

۹۲

علوم اجتماعی

رشد آموزش

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



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

دوره بیست و پنجم | شماره ۴ | تابستان ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

www.roshdmag.ir

معلمان آینده و آینده معلمان



پداگوژی نگاه متفاوت ما و دیگران

متناسب سازی کتاب‌های جامعه‌شناسی با نیاز دانش آموزان

ارتقای تاب‌آوری اجتماعی، ضرورت امروز دختران و پسران

مدرسه و مسئله آینده نوجوانان



معرفی فیلم

نام فیلم: پسندیدن و دنبال کردن (LIKE and FOLLOW)

قالب: پویانمایی

کارگردان:

توبیاس شلز

(Tobias Schlage)

برنت فارست

(Brent Forrest)

کشور: ژاپن

مدت زمان: دو دقیقه



خلاصه

راننده‌ای جوان بعد از نوشیدن آب، بطری آن را به بیرون از خودرویش پرتاب می‌کند. بطری به صورت خانم جوانی می‌خورد. خانم جوان بطری را به سمت مرد راننده پرت می‌کند. این عمل چندین و چندبار تکرار می‌شود تا اینکه بیننده فیلم، با حقیقتی پنهان مواجه می‌شود.

یادداشت فیلم

«شهر ما خانه ما.» همه ما بدون شک این شعار خیلی کوتاه و مانا را از دوران کودکی شنیده و کم‌وبیش آن را رعایت کرده‌ایم. بزرگ‌ترها به کوچک‌ترها، و پدرمادرها به فرزندان گفته‌اند و حتی معلمان و آموزگاران بارها و بارها این جمله را برای موضوع انشا به دانش‌آموزان داده‌اند و برای آن نمره‌ها خرج کرده‌اند.

فیلم کوتاه «قانون سوم»، با اشاره به قانون سوم نیوتن، به سراغ نظافت عمومی در سطح شهر رفته است و بر اساس کنش و واکنشی که در دل این قانون وجود دارد، داستانی جالب و جذاب روایت می‌کند. این فیلم از جمله فیلم‌هایی است که آموزگاران، معلمان و دبیران محترم می‌توانند در کلاس درس، از جمله درس مطالعات اجتماعی، برای دانش‌آموزان به نمایش بگذارند و به طور غیرمستقیم به آنان آموزش دهند که:

«این جهان کوه است و فعل ما ندا سوی ما آید نداها را صدا»

(مولانا)

فیلم «قانون سوم»، یکی از آثار راه‌یافته به بخش مسابقه جشنواره بین‌المللی فیلم رشد، توانسته است در بخش دانش‌آموزی، دیپلم افتخار و جایزه رتبه اول را دریافت کند. کارگردان آن دانش‌آموز **سجاد اسماعیلی** است و این فیلم چندمین اثر هنری او در بخش فیلم‌سازی به شمار می‌رود. «قانون سوم» را می‌توان در شمار آن دسته از فیلم‌هایی به حساب آورد که لذت تماشایش برای سالیان سال در فکر و ذهن مخاطب ماندگار خواهد بود.



خلاصه

پسر بچه‌ای نوجوان زمان زیادی از وقت خود را صرف بازی‌های داخل گوشی همراه خود می‌کند. او آن قدر به بازی‌های مجازی وابسته و سرگرم شده که دنیای واقعی اطرافش را از یاد برده است. تا اینکه چند نفر از هم‌سن‌وسالانش او را به بازی «رنگا جنگ» (پینت بال) دعوت می‌کنند. شادی و نشاط آنان در یک خانه درختی باعث می‌شود پسر بچه گوشی همراهش را خاموش کند و به جمع آنان بپیوندد.

یادداشت فیلم

سیطره فناوری بر زندگی امروزی، چالش‌های زیادی برای انسان‌ها ایجاد کرده است. این سیطره نه فقط بر زندگی بزرگ‌ترها، که دنیای کودکان و نوجوانان را نیز به تسخیر خود درآورده و یکی از دغدغه‌های مهم آنان شده است. فناوری هم، مانند بسیاری از پدیده‌های دیگر، می‌تواند جنبه‌های مثبت و خوشایند یا تأثیرات مخرب و ناگوار بر مخاطبان خود داشته باشد. فناوری باعث شده است که انسان‌ها رفته‌رفته از دنیای واقعی دور و به دنیای مجازی وابستگی‌های شدیدی پیدا کنند. هولناک‌تر اینکه این وابستگی در کودکان و نوجوانان هر روز رشد بیشتری می‌یابد و آنان را از تجربه و درک زندگی واقعی دور و دورتر می‌کند.

یکی از این پیامدهای ناخوشایند، پایین آمدن سن استفاده از گوشی‌های همراه هوشمند در کودکان و نوجوانان است. وابستگی و استفاده بیش از حد آنان از اینترنت و برنامه‌های گوشی همراه سبب شده است تا لحظه به لحظه از دنیای واقعی و سرگرمی‌ها و امور اجتماعی زندگی خود غافل شوند و همان‌طور که این فیلم کوتاه نشان می‌دهد، زمام اختیار خود را به دست فناوری بسپارند. توبیاس شلز و برنت فارست، با فیلم کوتاه «پسندیدن و دنبال کردن» که در قالب پویانمایی تولید کرده‌اند، کوشیده‌اند زنگ خطر این هجوم هولناک و خاموش را برای خانواده‌ها و کاربران فضای مجازی به صدا درآورند و به آنان هشدار دهند که زندگی حقیقی در «زندگی مجازی» خلاصه نمی‌شود.

فیلم «پسندیدن و دنبال کردن» از کشور ژاپن، با پرداختن به چنین موضوع مهمی، به همراه ایده جذاب و فن حرفه‌ای خود، توانست تندیس زرین و دیپلم افتخار هیئت داوران «جشنواره بین‌المللی فیلم رشد» را کسب کند.



علوم اجتماعی

رشد آموزش

۹۲

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و پنجم | شماره ۴ | تابستان ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه



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

سرمقاله

● معلمان آینده و آینده معلمان / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

● پداگوژی نگاه متفاوت ما و دیگران / گفت و شنودی با دکتر محمدرضا سرکار آرائی / محمد دشتی / ۴

● متناسب سازی کتاب های جامعه شناسی با نیاز دانش آموزان / دکتر مژده قربانعلی زاده / ۱۰

● الگوهای تدریس برتر علوم اجتماعی / دکتر مژده قربانعلی زاده / ۲۲

● مدرسه و مسئله آینده نوجوانان / دکتر نعمت الله فاضلی / ۲۸

دانش نوین اجتماعی

● ارزش آفرینی ملی، راهی به سوی پیشرفت / دکتر رحیم زایرکعبه / ۱۶

● جامعه شناسی پارسونز / مریم حسینی / ۲۰

● شکل گیری پارادایم های گوناگون در علوم اجتماعی / مترجم: حمیدرضا حسینی / ۳۳

● تربیت اجتماعی شهروندان آینده / بهروز انصاری / ۳۶

● جرم های رایانه ای / خدیجه دماوندی کمالی / ۴۲

● معرفی کتاب / آیا مدرسه جسارت ساختن نظم اجتماعی جدید را دارد؟ / زری پورجعفریان / ۴۶

دانش اجتماعی بومی

● احترام اجتماعی / کاوشی در یک مفهوم پر کاربرد، ساده اما پیچیده / دکتر علی زمانیان / ۱۴

● ارزیابی تأثیر کلاب هاوس بر افکار عمومی ایرانیان / مهران صولتی / ۲۶

● ارتقای تاب آوری اجتماعی، ضرورت امروز دختران و پسران / دکتر محمدحسن علایی / ۳۴

● توسعه و توسعه نیافتگی از دیدگاه پل باران / دکتر الدوز تبریزی و حسن کورانی / ۳۹

● مدیرمسئول: محمد صالح مژدنی
● سردبیر: دکتر فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا،
دکتر مژده قربانعلی زاده، آرینا بیدقی،
دکتر حسین دهقان، دکتر وحید نقدی،
دکتر رحیم زایرکعبه، سیدغلامرضا فلسفی،
غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: جعفر وافی
● دبیر عکس: اعظم لاریجانی
● نشانی دفتر مجله: تهران،
ایران شهر شمالی، پلاک ۲۷۰
● تلفن: ۰۲۱-۸۷۱۹۶۵۱۱
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir

● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران،
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸



با پوشش این رمزینه ما را
از نظرات ارزشمند خود
بهره مند کنید.



رمزینه اشتراک
مجلات رشد

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله های ترجمه شده با متن اصلی هم خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته با حروف نگاری شود. ● مقاله ها می توانند در قالب ورد و از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایی (کلیدواژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان های فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود.

● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



معلمان آینده و آیند

نیازمند بازآرایی است تا علاوه بر استفاده از مزیت‌های آموزش سنتی بتواند از ظرفیت، کارآمدی و نوآوری جهان و ابزارهای دیجیتال بهره‌مند شود.

در دنیای آینده بیش از هر زمان دیگری «آموزش و یادگیری» از حصار تنگ و محدود مدرسه، کلاس و کتاب فراتر می‌رود. همین امر نظام‌های آموزشی را به انجام اصلاحات و تغییراتی در روش‌های گذشته آموزشی، تلاش برای اتخاذ سیاست‌ها و راهبردهایی هم‌سو با تحولات اجتماعی و فرهنگی، و بهره‌گیری از فناوری‌ها، روش‌ها و بسترهای (پلتفرم‌های) نوین در امر آموزش و یادگیری ناگزیر می‌کند. در چنین شرایطی، نظام‌های آموزشی برخلاف گذشته از اتکای تام و تمام به کتاب، کلاس درس و حتی استاد و معلم، و منابع و محیط آموزشی عبور می‌کنند و بر مجموعه‌ای از رسانه‌ها و محیط‌ها، به‌عنوان بسته یادگیری و یاددهی، تأکید می‌کنند.

مدرسه‌های فردا دیگر با دانش‌آموزانی سروکار ندارند که اطلاعاتشان به خانه، مدرسه و گروه‌های هم‌سالان محدود باشد، بلکه دانش‌آموزان به منبع وسیعی از علوم و تجارب کسب‌شده به‌وسیله دیگران مجهز هستند که از طریق رسانه‌های جدید به

اهمیت روزافزون نقش معلمان به‌عنوان منابع و سرمایه‌های انسانی بر هیچ‌کس پوشیده نیست. تغییر و تحولات جمعیتی و نسلی، و تحولات اجتماعی و فرهنگی، در کنار عواملی چون توسعه شتابناک فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی، و به‌تبع آن، آغاز روند تغییر در پارادایم آموزش و از حاشیه به متن آمدن آموزش مجازی، به تغییر نیازهای فرهنگی و آموزشی حال و آینده معلمان و دانش‌آموزان، و به‌تبع آن، سیاست‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها، رسانه‌ها و محتوای آموزشی منجر خواهد شد. این همان موضوعی است که آموزش و پرورش ایران نباید نسبت به آن دچار غفلت شود. در چنین شرایطی اساساً آموزش و یادگیری در موقعیت پیچیده‌ای قرار گرفته است که از یک‌سو باید در پی حفظ و پاسداشت تجربه‌های طولانی بشری باشد و از دیگر سو به فهم نظام‌های پویای کنونی و توسعه تفکر انتقادی و حل مسئله بیندیشد.

در طول سال‌های اخیر، تعامل و درهم‌تنیدگی میان رویکردهای جدید یادگیری و شکل‌های متفاوت فناوری، الگوهای آموزش، یادگیری و تدریس در کلاس درس را با درجاتی از تغییر و تحول همراه کرده است. در نتیجه، جوامعی که درک درست و به‌هنگامی از این تحول دارند، استقبال بیشتری از رویکردهای نوین آموزش و یادگیری از خود نشان می‌دهند. با این رویکرد، هدف‌ها، سیاست‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و محتوای آموزش و یادگیری در شرایط پیچیده جهان کنونی

دۀ معلمان

فریبرز بیات



شمار می‌رود. جای چنین نیازسنجی‌ای به‌طور جدی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی ما خالی است. انتظار می‌رود با توجه به شتاب تغییر و تحولات فرهنگی و اجتماعی و جهش تغییرات پارادایمی در آموزش، نیازسنجی از معلمان و دبیران، به‌عنوان عنصرهای اساسی و راهبران آموزشی، در دستور کار برنامه‌ریزان نظام تعلیم و تربیت و به‌ویژه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر انتشارات و فناوری آموزشی، شورای عالی آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.

دست آورده‌اند. معلم در چنین شرایطی باید از وسایل ارتباط جمعی که اکثراً دارای محتوای چندرسانه‌ای و هوش مصنوعی هستند و بازده قابل توجهی دارند، استفاده کنند. به همین دلیل معلمان باید به‌طور مداوم به دنبال روزآمدسازی دانش و مهارت‌هایشان باشند و توسعه حرفه‌ای خود را بهبود بخشند. معلمان به‌عنوان عنصر اصلی هر نظام آموزشی، در کنار عناصر دیگری چون منابع و محتوای آموزشی، محیط بیرونی و شرایط اجتماعی و فرهنگی، در تحقق هدف‌ها و برنامه‌های آموزشی نقشی اساسی دارند. معلمان با اجرای دیگر نظام آموزشی و نیز محیط پیرامون نظام و تغییر و تحولات اجتماعی و فرهنگی، در تعامل و کنش و واکنش دوسویه هستند. آن‌ها در عین اثرگذاری بر محیط درون و بیرون، متقابلاً از آن‌ها تأثیر می‌پذیرند. از چنین منظری، نقش و کارکردهای معلمان نیز تحت تأثیر این کنش و واکنش‌ها و تحولات اجتماعی و فرهنگی دچار تغییر و تحول خواهد شد.

تکثر منابع اطلاعاتی و دانش و سهولت دسترسی به آن‌ها از یک‌سو، و تحول نیازها، نگرش‌ها و علاقه‌ها، رویکردها و روش‌های آموزش و تدریس و نیز از حاشیه به متن آمدن آموزش مجازی و روند آینده آن از سوی دیگر، نقش‌ها و کارکردها و به تبع آن دامنه و گستره نیازها و علاقه‌های معلمان را دگرگون خواهد کرد. این روند در آینده شتاب و ابعاد گسترده‌تری نیز به خود خواهد گرفت.

از همین رو و در چنین شرایطی، شناخت نیازهای آموزشی، فرهنگی و اجتماعی معلمان برای هر نظام آموزشی یادگیرنده و آینده‌نگرانه‌ای اهمیتی دوچندان پیدا می‌کند. نیازسنجی از گام‌های مهم و پیش‌نیاز تنظیم برنامه‌های آموزشی و تدوین محتوای فعالیت‌های درسی است و به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی و ضروری فرایند برنامه‌ریزی آموزشی و فرهنگی به

پداگوژی نگاه متفاوت ما و دیگران

گفت‌وشنودی با

دکتر محمدرضا سرکارآرانی،

استاد دانشگاه ناگویای ژاپن

محمد دشتی

اشاره

کتابی به نام «در تمنای یادگیری»، شامل جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی دکتر محمدرضا سرکارآرانی در سال ۱۳۹۵ منتشر شد که تاکنون (سال ۱۴۰۱) به چاپ هفتم رسیده است. این کتاب که نخستین کتاب از مجموعه «اندیشه‌ورزان» است، علاوه بر اینکه به صورت داستانی به گوشه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی سرکارآرانی می‌پردازد، شامل ۱۰ گفت‌وگو و پنج مقالهٔ انتقادی از مقصود فراستخواه، نعمت‌الله فاضلی، محمد عطاران، حمید علیزاده و اسدالله مرادی دربارهٔ گفت‌وگوهاست.

یکی از نشست‌های نقد و بررسی کتاب در تمنای یادگیری، با عنوان «پداگوژی ژاپنی»، با برنامه‌ریزی و به دعوت «دانشکدهٔ مطالعات جهان» دانشگاه تهران، برگزار شد. دانشجویان رشتهٔ ژاپن‌شناسی، کارشناسان حوزهٔ تعلیم و تربیت و دیگر علاقه‌مندان در این نشست گرد هم آمدند تا دربارهٔ دو جلد کتاب «در تمنای یادگیری»، با نیم‌نگاهی به کتاب «در ستایش سایه‌ها: نگاهی دیگر به زیبایی‌شناسی ژاپنی»، با هم بحث و تبادل نظر کنند و برداشت‌های خود را به اشتراک بگذارند. این گزارش تلاشی برای انعکاس حرف‌های ردوبدل شده در این نشست است.

شرق رازآلود؛ جهانی که شناخته نمی‌شود!

در ابتدای صحبت باید عرض کنم، تأسف می‌خورم که خیلی دیر به دانشکده مطالعات جهان در دانشگاه تهران آمده‌ام. زیرا خودم را ژاپن‌شناس نمی‌دانم، اما می‌توانم بگویم یک «پداگوژیست» در آکادمی ژاپن هستم. واژه‌ای که آقای **داریوش آشوری** آن را «آموزش‌شناس»^۲ معنی کرده‌اند. تا پیش از نشست نگران بودم سؤال‌هایی در مورد ژاپن مطرح شوند که من پاسخشان را ندانم، اما از خوش‌شانسی من و یا مراعات شرکت‌کنندگان، و به مدد بحث‌های دوستان در حلقه‌های یادگیری کتاب‌های در تمنای یادگیری، مواردی مطرح شدند که بیشتر در حوزه علوم تربیتی، دانش پداگوژی و آموزش‌شناسی مطرح می‌شوند.

لازم است اشاره کنم که زمینه و محدوده حوزه پژوهش من ابتدا ژاپن بود و حالا البته جهان است. همانند آقای دکتر **سمعی**، ریاست محترم دانشکده که موضوع کارش ایران است، من هم با ژاپن شروع کردم. بنیاد کار پژوهشی من با کیفیت پداگوژی کشوری مانند ژاپن معنا پیدا می‌کند؛ جایی که به تعبیر **ابن عربی**^۴: «الجلیل مایصف و لا یعرف». یعنی: «به توصیف درمی‌آید، اما شناخته نمی‌شود.» موضوعی که وقتی مصاحبه‌های ژاپن‌شناسان و ایران‌شناسان برجسته و طراز اول را گوش می‌دهید نیز مصداق دارد و معمولاً به این عبارت اشاره می‌کنند و می‌گویند: «از ما نخواه که ژاپن را برایت تبیین کنیم، شناخت ایران یا ژاپن جلیل است و جلیل مایصف! توصیف می‌شود، ولی لا یعرف! اما شناخته‌شدنش دشوار است. یعنی بخش‌ها و زاویه‌هایی در این جغرافیا، ملت و فرهنگ هست که دشوار بتوان تبیین کرد و شناخت!

این موضوع چنان عمومی‌تری دارد که حتی ایران‌شناسانی که سال‌ها درباره ایران پژوهش و جست‌وجو کرده‌اند و به زبان فارسی هم مسلط هستند، در اینکه بگویند ایران را می‌شناسند احتیاط می‌کنند. ضمن اینکه بنیاد و اساس فرهنگ ایرانی «فرهنگ شفاهی» است و هیچ‌جا و شور خاص ناشی از این فرهنگ را خیلی دوست دارند. در عین حال، این جلوه‌گری زبان و نقش صدا و به‌ظاهر در آفتاب‌بودن شواهد فرهنگی سبب می‌شود، ایران‌شناس بودن را کار دشواری بدانند. ولی انسان فرهنگی ژاپن اساساً در سکوت و سایه است، «فرهنگی مکتوب» دارد و این سایه راستایش می‌کند. چنین بنیاد زبانی و زمینه فکری و تاریخی کار شناخت را سخت و گاه ناممکن می‌کند. در همین زمینه، کتاب «در سستایش سایه‌ها: نگاهی دیگر به زیبایی‌شناسی ژاپنی»^۵ و به قلم **جونچیرو تانیزاکی** با دو ترجمه در ایران منتشر شده است که خواندن آن می‌تواند برای روشن شدن سخن من و ارائه اطلاعاتی درباره عمق فرهنگ ژاپن مفید باشد.

این موضوع عمومیت زیادی دارد و حتی کسانی که در مورد یک جامعه در دسترس هم صحبت می‌کنند، با احتیاط در این مورد که می‌توان آن‌ها را شناخت حرف می‌زنند. با این حساب وقتی درباره جامعه‌ای که فرهنگ، معماری، زبان، پداگوژی، مناسبات انسانی و ارتباطات آن کاملاً در سایه است (به نحوی که شما چیزهایی را گاه می‌بینید و گاه نمی‌بینید و انسانی که بین مرز دیده‌شدن و

دیده‌نشدن در حرکت است) صحبت می‌کنید، احتیاط خیلی زیادی نسبت به سایر زمینه‌ها لازم است؛ به‌ویژه وقتی می‌خواهید بگویید می‌شناسید!

شاید به همین خاطر است که می‌گویند «شرق رازآلود». علاوه بر ژاپن، چین، تایلند، فیلیپین، مالزی، سنگاپور و اصلاً آن جغرافیا، نوعی از رازآلودگی دارد که بخشی جدانشدنی از بافت خاک و آب است. مهم این است که آن‌ها در حال حاضر (و از پس آن جنگ و جدال‌های خونبار) با هم گفت‌وگو می‌کنند. مناسبات چین با ژاپن، ژاپن با آمریکا، کره جنوبی با ژاپن، ویتنام با آمریکا و ... در راستای همین مفاهیم و گفت‌وگوهاست. اما ما با آن‌ها که حتی همسایه‌هایمان هم نیستند، خود چنین نزاع‌های عمیقی را تجربه نکرده‌ایم. البته درگیری‌هایی داشته‌ایم و در حال حاضر این همه نزاع را تجربه می‌کنیم؛ موضوعی که جای تعجب و سؤال دارد.

اینکه قصه این شرق رازآلود چیست، دست‌کم امروز خیلی موضوع سخن ما نیست. این جلیل -ژاپن- از آن جلیل‌هایی نیست که به راحتی حتی بتوان توصیفش کرد. لذا اجازه بدهید در مورد آن با احتیاط صحبت کنیم.

