این بخش

با وجود تفاوت‌های مهم در هدف‌های تحقیق، هر پروژه نشان می‌دهد که اقدام‌پژوهی یک فرایند یادگیری اجتماعی است که در آن سازوکار ارتباطات در میان سهام‌داران، نقطه کانونی در فراهم‌آوردن نتایج برای آنان است. مقصود از سهام‌داران دانش‌آموزان، آموزگاران، والدین، مدیران یا سیاست‌گذاران است. همچنین، هدف محوری اقدام‌پژوهی در امر آموزش، آماده‌سازی یک موقعیت یا نظام برای پاسخ‌گویی به نیازهای آینده مبتنی بر توسعه یا تغییر است. در خلال اقدام‌پژوهی در یک واحد آموزشی، تمام اعیان اجتماعی و فرهنگی اعم از دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، حتی والدین دانش‌آموزان در چرخه‌های پژوهش

و تمرینات متناظر با اقدام‌پژوهی درگیر می‌شوند و شرایط خود را به سمت هدف‌های نیکوتر تغییر خواهند داد. در حقیقت، روش‌شناسان اقدام‌پژوهی را همراه با نسل بعد، همچنین برای نسل بعد می‌دانند. در این میان، محقق اقدام‌پژوه متصل‌کننده اصلاحات حال حاضر به نسل در حال تغییر در آینده است.

### پی‌نوشت‌ها

1. Reflective attitude
2. stakeholders
۳. سلسله مباحث ماهیت و ضرورت اقدام‌پژوهی در محیط‌های آموزشی و آموزشگاهی در مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» ارائه خواهد شد.
4. key stakeholders

### منابع

۱. نقدی، وحید و عالمین، شقایق (۱۳۹۴). «اقدام‌پژوهی مبتنی بر مصرف سیگار در میان پسران جوان (با تأکید بر نقش نهادهای کنترلی و تربیتی)». فصلنامه علمی - پژوهشی انتظام اجتماعی. دوره ۷. شماره ۴.
2. Balvin, Nikola and Daniel J. Christie (2020) *Children and Peace: From Research to Action*, Springer International Publishing.
3. Bradbury, Hilary and Rolla Lewis and Dusty Columbia Embury (2019) *Education Action Research: With and for the Next Generation*, in Craig Mertler (Ed.) *The Wiley Handbook of Action Research in Education*, John Wiley & Sons publication: 7-27.
4. Battisti, Alessandra, Maurizio Marceca, Silvia Iorio (2020) *Urban Health: Participatory Action research Models Contrasting Socioeconomic Inequalities in the Urban Context*, published by Springer.
5. Costello, Patrick J.M. (2011) *Effective Action Resesarch: Developing Reflective Thinking and Practice (Continuum Research Methods)*, Continuum International Publishing Group.
6. Lifvergren, S. & Zandee, D. (2017) *Healthcare transformation: Action research linking local practices to national scale*, In H. Bradbury & associates (Eds.) *Cooking with action research: Stories and resources for self and systems transformation*, Portland, OR: AR+ Foundation, Vol. 1:15 – 38.
7. Mertler, Craig A. (2019) *The Wiley Handbook of Action Research in Education*, John Wiley & Sons publication.
8. Norton, Lin S. (2009) *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to conducting Pedagogical Research in Universities*, published by Routledge.
9. Rauch, Franz and Angela Schuster and Thomas Stern (2014) *Promoting Change Through Action Research*, Sense Publishers.
10. Stringer, E. (2015) *Achieving equity in education*, In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research*, Thousand Oaks, CA Sage: 362–376.
11. Teehankee, B. (2017) *Institutional entrepreneurship: Transforming management education for participatory human development in the Philippines*, In H. Bradbury (Ed.), *Cooking with action research: Stories and resources for self and community transformation*, Portland, OR: AR+ Action Research Plus Foundation: 39-53.

# پیشگیری از تبعیض‌های اجتماعی



رزومه آقای دکتر خبازی

**محمد رضا خبازی راوندی**  
دانش‌آموخته دکتری مشاوره دانشگاه  
علامه طباطبائی



**فرزانه خبازی**  
دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده  
دانشگاه علوم توان‌بخشی و سلامت اجتماعی

## اشاره

در این نوشتار، پس از تعریف تبعیض‌های اجتماعی، با مرور تحقیقات انجام‌شده، به انواع تبعیض‌های اجتماعی و پیامدهای ناروای جسمانی، روانی و اجتماعی آن‌ها اشاره شده است. سپس وضعیت امروز جامعه ایران با توجه به تبعیض‌ها و «درماندگی‌آموخته‌شده» که بر سپهر اجتماعی سایه افکنده، تبیین و تجزیه و تحلیل شده است. در نهایت برای پیشگیری از تبعیض‌ها و آسیب‌های اجتماعی ناشی از آن و ایجاد نشاط و سلامت اجتماعی، توصیه شده است که شرایط برای توسعه جامعه مدنی و سازمان‌های مردم‌نهاد تسهیل شود و به بعضی از کارکردهای مثبت آن‌ها نیز پرداخته شده است.

**کلیدواژه‌ها:** تبعیض‌های اجتماعی، توسعه جامعه مدنی، سلامتی و امنیت پایدار، آسیب اجتماعی، سازمان‌های مردم‌نهاد

رعایت عدالت و نبود تبعیض در مناسبات اجتماعی، برای تحقق سلامت اجتماعی و امنیت پایدار شرط لازم و ضروری است. حاکمیت شرایط تبعیض آمیز بر جامعه، سلامت اجتماعی و امنیت پایدار را به مخاطره می‌اندازد. تبعیض در اصطلاح دانش جامعه‌شناسی، موقعیتی است که در آن افراد در برابر نقش‌های یکسان از مزایای اجتماعی نابرابر برخوردار می‌شوند. در شرایط تبعیض آمیز فرصت تحرک اجتماعی یکسان برای افراد وجود ندارد و افراد در آموزش یا انتخاب شغل، شرایط نابرابری دارند. تبعیض نژادی، تبعیض جنسی، تبعیض مذهبی و تبعیض سنی از انواع رایج تبعیض هستند [رفیع‌پور، ۱۳۹۳]. بروز انقلاب‌ها و نهضت‌ها در جوامع بشری به دلیل تبعیض‌ها و نابرابری بوده است به همین دلیل **ارسطو** مهم‌ترین دلیل انقلاب‌ها را وجود تبعیض در جوامع بیان کرده است [انصاری، نیکخواه سرنقی و صالحی، ۱۳۹۹، به نقل از: دانشور ثانی، ۱۳۹۳]. در قرن بیستم نیز نهضت‌های گوناگونی برای زدودن تبعیض از عرصه جوامع انسانی شکل گرفته‌اند [انصاری و همکاران، ۱۳۹۹، به نقل از: گرجی از ندریانی، ۱۳۹۷].

مشخص شده است، افرادی که مورد تبعیض قرار می‌گیرند افسرده، خشمگین و ناراحت هستند و حتی دچار عوارض جسمی مثل فشار خون بالا می‌شوند. تبعیض‌ها نه تنها برای افراد مورد تبعیض قرار گرفته، بلکه برای کل جامعه، نوعی آسیب محسوب می‌شود و هزینه‌هایی را برای آن‌ها در پی دارد. فشار خون بالا و عواقب جسمی، افسردگی و بی‌رمقی، پیامدهای روانی- جسمانی تبعیض هستند که ممکن است به غیبت از کار، بهره‌وری پایین کارکنان جامعه و افزایش هزینه‌های مراقبت از شهروندان منجر شود [بونک و وگت، ۱۳۹۷] بسیاری از انواع آسیب‌های اجتماعی، مثل فقر و تكدی، کودکان کار، اعتیاد و روسپیکری ممکن است از پیامدهای تبعیض‌های اجتماعی باشند که ناشی از اعمال و رفتارهای نادرست و غیرمنصفانه شهروندان و سیاستمداران است و سلامتی و امنیت پایدار اجتماعی را در معرض تهدید قرار می‌دهد.

**کریگر و سیدنی**<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) در مورد تبعیض نژادی که یکی از انواع تبعیض‌هاست و شیوه‌های مقابله با آن از طرف کسانی که مورد تبعیض و ظلم قرار گرفته‌اند، مطالعه‌ای در جامعه آمریکا انجام داده‌اند. نتایج این تحقیق نشان داد، فشار خون مردان و زنان طبقه کارگر که تبعیض زیادی تحمل می‌کنند، بالاست. حتی آنانی که تبعیض را به‌عنوان یک واقعیت می‌پذیرند و ظلم ناخواسته را درونی می‌کنند، و به عبارت دیگر خود را سزاوار رفتار غیرمنصفانه می‌بینند، باز هم از این نابرابری رنج می‌برند و فشار خون بالایی دارند.

در تبیین نتایج تحقیق فوق می‌توان دریافت که شیوه‌های مقابله با تبعیض به اندازه آسیب‌های خود تبعیض اهمیت دارد،

زیرا در تحقیق مزبور تأیید شد: افرادی که رفتارهای غیرمنصفانه و تبعیض آمیز را به‌عنوان واقعیت زندگی پذیرفتند، به اصطلاح ظلم را درونی کردند و کاری برای رفع این ظلم و فساد نکردند، بالاترین میزان فشار خون را داشتند.

کریگر و سیدنی، با بررسی ادبیات تحقیق در مورد تبعیض، پیشنهاد می‌کنند که برای ایجاد جامعه‌ای شاداب و بانشاط، دولت‌ها هم سیاست‌های ضد تبعیض اتخاذ کنند و هم به شهروندان امکان دهند حق خود را برای رفتارهای منصفانه و عادلانه در جامعه طلب کنند تا تبعیض و فساد را به‌عنوان یک حقیقت غیرقابل تغییر زندگی نپذیرند.

به باور نگارنده، واقعیت‌های امروزی جامعه ما، بروز مفاسد اقتصادی و اداری و برخی نابرابری‌های اجتماعی موجب ناامیدی و سرخوردگی بخشی از جوانان و بزرگسالان شده است. به‌طوری‌که گروهی از مردم نسبت به اصلاح امور و تغییر وضعیت اظهار ناتوانی و نگرانی می‌کنند. چنین احساسی از دیدگاه **سلیگمن**<sup>۲</sup>، نظریه پرداز روان‌شناسی مثبت، می‌تواند به منزله نوعی «درماندگی آموخته‌شده»<sup>۳</sup> تلقی شود.

درماندگی آموخته‌شده وضعیت و شرایطی است که در آن افراد، بر اثر تجربه ناکامی‌های مستمر، طولانی و مداوم در گذشته، به این باور می‌رسند که تلاش و کوشش برای دسترسی به اهداف و پیشرفت اثربخش نیست و بین تلاش و پیشرفت ارتباطی وجود ندارد [شولتز و شولتز، ۲۰۰۵]. جامعه یا افرادی که دچار این حالت می‌شوند، فکر می‌کنند هر کاری انجام دهند به موفقیت دست نمی‌یابند. این وضعیت نه تنها سلامت جسمانی- روانی شهروندان بلکه افزون بر آن، سلامت اجتماعی و تحول و پویایی جامعه را در معرض تهدید قرار می‌دهد.

شایسته است که برای ایجاد جامعه‌ای سالم و بانشاط که اقشار اجتماعی در آن احساس امنیت و رضایت کنند، با فساد و تبعیض از طریق اقدامات عملی مبارزه شود. فعالیت‌هایی که از طرف صنف‌های کارگران، دانشجویان، معلمان و سایر اقشار اجتماعی در جهت احقاق حق و رفع تبعیض انجام می‌شوند، باید از منظر فعالیت‌های اجتماعی مفید که جامعه را به سمت راستی و سلامت سوق می‌دهند، نگریسته شوند؛ نه از منظر فعالیت‌های مخرب و تضعیف‌کننده نظام اجتماعی.

نظام‌های اجتماعی برآمده از فرهنگ اجتماعی هستند و به‌مثابه ماشین‌های حاصل از ابداعات و فناوری‌های بشر برای کارکرد بهینه و سالم به «تنظیم‌کننده»<sup>۴</sup> احتیاج دارند. برای درک نحوه کارکرد یک جزء در این نظام‌ها باید به ارتباط‌ها و تعاملاتی که بین اجزای آن‌ها وجود دارد، توجه کرد. معمولاً در ماشین‌ها که نوعی نظام‌های فنی و مکانیکی هستند، برای اینکه با بهترین بازده کار کنند و هدف حاصل از وجودشان را برآورده سازند و همچنین موجودیت خود را حفظ کنند و به تعادل و پایداری برسند، وجود

#### پی‌نوشت‌ها

1. Krieger & Sidney
2. Seligman, Martin E. P.
3. Learned helplessness
4. Regulator

۵. Freon (نام تجاری مجموعه‌ای از ترکیبات شیمیایی است که در سردکننده‌ها کاربرد دارد).

۶. واژه ترموستات از دو بخش Thermo به معنی گرما، و stat به معنی ثابت (ایستا) تشکیل شده است. ترموستات‌ها در صنعت تأسیسات مکانیکی برای کنترل دمای آب یا هوا در سیستم‌های ایجاد برودت و حرارت به کار می‌روند. رادیاتورها، دیگ‌ها و فنکویل‌ها شناخته‌ترین دستگاه‌هایی هستند که برای کنترل دما از ترموستات استفاده می‌کنند.

#### منابع

۱. انصاری، حمید؛ نیکخواه سرنقی، رضا؛ صالحی، سیدمهدی (۱۳۹۹). «مطالعه دیدگاه‌های اندیشمندان اسلامی راجع به اصل منع تبعیض». نشریه علمی مطالعات حقوقی معاصر. شماره ۱۱.
۲. بونک، آبراهام پی و وگت، مارک ون (۱۳۹۷). «روانشناسی اجتماعی کاربردی». ترجمه مجید صفاری‌نیا و پرستو حسن‌زاده. نشر ویرایش. تهران. چاپ سیزدهم.
۳. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۹۳). آناتومی جامعه: مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی کاربردی. شرکت سهامی انتشار. تهران. چاپ نهم.
۴. شولتز، دوان. پ و شولتز، سیدنی (۱۳۹۷). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. نشر ویرایش. تهران. چاپ چهل و یکم.
5. Krieger, N., & Sidney, S. (1996). Racial discrimination and blood pressure: the CARDIA Study of young black and white adults. American journal of public health, 86(10), 1370-1378.

تنظیم‌کننده‌ها الزامی است.

برای تقریب به ذهن مثالی می‌آورم. کارکرد سیستم یخچال سردکننده مواد غذایی بدین گونه است که از حرکت گاز سردکننده «فرئون»<sup>۵</sup> در لوله‌های پیچ‌درپیچ و میعان و بخار مداوم این گاز، سرما تولید می‌شود و در اثر مجاورت مواد غذایی با سرما، این مواد سرد و سالم نگه‌داشته می‌شوند. به محض اینکه درجه حرارت فضای داخل یخچال بالا می‌رود، «ترموستات»<sup>۶</sup> قرار داده شده در سیستم، موتور یخچال را به کار می‌اندازد و زمانی که سرما به حد کافی برسد، مجدداً ترموستات موتور یخچال را خاموش می‌کند تا انرژی بیهوده به مصرف نرسد.

مثالی دیگر نحوه کارکرد ترموستات تنظیم‌کننده درجه حرارت موتور خودرو است. زمانی که حرارت موتور خودرو بیش از اندازه بالا می‌رود، ترموستات تعبیه‌شده در مسیر حرکت آب، اجازه حرکت و ورود آب را به داخل مجاری بدنه موتور می‌دهد. بدین ترتیب موتور خودرو خنک می‌شود. این عملکرد باعث خنک‌شدن و افزایش کارایی موتور، جلوگیری از افزایش حرارت و صدمه دیدن اجزا و قطعه‌های موتور می‌شود.

با بیان مثال‌های فوق می‌توان دریافت که نهادهای مدنی، انجمن‌ها، گروه‌ها، صنف‌ها و حزب‌ها در جامعه در واقع تنظیم‌کننده‌هایی هستند که کارکرد صحیح نظام‌های اجتماعی را ضمانت می‌کنند. می‌توان کارکردهای مفید زیر را برای نهادهای مدنی در نظر گرفت:

۱. باعث افزایش کارایی و بهره‌وری، و کارکرد مطلوب و صحیح نهادها و سازمان‌ها می‌شوند.

۲. از بروز فساد و تخریب در ساختار و اعضای نظام‌های اجتماعی و منابع سازمان‌ها جلوگیری می‌کنند.

۳. تبعیض‌های اجتماعی را خنثا می‌سازند و در نتیجه رضایت از زندگی، نشاط و سلامت اجتماعی و سازمانی به وجود می‌آورند.

۴. تعادل، بقا و دوام در نظام‌ها و کلیت اجتماع را تضمین می‌کنند، بنابراین از دگرگونی‌های عمیق، فوران خشم اجتماعی و انقلاب‌ها جلوگیری می‌کنند.

۵. دسترسی به اهداف حاصل از تشکیل جامعه و نظام‌های آن را تسهیل و مقدور می‌سازند.

۶. چنانچه با فعالیت‌های منتقدانه و در چارچوب قانون اصناف و جامعه مدنی مدارا شود و از کارکرد آن‌ها به مثابه تنظیم‌کننده اصلاح‌کننده سیاست‌ها و تصمیم‌های راهبردی استفاده شود، انتظار می‌رود که امنیت پایدار اجتماعی حاصل شود و امید، نشاط و عدالت در سپهر جامعه ایرانی رخ نماید.



# باغ مخفی جامعه‌شناسی

نویسنده: کلارنس سی. شولتز  
ترجمه: شیرین کریمی

رخ می‌دهد. این حادثه باعث به دنیا آمدن زودهنگام پسرشان می‌شود و مادر هنگام زایمان از دنیا می‌رود. دایی مری با قلبی سرشار از غم و اندوه دستور می‌دهد در باغ را ببندند و آن را مهر و موم کنند. او پسر تازه به دنیا آمده در این تراژدی را از خود می‌راند و حضور او را به قسمت دوری در عمارت بزرگی که در آن زندگی می‌کنند، محدود می‌سازد.

هنگامی که مری وارد می‌شود، گیاهان و درختان باغ بیش از حد رشد کرده‌اند و در باغ زیر دیواری از گیاهان رونده پنهان شده است. از این‌رو باغ به باغ مخفی تبدیل شده و پسر دایی مری، پسر رانده شده، به یک بیمار عاطفی زمین‌گیر تبدیل شده است که با خشم، کج‌خلقی و تشنج خدمتکارانی را که برای مراقبت از او به کار گرفته شده‌اند، اداره می‌کند. ادامه داستان از این قرار است که مری چطور باغ مخفی و پسر دایی‌اش را پیدا می‌کند و چطور آن‌ها با یکدیگر باغ را از نو می‌سازند. آن‌ها با انجام این کار می‌آموزند که چگونه می‌توانند با تلاش برای بهبود محیط زندگی‌شان کیفیت زندگی خودشان و دیگران را بهبود بخشند. به گمان من در این داستان تشبیهاتی وجود دارند که در تاریخ فعالیت جامعه‌شناسی از زمان آغاز آن در اولین دپارتمان جامعه‌شناسی در دانشگاه شیکاگو در سال ۱۸۹۳ نیز یافت می‌شود.

**امروز با اطمینان می‌توان گفت باغ جامعه‌شناختی دیگر مخفی نیست و از نو گشوده و باشکوه شده است.**

کلارنس سی. شولتز، معلم جامعه‌شناسی اهل ایالت تگزاس، جستار «باغ مخفی جامعه‌شناسی» را در سال ۱۹۹۵ نوشته است. از آن سال‌ها به بعد جامعه‌شناسی برنامه‌های (سناریوهای) کم و کمتری برای اصلاح اجتماعی رادیکال در چنته داشته و نسبت به دهه‌های شصت، هفتاد و هشتاد میلادی شکوه و درخشندگی‌اش رو به افول گذاشته و جاذبه سیاسی‌اش را رفته‌رفته از دست داده است. نویسنده با مروری بر تحولات جامعه آمریکا در اواخر قرن بیستم، از اصلاح اجتماعی دفاع می‌کند و بر استفاده عملی از داده‌های انبار جامعه‌شناختی در زندگی روزمره تأکید دارد. لازم است اشاره کنم این جستار و ترجمه از منظر تبادل و تعاطی دیدگاه‌های علمی در مجله درج شده است و برای دانش‌آموزانی که تمایل دارند از رشته جامعه‌شناسی شناخت بیشتری به دست آورند و برای دانشجویان سال‌های ابتدایی جامعه‌شناسی مناسب است.

**کلیدواژه‌ها:** باغ مخفی جامعه‌شناسی، مکتب جامعه‌شناسی شیکاگو، اصلاحات اجتماعی، تغییرات اجتماعی

\*\*\*

در سال ۱۹۰۹ داستان «باغ مخفی» برای اولین بار در مجله‌ای آمریکایی منتشر شد. این داستان اکنون به بخشی از ادبیات کلاسیک کودکان تبدیل شده است. باغ مخفی، نوشته فرانسیس برنت، مهاجر انگلیسی‌تبار به ایالات متحد آمریکا، داستان دختر یتیمی به اسم مری لنوکس را روایت می‌کند که نزد دایی ثروتمندش به املاک ویلاقی انگلیسی فرستاده می‌شود. ده سال پیش از ورود مری، در باغ رُزی که میان املاک بود، برای همسر جوان و باردار دایی مری حادثه عجیبی

«مکتب جامعه‌شناسی شیکاگو»، همان‌گونه که شناخته شده است، مسیر مطالعه جامعه‌شناختی در بسیاری از دیگر کشورها را تا ۵۰ سال بعد تعیین کرد. تأکید این مکتب روی «مسائل اجتماعی» بود. بی‌شک توجه به مسائل اجتماعی بازتاب جریان‌های تاریخی عمده دوران بود؛ جریان‌هایی همچون از میان رفتن مرزها، افزایش صنعتی‌شدن و رشد شهرنشینی اجاره‌نشینی و زاغه‌نشینی، جنبش‌های حق رأی زنان، رکود بزرگ اقتصادی و به دنبال آن برنامه «تیو دیل»، دو جنگ جهانی و تأثیر آن‌ها بر روحیات و تعصبات محلی آمریکایی، مهاجرت عظیم از اروپای شرقی و جنوبی و به چالش کشیده شدن تسلط پروتستان‌های سفیدپوست انگلوساکسون، مهاجرت سیاه‌پوستان از جنوب به شمال و برخورد میان مدرنیست‌های خواهان اصلاحات فکری و بنیادگرایان خواهان حفظ وضع موجود در مسیحیت آمریکایی.

پس اگر مجذوبان جامعه‌شناسی در آن روزگار به مسائل اجتماعی علاقه‌مند شدند، آیا جای شگفتی دارد؟ گمان نمی‌کنم. به علاوه، دانشجویان جامعه‌شناسی تا میانه قرن بیستم با تعهد داشتن به دست‌کم سه باور اصلی که از ریشه‌های اروپایی جامعه‌شناسی آمریکایی برگرفته شده بودند، تهییج می‌شدند. این سه عبارت بودند از:

۱. باورداشتن به اینکه تغییر اجتماعی می‌تواند به پیشرفت اجتماعی منتهی شود. یعنی بهبود هم در کیفیت مادی و هم در کیفیت غیرمادی زندگی انسان‌ها رخ دهد.
۲. متعهد بودن به تلاش در راستای اصلاحات اجتماعی، به‌مثابه راهی برای تضمین پیشرفت اجتماعی.
۳. باور داشتن به اینکه قوانین طبیعی بر رفتار اجتماعی حاکم است، می‌توان این قوانین را کشف کرد و آن‌ها را در برنامه‌ریزی اجتماعی به کار گرفت تا بتوان به تغییرات اجتماعی در جامعه دست یافت.

---

**«مکتب جامعه‌شناسی شیکاگو»، همان‌گونه که شناخته شده است، مسیر مطالعه جامعه‌شناختی در بسیاری از دیگر کشورها را تا ۵۰ سال بعد تعیین کرد.**

---

مادامی که جامعه‌شناسان در پی پیشرفت در تحقیقاتشان در مورد قوانین طبیعی بودند، روش‌های سنتی تحقیق بیش از پیش آن‌ها را سرخورده و مأیوس می‌ساخت. تحقیقات کتابخانه‌ای، مطالعات موردی و مشاهدات مشارکتی به‌طور روزافزونی جای خود را به نظرسنجی‌ها و تحلیل‌های کمی از داده‌های جمع‌آوری‌شده دادند. بین سال‌های ۱۹۴۰ تا ۱۹۶۰

آنچه به نام روش علمی در تحلیل‌های آماری به کار گرفته می‌شد، «رویکرد تحقیقی مرجح» بود. تأکید بر تحقیقات علمی نگرانی‌هایی را در مورد عینیت به وجود آورد و در تعهد به ایده جامعه‌شناسی عاری از ارزش بازتاب یافت. اصل دانش برای دانش، دست‌کم در جامعه‌شناسی علمی، به اصل راهنما تبدیل شد.