شاخص‌های تفکر انتقادی

● پژوهش، تفکر انتقادی یا تفکر پیچیده و نسبت آن با شاخص‌های پژوهش برجسته دانشگاهی در فرهنگ‌های گوناگون چیست؟

اجازه بدهید با بیان یک مورد عملی شروع کنم. من و تعدادی دیگر از همکاران، داور یک رساله بین‌المللی هستیم. به این شکل که یک نفر آمریکایی حضور دارد، همکاری مالزیایی کنار من نشسته است و استادی هم از ژاپن در این رخداد حضور دارد. جمع ما وقتی که به رساله نظر می‌اندازیم، جاهای متفاوت صفحه را می‌بینیم. اوایل کار من متوجه این گوناگونی نگاه‌هایمان به بخش‌های گوناگون رساله در جلسه دفاع نبودم. سال‌ها دقت و تکرار لازم بود که بفهمم همکاران ژاپنی من در رشته‌های متفاوت، وقتی وارد بحث‌های جلسه دفاع می‌شوند، اولین پرسش آن‌ها پرسش از «مسئله» است. در صورتی که اولین پرسش همکاران آمریکایی و انگلیسی از دانشجوی دکترا این است که «نتیجه» چیست، همکاران اهل روسیه و یا اوکراین، بیشتر به سراغ «روش تجزیه و تحلیل داده‌ها» (متد آنالیز دیتاها) می‌روند و همکاران مالزیایی، اندونزیایی و هندی «پیشینه مطالعات در موضوع پژوهش» را بررسی می‌کنند تا ببینند پیشینه ذهنی یا مطالعاتی فرد یا موضوع پژوهش چه بوده و چرا یک موضوع خاص برای او به «مسئله» تبدیل شده است. حالا شما بفرمایید در ایران چگونه است؟ بنابراین می‌توان گفت هم جست‌وجوها و آکاوی‌ها، و سنت‌ها و معناهای پژوهش، رویه و روش‌های متفاوتی دارند، و هم داورهای مبتنی بر سنت‌های گوناگون هستند. ضمن اینکه اشاره، نقد یا پرسش در یک رساله جایگاه‌های متفاوتی دارند. لذا پایه و اساس فرهنگی پرسش، روش یادگیری و تفکر، دفاع و داور، حل و فهم مسئله، و تجزیه و تحلیل کردن با یکدیگر کاملاً متفاوت‌اند. از این منظر، من این

سؤال را سؤالی باشکوه و جلال می‌بینم.

اما درباره اینکه ما در ایران و در حوزه پژوهش چه کاری انجام می‌دهیم، اجازه بدهید که من داوری نکنم. شاید بر اساس آنچه در این جلسه خواهیم گفت و شنید، خودتان برای این پرسش پاسخی درخور پیدا کنید.

در مورد تفکر انتقادی، تفکر پیچیده و اساس تفکر می‌توانم بگویم هر چه در یادگیری عاجزیم، در عرضه نداشته‌ها ماهریم! یعنی فرهنگ شفاهی ما، شعر خوبی و صدها سال تاریخ کهن غنی، به لحاظ ذهنی این توانمندی را در ما ایجاد کرده است که در نمائیم. به جای حل و فهم مسئله، چیزی بگوئیم و عبور کنیم. به تعبیر جوان‌ها مسئله‌ها را نادیده بگیریم و زیر فرش بریزیم و خلاصه پنهان کنیم. همین یک چیزی بگوئیم و عبور کنیم، کار دستانمان داده و کارهایی هم که دستانمان داده است حالا می‌بینید که یکی دوتا هم نیست. یعنی در این کار مهارت داریم که برای مثال بدون کاغذ حرف بزنیم، بدون تأمل اظهار نظر کنیم و بعد هم از اول شروع کنیم و بگوئیم که نه! آنچه که می‌خواستیم بگویم این نیست که شما متوجه شدید. گوش بدهید. این است که الان بر زبان می‌آورم و ... آنچه افتد و دانی!

اما در یک فرهنگ مکتوب و مبتنی بر نوشتن، تک تک نوشته‌ها تعیین کننده هستند. در هر جلسه‌ای که حاضر شوید (حتی مثلاً جلسه هماهنگی برای برگزاری همین جلسه امروز ما)، اگر وسط جلسه حرف بی‌تأملی بزنید یا تقاضای نامربوطی داشته باشید، چند بار باید عذرخواهی کنید. زیرا در فرهنگ مکتوب گفتن فی‌البداهه به مثابه لغزش یا ارتعاش تلقی می‌شود؛ همان که در فارسی می‌گویند باد هوا! این بر خورد و عکس‌العمل در مورد یک جلسه عادی و معمولی است. خودتان تصور کنید که وضعیت در یک جلسه دانشگاهی، دفاع از رساله و کارهای رسمی برای قانون گذاری، سیاست گذاری و ... در این حد، چه می‌تواند باشد.

این وضعیت و موقعیتی که ترسیم کردم، بنیان یادگیری و پژوهش است. درباره یادگیری نقادی و ضرورت آن باید عرض کنم، از میان هزاران خواننده قهار، یک نفر یادگیرنده می‌شود، از هزار یادگیرنده یک نفر متفکر می‌شود، از هزاران متفکر یک نفر منتقد می‌شود و از هزاران منتقد یک نفر خلاق می‌شود.

توجه داشته باشیم که پای قله نشستن و از امتیازات و خوشی‌های رسیدن به قله گفتن، دردی را دوا نمی‌کند. آموزش دانشگاهی که تنها از چیستی سخن می‌گوید، ما را به تفکر پیچیده نمی‌رساند. لازم است مقداری خودمان را هرس کنیم و به پرسش‌های چگونگی و چرایی بپردازیم. در دامنه ایستادن و از ابهت قله سخن گفتن بس است. یا تونل بکنید یا از کوه بالا بروید! از **کونوسکه ماتسوشیتا** پرسیدند: «چرا هر روز از کوه بالا می‌روی؟» پاسخ داد: «چون در مقابل من ایستاده است!»

اجازه بدهید کمی هم با زبان طنز صحبت کنیم. ژاپنی‌ها معمولاً خود را آدم‌هایی خجالتی توصیف می‌کنند. به محض اینکه کسی از آنان تعریف کند، صورتشان گل می‌اندازد و با خودشان می‌گویند: نکند کاسه‌ای زیر نیم کاسه است که این آقا یا خانم از چیزی که من

ندارم، صحبت می‌کند یا درباره داشته‌هایم غلو می‌کند! این در حالی است که ما مدام از نداشته‌های خودمان می‌گوییم و اگر مثلاً کسی بگوید در موردی خاص ۱۰۰۰ سال دیگر به فلان نقطه از پیشرفت خواهیم رسید، تذکر می‌دهیم و می‌گوییم یک صفرش را خط بزن و بگو مثلاً صد سال! و گرنه خودت را خط می‌زنم!

جمع بین کار جمعی و فردی

● چگونه می‌شود در فرهنگ کار گروهی، یک نفر به صورت فردی عمل کند یا فردیت خود را حفظ کند؟

در ژاپن از فرد در میان گروه صحبت می‌کنیم نه خارج از آن! یعنی گروه را ترسیم می‌کنیم و بعد می‌گوییم افراد در اینجا (نقطه‌ای مشخص) قرار دارند. در فرهنگ غربی، افراد پیش از گروه حضور دارند و بر اساس یک مأموریت، چشم‌انداز، هدف و نگاه آرمانی گرد هم می‌آیند. پس از حصول هدف هم چه‌بسا از هم جدا می‌شوند. در شرق فرد در گروه معنی می‌یابد، ولی در غرب حدود و ثغور فعالیت فرد را گروه تعیین نمی‌کند. در شرق این دلبستگی حدود فعالیت فردی را کنترل می‌کند.

نمی‌دانم کتاب «آماثرو کوزو» را خوانده‌اید یا نه. ما گفت و گوهای نویسنده این کتاب را با **کاترین لوئیس** درباره فرهنگ آموزش در شرق و غرب ترجمه کرده‌ایم که حاصل آن کتاب «آموزش به مثابه فرهنگ»^۶ شده است. فرهنگ ژاپنی به نوعی «آماثرو» است. آماثرو یعنی تکیه دادن به کسی! مثل کودکی که خودش را به مادر می‌چسباند و در حقیقت نوعی نقش حمایتی خواستن است. یا کارمندی که به رئیس تکیه دارد و ...

در نتیجه تا وقتی این ریشه‌های فرهنگی را نشانسیم، نمی‌توانیم بگوئیم که صرف نگاه شخصی اینجا مطرح است یا نیست و کیفیت آن چگونه است. می‌توانیم خاستگاه این نگاه‌ها به فردیت و ارتباط آن را با گروه وارسی کنیم تا دریابیم کیفیت انتخاب‌ها، ریشه‌های فرهنگی و منشأ آن‌ها چیست.

توجه به کلیدواژه‌ها یا مفهوم‌ها، تعریف و توصیف آن‌ها در فرهنگ‌های گوناگون توصیه می‌شود. مثلاً وقتی دانشجوی ژاپنی می‌گوید: «آقای دکتر من امروز روزه بودم»، در حقیقت می‌خواهد بگوید: من برای اینکه آیین شما را درک کنم، امروز مثل شما روزه گرفته‌ام. این فرد یادگیرنده است و احتمالاً بعدها می‌تواند متفکر باشد. زیرا تلویحاً می‌گوید: من امروز در زحمت افتادم، چون می‌خواستم رنج یادگیری را به خودم تحمیل کنم. حالا من غافل با خودم می‌گویم این فرد چون یک بار در کلاس من حاضر شده، دینش را هم عوض کرده است.

شما وقتی به عنوان محقق کاری را شروع می‌کنید، در هر پاراگراف مثلاً از خودتان می‌پرسید: «پداگوژی یعنی چه؟» امروز گفتند که منظور ما از پداگوژی «هنر وجودی معلم» است. وقتی واژه‌ها را تعریف نمی‌کنیم و از بافتار فرهنگی خودش خارج می‌شود، هر کس می‌تواند هر تبیین خاصی را درباره آن سرخود به کارگیرد. در این صورت گفت‌وگو ممکن نمی‌شود.

به خاطر داشته باشید قیمت تبیین‌ها را توصیف‌کننده‌ها تعیین می‌کند. مثل غذای سوشی که در همه انواع آن از برنج یکسانی استفاده می‌شود. قیمت هر لقمه آن را برنج تعیین نمی‌کند، بلکه کیفیت ماهی یا هر چیز دیگری که روی برنج قرار داده می‌شود، تعیین می‌کند. قیمت تخم‌مرغ پخته یا ماهی اوناگی پنج برابر برنج است. لذا وقتی شما جمله‌ای را از بافتار یا زمینه خودش بیرون می‌آورید، هر چه روی آن بگذارید، در حقیقت آن افزوده را یعنی توصیف تازه خود را تبلیغ و قیمت‌گذاری می‌کنید. در چنین فرایندی اگر آدم ناآشنایی مرتکب خطا شود، شاید قابل بخشش باشد، اما انجام چنین عملی از محقق و پژوهشگر قابل بخشش نیست. چون در ذهن، اندیشه و درک مطلب خطا پدید می‌آورد.

ساعت شنی معکوس ما در آموزش عمومی

من در کتاب «در تمنای یادگیری» گفته‌ام منظور ما از آموزش، آموزش ۹ ساله عمومی است که در این دوره هر کشوری می‌کوشد فرهنگ، تاریخ، توانمندی‌ها، امنیت عمومی، ارزش‌ها، مسائل اجتماعی، جغرافیا، راه‌طی‌شده، و چشم‌انداز آینده خود را تبیین و تثبیت، و به فهمی همگانی و پذیرش عمومی تبدیل کند. چون در دوره دوم متوسطه، در حوزه تربیت کار چندانی از من معلم بر نمی‌آید، و خانواده، جامعه، بازار اشتغال و دانشگاه است که تأثیر می‌گذارند.

کشور ژاپن ۹ سال آموزش عمومی با کیفیت در اختیار عموم مردم قرار داده و تلاش کرده است مانع خصوصی‌سازی این بخش شود و در این مدرسه‌ها را به روی امتحانات جهنمی برای رتبه و مرتبه، و کسب‌وکار باز نکند. نگذاشته است پای هر مؤسسه و سازمان سنجش آموزشی به مدرسه‌های این دوره باز شود. مسیر تربیت اجتماعی و ترویج روح همکاری را با رقابت و آزمون (تست) زدن و جابه‌جایی بسته‌های به‌اصطلاح دانش‌زنده یا مرده، از ریل اصلی خود خارج نکنند.

شاید این سؤال برای برخی دوستان پیش بیاید که: «آیا این اتفاق تصادفی می‌افتد؟» باید بگویم نه، تمهید کرده‌اند که سه‌پله سه‌پله، تعاملی اثربخش با محتوا و توانایی کودک را سازمان‌دهی کنند. یعنی بچه‌ها وارد مدرسه که می‌شوند، از پایه اول تا سوم، تا حدود زیادی یادگیری با «بازی» تعریف می‌شود. در کلاس‌های چهار، پنج و شش محتوا سنگین‌تر می‌شود. در سال‌های آموزش متوسطه، دوباره سرعت تعامل با محتوا بیشتر می‌شود تا به پایان دوره دوم متوسطه می‌رسند. تنها کمتر از یک درصد مدرسه‌های ابتدایی ژاپن (آن هم به دلایل خاص) خصوصی هستند. این در حالی است که ۸۰ درصد دانشگاه‌های ژاپن خصوصی هستند و دانشجویان برای تحصیل حتی در دانشگاه‌های دولتی بخشی از هزینه‌ها را می‌پردازند.

این هم موضوعی است که در ایران (در تشابه به یک ساعت شنی) حالت معکوس دارد و زمان را برعکس نشان می‌دهد. اختلاف ساعتی هم که ما (از زمان میجی تا اینجا) در امر توسعه داریم، شاید به خاطر نگاه فرهنگی‌مان به تربیت و نقش آموزش مدرسه‌ای است. باید ببینیم کجا و چرا بیشتر باید سرمایه‌گذاری کنیم.

ژاپن ۹۰ سال پیش و خیلی قبل از آن مسیر دیگری را انتخاب کرده است. مثلاً در سال ۱۹۰۴ میزان سواد عمومی دختران و پسران ژاپنی از فرانسه و انگلیس بالاتر بود و با ایران که این مقایسه‌ها معنی‌دار نیست. البته در ایران هم یک بار ده‌ها سال پیش، بحث بر سر این بود که کجا در آموزش مدرسه‌ای سرمایه‌گذاری کنیم (نگاه کنید به «قترح تعلیم ابتدایی یا تعلیم عالی»، زائری، ۱۳۹۸). سرمایه را در آموزش عمومی صرف کنیم یا در آموزش متوسطه و عالی؟ طبیعی است که این جهت‌گیری‌ها، ریشه‌ها و شاخص‌های خاص خودش را هم ایجاد می‌کند. به هر ترتیب تحت تأثیر راهبرد تربیت نیروی انسانی عباس میرزا رفتیم سراغ تربیت نیروی انسانی و سرمایه‌گذاری در آموزش عالی. حالا این «نیرو» با ضرب‌آهنگ اقتصاد و سیاست تعامل بین‌المللی نمی‌خواند یا در خیابان فریاد می‌زند، یا مهاجرت می‌کند یا بافته‌های بخش‌های دیگر را پنبه می‌کند!

● کیفیت همکاری خانواده و مدرسه و نقش آن در آموزش و پرورش نسل‌ها چیست؟ جایگاه کتاب درسی در نظام آموزشی چگونه است؟

اجازه بدهید چیزی بگویم و خیالتان را راحت کنم. از نگاه شرق رازآلود، تربیت تنها کار مدرسه نیست، تربیت کار جامعه محلی و ملی، خانواده و ... به مثابه گروه‌های مرجع اثرگذار است. بر این اساس تربیت معلم هم کار جامعه محلی است نه تنها مراکز تربیت معلم. در ژاپن مثلاً اگر دانشجویی که به‌طور پاره‌وقت در رستوران کار کند و بگوید من دانشجوی تربیت معلم هستم، از نگاه مردم اطراف فرد ارزشمندی است، چون قرار است فردا فرزند من و نوه من زیر دست این معلم درس بخواند، رشد کند و بزرگ شود. همکاران او هم خیلی احترامش را دارند که تجربه بدی در این حضور چند ساعت در هفته کار پاره‌وقت در رستوران نداشته باشد. پس جامعه محلی است که بستر تربیت را می‌سازد.

در یزد جوانی از من پرسید: تربیت اخلاقی چگونه ممکن است؟ گفتم: وقتی که آزادی باشد. چون تربیت اخلاقی اساساً بدون وجود آزادی معنایی ندارد و عملاً ممکن نیست. آموزش اخلاقی و تمرین مناسک ممکن خواهد بود و به‌طور طبیعی فرآورده‌هایی هم خواهد داشت، ولی تربیت اخلاقی در جایی معنا پیدا می‌کند که قدرت انتخاب و آزادی وجود داشته باشد. پس جایی که فرصت برای انتخاب و آزادی برای آن نیست، سخن از تربیت اخلاقی بیهوده است. در حقیقت در جایی بدون آزادی، «دعوت به اطاعت» حضور پررنگی پیدا می‌کند و زمانی که مربی تنها اطاعت می‌کارد، نافرمانی درو خواهد کرد. این چرخه به‌طور مرتب بازتولید می‌شود.

دوستان به نکته‌ای اثربخش اشاره کردند و گفتند، کتاب درسی همه هویت نظام آموزشی نیست! بله، همین‌طور است. البته کتاب آموزشی بخشی از نظام آموزشی محسوب می‌شود، ولی همه نظام آموزشی نیست. احتمالاً چنین موضوعی از آن رو مطرح شده است که قصد داریم ببینیم، اگر بخواهیم تغییر را آغاز کنیم، از کجا آغاز کنیم. شاید تغییر کتاب درسی نقطه شروعی باشد. به سبب اینکه



در ایران با وجود تنوع، فاصله‌های طبقات و نابرابری‌های اجتماعی، حداقل چیزی که نابرابری اجتماعی ندارد و برای همه یکسان است، کتاب درسی است که به دست همهٔ بچه‌ها می‌رسد. اگر در کتاب درسی تعامل و بهسازی اتفاق بیفتد، همهٔ فرزندان کشور تحت تأثیر آن قرار خواهند گرفت.

در ژاپن بیشتر تأکید بر برنامهٔ درسی مشترک است تا کتاب درسی واحد. یعنی ما یک کتاب واحد ریاضی برای پایهٔ دوم ریاضی نداریم. بلکه ده‌ها کتاب از سوی شرکت‌های متفاوت نشر بر اساس برنامهٔ درسی ملی منتشر می‌شود. اگر وزارتخانه کتاب‌های درسی ریاضی دوم را تأیید کند، مدرسه‌های هر منطقه به فراخور نیاز و ویژگی‌های موردنظرشان کتابی از میان کتاب‌های ریاضی پایهٔ دوم را انتخاب و به دانش‌آموزان معرفی می‌کنند.

البته این را هم باید اضافه کنم که داشتن یک کتاب درسی در ایران، ضمن محدودیت‌هایی که دارد، امتیازاتی هم دارد. شما می‌توانید به قضیه این‌گونه نگاه کنید که برای یک جامعهٔ یکدست، یک‌زبانه، یک‌قومیتی، جزیره‌ای و ۲۵۰ سال بسته‌شدهٔ ژاپن، سیاست کتاب‌های درسی متنوع بر اساس برنامهٔ درسی مشترک و واحد در نهایت آموزش یکسانی را پشتیبانی می‌کند و جای نگرانی نیست. اما در جامعه‌ای که در ۴۰۰ سال گذشته مرتب سر گذر هیاهو و هیجانات، و رفت‌وآمد اقوام، انواع درگیری‌ها و تنوع‌های زبانی بوده است، زمامداران همیشه خوف آن داشته‌اند که حتی با یکی بودن کتاب‌های درسی برای سراسر کشور، باز هم نتوانند هماهنگی اجتماعی لازم را تضمین کنند. بنابراین، علاوه بر اینکه کتاب یکی است، به زبان واحد تدریس می‌شود و سیاست‌های آموزشی هم مشخص است، اما نگاهی تنگ و بسته اعمال می‌شود؛ البته شاید بگوئید که این به سبب عقب‌ماندگی ساختارها از نیازهای مردم است که به‌جای خود قابل‌بحث و بررسی است.

این را پیش‌تر اشاره کردم تا نشان دهم، محقق دانشگاهی این‌گونه به مسائل پیرامون خودش نگاه می‌کند: باحوصله، دقیق، با فهم و بر اساس شواهد و مدارک مشخص و عینی. محقق و پژوهشگر هیچ‌گاه بی‌حوصلگی نمی‌کند و قضاوتش چنین نیست که بگوید چون شرق آسیا این‌گونه است، پس غرب آسیا هم باید یا می‌تواند چنین باشد. به‌علاوه، عوامل جغرافیایی و محیطی، مانند زلزله در ژاپن، آب در اندونزی، آتش در استرالیا، توفان در کالیفرنیا، یخ در فنلاند و نفت در خاورمیانه را در شکل‌گیری رویکردها و نگاه‌ها دست

کم‌نگیرید.

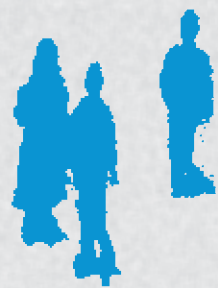
پس یک جامعه دنبال خیر می‌گردد تا مدرسهٔ ابتدایی بسازد، ولی پولش را می‌برد و در بیابان‌ها و جاده‌های کشور دانشگاه می‌سازد. و چون دانشجو ندارد، حالا برخی از این ساختمان‌ها را به مدرسه‌های خصوصی اجاره می‌دهد. این یک جامعه است و راهبردهای تربیتی‌اش. یک جامعه هم می‌گوید: شما اگر به دنبال مدرک پی‌اچ‌دی هستید، تشریف ببرید، خانه، دکان و زمینی را که دارید بفروشید و برای گرفتن این مدرک هزینه کنید. وظیفهٔ دولت تأمین آموزش رایگان، همگانی و کیفی، دست‌کم برای ۹ سال اول آموزش عمومی است و اینجا جای جولان سرمایه، برند و مرتبه، رتبه و بزرگ اجتماعی، رقابت و غریبالگری استعداد یا هوش، شناسایی رتبهٔ کنکور و سنجش آموزش عمومی، و مانند این‌ها نیست.

لازم است صورت‌مسئله‌هایمان را روشن کنیم و ببینیم این دو نگاه از کجا می‌آیند. آن وقت است که می‌توانیم دوباره برگردیم، به **میز عباس میرزا**^۱ برسیم و ببینیم در ترویج آموزش کیفی و سیاست‌های آن، کج‌راهِ را گم کرده‌ایم و در نتیجه سرمایه‌ها را از بین برده‌ایم! بعد هم کمی دقت کنیم و ببینیم که انگار کارپوشهٔ (کارتایل) عباس میرزا هنوز روی میز دولت است! همان کارپوشه است و تکان نخورده! عباس میرزا از آموزش چه می‌خواست؟ نیروی کار! بنابراین با همگانی‌سازی آموزش عمومی و کیفی فرهنگ‌ساز، عامل و خلاق کاری نداشت! خانهٔ تجدد را روی ساحل شنی دریای قصه‌های مادران بنا کرده بود! محصلان مستعد ما فرنگ رفتند و آمدند، ولی دل در گرو قصه‌های سنتی مادران خود داشتند.