اما جامعه‌شناسی عاری از ارزش بدین معنا نبود که جامعه‌شناسی آمریکایی از علاقه به اصلاح اجتماعی، تغییر اجتماعی و پیشرفت اجتماعی دست کشیده است. بلکه نزد اکثر جامعه‌شناسان بدین معنا بود که کنشگری اجتماعی متوقف شده و نزد برخی حتی سرکوب شده بود، با وجود این همچنان بر انتخاب موضوع‌های تحقیق و موضوع‌های برنامه آموزشی جامعه‌شناختی تأثیرگذار بود. از این‌رو طرف‌داری از اصلاح اجتماعی به نفع تغییر اجتماعی و پیشرفت اجتماعی به «باغ مخفی جامعه‌شناسی» تبدیل شد. این شرایط تقریباً تا اواخر دهه ۱۹۷۰ پا بر جا بود.

دانشجویان در پی روشنگری و راهی برای رویارویی با تغییرات و مسائلی بودند که جامعه درگیر آن‌ها بود. بسیاری از این دانشجویان به نیروهای اصلی و جزئی جامعه‌شناسی تبدیل شدند؛ نیروهایی دارای هدف‌های شغلی برای تبدیل‌شدن به عاملان تغییر.

اما با شروع دهه ۱۹۶۰ و در طول دهه ۱۹۷۰ تا دهه ۱۹۸۰، ایالات متحده آمریکا تجربه زنجیره‌ای از تحولات اجتماعی را آغاز کرد و ساختار اجتماعی جامعه آمریکایی به‌طور چشم‌گیری تغییر یافت. جنگ ویتنام، اعتراضات ضدجنگ، به چالش کشیدن نظم موجود از سوی دانشجویان که گاه شامل اقدامات تروریستی می‌شد، شورش‌های نژادی، جنبش حقوق مدنی، یکپارچه‌سازی که شامل یکپارچه‌سازی مدرسه‌ها در حمل و نقل دانش‌آموزان از محله‌های مختلف، مهاجرت سفید به حومه شهر و مسائل در حال رشد مرکز شهر، بالا رفتن نرخ طلاق و افزایش تک‌والدی، کاهش مشاغل کارخانه‌ای و ظهور طبقه کم‌درآمد کارگران بی‌خانمان، انفجار فناوری رایانه و ایجاد اختلال در رتبه‌بندی طبقه یقه‌سفیدی که اسیر کوچک‌سازی شده بودند، نمایش خشونت در رسانه‌های جمعی، امواج مهاجران غیراروپایی و مهاجرت غیرقانونی، مسائل سوءمصرف مواد مخدر و افزایش آگاهی از جرائم خشونت‌آمیز در شهرها از جمله این تحولات بودند.

مادامی که این نیروهای اجتماعی فرهنگ آمریکایی را در اواخر دهه ۱۹۶۰ در هم می‌کوبیدند و آهنگش در دهه ۱۹۷۰ شتاب می‌گرفت، نام‌نویسی دانشجویان در رشته جامعه‌شناسی به‌طور چشم‌گیری افزایش یافت. دانشجویان در پی روشنگری و راهی برای رویارویی با تغییرات و مسائلی بودند که جامعه درگیر آن‌ها بود. بسیاری از این دانشجویان به نیروهای اصلی و جزئی جامعه‌شناسی تبدیل شدند؛ نیروهایی دارای هدف‌های

شغلی برای تبدیل شدن به عاملان تغییر. آن‌ها به دنبال مشاغل دانشگاهی نبودند و گاه در تجارت و به‌خصوص در مقام‌های حکومتی و خدمات اجتماعی مشغول می‌شدند. آن‌ها می‌خواستند از راه اصلاحات اجتماعی که به باور آن‌ها می‌توانست کیفیت زندگی انسان‌ها را بهبود بخشد، سبب تغییرات اجتماعی بشوند. آن‌ها دروازه «باغ مخفی جامعه‌شناسی» را گشودند.

نظر به هدف‌های حرفه‌ای شمار زیادی از دانشجویان رشته‌های جامعه‌شناسی در دهه ۱۹۷۰ و بی‌ثباتی وسیع اجتماعی در آن دوران، عجیب نیست که برخی از جامعه‌شناسان علمی به کشف دوباره «باغ مخفی جامعه‌شناسی» روی آوردند. علاقه‌نویس به کاربرد کنشگرانه دانش جامعه‌شناختی رشد یافت؛ علاقه‌ای که در سال ۱۹۷۸ رسماً به تأسیس «انجمن کنش جامعه‌شناسانه»<sup>۱</sup> انجامید. گام مهم بعدی در احیای جامعه‌شناسی کنشگرانه، ظهور جامعه‌شناسی کاربردی به مثابه برنامه‌ای آموزشی برای دانشجویان لیسانس در دانشکده‌های ایالات متحد آمریکا در دهه ۱۹۸۰ بود. بی‌تردید بخشی از اعتبار توسعه جامعه‌شناسی آمریکایی باید به نسل جدیدی از جامعه‌شناسان داده شود که در دل توفان‌های شعله‌ور اجتماعی در سراسر جامعه آمریکایی در دهه ۱۹۷۰ باسواد شدند و رشد کردند. در ضمن، در دهه ۱۹۸۰، زمانی که برنامه آموزشی جامعه‌شناسی کاربردی برای رشته‌های جامعه‌شناسی در دانشگاه ایالتی تگزاس جنوب غربی عملی شد، برای نخستین بار در نوع خود در تکرار صورت گرفت.

امروز با اطمینان می‌توان گفت باغ جامعه‌شناختی دیگر مخفی نیست و از نو گشوده و باشکوه شده است. اصلاح‌طلبان، کنشگران، سوئیة انتقادی اجتماعی جامعه‌شناسی و سوئیة علمی آن بار دیگر به رسمیت شناخته شدند. اما پایان کناره‌گیری خودخواسته از اجتماع به این معنا نیست که تحقیقات جامعه‌شناسانه و گزارش یافته‌های آن نسبت به گذشته از اهمیت کمتری برخوردارند. برعکس، به این معناست که تلاش‌های اصلاح اجتماعی و برنامه‌ریزی اجتماعی بر مبنای بهترین دانش عینی (ابژکتیو) موجود، بیش از هر زمان دیگری متعهد است.

باری، تمام اینها برای شما، در مقام دست‌اندرکاران جامعه‌شناسی، چه معنایی دارد؟ اول، به گمان من اکنون زمان خوبی برای سخت کار کردن در باغ جامعه‌شناختی است. بابت خواست ساخت جهانی بهتر که در آن زندگی بر بهترین دانش عینی (ابژکتیو) موجود بنا شده باشد و برای نموده‌های هیچ‌یک از دیگر هدف‌های سنتی جامعه‌شناسی آمریکایی نیازی به شرمندگی و عذرخواهی نیست. دوم، لازم نیست انقلابی متعصب یا فعال اجتماعی تمام‌وقت باشید تا بتوانید از دانش جامعه‌شناختی استفاده عملی بکنید، تغییر اجتماعی ایجاد کنید و قدری پیشرفت اجتماعی داشته باشید:

• می‌توانید کارمندی تجاری باشید که می‌کوشد کارش را

نه فقط کارآمدتر، بلکه نسبت به نیازهای بشری هم‌قطارانش، مسئولانه‌تر سازد.

• می‌توانید کارمندی در سازمان خدمات اجتماعی عمومی یا خصوصی باشید که سعی دارد تغییراتی ایجاد کند تا به بهبودی و توان بخشی به مشتریان منجر شود.

• می‌توانید محقق اجتماعی در سازمانی باشید که به بهتر ساختن برخی از جنبه‌های اجتماعی زندگی افراد اختصاص یافته است.

• می‌توانید عضو شورای شهر یا عضو هیئت مدیره مدرسه یا سایر انجمن‌های عمومی باشید که برای تعیین و اجرای سیاست‌گذاری‌ها در راستای بهبود کیفیت زندگی در جامعه‌اش از دانش عینی (ابژکتیو) استفاده می‌کند؛ نه از تعصبات، شایعات و شنیده‌ها.

• می‌توانید معلمی باشید که تلاش می‌کند با ارائه دانش جامعه‌شناختی به دانش‌آموزان، درباره چندگانگی فرهنگی و سازمان اجتماعی، بردباری و حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در میان آنان بالا ببرد.

• می‌توانید از تربیت جامعه‌شناختی خود در مقام کارمند داوطلبی در سازمانی استفاده کنید که کارش بهبود برخی از بخش‌های جامعه محلی است.

• می‌توانید شهروندی باشید، صاحب هر شغلی، که دغدغه بهتر ساختن کیفیت زندگی در جامعه، منطقه و کشورش را دارد و یا کسی باشید که سعی دارد نه فقط در مقام واکنش به تبلیغات سیاسی، بلکه بر مبنای بهترین اطلاعات عینی موجود، به هر مقام و منصبی یا هر پیشنهادی روی کاغذ رأی بدهد. هر چه نباشد، آیا این درس اصلی دانش‌آموخته رشته پژوهش اجتماعی نیست؟

در مجموع، ما نیز همانند کودکان در داستان باغ مخفی می‌توانیم معنا و هدف زندگی را در تلاش برای بهبود کیفیت شرایطی که در آن قرار داریم، پیدا کنیم. با این کار می‌توانیم نه فقط زندگی خودمان را، بلکه زندگی آنانی را که در گروه‌های اجتماعی ما سهیم هستند، غنی سازیم.

**توجه:** نسخه انگلیسی این مطلب در وبگاه زیر قابل دسترسی است:

<http://socioschool.ir/the-secret-garden-of-sociology>

بی‌نوشته

1. Sociological Practice Association

# خشونت نمادین در نظام تعلیم و تربیت

تجربه زیسته یک معلم



دکتر ربابه فتحی

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه فرهنگیان

## اشاره

تجربه زیسته معلمان، به‌خصوص معلمان با تجربه و با سابقه، اطلاعات ارزشمندی دارد که می‌توان در اصلاح و بهبود نظام تعلیم و تربیت از آن استفاده کرد. اما متأسفانه همه آن‌ها در سینه این قشر دلسوز دفن می‌شود و به همراه آن‌ها به زیر خاک می‌رود. در این مقاله کوشیده‌ایم بخشی از این تجربه زیسته را به نگارش درآوریم تا شاید مورد توجه نهاد تعلیم و تربیت قرار گیرد. گرچه در واقعیت، مدرسه یک واحد کلی است، ولی در تحلیل برای شناخت واقعیت می‌توان آن را در دو بخش «زیست‌جهان» و «نظام» در نظر گرفت تا به نوع روابطی که بین این دو وجود دارد پی برد.

از جمله این روابط، جولان «خشونت نمادین» در زیست جهان مدرسه است.

«تعلیم و تربیت» را به‌عنوان یک واقعیت از دو سو می‌توان مورد تحلیل قرار داد: یک سوی آن «نظام» و سوی دیگر «زیست‌جهان»<sup>۱</sup> است. مفهوم زیست‌جهان را شوتر مطرح کرد. از نظر او، زیست‌جهان چارچوب فرهنگی و از پیش تعیین‌شده زندگی اجتماعی است که بر افکار و کنش‌های کنشگران تأثیر دارد [ریترز، ۱۳۷۹: ۳۴۲]. زیست‌جهان عرصه کنش‌های متقابل آزاد میان کنشگران است. افراد از طریق «کنش آزاد ارتباطی» زمینه تفاهم را فراهم می‌کنند. زیست‌جهان جایی است که کنشگران

توافق نداشتن هایشان را حل و فصل می کنند و به توافق دست می یابند [همان، ص ۷۳۶].

**هابرماس** با ارائه کنش ارتباطی توانست نقص اساسی کتاب «معرفت و علاقه های بشری» را که وابستگی آن به فلسفه سوژه و ذهن خود بسنده بود، برطرف کند [اباذری، ۱۳۷۷: ۷۸] و «فلسفه مونولوگ» خود را به «فلسفه دیالوگ» و گفت و گو تبدیل سازد [همان، ص ۷۴]. او دیدگاه خود را که از چشم انداز یک کنشگر و علاقه های او به «فلسفه آگاهی»- کانت و امور پیشینی او- وابسته بود، به چشم انداز کنشگرانی که در یک کنش ارتباطی برای ایجاد تفاهم مشارکت کرده اند، تبدیل کرد. مهم تر اینکه «عقلانیت انتقادی» را که بر سر آن بحث فراوانی بود، به عرصه زندگی روزمره انسان ها برد.

هابرماس زیست- جهان را این گونه تعریف می کند: «زیست- جهان پایگاهی استعلائی است که در آنجا گوینده و شنونده با یکدیگر تلاقی می کنند. جایی است که آن ها می توانند متقابلاً مدعی شوند که گفتارهای آن ها با جهان (جهان عینی، اجتماعی و ذهنی) هم خوانی دارد؛ جایی که آن ها می توانند آن دعاوی اعتبار را نقد و تأیید کنند، به حل و فصل اختلاف نظر ها بپردازند و به توافق برسند.»

«در زیست- جهان انسان ها برای ساختن هویت ها، مذاکره درباره تعریف موقعیت ها، هماهنگ کردن کنش ها و ایجاد انسجام اجتماعی، از رسوم و سنت فرهنگی کمک می گیرند. زیست- جهان از طریق حفظ هویت ها و انگیزه هایی که برای ثبات نهادی ضروری اند، وجود جامعه را ممکن می سازد» [سیدمن، ۱۳۸۶: ۱۷۶]. در زیست- جهان انسان ها باید آزادانه با هم به توافق برسند و این توافق تحت تأثیر نیروهای خارجی نیرومند نیست [ریتزر، ۱۹۸۸: ۴۹۰].

هابرماس بر این اعتقاد است که فرایند تحول اجتماع در جهت فراهم آوردن شرایط ذکر شده برای کنش ارتباطی است. یعنی کنش های معطوف به موفقیت، از کنش های معطوف به تفاهم تفکیک می شوند و لازمه آن را رشد جهان بینی ها، قانون و اخلاق می دهند. در نتیجه می توان رشد اخلاق و قانون را نشانه عقلانی شدن زیست- جهان دانست. اما هنگامی که زیست- جهان مورد استعمار نظام قرار می گیرد، در واقع «تجاوز ساختاری» رخ داده است. تجاوز ساختاری از محدودیت هایی که ساختار بر ارتباط تحمیل می کند، صورت می گیرد. یعنی با تحریف و بازگونسازی شرایط، کنش ارتباطی به وجود می آید [هابرماس، ۱۳۸۴: ۲۶۰].

در جوامع مدرن دستگاه اداری به سرعت گسترش یافت، به گونه ای که این جوامع به صورت جامعه سازمان ها درآمدند و قوانین، آیین نامه ها، تبصره ها و ساختار سلسله مراتبی سازمان ها،

از قبل حدود همه چیز را مشخص کردند و با یک مرزبندی خنثا، از ساختارهای نمادی زیست- جهان جدا شدند. آن ها به ویژه نسبت به فرهنگ، جامعه و شخصیت خنثا شدند. با گسترش سازمان ها، آثار «انسان پیرایی»<sup>۲</sup> از جامعه که همان خنثا شدن سازمان ها نسبت به فرهنگ یا شخصیت و جامعه است، ظاهر می شود [هابرماس، ۱۳۸۴: ۴۱۵]. نظام ها خود را از زمینه های هنجاری و نظم اخلاقی جدا می کنند. در سازمان ها، «کنش راهبردی» تکلیف را مشخص می کند و این یعنی زیست- جهان از درون سازمان ها عقب نشینی کرده است. نظام ها از جهان زیست تهی شده اند.

از نظر هابرماس، تجاوز ساختاری از طریق قضایی سازی حوزه های رفاه اجتماعی، مدرسه ها و خانواده عمل می کند که به معنی استقرار اصول حقوقی (پایه این حوزه ها) است. چون دیگر ایدئولوژی ها نیستند که پشت آن پنهان شود، راه حل مطلوب را در نگه داشتن آگاهی به صورت پاره پاره می داند که بر اثر انفکاک حوزه های علم، اخلاق، هنر و خودسامانی بیشتر آن ها و بریدن آن ها از جریان سنتی به وجود آمده است [هولاب، ۱۳۷۸: ۱۸۴]. هابرماس بیان می کند که به دلیل همین تکه تکه بودن آگاهی است که مستعمره شدن جهان زیست می تواند صورت بگیرد [هابرماس، ۱۳۸۴: ۴۷۸]. نظام ها، با استعمار جهان زیست از نظر کنش ارتباطی، آن را فقیر می کنند.

حال با توجه به دستگاه زیست- جهان و نظام، به روابط این دو در تعلیم و تربیت براساس تجربه زیسته نگارنده می پردازیم. مدرسه دارای یک نظام و یک زیست- جهان است که نظام آن شامل آیین نامه ها و قوانین مدرسه و مسئولان اجرایی، اعم از مدیر، معاون و معلمان است. زیست- جهان همان جا و فضایی است که در آن کنش ارتباطی جریان دارد. نگارنده با بیش از دو دهه حضور در مدرسه شاهد استعمار زیست- جهان توسط نظام مدرسه ای بوده است. قوانین نانوشته ای که در برخی مدرسه ها وجود دارد، همیشه دانش آموزان را رنجانده است.

برای مثال، برخی از دانش آموزان دختر از شکل و رنگ لباسی که می پوشیده اند، ناراضی بوده اند؛ آن هم دختران نوجوانی که در سنین خاص قرار دارند و نوع پوشش برایشان مهم است. بخشی از وقت مدیر و معاونین محترم صرف این می شود که دختران ملاک های مورد نظر آنان را رعایت کرده باشند. اما اگر مدیر محترم در زمان ثبت نام فرم هایی در اختیار دانش آموزان قرار دهد و رنگ و مدل مانتو مدرسه را نظرخواهی کند و از آن ها بخواهد که بکوشند، الگوی متناسب با محیط علمی و فرهنگ آموزشی و ارزشی پیشنهاد کنند، چنین مشکلاتی و ناهماهنگی هایی رخ نخواهد داد. وقتی دانش آموزان خود در انتخاب لباسی که می پوشند نقش داشته باشند، آن بخش از

انرژی که صرف چنین تنش‌هایی می‌شود، به امور تربیتی و مشکلات فرزندانمان اختصاص خواهد یافت. مواردی دیگری هم وجود دارند که همه ما معلمان، چه در دوره دانش‌آموزی خود و چه در دوره معلمی، شاهد آن‌ها بوده‌ایم.

منظور نفی هر نوع قاعده و انتظام در محیط مدرسه نیست، بلکه نقد خشونت نمادین است. خشونت نمادین شکلی از خشونت است که طی آن، افراد یا طبقات برخوردار از بیشترین سرمایه فرهنگی و قدرت نمادین، معمولاً به‌طور ناخودآگاه واژه‌ها، نمادها و رفتارهای معینی را به‌زور به طبقات تحت‌سلطه اعمال می‌کنند.

دانش‌آموزان، به‌ویژه گروه سنی نوجوان، در دوره‌های حساس یادگیری قرار دارند و دوره نوجوانی با بیشترین بحران‌ها و تعارض‌ها با والدین و کارگزاران تعلیم و تربیت روبه‌رو هستند. در این دوره آن‌ها به دنبال پاسخ پرسش‌های خود و کسب هویت مستقل هستند و نسبت به ارزش‌ها، هنجارها و نحوه اعمال آن‌ها دچار تردیدهای جدی می‌شوند. همین امر موجب سرکشی و اعتراض علیه قدرت و ارزش‌های جامعه، به‌خصوص کارگزاران تعلیم و تربیت می‌شود.

در این دوره، به علت رشدنیافتگی عاطفی و هیجانی، نوجوانان بیشتر در معرض آسیب‌های ناشی از خشونت نمادین هستند و مواجهه دائمی با این رفتار، از توانایی آن‌ها در اعتماد به اطرافیان می‌کاهد و اعتماد به نفسشان را پایین می‌آورد. در چنین وضعیتی با توجه به اینکه قدرت تطابق و سازگاری کودکان و نوجوانان کمتر از دیگران است و احتمال اینکه در صورت مواجهه با خشونت، در آینده دست به خشونت بزنند، بیشتر است.

در ارزیابی آثار سوء خشونت اجتماعی بر کودکان و نوجوانان مشاهده شده است که میزان افسردگی، اختلال در تمرکز و رفتارهای بزه‌کارانه و مخرب در مدرسه، مصرف مواد مخدر و سایر رفتارهای پرخطر در این کودکان بیشتر و امید به آینده در آنان کمتر است [میرحسینی، دوگچی و نصیری، ۱۳۹۶: ۱۰] که به دلیل خشونت نمادین ممکن است، این آسیب‌ها به‌مراتب بیشتر نیز بشود.

با صرف کمی وقت می‌توانیم با دانش‌آموزان خود در رعایت هنجارها و قواعد سهیم باشیم. وقتی در پایه‌گذاری یک هنجار در مدرسه، دانش‌آموزان اصلاً مورد توجه قرار نمی‌گیرند، چگونه انتظار می‌رود که قواعد صادرشده از مدرسه توسط آنان رعایت شود؟! بی‌پروا باید گفت در معدودی از مدارس بعضاً مدیرانی برنامه‌ریزی می‌کنند که شناخت کافی از مقتضیات زمان و مکان ندارند؛ مدیرانی که خشونت سخت را به خشونت نمادین و نرم تبدیل کرده‌اند؛ که به‌مراتب وحشتناک‌تر است. نگارنده بارها در

فضای برخی مدارس الفاظی ناراحت‌کننده و روح‌خراش شنیده است که شخصیت دانش‌آموزان را مورد تحقیر قرار داده است. البته این موارد قابل تعمیم به همه مدارس نیست.

از پیامدهای رواج خشونت نمادین در مدرسه «نبود اعتماد اجتماعی» است. دانش‌آموزان در برخی از منطقه‌ها با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو هستند، ولی از طرح آن در مدرسه عاجزند. زیرا مشاور متخصص در مدرسه حضور ندارد یا اگر سمتی به نام مشاور هم وجود داشته باشد، و بعضاً اعتمادی به او نیست. بنا بر گفته دانش‌آموزان، معدودی از مشاوران اطلاعات دانش‌آموزان را در اختیار مدیر می‌گذارند و از آن طریق به اطلاع والدین می‌رسد. بدین ترتیب، مشکل به‌جای حل شدن تشدید می‌شود. رازگشایی و تغییر نگرش مدیر و معاون نسبت به دانش‌آموز چهره دیگری از خشونت نمادین علیه دانش‌آموزان در مدرسه است.

آموزش و پرورش می‌تواند در زمینه جامعه‌پذیرکردن دانش‌آموزان و اشاعه و ترویج ارزش‌ها و هنجارهای جامعه، با کمک نیروهای متخصص، بسیاری از مشکلات را برطرف کند. نظام تعلیم و تربیت ما به انقلاب مدیریتی نیاز دارد. به مدیرانی نیاز دارد که بکوشند شکاف بین زیست-جهان و نظام مدرسه را از بین ببرند و مدرسه را به محیط مورد علاقه دانش‌آموزان تبدیل کنند. سؤال نگارنده از مسئولان تعلیم و تربیت این است: «اکنون که در زمینه آموزش معلمان و روش‌های نوین یادگیری کارهای خوبی، به‌خصوص در «دانشگاه فرهنگیان»، در شرف وقوع است، در زمینه خشونت نمادین در زیست-جهان مدرسه و رفع شکاف بین زیست-جهان و نظام چه فعالیتی صورت گرفته است؟

در نظام تعلیم و تربیت باید نیروها و مدیرانی تربیت شوند که به‌جای استفاده از خشونت، از «سرمایه نمادین» استفاده کنند. سرمایه نمادین «شکلی از قدرت است که نه به‌عنوان قدرت، بلکه به‌عنوان تقاضای مشروع برای به رسمیت شناختن، احترام، اطاعت و خدمات دیگر، شناخته می‌شود». به عبارت دیگر، سرمایه نمادین هر نوع سرمایه‌ای است که دسته‌ای از اعضای اجتماع آن را درک می‌کنند، به رسمیت می‌شناسند و برای آن ارزش قائل می‌شوند.