آموزش مدرسه‌ای نوین، قرار بود قصه‌ها را واسازی، واکاوی و بهسازی کند! بدون توجه به اهمیت دانستن فن بناکردن تجدد روی شن روان ساحل قصه‌های سنت. نتیجه‌اش هم روشن است: بنیادگرایی! در نتیجهٔ نیروی کار فنی هم می‌گفت نیازی به علوم انسانی نیست، چون خودمان داریم! قصه‌های مادرانمان! این است که اگر برگردیم و تاریخ خودمان را مرور کنیم، خواهیم دید که دانشگاه تهران با این همه غنا، چگونه اداره می‌شود! باید دید که این پروندهٔ حجیم‌شدهٔ آموزش عالی ایران چه کمکی به ارتقای آموزش و تربیت، فکر و فرهنگ، و بازسازی قصه‌های مادران ما کرده است.

حدود ۸۳۰ دانشگاه در ژاپن فعال هستند. ۱۰ درصد از این دانشگاه‌ها در مرز خلق دانش هستند. همهٔ دانشگاه‌ها مدعی تولید علم در مرز دانش جهانی نیستند. بیش از ۶۰ درصد آن‌ها به ترویج دانش و به‌کارگیری و توسعهٔ محلی آن در متن جامعه مشغول‌اند. البته همه با هم ارتباط ارگانیک دارند، ولی چشم‌انداز، مأموریت، و شیوهٔ نظارت و مدیریت خاص خود را دارند. در نتیجه تکلیف روشن است. دانشگاه‌هایی که در شیمی، فیزیک و سایر علوم در مرز تولید دانش هستند، سیاست‌های اداره و نظارت ویژهٔ خود را دارند. هر دانشجوی ترم دومی هم در اتاق استاد دانشگاه را نمی‌زند که بگوید: استاد! بیایید با هم یک مقالهٔ آی‌اس‌آی بنویسیم و تولید علم کنیم.

در نظام دانشگاهی ژاپنی، ساختار آموزش عالی را به ترتیبی شکل داده‌اند که در این راه هر کس به وظیفهٔ خودش عمل می‌کند. در





بعد این آزادی انتخاب تا حدود زیادی گرفته می‌شود. در امتحانات متوسطه وضعیت دیگری داریم. در ژاپن به آزمون سراسری (کنکور) می‌گویند «امتحانات جهنمی». کما اینکه در مورد تربیت و مراحل رشد هم همین گونه است. در ژاپن می‌کوشند دوره کودکی را کش و لفت بدهند و تا همین اواخر این دوره تا حدود ۲۰ سالگی هم طول می‌کشد. این نگاه در ژاپن برخلاف نگاه در غرب یا جامعه‌ای مثل ایران است که عجله دارند دوران کودکی کوتاه‌تر باشد.

مثالی بزنم تا موضوع روشن‌تر شود. شنیدم که در یکی از مدرسه‌ها بچه‌ها را برای تنوع و تنفسی به باغ برده‌اند. برخی والدین تماس گرفته‌اند و از معلم، مربی یا مدیر پرسیده‌اند که وضع و اوضاع بچه‌ها چگونه است. مدیر هم گفته است که بچه‌ها را امروز به باغ برده‌اند و الان هم دارند بازی می‌کنند. کمی که گذشته است، ولی دانش‌آموز دوباره تماس گرفته است که چه خبر! باز هم معلم، مربی یا مدیر گفته است که خدا را شکر، اوضاع روبه‌راه است و بچه‌ها هم با شوق و ذوق مشغول بازی هستند. اما وقتی این تماس برای بار سوم برقرار شد، و در مقابل سؤال پدر یا مادر که پرسیده است آقا چه خبر، گفته‌اند بچه‌ها خوب و سر حال مشغول بازی هستند! با خطاب و عتاب شنیده‌اند که: یعنی چه که بازی! بازی! همه‌اش که شد بازی! پس درس و تمرین بچه‌ها چه می‌شود؟!

من وقتی به نسل خود و هم‌سالانم فکر می‌کنم، می‌بینم ما امکانات و شرایط خیلی خوبی نداشتیم، اما مثل نسل حاضر این قدر هم محدود و تحت کنترل نبودیم. فرزندان ما در شرایط فعلی نسبت به گذشته سهم زیادی از امکانات دارند، اما حدود و حقوق آن‌ها خیلی کمتر و محدودتر شده است. دیگر اینکه در فرهنگ ایرانی «توقع والدین» از فرزندان به «حرمت والدین» از جانب بچه‌ها تبدیل و تفسیر به رأی شده است. در نتیجه همین که بچه می‌خواهد تکان بخورد، به او می‌گویند: «بچه! حرمت نگه دار!» این است که فرزندان ما در چنین محدودیت‌ها و حرمت‌نگه‌داری‌هایی از دست می‌روند و در نهایت عاصی می‌شوند و همه بافته‌ها را در چشم‌به‌هم‌زدنی پیش روی شما پنبه می‌کنند.

بنابراین راهبرد آموزشی ژاپن درباره سیاست‌ها و محتوای آموزشی چنین است: «کم هم زیاد است». این جمله کم هم زیاد است، نظر آمریکایی‌ها را هم به خود جلب کرده و تعبیر قشنگی هم یک آمریکایی به نام خانم **کاترین آن لوئیس** از آن مطرح کرده است. سنگاپوری‌ها هم با لنز آمریکایی این سیاست ژاپنی‌ها را به سنگاپور بردند و آن را به «آموزش کمتر، یادگیری بیشتر» تبدیل کردند. آن‌ها در آموزش عمومی این شعار را به خوبی مبنای سیاست‌های مدرسه‌داری خود قرار داده‌اند و سازوکار آن را تمهید و اجرا می‌کنند.

چنین شرایطی تکلیف فرد با خودش و با مسئله‌ای که با جامعه و سایر نهادهای اجتماعی و علمی دارد، مشخص است. تعلیم و تربیت دانشگاهی هم اختصاصات خودش را دارد. ارزشیابی استادها در این دانشگاه‌های مرز دانش با دانشگاهی که مروج دانش است، تفاوت دارد. شیوه پایان‌نامه‌دادن و نوشتن هر کدام هم مشخص و متفاوت است. اما ارتباط و همکاری‌های همه دانشگاه‌ها با هم، قوی و دوستانه است. این گونه نیست که کار را انجام بدهم و بعد ببینم دارند علیه من توطئه می‌کنند.

پیشنهاد می‌کنم درباره پایه و فرهنگ این نوع نگاه بیشتر مذاقه و بررسی کنیم.

در غیبت «مسئله» برای فهم یا حل؟!

اجازه بدهید دوباره به پرسش اول در مورد پژوهش، تفکر انتقادی یا تفکر پیچیده و نسبت آن با شاخص‌های پژوهش برجسته دانشگاهی در فرهنگ‌های مختلف برگردیم. من از شیراز تا تهران، با حضور در برخی شهرها، با دانشجویان ارتباط و گفت‌وگو داشتم. در این سفر با ده‌ها دانشجوی جوان و عزیز روبه‌رو شدم که می‌گفتند: من با آقای فلانی یک مقاله یا یک فصل کتاب دارم ... من و استادم با هم یک مقاله‌آی‌اس‌آی نوشته‌ایم ... من المپیادی بوده‌ام و با آنکه مدال ندارم، ولی رتبه دانشگاهی خیلی خوبی داشتم.

حرفشان که تمام می‌شد، می‌گفتم: همه این‌ها خوب است، اما چرا این‌ها را به من می‌گویید؟!

پاسخشان این بود که: مگر شما در ژاپن استاد دانشگاه نیستید؟ به نظر شما با چنین کارنامگی (رزومه‌ای) حیف نیست که ما اینجا باشیم؟ بیایید با هم یک سلسله کار مشترک انجام دهیم تا شاید فرصتی ایجاد شود و ما هم به ژاپن بیاییم و کاری انجام دهیم.

من به این عزیزان می‌گفتم: اساساً «مسئله» شما چیست که به دنبال رفتن به ژاپن یا کار مشترک هستید؟ کار مشترک بر اساس مسئله مشترک انجام می‌پذیرد!

واکنش‌ها جالب بود! عموماً مکثی می‌کردند و می‌گفتند: مسئله! مسئله چیه؟ با این کارنامک قوی، آیا باید مسئله هم داشته باشیم؟! من از اصل موضوع تعجب نکردم، اما برایم جالب بود که همه این دوستان با مدرک دیپلم، لیسانس، فوق‌لیسانس، دکترا و تجربه پسادکتر، در شیوه گفت‌وگو مشترک بودند: «مسئله دیگر چیست؟ از کجا می‌آید؟ کی طرح می‌کند؟ هیچ کس تا حالا سراغی از مسئله نگرفته است!» به گونه‌ای که وقتی این صحبت‌ها را از نوار پیاده می‌کنیم، انگار همه این حرف‌ها را یک نفر گفته است. جالب‌تر از آن، بچه‌های تحصیلات تکمیلی بودند که می‌گفتند: آقای دکتر در ایران از ما می‌پرسند از این پایان‌نامه چند تا مقاله درمی‌آید؟! کسی نمی‌پرسد مسئله آن از کجا آمده است و به فهم یا حل کدام مسئله یاری می‌دهد! به جای مسئله همه مشغول فریه‌سازی کارنامک‌اند!

پداگوژی و نگاه متفاوت ما و دیگران به بچه‌ها

در آموزش عمومی آزادی عمل و انتخاب زیاد است. از متوسطه به



بی‌نوشت‌ها و منابع پداگوژی
نگاه متفاوت ما و دیگران

در همایش کشوری علوم اجتماعی
و تفکر و سواد رسانه‌ای مطرح شد:

متناسب‌سازی کتاب‌های جامعه‌شناسی با نیاز دانش‌آموزان

دکتر مژده قربانعلی‌زاده
دبیر دبیرخانهٔ کشوری علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای



بررسی محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی و برنامه‌های آتی «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی» آغاز شد. دکتر عیوضی با اشاره به فرصت اصلاح درس ششم جامعه‌شناسی ۳ (درس جدیدالتألیف)، از سرگروه‌های استانی تقاضا کرد که ضمن گفت‌وگو در باب مسئله‌های کتاب‌های جامعه‌شناسی، اصلاحات پیشنهادی را نیز مطرح کنند. تقاضای مشترک و محوری سرگروه‌های استانی، بازنگری در محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی و متناسب‌سازی آن‌ها با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه بود.

برخی از مهم‌ترین مشکلات مطرح‌شده درباره این کتاب‌ها عبارت‌اند از: دشواری زبان متن و سازمان‌دهی نامناسب محتوا، ادغام محتوای جامعه‌شناختی با محتوای فلسفی و تاریخی، بی‌علاقگی دانش‌آموزان به محتوای کتاب، کم‌توجهی کتاب به نیازهای دانش‌آموزان در حوزه دانش اجتماعی (نظیر آسیب‌های خانواده،

همایش کشوری «دبیرخانه علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای»، با حضور سرگروه‌های علوم اجتماعی استان‌ها، از سوم تا پنجم اسفندماه ۱۴۰۱ در استان گیلان برگزار شد. در این همایش اقدامات و مسائل گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای کل کشور مورد بررسی قرار گرفتند و برنامه درسی علوم اجتماعی به همراه محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی نقد و ارزیابی شدند. دکتر **لطیف عیوضی** (مؤلف کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه)، دکتر **امیرحسین مهدی‌زاده** (مسئول گروه مهارت‌های زندگی دفتر تألیف کتب درسی) و آقای **نورالدین فتاحی** (رئیس گروه برنامه‌ریزی دفتر آموزش متوسطه نظری) از میهمانان این همایش بودند.

در مراسم افتتاحیه مهندس **جابر عباسی**، معاون آموزش متوسطه اداره آموزش و پرورش استان گیلان، ضمن خیرمقدم‌گویی و معارفه، به نقش مهم تربیتی معلمان در کلاس درس، مدرسه و جامعه اشاره کرد و از پیشنهادهای خلاقانه سرگروه‌های علوم اجتماعی در ارتقای فرایند یادگیری دانش‌آموزان استقبال کرد.

در ادامه، آقای فتاحی، مهم‌ترین برنامه‌ها و اولویت‌های گروه‌های آموزشی دفتر متوسطه نظری، از قبیل توانمندسازی معلمان، آموزش ترکیبی و تلفیقی، جشنواره الگوهای برتر تدریس، نظارت بالینی، ارزشیابی و چالش‌های این حوزه شرح داد. خانم **باقری**، رئیس اداره تکنولوژی (فناوری) و گروه‌های آموزشی و بررسی محتوای استان گیلان نیز به نقش فعالیت‌های آموزشی معلمان و اقدامات گروه‌های آموزشی اشاره کرد.

همایش کشوری، روز چهارشنبه سوم اسفند نیز با برگزاری نشست‌های تخصصی ادامه یافت. آقای فتاحی در جمع سرگروه‌های استان‌ها حضور یافت و هر یک از سرگروه‌ها در فرصتی که داشت، به طرح مسائل و دغدغه‌های استان خود در حوزه علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای پرداخت و راهکارهای پیشنهادی خود را مطرح کرد. مسئله‌هایی نظیر حضور معلمان غیرمرتبط در تدریس درس‌های علوم اجتماعی، هدایت تحصیلی نامناسب در رشته علوم انسانی، محتوای آموزشی ناکارآمد، توازن‌نداشتن استانداردهای آموزشی در مدرسه‌ها، چالش‌های شبکه شاد، ضعف انگیزه در معلمان، مسئله‌های مشاهده شده در فرایند نظارت بالینی، و امکانات و اختیارات سرگروه‌های آموزشی، از جمله مهم‌ترین مواردی بودند که موردبحث و گفت‌وگو قرار گرفتند. آقای فتاحی، ضمن شنیدن موارد مطرح‌شده، به سؤالات این حوزه پاسخ دادند و از راهکارهای مطرح‌شده استقبال کرد.

در نوبت عصر روز چهارشنبه، نشست تخصصی در حوزه نقد و



مسائل اجتماعی ایران و...)، و نارضایتی معلمان از محتوای کتاب‌ها. همچنین، سرگروه‌های استان‌ها، در خصوص کتاب «هویت اجتماعی»، بر این مهم تأکید داشتند که مباحث کتاب در واقع خلاصه‌ای از کتاب تخصصی «جامعه‌شناسی رشته علوم انسانی» است و با خلاصه‌کردن محتوا، ارتباط بین مفهوم‌ها تضعیف شده است. به علاوه، بین محتوای کتاب و نیازهای مخاطب (دانش‌آموز غیرعلوم انسانی) هماهنگی کافی وجود ندارد.

در این نشست به آسیب‌شناسی نمره پایین «جامعه‌شناسی ۳» در آزمون‌های نهایی خردادماه ۱۴۰۱ نیز پرداخته شد و تأثیر محتوای کتاب درسی و روش تدریس معلمان در این زمینه موردبحث و گفت‌وگو قرار گرفت. سپس دکتر عیوضی به تشریح دلایل خود در مورد انتقادات مطرح‌شده پرداخت. در این جلسه درس جدیدالتألیف کتاب جامعه‌شناسی ۳ (درس ششم) نیز مورد نقد و ارزیابی قرار گرفت و پیشنهادهای متفاوتی برای اصلاح درس مطرح شد.

روز پنجشنبه چهارم اسفند ۱۴۰۱، نشست تخصصی در حوزه کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» برگزار شد. دکتر

یادگیری از کتاب‌های پیش‌رو در آموزش و پرورش محسوب می‌شود، اما بی‌توجهی به تدریس تخصصی، باعث شده است، بسیاری از هدف‌های کتاب در عمل محقق نشوند و شبکه منسجمی از معلمان تخصصی سواد رسانه‌ای شکل نگیرد. در نتیجه انباشتنی تجربه‌های تدریس نیز رخ نمی‌دهد و معلمان عهده‌دار تدریس آن، به‌عنوان تجربه‌ای موقت و یک‌ساله به آن نگاه می‌کنند. از دیگر چالش‌های مطرح‌شده توزیع دیر هنگام کتاب و برگزار نشدن دوره‌های آموزشی ضمن خدمت بود. دکتر مهدی‌زاده، پس از استماع نظرات سرگروه‌های استانی و پاسخ‌گویی به موارد مورد ابهام، از پیشنهادهای ذکر شده، مانند اضافه‌شدن محتوای خودمراقبتی در فضای رسانه‌ای،

مهدی‌زاده، مسئول گروه مهارت‌های زندگی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، با حضور در جمع سرگروه‌های استان‌ها، ابتدا برنامه دفتر مهارت‌های زندگی و پیشینه اقدامات صورت گرفته در ارتباط با کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را تشریح کرد. سپس هر یک از سرگروه‌ها سؤال‌ها و پیشنهادهای خود را در مورد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای مطرح کردند.

مهم‌ترین مسئله ذکر شده در مورد این کتاب، تدریس آن توسط معاونان مدرسه‌ها و نیز دبیران غیرمرتبط بود که این امر زمینه مشکلات متعددی را در آموزش این کتاب و حفاظت از هویت و حریم آن ایجاد کرده است. اگرچه این کتاب، به دلیل نگاه مسئله‌محور و فاصله گرفتن از حافظه‌محوری، در



میانگین نمره‌های استان‌ها در کتاب‌های «جامعه‌شناسی ۳» و «هویت اجتماعی» مقایسه شد و عوامل مؤثر بر آن و نیز وضعیت نمره‌های این دو درس در مقایسه با سایر درس‌های آزمون نهایی خرداد ۱۴۰۱ بررسی شد. پیشنهاد مکاتبه با مرکز سنجش و پایش کیفیت آموزشی در ارتباط با اختصاص فرصت مناسب به امتحان جامعه‌شناسی ۳ از دیگر موارد مطرح شده در این نشست بود.

در بخش پایانی همایش، به پرسش‌های سرگروه‌های استانی در ارتباط با اجرای برنامه عملیاتی استانی پاسخ داده شد. همایش کشوری پس از جمع‌بندی و تشکر از حضور سرگروه‌های استان‌ها، ظهر روز جمعه ۵ اسفند ۱۴۰۱ به کار خود پایان داد.

حذف برخی مباحث تکراری کتاب، ادغام برخی درس‌ها و اضافه کردن تصویرهای جدید و معرفی «تکه‌فیلم‌ها» (کلیپ‌ها) و برنامه‌های جدید و مناسب در کتاب، استقبال کرد.

برنامه روز آخر همایش، پنجم اسفندماه، به بررسی فعالیت‌های دبیرخانه کشوری و عملکرد گروه‌های آموزشی استان‌ها اختصاص داشت. در این نشست وضعیت اجرای برنامه بومی استان‌ها مورد بررسی قرار گرفت و برنامه دبیرخانه در سال جاری برای برگزاری «جشنواره الگوهای تدریس برتر» با تأکید بر کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای مطرح شد.

در بخش بعدی نشست، موضوع چالش‌های ارزشیابی کتاب جامعه‌شناسی ۳ به بحث و تبادل نظر گذاشته شد. همچنین



دکتر لطیف عیوضی معاون برنامه‌ریزی
دوره متوسطه دفتر تألیف کتاب‌های درسی

نورالدین فتاحی کارشناس مسئول گروه‌های
آموزشی معاونت آموزش متوسطه



احترام اجتماعی

کاوشی در یک مفهوم پر کاربرد، ساده، اما پیچیده

دکتر علی زمانیان
جامعه‌شناس

صرفاً به رفتاری ساده و تهی، و گاهی فریب کارانه و شقاوت‌آمیز تقلیل می‌یابد. این در حالی است که احترام (در معنای وسیع)، مبنا و شالوده همکاری‌های اجتماعی، مشارکت و ثبات سیاسی است. کاهش احترام اجتماعی سبب کاهش انسجام اجتماعی می‌شود. همچنین، نادیده گرفته شدن احترام شهروندان از سوی نظام سیاسی، مشارکت و ثبات سیاست را با مخاطره جدی روبه‌رو می‌کند. در جامعه‌ای که شهروندان احساس کنند از سوی صاحبان قدرت و روایت‌های رسمی به اندازه کافی محترم شمرده نمی‌شوند، آشوب و قانون‌گریزی افزایش می‌یابد. یکی از علت‌های اصلی فاصله میان شهروندان و نظام سیاسی مستقر، دقیقاً در همین احساس منفی نهفته است. هیچ ارتباط و رابطه‌ای بدون وجود احترام متقابل دوام نخواهد آورد و بندبند آن از هم خواهد گسست. احترام لازمه با هم بودن و با هم زیستن است. به تعبیر ریچارد سنِت، احترام یکی از آیین‌های همکاری است و تخطی از آداب رفتار احترام‌آمیز می‌تواند وفاق را نقش بر آب کند؛ حتی اگر تداوم ائتلاف به نفع همه طرف‌ها باشد.

احترام چیست؟

۱. ریچارد سنِت، احترام را این چنین تعریف می‌کند: «اشاره

آیا تاکنون به این اندیشیده‌ایم که وقتی از احترام سخن می‌گوییم، از چه چیزی سخن می‌گوییم؟ «احترام» ما را به چه چیزی دلالت می‌دهد؟ معنای عملی و رفتاری آن چیست؟ وقتی از نظام سیاسی انتظار داریم احترام شهروندان را نگه دارد یا در روابط میان فردی به این فضیلت اجتماعی اشاره می‌کنیم، در واقع انتظار چه نوع رفتار و کنشی را داریم؟

معنای «احترام» که عموماً و در همان گام اول به ذهن متبادر می‌شود، نگاه‌داشتن ادب در هنگام مواجهه و رفتار با دیگری یا نوعی «فضیلت ظاهری محض» است. به تعبیری دیگر، احترام را به نوعی رفتار ساده مبتنی بر آداب تلقی می‌کنند. اما اسپونویل بر این باور است که گرچه ادب یک ارزش است و نمی‌توان آن را انکار کرد، اما این ارزش مبهم و در نفس خود ناکافی است. از نظر اسپونویل، یک بی‌حرمت مؤدب، نجیب‌تر از یک بی‌حرمت بی‌ادب نیست، حتی شاید نانجیب‌تر باشد، زیرا او ریاکار هم هست. ادب انسان فضیلت‌مند، خود یک فضیلت است، اما ادب انسان شورو، ریا و فریبی بیش نیست.