سرمایه نمادین که از حیثیت شخص سرچشمه می‌گیرد، مجموعه ابزارهای نمادینی چون وجهه (پرستیژ)، احترام، قابلیت‌های فردی در رفتارها (کلام و کالبد) و شکوه و فره‌مندی را به فرد عطا می‌کند. سرمایه نمادین حاصل تصدیق مشروعیت کسی است که آن را در اختیار دارد. این سرمایه جز در احترام، بازشناسی، باور، اعتبار و اعتماد دیگران وجود

خارجی پیدا نمی‌کند و تا زمانی که باور دیگران را به همراه نداشته باشد، دوام نمی‌آورد. اما در صورت وجود آن و اعتماد و پذیرش از سوی همگان، آن شخص به مشروعیت دست می‌یابد [میرحسینی، دوگچی و نصیری، ۱۳۹۶: ۷].

برای حذف شکاف بین زیست-جهان و نظام تعلیم و تربیت باید سرمایه‌نمادین جایگزین خشونت نمادین شود. در این مسیر لازم است دانشگاه فرهنگیان به‌طور خاص افرادی را پرورش دهد که به مدیریت روابط انسانی قائل باشند و رسالت خود را در جاری کردن کنش ارتباطی در رگ‌های تعلیم و تربیت بدانند. به روابط انسانی توجه کنند و توجه داشته باشند که فلسفه حضور آنان «حل مشکلات تعلیم و تربیتی دانش‌آموزان» است. رسالت اصلی آنان رسیدگی به دانش‌آموزان ناسازگار است، نه برچسب‌زدن به آن‌ها. اگر دانش‌آموزانی هستند که اخلاق، ارزش‌ها و هنجارهای مدرسه را رعایت نمی‌کنند، رسالت اصلی کارکنان مدرسه توجه هرچه بیشتر به آن‌هاست.

در مکتب اسلام که بیش از تمام مکاتب بر ارزش انسان و رشد و تعالی مادی و معنوی او تأکید شده است، در قلمرو مدیریت نیز توجه کافی به انسان و ابعاد و بالاترین هدف‌ها به شمار می‌آید. لذا بدیهی است روابط انسانی در مدیریت نیز مورد توجه بوده است. پیامبر اسلام (ص) در حدیثی مدیر را نیازمند سه ویژگی می‌داند:

۱. **تقوا** که او را به خدا متصل کند و از موج‌های شیطانی برخاسته از هواهای نفسانی دور سازد؛

۲. **سعه صدر** که زمینه ظرفیت روحی و روانی او را ارتقا بخشد؛

۳. **مهارت‌های ارتباطی** تا بتواند همکارانش را همچون پدری مهربان زیر چتر محبت خویش قرار دهد. (بحارالانوار، ج ۲۳، ص ۱۰۸؛ به نقل از اژدری، ۱۳۹۵)

کسب موفقیت در مدیریت مستلزم احراز دانش‌ها و مهارت‌هایی است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، توجه خاص به روابط انسانی در مدیریت، یعنی «هنر ارتباطات انسانی» است. رفع خشونت نمادین در مدرسه نیازمند دانش انسان‌شناسی، مهارت روابط انسانی، و هنر مهرورزی و محبت است.

خلل‌پذیر بود هر بنا که می‌بینی  
مگر بنای محبت که خالی از خلل است

محبت در بستر فرهنگ توحیدی و جهت‌گیری مذهبی جلوه ویژه دارد. از این رو ماهیت روابط انسانی در چارچوب فرهنگ دینی، مطابق قرآن «وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ»، «رُحَمَاءَ بَيْنَهُمْ» و سرانجام «يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ» است؛

یعنی خط‌مشی کلی در روابط انسانی عشق و محبت است [کوثری، ۱۳۸۶].

در کل، در نظام تعلیم و تربیت ما شکاف بسیاری بین نظر و عمل وجود دارد. ما به‌عنوان مسلمان شیعه اثناعشری به باور، قلب و روح توصیه‌های دینی بی‌توجه هستیم. در حالی که خیلی از مناسک دینی را رعایت می‌کنیم، ولی به روح اصلی توصیه‌های بزرگان دین توجه کافی نداریم. جایگاه واقعی احادیث در زندگی، روابط اجتماعی و در نظام تعلیم و تربیت ما کجاست؟ پیامبر (صلی‌الله‌علیه و آله) می‌فرماید: «لینوا لمن تعلمون ولمن تتعلمون منه» (بحارالانوار، ج ۲: ۳۲). با کسی که به او دانش می‌آموزید (شاگرد) و کسی که از او دانش می‌آموزید (معلم)، نرم‌خو باشید.

**امام صادق (ع)** نیز می‌فرماید «تواضعوا لمن تعلمونه العلم و تواضعوا لمن طلبتم منه العلم» (کافی، ج ۱: ۳۶). در برابر کسی که به او دانش می‌آموزید (شاگرد) و کسی که از او دانش می‌جوید (معلم)، فروتن باشید.

هر کدام از ما در رفتار با دانش‌آموزان و در مجموعه تعلیم و تربیت چقدر به توصیه‌های زیبای دینی توجه می‌کنیم؟

#### پی‌نوشت‌ها

1. life-world
2. dehumanization

#### منابع

۱. ابادری، یوسف (۱۳۷۷)، خرد جامعه‌شناسی. انتشارات طرح نو. تهران.
۲. اژدری، علیرضا (۱۳۹۵)، مدیریت در اسلام و مصادیق آن، پژوه. <http://Pajoohe.ir/a-62026.usx>.
۳. ریتزر، جورج (۱۳۷۹)، نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ چهارم.
۴. سیدمن، استیون (۱۳۸۶)، کشاکش آرا در جامعه‌شناسی. ترجمه هادی جلیلی. نشر نی. تهران.
۵. کوثری، یدالله (۱۳۸۶)، «روابط انسانی در مدیریت از منظر اسلامی»، مجله حصون. شماره ۱۳.
۶. میرحسینی، زهره؛ دوگچی، زهره؛ نصیری، سمیه (۱۳۹۶)، «نقش تولیدات فرهنگی در عدم ارائه خشونت بین نوجوانان به‌عنوان سرمایه‌های اجتماعی». فصلنامه پژوهش اجتماعی. سال نهم. شماره ۳۵.
۷. هابرماس، یورگن (۱۳۸۴)، «نظریه کنش ارتباطی». ترجمه کمال پولادی. مؤسسه انتشاراتی روزنامه ایران. تهران.
۸. هولاب، رابرت (۱۳۷۸)، نقد در حوزه عمومی. ترجمه حسین بشیریه. نشر نی. تهران. چاپ دوم.



خاستگاه اندیشه‌های  
اجتماعی در اسلام

اندیشه‌های اجتماعی عالمان و متفکران مسلمان در

گفت‌وگو با حجت‌الاسلام دکتر سید محمد ثقفی

# جامعه‌شناسی فارابی



گفت‌وگو: فربرز بیات و غلامرضا حمیدزاده  
تدوین و تنظیم: محمد دشتی

## اشاره

متفکران شیعه هم با آنان همکاری داشتند (من روی این موضوع تأکید دارم) این است که بهترین‌های ملل دیگر را، از علم ریاضی هندی، حکمت عقلانی - اخلاقی و طب و معماری ایرانی تا حکمت یونان را گرفته‌اند. این موضوع هم دقیقاً به دلیل سفارش دین مقدس اسلام برگرفتن خوبی‌ها از همه مبادی ممکن و تأکید آن بر عقلانیت و علم‌محوری است.

**پدر حکمت سیاسی فارابی است و لذا او واقعاً نمونه یک حکیم مسلمان سیاسی اجتماعی است که خاتمی و داوری به حق این لقب را به ایشان داده‌اند. معلم دوم بودن هم به سبب تألیف احیاء العلوم است که علوم زمان خودش را به صورت جامع در این کتاب آورده است**

«خاستگاه اندیشه‌های اجتماعی در اسلام» موضوع گفت‌وگوی فصلنامه «رشد آموزش علوم اجتماعی» با حجت‌الاسلام دکتر سید محمد ثقفی است. در بخش اول این گفت‌وگو اندیشه اجتماعی در منابع و متون دینی و نیز نحله‌های فکری از چنین منظری، به‌ویژه دو جریان اشاعره و معتزله در تسنن، اخباریگری و عقل‌گرایی در شیعه، مورد بررسی قرار گرفت. بخش دوم این گفت‌وگو بر جامعه‌شناسی فارابی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عالمان و متفکران اسلامی متمرکز است. با هم می‌خوانیم.

**کلیدواژه‌ها:** جامعه‌شناسی فارابی، اندیشه‌های اجتماعی، نحله‌های فکری، اخلاق اجتماعی

• آشنایی مسلمانان با علوم و اندیشه‌های فلاسفه یونانی و غربی و به‌طور مشخص نهضت ترجمه چه تأثیری در شکل‌گیری و رشد اندیشه‌های اجتماعی بین عالمان مسلمان داشته است؟

○ یکی از امتیازات و محسنات قرن دوم یا دوره معتزله که

اوج این عقلانیت در دوران مأمون الرشید است که «نهضت ترجمه» پدید آمد. ما در همه تمدن‌های زنده دنیا نهضت

ترجمه را می‌بینیم. یعنی در رویارویی تمدن‌ها، تمدنی که احساس کرده است می‌تواند چیزهایی از تمدن دیگر بگیرد، این کار را کرده و بخش اعظمی هم از این کار توسط ترجمه آثار آن تمدن صورت گرفته است. دکتر **سیدحسین نصر** می‌گوید: در عالم تمدن ما دو مرحله داریم که همین مراحل در صنعت هم وجود دارند و عبارت‌اند از: مرحله گذر یا رونوشت‌برداری از آثار دیگران و سپس مرحله تولید خلافت. بنابراین مرحله گذر در صنعت «کپی» و مرحله گذر در اندیشه و فکر «ترجمه» است. ما مسلمانان در مرحله گذر ترجمه کتاب‌های یونانی، ایرانی و هندی را داشته‌ایم. این کار ولو اینکه در دوره بنی‌امیه به شکل کلیشه‌ای بوده، ولی در دوره بنی‌عباس کامل شده و **خالد بن یزید**، برادر **عمر بن عبدالعزیز**، کتاب‌های طبی و شیمی را ترجمه کرده است.

**فارابی در بعد اخلاق اجتماعی در کتاب «المدينة الفاضله»، آن نوع گرایش اجتماعی و سیاست اجتماعی را که می‌تواند به ایجاد حکومت منجر شود، بیان می‌کند و به اینکه ایده کدام حکومت فاضله و کدام حکومت ضاله است، به شکلی تفصیلی و کامل اشاره کرده است**

پس نهضت ترجمه آغاز شد و هرگاه در جامعه‌ای این نهضت شروع شود، توقف نخواهد کرد. شاید مدت کوتاهی کم‌رنگ شود، یا به دلایلی به شکل دیگری ظاهر شود، اما جریان‌های اجتماعی که ریشه در خواست و نیازهای اجتماعی دارند، هیچ‌گاه متوقف نمی‌شوند. برای مثال، «نهضت زن» در قیام مشروطه شروع و سرکوب شد. رضاشاه هم آن را به شکل جبری درآورد. ولی زن وارد اجتماع شد و با انقلاب اسلامی زن با فرهنگ اسلامی به حضورش در جامعه ادامه داده است. نهضت ترجمه هم این‌گونه شروع شد و اوج گرفت و در این نهضت شیعیان هم نقش و دخالت داشتند.

آل‌نوبخت و خاندان نوبختی از شیعیان منجم و از اصحاب حضرت **رضا(ع)** هستند. آل نوبخت جزو مترجمان چیره‌دست زمان مأمون‌الرشید و شیعه بودند. **هشام‌ابن حکم** شیعه است. در نسل‌های بعدی هم سومین نائب خاص امام زمان، یعنی **حسین‌ابن روح نوبختی** از خاندان نوبختی است. این موضوع نشان می‌دهد که جریان عقلانی شیعه با نهضت ترجمه موافق بوده است.

برخلاف برخی از جریان‌ها، عقلانیت همیشه در میان شیعه منشأ پیشرفت بوده است. این آقایان در کتاب‌هایشان نوشته‌اند که مأمون‌الرشید با آوردن فلسفه یونانی به اسلام خیانت کرده و خواسته است که علم اهل بیت را از میدان بدر کند. همان‌طور که اشاره کردم، این از اثرات و نتایج اخباریگری و ظاهرگرایی است. فرد ظاهرگرا تابع حدیث است، حتی اگر آن

حدیث با واقعیات بین هم‌خوان نباشد. حدیث درباره دین، فقه و مستحبات حجت است، اما این‌گونه نیست که بتوان آن را در خصوص واقعیات بین هم ملاک عمل قرار داد. مثل اینکه کسی بیاورد و حدیث نقل کند و بگوید آغاز انقلاب اسلامی به رهبری **امام خمینی(ره)** سال ۱۳۳۸ است. در صورتی که همگان می‌دانند و در تاریخ هم ثبت است که آغاز خیزش اسلامی مردم ایران به سال ۱۳۴۲ باز می‌گردد. تفاوت عقل‌گراها با اخباریون و ظاهرگراها در همین اصل است.

**دین اسلام هیچ‌گاه مخالف ظهور و بروز زبان فارسی نبوده است. در مطلبی هم که پیامبر عظیم‌الشان اسلام ذیل آیه «و آخرین لما یلقوا بهم» به سلمان اشاره کردند، قوم ایرانی مورد عنایت قرار می‌گیرد**

● شما در بخش اول صحبت‌های خود در این خصوص که بنیاد اندیشه‌های اجتماعی عالمان مسلمان از کجا سرچشمه گرفته است، به دو نکته اشاره کردید: نخست اینکه برخی از ادیان گریز و یا اعراض از دنیا و اجتماع را مورد توجه قرار می‌دهند و برخی دیگر به زندگی در اجتماع نگاه مثبت و پویا دارند. دین مبین اسلام هم در همین چارچوب دوم قرار می‌گیرد. نکته دوم دو جریان فکری «اشاعره» و «معتزله» و تأثیر متفاوتشان بر رشد اندیشه عقلانیت اجتماعی در اسلام بود. اکنون بفرمایید فارابی به‌عنوان اولین کسی از عالمان مسلمان که به اندیشه‌های اجتماعی خیلی عنایت داشته است، چه برداشت و دریافتی از این دو بستر و زمینه پیش‌گفته داشته و شاخصه‌های اندیشه اجتماعی فارابی چه بوده است؟

○ پس از اینکه نهضت ترجمه شروع و علوم یونانی به عالم اسلامی منتقل شد، سال ۲۲۹ فارابی که از اهالی «طرخان» (آن زمان جزء خراسان بزرگ بوده و الان جزء ترکمنستان) است، چکیده اندیشه‌های یونانی را در همه زمینه‌ها (موسیقی، منطق، ریاضی، هیئت، فقه، اصول، کلام و ...) در قالب یک کتاب به عربی نوشت. کتاب «احصاء العلوم» فارابی خلاصه علوم زمان فارابی در انجای عالم است که آقای **حسن خدیوی‌جم** آن را به فارسی ترجمه و «تشر علم» در ایران آن را منتشر کرده است. در این کتاب ۲۲ علم به صورت خلاصه توسط فارابی گردآوری شده است. در همین زمینه فارابی دو جلد کتاب «موسیقی کبیر» نوشته است که مطالب علمی آن زمان در زمینه موسیقی در آن آمده است.

فارابی در بعد اخلاق اجتماعی در کتاب «المدينة الفاضله»، آن نوع گرایش اجتماعی و سیاست اجتماعی را که می‌تواند به ایجاد حکومت منجر شود، بیان می‌کند و به اینکه ایده کدام

حکومت فاضله و کدام حکومت ضاله است، به شکلی تفصیلی و کامل اشاره کرده است. بنابراین به تعبیر دکتر **رضا داوری اردکانی** که درباره فارابی کتابی نوشته است، مکتب فلسفه عقلانی در آرای فارابی به صورت عینی تبلور دارد.

به علاوه اینکه فارابی خود شیعه است. طرح نظریه «حکیم حاکم» و انطباق «وحی با عقل فعال» در همین رابطه است. یعنی فارابی دقیقاً فلسفه افلاطون و اخلاق سقراطی را با آرا (جمع بین دو حکیم است) و اندیشه اسلامی تطبیق داده و نوشته است. این مکتب، یعنی جمع عقلانیت دینی با عقلانیت فلسفی که مقداری **ابن سینا**، بعد **ملاصدرا** و بعد **علامه طباطبایی** و شهید **مطهری**، **حکیم سبزواری** و همه علمای شیعه فیلسوف آن را پی گرفته‌اند، حاصل تلاش‌هایی است که سعی کرده‌اند، عقلانیت فلسفی را با مکتب عقلانی دینی جمع کنند. مبتکر این ایده فارابی است و کتابی به نام «الجمع بین الرأین» دارد که شروع این موضوع در آن به تفصیل بیان شده و سپس حکمت سیاست را هم به تفصیل مطرح کرده است.

فارابی از استبداد به عنوان «جامعه متقلبه» یاد می‌کند. افکار او ضد استبداد و ضد بردگی است. در صورتی که در اخلاق ارسطو بردگی مورد تأیید قرار می‌گیرد، ولی فارابی آن را قبول ندارد. او طرح مدینه فاضله را ارائه می‌کند. منتها می‌گوید: مدینه فاضله‌ای که با وحی نازل شود و رئیسش پیامبر (ص) و امام معصوم (ع) باشد، فقط در آسمان هاست و در زمین پیدا نمی‌شود. بعد طرح مدینه فاضله قسم دوم (اریستوکراسی عقلانی و نه اریستوکراسی فنی) و «حکیمان حاکم» را مطرح می‌کند. این مدینه فاضله قسم دوم عبارت از دولتی است که مجموع ۱۳ صفت پسندیده را فارابی برایش می‌شمرد که جمع وزیران دولت باید داشته باشند و آن را نمونه یک دولت اسلامی می‌بیند.

حالا هم اگر از ما بپرسند نظریه شما برای جامعه اسلامی چیست، می‌گوییم قسم دوم فرضیه «حکیمان حاکم» فارابی. یعنی اندیشه شایسته‌سالاری (حکیم حاکم) همیشه مطرح بوده و از شعارهای اصلی دولتمردان ماست!

کل نهضت‌های اجتماعی لیبرال مشروطه و شایسته‌سالار (مانند انقلاب کبیر فرانسه) هم بر همین معنا تأکید دارند. این شایسته‌سالاری که در شعار همه رهبران اصلاح‌طلب اجتماعی وجود دارد، ریشه در اندیشه‌های فارابی دارد.

اگرچه کتاب‌های فارابی به زبان عربی بوده، اما در آن‌ها سیاست مدنی مطرح شده است و اصلاً اصطلاح‌های سیاست مدنی، دولت مدنی و مدینه به معنای پلیس، سیتی، سیتی‌هال و سیتیه از ابتکارات فارابی است. در یونان سیتیه داشتند و جامعه آن را مطرح می‌کردند. فارابی اندیشه اسلامی و شیعی مبتنی بر قرآن را آورده است و لذا ارزش‌های اسلامی را در تعیین و تعریف نخبه‌ها، گروه‌ها و طبقات اجتماعی دخالت می‌دهد. خداوند کریم در سوره یاسین می‌فرماید: «و جاء من اقصى المدینه رجل یسعی قال یا قوم اتبعوا المرسلین اتبعوا من

لا یسلکم اجرا و هم مهتدون».

اساساً قرار دادن اصطلاح «مدینه» به جای «سیتیه» از ابتکارات اسلامی و شیعی فارابی است. فارابی نوآوری‌های بسیاری داشته است، منتها تا جایی که من می‌دانم، تفکر فارابی بیشتر در علوم سیاسی مطرح است. مرحوم **حمید عنایت** که کتابی درباره اندیشه سیاسی در ایران دارد، به عنوان فردی فاضل اشاره دارد که تفکر سیاسی در اندیشه‌های فارابی مطرح بوده است. همچنین در درس‌ها و نوشته‌های استاد **محمد فضائی**، از اهالی اراک هم به اندیشه‌های سیاسی فارابی اشاره شده است.

اما اینکه اندیشه‌های مزبور از چه زمانی به صورت علمی و درسی مطرح شده‌اند، به همان دوره نهضت بازگشت به خویشتن خویش برمی‌گردد. پس از انقلاب اسلامی هم این اندیشه‌ها در دانشگاه‌ها و عمدتاً در رشته جامعه‌شناسی توسط شاگردان مرحوم دکتر **صدیقی**، از جمله دکتر **توسلی** پی گرفته شد.

**اسلام هیچ‌گاه دین تحجر نبوده است. زبان عربی و قرآن استعداد علم‌جویی و کنجکاوی ایرانیان را قوی کرده است، به گونه‌ای که ایرانیان علم را به زبان غیر خودشان، یعنی عربی نوشته‌اند**

● **از دیدگاه برخی، تفکر فارابی به استناد ادعای مرحوم زرین کوب «بعد از دو قرن سکوت» شکل می‌گیرد و بعد از گذراندن بحث‌های ملی‌گرایی و قومی، خود را تثبیت کرده است. شما این نظر را در مورد نحوه شکل‌گیری تفکر فارابی چگونه ارزیابی می‌کنید؟**

○ این حرف هم درست و هم نادرست است! دکتر زرین کوب که کتاب «دو قرن سکوت» را نوشته بود، بعدها با نوشتن کتاب «کارنامه اسلام» جبران کرد. ایشان در مقدمه آن کتاب هم می‌گوید که من دو قرن سکوت را در جوانی نوشتم و موضوع‌های آن تحت تأثیر عواملی بوده است که در کتاب دوم خود بدان اشاره می‌کند. نوشتن کتاب اول بیشتر تحت تأثیر نژاد ایرانی بوده است و ایشان مسائل را از بعد ملی‌گرایی می‌بیند. دو قرن سکوتی که آقای زرین کوب آن را دوره خاموش نژاد ایرانی می‌بیند، از بعد نگاه به تمدن اسلامی، دوره شکوفایی تمدن اسلامی بوده است. این دقیقاً همان موضوعی است که ایشان در کتاب «کارنامه اسلام» به آن اذعان و اعتراف می‌کند. این موضوع نسبت به نژاد ایرانی درست است، اما نسبت به تمدن اسلامی نادرست است.

یعنی اسلام هیچ‌گاه دین تحجر نبوده است. زبان عربی و قرآن استعداد علم‌جویی و کنجکاوی ایرانیان را قوی کرده است، به گونه‌ای که ایرانیان علم را به زبان غیر خودشان، یعنی عربی نوشته‌اند. البته دین اسلام هیچ‌گاه مخالف ظهور و بروز زبان

فارسی نبوده است. در مطلبی هم که پیامبر عظیم‌الشان اسلام ذیل آیه «و آخرین لما یلحقوا بهم» به سلمان اشاره کردند، قوم ایرانی مورد عنایت قرار می‌گیرد.

**البته این نکته هم جای توجه و تأمل دارد که عقلانیت بین ما فقط در حکمت الهی و عمدتاً از سوی ابن‌سینا مطرح شده است و سپس فلاسفه بعدی چون مرحوم ملاصدرا، مرحوم حکیم سبزواری و دیگر علمای اسلامی آن را پی گرفته‌اند. اما شاخه‌های دیگر فلسفه نزد ما رشد نکرده‌اند. ما فلسفه هنر، اخلاق، سیاست و اجتماع نداریم. لذا امکان اینکه بر اساس عقلانیت اسلامی در ابعاد دیگر جامعه هم نظریه‌پردازی شود، نبوده و رشد ما تنها در بعد سیاست و همان جامعه فاضله حکیمان و یا شایسته‌سالاری بوده است**

### ● فارابی در زمینه شناخت و تحلیل جامعه و ارزش‌های اجتماعی چه روش و متدی را دنبال می‌کرده است؟

○ جامعه‌شناسی فارابی عمدتاً دو ویژگی دارد که در دوره‌های بعدی برخی این دو را در جامعه‌شناسی حذف کرده و برخی آن‌ها را تعمیم داده‌اند. یک امتیاز جامعه‌شناسی فارابی این است که کلیت جامعه‌شناسی را در بعد سیاسی مطرح می‌کند. امروزه اندیشه جامعه‌شناسی به عنوان علم کل اجتماع (در بعد سیاست، اقتصاد، فرهنگ، اخلاق و همه نهادها) مطرح است و بیشتر نظریه‌پردازان فرانسوی، مانند دورکیم، کنت، بوخله و ... در این زمینه پیشگام هستند.

البته این نکته هم جای توجه و تأمل دارد که عقلانیت بین ما فقط در حکمت الهی و عمدتاً از سوی ابن‌سینا مطرح شده است و سپس فلاسفه بعدی چون مرحوم ملاصدرا، مرحوم حکیم سبزواری و دیگر علمای اسلامی آن را پی گرفته‌اند. اما شاخه‌های دیگر فلسفه نزد ما رشد نکرده‌اند. ما فلسفه هنر، اخلاق، سیاست و اجتماع نداریم. لذا امکان اینکه بر اساس عقلانیت اسلامی در ابعاد دیگر جامعه هم نظریه‌پردازی شود، نبوده و رشد ما تنها در بعد سیاست و همان جامعه فاضله حکیمان و یا شایسته‌سالاری بوده است. یکی از امتیازات اندیشه فارابی هم طرح سیاست مدنی در بعد جامعه‌شناسی سیاسی (و نه در همه ابعاد و شاخه‌های اجتماع) است.

دومین ویژگی جامعه‌شناسی فارابی که امروز دیگر در جامعه‌شناسی وجود ندارد و یا از ابن‌خلدون به بعد جدا

شده، این است که فارابی و علمای بعدی به جامعه آرمانی نظر داشته‌اند و نه جامعه واقعی. گرچه فارابی در طرح جامعه‌های غیرفاضله، جامعه‌های واقعی را هم مطرح کرده است، ولی آن تفصیلی که ابن‌خلدون یا در دوره کنونی، کنت، دورکیم و جامعه‌شناسان بعدی در مورد واقعیت جامعه مطرح کرده‌اند، در اندیشه‌های فارابی مطرح نیست و بیشتر به بعد آرمانی جامعه پرداخته است.

طرح جامعه آرمانی بخشی از تفکر جامعه‌شناسی و اجتماعی انسان است. اگر بخواهیم امور و روابط اجتماعی را دقیقاً بشناسیم تنها نگاه آرمانی کفایت نمی‌کند و باید جامعه واقعی و منطق با واقعیات جاری دیده شود. آنچه که از شناخت واقعی به دست آدمی می‌آید، از جزئیات حاصل می‌شود و نه از کلیات! این سبک تفکر از نوع سبک قرون میانه است. طب، هیئت، شیمی و دیگر علوم آن هم همین گونه‌اند. یعنی ماده و مزاج و انواع بدن را هم کلی تعریف می‌کرده‌اند. بنابراین آن ذهنیت یونانی که مبتنی بر کلی‌گرایی است، در اندیشه فارابی هم به چشم می‌خورد.

اما الان دنیای جدید استقرایی و جزئی‌نگر است. می‌توان گفت این از ویژگی‌های دوره جدید است و فقط ابن‌خلدون است که جامعه را جزئی، استقرایی و تجربی می‌بیند. اما خصلت تفکر فارابی، ابن‌سینا، **خواجه نصیر طوسی** و دیگر متفکران ما، مثل **فاضل دوانی** و **میرفندرسکی** و علما و فقه‌های بعدی که در این زمینه بحث کرده‌اند، کلی‌نگری و جامعه آرمانی است. به همین دلیل می‌بینید که گرچه طرح ایدئولوژی جامعه آرمانی لازمه حرکت‌های اجتماعی است، اما هیچ‌گاه آرمان در زندگی واقعی پیاده نشده است.

### ● وجه ممیزه اندیشه اجتماعی فارابی نسبت به اندیشمندان بعد از خودش چیست؟

○ فارابی پدر فلسفه سیاست در جهان اسلام است. بعداً هر کس آمده، از اندیشه‌های او اثر گرفته است. ابن‌سینا در بخش سوم شفا در طرح حکمت مدنی و حکمت منزلی، اندیشه‌اش را از فارابی می‌گیرد. خواجه نصیر هم در اخلاقی که ترجمه کرده، به باز ترجمه اندیشه‌های فارابی پرداخته است؛ البته اضافاتی هم دارد. به هر صورت پدر حکمت سیاسی فارابی است و لذا او واقعاً نمونه یک حکیم مسلمان سیاسی اجتماعی است که خاتمی و داوری به حق این لقب را به ایشان داده‌اند. معلم دوم بودن هم به سبب تألیف احیاءالعلوم است که علوم زمان خودش را به صورت جامع در این کتاب آورده است.

### ● فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی از فرصتی که جنابعالی برای این مصاحبه فراهم کردید کمال امتنان و تشکر را دارد.

# روش فازی در علوم اجتماعی



رزومه دکتر رحیم زایر کعبه

رحیم زایر کعبه  
دکترای جامعه‌شناسی

## اشاره

منطق یا روش فازی در انتقاد از کاستی‌ها و نقص‌های منطق و روش کلاسیک به وجود آمد. روش و منطق فازی ابتدا در علوم فنی و مهندسی به کار گرفته شد، سپس در علوم اجتماعی نفوذ کرد و گسترش یافت. روش فازی را در علوم اجتماعی می‌توان در سنجش درجه انطباق مصداق‌ها با معانی در یک مفهوم، سنجش ویژگی‌های کیفی و کمی در یک مفهوم، آزمون فازی شرط لازم و کافی، و در نهایت ساخت نظریات تلفیقی به کار برد. روش فازی روشی بی‌نقص نیست و محل برخی انتقادات واقع شده است. به همین سبب روش فازی نه جایگزین روش کلاسیک، بلکه مکمل آن است.

**کلیدواژه‌ها:** منطق فازی، منطق کلاسیک، علوم اجتماعی، شرط لازم و کافی، نظام دوارزشی

## مقدمه

در منطق کلاسیک یا صوری، در علومی نظیر ریاضیات، فرض بر این است که بین مقادیر یک موضوع خاص، مرزهای تعریف‌شده دقیقی وجود دارد که آن موضوع خاص در محدوده آن مرز می‌گنجد یا نمی‌گنجد. برای مثال، موضوع‌هایی چون «زنده یا مرده بودن، صفر یا یک بودن، زوج یا فرد بودن» بر نظام دوارزشی مبتنی هستند که یکی از آن‌ها یا درست است یا نادرست. اما آدمی بسیاری از مواقع کلمه‌ها و عبارت‌هایی نظیر «خوب، قوی و بلند» و قیدهایی از قبیل «معمولاً، غالباً و تقریباً» را بر زبان جاری می‌سازد که مرزهای روشنی ندارند. به این معنی که این کلمه‌ها مبتنی بر نظام‌های چندارزشی

هستند. مثل «کاملاً بلند، خیلی بلند، کمی بلند و تقریباً بلند».

این‌گونه عبارت‌ها در علوم انسانی و اجتماعی بیشتر وجود دارند و به کار می‌روند. چرا که کنش‌ها و تصمیمات انسانی از سویی مبتنی بر اراده فردی و در نتیجه با عدم قطعیت همراه هستند، و از سوی دیگر، بسیاری از این کنش‌ها (نه همه آن‌ها) چندارزشی‌اند و از نظام دوارزشی پیروی نمی‌کنند. به همین دلیل منطق دوارزشی در شناخت بسیاری از فعل‌ها و کنش‌های انسانی به لحاظ علمی کارایی دقیقی ندارد و در اینجاست که منطق فازی می‌تواند راه‌گشا باشد و تبیین صحیح‌تری از این‌گونه کنش‌ها و تصمیم‌ها ارائه کند [جمشیدی و مرادی، ۱۳۹۵: ۱۲۱]. بنابراین معرفت‌شناسی فازی تلاشی برای یافتن کاستی‌های معرفت‌شناسی کلاسیک است تا از طریق انتقاد از سنت‌های پیشین و تئوری‌های موجود، موجب تکامل فرایندی معرفت شود.

## ۱. تاریخچه منطق فازی

باور به نظام دوارزشی به یونان قدیم و ارسطو باز می‌گردد. منطق ارسطو یا منطق صوری اساس ریاضیات کلاسیک را تشکیل می‌دهد. براساس اصول این منطق، همه چیز تنها مشمول یک قاعده ثابت می‌شود که به موجب آن، آن چیز یا درست است یا نادرست. نتایج منطق دوارزشی ارسطویی می‌تواند مطالب ریاضی و پردازش رایانه‌ای را ساده کند. در منطق ارسطویی حالت میانه‌ای وجود ندارد و شیوه استدلال، قطعی و صریح است. اما تقریباً دو قرن قبل از ارسطو، فردی به

نام بودا در هند زندگی می‌کرد که اولین قدم را در راه منطق فازی برداشت. نظام اعتقادی او مبتنی بر گریز از جهان سیاه و سفید و برداشتن این حجاب دوازده‌گانه بود؛ نگرستن به جهان به صورتی که هست. از دید بودا، جهان را باید سراسر تناقض دید، جهانی که چیزها و ناچیزها در آن وجود دارند [کاسکو، ۱۳۸۶].

در اوایل قرن بیستم دو حادثه به شکل‌گیری منطق مبهم یا فازی منجر شد. اولین حادثه «پارادوکس‌های راسل»<sup>۱</sup> در ارتباط با منطق ارسطویی بود. وی بنیادهایی منطقی را برای منطق مبهم بنا نهاد؛ هر چند که این موضوع را تعقیب نکرد. وی در رابطه با منطق مبهم به یک پارادوکس اشاره می‌کند. در این پارادوکس، مردی از جزیره «کرت» می‌گوید: «تمام مردم جزیره کرت دروغ‌گو هستند». آیا او دروغ می‌گوید یا راست؟ بر مبنای منطق کلاسیک دو حالت وجود دارد: الف. او راست می‌گوید که در این صورت او دیگر جزو مجموعه کرتی‌ها نخواهد بود. زیرا برخلاف دیگر کرتی‌ها، او راست گفته است.

ب. او دروغ می‌گوید که در این صورت او جزو مجموعه کرتی‌ها خواهد بود، اما گفته‌اش راست خواهد بود. چنان‌که ملاحظه می‌شود، منطق دوازده‌گانه کلاسیک قادر به حل این تناقض نیست. اما منطق چندارزشی فازی قادر به حل این تناقض هست. زیرا آن فرد کرتی چه دروغ بگوید و چه راست بگوید، از هر کدام ۵۰ درصد را انجام داده است. دومین حادثه کشف «اصل عدم قطعیت» توسط هایزنبرگ در فیزیک کوانتوم بود. اصل عدم قطعیت به باور کورکورانه ما به قطعیت در علوم و حقایق علمی خاتمه داد و یا دست‌کم آن را دچار تزلزل ساخت. هایزنبرگ نشان داد که حتی با اطلاعات کامل نمی‌توانید بگویید که چیزی صددرصد درست است. وی معتقد شد که حتی در فیزیک، حقیقت گزاره‌ها، تابع درجات است.

بنابراین منطقیون برای رهایی از جزمیت منطق دوازده‌گانه، منطق‌های چندارزشی را به‌عنوان تعمیم منطق دوازده‌گانه پایه‌گذاری کردند. اولین منطق سه‌ارزشی در سال ۱۹۳۰ توسط **یان لوکاسیه ویچ**<sup>۲</sup> منطق‌دان لهستانی پایه‌گذاری شد. سپس منطق‌دانان دیگری نظیر **بوخوار**<sup>۳</sup>، **کلین**<sup>۴</sup> و **هی‌تینگ**<sup>۵</sup> منطق‌های سه‌ارزشی دیگری ارائه کردند. در منطق سه‌ارزشی، گزاره‌ها بر اساس ۱، ۰/۵ و ۰ مقدرده می‌شوند. لذا این منطق‌ها، واقعیت‌ها را بهتر از منطق ارسطویی (۱، ۰) نشان می‌دهند. ولی روشن است که منطق سه‌ارزشی نیز با واقعیت فاصله دارد. تا اینکه در سال ۱۹۶۵، پروفسور **عسگر لطفی‌زاده**، استاد ایرانی‌الاصل دانشگاه برکلی در کالیفرنیا، مقاله «مجموعه‌های فازی» را در مجله «اطلاعات و کنترل» منتشر ساخت. وی در این مقاله، چیزی را که **برتراند راسل**، جان لوکاسیه ویچ، مکس بلک و دیگران

آن را ابهام یا چندارزشی نامیده بودند، «فازی» نامید. بنابراین منطق فازی را به دو معنا می‌توان تعریف کرد: **منطق مبهم و چندارزشی**: هر چیزی از جمله حقیقت و عضویت مجموعه در حیطه درجه‌بندی قرار می‌گیرد. سابقه این تعریف به آغاز قرن بیستم باز می‌گردد. **منطق فازی**: منطق مجموعه‌های فازی یا مجموعه قوانین فازی است که سابقه تعریف آن به کارهای اولیه روی مجموعه‌های فازی در اوایل دهه ۱۹۶۰ توسط لطفی‌زاده برمی‌گردد [کاسکو، ۱۳۸۶].

## ۲. مقایسه روش کلاسیک و فازی

چنان‌که بیان شد، روش فازی در انتقاد از روش کلاسیک ظهور یافت. بنابراین با مقایسه این دو روش می‌توان به تفاوت‌های آن‌ها دست یافت. در روش کلاسیک، مفهوم مورد سنجش به‌مثابه یک متغیر در نظر گرفته می‌شود. در حالی که در روش فازی، مفهوم مورد سنجش به مثابه یک مجموعه فازی در نظر گرفته می‌شود. سپس نوع و درجه عضویت اعضا در آن مجموعه تعریف می‌شود.

اگر عنصر کلیدی در روش دوازده‌گانه کلاسیک «اندازه‌گیری»<sup>۶</sup> است، در روش چندارزشی فازی، «درجه‌بندی»<sup>۸</sup> میزان عضویت در مجموعه است. نظریه‌پردازان روش فازی براساس درجه‌پذیری مفاهیم ادعا می‌کنند که امور و پدیده‌ها را بسیار دقیق‌تر و واقعی‌تر از منطق کلاسیک تحلیل می‌کنند، زیرا مرزبندی خطی و متصل‌ب نمی‌تواند واقعیت‌ها را آن‌گونه که هست، تبیین کند [جمشیدی و مرادی، ۱۳۹۵: ۱۲۲].

روش کلاسیک بر عضویت یا عدم عضویت در یک مجموعه استوار است؛ لذا عضویت امری قطعی است. در حالی که روش فازی تقسیم‌بندی گزاره‌های معرفتی را بر مبنای عضویت یا عدم عضویت می‌پذیرد و در عین حال میزان عضویت و عدم عضویت در مجموعه‌ها را درجه‌بندی می‌کند. بنابراین منطق فازی، نوع و میزان عضویت را بازنمایی می‌کند و فضای دوازده‌گانه صفر و یک را به فضای چندارزشی تعمیم می‌دهد. در منطق فازی در فضای مجموعه‌ها اندیشیده می‌شود و یکی از مفاهیم مهم در نظریه مجموعه‌های فازی، مفهوم «تابع عضویت فازی» است. عنصر اصلی در تابع عضویت، درجه‌بندی عضویت در یک مجموعه است. ساختار کلی مجموعه فازی بر سه نقطه برش کیفی استوار است: کاملاً عضو، نقطه گذر و کاملاً غیرعضو. نقطه گذر دارای حداکثر ابهام است؛ زیرا مشخص نیست که به کدام طرف طیف نزدیک‌تر است. یعنی گزاره‌های این نقطه غیرقطعی و از حیث صدق و کذب غیردقیق هستند. البته تابع عضویت فازی متفاوت از متغیر فاصله‌ای است. چرا که در تابع عضویت فازی، نقاط گسست و گذار (کاملاً عضو، نقطه گذار و کاملاً غیرعضو) وجود دارد و این نقاط نشان‌دهنده تفاوت‌های کیفی و لذا دارای نقطه صفر معنی‌دار هستند.

در حالی که در سطح سنجش فاصله‌ای، صفر معنی‌دار وجود ندارد. رهیافت مجموعه‌فازی حتی برای مقیاس‌های

ترتیبی نیز صفر حقیقی و معنادار را امکان‌پذیر می‌سازد [ساعی، ۱۳۸۸: ۸].

جدول ۱. مقایسه روش کلاسیک و فازی

| روش کلاسیک                                            | روش فازی                                                                                              |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| منطق ارسطو                                            | منطق بودا                                                                                             |
| دوارزشی مثل ۰ و ۱، یا این یا آن                       | چندارزشی (مثل ۰ و ۱ و مقادیر پیوسته بین آن‌ها)، هم این هم آن                                          |
| مثل زبان فُرتن <sup>۹</sup>                           | مثل زبان انگلیسی (زبان طبیعی)                                                                         |
| مفهوم مورد سنجش به‌مثابه یک متغیر                     | مفهوم مورد سنجش به‌مثابه یک مجموعه                                                                    |
| اندازه‌گیری (Measurement) متغیر                       | درجه‌بندی (Calibration) میزان عضویت در مجموعه                                                         |
| عضویت یا عدم عضویت قطعی در یک مجموعه (اصل همه یا هیچ) | عضویت درجه‌بندی‌شده نسبی در یک مجموعه (اصل تا مقداری)                                                 |
| نوع عضویت: تمایزات کیفی = کاملاً عضو و کاملاً غیر عضو | نوع عضویت: تمایزات کیفی = کاملاً عضو، نقطه گذر و کاملاً غیر عضو<br>درجه عضویت: تفاوت‌های کمی = ۵٪ و ۱ |

تا این قسمت به تفاوت‌های کلی روش کلاسیک و فازی اشاره شد. اکنون به تفاوت‌های بنیادی این دو روش در سه بعد هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی می‌پردازیم و آن‌ها را مقایسه می‌کنیم:

**۱-۲. هستی‌شناسی:** هستی‌شناسی منطق فازی قائل به پیوستگی بین پدیده‌هاست و عقیده دارد که در صورت وجود نهایت دقت نیز نمی‌توان بین پدیده‌ها حد و مرز مشخص و قاطعی در نظر گرفت. در حالی که منطق کلاسیک معتقد است در صورت وجود دقت کافی می‌توان حد و مرز مشخص بین پدیده‌ها را کشف کرد [کاسکو ۱۳۷۷: ۲۳].

در روایت هستی‌شناسی فازی، عنصر کانونی فهم موردها به‌مثابه یک کل ترکیب‌بندی شده است. این کل ترکیب‌بندی شده مانند یک مجموعه در نظر گرفته می‌شود و آن‌گاه، میزان عضویت موردها در این مجموعه تحلیل فازی می‌شود. در این معنا، تحلیل فازی میزان عضویت فازی را در یک کل ترکیب‌بندی‌شده از طریق درجه‌بندی برجسته می‌کند. یعنی در عین حال، هم تفاوت در نوع عضویت (تمایزات کیفی) و هم تفاوت در میزان عضویت (تفاوت‌های کمی) در یک کل ترکیب‌بندی شده را هم‌زمان مطرح می‌کند. در روش فازی، کل ترکیب‌بندی شده به‌مثابه یک مجموعه پیوستاری درجه‌بندی‌شده تحلیل می‌شود که نشان‌دهنده حالت‌های کیفی و میزان عضویت است [ساعی، ۱۳۸۸: ۱۱].

براساس منطق دوارزشی می‌توان هر واقعه اجتماعی را برخورد از دو ویژگی منحصر به فرد تاریخی (مورد توجه نسبت‌گرایان) یا عمومیت (مورد توجه عقلانیت انتقادی) تعریف کرد. با این حال ویژگی دیگری با نام «تنوع» وجود دارد که نقطه وسطی میان منحصر به فرد تاریخی (پیچیدگی) و عمومیت است و ما را قادر می‌سازد، نظام هستی‌شناسی فازی یا چندارزشی را جایگزین نظام دوارزشی کنیم. ویژگی تنوع ما را قادر می‌سازد پدیده‌های اجتماعی را برحسب «سنخ‌ها»<sup>۱۰</sup> ببینیم.

**۲-۲. معرفت‌شناسی:** در معرفت‌شناسی فازی، صدق یک گزاره زیرمجموعه فازی یک بازه [۰ و ۱] فرض می‌شود. بنابراین صدق و کذب گزاره‌ها ماهیت درجه‌بندی شده دارد و همواره با درجاتی از عدم قطعیت همراه است. مدعای معرفت‌شناسی فازی آن است که حقیقت (گزاره) علمی نمی‌تواند فقط به فضای دوارزشی صفر و یک محدود شود، بلکه حقیقت، فازی (تابع درجات) است و همواره ممکن است تغییر کند. به عبارت دیگر، در معرفت‌شناسی فازی تابع عضویت مبتنی بر صدق و کذب به تابع عضویت مبتنی بر درجه صدق و کذب گزاره‌های علمی تعمیم می‌یابد.

در معرفت‌شناسی فازی می‌توان گزاره‌های تاریخی (تفریدی) و فراتاریخی (گزاره‌های تعمیمی) را در پیوستاری مطرح و هر دو را به‌مثابه زیرمجموعه مجموعه گزاره‌های معرفتی فازی تعبیر کرد. حتی می‌توان برای هر یک از گزاره‌های تاریخی و فراتاریخی به‌صورت جداگانه تابع عضویت فازی تعریف کرد. گزاره تاریخی خاص، گزاره تاریخی عام، گزاره بینابین، گزاره نظری و گزاره نظری عام دلالت بر نوع و درجه عضویت در مجموعه گزاره‌های فازی دارند که هر یک از این گزاره‌ها در جاتی از واقعیت را از حیث منحصر به فرد بودن، تنوع و عمومیت بازنمایی می‌کنند [همان، ص ۸].

**۳-۲. روش‌شناسی:** در روش‌شناسی مبتنی بر روایت هستی‌شناسانه دوارزشی، دو نوع رویکرد روش‌شناختی، یعنی روش تفریدی و روش تعمیمی صادق است. برخی نیز بر مبنای روش‌شناسی دوارزشی، رویکرد تحلیلی را به دو نوع مورد محور (کیفی) و متغیر محور (کمی) تقسیم می‌کنند. برخی با استفاده از روش فازی رویکردهای متغیر محور و مورد محور در علوم اجتماعی را با هم ترکیب کرده‌اند؛ هرچند تلاش برای ترکیب رویکردهای کمی و کیفی در گذشته نیز وجود داشته است. برای مثال، **اسکاچیل** در کتاب «دولت‌ها و انقلاب‌های اجتماعی»، قرائت خود را از روش مقایسه‌ای، موفق به ترکیب دو رویکرد تعمیمی و تفریدی می‌داند و براساس آن پژوهش خود را انجام داده است. به عبارت

دیگر، براساس دو عامل متغیرهای زبانی و مدرج بودن عضویت در مجموعه‌های فازی، قابلیت بررسی هم‌زمان متغیرهای کیفی و کمی پدیده‌های اجتماعی امکان‌پذیر می‌شود. منظور از متغیرهای زبانی این است که درک افراد از مفاهیم دارای ارزش واحد نیست، بلکه به‌صورت مجموعه‌ها و تابع‌های فازی است. منظور از مدرج بودن عضویت در مجموعه‌های فازی نیز باور به پیوستگی پدیده‌هاست. بنابراین با تکیه بر این دو ویژگی، ترکیب متغیرهای کیفی و کمی امکان‌پذیر می‌شود [ابراهیمی، ۱۳۹۴: ۱۱].

در روش فازی، دآوری در مورد فرضیه‌ها بسیار متفاوت از روش‌های غیرفازی است. برای مثال، در روش تحلیل کمی، مفاهیم به متغیر تبدیل و هم‌بستگی میان متغیرها بررسی می‌شود. اما در روش فازی مفهوم نه به‌عنوان یک متغیر که جایگزین مفهوم شده است، بلکه به‌مثابه مجموعه فازی تلقی می‌شود و آن‌گاه نوع و میزان عضویت در آن مجموعه تعیین می‌شود. مثلاً اگر «دموکراسی» در کشورها مورد بررسی قرار گیرد، در رویکرد دوارزشی، کشورهای مردم‌سالارانه (دموکراتیک) و غیرمردم‌سالارانه (غیردموکراتیک)

را از هم متمایز می‌کنیم، اما در روش فازی مجموعه کشورهای مردم‌سالار را در نظر می‌گیریم و سپس نوع و میزان عضویت کشورها را در آن مجموعه بررسی می‌کنیم. یعنی یک کشور ممکن است از مردم‌سالاری به میزان کمی برخوردار باشد و کشوری دیگر به مقدار ناچیزی از کشور قبلی، بیشتر مردم‌سالاری داشته باشد و ... به عبارت دیگر می‌توان گفت که مقدار آن فقط صفر یا فقط یک نیست (مردم‌سالاری/غیرمردم‌سالاری)، بلکه مقدار آن در طول صفر و یک خواهد بود [ساعی، ۱۳۸۸: ۱۳].