این نوشته بر آن است که بگوید احترام، گرچه ما را به مفهوم ادب می‌رساند، اما معنایی بس عمیق‌تر، با ابعاد و ویژگی‌های متعدد دارد؛ زوایایی که اگر دیده نشوند، احترام گذاشتن به دیگری،

به تصدیق ارزش طرف دیگر ائتلاف، به‌ویژه طرف کوچک‌تر و ضعیف‌تر دارد.» اما هنوز این پرسش در میان است که اگر خواهیم ارزش طرف مقابل را تصدیق کنیم، چه باید بکنیم؟ تصدیق ارزش طرف مقابل به چه معناست؟ کدام ارزش؟

مهم‌ترین ارزشی که پایه احترام محسوب می‌شود، عبارت است از: «به رسمیت شناختن دیگری». به رسمیت شناختن نیازها، اراده و اساسا بودن مطلق اوست؛ آن گونه که **کانت** یا **فیشته** می‌گویند، انسان، غایت خود است. نه تنها بودن مطلق، یعنی بودن بنفسه مختص انسان است، بلکه تعیینات خاص این بودن نیز مختص به اوست. «به تعبیری دیگر، چگونه بودن هر شخص، به اراده خودش وابسته است. فیشته می‌گوید: «تمامی آنچه او هست، باید منبعث از «من» محض او، یعنی منبعث از صرف «من بودن» او باشد.» بنابراین، یکی از ارکان اصلی به رسمیت شناختن، همانا به رسمیت شناختن اراده فرد است برای چگونه بودنش.

در نوشته‌های **جان رالز**، به رسمیت شناختن به معنای احترام به نیازهای کسانی است که با هم برابر نیستند. همچنین، در نگاه و نظر **هابرماس**، به رسمیت شناختن یعنی احترام به عقاید دیگری که منافعشان منجر به مخالفت خوانی می‌شود.

همه ایدئولوژی‌هایی که «من» انسان واقعاً موجود را نادیده می‌گیرند و به‌نحو جبارانه دست به معماری‌اش می‌زنند، لاجرم انسان را سرکوب می‌کنند و برای او احترامی قائل نیستند.

تا اینجا معلوم شد که به رسمیت شناختن واجد چند معناست: اول، به معنای به رسمیت شناختن «بودن» دیگری. دوم، به رسمیت شناختن چگونه زیستن و چگونه بودن دیگری (اهداف و آرمان‌ها).

سوم، به رسمیت شناختن نیازهای دیگری. چهارم، به رسمیت شناختن دردها و رنج‌های دیگری. پنجم، به رسمیت شناختن عقاید و اعتقادات دیگری. ششم، به رسمیت شناختن اراده و اختیار دیگری برای کسب آنچه مطلوب خود می‌داند.

«دیگری محترم» با این عناصر شش‌گانه محترم خواهد بود. اما اگر در سطح ارتباط بین فردی یا ارتباطات وسیع اجتماعی یا مناسبات میان نظام‌های سیاسی و شهروندان، عناصر و مشخصه‌های برشمرده مفقود باشند، در واقع احترام وجود خارجی ندارد. هر چه هست، لفاظی میان تهی و ردیلتی فریب‌کارانه است.

۲. رکن دوم احترام، همان است که فیلسوفانی مانند **کانت** و **فیشته** مطرح می‌کردند و آن، ابرام و اصرار بر هدف‌بودن و غایت‌بودن خود انسان است. هر انسانی هدف است. این سخن یعنی برای هر رویکردی با هر نام و نشان که انسان را به‌منزله ابزار چیزی دیگر می‌خواهد، محترم نیست. رویکرد ابزارانگاره به انسان، آدمی را به سطح شیء تنزل می‌دهد. به‌سخن دیگر، این رویکرد، همان شیء‌انگاری انسان تلقی می‌شود. نظام‌های سیاسی که شهروندان را نه صرفاً برای آنکه فقط

هستند، بلکه به‌منزله ابزاری در خدمت قدرت می‌بینند (و از اینکه این نگرش را بر زبان بیاورند نیز شرمند نمی‌شوند)، در واقع عزت، مقام و منزلت انسانی شهروندان را نادیده می‌گیرند؛ زیرا آنان را برای چیز دیگری می‌خواهند. مشکل این دیدگاه آن است که جای هدف و وسیله را عوض می‌کند. هدف را به جای وسیله و وسیله را به جای هدف می‌نشانند. به‌همین خاطر است که درد و رنج شهروندان را در پای شکوهی کاذب نمی‌بیند. در این نگرش، آنچه اهمیت می‌یابد، عظمت و قدرت نظام سیاسی است و نه انسان واقعاً موجودی که سوخت اراده قدرت می‌شود.

ریچارد سنِت بر این باور است که احترام به رنج دیگری، چیزی است که به‌نوع بشر، کرامتی این جهانی اعطا می‌کند. فیشته هم توجه به حقوق بشر را بر مبنای احترام به تمامیت بدن بنا می‌کند. این همان چیزی است که به آن، کرامت بدن اطلاق می‌شود؛ بدنی که از آن دیگری است و نباید به آن تعرض کرد، و آن را مهار یا سرکوب کرد.

۳. **فرناندو سوتِر** مفهوم احترام را به مفهوم شرافت گره می‌زند و تلاش می‌کند مفهوم احترام را با آن توضیح دهد: شرافت انسان با معیارهای زیر فهمیده می‌شود. به‌سخن دیگر، نظام‌هایی که برای شهروندان خود احترام قائل هستند، رفتاری با این مشخصات دارند: اول آنکه افراد آن مصون از تعرض هستند.

دوم، افراد را به‌منزله هدف تلقی می‌کنند و نه ابزار و وسیله رسیدن به مقصد.

سوم، حق خودآیینی را به رسمیت می‌شناسند. به تعبیر دیگر، هر شخص حق دارد به‌نحو مستقل و بدون اجبار بیرونی، برای زندگی خود برنامه‌ریزی و معیار خود را برای تعالی مشخص کند.

چهارم، این موضوع را به رسمیت می‌شناسد که باید با همه افراد بر اساس رفتار و شایستگی‌های شخصی‌شان برخورد کند.

پنجم، با کسانی که از بدبختی رنج می‌برند، همبستگی دارد و برای کاهش رنج آن‌ها می‌کوشد.

ششم و در نهایت، در آن هیچ‌کس کنار گذاشته نمی‌شود.

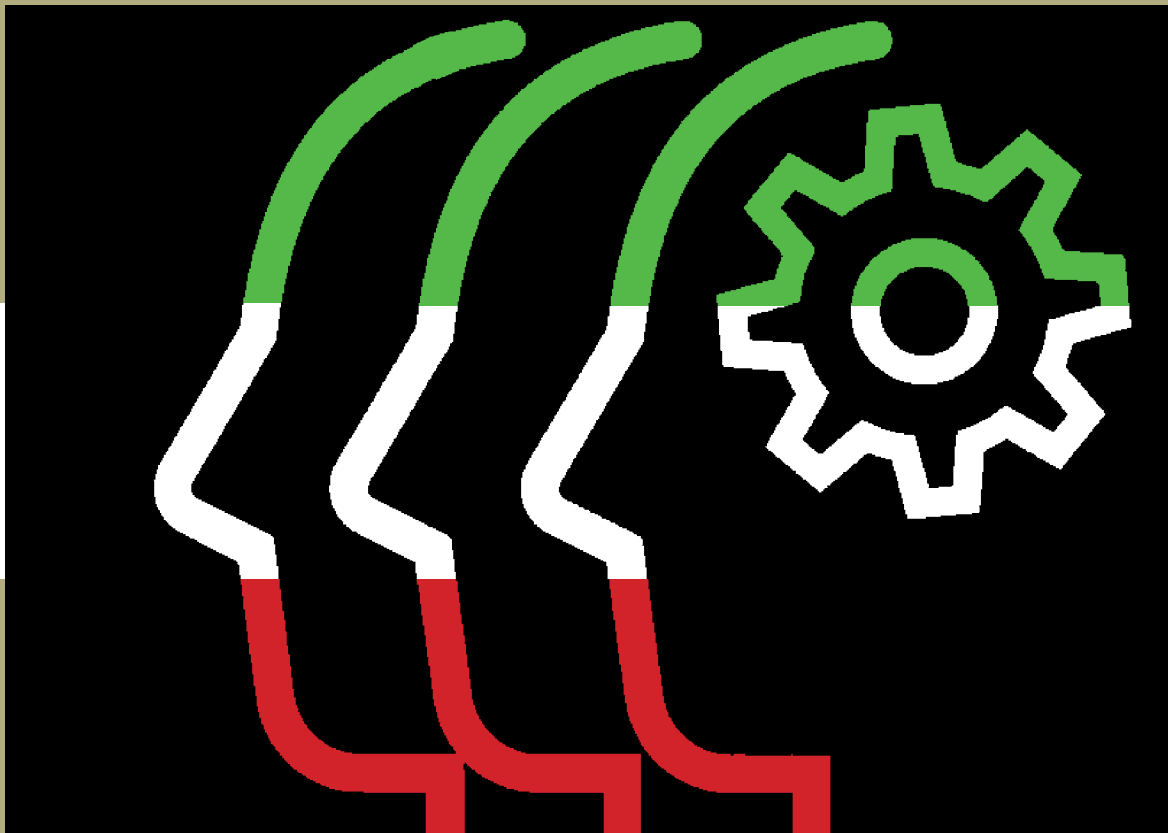
اکنون، با درمیان آوردن معیاری متفاوت در باب احترام و شرافت انسان، می‌توان این پرسش را مطرح کرد که هر یک از ما برای دیگران چقدر احترام قائلیم. از سوی دیگر، رابطه نظام سیاسی، فرهنگی و آموزشی با شهروندان، چقدر بر اساس احترام بنا شده است؟ آیا ما شهروندان احساس می‌کنیم به اندازه کافی نزد این نظام‌ها محترم هستیم؟

منابع

۱. سوتِر، فرناندو (۱۳۹۳). پرسش‌های زندگی. ترجمه عباس مخبر. نشر طرح نو. تهران.
۲. سنِت، ریچارد (۱۴۰۱). باهم بودن. ترجمه محمدرضا فدایی. انتشارات شیرازه. تهران.
۳. گوتلیب فیشته، یوهان (۱۳۹۵). گفتارهایی درباره رسالت دانشمند. ترجمه اسماعیل سعادت. نشر فرهنگ جاوید. تهران. چاپ اول.
۴. سنِت، ریچارد (۱۳۹۸). احترام؛ تکوین منش در جهان نابرابری‌ها. ترجمه بهنام ذوقی رودسری. انتشارات شیرازه. تهران.



به احترام کرامت انسان‌ها



اشاره

مفهوم توسعه از جنبه نظری و عملی، در طول تاریخ تحولات بسیاری را پشت سر گذاشته است؛ از تأکید یک‌جانبه بر رشد مادی و کمی اقتصادی گرفته تا توسعه اقتصادی-اجتماعی و همه‌جانبه. اما با وجود همه این تحولات، برداشت متداول از توسعه، بر نوعی الگوی خطی مبتنی است که جامعه‌های توسعه‌یافته غربی طی کرده‌اند و سایر جامعه‌ها نیز باید همان مسیر را بپیمایند. این الگوی خطی از توسعه را بسیاری از صاحب‌نظران علوم اجتماعی، به‌ویژه در جوامع غیرغربی، نقد کرده‌اند. این جامعه‌شناسان معتقدند، الگوی توسعه هر جامعه باید بر تاریخ و فرهنگ و ارزش‌های بومی و ملی آن جامعه مبتنی باشد. به‌علاوه، این رویکرد، تقلیل توسعه به ابعاد مادی را نمی‌پذیرد و بر رشد و تعالی ابعاد معنوی و کرامت انسانی تأکید می‌کند. بی‌توجهی به نسبت توسعه با ارزش‌های اخلاقی، به‌ویژه عدالت اجتماعی، از دیگر نقدهای این جامعه‌شناسان به مفهوم متداول از توسعه است.

چنین نقدهایی به مفهوم توسعه، به شکل‌گیری مفهومی جایگزین با عنوان «پیشرفت» منجر شده است. در اسناد بالادستی کشور، با توجه به تمایز و تفاوت‌های اساسی کشور ما با فرهنگ و جامعه‌های غربی، بر «الگوی ایرانی و اسلامی پیشرفت» تأکید شده است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران نیز با تأکید بر چنین الگویی، پیشرفت را مبتنی بر تاریخ و فرهنگ ملی و اصول و ارزش‌های بنیادین دینی و فرهنگی، با هدف رشد و تعالی معنوی و همه‌جانبه فرد و جامعه، می‌داند. این مقاله ضمن همراهی با نقدهای اساسی به مفهوم متداول از توسعه و الگوی خطی توسعه غربی و تأکید بر مفهوم پیشرفت در الگوی ایرانی و اسلامی پیشرفت، موضوع ارزش‌آفرینی ملی در جریان پیشرفت را

از منظر نظریه‌های متداول توسعه، با هدف آشنایی با دیدگاه‌های گوناگون موردبحث و بررسی قرار داده است.

چکیده

بر اساس نظریه‌های جامعه‌شناختی، دو عامل مهم در توسعه کشورها «دولت» و «جامعه» (بدنه اجتماعی) است. «ارزش‌آفرینی ملی» به‌عنوان علتی معرفی شده است که می‌تواند از سوی دولت به وجود آید و بین دولت و جامعه رابطه «اندامگانی» (ارگانیکی) برقرار کند. در سایه این رابطه، ساختار اجتماعی متناسب با پیشرفت ایجاد می‌شود و به این ترتیب، هدفمند تحقق می‌یابد. درباره تحقق توسعه از طریق ارزش‌آفرینی ملی، دو سؤال اساسی مطرح می‌شود:

۱. دولت‌ها چگونه می‌توانند موفق به ارزش‌آفرینی ملی شوند و مردم را به تحقق توسعه در کشورهاشان ترغیب سازند؟ در پاسخ استدلال شده است که با ترسیم وضعیت مطلوب جامعه در مقابل وضعیت موجود، می‌توان میزان توسعه‌یافتگی یا توسعه‌نیافتگی جامعه را با دیگر جامعه‌ها مقایسه کرد. همچنین از طریق فشار ساختاری داخل جامعه می‌توان موجب ارزش‌آفرینی ملی شد.

۲. از چه راه‌هایی می‌توان تشخیص داد که دولت‌ها، توسعه به‌مثابه ارزش ملی را در جامعه خود به‌صورت جدی دنبال می‌کنند؟ در جواب، سه شیوه تشخیص ارائه شده‌اند که عبارت‌اند از: اولویت‌های عملی دولت‌ها؛ دوراهی اولویت‌ها؛ و در نهایت احساس وظیفه درونی در افراد برای تحقق توسعه.

کلیدواژه‌ها: توسعه، ارزش ملی، دولت، جامعه، احساس وظیفه درونی

علم جامعه‌شناسی در دوره مدرن متولد شد و علت آن نیز بررسی علمی چگونگی وقوع جامعه نوین (مدرن) بود. یعنی تحلیل و تبیین این پرسش بسیار مهم که: «چگونه جامعه سنتی به جامعه نوین تغییر و تحول پیدا کرد.» به عبارت دیگر: «چگونه برخی از جامعه‌ها

می‌داند و معتقد است توسعه نوین به جای اینکه حلال مشکلات باشد، ریشه مشکلات شده است. به این ترتیب آنان ادعا می‌کنند که باید مسئله پیچیده توسعه را کنار گذاشت و زندگی ساده‌ای را از نظر مادی و معنوی پیدا کرد (پیت و الین هارت، ۱۳۸۴: ۲۷۳-۲۹۰). تمام علت‌هایی را که برای توسعه ذکر شده‌اند، می‌توان زیر عنوان

ارزش‌آفرینی ملی، راهی به سوی پیشرفت

رحیم زایر کعبه

دکترای جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه

توانستند به توسعه دست یابند؟»

مفهوم «توسعه» از مفهوم‌های مهم زمان ماست، به‌طوری که کشورهای دنیا و اجتماع‌های بشری را بر اساس آن به کشورهای توسعه‌یافته، در حال توسعه و توسعه‌نیافته طبقه‌بندی می‌کنند. درباره علت توسعه هر نظریه پرداز جامعه‌شناسی بر علت خاصی تأکید ورزیده است. چنان که کنت از تحول ذهنی و معرفتی، اسپنسر از تفکیک یا تمایز ساختی، وبر از عقلانی شدن کنش‌ها، و مارکس از تغییر زیربنای اقتصادی یاد می‌کردند.

در ادامه این روند، «مکتب نوسازی» عامل توسعه را در سه بعد اجتماعی، روانی و اقتصادی جست‌وجو می‌کرد. به این صورت که در بعد اجتماعی، **پارسونز** از متغیرهای الگویی جامعه نوین و **اسملسر** از تمایزات ساختی یا تفکیک کارکردی نام می‌بردند. در بعد روانی، **مک کله‌لند**^۱ بر انگیزه پیشرفت، **لرنر** بر اشاعه فرهنگی ارزش‌ها و هنجارهای کشورهای پیشرفته در کشورهای توسعه‌نیافته، **راجرز** بر لزوم ارزش‌ها و نگرش‌های نوین در مقابل با ارزش‌های خرده‌فرهنگ دهقانی، و **جانسون** بر سازگاری بین ارزش‌ها و شرایط محیطی تأکید داشتند. در نهایت در بعد اقتصادی، **شومپتر** ظهور کارفرمایان و ایجاد روحیه کارفرمایی در جامعه و **روستو** مرحله‌های رشد اقتصادی غیر کمونیستی را عامل توسعه می‌دانستند.

در مقابل مکتب نوسازی، «مکتب وابستگی» با صاحب‌نظرانی چون **فرانک** و **پل باران**^۲، عامل توسعه را در رهایی از وابستگی به کشورهای توسعه‌یافته بر اساس سیاست‌هایی چون مبارزه با استعمار و امپریالیسم می‌پنداشت.

«مکتب اکلا» (ECLA) نیز با صاحب‌نظرانی چون **پربیش**، **فور تادو** و **سونکل**^۳، بر راهبرد جایگزینی واردات در قالب «الگوی توسعه درون‌زا» و همچنین راهبرد تشویق صادرات در قالب «الگوی توسعه برون‌زا» پافشاری می‌کردند (از کیا، ۱۳۷۷).

اخیراً نیز «مکتب پسااستعمارگرایی» با صاحب‌نظرانی از طیف‌های فکری مختلف چون **فرانتس فانون**، **هومی بابا**، **اسپیواک** و **ادوارد سعید** (پسااستعمارگرایان)، **مجید رهنما**، **استیوا و پراکاش** (پساتوسعه‌گرایان)، و **بودریار** و **بودریار** (پسانوگراها) ظهور کرده است. این مکتب توسعه را ایده و پروژه‌های صرفاً غربی

دو عامل کلی، یعنی «دولت» و «جامعه»، قرار داد. یعنی توسعه در جامعه‌ها یا از طریق دولت و یا از طریق جامعه صورت می‌گیرد. برای مثال، علت‌هایی چون تراکم مادی و معنوی از نظر **دورکیم** و عقلانیت مورد نظر **وبر** را می‌توان تحت عامل «جامعه»، و شیوه تولیدی و مناسبات تولیدی مورد نظر مارکس را تحت عامل «دولت» قرار داد. چرا که تراکم مادی و معنوی و عقلانیت، عواملی هستند که به مردم جامعه مربوط‌اند، در حالی که عامل تغییر شیوه و مناسبات تولیدی سرمایه‌داری در محو دولت سرمایه‌داری و جایگزینی آن با دولت کمونیستی فرض می‌شود.

اما علتی که این نوشته برای رسیدن به توسعه مطرح می‌کند، باید علتی باشد که بتواند دو عامل دولت و جامعه را به هم مرتبط کند، رابطه متقابل تقویت‌کنندگی بین آن‌ها برقرار سازد و از این طریق ساختار مناسب توسعه را در جامعه به وجود آورد. آن علت از دیدگاه نگارنده این نوشته «ارزش ملی» است که از طریق آن دولت و جامعه در رابطه متقابل، ساختاری مساعد را برای توسعه ایجاد می‌کنند. در رابطه با تحقق توسعه از طریق ارزش ملی، دو سؤال اساسی قابل طرح است:

۱. چگونه می‌توان ارزش ملی را توسط دولت‌ها به وجود آورد و از طریق جامعه تقویت کرد؟

۲. شیوه‌های تشخیص توسعه به مثابه ارزش ملی کدام‌اند؟

پیشینه تحقیق

چنان که می‌دانیم درباره توسعه و شیوه‌های رسیدن به آن از سوی صاحب‌نظران و متفکران جامعه‌شناسی نظریه‌های مختلفی ارائه شده‌اند و آثار و مقالات متفاوتی نیز از سوی متخصصان امر به رشته تحریر درآمده‌اند. در اینجا فقط به سه اثر اشاره می‌کنیم که بیشترین قرابت را با موضوع پژوهش حاضر دارند:

ماکس وبر (۱۹۰۵)، در کتاب خود به نام «اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری»، در پی شناسایی ریشه‌های ظهور سرمایه‌داری است و اینکه چرا نظام سرمایه‌داری و به دنبال آن توسعه صنعتی در مغرب‌زمین محقق شد، ولی در سایر جامعه‌ها چنین نظامی به منصه ظهور نرسید. وی برای نیل به این مقصود و شناسایی ریشه‌های



منابع مقاله ارزش‌آفرینی ملی، راهی به سوی پیشرفت

نظام سرمایه‌داری به مطالعه‌ای تاریخی از منظر توجه به مذهب و اخلاق، و اصلاحاتی که در آن به وجود آمده بود، می‌پردازد. وی بر این رهیافت تأکید می‌کند که محقق‌شدن نظام سرمایه‌داری در مغرب‌زمین نیازمند روحیه‌ای خاص و به تعبیری زمینه اخلاقی، روانی، اجتماعی و فرهنگی خاصی بوده است که جامعه‌های غربی از طریق همراه‌شدن با چنین زمینه و روحیه خاصی توانستند به نظام سرمایه‌داری و در نهایت جامعه صنعتی دست پیدا کنند. وی تعلیم‌های مذهبی «کالوینیسیم» را نوعی زهد و پرهیزگاری می‌بیند که متضمن سه وظیفه مهم است:

الف) کار: هر فرد مؤمن باید در حکومت الهی سهم خود را با انجام وظایفی در جهت هدف‌های تولیدی به خوبی ادا کند. زیرا کار در این آیین به منزله مشارکت در تجلی عظمت خداوندی تلقی می‌شود.

ب) تحمل شرایط سخت: فرد باید به سختی زندگی کند و ثروت خود را در تولید و رفاه به کار اندازد.

ج) آموزش: هر فرد می‌باید دارای علم، به خصوص علم تجربی برای درک آیات پروردگار باشد.

بدین ترتیب کالوینیسیم چون با تنبلی، اسراف و زندگی فئودالی مخالفت داشت، زمینه پس‌انداز هر چه بیشتر و در نهایت سرمایه‌گذاری و ریسک‌پذیری را فراهم کرد، و از طرف دیگر با مؤلفه‌هایی چون قدرت حساب‌رسی دقیق و نظم سازمانی توانمند ناشی از عقلانیت همراه بود، نظام سرمایه‌داری مغرب‌زمین را که امروزه خصلتی جهانی پیدا کرده است، به وجود آورد (ازکیا، ۱۳۷۷: ۷۸ و ۷۹).

اورت راجرز^۵ (۱۹۶۹)، یکی از صاحب‌نظران توسعه، معتقد است: «توسعه» یا تغییر چیزی جز اندیشه و نظری نیست که فرد آن را جدید و نو می‌پندارد. «اشاعه» به معنای فرایندی است که اندیشه و نظری نو را از منبعی منتشر می‌کند. «قبول یک اندیشه» نیز به معنای تصمیم به تحقق بخشیدن کامل آن است.

راجرز با توجه به تعدادی از مطالعات خود به این نتیجه رسید که در بعضی از فرهنگ‌ها زمینه برای نوآوری نسبت به فرهنگ‌های دیگر بیشتر است. به نظر وی، فرایند قبول یک اندیشه که متضمن یادگیری آن اندیشه و نیز تصمیم‌گیری درباره آن است، در پنج مرحله آگاهی، علاقه، ارزشیابی، آزمایش و قبول، عینیت می‌یابد. وی مأموران بهداشت، فرهنگیان و کارآموزان ترویج کشاورزی را اشاعه‌دهندگان ایده‌های جدید می‌داند.

وی در تحلیل خود بر ویژگی‌های فردی، روانی و انگیزشی متمرکز و معتقد است که از لحاظ روانی باید در افراد نوعی آمادگی برای پذیرش تغییرات وجود داشته باشد که آن‌ها را تحت عنوان «تگرش‌ها» مطرح می‌کند. از نظر وی، عناصری چون انگیزه‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها عناصر اصلی برای فهم رفتار به شمار می‌آیند. وی به ۱۰ ارزش منفی خردفرهنگ دهقانی اشاره می‌کند که مانع نوآوری و پذیرش تغییرات در جامعه‌های روستایی، و به تعبیری مانع توسعه و نوسازی می‌شوند (ازکیا، ۱۳۷۷: ۱۱۵).

هاله اردبیلی (۱۳۸۰)، در مقاله‌ای با عنوان «تغییر ارزش‌ها و فراگرد توسعه»، استدلال می‌کند که مردم به ارزش‌ها و باورهای خود پایبندند و به سادگی پذیرای تغییر آن‌ها نیستند. بنابراین تغییر

ارزش‌ها، اولین و مهم‌ترین گام در جهت توسعه است که بیشترین تأثیر را در پیشبرد هدف‌های توسعه دارد. از نظر وی، توسعه در واقع فرایند تغییر ارزش‌های نامطلوب حاکم بر جامعه است و زمانی رخ می‌دهد که ارزش‌های مطلوب جایگزین آن‌ها شوند. وی اموری چون سوادآموزی، کسب مهارت، نوگرایی و نوآوری را از جمله ارزش‌های مثبت و مطلوب برمی‌شمارد که فرایند توسعه را تحقق می‌بخشند. وی معتقد است در راه تغییر ارزش‌های اجتماعی باید با احتیاط عمل کرد، زیرا ممکن است با مقاومت و واکنش منفی جامعه مواجه و امکان توسعه منتفی شود.

روش پژوهش

رویکرد این نوشته، پژوهش کیفی است که در آن از «روش تحلیل اسناد» استفاده شده است. اسناد شامل کتاب‌ها و مقاله‌هایی بودند که عقیده‌ها، نظرها و نگرش‌های مختلف درباره علت‌ها و عامل‌های مربوط به توسعه در آن‌ها درج شده بود. با تعمق در اسناد مذکور، داده‌های پژوهش تحلیل و جنبه‌های تحلیلی و مفهومی در قالب الگوی نظری از آن‌ها حاصل شدند. استنتاج الگوی نظری بیشتر بر رویکردی «پدیدارشناختی» مبتنی است که بر توصیف دقیق و عمیق پدیده‌ها استوار است و مرحله‌های پژوهش در آن از دو ویژگی هم‌پوشی و هم‌زمانی مرحله‌ها برخوردارند.

تعریف مفاهیم

قبل از پرداختن به بحث لازم است معنا و مفهوم دو کلمه کلیدی این نوشته مشخص شود، چرا که مفهوم‌های علوم انسانی به‌طور عام و مفهوم‌ها علوم اجتماعی به‌طور خاص، مفهوم‌هایی اعتباری هستند و در نتیجه معنا و مفهومشان با توجه به اعتباریات افراد و جامعه‌های مختلف، حوزه‌های متفاوتی را در برمی‌گیرد.

توسعه: مصداق‌های متکثری برای توسعه وجود دارند. همین امر موجب می‌شود تا در میان صاحب‌نظران درباره تعریف واحدی از اصطلاح توسعه اتفاق نظر وجود نداشته باشد. با وجود این، نکات مشترکی در همه تعریف‌های توسعه به چشم می‌خورد که عبارت‌اند از:

- توسعه پدیده‌ای چندبعدی است، ابعاد متفاوت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را در برمی‌گیرد و در نهادها و ساختارهای جامعه تغییرات اساسی پدید می‌آورد.

- پیشرفت بار ارزشی دارد و مترادف با کلمه «بهبود» به کار می‌رود.

- توسعه پدیده‌ای تصادفی یا ادواری نیست، بلکه متراکم و تکرارشونده است.

- توسعه ماهیتی فرایندی، زمانمند و زمینه‌مند دارد.

با توجه به نکته‌های فوق می‌توان این تعریف کلان و کلی از توسعه را ارائه داد: «توسعه عبارت است از تحول نهادها و ساختارهای جامعه از وضع موجود به وضع مطلوب، به نحوی که ظرفیت بالقوه جامعه به‌صورت بالفعل درآید و استعدادهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آن از هر جهت بارور و شکوفا شوند» (اردبیلی، ۱۳۸۰: ۱۸۷-۱۸۸). برای سنجش توسعه در سطح کشورها قبلاً فقط متغیرهای کمی، مانند تولید ناخالص ملی، به کار می‌رفت، اما بعد از جنگ جهانی دوم، معیارهای کیفی، مانند امید به زندگی نیز مورد

توجه قرار گرفتند (موثقی و کاهه، ۱۳۹۴: ۹۶۹).

ارزش: به عقیده برخی، ارزش بیانگر میزان توانایی یک شیء (چیز، اندیشه یا شخص) در ارضای یک میل، یک نیاز و یا یک تمناي انسان است (بیرو، ۱۳۷۰: ۴۴۴). **اولسون**^۶ (۱۹۹۱) در تعریفی نسبتاً کلی، ارزش‌ها را مجموعه‌ای از تصورات اساسی نسبت به آنچه مطلوب هستند، تعریف می‌کند که تجلی احساسات مشترک نسبت به جهان در جامعه محسوب می‌شوند. به نظر وی، ارزش‌ها به سؤال «چه باید باشد» پاسخ می‌دهند (چلبی، ۱۳۷۵: ۵۷).

در واقع ارزش‌ها نشانگر سطح آرزوها و آرمان‌های افراد جامعه، معیار قضاوت، راهنمای عمل یا هنجار، و عامل هویت‌دهی و همچنین همبستگی درونی جامعه هستند. به عبارت دیگر ارزش‌ها همچون نخ هستند که افراد موجود در تسبیح جامعه را در کنار هم نگه می‌دارند. به این ترتیب، ارزش‌ها یکی از مهم‌ترین اجزای نظام فرهنگی در سطح کلان و نظام شخصیت در سطح خرد هستند و تأثیر بسیاری بر الگوهای رفتاری و فکری افراد دارند و در نتیجه در مسئله‌های متفاوت فردی و اجتماعی، و تغییر و توسعه اجتماعی سهیم‌اند (ووثقی و اکبری، ۱۳۹۸: ۹۳).

ارزش‌ها از لحاظ درجه اهمیت به دو دسته ذاتی و ابزاری تقسیم می‌شوند. منظور از «ارزش ذاتی»^۷ یا غایی این است که یک شیء به خودی خود و مستقل از شیء ارزش‌گذار، واجد ارزش باشد. در حالی که «ارزش ابزاری»^۸ یعنی اینکه یک شیء ارزش خود را در انتساب به شیء دیگر به دست آورد. بنابراین در ارزش ذاتی، ارزش هر شیء مستقل از موجود ارزش‌گذار است، در حالی که در ارزش ابزاری، ارزش هر شیء متغیر و کاملاً وابسته به موجود ارزش‌گذار است (فهیمی و مشهدی، ۱۳۸۸: ۱۹۷-۱۹۸).

برای مثال، ارتقای میزان تولید ناخالص ملی برای دولت‌های رفاه، ارزشی ذاتی محسوب می‌شود، در حالی که دفاع از ارزش‌های مذهبی برای آن‌ها ارزشی ابزاری است. به‌هنگام تعارض بین این دو ارزش، ارزش‌های مذهبی فدای ارزشی چون میزان تولید ناخالص ملی می‌شوند. بنابراین اولویت‌های اساسی دولت‌ها همان ارزش‌های ذاتی هستند.

عوامل دولت و جامعه

چنان‌که قبلاً نیز اشاره شد، عوامل توسعه در سطح جامعه‌ها را می‌توان به دو عامل کلی، یعنی دولت و جامعه، تقسیم کرد. اینک به شرح مختصر آن‌ها می‌پردازیم:

جامعه: منظور از جامعه یا بدنه اجتماعی مردم، نهادهای مدنی و هر آن چیزی است که خارج از حوزه دولت باشد. توسعه از طریق جامعه این مزیت را دارد که موجب توسعه ماندگار می‌شود؛ چرا که به‌تدریج در پایین‌ترین لایه‌های جامعه نفوذ می‌کند و نیروی قدرتمندی برای توسعه به وجود می‌آورد. اما در عوض توسعه عیب‌هایی نیز دارد:

۱. زمان‌بر و نیازمند زمان طولانی و حتی تغییر نسل‌هاست.
۲. متولی خاصی ندارد و به همین سبب نمی‌توان فرد یا گروه خاصی را ملزم به انجام اعمال و مسئولیت‌های خاصی برای تحقق توسعه کرد.
۳. چندان مبتنی بر برنامه‌آزایش تعیین‌شده خاصی نیست و در

نتیجه قابل‌پیش‌بینی، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری هم نیست.

دولت: دولت در اینجا معنایی گسترده‌تر از نهادهای قانون‌گذاری و اجرایی حکومت دارد. توسعه از طریق دولت، مزایای زیر را دارد:

۱. دولت قادر است توسعه را در زمان کوتاهی عملی سازد؛ چرا که معمولاً منتظر رسوخ تدریجی توسعه بین مردم و لایه‌های عمیق جامعه نمی‌ماند.

۲. دولت به خاطر داشتن سازوکارهایی، مانند در اختیار داشتن قدرت، داشتن نظام دیوان‌سالاری، و داشتن اقتدار مالی و اطلاعاتی، قادر به ایجاد تغییرات کلان اجتماعی است (غفاری و ابراهیمی، ۱۳۹۰: ۲۳۸).
۳. توسعه از طریق دولت بر مبنای هدف‌ها و سیاست‌گذاری‌های از پیش برنامه‌ریزی‌شده انجام می‌گیرد و به این ترتیب قابل‌پیش‌بینی و سیاست‌گذاری است.

چنان‌که ملاحظه شد، توسعه از طریق دولت در مقابل توسعه از طریق جامعه دارای محاسن عمده‌ای است. به همین سبب صاحبان اندیشه و دغدغه در ایجاد تغییرات کلان اجتماعی و توسعه بیشتر به توسعه از طریق دولت توجه داشته‌اند. برای اثبات این ادعا می‌توان به مصداق‌های زیر اشاره کرد:

- دولت انگلستان کشف اولیه آمریکا را از نظر مالی تأمین کرده بود و اولین مهاجران به این دلیل توانستند وارد خاک آمریکا شوند که توسط دربار انگلستان به شرکت‌های انگلیسی کمک‌هزینه داده می‌شد.

- دولت میجی در ژاپن اجرای برنامه‌ای را در پیش گرفت که ژاپن را سریعاً در ردیف کشورهای مدرن قرار می‌داد.

نقش دولت در انجام توسعه به حدی است که **اورس**^۹ در کتاب «ماهیت دولت در جهان سوم» معتقد است که دولت جزو آن عواملی است که دینامیسم‌گذار یا توسعه را تشکیل می‌دهد (اورس، ۱۳۶۰: ۱۷۱). همچنین **تدا اسکاکیپول**^{۱۰} در کتاب معروف خود با عنوان «دولت‌ها و انقلاب‌های اجتماعی» نقش عمده‌ای برای دولت‌ها در فرایند تغییرات اجتماعی قائل است (لاور، ۱۳۷۳: ۱۵۹-۱۵۷).

معمولاً پذیرفته شده است که یک دولت قوی پیش‌شرط ضروری نوسازی در دوران معاصر است، ولی در نظر بعضی محققان دولت قوی مترادف با دولت سلطه‌جوست. برخی دیگر نیز استدلال می‌کنند که دولت ممکن است همان امور را از طریق انسانی‌تر انجام دهد. این موضوع با توجه به این حقیقت که هر دو طرف این مباحثه قادرند شواهدی در تأیید مدعای خود ارائه دهند، ابهام‌برانگیز می‌شود. هر دو کشور سلطه‌جو و مردم‌سالار هم از میزان پایین و هم از میزان بالای رشد برخوردار بوده‌اند. یکی از راه‌های ممکن برای پاسخ‌گویی به این پرسش آن است که بگوییم در جهان معاصر در مرحله‌های اولیه توسعه‌طلبی، سلطه‌جویی لازم است، ولی به‌موازات جریان یافتن رشد، نیاز به شرکت‌فزاینده شهروندان مشهود می‌شود (لاور، ۱۳۷۳: ۱۶۰).

با توجه به مطالب فوق روشن می‌شود که نقش دولت‌ها در تحقق توسعه کشورها در زمان کوتاه، در چارچوب برنامه مشخص و در سطح کلان، بسیار اساسی است. در ادامه به چگونگی تحقق توسعه در جامعه‌ها توسط دولت‌ها می‌پردازیم.

پی‌نوشت‌ها

1. David McClelland
2. Paul Baran , Gonder Frank
3. Economic Commission Of Latin America
4. Raul Perbisch, Celso Furtado, Osvaldo Sunkel
5. Everett Rogers
6. Olson
7. Intrinsic Value
8. Instrumental Value
9. Tilman Oreos
10. Theda Skocpol

جامعه‌شناسی پارسونز

تدوین و تلخیص:
مریم حسینی

چند نسل صورت می‌گیرد، تغییراتی را در نظام فرهنگی مرحله‌های اصلی تکامل اجتماعی شکل می‌دهد. فرهنگ، چون در سلسله‌مراتب نظام‌های اجتماعی در بالاترین مرتبه قرار دارد، تأثیر مسلطی بر نظام اجتماعی و سایر نظام‌ها اعمال می‌کند. درواقع، فعل و انفعال اصلی تغییر ساختی جامعه آنجا صورت می‌گیرد. تغییراتی که در سطح نظام فرهنگی ایجاد شوند، جامعه را در عمق و برای دوره‌های طولانی تحت تأثیر قرار می‌دهند.

بر مبنای این دو قانون، پارسونز در تکامل اجتماعی سه مرحله تمیز می‌دهد: جامعه ابتدایی، جامعه میانی و جامعه مدرن. با توجه به قانون سلسله‌مراتب رایانیکی، یک معیار فرهنگی این سه نوع جامعه را از یکدیگر متمایز می‌کند. گذر از جامعه ابتدایی به جامعه میانی با پیدایش خط صورت گرفت. به برکت خط، انسان توانست به افکارش عینیت بدهد و آن را با دیگران قسمت کند و از آن یک موضوع کار بسازد. جامعه‌های انسانی به شیوه‌های مشابه توانستند از گذشته‌های دورشان باخبر شوند. سنت شفاهی، یا نقل سینه به سینه، نمی‌توانست خاطره‌ای را بیش از چند نسل حفظ کند، در حالی که اسناد بایگانی‌شده چشم‌انداز تاریخی را تا بی‌نهایت می‌گستراند. گذر از جامعه میانی به جامعه نوین با ظهور حقوق و نهادهای قضایی، چون دادگستری و آئین دادرسی، تحقق یافت. پیدایش حقوق نیز به پایداری و حضور همه‌جانبه فرهنگ کمک کرد.

بنابراین، تکامل اجتماعی از نظر پارسونز چونان تحکیم تدریجی فرهنگ در زندگی انسانی و اجتماعی تلقی می‌شود. تکامل اجتماعی به پیشرفت یک نظام فرهنگی پایدار بستگی دارد؛ نظامی که محتوایش به دلیل افتراق‌پذیری و نیز هماهنگی اجزایش غنی‌تر می‌شود.

پارسونز در تحلیل تکامل اجتماعی از قانون سلسله‌مراتب رایانیکی‌اش به‌طور محدود بهره گرفته است. او از سلسله‌مراتب عوامل نظرات این قانون (از بالا به پایین) استفاده کرده و سلسله‌مراتب عوامل وصفی (از پایین به بالا) را کنار گذاشته است.

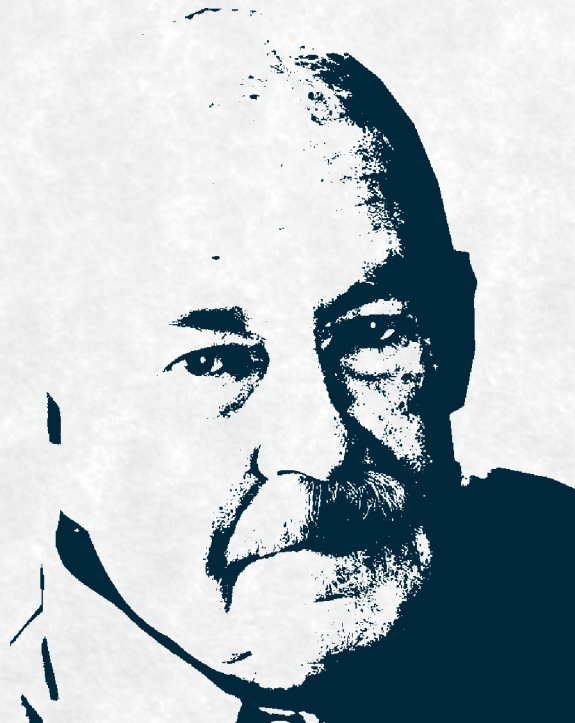
«برنهاد» (تز) تکاملی پارسونز کلید مهم جامعه‌شناسی او نیز هست. این نکته در عین اینکه بدیهی است، خود او بارها آن را خاطرنشان

پارسونز به «مکتب پیشگامان جامعه‌شناسی» تعلق داشت که رهیافتشان عموماً تکامل‌گرا یا تاریخی بود؛ همچون **دور کیم، اسپنسر، وبر، سومبارت یا مارکس**. تحت تأثیر آنان، وی مسئله تکامل جامعه‌ها را طی دوره‌های تاریخی مطرح کرده است.

پارسونز تکامل را بر مبنای دو قانون بزرگ تبیین می‌کند: یکی «قانون عمومی تکامل» که اصول آن را بیان می‌کند، و دیگری «قانون سلسله‌مراتب سبب‌رئیتی» که جهت تکامل را مشخص می‌کند. پارسونز قانون عمومی تکاملش را در زیست‌شناسی می‌یابد که از لحاظ تحلیل تکامل و عواملش از همه علوم انسانی پیشرفته‌تر است. به نظر او هیچ اشکالی وجود ندارد که قانون عمومی تکامل جامعه‌ها را از زیست‌شناسی بیرون کشید. زیرا میان «اصول تکامل اندامگانی (ارگانسیم) زیستی» و «اصول نظریه عمومی کنش»، برخی وجوه مشترک وجود دارند. مثلاً در تاریخ اجتماعی همچون «تاریخ اندامگان (ارگانسیم‌های) زنده» مشاهده می‌کنیم مجموعه‌هایی (سیستم‌هایی) باقی مانده و توسعه یافته‌اند که نسبت به سایر مجموعه‌ها قابلیت بیشتری برای سازگاری با محیط و تغییراتش داشتند. قابلیت سازگاری از مهم‌ترین اصول هر نوع زندگی است؛ خواه گیاهی باشد یا حیوانی، و خواه روانی باشد یا اجتماعی.

باری، اصل بنیادی تکامل، قابلیت سازگاری همه‌جانبه با محیط است. قابلیت سازگاری از دو فرایند بزرگ هر تغییری، یعنی «افتراق‌پذیری» و «یکانگی»، مایه می‌گیرد. جامعه به شرطی ترقی می‌کند که بیش از پیش افتراق پذیرفته باشد و بتواند به طریقی بهتر و کامل‌تر همه نیازهایش را تأمین کند. در همان حال، چون افتراق می‌پذیرد، ناگزیر باید شیوه‌های جدیدی برای یگانگی اختراع کند تا میان اجزای تازه و پرشمارتری که آن را تشکیل می‌دهند، هماهنگی و یکپارچگی به وجود آورد. افتراق‌پذیری بالنده همراه با یگانگی پایدار، سازگاری لازم را به جامعه می‌دهد تا به مقتضای نیازهایش و توقعات محیطش تکامل یابد.

قانون دوم تکامل، قانون سلسله‌مراتب رایانیکی (سبب‌رئیتی) است. به موجب این قانون، می‌دانیم که تکامل اجتماعی بلندمدت که طی



وجود دارد (ابهام). دوستان صمیمی چشمداشت‌های بسیاری از یکدیگر دارند و کمترین خواسته آن‌ها شامل وفاداری و اعتماد است. در حالی که روابط بیشتر دانشجویان و استادانشان به کلاس درس و ساعت‌های اداری محدود است (روشنی).

۳. رابطه عام‌نگرانه – رابطه خاص‌نگرانه

در این مقوله دو قطبی غالباً موضوع‌های اخلاقی نقش قابل توجهی دارند. آنچه در این مورد در وهله نخست مورد توجه قرار می‌گیرد این است که آیا کنشگر با دیگری بر مبنای هنجارهای عام رفتار می‌کند یا اینکه بر اساس رابطه خاصش با آن فرد کنش خاصی نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، آیا با همگان برخوردی عادلانه صورت می‌گیرد یا کسانی هستند که از موقعیتی خاص برخوردارند؟

کسی که در سازمان ترفیک کار می‌کند، باید با همگان برخوردی یکسان داشته باشد. اما اگر او به نحوی پرونده مربوط به تخلفات رانندگی دوستش را از بین ببرد، به شیوه خاصی عمل کرده است. اگر افراد باید واجد شرایط حداقلی برای تصدی شغلی باشند (عام‌نگری)، نباید بر مبنای معیارهایی دیگر، بین آن‌ها استثنا قائل شد (خاص‌نگری).