در جدول ۲. منطق کلاسیک و منطق فازی بر حسب هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. اگر بر مبنای منطق کلاسیک یا صوری، پدیده‌ها را واقعیتانی دوارزشی یعنی عینی یا ذهنی می‌دانیم، در منطق فازی معتقدیم که پدیده‌ها نه صرفاً عینی و نه صرفاً ذهنی هستند، بلکه عینی-ذهنی هستند. یعنی اگر پدیده‌ای عینی است، در عین حال جنبه‌ای از ذهنی بودن را نیز داراست. برای مثال سردی در عین حال که مفهومی عینی است، در همان حال به ذهنیت افراد نیز بستگی دارد.

جدول ۲. مقایسه هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی منطق کلاسیک و منطق فازی

| منطق کلاسیک   |                             | منطق فازی                         |  |
|---------------|-----------------------------|-----------------------------------|--|
| رویکرد تعمیمی | رویکرد تفردی                | (رویکرد ترکیبی)                   |  |
| هستی‌شناختی   | عینی بودن واقعیت            | عینی - ذهنی بودن واقعیت           |  |
| معرفت‌شناختی  | فراتاریخی                   | معرفت ترکیبی (تاریخی - فراتاریخی) |  |
|               |                             | فردیت      تنوع      عمومیت       |  |
| روش‌شناختی    | تعمیمی / تبیینی / متغیرمحور | تفردی / تفسیری / موردمحور         |  |
|               |                             | روش ترکیبی (تنوع محور)            |  |

## پی‌نوشت‌ها

۱. برتراند راسل (۱۸۷۲-۱۹۷۰)، فیلسوف انگلیسی

- Jan Lukasiewicz
- Bochvar
- Kliiene
- Heyting

۶. fuzzy در لغت یعنی کُرک، درهم و برهم، پُرزدار، تیره و نامعلوم

- Measurement
- Calibration

۹. فرترن (Fortran) زبان برنامه‌نویسی رایانه است که در سال ۱۹۴۸ در دانشگاه منچستر نوشته شد. فرترن مخفف عبارت Formula Translation به معنی تبدیل/ترجمه فرمول، زبانی ساده، محاسباتی و مفسری است. این نرم‌افزار فرد را قادر می‌سازد فرمول‌ها را در برنامه‌ها به کد رایانه‌ای مبدل سازد.

10. Types

## منابع

- ابراهیمی، علی محمد (۱۳۹۴). «بررسی انتقادی منطق فازی به‌مثابه یک روش علمی در علوم اجتماعی». کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی. دوره ۱.
- جمشیدی، محمدحسین و مرادی، روح‌اله (۱۳۹۵). «درآمدی بر کاربرد منطق فازی در تبیین امور سیاسی». فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی. سال ۲۲، شماره ۸۷.

- حسین‌زاده یزدی، مهدی (۱۳۸۷). «جستاری در مبانی معرفتی منطق فازی». فصلنامه دانشگاه قم. سال ۹، شماره ۴.
- خادمی زارع، حسن و فخرزاده محمد باقر (۱۳۹۱). «شناسایی و تحلیل کاربرد منطق و سیستم‌های فازی در قرآن کریم». فصلنامه اندیشه نوین دینی، شماره ۳۱.
- ریتزر، جورج (۱۳۷۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران.
- ساعی، علی (۱۳۸۸). درآمدی بر روش پژوهش اجتماعی: رویکرد تحلیل کمی در علوم اجتماعی (با spss). نشر آگاه. تهران.
- ساعی، علی (۱۳۸۸). «معرفت‌شناسی فازی و دلالت‌های روش‌شناختی آن در علم اجتماعی». مجله مطالعات اجتماعی ایران. شماره ۴.
- شوندی، حسن (۱۳۸۵). نظریه‌های مجموعه‌های فازی و کاربرد آن در مهندسی صنایع و مدیریت. نشر گسترش علوم پایه. تهران.
- صادقی پور، شیوا و ساروخانی، باقر (۱۳۹۳). «منطق فازی ابزاری جهت ساخت و سنجش مفاهیم در علوم اجتماعی». مجله مطالعات اجتماعی ایران. دوره ۸، شماره ۳.
- صدیقی، بهرنگ (۱۳۸۹). «تئوری ساختاریابی آنتونی گیدنز». فصلنامه پژوهش اجتماعی. سال سوم، شماره ۹.
- طالبان، محمدرضا (۱۳۸۸). «آزمون فازی فرضیات شرط لازم و شرط کافی در علوم اجتماعی». فصلنامه مطالعات اجتماعی ایران. شماره ۸.
- کاسکو، بارت (۱۳۸۶). تفکر فازی. ترجمه علی غفاری و همکاران. انتشارات دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی. تهران.

لیلی حاجی‌آقایی

دانش آموخته جامعه‌شناسی

نمایش

## متظاهران

بقایای زورمندی (دنیای بربریت) در زندگی امروز، باورداشتن به بخت و اقبال، و استفاده از آموزش عالی به‌عنوان نمودی از فرهنگ پول‌مداری، از جمله رفتارها، عادت‌ها و ویژگی‌هایی هستند که در توصیف طبقه تن‌آسا بر شمرده شده‌اند.

فرهنگ مصرفی نمایشی خالق آدمیانی است که دیگر هیچ‌گونه مانعی را بر سر ارضای امیال خود برنمی‌تابند. مصرف نمایشی، به‌عنوان «ایزار» یا «ابژه» قدرت، برای تحریک ذائقه مصرفی جامعه مد نظر لحاظ می‌شود که آبشخور فکری آن اقتصاد و بازار است. یعنی هویت بازاری یافتن رفتارهای عادی زندگی از قبیل ازدواج، فرزندآوری و حتی سوگواری. از طرف دیگر، نمایش چنین تظاهرات مصرفی بدترین نوع خشونت علیه خانواده‌هایی است که به نان شب خود محتاج‌اند و در یک سیستم نابرابر و حکمرانی نامطلوب افراد زندگی زجرآوری را تجربه می‌کنند.

تکاپوی غیرمنطقی برخی خانواده‌های متمول برای «زندبودن» تاریخ تولد» فرزندشان یا انجام مراسم دیگر که با نوعی خرافات عصر مدرنیته مبنی بر خوش‌یمنی هم عجین شده، نشانه نوعی و سواس فرهنگی و بیمارگونه است که سعی در «آیینی‌شدن» آن دارند. این خود از پیامدهای تجاری‌شدن همه شئونات خصوصی و اجتماعی حیات انسان است که قابلیت معامله پیدا کرده است. از طرف دیگر، مانوری هم پیرامون این سیرک در جهان مجازی به راه افتاده که بیشتر حاوی نفرت‌ها و مدح‌های این رفتار طبقاتی است. البته عده‌ای هم با از دست‌دادن عنصر آگاهی به تفاله‌های رسانه‌ای تبدیل شده‌اند و با «لایک» و هم‌نوایی چاپلوسانه، سعی در تأیید رفتارهای زنده این طبقه تن‌آسا دارند.

بسیار آزاردهنده است که در کنار اکثریت ما، «مایی» که در تأمین نیازهای اولیه دچار محنت شده‌ایم، گروهی از هم‌وطنان شریف و صادق در راه تحصیل حقوق انسانی خود با فقر دست و پنجه نرم می‌کنند، اقلیتی بسان «غریبه‌ای کامل»، برشی از زندگی خصوصی خود را به نمایش می‌گذارند. انسان‌هایی که با نمایش متظاهرانانه باعث شعله‌ور شدن احساس محرومیت بین طبقات جامعه می‌شوند.

در عصری زندگی می‌کنیم که «پول» برای برخی انسان‌ها تبدیل به همه چیز شده است و ارزش‌هایی چون دارایی، اموال و لوکس‌گرایی در صدر قاعده ارزشی جامعه قرار گرفته‌اند. شوربختانه، این‌گونه هم‌القا می‌شود که هیچ ارزشی به‌جز ثروت وجود ندارد و راه سعادت‌مندی از این مسیر می‌گذرد. سیطره این نوع گفتمان بر جامعه و قرائت از تجربه زیسته افراد متمول که بیانگر وجه عینی این نوع گفتمان است، به‌تازگی چرخشی غم‌انگیز (تراژیک) و قالبی تفرعن‌آمیز به خود گرفته که به نوعی مصداق خشونت عریان علیه زیست جهان طبقه پایین و متوسط شهری است.

چند روزی است که در قالب محتوایی آمیخته از طنز و جد، مطالبی پیرامون نحوه تولد کودکانی به گوش می‌رسد که در تاریخی «زُند» به دنیا می‌آیند و خانواده‌های آنان با دادن هزینه‌های گزاف نمایشی سعی در تظاهرات مصرف نمایشی دارند. **وبلن**، نظریه‌پرداز «مصرف متظاهرانه طبقه تن‌آسا» بود که مطالعاتی در راستای نگرش این گروه به زندگی داشت. **نیکسن و فری** نیز مصرف متظاهرانه را نمایش عمومی دارایی‌ها، زندگی و رفتار مرفهانه و تظاهر آشکار به این رفتار برای برانگیختن رشک دیگران تعریف کرده‌اند.

صاحبان قدرت و ثروت از یک‌طرف و محرومان از طرف دیگر، دو طبقه عمده در اغلب نظام‌های اجتماعی در اغلب دوره‌های تاریخی بوده‌اند، ولی با پیشرفت بشری و تحولات اجتماعی، به‌خصوص در دنیای مدرن، تقسیم‌بندی‌های اجتماعی پیچیده شده‌اند و اقشار و لایه‌های مختلف برای جهش به لایه بالاتر تلاش مداوم دارند. **وبلن**، در نظریه تن‌آسا، ادعا می‌کند که طبقه‌ای که در سطح بالاتر نیازهای اولیه زندگی می‌کند و مازاد سرمایه دارد، به‌جای زندگی خردمندانه و فهمانه، و قدم‌نهادن در مسیر شکوفا کردن خود، با هدر دادن پول، تعقیب لذت و بزرگ جلوه دادن خود، بیشتر همتش صرف تأثیرگذاری و روش‌های متظاهرانه می‌شود.

چشم و هم‌چشمی مالی، تظاهر به تن‌آسایی، مصرف تظاهری، داشتن معیارهای مالی در زندگی، داشتن معیارهای مالی در ذوق و سلیقه، استفاده از لباس به‌عنوان نمودی از فرهنگ توانگری، کناره‌گیری از کار تولیدی، حفظ صفات دیرینه و

# رویکرد فرهنگی به شهر: محوریت مردم

نعمیه احمدی بغدادآبادی

کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی دبیر دبیرستان‌های یزد، مهریز

## چکیده

جستار حاضر کوشیده است نشان دهد که شهر محصول روابط انسان‌ها با یکدیگر است و مهم‌ترین عنصر در ارتقای فرهنگ شهر خود مردم هستند. مردم به‌عنوان کنشگران خلاق می‌توانند شهر را از جنبه کالبدی آن رها سازند و معنایی تازه به آن ببخشند. همچنین با محوریت مردم، شهر به‌مثابه فرهنگ تحقق می‌یابد. نگاه فرهنگی به شهر حقیقت حاکم بر معنای شهر را نشان می‌دهد. به غیر از ابعاد کالبدی، بر شهر بعد فرهنگی هم حاکم است که مورد غفلت قرار گرفته است.

در این پژوهش که با روش تحلیلی-اسنادی صورت گرفته است، راهکارهایی برای ارتقای شهر و فرهنگ مطرح شده و در نهایت مؤلفه‌هایی برای شهر به‌مثابه فرهنگ معرفی شده‌اند. به‌طور کلی، در پی افزایش مشارکت مدنی در فضاهای شهر و گسترش تعاملات اجتماعی می‌توانیم به ارتقای فرهنگ در شهر امیدوار باشیم. اگر بعد فرهنگی شهر مورد توجه قرار بگیرد، می‌تواند سرزندگی و نشاط شهروندان را به همراه داشته باشد.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ، کنشگران شهری، ابعاد شهر، مردم‌محوری، شهرنشینی

## مقدمه

بیشتر جمعیت بشر تا قرن نوزدهم ایل‌نشین و روستانشین بود و سهم بسیار کوچکی از آن در شهر می‌زیست. از قرن نوزدهم به بعد، با افزایش جابه‌جایی‌ها، واقعیت زندگی شهری و شهرنشینی بر زندگی روستایی و ایلی غلبه می‌کند. در این دوره است که به تدریج شهر به‌عنوان جایی که روستا نیست تعریف می‌شود. به عبارت دیگر، با توسعه شهرها، تفاوت‌های بین روستا و شهر گسترش می‌یابد. این تفاوت هم در اندازه جمعیتی، هم در کالبد و فضاهای معماری، هم در نوع فناوری‌های شهری، و هم در ساختار سیاسی یا ساخت قدرت و دیگر ابعاد زندگی شهری نمود می‌یابد [فاضلی، ۱۳۹۲: ۸۶].

به‌طور کلی، شهر فضایی دارای حد و حصر است که جمعیت زیاد و متراکمی در آن زندگی می‌کنند. این جمعیت از لحاظ فرهنگی نامتجانس است. به عبارت دیگر، شهر به محلی اطلاق می‌شود که علاوه بر داشتن تراکم و تمرکز جمعیت، نیروی کار آن درگیر فعالیت کشاورزی نیست و اقتصادش مبتنی بر تجارت، تولید صنعتی و ارائه خدمات است [شارع‌پور، ۱۳۹۳: ۱۱].

شهرنشینی فرایند تمرکز جمعیت در شهرهاست. شهرنشینی یعنی تغییر در نسبت جمعیت ساکن در منطقه‌های شهری و فرایند انتقال جمعیت به شهرها. در واقع، شهرنشینی به لحاظ جمعیتی، یعنی افزایش در تمرکز جمعیت (تعداد و تراکم) در

این فرایند هم تعداد نقاط تمرکز بیشتر می شود و هم تعداد افراد متمرکز در این نقاط [همان: ۱۳-۱۲].

تمرکز توسعه در شهرها، توجه صرف به مفاهیم کالبدی و هندسی، و غفلت از هدف های اجتماعی در توسعه شهرها سبب شده است که شهرها با چرخه نامطلوبی از بی تعادلی های اقتصادی - اجتماعی و زیست محیطی روبه رو شوند و چالش های بی سابقه ای، مانند فقر، اسکان غیر رسمی، تعارضات فرهنگی، نزول کیفیات زندگی، از هم گسیختگی های اجتماعی، تضعیف نهادهای محله ای و ... را فراروی آنها نهاده شده است [رضویان، ۱۳۸۱: ۳۲-۲۸، به نقل از: خاکپور و همکاران، ۱۳۸۸].

از نظر **مامفورد**، برنامه ریزی بسیاری از شهرها اشکالاتی داشته است. زیرا آنها تصویر روشنی از کارکردهای اجتماعی شهر ارائه نکرده اند و غالباً شهر را واقعیتی فیزیکی در نظر گرفته اند. همچنین به نهاد اجتماعی شهر توجهی نداشته اند. از نظر او، بنیان های اجتماعی شهر به مراتب مهم تر از بنیان های فیزیکی آن است. بنابراین، برای یک شهر، مرکز فعالیت جمعی به مراتب مهم تر از تأسیسات دیگر است [شارع پور، ۱۳۹۱: ۲۱۳].

واقعیت غیرقابل انکار امروز زندگی شهری، شکاف میان انتظارات شهروندان با اقدامات و برنامه های مدیران شهرهاست که این امر ضرورت توجه به برنامه ریزی با محوریت خود مردم را می طلبد. در نظام برنامه ریزی متمرکز (از بالا به پایین)، طرح ها و برنامه ها بدون توجه به نیازهای مردم تهیه و اجرا می شوند. امروزه این روش در برنامه ریزی شهری، به عنوان مشکلی اساسی و ریشه ای شناخته شده است. راهکار و روش ایجاد یک نظام واسط بین مردم به عنوان عنصر پایین و برنامه ریزان و مدیران به عنوان عنصر بالا در نظام برنامه ریزی، استفاده از رویکرد محله محوری در روند برنامه ریزی، طراحی و اجراست [خادم الحسینی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۵۵].

متأسفانه نقش مردم در مدیریت شهری با نوعی سطحی نگری مواجه شده است و اغلب پروژه های شهری بدون نظرسنجی از خود مردم انجام می شوند. همین موضوع موجب نارضایتی شهروندان را فراهم می آورد. زمانی می توانیم از شهر به مثابه فرهنگ صحبت کنیم که مردم محور امور شهری باشند.

### مبانی نظری نظریه حکمرانی شهری

**کاروس (۱۹۹۷)** حکمرانی را فرایند تعامل پویا بین حکومت، بازار و بازیگران اجتماعی تعریف می کند که هر یک از طریق فرایندهای رسمی و غیررسمی بر اعمال و تصمیمات دیگران تأثیر می گذارند. او علاوه بر دولت، نقش دو عنصر بازار و مردم را در رشد و توسعه شهرها مهم و اساسی می داند [برک پور، ۱۳۸۵: ۱۹۰].

### مشارکت کنشگران در عرصه شهری

مشارکت اجتماعی بر گسترش روابط بین گروهی در قالب

انجمن های داوطلبانه، باشگاه ها، اتحادیه ها و گروه هایی دلالت دارد که معمولاً خصلتی محلی و غیردولتی دارند و هدفشان مشارکت و درگیر ساختن مردم در فرایندهای اجتماعی متفاوت در قالب سیاست های اجتماعی است [محسنی تبریزی، ۱۳۶۹: ۱۰۸].

«آگاهی» و «اعتمادسازی» مؤلفه های مشارکت کنشگران در امور شهری محسوب می شوند. اعتماد مفهومی پیچیده و چندوجهی است. برای اعتمادسازی هیچ فرمول ساده ای وجود ندارد. اعتماد در واقع بیشتر هنر است تا علم. ایجاد آن بسیار دشوار و از دست دادن آن آسان است. اعتمادسازی به رفتار اخلاقی مداوم و مستمر نیاز دارد؛ درحالی که با یک اشتباه ممکن است تخریب شود. حادثه ای منفی می تواند بیشتر تخریب کنندگی داشته باشد تا حادثه ای مثبت که برای مثال چیزی را ایجاد کند [پناهی، ۱۳۷۸: ۹۹].

### راهکارهایی برای تحقق شهر به مثابه فرهنگ با محوریت مردم

۱. عناصر شهری می توانند آینه تمام نمایی از هویت و فرهنگ یک شهر باشند. ارتقای کیفیت بصری فضای عمومی شهرها می تواند یکی از مؤثرترین عوامل حس تعلق شهروندان به محیط زندگی خود باشد. ارتقای کیفیت بصری محیط زندگی موجب می شود، شهر از یکنواختی بیرون بیاید و سرزندگی و نشاط شهروندان را در پی داشته باشد. به این منظور می توان به مناسبت های متفاوت، فراخوان هایی ارائه کرد تا مردم هنرمندانه به استقبال آن مناسبت ها بروند.

طراحی تزیینات شهری باید با حضور فعال شهروندان صورت بگیرد. این کار فقط در بعضی از مراکز استان ها صورت می گیرد، در حالی که در صورتی تزیینات شهری موفق عمل می کند که در همه شهرها حتی شهرستان های کوچک به صورت هماهنگ اجرا شود و به مردم در زیباسازی فضاهای شهری نقش بدهد. زیباسازی فضاهای شهری را می توان به عنوان یکی از مؤلفه های «شهر و فرهنگ» در نظر گرفت.

۲. شهروندان، به عنوان کنشگران، سرمایه های اجتماعی شهر هستند. در مدیریت و برنامه ریزی شهری باید به این سرمایه های اجتماعی توجه ویژه داشت. تعامل فرهنگی و مشارکت مدنی در اداره امور شهرها هنوز نتوانسته است، جای خود را باز کند و این موضوع در حال حاضر در اکثر شهرهای ایران وجود دارد. بهتر است نقشه راه شهری تهیه و در آن نحوه حضور شهروندان در طرح های شهری مشخص شود.

۳. یکی از دلایل نامتجانس بودن فرهنگ شهری، مهاجرت روستائیان به شهر، تمرکز روزافزون جمعیت در نواحی شهری، و رشد سریع شهرنشینی ناشی از مهاجرت است. حل این مسئله نیازمند مدیریت صحیح در جهت رفع ناهمگونی است. اکثر شهروندان با مفهوم حقوق شهروندی آشنایی چندانی ندارند. بنابراین آگاه سازی شهروندان از این مفهوم و آموزش آنها پیش شرط لازم در اداره امور شهرهاست. فرهنگ سراها، سرای

محلله‌ها و ... می‌توانند با برگزاری مسابقه‌ها، مردم را با مفاهیم شهری آشنا سازند. این امر زمینه را برای تحقق «شهرگرایی» (تطابق با الگوهای زندگی شهری) فراهم می‌آورد.

۴. کم‌رغبتی شهروندان در امر مشارکت شاید به خاطر رشدنیافتن گروه‌های اجتماعی و نهادهای مدنی و نبود فرصت‌های لازم برای مشارکت شهروندان به سبب ضعف مدیریت شهری باشد. راه حل این مسئله افزایش اعتماد اجتماعی و تقویت روحیه همکاری است که باعث می‌شود به مشارکت داوطلبانه شهروندان در امور شهری امیدوار باشیم.

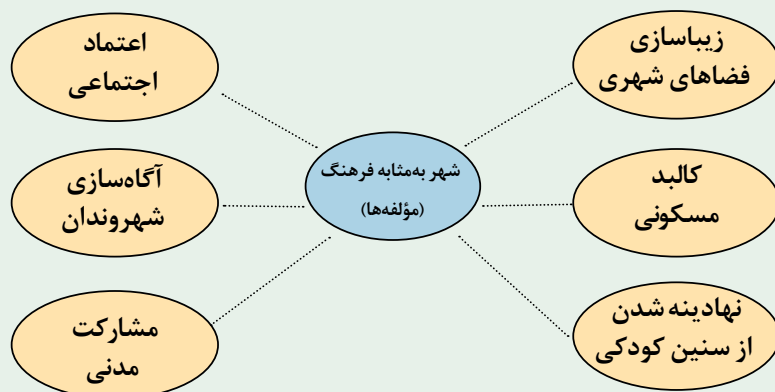
۵. توجه به معماری و کالبد بناشده در شهر، به‌ویژه معماری مسکونی، اهمیت بسیار دارد. آشفتگی کالبدی در معماری امروز شهرها باعث شده است چهره اصلی شهر مخدوش شود. از آنجا که کالبد مسکونی به یک معنا، آینه تمام‌نمای فرهنگ جامعه است، در این مورد هم باید از خود شهروندان (در سطح پایین)

کمک بگیریم. برای مثال، نقاشی و رنگ‌آمیزی محله‌های قدیمی را می‌توان به سبک خاص و به کمک خود اهالی آن محله‌ها انجام داد. رعایت این موارد موجب سرزندگی اهالی می‌شود. بهتر است در تقویم روز خاصی برای این کار در نظر گرفته شود و مردم به کمک مؤسسه‌های محلی این کار را انجام دهند.

۶. برای تحقق شهر به‌مثابه فرهنگ، باید در مهدکودک و مدرسه کودکان را با مفهوم شهر و نقشی که آنان در زیباسازی و حاکم‌شدن آرامش در محیط شهری دارند، آشنا سازیم و بی‌تفاوت‌نبودن به محیط زندگی را در آنان نهادینه کنیم.

### مؤلفه‌های شهر به‌مثابه فرهنگ

با توجه به راهکارهای پیشنهادی که در بالا مطرح شدند، می‌توانیم مؤلفه‌هایی را برای شهر به‌مثابه فرهنگ در نظر بگیریم. در نمودار به این مؤلفه‌ها اشاره شده است.



نمودار مؤلفه‌های شهر به‌مثابه فرهنگ

### نتیجه‌گیری

شهر نوعی سازمان‌یافتگی اجتماعی در فضا است که باید آن را تولیدکننده دائم فرهنگ و بهترین بستر برای فرهنگ‌سازی به حساب آورد [فکوهی، ۱۳۸۱: ۲۸۶]. می‌توان گفت، تراکم جمعیت در یک منطقه معنای اصلی شهر نیست، بلکه شهر به معنای واقعی هنگامی تحقق پیدا می‌کند که شهروندان با الگوها و رفتارهای مرتبط با زندگی شهری سازگار باشند که همین مورد باعث تحقق شهر و فرهنگ می‌شود. یعنی نباید شهر را فقط از جنبه کالبدی آن بررسی کنیم. شهر به‌مثابه فرهنگ هنگامی به وجود می‌آید که شهروندان، به‌عنوان کنشگران در عرصه شهری، محوریت داشته باشند. در نهایت هنگامی می‌توانیم بگوییم شهر به‌مثابه فرهنگ است که کسی دیگر روی مکان‌های عمومی شهر یادگاری ننویسد و یا خیابان‌ها از بوق ماشین‌ها پر نشده باشند که این موارد به یاری خود مردم تحقق می‌یابند؛ به امید رسیدن به چنین روزی.