کرده که جامعه‌شناسی وی بر محور شناخت جامعه‌های پیشرفته و از لحاظ اجتماعی تکامل یافته، سامان یافته است. چارچوب نظریه‌ای که پارسونز ساخته، مناسب جامعه‌هایی است که کاملاً افتراق یافته‌اند و در آن‌ها فرق‌گذاری‌ها میان فرهنگ و نظام اجتماعی، میان دین و سیاست، میان اقتصاد و سیاست، و میان حقوق و اخلاق، صریح و بدون ابهام است.

متغیرهای الگویی کنش

تالکوت پارسونز در حین تکوین «متغیرهای الگویی کنش» سه ایده در ذهن داشت:

(الف) آن‌ها باید به قدر کافی عام باشند تا امکان مقایسه روابط را در فرهنگ‌های متفاوت فراهم آورند؛

(ب) باید با چارچوب‌های مرجع کنش ارتباط داشته باشند؛

(ج) باید در همه نظام‌های اجتماعی قابل طرح باشند.

بر این اساس، پنج متغیر الگویی کنش در دسته‌های دوگانه بیان شده‌اند که عبارت‌اند از:

۱. رابطه عاطفی – رابطه بی‌طرفی عاطفی

آیا کنشگر می‌تواند توقع داشته باشد که عنصر احساسی در موقعیت ارتباط/کنش متقابل کنشگران وجود داشته باشد یا خیر؟ زوجی که به‌تازگی ازدواج کرده‌اند، باید توقع داشته باشند که دل‌بستگی فراوانی در رابطه آن‌ها وجود داشته باشد. رابطه مشتری و فروشنده، برای خرید و فروش، از نظر عاطفی رابطه‌ای بی‌طرفانه است؛ چرا که این یک وضعیت فروش واقعی است.

۲. رابطه مبهم – رابطه روشن

این مورد به گستره خواسته‌هایی اشاره دارد که ممکن است در رابطه‌ها مورد انتظار باشند. اگر رابطه صمیمانه‌ای بین کنشگران وجود داشته باشد، ظرفیت گستره وسیعی از خواسته‌ها و چشمداشت‌ها

۴. رابطه مبتنی بر اکتساب‌ها – رابطه مبتنی بر انتساب‌ها

این مورد به کیفیت عملکرد مربوط است. آیا کنشگران بر مبنای آنچه هستند، یعنی ویژگی‌های اکتسابی‌شان، نظیر اخذ مدرک تحصیلی و بازپرداخت بدهی‌ها، با دیگران به کنش متقابل می‌پردازند، یا بر پایه خصوصیات مادرزادی که کنترلی بر آن‌ها ندارند (یعنی خصوصیات انتسابی نظیر نژاد، جنس و سن)؟ قضاوت در خصوص چگونگی عملکرد افراد، صرفاً بر مبنای خصوصیات انتسابی آنان، اعتباری ندارد.

۵. رابطه جمع‌گرایانه – رابطه خودمحورانه

این مورد به انگیزه کنشگر مربوط می‌شود. آیا رفتار او متوجه شخصی خاص است یا متوجه جمع؟ کنش‌های مبتنی بر منافع شخصی غالباً تعهدات را در قبال گروه یا دیگران خاص نادیده می‌گیرند. این پنج متغیر دوگانه الگوهایی به‌طور عام هستند و دوراهی‌های کنش را نشان می‌دهند. جورج هومنز ادعا کرده که پنج قضیه بنیادی روان‌شناختی وی مبین همه رفتارهای اجتماعی است. انتقادی که هم به پارسونز وارد است و هم به هومنز این است که: «این پنج مقوله رفتاری نمی‌توانند همه اقسام کنش را تبیین کنند».

منابع

۱. روشه، گی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز. ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر. مؤسسه فرهنگی انتشاراتی تبیان. تهران.
۲. دلینی، تیم (۱۳۸۹). نظریه‌های کلاسیک جامعه‌شناسی، ترجمه به‌رنگ صدیقی و وحید طلوعی. نشر نی. تهران.



الگوهای تدریس برتر علوم اجتماعی



دکتر مزده قربانعلی زاده

دبیر دبیرخانهٔ کشوری علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای

اشاره

الگوهای «تدریس برتر» معلمانی هستند که روش‌های خلاقانه و مهارت‌هایشان در تدریس موفق، مؤثر و جذاب را ارائه می‌دهند. در ادامهٔ این سلسله گفت‌وگوها با دو تن دیگر از دبیران برگزیدهٔ الگوی تدریس برتر در علوم اجتماعی مصاحبه شده است که از نظر آنان می‌گذرد.



الگوهای تدریس برتر
علوم اجتماعی، قسمت دوم



تحلیل محتوای کتاب جامعه‌شناسی (۲)
سیده مریم حسینی



سیده مریم حسینی

صاحب رتبه کشوری شانزدهمین جشنواره الگوهای
تدریس برتر در بخش مقاله‌نویسی، و رتبه کشوری در
هفدهمین جشنواره الگوهای تدریس برتر در بخش
تحلیل فیلم‌های تدریس تلویزیونی، از استان البرز

۱. خودتان را به‌طور خلاصه معرفی بفرمایید.

● سیده مریم حسینی، دبیر علوم اجتماعی شهرستان ساوجبلاغ از استان البرز هستم. پس از فارغ‌التحصیلی در دوره کارشناسی پژوهشگری علوم اجتماعی (ورودی ۱۳۶۵) از دانشگاه تهران، در بهمن سال ۱۳۷۰ به‌صورت حق‌التدریس در آموزش‌وپرورش مشغول کار شدم و در سال ۱۳۷۵ به استخدام رسمی این وزارتخانه درآمد.

در سال ۱۳۸۰ در رشته مردم‌شناسی از «دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز» فارغ‌التحصیل شدم و بالاخره در سال ۱۳۹۲ در دوره دکتری رشته جامعه‌شناسی فرهنگی «دانشگاه آزاد اسلامی واحد دهقان» پذیرفته و سال ۱۳۹۶ نیز فارغ‌التحصیل شدم. در تمام این مدت به‌عنوان دبیر علوم اجتماعی در منطقه‌های روستایی و شهری شهرستان ساوجبلاغ مشغول انجام وظیفه بوده‌ام. البته علاوه بر این، تجربه مدیریت دبیرستان، مشاوره، سرگروهی درس علوم اجتماعی، هم در سطح ناحیه و هم در سطح استان، مدرس ضمن خدمت، مدرس دانشگاه پیام نور و مدرس دانشگاه فرهنگیان کرج را نیز در کارنامه کاری خود داشته‌ام.

۲. چطور با جشنواره آشنا شدید؟ مهم‌ترین هدف و انگیزه‌تان از شرکت در جشنواره چه بود؟

● جشنواره رویداد مهمی است که اخبار مربوط به آن از طریق بخشنامه به همه منطقه‌ها و مدرسه‌ها اطلاع داده می‌شود و معلمان از طریق بخشنامه دیر یا زود از کم و کیف آن مطلع می‌شوند. اما به دلیل اینکه بنده سرگروه درسی علوم اجتماعی ناحیه ساوجبلاغ بودم و با سرگروه استان نیز ارتباط داشتم، خبر شانزدهمین جشنواره خیلی زود به دستم رسید و تصمیم گرفتم در این رویداد مهم شرکت کنم. تا پیش از این تاریخ هم همیشه مایل بودم در فعالیت‌هایی که به ارتقای حرفه‌ای من کمک می‌کنند و تجربه‌های جدیدی را برایم فراهم می‌سازند

شرکت کنم، ولی به دلیل اشتغال به تحصیل یا مشغله‌های دیگر، فرصت مناسبی دست نداده بود. این بار هم در راستای تأمین علاقه‌مندی خودم و هم به منظور ترغیب همکارانم در مجموعه علوم اجتماعی شهرستان ساوجبلاغ، به شرکت در جشنواره، تصمیم گرفتم در آن شرکت کنم. کسب رتبه در این جشنواره انگیزه‌ای شد تا در جشنواره هفدهم نیز شرکت کنم؛ البته در محوری دیگر؛ یعنی تحلیل فیلم‌های تدریس در مدرسه تلویزیونی که خوش‌بختانه در این جشنواره نیز به کسب رتبه نائل شدم.

۳. مقاله شما موفق به کسب رتبه در مرحله کشوری شد. از چه ایده و روشی برای نگارش مقاله استفاده کردید؟

● خوش‌بختانه در جشنواره شانزدهم گستردگی موضوعی و محورهای موجود، خودبه‌خود انگیزه‌ساز بود و می‌توانستم با دست باز به انتخاب موضوع و فعالیت دست بزنم. از بین محورهای متفاوت، محور مقاله‌نویسی بیشتر توجه مرا جلب کرد؛ چون به‌نظر رسید با توجه به آموزش‌هایی که دیده‌ام، می‌توانم از عهده آن تا حدودی بریایم. به‌خصوص که موضوع‌های مطرح‌شده نیز تماماً به شایستگی‌های حرفه‌ای ما معلمان مربوط می‌شد و اقدام به مطالعه و بررسی در هر بخش، چه به کسب رتبه منجر می‌شد چه نمی‌شد، برای من به‌عنوان شرکت‌کننده نوعی موفقیت قلمداد می‌شد. چرا که به افزایش اطلاعات و دانش من در زمینه حرفه‌ای کمک می‌کرد.

از آنجا که در سال‌های اخیر بیش از پیش موضوع نظارت‌های بالینی مطرح شده است، موضوع مربوط به آن بیشتر توجهم را جلب کرد تا با مطالعه حول آن، هم به دانش خودم به‌عنوان معلمی که در معرض نظارت قرار خواهم گرفت، افزوده شود و هم به‌عنوان سرگروهی که انجام نظارت بالینی از وظایفش محسوب می‌شود، با اهمیت و چالش‌های مربوط به آن آشنا

درس‌های علوم اجتماعی به کار گیرند. به‌ویژه که این درس‌ها خود مبتنی بر رویکرد کاوشگری هستند و قاعدتاً معلمی که مهارت پژوهش و کاوشگری دارد، در به کارگیری این روش - تدریس پژوهش محور - موفق‌تر خواهد بود. علاوه بر این می‌دانیم، همهٔ معلمان به‌ویژه دبیران علوم اجتماعی، بنا بر ماهیت رشته و درسی که تدریس می‌کنند، باید اهل مطالعه باشند و اطلاعات خود را به روز کنند و فرصت‌هایی چون شرکت در جشنواره می‌تواند در این راستا انگیزه و علاقه لازم را ایجاد کند.

۶. چه پیشنهادی برای تقویت جشنواره و استقبال معلمان از آن دارید؟

● برای تقویت عملکرد جشنواره و استقبال بیشتر معلمان در این حوزه به تقویت انگیزه نیاز است. انگیزه‌های معلمان باید توسط خودشان (درونی) و مسئولان (بیرونی) تقویت شود. بنا به قول شهید رجایی، معلمی شغل نیست، عشق است. در تقویت انگیزه‌های درونی معلمان، بسیار مهم است که آن‌ها به شغل خود عشق بورزند و با وجود مشکلات و سختی به کار خود ادامه دهند و به بهترین نوع ایفای نقش کنند.

اما این میسر نخواهد بود مگر زمانی که جایگاه این شغل و شایستگی در جامعه ارتقا یابد و احترام و منزلت اجتماعی که اینک به نظر می‌رسد، دچار افت و تنزل شده است، احیا شود. این موضوع می‌طلبد که در جهت رفع همهٔ موانع فرهنگی و مشکلات اقتصادی و اجتماعی که به جایگاه معلمان در سال‌های اخیر صدمه زده است، توجه شود. لازمه این توجه اقدامات انگیزه‌ساز بیرونی از ناحیهٔ مسئولان جامعه و نهادهای متولی، مثل وزارت آموزش و پرورش در حمایت از معلمان و عزتمندی آنان صورت گیرند. وقتی معلمان نامهربانی نسبت به خود می‌بینند، از برنامه‌هایی که برایشان تدارک دیده می‌شود، استقبال نمی‌کنند.

نکتهٔ دیگر که در همین رابطه قابل بیان است، در نظر گرفتن مزیت‌ها و تشویق‌های قوی‌تری است که همکاران را برای صرف وقت و انرژی در جهت انجام چنین فعالیت‌هایی ترغیب کند. من معتقدم، تنها جایی که نباید در آن صرفه‌جویی کرد، نظام آموزشی است. لذا برای تشویق و ترغیب همکاران، هم از نظر معنوی و هم از نظر مادی، صرفه‌جویی جایز نیست، در حالی که می‌بینیم آموزش و پرورش به شدت سیاست ریاضت در پیش گرفته است و حتی در صدور برگه‌های تشویقی مقاومت به خرج می‌دهد.

و بالاخره برای تشویق معلمان به شرکت در بخش مقاله‌نویسی، هم بهتر است موضوع‌ها با رشته‌های تدریس معلمان متناسب‌سازی شوند و هم مقاله‌های منتخب در مجله‌های معتبر به چاپ برسند که در این صورت شاهد استقبال بیشتری از سوی معلمان خواهیم بود.

شوم. لذا با انتخاب موضوعی حول این محور، با عنوان «تجربهٔ زیستهٔ معلمان از نظارت بالینی»، در این جشنواره شرکت کردم. برای انجام پژوهش روش تحقیق کیفی پدیدارشناسی را انتخاب کردم، زیرا با موضوع مطالعهٔ من که تجربهٔ زیستهٔ معلمان بود، هم‌خوانی داشت. به‌علاوه به این روش علاقه‌مند هستم و فکر کردم انجام مطالعه‌ای گسترده از نوع کمی، با توجه به زمان محدودی که در اختیار دارم، برایم امکان‌پذیر نخواهد بود.

۴. مهم‌ترین چالش‌های شما در ارتباط با جشنواره چه بود؟

● البته هر بخشی از جشنواره چالش‌های مخصوص خود را دارد. به نظر من، آنچه در بخش مقاله‌نویسی، معلم پژوهنده را دچار چالش می‌کند، علاوه بر همهٔ مشکلاتی که عموماً در کارهای پژوهشی پیش روی محققان قرار دارد، در وهلهٔ اول نبود زمان کافی است. زیرا به هر حال ما معلمان ناچاریم در اوقات فراغت خود به این فعالیت بپردازیم. بنابراین با در نظر گرفتن انواع مشغله‌هایی که در زندگی حرفه‌ای و شخصی با آن مواجه‌ایم، به‌ثمر رساندن یک فعالیت پژوهشی در بازهٔ زمانی سه تا چهار ماهه می‌تواند چالش مهمی باشد.

مسئلهٔ دیگر، نداشتن تسلط کافی بر روش‌های پژوهش و مقاله‌نویسی است. با وجود اینکه من تحصیلات دانشگاهی دارم و قاعدتاً باید با پژوهش آشنایی داشته باشم، اما آشنایی به معنی تسلط کافی و کامل نیست. پژوهش، به‌خصوص در حوزهٔ علوم انسانی و تربیتی، با ریزه‌کاری‌های پیچیده‌ای همراه است که مطالعه، تلاش، تمرین و دقت زیادی نیاز دارد و ملاحظات بسیاری در انجام پژوهش باید مدنظر قرار گیرند.

۵. به نظر شما جشنواره چگونه می‌تواند به معلمان علوم اجتماعی کمک کند؟

● جشنواره بسته به بخش‌های متفاوتی که دارد، حتماً تجربه‌های ارزشمند را عاید معلمان شرکت‌کننده می‌کند که به توسعهٔ شایستگی‌های حرفه‌ای آن‌ها منجر خواهد شد. نتیجهٔ این شایستگی قطعاً در کلاس درس منعکس می‌شود و به آن‌ها به‌عنوان معلم کمک می‌کند، هم کیفیت تدریس خود را بهبود بخشند و هم انتقال‌دهندهٔ مهارت‌های مکتسبه به دانش‌آموزانشان باشند. درواقع، برگزاری این جشنواره‌ها حرکت خوبی است برای آنکه معلمان و مربیان تشویق شوند و در بخش‌های متفاوت آموزش ببینند و آن را به دانش‌آموزان منتقل کنند.

شرکت معلمان علوم اجتماعی در بخش مقاله‌نویسی نیز آن‌ها را بیش‌ازپیش در فضای پژوهش و تحقیق قرار می‌دهد و با مهارتی که در این زمینه کسب می‌کنند، می‌توانند مهارت پژوهش را به داخل کلاس درس و تدریس ببرند و در تدریس



نمونه فعالیت زهرا فرجودی
رتبه اول تجارب موفق



زهرا فرجودی

صاحب رتبه اول در بخش تجارب موفق در هجدهمین
جشنواره الگوهای تدریس برتر سال ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰

فعالیت باعث شد دانش آموزان به مطالب درسی علاقه بیشتری نشان دهند و روحیه پرسشگری و پژوهش در آن‌ها تقویت شود.

۴. مهم‌ترین چالش شما با جشنواره چه بود؟

یکی از چالش‌ها برای بنده اطلاع‌رسانی کم و مبهم درباره برگزاری جشنواره بود. متأسفانه در وبگاه جشنواره هم امکان پرسش و پاسخ مناسب برای شرکت‌کنندگان وجود نداشت.

۵. به نظر شما جشنواره چه کمکی می‌تواند به معلمان علوم اجتماعی بکند؟

شرکت در جشنواره و ارائه و انتشار آثار برگزیده در گروه‌های آموزشی برای استفاده سایر دبیران می‌تواند با ایجاد انگیزه باعث شود، روش‌های نوین آموزش به صورت مؤثر و گسترده‌تری در اختیار همکاران قرار بگیرد. به این ترتیب، با کنار گذاشتن شیوه‌هایی که بازدهی مطلوبی ندارند، مانند روش سخنرانی که متأسفانه شیوه غالب تدریس در نظام آموزشی ماست، می‌توان گامی نو برای بهبود وضعیت آموزشی، در مقیاس‌های کمی و کیفی برداشت.

۶. چه پیشنهادی برای تقویت جشنواره و استقبال معلمان از آن دارید؟

- تهیه شیوه‌نامه‌ای متنوع با بیان کامل جزئیات؛
- برگزاری جشن اختتامیه با حضور رتبه‌های برتر و تجلیل از آن‌ها؛
- تبلیغات و اطلاع‌رسانی گسترده درباره برگزاری جشنواره؛
- در نظر گرفتن امتیازهای ویژه برای شرکت‌کنندگان؛
- تشکیل گروه‌های متفاوت برای اطلاع‌رسانی و آگاهی شرکت‌کنندگان و پاسخ به پرسش‌ها و ابهامات.

۱. لطفاً خودتان را به صورت خلاصه معرفی کنید.

بنده زهرا فرجودی، کارشناس علوم اجتماعی از دانشگاه فرهنگیان، با سابقه تدریس درس‌های جامعه‌شناسی و اقتصاد به مدت پنج سال، از شهرستان «استهبان» استان فارس هستم.

۲. چطور با جشنواره آشنا شدید و مهم‌ترین هدف و انگیزه شما برای شرکت در جشنواره چه بود؟

آشنایی بنده با جشنواره از طریق بخشنامه ارائه‌شده در گروه جامعه‌شناسی فارس صورت گرفت. به دلیل تشویق‌های مدیر «مدرسه خاتم‌الانبیا»، سرکار خانم زهرا زرعی و همچنین برای آشنایی با روش‌های نوین آموزش، شریک شدن در تجربه‌های دیگران و ارائه روش تدریسم، در این جشنواره شرکت کردم. می‌خواستم بتوانم روش‌ها و اقداماتی را که در کلاس درس انجام می‌دهم، در قالب خلاقیت و نوآوری ارائه بدهم.

۳. فیلم ایده تجربه‌های برتر شما موفق به کسب رتبه در مرحله کشوری شد. از چه ایده و روشی برای تدریس استفاده کردید؟

بنده در قسمت تجربه‌های برتر مقام اول را کسب کردم. بعد از حدود دو سال آموزش‌های مجازی و حضوری شدن کلاس‌ها، متوجه شدم که دانش‌آموزان دچار رکود و خمودگی شده‌اند. برای اینکه آن‌ها را از منفعل بودن خارج و به سمت کلاسی پویا و فعال هدایت کنم، ایده طراحی «گاهنامه جامعه‌شناسی» را با دانش‌آموزان مطرح کردم. تمام قسمت‌های گاهنامه را هم خود دانش‌آموزان طراحی کردند. حتی عنوان آن را خودشان تعیین کردند. آن‌ها مطالبی را که با توجه به کتاب‌های جامعه‌شناسی جمع‌آوری کرده بودند، در قالب گاهنامه ارائه دادند. شروع این

ارزیابی تأثیر کلاب‌هاوس بر افکار عمومی ایرانیان

مهران صولتی
جامعه‌شناس



کسانی است که اقتضایی سخن می‌گویند و عمدتاً به جای تحلیل، برداشت‌های شخصی خود را ارائه می‌دهند و از همین رو قادر به تأثیرگذاری بر افکار عمومی نیستند.

در مقایسه با برنامه‌های اجتماعی کاربردی دیگر، اعضای حاضر در کلاب‌هاوس چندان پرتعداد نیستند و با وجود گفت‌وگو محور بودن که به‌طور طبیعی باید برای ایرانیان جذاب‌تر باشد، آمار اعضای این رسانه نتوانسته به سایر برنامه‌های کاربردی نزدیک شود.

پراکنده‌گویی و فقدان انسجام در سخنان اعضا، در کنار تعدد اظهارنظرها موجب شده است که معدود سخنان عالمانه و کارشناسی نیز شنیده نشوند یا توسط انبوه سخنان غیرمستند به حاشیه بروند و فراموش شوند.

کلاب‌هاوس اگرچه در شنیدن برخی صداها و مدارای میان افراد نقش دارد، ولی در سطحی پایین‌تر موجبات برخی از عصبیت‌ها و ناصبوری‌های سیاسی - مذهبی را نیز فراهم آورده است.

تبدیل شدن تعداد مخاطب به مهم‌ترین معیار موفقیت یک اتاق موجب غفلت از دغدغه‌گفت‌وگو سازی نزد فعالان کلاب‌هاوس شده است؛ معیاری که خود عاملی برای افول کیفیت مباحث طرح‌شده و گفت‌وگوهای متعاقب آن است.

کلاب‌هاوس نشان داد که می‌تواند در نمایش برخی ویژگی‌های جامعه مانند شتاب‌زدگی، داوری سریع و غیرمستند و عطش خودنمایی نقش داشته باشد؛ ویژگی‌هایی که به‌رغم مدرن شدن ظواهر زندگی چندان مورد بازاندیشی و تغییر واقع نشده‌اند.

نکته پایانی اینکه با وجود مشکلات مختلف اجتماعی کلاب‌هاوس فضایی است که در آن می‌توان به حواشی بیش از متن توجه کرد و از کنار بسیاری از مسائل مهم به‌صورت آرام گذشت. این در حالی است که شاید استفاده بهینه‌تر از این رسانه بتواند ضمن گفت‌وگو سازی، موجبات تأثیرگذاری بیشتر بر افکار عمومی را در راستای حل‌وفصل برخی از مسائل برزمین‌مانده فراهم آورد.

پی‌نوشت

1. stage

اگر پدیده «افکار عمومی» را امری اجتماعی در نظر بگیریم که بیانگر قضاوت‌های مردم درباره مسائل روز و واجد نوعی فشار برای تغییر اذهان سایر شهروندان است، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی چه نسبتی با این پدیده دارند؟

در میان «برنامه‌های کاربردی» (اپلیکیشن‌های) مجازی که در چند سال گذشته به عرصه‌ای برای فعالیت ایرانیان تبدیل شده‌اند، نرم‌افزار **کلاب‌هاوس** یکی از جدیدترین و جذاب‌ترین نمونه‌ها محسوب می‌شود که با گذشت دو سال از فعالیتش در ایران، توانسته است به امکان مناسبی برای گفت‌وگوی افراد مختلف تبدیل شود.

شاید بتوان گفت فارغ از تجربه چند ماه پیش از انتخابات ۱۴۰۰ که به تشکیل اتاق‌های چندهزار نفره‌ای از علاقه‌مندان انجامید و به نشاط سیاسی در این رسانه دامن زد، در یک و نیم سال اخیر کمتر شاهد اقبال گسترده نسبت به این نرم‌افزار بوده‌ایم. ارزیابی اجمالی فعالیت کلاب‌هاوس در این مدت نشان می‌دهد که سه نوع اتاق در این فضا شکل گرفته است:

نخست، اتاق‌هایی که معطوف به رویدادها و مسائل روز شکل گرفته و به فرصتی برای گفت‌وگوی جریان‌های مختلف سیاسی تبدیل شده‌اند؛

دوم، اتاق‌هایی که به‌صورت هدفمند پیرامون موضوع‌های مشخص فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی تشکیل شده و توانسته‌اند با هدف‌گذاری و مدیریت صحیح گفت‌وگوها، به جلسه‌های علمی تبدیل شوند؛

سوم، اتاق‌هایی که با تعداد اعضای اندک به جمعی صمیمی برای بیان درد دل‌ها و ناگفته‌ها تبدیل شده‌اند.

حال با این اوصاف پرسش اصلی این است که چه نسبتی می‌توان میان فعالیت در کلاب‌هاوس با پدیده‌ای به نام افکار عمومی برقرار کرد، و اینکه آیا این نرم‌افزار قادر به هدایت افکار عمومی شده است یا خیر؟ در ادامه یادداشت می‌کوشم به این پرسش‌ها پاسخ دهم: کلاب‌هاوس در بدترین اوقات ایرانیان وارد کشور شد؛ فضایی سرد و سرشار از ناامیدی که کنشگری را دشوارتر از هر زمان دیگری ساخته بود. لذا پرواضح است که در چنین زمانه‌ای نمی‌توان انتظار زیادی برای تأثیرگذاری از این رسانه داشت.

صحنه^۱ (استیج^۱) اتاق‌های کلاب‌هاوس بیشتر در تسخیر

مدرسه و مسئلهٔ آیند نوجوانان

دکتر نعمت‌الله فاضلی
انسان‌شناس



سیاست فرهنگی جامعه، چه جهت‌گیری برای معنا بخشیدن به فهم انسان، جامعه، سیاست و نسبت آن با زمان غالب است، پیامدهای مهمی برای زندگی نسل‌ها، به‌ویژه نسل جدید دارد. در ایران هم سیاست جمعیتی، هم سیاست نسلی و هم سیاست زمانی برای جامعه در کلیت آن و برای نسل‌های جدید، دشواری‌هایی آفریده است. در کتاب «مسئلهٔ مدرسه؛ بازاندیشی انتقادی در آموزش و پرورش ایران» (۱۴۰۱) نشان داده‌ام که «مدرسهٔ جدید» در ایران معاصر، مأموریت پرورش سوژهٔ جدید (مدرن) و امروزی را عهده‌دار است. برای ایفای این مأموریت، مدرسهٔ ایرانی در طول تاریخ ۱۵۰ ساله‌اش با گسست‌هایی روبه‌رو بوده است.

همچنین در کتاب مسئلهٔ مدرسه نشان داده‌ام که در دورهٔ آغازین پیدایش مدرسهٔ ایرانی، یعنی از سال‌های ۱۲۶۶ به بعد که **میرزا احسن رشدیه**، قهرمان جنبش آموزشی ایران، اولین مدرسه‌های جدید را تأسیس کرد، همچنین قبل از آن در سال ۱۲۳۰، دوران **میرزاتقی خان امیرکبیر**، قهرمان

کودکان و نوجوانان در ایران امروز موقعیت دشواری دارند. این موضوع برای جامعه نیز آشکار شده است. بزرگ‌سالان و والدین به روشنی از رنج‌ها و سختی‌های کودکان و نوجوانان آگاه‌اند. چنین مسائلی محققان و فعالان جامعه را با مسئلهٔ کودکی و نوجوانی در ایران درگیر کرد. «تحلیل نسلی» بیان‌کنندهٔ آن است که «سیاست جهت‌گیری زمانی» در جامعهٔ ما - که «زمان حال» در آن اهمیت کمتری دارد - موقعیت مشکل‌سازی پیدا کرده است.

مسئلهٔ «جهت‌گیری زمانی» از مسئله‌های مهم و کمتر دیده‌شدهٔ ماست. روزنامه‌نگاران و افراد در گفت‌وگوهای عادی‌شان، «مسئلهٔ نسل» را با تکیه بر موضوع‌هایی مانند رفاه، شغل، درآمد و خدمات توضیح می‌دهند. اما این مقوله‌ها ریشه در وجوه پنهان و تعیین‌کننده‌ای دارند که کمتر توجه افراد را به خود جلب می‌کنند. مسئلهٔ جهت‌گیری زمانی یا «سیاست زمان» برای پرورش نسل جدید، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. اینکه در سیاست آموزشی، رسانه‌ای و

اصلاحات جدید ایران، تادده‌های ۱۳۲۰ و ۱۳۳۰، نهاد «مدرسه جدید» توانست تا حدودی سوژه خلاق و کارآمدی را پرورش دهد. جنبش آموزشی ایران در آن سال‌ها، نه تنها نهاد مدرسه را تأسیس کرد و توسعه بخشید، بلکه توانست این نهاد را کارآمد و اثربخش کند.

پرسشی که اکنون با آن روبه‌رویم این است که: «مدرسه جدید در دوره آغازین خود چه ویژگی‌هایی داشت که توانست کارآمد باشد؟ چرا این مدرسه با ویژگی‌هایش در دوره‌های بعد به تدریج افول کرد؟ به‌طوری که در دهه‌های اخیر، کودکان، نوجوانان و نسل‌های جدید ما از مدرسه ناراضی‌اند؟» این پرسش، پاسخ‌های متعددی دارد، اما در این جستار می‌کوشم صرفاً یکی از جنبه‌های تقریباً مغفول‌مانده، یعنی «آینده‌گرایی» نهاد مدرسه را به‌منزله یکی از عوامل مهم گریزانی بچه‌ها از مدرسه به‌اختصار توضیح دهم.

یکی از ویژگی‌های مهم مدرسه ایرانی در دوره‌های اولیه شکل‌گیری و توسعه آن (از ۱۲۷۰ تا ۱۳۳۰) این بود که این مدرسه، رؤیایی از آینده در ذهن و بطن و متن تاریخی و فرهنگی خود داشت. مدرسه جدید ایرانی برای آینده ساخته می‌شد و نسل آموزش‌دیده در این مدرسه‌ها می‌کوشیدند حداکثر خلاقیت و عاملیتشان را برای شکل‌دادن به تجدید ایرانی به‌کار گیرند.

مقصود فراستخواه در کتاب «استادان استادان چه کردند؟» تاریخ دارالمعلمین و دانش‌سرای عالی (۱۴۰۰) می‌نویسد: «در این دوره، جامعه ایران منابع هیجانی و انرژی عاطفی مهمی برای افراد فراهم می‌کرد. ملیت‌خواهی، قانون‌خواهی، مشروطه‌خواهی و تجددخواهی، الهام‌بخش و انگیزه‌دهنده به ایرانیان بود. این منابع هیجانی و انرژی عاطفی، انگیزه و توان چشمگیری به ایرانیان می‌داد تا بتوانند فداکارانه، سخت‌کوشانه و خلاقانه خود را پرورش دهند و تمام ظرفیت خود را برای ساختن جامعه ایران به‌کار گیرند.

این نسل ایرانی تصویری از جامعه آینده داشت؛ جامعه‌ای که آن را مترقی و متجدد می‌نامید و می‌خواست. ایده ترقی در این دوره، پیام و نویدی بود از آینده ایران و ایرانیان. در این دوره، سختی‌ها، محرومیت‌ها و فشارهای زمانه را تحمل می‌کردند، زیرا امیدی بزرگ برای آینده ایران در دل و ضمیرشان داشتند. امید اینکه ایران می‌تواند برای آینده، سامان سیاسی مبتنی بر قانون و جامعه‌ای شهری، صنعتی و متناسب با جامعه جهانی داشته باشد، الهام‌بخش و انرژی‌دهنده ایرانیان بود. بسیاری از خانواده‌ها و اولیا، فرزندان را به این مدرسه‌ها می‌فرستادند و خود نیز به این منظور، هر مبارزه و سختی را به جان می‌خریدند.

علاوه بر این، مدرسه‌های آن دوره تاریخ ما تلفیقی بودند از «گذشته» با «اکنون» و «آینده». در آن دوره از تاریخ، ما هنوز

به میراث فرهنگی، ادبیات، هنرها و فرهنگ ایرانی دسترسی داشتیم و در مدرسه‌های جدید، دارالفنون و دانش‌سرای عالی، منابع درسی، آموزشی و معلمان، تجربه‌ای عمیق و معنادار از فرهنگ ایرانی را با علم و دستاوردهای دنیای جدید تلفیق می‌کردند و گفت‌وگویی خلاق میان «گذشته»، «حال» و «آینده» شکل می‌گرفت.

مونیکا رینگر، در کتاب «آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار» (۱۳۸۵)، نشان می‌دهد که ایرانیان در این دوره به «ترجمه فرهنگی» پرداختند و تجربه‌های جهانی را با میراث فرهنگی ایران ادغام کردند. رینگر روایتی متفاوت از روایت مرسوم از این دوره تاریخ ما ارائه می‌کند. روایت مرسوم می‌گوید ما مدرسه و آموزش جدید را از فرنگ و غرب، تقلید کردیم، اما رینگر می‌گوید ایرانی‌ها نه تقلید، بلکه «ترجمه فرهنگی» کردند؛ یعنی مدرسه جدید را با مقتضیات، نیازها و زبان خودشان سازگار و منطبق کردند. این دیدگاهی است که آن را با واقعیت نزدیک‌تر می‌دانم تا روایت جاری و مرسوم را.

درسی که برای امروز می‌توانیم از تجربه قاجار بیاموزیم این است که نسل‌های ایرانی در دوره تجدد ایرانی، اگرچه با بحران وبا، خشک‌سالی، قحطی، جنگ جهانی اول، ناپایداری و بی‌ثباتی سیاسی روبه‌رو بودند، اما در حوزه‌های شهرسازی، معماری، آموزش، بهداشت، صنعت، هنرها، ادبیات، ارتباطات و تلگراف و بسیاری زمینه‌های دیگر توانستند برای تأسیس و توسعه نهادهای جدید و پیشرفت جامعه، گام‌های بزرگی بردارند. به تعبیر فراستخواه، در این دوره «رُسناس ایرانی» ظاهر شد و دستاوردهای آن محصول «سیاست زمان» مشخصی بود که آینده را نه تنها به حاشیه نمی‌راند، بلکه تصویری امیدبخش از آن داشت.

در این دوره، گسستی میان «گذشته»، «حال» و «آینده» نبود، نسل‌های جوان، آینده دور و نزدیک را امیدوارانه تجربه می‌کردند، و نسبت به زمان گذشته نیز عملاً نگاهی سازنده و خلاق داشتند. نویسندگان کتاب‌های درسی پذیرفته بودند کودکان امروز، فردای عمرشان می‌خواهند در شهر و کلان‌شهر و جامعه صنعتی و جدید زندگی کنند. از این رو به آن‌ها می‌آموختند چگونه با این جهان، صلح‌آمیز و به شیوه‌ای خلاق و فعال برخورد کنند.

از سال ۱۳۲۰ به بعد، همان طور که اشاره شد، این فضای تاریخی کم‌کم فرو می‌ریزد و مدرسه‌های جدید ایرانی، هم از حیث دسترسی به منابع تاریخی گذشته، هم از حیث وجود معلمانی که در جامعه از اعتبار و منزلت اجتماعی بالایی برخوردار باشند، و هم از حیث تصویری که از مقوله زمان برای آن‌ها شکل می‌گرفت، دچار بحران می‌شوند. البته در دهه‌های ۱۳۲۰ و ۱۳۳۰ تا انقلاب سال ۱۳۵۷





تنش‌های زیادی در جامعه ما به وجود آمدند. مدرسه‌های جدیدی با تعداد کم اما مهم و باکیفیت (مانند مدرسه فرهاد، مدرسه البرز و مدرسه علوی) شکل گرفتند که هدفشان آموزش دینی یا آموزش مدنی به نسل جدید بود. مدرسه‌های دولتی و ملی، یعنی اکثریت مدرسه‌ها، کیفیت مدرسه‌های دینی و مدنی را نداشتند و به تدریج و دهه به دهه، از کیفیتشان کاسته می‌شد. با وجود این، نهاد مدرسه همچنان برای جامعه مهم بود و کاهش کیفیت مدرسه‌ها به چشم نمی‌آمد، زیرا با توجه به گسترش نظام دیوان‌سالاری و نیاز ادارات به دیپلمه‌ها، مدرسه‌ها می‌توانستند به دیپلمه‌های خود آینده شغلی تضمین‌شده‌ای ارائه کنند.

در این دهه‌ها استخراج و صادرات گسترده نفت، منابع اقتصادی و فراوانی چشمگیری در ایران ایجاد می‌کرد. این فراوانی مانع می‌شد تا موقعیت مادی و عینی نسل جدید به خطر بیفتد. در سال‌های ۱۳۳۰ تا ۱۳۵۷، هنوز جمعیت ایران بین ۲۰ تا ۳۰ میلیون نفر بود و جغرافیای گسترده ایران، منابع نفتی و طبیعی، نبود جنگ و تعارضات منطقه‌ای و بین‌المللی، و ثبات سیاسی، برای جامعه ایران در کلیت آن آرامش به همراه داشت.

پیامد این وضعیت، آن بود که کاهش تدریجی توانایی‌های مدرسه یا ناکارآمدی‌های آن در پرورش سوژه متجدد و توانمند، دیده نمی‌شد. نسل‌های جدید در پرتو شرایط تاریخی که بیان شد، همچنان امیدوار بودند و چشم‌اندازی از آینده داشتند؛ اگرچه بحران‌های ناتوانی پرورش سوژه در مدرسه در این دوره، عاقبت کار دست نظام سیاسی داد و به سقوط رژیم پهلوی و پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ منجر شد. اما از آن سال‌ها به بعد، تحولاتی در جامعه ایران رخ داد که نهاد مدرسه به منزله گهواره تربیت و پرورش نسل، آنچنان که باید نتوانست تصویر آینده را برای نسل جدید خلق کند.

پیامد آشکار و نهان فقدان سیاست آینده در نظام آموزشی، این است که نسل‌های جدیدی که خود را نه متعلق به گذشته، بلکه آینده می‌دیدند و می‌بینند، عملاً خود را نسل طردشده احساس می‌کنند و فرهنگ مدرسه را مقابل نیازهایشان درمی‌یابند. از سال ۱۳۵۷ به بعد، هم قداست بخشیدن به گذشته و هم چالش‌ها و بحران‌های اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی درون جامعه، موجب شد تا سیاست جهت‌گیری زمانی گذشته‌گرای حاکم، دانش‌آموزان را که به آینده تعلق دارند، منزوی کند.

الوین تافلر در کتاب «آموختن برای فردا» (۱۳۹۹)، نقش آینده را در تعلیم و تربیت توضیح داده و نشان می‌دهد «مدرسه آینده» چه ویژگی‌هایی دارد و اگر «جهت‌گیری زمانی مدرسه»، گذشته‌گرا باشد، چه بحران‌هایی برای دانش‌آموزان و نسل جدید و در نهایت جامعه می‌آفریند. تافلر که به کمک

محققان دیگر این مجموعه مقالات را در سال ۱۹۷۵ نوشت، این آگاهی را برای جامعه‌های غربی فراهم کرد تا آن‌ها بتوانند معلمان، شیوه‌های تدریس، کتاب‌های درسی، برنامه‌های فراغتی و سرگرمی در مدرسه و فرهنگ مدرسه را به گونه‌ای طراحی کنند که نسل جدید بتواند رؤیایها و خلاقیت خود را در خدمت آینده و مواجهه خلاقانه با مسئله‌های جدی و واقعی زندگی‌شان قرار دهند.

دانش‌آموزان امروز، شهروندان بزرگسال دو دهه بعدند و تنها در صورتی مدرسه برایشان سودمند است که برای تغییرات آینده و دشواری‌ها و بحران‌های آن، به آن‌ها توانایی کافی جسمی، روانی، شناختی و عاطفی اعطا کند. آموزش چیزی نیست جز توانمندشدن و آمادگی برای زیستن خلاقانه، شجاعانه و مسئولانه. آموزش، پرورش سوژه‌های شایسته و تواناست. مدرسه‌ای که چنین آمادگی را ایجاد کند، مدرسه آینده است؛ مدرسه‌ای که در آن، نسل جدید از طریق مشارکت فعال و داشتن آزادی برای به کارگیری خلاقیت خود و همچنین خلق فرهنگی مبتنی بر اقتضائات وجودی کودک و نوجوان، و کسب تجربه‌ای از زمان که متعلق به آینده آن‌هاست، توانمند و کارا می‌شود. این کارایی و توانمندشدن حس رضایت‌پایدار را برای کودکان و نوجوانان به ارمغان می‌آورد. به تعبیر یکی از نویسندگان کتاب «آموختن برای فردا»: «آینده برای همه مهم است؛ چون باقی‌مانده عمر ما در آینده سپری می‌شود و برای کودکان و نوجوانان، این باقی‌مانده عمر یعنی تمام عمر فعال آن‌ها.»

در دهه‌های اخیر، مدرسه با فقدان آینده‌نگری مانع از این شد که دانش‌آموزان بتوانند مشارکتی مؤثر در تجربه‌های آموزشی‌شان کسب کنند. همچنین، قدرت تخیل، خلاقیت و رویاپردازی دانش‌آموزان نیز دیده نشد. تافلر در سال ۱۹۶۵ پیشنهاد کرد در مدرسه‌ها «درس آینده» گنجانده شود. بر این اساس، همان سال‌ها در برخی مدرسه‌های اروپا و آمریکا، درسی به نام «قرن بیست و یکم» طراحی و ارائه شد.

دانش‌آموزان در آن درس با چالش‌های آینده زندگی خود درگیر می‌شدند و می‌آموختند که از سال ۲۰۰۰ به بعد، فناوری‌های جدید ارتباطی پدید می‌آیند، اینترنت گسترش می‌یابد، بحران‌های زیست‌محیطی به وجود می‌آیند، منابع طبیعی کاهش پیدا می‌کنند و نهاد خانواده به شکل سنتی آن فرو می‌پاشد. بچه‌ها می‌آموختند این واقعیت‌های زندگی بزرگسالی و آینده آن‌هاست و ضرورت دارد تصویری واقع‌بینانه از دنیای آینده در ذهنشان نقش بندد.

همچنین، در درس قرن بیست و یکم می‌آموختند که آینده، زندگی مصرفی و جهان رسانه‌ای شده است. از دانش‌آموزان خواسته می‌شد زندگی ۳۰ سال بعد را تجسم کنند و به‌منظور آماده‌شدن برای قرن بیست و یکم به تجربه دست بزنند.



واقعیت این بود که کودکان ۱۱-۱۰ ساله ۱۹۷۵، در سال ۲۰۰۰ جوانان ۳۵-۳۰ ساله بودند و واقعیت‌های آینده، واقعیت زندگی آن‌ها می‌شد.

از سال ۱۹۷۰ به بعد، در کشورهای توسعه‌یافته، این آگاهی انتقادی شکل گرفت که آموزش مدرسه‌ای اساساً برای آینده است؛ چون دانش‌آموزان به آینده تعلق دارند و «مدرسه گذشته» نمی‌تواند مدرسه نسل جدید باشد. مدرسه گذشته با پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها تناسب دارد که خاطراتی از گذشته دارند. در ایران مدرسه را نه برای نوه‌ها و نتیجه‌ها، بلکه برای پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها یا حتی برای جد آن‌ها طراحی کرده‌ایم.

مارگارت مید، انسان‌شناس کلاسیک، در کتاب «فرهنگ و تعهد» (۱۳۸۵)، شرح می‌دهد که در هر جامعه سه نسل زندگی می‌کنند: نسل پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها، نسل پدرها و مادرها، و نسل فرزندان و نوه‌ها. جهت‌گیری زمانی فرهنگ در هر کشور از دیدگاه مید، نقش تعیین‌کننده‌ای در روابط میان این سه نسل دارد. مید می‌گوید برخی فرهنگ‌ها «گذشته‌گرا»، برخی «حال‌گرا» و برخی نیز «آینده‌گرا» هستند. او نشان می‌دهد «گذشته‌گراها» در جامعه امروزی موقعیت باثبات و پایداری ندارند، زیرا نسل کودک، نوجوان و جوان نمی‌تواند با «فرهنگ گذشته‌گرا» سازگار شود.