### منابع

۱. برک پور، ناصر (۱۳۸۵). حکمروایی شهری و نظام اداره شهرها در ایران، همایش برنامه‌ریزی و مدیریت شهری.
۲. پناهی، بلال (۱۳۷۸). «اعتماد و اعتمادسازی در سازمان». پیک نور. سال هفتم، شماره ۲۸.
۳. خادم‌الحسینی، احمد؛ طهماسبی‌زاده، فرشاده؛ میرعنایت، ناهیدالسادات (۱۳۹۴). «تحلیل دیدگاه شهروندان از اهمیت محله‌محوری در مدیریت شهری (مطالعه موردی: منطقه ۹ شهر اصفهان)». نشریه آمایش محیط. دوره ۸، شماره ۲۹.
۴. خاکپور، براتعلی؛ مافی، عزت‌اله؛ باوان پوری، علیرضا (۱۳۸۸). «نقش سرمایه اجتماعی در توسعه پایدار محله‌ای». نشریه جغرافیا و توسعه ناحیه‌ای. دوره ۷، شماره ۱۲.
۵. شارع‌پور، محمود (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی شهری. انتشارات سمت. تهران.
۶. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). فرهنگ و شهر. انتشارات تیس. تهران.
۷. فکوهی، ناصر (۱۳۸۳). انسان‌شناسی شهری. نشر نی. تهران.
۸. محسنی‌تبریزی، علیرضا (۱۳۶۹). بررسی زمینه‌های مشارکتی روستاییان و ارتباط آن با ترویج کشاورزی. معاونت ترویج و مشارکت مردمی، وزارت جهاد کشاورزی. تهران.
9. Wandersman, P. florin. (2008). Handboo of community psychology, Citizen participation and community organizations.



سمیه پایی  
دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت



ابتهسام کوتی  
کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت



## بررسی آرای تربیتی پل هرست



شهروند تربیت عقلانی  
قسمت اول

# تربیت شهروند عقلانی

### اشاره

**پل هرست** از جمله فیلسوفان تحلیلی است که در این مقاله پژوهشی به موضوع «تربیت شهروند» پرداخته است. او «شهروند عقلانی» را کنشگری می‌داند که با اتکا به تفکر و اندیشه، به فعالیت‌های اجتماعی می‌پردازد و می‌کوشد ضمن پاسداری از حقوق شهروندی مسئولیت‌های مدنی خود را به بهترین وجه انجام دهد. در بخش اول این مقاله که در شماره گذشته مجله از نظراتان گذشت، پیشینه و آبشخور فلسفی تربیت شهروندی از منظر فلسفه تحلیلی، و تعلیم و تربیت لیبرال و عقلانی با تأکید بر شاخص‌هایی چون استقلال رأی و نظر در انتخاب و تصمیم‌گیری، اندیشه‌ورزی و تأمل عقلانی، استواری شخصیت و قدرت اراده تشریح شد. اکنون و در بخش پایانی مقاله «سیر تحول دیدگاه‌های تربیتی هرست، جایگاه عقل در اندیشه تربیتی او، و همچنین فعالیت‌های اجتماعی‌اش در زمینه تربیت شهروندی» مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. با هم می‌خوانیم.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت شهروند عقلانی، بررسی آرای تربیتی، پل هرست، تعلیم و تربیت عقلانی

### هرست متقدم و نظریه اشکال دانش

هرست تلاش کرد محتوایی را در تعلیم و تربیت آزاد رقم بزند که برای ارائه در تعلیم و تربیت همگانی مدرسه‌ها مناسب باشد. هرست تعلیم و تربیت را براساس شکل‌های متمایز دانش مطرح می‌کند که هریک از شکل‌ها مفاهیم ویژه و معیار صدق مربوط به خود را دارد. «به نظر هرست (۱۹۶۵) تمامی دانش‌ها و فهم‌ها را می‌توان براساس مفاهیم متمایز و معیارهای درستی‌شان در یکی از شکل‌های دانش قرار داد و برای دستیابی به فهم مناسب و

شکل و ساختار مقتضی، برنامه‌درسی مدرسه‌ها باید بر این اشکال مبتنی باشد» [مک لافلین، ۲۰۰۱؛ نقل از تلخابی و زیباکلام مفرد، ۱۳۹۰: ۲۳].

«در واقع هرست فرهیختگی را نتیجه طبیعی و منطقی تحصیل دانش می‌داند» [زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۴]. براساس نظریه وی، دانش به شکل‌های متفاوت تقسیم‌پذیر است. شکل‌های دانش چیزی فراتر از یک مجموعه اطلاعاتی صرف است و بیشتر روش‌های تجربه ادراکی پیچیده‌ای را که انسان تاکنون به‌دست آورده است در برمی‌گیرد. هرست برای اشکال رشدیافته دانش ویژگی‌هایی را برمی‌شمرد:

الف) هر شکل خاصی از دانش سلسله مفاهیمی مرکزی دارد، مانند الهیات که مفاهیم مرکزی آن را خدا، گناه، جبر و اختیار تشکیل می‌دهند.

ب) در هر شکل از دانش، مفاهیم مرکزی شبکه‌ای از ارتباطات را تشکیل می‌دهند که ساختار منطقی دارند و در آن‌ها می‌توان تجربه‌ای را درک کرد؛ مانند درک تجربه دینی.

ج) هر یک از شکل‌های دانش برای کشف و جست‌وجوی تجربه و آزمون، تعریف‌های مشخص، مهارت و فنون خاصی را به وجود آورده‌اند؛ مانند فنون علوم و انواع مهارت‌های ادبیات.

«هرست معتقد بود، در ارائه شکل‌های دانش باید بر آن

دست از اهداف شناختی تأکید کرد که پرورش مهارت‌ها و توانایی‌های ذهن انسان را در پی دارند و باید ایجاد و رشد حالات مطلوب ذهن در همه شاگردان با ضریب هوشی معمولی برای تعلیم و تربیت همگانی در نظر گرفته شود. آنچه باید در نظر گرفت، تفاوت تعلیم و تربیت همگانی و تعلیم و تربیت تخصصی است. در تعلیم و تربیت تخصصی شاگرد به تفصیل از همه مفاهیم، مهارت‌ها و آزمون‌های مربوط به رشته تخصصی خود آگاهی پیدا می‌کند، به‌طوری که به تدریج دانش و تجربه‌اش

اجتماعی) به پی‌جویی خیر و توجیه اعمال معطوف است [باقری، ۱۳۸۶: ۹۵].

### جایگاه عقل در دیدگاه هرست

هرست در دیدگاه ابتدایی خود (هرست متقدم)، معتقد بود: آدمی با جست‌وجوی شکل‌های دانش، فهمی پیدا می‌کند که می‌تواند براساس آن به زندگی عقلانی دست یابد. او بعدها (هرست متأخر)، از این تلقی احساس نارضایتی کرد و فعالیت‌های اجتماعی و عقل عملی را کانون توجه خود قرار داد. هرست در دیدگاه‌های خود، تقسیم‌بندی ارسطو در مورد عقل نظری و عقل عملی را به دیده قبول می‌نگرد و آن را چنین تقریر می‌کند: عقل نظری هنگامی در کار است که قابلیت‌های استدلالی ما به اموری چون صدق (حقیقت)، باورهای موجه و دانش معطوف باشد؛ چنان‌که مثلاً در بررسی‌های علمی و تاریخی ملاحظه می‌شود. نتیجه این بررسی‌ها مشخص کردن قضایای دانشی یا باورهای موجه در عرصه علمی و امور تاریخی است.

از سوی دیگر، عقل عملی، معطوف به اعمال موجه است؛ چنان‌که برای مثال، در بررسی‌های مربوط به حکومت، درمان پزشکی و تعلیم‌وتربیت، از این گونه اعمال بحث می‌شود. نتیجه این بررسی‌ها مشخص کردن اعمالی است که در این عرصه‌ها موجه و قابل دفاع‌اند. همچنین، هرست این دیدگاه ارسطو را نیز به دیده قبول می‌نگرد که عقل عملی با اموری سروکار دارد که در پیچیدگی‌های موقعیت اجتماعی ریشه دارند. بنابراین، دریافت نظری، تکافوی انجام آن‌ها را ندارد: «ماهیت عمل چنان است که تشخیص و تعیین اینکه چه کاری عقلانی است، تنها در جریان خود فعالیت عملی میسر است و مفاهیم و گزاره‌های گفتمان عملی، به‌ضرورت تنها نشانگرها و تعمیم‌های ناکافی برای مشخص کردن این است که اعمال با چه ملازماند و متضمن چه هستند.»

به همین دلیل، وی اظهار می‌کند: پرورش «موقعیت‌شناسی اخلاقی» در تعلیم‌وتربیت، در خود جریان تعلیم‌وتربیت حاصل شدنی است. «نتیجه آن است که اعمال عقلانی و گفتمان مناسب تربیتی، تنها در رفتار خودانتقادگرانه تعلیم‌وتربیت تحول می‌یابد.»

تأکید هرست بر عقل عملی و محدودیت‌های عقل نظری، در دیدگاه وی در زمینه ارتباط بین نظریه و عمل، در تعلیم‌وتربیت و نیاز به آمادگی حرفه‌ای برای تدریس آشکار شده است. در قلب این دیدگاه تأکید است بر نابسندگی مفهوم‌سازی انتزاعی به‌منزله مبنایی کافی برای عمل عقلانی و نیاز به تولید مفهوم‌سازی‌های مناسب درون عمل. به عبارت دیگر، در ارزیابی فکورانه و صورت‌بندی مجدد عمل نقش غیرمستقیمی دارد. یکی از مهم‌ترین پیامدهای این دیدگاه آن است که معلمان را برای تربیت پیش از خدمت باید وارد زمینه عملی کرد؛ عملی حرفه‌ای که متضمن تأمل و تفکر در تمام سطوح آن است [هرست و وایت، ۱۳۸۱].

در حیطه مورد نظر، از مسائل روزمره فراتر می‌رود. ولی اهداف تعلیم‌وتربیت عمومی باید چنان باشد که تسلط فراگیر و جامعی را در بر نداشته باشد، بلکه توجه شاگردان را به حد کافی به هر یک از شکل‌های دانش جلب کند تا ماهیت هر یک را درک کنند، با مفاهیم اصلی هر یک از شکل‌ها در متن زندگی آشنا شوند، برای فهم آن‌ها وقت صرف کنند و تمایل به پیگیری آن‌ها داشته باشند» [همان].

هرست همچنین معتقد است، باید تدریس شکل‌های دانش را برای شاگردانی که توانمندی و استعداد کمتری دارند نیز متوقف نسازیم و اهداف شناختی را در آنان هم دنبال کنیم. باید توجه داشت، در فرایند تدریس، علاوه بر آنکه عزم و اراده مربی را در ارائه محتوایی خاص مهم تلقی می‌کند، بر این عقیده است که مربی باید از دانش روان‌شناسی و روش‌هایی که به شناخت بهتر او از شاگرد کمک می‌کند، برخوردار باشد و از تفاوت‌های فردی شاگردان آگاهی داشته باشد [هرست، ۲۰۱۰، ۱۶؛ نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۰۱].

### هرست متأخر و فعالیت‌های اجتماعی

هرست در دیدگاه خود در دوره متأخر تجدیدنظر می‌کند و معتقد است: ما باید تلقی خود را از تربیتی که به دانش اهمیت می‌دهد، به تربیتی تغییر دهیم که اصولاً به دنبال فعالیت‌های اجتماعی است. در واقع، هرست در نگرش اخیر خود، به علاقه‌ها و تمایلاتی که درون فعالیت‌های اجتماعی وجود دارند، اهمیت می‌دهد و سه دسته از این فعالیت‌ها را معرفی می‌کند:

۱. فعالیت‌های پایه‌ای متنوع که برای ادامه حیات فیزیکی، شخصی و اجتماعی ضروری‌اند.
۲. گستره وسیعی از فعالیت‌های اختیاری که به برقراری زندگی عقلانی کمک می‌کنند.
۳. فعالیت‌های مرتبه دوم یا توسعه یافته که به دو طبقه قبلی دید انتقادی دارند [هرست و پیترز، ۱۳۸۹].

هرست با تأکید بر فعالیت‌های اجتماعی، به دنبال رضایت‌مندی افراد از زندگی است و عقیده دارد: تعلیم‌وتربیت مبتنی بر آن به افراد کمک می‌کند بر مسائل محیط فیزیکی غلبه کنند، مهارت‌های ارتباطی مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن، گفت‌وگو و فناوری اطلاعات را کسب کنند، روابط شخصی و خانوادگی مؤثری برقرار کنند، در فعالیت‌های اجتماعی محلی، جهانی و نهادی مشارکت کنند، به فعالیت‌های هنری و ادبی بپردازند و سرانجام مسائل مربوط به باورهای مذهبی و ارزش‌های بنیادی را پی بگیرند. هرست بر آن است که فعالیت‌های اجتماعی انسان‌ها صورت‌ها و گونه‌های متعددی دارد که هر گونه در پی نیل به هدف معینی است. در این میان، فعالیت عقل نظری (گونه‌ای از فعالیت اجتماعی) به پی‌جویی صدق (حقیقت) و توجیه گزاره‌های مربوط به باور می‌پردازد، در حالی که فعالیت عقل عملی (گونه دیگری از فعالیت‌های

هرست در کارهای اولیه خود (هرست متقدم)، به دنبال این بود که از حوزه‌های معرفت نظری مانند فلسفه تربیت، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و روان‌شناسی تربیتی، اصول عملی تعلیم و تربیت را استخراج کند. اما در مراحل بعدی (هرست متأخر)، انتظار خود را تعدیل کرد. هرست اذعان می‌دارد، به شکل منطقی، انتزاع اصول عملی از حوزه‌های معرفت ناممکن است. نظریه عملی باید از طریق پالایش عمل تحت روشنایی اهداف درونی خود، از عرصه عمل استخراج شود. بنابراین، برای برقرار ساختن عمل عقلانی تر باید از پایین به بالا حرکت کرد. کمک حوزه‌های معرفت به این فرایند از طریق ارائه انتقادهای اساسی صورت می‌گیرد. بدین ترتیب، برقراری عمل تربیتی عقلانی تر، به منظور بررسی عمیق و گسترده پیش‌فرض‌ها، مستلزم خودانتقادگری و کارگزاری فکورانه با استفاده حداکثری از حوزه‌های معرفت است.

بدین ترتیب، هرست به جای استنتاج مستقیم از فلسفه، قلمرویی به نام نظریه تربیتی را پیشنهاد می‌کند. به زعم وی، نظریه تربیتی به مثابه حیطه‌ای از نظریه عمل عبارت است از تنظیم و توجیه اصول عمل برای گستره‌ای از فعالیت‌های عملی. نظریه تربیتی به دلیل مرتبط بودن با اصول عمل، از دانش نظری صرف تفکیک‌پذیر است. کارکرد دانش نظری محض تبیین است. در حالی که کارکرد نظریه عملی عمدتاً تعیین نحوه عمل است. دانش نظری به دنبال فهم عقلانی است، اما نظریه عملی درصدد دستیابی به عمل عقلانی است (هرست و پیترز، ۱۳۸۹). هرست نظریه تربیتی را فعالیتی می‌داند که با توجه به پاسخگویی به پرسش‌های خاص در مورد اعمال تربیتی، از سایر حوزه‌ها متمایز می‌شود. نظریه تربیتی به دلیل سر و کار داشتن با پرسش‌های مرتبط با اعمال آگاهانه، نظریه‌ای متمایز است. هرست نقش نظریه را صرفاً تبیین پدیده‌های علمی نمی‌داند، بلکه تبیین فعالیت‌های انسانی (از جمله فعالیت‌های تربیتی) نیز بر عهده نظریه است. به نظر او، نظریه تربیتی شکلی از عقل عملی (فرونسیس) و حاوی شرایط لازم برای آن چیزی است که نظریه باید در ارتباط با فعالیت‌های تربیتی انجام دهد.

### هرست و تربیت شهروند عقلانی

پس، از دیدگاه عقل مدرن، عقلانیت عملی (حقوقی-سیاسی) مکمل عقلانیت نظری (معرفت‌شناختی) است. بنابراین، محور اصلی تحقق یافتگی عقلانیت عملی، حسن مسئولیت شهروند و به عبارت دیگر آنچه «مارکس وبر» اخلاق مسئولیت می‌نامد است. «کانت در پاسخ به روسو (که معتقد است فقط نژادی از فرشتگان قابلیت زندگی در جمهوری را دارند) می‌نویسد، انسان مجبور است شهروند خوبی باشد، حتی اگر از نظر اخلاقی هم شخص خوبی نباشد» (جهانگلو، ۱۳۹۴: ۱۱). آثار این نوع تعلیم و تربیت در زندگی امروز اروپاییان قابل بررسی است. در اروپا سعی بر آن است که امور زندگی براساس حساسگری‌های

عقل جزئی و معیارهای علمی اداره شود تا رفاه واقعی زندگی اجتماعی به وجود آید.

«از نظر هرست، آموزش و پرورش لیبرال بر کسب دانشی استوار است که فی‌نفسه ارزشمند است و باعث اعتلا و شکوفایی عقل انسان می‌شود. در واقع، عقل و ذهن انسان برای رسیدن به غایتی که برای آن خلق شده است، باید به کسب چنین دانشی بپردازد. یعنی اصالت با پرورش عقل است. مسلماً وقتی افراد به چنین دانشی دست یافتند، کل جامعه نیز از آن برخوردار می‌شود» [زیباکلام، ۱۳۸۱: ۱۶۵].

انسان آرمانی لیبرالیسم از راه تعلیم و تربیت به نحوی به هوشمندی، بصیرت، روشنفکری و شکوفایی عقلی دست می‌یابد که برای همیشه در وی ماندگار است و در واقع ملکه روح وی می‌شود. هر تعلیم و تربیت لیبرال، به نوعی آماده کردن فرد برای زندگی حرفه‌ای در جامعه است. در این نگرش مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها به قصد یاد دادن دانش مورد نیاز و لازم برای آماده کردن شخص در برخی از انواع خاص مهارت‌های اجتماعی بنا شده‌اند و هدف و موضوعیت دانشگاه‌ها پرورش انسان‌هایی ماهر است. در واقع، آنچه انسان حرفه‌ای باید از دانشگاه انتظار داشته باشد، نه مهارت و پرورش در یک دانش حرفه‌ای، بلکه جهت‌دهی کاربرد این نوع از دانش حرفه‌ای است» [بهلولی و همکاران، ۱۳۹۵: ۸۷-۸۶].

«هرست معتقد است، تعلیم و تربیت تعهد به عقلانیت است، نه کمتر و نه بیشتر. با این بیان، هرست محوریت عقلانیت در تعلیم و تربیت لیبرال را به‌خوبی بیان می‌کند. به عقیده وی، برای آموزش و رشد عقلانیت در کودکان لازم است آن‌ها را منتقد و آزاداندیش بار آورد، به گونه‌ای که هر عقیده‌ای را قابل انتقاد و قابل تحول عقلانی بدانند و هیچ امری را حقیقت آخر نپندارند. هرست فایده‌زمینه‌هایی دانشی را که به پیشرفت فناوری منجر نمی‌شوند، مانند شعر، ادبیات، تاریخ و به‌طور کلی علم انسانی، تقویت نیروی نقد و بصیرت انسان می‌داند. این رشته‌ها کمک می‌کنند انسان فرهنگ خود را درک و جایگاه خود را در جهان تعیین کند و نیروی تعقل را در جهت زندگی هوشمندانه اعتلا بخشد. به همین دلیل، در هر نظام آموزشی، علوم انسانی باید اولویت داشته باشند. روشن است، چنین افراد فرهیخته‌ای، از نظر شهروندی نیز وجودشان برای اجتماع باارزش‌تر است. با این حال، نیچه از آموزش لیبرال انتقاد می‌کند و می‌گوید: «در آموزش لیبرال، نظریه‌های پذیرفته‌شده و رایج را به افراد می‌آموزند. این آشنایی با دانش برای تقویت عقل است و ذهن آموزنده را برای حل مشکلات روز آشنا می‌کند و از انسان مانند سکه‌ای رایج استفاده می‌شود» [کوپر، ۱۹۸۳: ۷۵؛ نقل از زیباکلام، ۱۳۸۱: ۱۷۷].

### نتیجه‌گیری

هرست در دیدگاه تربیتی خود با انسان، خوش‌بینانه و عقل‌باورانه رفتار می‌کند و بر عقل به‌عنوان فصل‌میز انسان

از حیوان تأکید دارد. او در دیدگاه خود ابتدا از ملاحظات و ملازمات اجتماعی پرهیز می‌کند (دیدگاه متقدم) و بر این عقیده است که آدمی با اتکا به توانایی‌های ذهنی و مغزی خود می‌تواند به زندگی سعادت‌مندانه دست یابد. اما در تأملات اخیر خود به این نتیجه می‌رسد که تربیت یک فعالیت اجتماعی است و عقل قادر نیست به تنهایی تمامی رخدادهای آن را رقم بزند (دیدگاه متأخر). بنابراین، هرست در دیدگاه خود در رابطه با عقل با ارسطو هم‌رأی است و به عقل نظری (در دوره متقدم) و همچنین به عقل عملی (در دوره متأخر به‌عنوان مکمل عقل نظری) توجه دارد.

هرست انسان را صاحب اندیشه و فکور دانسته و براساس نگاه عقل‌گرایانه خود و تأکید بر پرورش ذهن و توانایی عقلانی، مخالف تلقین در تعلیم و تربیت است. او اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت در نهایت باید به تغییرات مطلوب همانند خودکاوی و رشد تفکر منجر شود که این تغییرات در نتیجه القا و انتقال عقاید در افراد ایجاد نمی‌شود. با توجه به مطالبی که در این نوشتار آمده است، می‌توان گفت شهروند عقلانی در دیدگاه هرست مفهومی است که بیشتر به دیدگاه او در رابطه با عقل در دوره متأخر (عقل عملی به‌عنوان مکمل عقل نظری) معطوف است. از دید او وظیفه مدرسه پرورش افراد متفکر و آماده‌کردن دانش‌آموزان برای ورود به عرصه اجتماعی و آموزش نقش‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی به آنان است. تعلیم و تربیت فرد باید به گونه‌ای ارائه شود که فرد به‌عنوان شهروندی مستقل، مجهز به مهارت‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن، مهارت در حوزه فناوری ارتباطات و اطلاعات، مشارکت‌جو، توانمند در گفت‌وگو و برخورد از حس رضایتمندی از زندگی و توانایی تصمیم‌گیری باشد. همچنین، شهروندی تربیت یابد که شرایط جامعه را با دید انتقادی بررسی کند و تحت تأثیر تبلیغات و مصرف‌زدگی هافکار نگیرد.

هرست شهروند عقلانی را شخص متفکر و عاملی می‌داند که با اتکا به قوای تفکر خود به فعالیت در اجتماع می‌پردازد و تلاش می‌کند مسئولیت‌های شهروندی خود را به‌خوبی انجام دهد. هرست در دیدگاه تربیتی خود با وجود تأکید بر تربیت ذهنی مبتنی بر پرورش عقلانیت، به تربیت بدنی افراد اشاره‌ای نداشته است. وی به تعلیم و تربیت همگانی برای افراد اعتقاد دارد. بنا بر عقیده او لازم است تلاش شود در تعلیم و تربیت، مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی مطلوب برای همه دانش‌آموزان فراهم آید و تدریس شکل‌های دانش برای همه شاگردان انجام شود و افراد کم‌استعدادتر از تحصیل شکل‌های دانش محروم نشوند.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Hirst
2. Dearden

#### منابع

۱. الیاس، جان؛ ضرابی، عبدالرضا (۱۳۸۰). تربیت عقلانی. *فصلنامه معرفت*. شماره ۴۴.
۲. بهشتی، سعید. (۱۳۷۹). روش‌های تربیت عقلانی در سخنان امام علی (ع).

**فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی**. شماره ۴. ۳. بهلولی فسخودی، محسن؛ ضرغامی، سعید؛ قاندى، یحیی و برخورداری، رمضان (۱۳۹۵). تحلیل نسبت آموزش فنی و حرفه‌ای با تعلیم و تربیت نظری. *فصلنامه خانواده و پژوهش*. شماره ۳۳.

۴. باقری، خسرو. (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. سال ششم. شماره ۲۰.

۵. تلخایی، محمود و زیباکلام مفرد، فاطمه. (۱۳۹۰). نقادی مفروضات فلسفی دیدگاه‌شناختی کارل براتر براساس نظریه پل هرست. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. سال سیزدهم. شماره ۵۱.

۶. جهانگیرلو، رامین. (۱۳۹۴). *نقد عقل مدرن (مصاحبه رامین جهانگیرلو با ۲۰ تن از صاحب‌نظران و فیلسوفان معاصر)*. (مترجم: حسین سامعی).

فرزان روز. تهران.

۷. خوشخویی، منصور؛ امینی، پروش (۱۳۹۴). ضرورت تربیت عقلانی از دیدگاه اسلام. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*. مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار. تهران.

۸. حیدری، سمیرا؛ زیباکلام مفرد، فاطمه و میرزایی، محمدعلی. (۱۳۹۲). ماهیت دانش از دیدگاه پل هرست و دلالت‌های آن بر انتخاب محتوای تعلیم و تربیت. *دو فصلنامه پژوهش‌های معرفت‌شناختی*. سال سوم، شماره ۱. ۹. حیدری، محمدحسین و نصریختیاری، حسن علی (۱۳۸۸). «تلقین»: چالشی فراروی تربیت دینی. *فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. سال اول، شماره دوم.

۱۰. رشیدی، شیرین و بهشتی، سعید (۱۳۹۲). اصول تربیت عقلانی بر مبنای سخنان امام رضا علیه‌السلام. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. دوره جدید. سال بیست‌ویکم. شماره ۱۸.

۱۱. زیباکلام مفرد، فاطمه؛ حیدری، سمیرا (۱۳۸۴). *مکتب فلسفی - تربیتی لندن*. تهران: حفیظ.

۱۲. زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۱). فلسفه آموزش و پرورش از دیدگاه جان هنری نیومن. *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*. دوره جدید. سال پنجم. شماره ۲.

۱۳. مزروعی، رحمت‌اله؛ صفری، یحیی (۱۳۸۶). مبانی و روش‌های تربیت عقلانی از منظر متون اسلامی. *دو فصلنامه تربیت اسلامی*. سال سوم، شماره ۵.

۱۴. ملکی، حسن. (۱۳۷۹). تربیت عقلانی در نهج‌البلاغه و دلالت‌های آموزشی آن. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. شماره ۴.

۱۵. میرزا محمدی، محمدحسن و صحبت‌لو، علی (۱۳۸۸). بررسی مبانی فلسفی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی «دیدگاه اشکال دانش» در نزد فیلسوفان تحلیلی. *مجله مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. دوره اول، شماره دوم.

۱۶. هرست، پل هیوود و پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت*. (ترجمه فرهاد کریمی). انتشارات علمی و فرهنگی. تهران.

۱۷. هرست، پل، اچ و وایت، پاتریشیا (۱۳۸۱). *فلسفه آموزش و پرورش موضوعات اصلی در سنت تحلیلی*. ترجمه بختیار شعبانی‌ورکی و محمدرضا شجاع رضوی. دانشگاه فردوسی مشهد. مشهد.

۱۸. دهقان سیمکانی، رحیم (۱۳۹۱). تربیت عقلانی، محور اساسی در تبلیغ دینی. *فصلنامه پژوهش‌نامه تربیت تبلیغی*. سال اول. شماره ۱.

۱۹. نوروزی، رضاعلی؛ رضایی، محمدجعفر و سپاهی، مجتبی (۱۳۹۷). کارکردهای تربیت عقلانی از دیدگاه آیت‌الله جوادی آملی. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. دوره جدید. سال بیست و ششم. شماره ۳۸. ۲۰. وحدانی‌فر، هادی (۱۳۹۳). بازشناسی مفهوم دینی عقل، مبنایی برای تعلیم و تربیت در اسلام. *مجله پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی*. سال ششم. شماره ۹.



**دکتر احسان طوفانی نژاد**

دکترای تکنولوژی دانشگاه علامه طباطبائی

**ساره کاشانی**

کارشناس ارشد حقوق دانشگاه تهران

## از وب ۲

# تاشبکه‌های اجتماعی

### اشاره

شناخت آن است. فضای مجازی متشکل از حوزه‌های متفاوت شبکه و خدماتی است که هر کدام ویژگی‌ها و قوانین خاص خود را دارند. در حال حاضر فضای مجازی، با توجه به سرویس‌های ارائه شده تحت وب، به حوزه‌های گوناگونی تقسیم می‌شود. این مقاله به معرفی انواع وب شامل وب خواندنی، تعاملی، مفهومی، همراه، احساسی و نیز مقایسه و سرویس‌های آن پرداخته است.

**کلیدواژه‌ها:** وب، شبکه‌های اجتماعی، جهان پساکرونا، فضای مجازی

وب در حقیقت همان بستر اینترنت است که محتوا توسط آن ارائه می‌شود. با توجه به پیشرفت فناوری، افزایش کاربری دنیای دیجیتال، و افزایش تنوع نیازهای مبتنی بر وب، همانند هر فناوری دیگر، این فناوری نیز پس از ظهور پیشرفت‌های قابل توجهی داشته و نسل‌های متفاوتی از آن ارائه شده است. به گونه‌ای که علاوه بر نسل‌های وب ۱/۰ و وب ۲/۰، هم‌اکنون تا وب نسل پنجم نیز معرفی شده است. از طرف دیگر، می‌توان تمام مفاهیم مرتبط با فضای مجازی برخط و ابزارهای آن را زیرمجموعه‌ای از وب دانست. با این حال، با توجه به ویژگی‌های هر مفهوم و ابزار، تفاوت‌هایی وجود دارد؛ همان‌طور که بین انواع وب تفاوت‌هایی است. در این بین،

جهان پساکرونا بیش از پیش رسانه‌ای شده است. رسانه در این جهان دیگر نه یک تکنیک و فن و پدیده‌ای بیگانه و دور از زندگی اجتماعی، بلکه زبان، فرهنگ و بستری است که زندگی اجتماعی در آن جریان پیدا می‌کند. اینترنت به منزله مغز این جهان است و شبکه‌های اجتماعی سلول‌های آن محسوب می‌شوند.

اغلب کسانی که پیش از این با دیده شک و تردید به فضای مجازی و رسانه‌های نوین می‌نگریستند، اکنون ناگزیر از تجدیدنظر شده‌اند. چرا که در منع و محدودیت‌ها و فاصله‌گذاری‌های پساکرونا، آموزش و پژوهش، کار و تجارت، و تفریح و فراغت بیشتر در فضای مجازی جریان دارد. نظام‌های آموزشی که با توسعه اینترنت در مدارس و استفاده دانش‌آموزان از رسانه‌های اجتماعی مخالفت می‌کردند و زیرساخت‌های لازم را برای آموزش دیجیتال و از راه دور فراهم نکرده بودند، اکنون سخت به تکاپو افتاده‌اند که از قافله علم و فناوری و آموزش و پژوهش عقب نمانند.

در هر حال اکنون استفاده از فضای مجازی و رسانه‌های نوین به یک ضرورت انکارناپذیر تبدیل شده است و چنین ضرورتی را معلمان و دانش‌آموزان اکنون بیش از سایر اقشار جامعه احساس می‌کنند. اما لازمه بهره‌مندی دقیق و درست از فضای مجازی

رسانه‌های اجتماعی به دلیل ویژگی‌های منحصربه‌فرد تعاملی و کاربرمحور خود مورد استقبال بیشتری قرار گرفته‌اند. به گونه‌ای که بیشترین میزان استفاده از اینترنت، محتوای به اشتراک گذاری شده است و بالاترین رتبه‌های استفاده از سایت‌ها، مربوط به رسانه‌های اجتماعی است. لذا در این قسمت علاوه بر تعریف دقیقی از این مفهوم، ارتباط آن با سایر مفاهیم مشابه بررسی می‌شود.

### وب ۱/۰، وب خواندنی

این وب به وب خواندنی مشهور است. داده‌ها در آن معمولاً ثابت‌اند و توسط ارگان‌ها یا مؤسسه‌ها تولید می‌شوند. نقش اصلی کاربر در وب ۱/۰ مصرف‌کننده یا به‌نوعی خواننده اطلاعات است. در حقیقت وب ۱/۰ یک سامانه منظم ارائه اطلاعات است که کاربران اطلاعات را منفعلانه و بدون هیچ امکانی، برای ارسال مطلب یا نظر دریافت می‌کنند. به عنوان نمونه‌ای از این وب می‌توان به وبگاه‌های سازمان‌ها اشاره کرد.

### وب ۲/۰ وب تعاملی

وب نوشتنی همراه با داده‌های تعاملی است. برخلاف وب ۱/۰، وب ۲/۰ تعامل بین کاربران اینترنت و سامانه‌ها را تسهیل می‌کند

و به کاربران اجازه می‌دهد، آزادانه با هم تعامل داشته باشند. درحالی‌که وب ۱/۰ امکان استفاده افراد از منابع عظیم اطلاعاتی را از طریق شبکه جهانی اینترنت و ارسال و دریافت ایمیل فراهم می‌کرد، وب ۲/۰ بر مبنای محاوره دائمی میان کاربران اینترنت شکل گرفته است [بشیر و افراسیابی، ۱۳۹۱]. وب ۲/۰ کاربران را به فعالیت‌های مشارکتی و به اشتراک گذاری اطلاعات ترغیب می‌کند. نمونه‌های این وب ویکی‌ها، وب‌نوشت‌ها (وبلاگ‌ها) و شبکه‌های اجتماعی مجازی هستند.

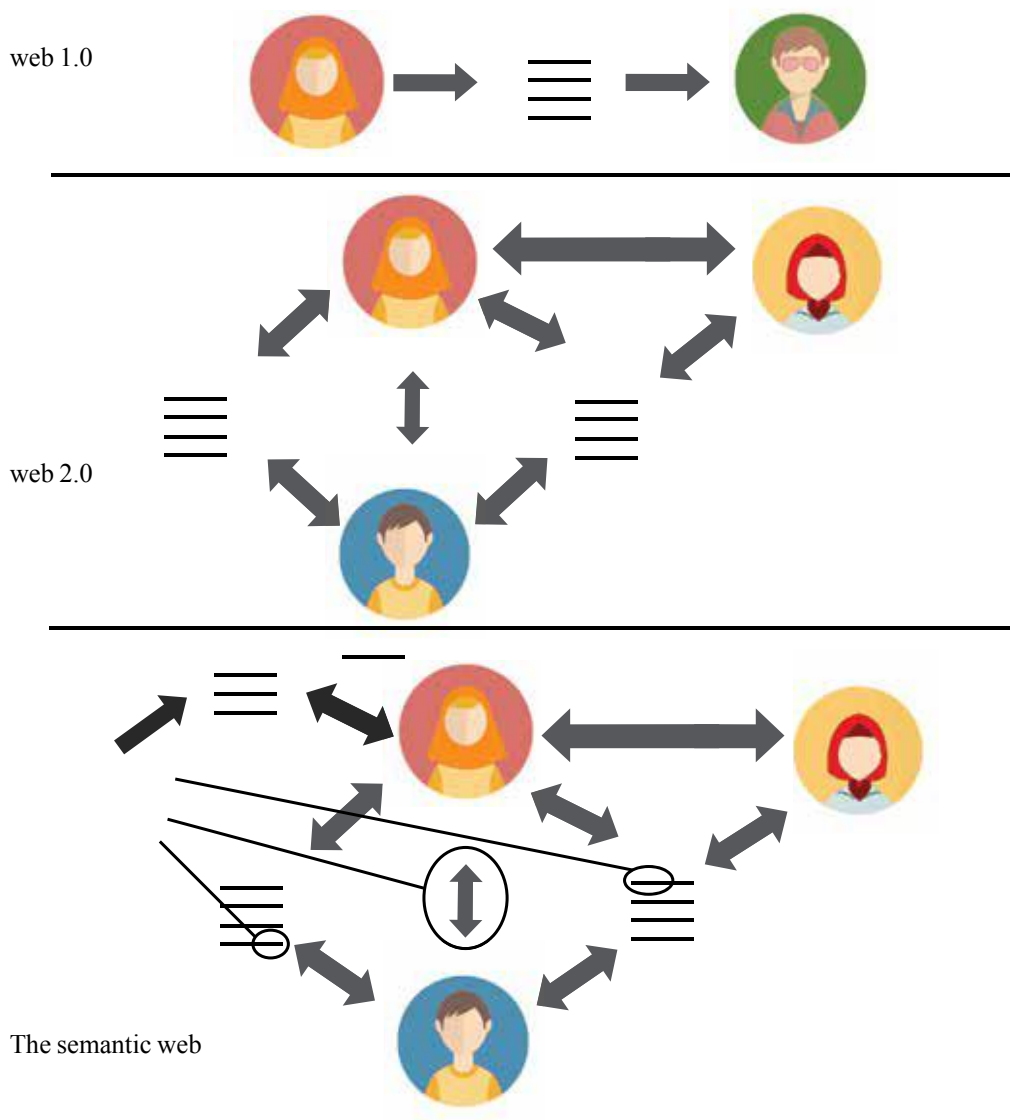
### وب ۳/۰، وب مفهومی

این وب شامل نرم‌افزارهای «پویا»، سرویس‌های تعاملی و تعامل فناوری با فناوری می‌شود. در وب ۳/۰، رایانه‌ها می‌توانند اطلاعات را تفسیر کنند و هوشمندانه اطلاعات مفیدی را که منطبق با نیاز کاربر است، تولید و به اشتراک بگذارند [Morris, 2011].

نمونه‌های این وب سرویس تبلیغ سایت گوگل است که با توجه به جست‌وجوهای کاربر، تبلیغات مرتبط با علاقه‌های او را نشان می‌دهد. مقایسه این سه نوع وب در جدول ۱ صورت گرفته است.

جدول ۱. مقایسه انواع وب و کاربردهای آن

| کاربری           | وب ۱/۰                  | وب ۲/۰                | وب ۳/۰              |
|------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| محیط             | فقط خواندنی             | خواندنی و نوشتنی      | همراه و شخصی        |
| تمرکز بر         | سازمان‌ها               | جوامع و گروه‌ها       | ویژگی‌های افراد     |
| محتوا            | مالکیت محتوا            | به اشتراک گذاری محتوا | تحکیم و تحول محتوا  |
| ارائه محتوا      | فرم‌ها                  | نرم‌افزارها           | نرم‌افزارهای هوشمند |
| سازمان‌دهی محتوا | پوشه‌بندی               | تگ کردن               | رفتار کاربر         |
| تبلیغات          | بنرها و تصویرها در سایت | تعاملی                | براساس رفتار کاربر  |
| نمونه بارز       | دانش‌نامه بریتانیکا     | ویکی پدیا             | وب مفهومی           |
| فناوری طراحی     | HTML/Portals            | XML/RSS               | RDF/RDFS/OWL        |



شکل ۱. مقایسه ارتباط کاربران در محیط سه نوع وب

ارتباط کاربران و محتوا و مقایسه آن در محیط‌های هر سه نوع وب نیز در شکل ۱ نشان داده شده است. تمام اشیایی که به آن متصل هستند، ارتباط دارند. برای مثال، سیستم «جی‌پی‌اس» که برای موقعیت‌یابی طراحی شده است، هم‌اکنون به رانندگان در مسیریابی، پیدا کردن نزدیک‌ترین پمپ بنزین و یا یافتن مسیر سریع‌تر و با ترافیک کمتر کمک می‌کند.

#### وب ۴/۰، وب همراه

این وب تمام وسایل را در دنیای واقعی و دنیای مجازی به هم متصل می‌کند. افراد از طریق فناوری‌های متفاوت به وب و نام دیگر آن «وب احساسی» یا «وب حساس» است

[kambil,2008]. این وب فضایی برای تعامل احساسی بین انسان و ماشین فراهم می‌کند. این وب بدین جهت طراحی شده است که بتواند با انسان‌ها تعامل داشته باشد. تعاملی که عادت روزانه افراد خواهد شد و براساس «فناوری عصبی» شکل می‌گیرد. با توجه به احساسات هر کاربر، هنگام استفاده از وب، مجموعه ارتباطات، پیشنهادات و امکانات در این وب به وی معرفی می‌شوند. دریافت احساسی کاربر توسط وب هنوز مسیری طولانی تا تحقق دارد، ولی هم‌اکنون نمونه‌هایی طراحی شده‌اند [Denito- Osorio,2013]. از موضوع‌هایی که می‌توان در این وب بدان پرداخت، مواردی همچون «خودآگاهی»، «آگاهی احساسی»، «خودکنترلی»، «انگیزش» و «تأثیر» است. [Algosaibi, 2015]. سرویس «ما احساس خوبی داریم» را می‌توان نمونه اولیه از وب ۵/ دانست. این سرویس عبارت احساسی بیان شده توسط افراد در محیط وب را ردیابی و سپس طبقه‌بندی می‌کند [kamvar& Harri 3, 2011]. با توجه به جدید بودن این دو نسل از وب، تعریف‌ها و تقسیم‌بندی‌ها درباره آن‌ها متفاوت است. **چاودهارى (۲۰۱۴)** وب ۴/ را زیرمجموعه‌ای از وب‌های قبلی دانسته و این وب را به‌عنوان وب ۴/ معرفی کرده است.

### مقایسه مفاهیم مرتبط

با توجه به تعریف‌های قبل، رسانه‌های اجتماعی و شبکه‌های اجتماعی مجازی را به دلیل تمرکز بر عنصر تعامل می‌توان از مفاهیم مربوط به وب ۲/ دانست. لذا نیاز است این نوع وب و شبکه‌های اجتماعی مجازی دقیق‌تر مورد بررسی قرار گیرند. پیدا کردن تعریف مشخص از وب ۲/ در مقالات علمی کار سختی است. با این حال عموماً در آموزش عالی و سایر حوزه‌ها این مفهوم بدین صورت تعریف می‌شود که «ابزاری است برای نشان دادن و مشخص کردن یک ظرفیت برای درگیری بالای کاربر با محتوا به صورت دقت فکری، به‌روزرسانی مرتب، و به اشتراک‌گذاری دانش به صورت مشارکتی بر پایه زیرساخت‌های فناورانه، مانند بلاگ، ویکی، پادکست، به اشتراک‌گذاری تصویر، هم‌رسان، و شبکه‌های اجتماعی» [Fahser- Herro& Teinkuchler, 2009].

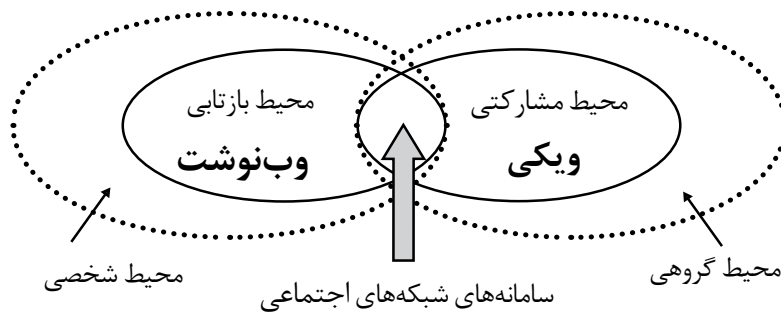
وب ۲/ ناظر بر شکل‌گیری اینترنت محاوره‌ای است که امکان برقراری ارتباطات چندسویه میان کاربران جهانی اینترنت را فراهم ساخته است. همچنین به وب ۲/ «نرم‌افزار اجتماعی» نیز گفته می‌شود که مردم برای تعامل با یکدیگر از آن استفاده می‌کنند. با به کارگیری ترکیبی از پنج عامل هویت، حضور، رابطه، گفت‌وگو و گروه‌ها، نرم‌افزارهای اجتماعی ابزاری شبکه‌ای هستند که ترغیب افراد برای یادگیری با هم را پشتیبانی می‌کنند تا افراد بتوانند زمان، مکان، حضور، فعالیت‌ها، هویت و رابطه‌های خودشان را کنترل کنند [Anderson, 2005]. تمام این تعریف‌ها ویژگی‌های مشترکی

دارند: مشارکت در فضاهای اجتماعی، ترکیبی از ذهنیت و ماهیت اجتماعی افراد و به اشتراک‌گذاری ایده، دانش و محتوا. به عقیده **میلارد و ازکس (۲۰۰۷)**، یادگیری مشارکتی و الکترونیکی دانش امروزه بیشتر بر ابزارهای آموزشی وب ۲/ متمرکز است. با تغییر جهت به سمت کلاس‌های وب ۲/، معلمان در حال ایجاد فضای بازتری هستند که در آن انتظار می‌رود، دانش‌آموزان با محتواها درگیرتر شوند و در بحث‌های کلاسی بیشتر مشارکت کنند. وب ۲/ از رویکردهای آموزشی مانند یادگیری فعال، یادگیری اجتماعی و انتشار دانش حمایت می‌کند. این امر به وسیله فراهم آوردن محیط‌هایی که روابط متقابل را تقویت می‌کنند، رشد می‌کند. ابزار وب ۲/، در صورتی که در یک محیط آموزشی به کار گرفته شود، باعث ایجاد یادگیری مشارکتی می‌شود [Su Addison et al., 2010]. اوریلی (۲۰۰۵) به‌عنوان خالق ایده وب ۲/ نیز هفت اصل را برای این فناوری بیان کرده است: وب به‌عنوان یک بستر، «هوش جمعی»، مدیریت پایگاه‌های داده، بی‌نیازی از به‌روزرسانی نرم‌افزار، برنامه‌نویسی سبک، نرم‌افزار روی بیش از یک دستگاه و غنی‌سازی تجربه کاربر.

رسانه‌های اجتماعی گونه‌ای از رسانه‌ها هستند که بعد از رسانه‌های جمعی ظهور یافته‌اند و امکان تعامل میان تولیدکننده پیام و دریافت‌کننده آن را فراهم می‌آورند. بدین معنا که در این رسانه‌ها، مخاطب و یا گیرنده پیام، منفعل نیست و به تعامل پویا و فعالانه با پیام، فرستنده، فرایند ارسال و دریافت و بستر ارائه پیام می‌پردازد و امکان ایجاد تغییرات در پیام ارسالی و بازنشر آن را دارد ولی می‌تواند به افراد دیگر پیامی ترکیب‌شده با اندیشه‌ها و آموزه‌های فکری خود را بازنشر دهد [خلجی و دهقانی، ۱۳۹۴]. از آمار و ارقامی که هر روزه ارائه می‌شود چنین برمی‌آید که رسانه‌های اجتماعی رشد و گسترش روزافزون و پرسرعتی داشته‌اند. وجه مشترک گونه‌های متعدد رسانه‌های اجتماعی، مخاطب محور بودن آن‌ها و تولید محتوا توسط افراد استفاده‌کننده است. بدین صورت که در رسانه‌های اجتماعی، هر فرد محتوایی را که خود تولید و یا از میان محتوای موجود در شبکه اجتماعی مجازی انتخاب کرده است، با دیگر افراد به اشتراک می‌گذارد [اکبری تبار، ۱۳۸۹].

«شبکه‌های اجتماعی مجازی» یا «سامانه‌های شبکه اجتماعی» گونه‌ای از الگوهای تماس هستند که در آن تعامل‌ها و ارتباط بین عوامل شبکه‌ای توسط یک پایگاه فنی و زیرساخت اینترنت مورد پشتیبانی قرار می‌گیرد. در این شبکه هدف، علاقه یا نیاز مشترک می‌تواند عنصری پیونددهنده باشد که باعث می‌شود، عوامل مرتبط حتی بدون حضور فیزیکی احساس کنند که در یک اجتماع و جمع حقیقی قرار گرفته‌اند [Heidemann, 2010].

با توجه به امکاناتی که این رسانه در اختیار کاربران قرار می‌دهد،



شکل ۲. الگوی مفهومی ارتباط سه رسانه اصلی وب ۲/۰ [Wheeler, 2010]

کنار سایر کاربران، زندگی مجازی را تجربه کنند. افراد در این وب‌سایت وارد دنیای مجازی خواهند شد که تمام ارتباطات اجتماعی شامل دوستی‌ها، کاریابی و حتی ازدواج را می‌توانند تجربه کنند. واربرتون (۲۰۰۹) ویژگی‌های این دنیا را هم‌زمانی، ماندگاری، شبکه‌ای از افراد، نمایندگان مجازی افراد، و تسهیل تجربه‌های اجتماعی به‌وسیله رایانه‌های شبکه شده می‌داند.

دنیای بازی‌های مجازی نیز وبگاهی است که کاربران می‌توانند با یکدیگر وارد بازی شوند و تجربه ارتباطات و تعاملات خود را در محیط بازی تجربه کنند. هر کاربر یک نماینده مجازی با نام آواتار طراحی کرده و طبق قوانین بازی به تعامل با سایر کاربران می‌پردازد. در حقیقت، مخاطب یا رقیب کاربران در این گونه بازی‌ها به جای رایانه، کاربران دیگری از نقاط مختلف دنیا هستند. از نمونه‌های معروف این سایت‌ها، بازی «دنیای وارکرافت» است. **کاپلان و هینلین** (۲۰۱۰) این ابزار را با توجه به فرصت‌هایی که از نظر فردی و اجتماعی ایجاد می‌کنند، طبق جدول ۲ طبقه‌بندی کرده‌اند.

همچنین، **بیتس** (۲۰۱۱) با بررسی کاربرد و ویژگی‌های هر کدام از ابزار وب ۲/۰ و تطابق آن با نظریه‌های یادگیری، به طبقه‌بندی انواع فناوری‌های مورد استفاده در آموزش پرداخت (شکل ۳). این طبقه‌بندی نشان می‌دهد، ابزارهای وب ۲/۰ بیشتر با هدف یادگیرنده‌محور و فضای یادگیری مشارکتی به کار می‌روند و همانند تغییر رویکرد از رفتارگرایی به سازنده‌گرایی و

می‌توان آن را نسخه‌ای کامل و ترکیبی از تمام ابزار وب ۲/۰ دانست. ویلر (۲۰۱۰) در شکل ۲ یک مدل مفهومی را از چگونگی ترکیب ابزار بازتابی و مشارکتی را مانند وبلاگ و ویکی نشان می‌دهد که نتیجه آن شکل‌گیری محیطی برای باز ساخت دانش و یادگیری است. یکی از نمونه‌های کامل این ترکیب شبکه‌های اجتماعی مجازی هستند.

علاوه بر شبکه‌های اجتماعی مجازی، رسانه‌های اجتماعی دیگری هم وجود دارند که به‌صورت مختصر آن‌ها را توضیح می‌دهیم: سرویس‌های اجتماعی میزبانی محتوا، سایت‌هایی هستند که کاربران به‌وسیله آن‌ها می‌توانند رسانه‌های مختلف را بین سایر افراد به اشتراک بگذارند. رسانه‌های قابل اشتراک می‌توانند ویدیو مانند سایت یوتیوب، تصویری مانند سایت فلیکر، فایل ارائه مانند سایت اسلایدشیر، صوت مانند پادکست‌ها<sup>۲۵</sup> و حتی کتاب مانند سایت بوک کراسینگ باشند که علاوه بر به اشتراک گذاری محتوا، تعاملات بین کاربران نیز نقش مهمی در این رسانه‌ها دارد.

«دنیای مجازی اجتماعی»، یک محیط مجازی است که به کاربر اجازه می‌دهد، احساس حضور با تمام ویژگی‌هایش یا ویژگی‌های دلخواهش را در محیطی داشته باشد که سایر افراد نیز با همین شرایط در آن هستند [Schroeder, 2008]. بهترین نمونه وب‌سایت «زندگی دوم» است که در سال ۲۰۰۳ طراحی شد. وب‌سایتی که کاربران می‌توانند در آن به جای پروفایل، یک شخصیت مجازی به نام **آواتار** از خود طراحی کنند و در

جدول ۲. طبقه‌بندی انواع رسانه‌های اجتماعی

| حضور اجتماعی / «غنا رسانه»                |                                        |                                     |                    |
|-------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|--------------------|
| زیاد                                      | متوسط                                  | کم                                  |                    |
| دنیای مجازی اجتماعی (مانند زندگی دوم)     | سایت‌های شبکه اجتماعی (مانند فیس‌بوک)  | بلاگ‌ها                             | معرفی زیاد و ارائه |
| دنیای بازی‌های مجازی (مانند جهان وارکرفت) | جوامع یا میزبانان محتوا (مانند یوتیوب) | پروژه‌های مشارکتی (مانند ویکی‌پدیا) | خود کم             |



12. Choudhry, N. (2014). World wide web and its journey from web 1.0 to web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6)< 8096-8100.
13. Doyle, C., Sammon, D., & Neville, K. (2015). Building an evaluation framework for social mediaenabled collaborative learning environments (SMECLEs). *Journal of Decision Systems*, 24(3), 298-317. Taylor & Francis.
14. Fahser-Herro, D., & Steinkuehler, C. (2009). Web 2.0 Literacy and secondary teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 55-62.
15. Gilley, Cliff (2011) How do the buzzwords Web 2.0 and Social Media differ? Retrieved 17/3/2017 from <https://www.quora.com/How-do-the-buzzwords-Web-2-0-and-Social-Media-differ#MoreAnswers>
16. Kambil, A. (2008). What is your Web 5.0 strategy? *Journal of Business Strategy*, 29(6), 56-58.
17. Kamvar, S. D., & Harris, J. (2011). We feel fine and searching the emotional web. In *Proceedings of the fourth ACM international conference on Web search and data mining* (pp.117-126). ACM.
18. Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Socila Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
19. Millard, M., & Essex, C. (2007). Web 2.0 Technologies for Social and Collaborative E-Learning. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007*, (pp.1117-1121).
20. Morris, R. D. (2011). Web 3.0: Implications for online learning. *TechTrends*, 55(1), 42-46.
21. O'Reilly, T. (2005), 'What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software', O'Reilly Network. Available at:<http://www.oreillynet.com>, accessed April 20, 2010.
22. Schroeder, R. (2008). Defining Virtual Worlds and Virtual Environments. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved January 21, 2017, from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/294>
23. Su Addison Y.S, Yang Stephen J.H, Hwang Wu-Yuin, Zhang Jia. (2010). A Web 2-based collabroative annotation system for enhancing knowledge sharing in collaborative learning enviroennens, *Computer & Education*, Vol. 55, No.2, pp. 752-766.
24. Warburton, S. (2009), Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40:414-426. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x
25. Wheeler, S. (2010). open content, open learning 2.0: Using wikis and blogs in higher education. In *Changing cultures in higher education* (pp.103-114). Springer Berlin Heidelberg.

اروابطاگرایي، ابزارهای مورد استفاده نیز تغییر کرده اند. با توجه به تعریف های ارائه شده، می توان تصویر دقیق تری از این مفاهیم و وجوه اشتراک و تمایز آن ترسیم کرد.

#### منابع

۱. اکبری تبار، علی اکبر (۱۳۸۹). «مطالعه شبکه های اجتماعی مجازی: مطالعه موردی شبکه های دوره و یو ۲۴»، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه شناسی در دانشگاه تربیت مدرس، به راهنمایی دکتر علی ساعی.
۲. بشیر، حسن و افراسیابی، محمدصادق (۱۳۹۱). «شبکه های اجتماعی اینترنتی و سبک زندگی جوانان: مطالعه موردی بزرگ ترین جامعه مجازی ایرانیان». فصلنامه تحقیق فرهنگی. دوره ۵. شماره ۱.
۳. حکیمی، رویا (۱۳۹۰). «نقش شبکه های اجتماعی بر هویت؛ مطالعه موردی روی فیس بوک کاربران کرد». مجله جهانی رسانه. دانشگاه تهران. شماره ۱۱.
۴. خلجی، زهرا و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۴). «تأملی بر نقش شبکه های اجتماعی مجازی بر فرایند آموزش و یادگیری با تأکید بر فرصت ها و چالش های آن». مجموعه مقالات همایش ملی شبکه های اجتماعی مجازی بستر برای آموزش و یادگیری. دانشگاه علامه طباطبائی.
۵. طوفانی نژاد، احسان و نیلی احمدآبادی، محمدرضا (۱۳۹۴). «الگوی استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی جهت غنی سازی کلاس». همایش ملی شبکه های اجتماعی مجازی بستر برای آموزش و یادگیری. دانشگاه علامه طباطبائی.
6. Algosai, A.A., Albahli, S., & Melton, A. (2015). World Wide web: A Survey of its Development and Possible Future Trends. In *The 16th International Conference on Internet Computing and Big Data- ICOMP' 15*.
7. Anderson, T., & Dron, J. (2007). *Groups, networks and collectives in social software for e-learning*. paper presented at 2007 European Conference on E-Learning, Copenhagen, Denmark.
8. Bates, T. (2011). Understanding Web2.0 and its implication for Education. In M. Lee, & C. McCoughlin (Eds), *Web* (pp.22-41)
9. Beattie, A. (2011) What is the difference between social media and Web 2.0? techopedia. Retrieved 16/3/2017 from: <https://www.techopedia.com/2/27884/internet/social-media/what-is-the-difference-between-social-media-and-web-20>.
10. Benito- Osorio, D., Peris- Ortiz, M., Armengot, C.R., & Colino, A. (2013) Web 5.0: the future of emotional competences in higher education. *Global Business Perspectives*, 1(3), 274-287.
11. Carr, D., Crook, C., Noss, R., Carmichael, P., & Selwyn, N. (2012). *Education 2.0? Designing the web for teaching and learning: A Commentary by the Technology Enhanced Learning phase of the Thaching and Learning Research Programme*. Teaching and Learning Research Programme, Institute of Education, University of London.

# نهادهای اجتماعی و همه‌گیری جهانی

صفی‌اله ملک  
دکترای جامعه‌شناسی

و اختلالات رفتاری، از جمله افسردگی، پرخاشگری، عصبانیت، استرس و اضطراب بالا خواهد رفت.

## راهکارها: چه باید کرد

۱. اصلاح، بهبود و ارتقای کارکردهای دینی و مذهبی برای زمینه‌سازی روحیهٔ توکل به خدا، اعتماد به نفس و امیدواری به صورت «صالت عمل»<sup>۱</sup> نه شعاری.

۲. اصلاح، بهبود و ارتقای کارکردهای فرهنگی و آموزشی از طریق صداوسیما، آموزش و پرورش و ... با اجرای برنامه‌های شاد و متنوع در قالب جشن‌ها و آیین‌های ملی و مذهبی با رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی.

۳. بهبود و ارتقای کارکردهای ورزشی، تفریحی، گردشگری، طبیعت‌گردی و ...

اگرچه عمل به توصیه‌های بهداشتی، رعایت فاصلهٔ اجتماعی، زدن ماسک، شست‌وشوی دست‌ها و تغذیه در اولویت است، اما جامعهٔ ما به خاطر تورم، گرانی، بی‌کاری، و ... دچار نوعی تردید و تزلزل است.

گروهی از مردم از نظر جسمی و روانی دچار مشکل شده‌اند. سیستم ایمنی بدن افراد پایین آمده و بعضاً دچار نوعی دل‌مردگی و افسردگی شده‌اند که باید نشاط اجتماعی، هم‌بستگی اجتماعی، روحیهٔ دوستی، صمیمیت، مهربانی و شادمانی با کارکردهای مطلوب نهادهای اجتماعی فراهم شود تا سیستم ایمنی بدن قوی‌تر شود و شیوع بیماری کرونا و میزان مرگ‌ومیر کاهش یابد.

پی‌نوشت

1. pragmatism

از نظر همهٔ متخصصان علوم پزشکی و روان‌شناسی، برای تقویت سیستم ایمنی بدن باید روحیهٔ شادی و امید در جامعه افزایش یابد.

نهادهای اجتماعی مجموعه‌ای از عقیده‌ها، ارزش‌ها، هنجارها و نمادهای جامعه هستند که برای رفع نیازهای جسمی و روانی افراد می‌کوشند. مهم‌ترین آن‌ها آموزش و پرورش، اقتصاد، سیاست و خانواده هستند. این نهادهای اجتماعی باید با یکدیگر در تعامل مطلوب باشند تا با ایفای نقش اصلی خودشان، سعادت دنیوی و اخروی در جامعه حاصل شود (فارابی).

از دیدگاه فلاسفه، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان، متخصصان علوم پزشکی و ... بین جسم و روان ارتباط دوسویه‌ای وجود دارد، به‌طوری که سلامتی و بیماری هر کدام قطعاً بر دیگری تأثیر خواهد داشت.

هر فردی در جامعه به‌عنوان یک عضو، مثل کشاورز، معلم، پلیس، یا بازاری، بر نهادها و ساختارهای اجتماعی تأثیرگذار است. این اعضا بر اساس شرح وظایف خود باید در تعامل با یکدیگر باشند تا چرخهٔ اقتصادی کشور به حرکت درآید. به‌طوری که کارکردهای آموزشی، دینی، سیاسی، اقتصادی و حتی ورزشی دچار گسستگی نشوند تا میزان هم‌بستگی، صمیمیت، مهرورزی، شعور، وجدان اجتماعی و آگاهی مردم افزایش یابد. در این صورت جامعه پرنشاط، فعال و زنده خواهد شد (امیل دورکیم، جامعه‌شناس فرانسوی).

وقتی یک بیماری همه‌گیر مثل «کووید ۱۹» به کشور می‌آید، کارکرد نهادهای اجتماعی مختل می‌شود، هم‌بستگی و نظم اجتماعی به هم می‌ریزد، و سلامتی جسمی و روحی افراد جامعه آسیب جدی خواهد دید. به این ترتیب، میزان بیماری

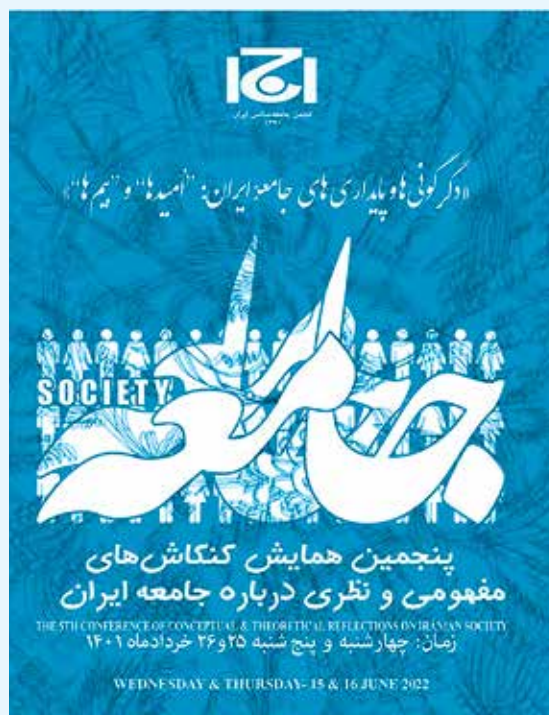
# پنجمین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران

## دگرگونی‌ها و پایداری‌های جامعه ایران: امیدها و بیم‌ها

اصولی جمیع اهالی علوم اجتماعی، صاحب‌نظران، اندیشمندان و علاقه‌مندان دربارهٔ ایران، آثار دگرگونی‌های اجتماعی ایران طی سدهٔ اخیر و چشم‌اندازهای گوناگونِ امیدآفرین یا بیم‌زای آیندهٔ این دگرگونی‌هاست.

### محورهای همایش

۱. ویژگی‌های اصلی، توصیف، تعلیل (تبیین) و گونه‌شناسی (طبقه‌بندی) دگرگونی‌های اجتماعی ایران معاصر.
۲. دگرگونی‌های اجتماعی ناشی از بی‌هنجاری (آنومی) و انواع دگرگونی‌های افزایندهٔ بی‌هنجاری: چشم‌اندازهای امیدآفرین و بیم‌زا.
۳. ارزیابی و نقدِ نظریه‌های توصیفی و تبیینی دگرگونی‌ها و بحران‌های اجتماعی ایران معاصر.
۴. ویژگی‌های اجتماعی و عناصر فرهنگی موجودیت تاریخی اجتماعی ایران و عوامل بقای آن.
۵. گونه‌شناسی چالش‌هایی که موجودیت اجتماعی ایران با آن‌ها روبه‌روست.
۶. ارزیابی نظریه‌های ناظر بر موجودیت ایران و نظریه‌های ناظر بر چالش‌های فرا روی ایران.
۷. نسبت ایران به‌عنوان یک امر اجتماعی و تاریخی (مفهوم ایران) با سرزمین ایران.
۸. چالش‌های هویتی: تعارض‌ها و هماهنگی‌های مؤثر و شایان توجه میان ابعاد گوناگون هویت ایرانی.
۹. ارزیابی تاب‌آوری مجموعهٔ زیرساخت‌های اجتماعی، فرهنگی (معرفتی) و اقتصادی ایران حین رویارویی با تهدیدها در هر دو مقیاس تمدنی و اجتماعی.
۱۰. نیروها، طبقه‌ها، گروه‌ها و جریان‌های مولد و تشدیدکنندهٔ بحران (جامعهٔ بحران‌آفرین) و نیروها، طبقه‌ها، گروه‌ها و جریان‌های مولد نظم و نیروهای مقاوم در برابر بحران (جامعهٔ هنجارآفرین) در ایران.
۱۱. گونه‌شناسی، خصوصیات، تبیین و آینده‌نگری بحران‌های اجتماعی: چشم‌انداز کوتاه‌مدت و بلندمدت.
۱۲. تعامل‌ها و تعارض‌های دگرگونی‌های اجتماعی جامعهٔ ایران و حوزهٔ فرهنگی تمدنی ایران با حوزه‌های هم‌جوار و تأثیر هر کدام بر بقای دیگر جامعه‌های منطقه.



انجمن جامعه‌شناسی ایران پنجمین «همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران» را ۲۵ و ۲۶ خردادماه امسال در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران برگزار می‌کند. همایش امسال کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعه ایران به موضوع «دگرگونی‌ها و پایداری‌های جامعهٔ ایران: امیدها و بیم‌ها» اختصاص یافته است. انتظار نمی‌رود دگرگونی‌های وسیع و ژرف به یکباره متوقف شوند یا تغییر جهت دهند یا حتی از شدتشان کاسته شود. دگرگونی‌ها به‌شدت ادامه دارند و هم می‌توانند زمینه‌سازِ پویش‌ها، جنبش‌ها و نهادمندی‌هایی باشند که جامعه را به سمت توسعهٔ ظرفیت‌های ملی برای آفرینش معنی، کاهش بحران‌های اجتماعی، رفع مشکلات، تقویت ظرفیت‌های توسعهٔ اقتصادی و اجتماعی و بهبود زندگی مردم سوق دهند، هم می‌توانند زمینه‌ساز ناتوانی جامعه از ایجاد و بسط معنی، و ارزش و هنجار شوند و موجبات وقوع بحران‌هایی را فراهم آورند که هم‌بستگی اجتماعی و ملی و مآلاً خوش‌بختی آحاد جامعه را تهدید می‌کنند.

در هر سه راستای بالا، بررسی «منطق، مفاهیم، معیارها و شاخص‌های ارزیابی روند دگرگونی‌ها»، «نسبت رویکردها، مفاهیم و طرح مسئله‌ها با واقعیت تاریخی و اجتماعی ایران»، «شرایط، حالت، وضعیت و نوعی از زندگی اجتماعی که بحران قلمداد می‌شود» و «اعتبار و روایی نظریه‌های موجود» در دستور کار همایش قرار دارند.

### هدف همایش

مهم‌ترین هدف همایش، ایجاد امکان گفت‌وگو و مباحثه

# پنج گفتار دربارهٔ اخبار جعلی

سید غلامرضا فلسفی



مفهوم‌ها در ذهن نگارنده وقوف می‌یابد. چنان‌که در پیشگفتار کتاب آمده، نویسنده به‌هیچ‌عنوان داعیه‌ای در حوزهٔ ترجمه نداشته است و خود را مترجم نمی‌داند. تنها به سبب دغدغهٔ شخصی، کمبود منابع مربوط به موضوع به زبان فارسی، و فقدان ادبیات مفهومی آن در کشور، در این راه پر مخاطف گام نهاده است. بنابراین طبیعی به نظر می‌رسد که برخی واژگان به دلیل نویدید و جوان بودن در بوم ارتباطی کشور، معادل‌های مناسب و روان خود را نیافته باشند. البته وجود قرائت‌های گوناگون از برخی واژگان و مفهوم‌ها،

کتاب «پنج گفتار دربارهٔ اخبار جعلی» دستاورد تلاش ادبیات مفهومی پرسمامدترین واژه سال‌های اخیر در رسانه‌های جهان، یعنی «اخبار جعلی»، به بوم ارتباطی کشور است. مقالاتی از این کتاب قبلاً در مجلهٔ «رشد آموزش علوم اجتماعی» و رسانه‌های دیگر منتشر شده‌اند. نظر به اینکه چینش گفتارها در کتاب حاضر بر سیر زمانی تولید آن‌ها منطبق است، خواننده قدم‌به‌قدم نسبت به غنی و روزآمد شدن واژگان، تعریف‌ها و

آن‌ها هم در به خدمت گرفتن معادل‌های متفاوتی، بی‌تأثیر نبوده است. کما اینکه در دنیا نیز به سبب همین چندگانگی قرائت این مفاهیم و درعین‌حال برخی قرابت‌ها و هم‌پوشی‌های معنایی، گاه با این مسئله مواجه می‌شویم. چندوجهی بودن مفاهیم و سراسر است و عامه‌فهم نبودن آن‌ها نیز دمیده شدن بر لهیب این آتش را مضاعف کرده است. گفتنی است که خواننده در فرایند مطالعه کتاب، علاوه بر عبارت‌های محوری «اطلاعات نادرست» و «اخبار جعلی»، با اصطلاح‌هایی چون «حقایق جایگزین»، «پساحقیقت»، «مرگ حقیقت» و امثال آن بیشتر آشنا می‌شود.

در این کتاب به شکل‌های گوناگون اخبار جعلی، از قالب‌های نوشتاری و تصویری گرفته تا فیلم‌ها، و نقش هوش مصنوعی در تولید «دیپ فیک» (کاملاً جعلی) و آثار زیان‌بار آن‌ها بر افکار عمومی اشاراتی رفته است. هم‌چنین سعی شده است در حد امکان، برای شناسایی این جعلیات، چه برای مخاطب عام و چه برای خبرنگاران و سازمان‌های رسانه‌ای، پیشنهادهایی سخت افزاری و نرم افزاری ارائه شود. نقش سواد رسانه‌ای، دیجیتالی و خبری، در قالب سوادهای

نوین، در مواجهه با اطلاعات نادرست و اخبار جعلی، از دیگر موضوع‌هایی است که در این کتاب بدان اشاره شده است. در گذشته‌های دور باسواد به کسی می‌گفتند که خواندن، نوشتن و حساب کردن می‌دانست، ولی امروزه باسواد به کسی می‌گویند که بتواند به کمک خواننده‌ها و آموخته‌های خود تغییری در زندگی خویش ایجاد کند. تغییری که در گرو کاهش حداکثری ورود اطلاعات نادرست و اخبار جعلی به فرایند تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان افراد، به مدد سوادهای نوین در روند زندگی است. در پایان امید است این مساعی علمی در نظر عموم مخاطبان، به ویژه دبیران کتاب‌های درسی تفکر و سواد رسانه‌ای، جامعه‌شناسی، مطالعات اجتماعی، هویت اجتماعی (علوم اجتماعی) و تحلیل فرهنگی (مطالعات فرهنگی)، در هنگامه‌ای که ایران و جهان با بحران ویروس کرونا، و افکار عمومی با اخبار جعلی پیرامون آن دست به گریبان است، مفید فایده واقع شود و رضایت حداقلی آنان را کسب کند. چاپ اول کتاب «پنج گفتار درباره اخبار جعلی» در ۷۰ صفحه و به قیمت ۲۰ هزار تومان در اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۹ توسط «انتشارات آرین» روانه بازار نشر شده است.





رضا رادپور از استان: خراسان رضوی



سعیدرضا مقصودی از استان: مرکزی



مهدی ایمانی از استان: آذربایجان شرقی

## درگاه های (وب سایت های) مجلات رشد

[www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

سال ۱۴۰۰  
با  
۳۰ درگاه / ۳۰ مجله

### رشد



درگاه اختصاصی فصلنامه های علوم انسانی

### مجلات



درگاه اختصاصی فصلنامه های علوم پایه و فنی

### رسانه ای



درگاه اختصاصی مجلات عمومی بزرگسال

### تحول



درگاه اختصاصی مجلات دانش آموزی