تنش میان نسل‌ها چیزی نیست جز تنش در مقوله زمان. در نظام آموزشی، این تنش بیش از هر جای دیگری آشکار می‌شود. البته درون خانواده‌ها، تضاد و تعارض میان والدین و فرزندان نیز از جلوه‌های بارز دیگر این تنش است، اما درون مدرسه که برنامه درسی، قوانین و مقررات، و سیاست‌های آموزشی را عامدانه طراحی می‌کنیم، می‌توانیم با تکیه بر مفاهیم و دستاوردهای علوم تربیتی، تاریخ، مطالعات آموزشی، علوم اجتماعی و سایر علوم، درک واقع‌بینانه‌ای از جامعه و زمان پیدا کنیم و براساس این درک، چیزی را برای نسل جدید در نظر بگیریم که بتواند برنامه درسی را در فضای آموزشی مدرسه بپذیرد.

محمد رضایی، در کتاب «ناسازه‌های گفتمان مدرسه؛ تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی» (۱۳۸۷)، نتایج پژوهش خود را در سال‌های ۱۳۸۵-۱۳۸۴ منتشر کرد. این پژوهش نشان داد گفتمان‌های درون مدرسه (گفتمان تحصیلی، گفتمان پرورشی و گفتمان انضباطی) با یکدیگر تعارض دارند. رضایی نشان داد نگاه حاکم بر مدرسه نمی‌تواند رضایت نسل جدید را تأمین کند. شاید اگر آن سال‌ها رهبران آموزشی ایران «ناسازه‌های گفتمان مدرسه» را خوانده و فهمیده بودند و صدای مدرسه را می‌شنیدند و در سیاست‌های آموزشی و برنامه درسی تجدیدنظر می‌کردند، امروز دهه هشتادی‌ها و نودی‌ها موقعیت دیگری داشتند.

یکی از منابع مسائل جامعه ما مدرسه است و یکی از ابعاد این مسئله، سیاست زمان حاکم بر مدرسه؛ همان سیاست که به آینده بی‌توجه است، به جای ایجاد پیوند میان گذشته، حال و آینده، روابط میان این مقولات را از هم می‌گسلد و به جای روابطی خلاق و سازنده، فضایی خصمانه میان گذشته، حال و آینده در فرهنگ مدرسه به وجود می‌آورد.

اینکه چرا نتوانستیم درکی از آینده پیدا کنیم و مدرسه را مدرسه فردا بسازیم، هم ریشه در نگاه موجود و تحولات دیگری که در جامعه ما باشتاب شکل گرفت و مدرسه نتوانست با آن‌ها هماهنگ شود. در این دهه‌ها، گسترش فناوری‌های ارتباطی و پیدایش اینترنت، ماهواره‌ها، تلفن‌های همراه و شبکه‌های اجتماعی، سرعت تغییرات در ایران را چند برابر کرد و جامعه هرسال به اندازه دو دهه به آینده پرتاب می‌شد. درحالی‌که نهاد مدرسه می‌کوشید هرسال بیش از پیش، گذشته‌گرا بماند و باشد، بیرون از مدرسه، فناوری‌های ارتباطی، رسانه‌ای شدن و حتی توسعه کلان‌شهر و مصرفی شدن جامعه و فرهنگ، ما را به آینده نزدیک‌تر می‌ساخت. تعارض و تنش میان درون و بیرون مدرسه، سبب می‌شد نسل جدید، تعارضات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی را در زندگی خود تجربه کند. در حالی‌که جامعه مصرفی و کلان‌شهری هرسال بیش از گذشته بر اهمیت زیبایی، لذت، رویاپردازی و تفریحی‌ها (فانتزی‌ها) تأکید داشت و آن‌ها را دامن می‌زد، سیاست گذشته‌گرای مدرسه می‌کوشید حافظه دانش‌آموزی را از نمادها و نشانه‌های تاریخی و روایت‌هایی گزینش‌شده از گذشته انباشته کند.

دانش‌آموزان از طریق رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی و تجربه‌های زیست کلان‌شهری با دنیایی از نشانه‌ها روبه‌رو بودند و کم‌وبیش نه تنها نسبتی با حافظه گزینشی ساخته‌شده رسمی مدرسه نداشتند، بلکه در اغلب موارد با آن‌ها تضاد آشکار داشتند. سیاست آموزشی می‌کوشید تا سیاست حافظه‌سازی برای نسل جدید را اجرا کند که طی آن، نمادها و نشانه‌های سنتی و تاریخی گزینش‌شده بتوانند مانع از نفوذ ارزش‌ها، باورها، نمادهای کلان‌شهری و فرهنگ رسانه‌ای در دانش‌آموزان شوند. واقعیت این است که سیاست حافظه‌سازی حاکم بر مدرسه‌ها شکست خورد و بسیاری از دانش‌آموزان، «حافظه مقاومتی» را شکل دادند که در آن به جای قهرمانان تاریخی، به قهرمانان ورزشی، خواننده‌های پاپ، چهره‌ها (سلبریتی‌ها)، و تجربه‌های لذت‌بخش روی می‌آوردند.

دانش‌آموزان در گوشی‌های تلفن همراه و حافظه الکترونیک رایانه‌هایشان، حافظه مقاومتی را ساختند؛ اگرچه از چشم مدرسه پنهان بود، اما در دل دانش‌آموزان جای داشت. روح حاکم بر گفتمان دانش‌آموزی با روح گفتمان رسمی مدرسه تعارض داشت؛ بنابراین، نه سیاست زمان و نه سیاست حافظه

رسمی نتوانستند رضایت پایدار نسل جدید را به دست آورند. بخش قابل توجهی از بچه‌ها مدرسه را پس زدند.

از کتاب‌های درسی که دانش‌آموزان محکوم به فراگیری آن‌ها بودند، کم‌وبیش چیزی در ذهن، ضمیر و زبان دانش‌آموزان جای نگرفت. اطلاعات و دانستنی‌هایی که مدرسه می‌کوشید آن‌ها را به نام علم به دانش‌آموزان تعلیم دهد، با مقاومت آشکار و پنهان دانش‌آموزان روبه‌رو شد. این پرسش که این کتاب‌ها چه سودی برای زندگی دانش‌آموزان دارند، پرسش فراگیر در مدرسه‌ها و حتی میان والدین و جامعه است. دانش رسمی، به معنای تمام آنچه در مدرسه رسماً آموزش می‌دهند، هم توسط والدین و هم از سوی بچه‌ها با چالش روبه‌رو شد. ابعاد این چالش گسترده است.

به روایت رضایی و دیگران، تنها وجه سیطره‌یافته گفتمان رسمی که دانش‌آموزان و والدین آن را پذیرفتند، فقط و فقط «نمره» و «موفقیت تحصیلی» است؛ این موفقیت، ناشی از آزمون سراسری و وعده تحصیل در دانشگاه بود. البته در سال‌های اخیر، تقاضای اجتماعی برای آزمون سراسری نیز کاهش یافته و شوق دانشگاه فروکش کرده است. بنابراین عملاً تنها راهبرد ترغیب‌کننده آموزش رسمی برای وادار کردن دانش‌آموزان و تن دادن آن‌ها به مدرسه در حال رنگ‌باختن است.

نسل جدید منابع زیادی برای تجربه کردن، بالیدن و بزرگ شدن دارد. رسانه‌ها، شهرها و حتی مهاجرت به کشورهای دیگر، گروه‌های دوستی و محیط‌های متنوع از جمله آن‌هاست. شواهد موجود نشان می‌دهند مدرسه، آن گونه‌ای که تاکنون تجربه شده، دیگر نمی‌تواند برای دانش‌آموزان و نسل جدید، فضای ارتباطی برای گفت‌وگو باشد. امروزه آموزش‌های بدیل که رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی، شهرها، محیط‌های شغلی و فضاهای دیگر برای نسل جدید ارائه می‌کنند، به‌مراتب بیش از مدرسه‌ها و حتی دانشگاه برای نسل جوان امروزی جذابیت دارند.

اگر بخواهیم دو دهه آینده نسل‌های جوان امروزی زندگی بهتری داشته باشند، لازم است از همین امروز مدرسه‌ها برای دو دهه آینده آماده شوند، سیاست حافظه‌سازی در مدرسه‌ها تغییر کند، و عاملیت، فردیت و تفاوت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان پذیرفته شود. از آن مهم‌تر، بدانیم و بپذیریم که دانش‌آموزان و نوجوانان امروز فقط در ایران زندگی نمی‌کنند، بلکه در جهان زندگی می‌کنند. لازمه زیستن در موقعیت جهانی شده این است که دانش‌آموزان بیاموزند چگونه با «دیگری‌ها» به‌نحو مسالمت‌آمیز زندگی کنند و صلح‌جویانه پذیرای تفاوت‌های فرهنگی باشند. آن‌ها نیاز دارند ظرفیت‌ها و قابلیت‌هایشان را برای هم‌زیستی با دیگری‌ها گسترش دهند.

مدرسه فردا مدرسه جهانی شده است. سیاست گلخانه‌ای در نظام آموزشی در دهه‌های گذشته، مانع از آن شد که دانش‌آموزان ما بتوانند در چشم‌اندازی واقعی و باز، روابطی میان فرهنگی و گشوده را تجربه کنند.

این‌ها تنها برخی نکات و مسئله‌هایی هستند که برای تغییر سیاست زمانی و آینده‌محور ساخت زمان مدرسه ضروری‌اند. اگر چنین تغییری را بخواهیم، نیازمند تحلیل و نقد منصفانه و دقیق فرهنگ مدرسه و برنامه درسی رسمی در تمامی جوانب آن هستیم. مهم این است که چنین صورت‌بندی را از مسئله مدرسه بپذیریم.



شکل‌گیری پارادایم‌های گوناگون در علوم اجتماعی



پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی
مؤلف: نورمن - بلیکی؛ جامعه‌شناس
ترجمه حمیدرضا حسینی

و قابل کشف بودند، پیش‌بینی‌های مبتنی بر آن‌ها، به‌دلیل ظرفیت موجود انسانی برای در نظرگیری تمامی اطلاعات در کنش‌هایش، نقش بر آب خواهند شد.

چنین استدلال‌هایی مانع نشدند که اثبات‌گرایان و عقل‌گرایان نقاد یا تفسیرگرایان در پی یافتن پاسخی برای این پرسش باشند که: «آیا علوم طبیعی و اجتماعی باید روش مشترکی داشته باشند؟» به هر حال، این رهیافت‌ها برحسب اینکه آیا استدلال‌های منفی‌گرایان را می‌پذیرند و در این صورت، چگونه با آن کنار می‌آیند، از تفاوت چشمگیری برخوردارند. نظریه‌های مزبور در طیف وسیعی جای می‌گیرند که دامنه‌اش از «بله» متعصبانه تا «خیر» قطعی را در بر می‌گیرد.

در دفاع از اینکه دست یافتن به علم رفتار انسانی و زندگی اجتماعی امکان پذیر نیست، استدلال های بسیاری ارائه شده است. بسیاری از استدلال های مذکور ناشی از این دیدگاه است که هر یکنواختی اجتماعی، همانند نتیجه فرایندهایی نیست که سبب ایجاد قاعده در پدیده های فیزیکی و زیست شناختی می شوند.

به نظر می رسد رفتار انسانی و زندگی اجتماعی نتیجه کنش ها و تصمیم های انسانی هستند؛ از این رو تغییر پذیرند. ادعا این است که نه تنها برای زندگی اجتماعی قوانین کلی وجود ندارد، بلکه حتی اگر وجود هم داشت، پیچیدگی و ناکافی بودن شیوه های آزمایشی یا ریاضی برای تحقیق، کشف آن ها را ناممکن می سازد. حتی اگر چنین قوانینی وجود داشتند

ارتقای تاب‌آوری اجتماعی، ضرورت امروز دختران و پسران

محمدحسن علایی
دکترای جامعه‌شناسی

به تعلیق درآمده‌اند، و البته در کنار سونامی نهیلیسم دوران مدرن، نمی‌توان در امر تربیت دست روی دست گذاشت و هر کس می‌باید به اقتضای موقعیت، در ارتقای تاب‌آوری اجتماعی دختران و پسران به ایفای نقش بپردازد. اگرچه تاب‌آوری اجتماعی مفهومی است که بیشتر صبغه جامعه‌شناختی دارد، اما می‌توان آن را در نسبت با ارزش‌های فرهنگی و معنوی و در مختصات محلی نیز بازتعریف کرد. تاب‌آوری قبل، در حین و بعد از وقوع بحران‌های اجتماعی موضوعیت دارد. در جامعه‌ای که شتاب تغییرات در آن سرسام‌آور است، تقویت ادراکی توانایی مواجهه با تغییرات و رویارویی با

در گذشته خانواده و روابط فAMILI و سپس نهادهایی مثل نهاد آموزش (مثل مدرسه) و نهاد دین (برای مثال، مسجد)، می‌توانستند در جامعه‌پذیری فرزندان نقش مهمی ایفا کنند و موجبات درونی کردن هنجارهای اجتماعی را فراهم آورند. امروزه با ظهور نوگرایی (مدرنیته) و پسانوگرایی (پسامدرنیته)، کشورهای توسعه‌نیافته، در تأخر تاریخی مهارناپذیری گرفتار آمده‌اند و اصولاً همه مسئله‌های مبتلا به این جامعه‌ها به یک‌باره مرتفع نمی‌شوند. امروز با وجود کژکارکردی‌های نهادی و فقدان نهادهای مدرن و کارآمد، در چنین وضعیت بی‌هنجاری (آنومیکی) که همه هنجارها و ارزش‌های سنتی



ضرورت دغدغه بسیاری از اهل نظر تلقی می‌شود، ولی به صرف توصیه اخلاقی و تذکار ضرورت آن، تاب‌آوری در متن جامعه و در کنش شهروندان آن محقق، متجلی و تضمین نمی‌شود. می‌باید نهادهای اجتماعی متضمن امنیت روانی شهروندان را سامان داد. بدیهی است بدون تغییر در مؤلفه‌های اقتصادی و جایگاه فرد در مناسبات اجتماعی، فقر و فلاکت درمان نمی‌شود و تاب‌آوری شخص ارتقا نمی‌یابد. در این زمینه، شاید گزارش تجربه‌های بالینی روان‌کاوان و مددکاران اجتماعی خالی از فایده نباشد.

بسیار شنیده می‌شود که نفس دوست داشتن و تعلق خاطر به دیگری، مقاومت فرد را در برابر ناملایماتی‌های روزگار افزایش می‌دهد و فرد را برای ادامه دادن و جنگیدن با مشکلات، ترغیب می‌کند. به تجربه دیده‌ایم که «کیمیای محبت» تاب‌آوری اجتماعی اشخاص مهروز را ارتقا بخشیده است؛ بدون آنکه متغیر دیگری در زندگی اقتصادی فرد بالا و پایین شده باشد. به این ترتیب، در شرایطی که شخص از ایجاد تغییرات اساسی و بنیادی‌تر در زندگی ناتوان است، با تمسک به بهانه‌هایی کوچک، می‌تواند در خودتنظیمی و ارتقای انسجام شخصیتی خویش، موفق عمل کند. این‌ها همه از ثمره‌های اکسیری به نام «محبت» در زندگی انسان است که تاب‌آوری او را بالا می‌برد. ارتقای «حس تعلق به وطن» یکی از راه‌های ارتقای تاب‌آوری اجتماعی شهروندان است.

لیکن نگاه‌های ایدئولوژی‌زده، در ترسیم راه‌های برون‌شد از بحران‌های مبتلا به جامعه، راه به جایی نمی‌برند. دعوت به ارتقای حس تعلق به وطن تنها از کسانی مسموع واقع می‌شود که در برابر جهان، نه خودباخته دیگری هستند و نه خود را تافته جداافتاده می‌انگارند. یعنی با تمسک به عقلانیت تاریخی و مجهز به سلاح پدیدارشناسی تاریخی، آماده زیست در جهان جدید هستند.

بی‌ثباتی‌های سیاسی، مالی و اقتصادی، عاطفی و خانوادگی ضروری می‌نماید. ارتقای مهارت‌های زندگی، توانایی شنیدن و همدلی کردن، چاره‌اندیشی آموخته‌شده، عاملیت شخصی، تنظیم هیجان، خودکارآمدی، خودگشودگی و مهارت‌های گفت‌وگو، همه و همه می‌توانند در ارتقای کفایت اجتماعی فرد برای مقابله مؤثر با مسئله‌های خویش باری رسانند و کفایت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری وی را ارتقا بخشند.

تاب‌آوری اجتماعی را نمی‌توان صرفاً به روان‌شناسی اجتماعی محدود کرد. مصداق‌هایی از ادبیات و زندگی روزمره هم می‌توانند تاب‌آوری اجتماعی را ارتقا دهند. از نقطه نظر «هستی‌شناسی» (انتولوژیک) هم می‌باید به تاب‌آوری اجتماعی نگریست. در شرایط بحرانی، امید بنیادین را در چه چیزی می‌توان جست‌وجو کرد و به چه چیزی می‌توان دل بست؟!

«انسداد اجتماعی» را می‌توان تداوم داد، اما می‌توان به راه‌های برون‌شد از آن هم اندیشید. ایده‌های رهایی‌بخش در ادبیات ما کم نیستند. «رندی حافظ» را آیا می‌شود به سبک زندگی نوین ترجمه کرد؟ آیا می‌توان در افق معاصر «زندگی» تولید کرد و عاشقانه زندگی کرد؟

آیا می‌توانیم تاب‌آوری اجتماعی را در سایه عشق به «دیگری» ارتقا دهیم؟

جامعه‌شناسان و فرهنگ‌پژوهان، در تبیین آشفتگی‌ها و نابسامانی‌های اجتماعی، به ریشه‌ها و ساختارها نظر می‌کنند. مواجهه جامعه توسعه‌نیافته‌ای چون جامعه ما با مدرنیته، انواع خشونت‌ها را دامن زده است؛ از اختلافات زناشویی و نزاع‌های خانوادگی بگیر تا افزایش آمار طلاق و گسترش انواع آسیب‌های اجتماعی.

ارتقای تاب‌آوری اجتماعی شهروندان، اگر چه به عنوان یک



تاب‌آوری در برابر
بحران‌های اجتماعی

تربیت اجتماعی

شهروندان آینده

بهروز انصاری

دبیر آموزش و پرورش ناحیه یک اراک

همکاری، کمک به دیگران، تفکر خلاقانه، و ... هیچ نمره‌ای در مدرسه، کارنامه و آزمون سراسری ندارد! بسیاری از والدین تابستان را برای فرزندان خود جهنم می‌کنند و شتاب زده می‌خواهند فرزندانشان زبان خارجی بیاموزد؛ بدون اینکه به اصول روان‌شناختی زبان و علاقه کودک توجهی کرده باشند. متأسفانه در برخی از این کلاس‌ها تدریس استاندارد و مؤثر رعایت نمی‌شود و هیچ نظارتی هم وجود ندارد! همچنین، برخی کودکان در مدرسه‌های غیردولتی که گاه فاقد حیاط مناسب و نور کافی در کلاس هستند و شاخص‌های یک مدرسه حتی معمولی را ندارند، حبس می‌شوند! اولیای گرامی باید آگاه باشند که نیازهای دانش‌آموز قرن حاضر عبارتند از: امید به زندگی، توانایی انجام کار گروهی، امید به آینده، توسعه خلاقیت، آموزش مهارت‌های زندگی، افزایش اعتماد به نفس، نشاط و ... آیا با کسب صرفاً نمره خوب در یک آزمون چند دقیقه‌ای یا چند ساعته می‌توان این مهارت‌ها را کسب کرد؟! باور کنید به تغییر نیاز داریم. خیلی وقت‌ها برای ادامه بقا باید وارد فرایند تغییر در آموزش شویم. فقط با رها شدن از بار سنگین گذشته است که می‌توان از مزایای حال بهره‌مند شد.

اما نقش ما معلمان

در نظام آموزشی ما، هیچ اصلاحی بدون همکاری و مشارکت فعال معلمان موفق نمی‌شود. اگر خواستار پرورش شهروندان خوبی هستیم، باید به معلم رجوع کنیم؛ راه دومی ندارد. نیاز به شهروندانی خوب و فعال سبب شده است که پرورش شهروند

مسئولان آموزش و پرورش و برنامه‌ریزان آموزشی ابتدا باید اعتقاد به تحول زیربنایی را بپذیرند (از کف کلاس) و به پژوهش احترام بگذارند. کمیته‌های علمی را حمایت کنند تا با مطالعه رفتارهای اجتماعی جامعه فعلی، خواست جوانان را تشخیص دهند. جوانان امروز دیگر چشم‌پسته آنچه را ما بگوییم قبول نخواهند کرد. لازم است حرف‌های نو برای آن‌ها داشته باشیم. مدرسه‌های ما باید از دانش‌آموزان برای کسب مهارت کافی در زمینه انجام کارها حمایت کنند تا بتوانند کارهای معناداری در شرایط عادی و واقعی انجام دهند.

در طول ۳۴ سال کار معلمی خود حتی یک‌بار هم شاهد این نبودم که اولیای دانش‌آموزی از من درباره نحوه تعامل مؤثر با دیگران، مهارت‌های زندگی، کار گروهی و تیمی، پرسشگری، تفکر نقادانه، خلاقیت و شرکت در بحث‌های کلاسی و ... فرزندشان سؤال کنند. ما در تعامل و تحمل، چگونه زیستن، با هم زیستن، سعه صدر داشتن، درک یکدیگر در رفتارهای اجتماعی و زندگی زناشویی، رعایت نشدن هنجارها و ارزش‌ها و ... مشکل داریم!

اکثر قریب به اتفاق اولیا، با حساسیت و شدت تمام پیگیری می‌کنند که فرزندشان با کسب نمره‌های بسیار خوب، مدرسه تیزهوشان یا نمونه مردمی را بگذرانند و در نهایت در آزمون سراسری دانشگاه‌ها پذیرفته شود. آن‌ها نگران کسب نمره در درس‌هایی مانند ریاضی هستند! نه نگران عشق و علاقه، انسان‌بودن، و روابط اجتماعی خوب فرزندشان با دیگران! البته نظام آموزشی ما نیز برای مهارت‌های غیرشناختی (مهربانی،



به یک تقاضای جهانی تبدیل شود. شهروند فردی است که تعهداتش را نسبت به جامعه‌اش می‌پذیرد و ضمن اطلاع از حقوق اساسی خود، آگاه‌بودن را لازمه مشارکت خود می‌داند. دانش‌آموزان ارزش‌های شهروندی را هنگامی بهتر می‌آموزند که برنامه درسی معینی به‌عنوان «آموزش شهروندی» وجود نداشته باشد، بلکه این ارزش‌ها در قالب برنامه‌ها و فعالیت‌های متفاوت به آن‌ها آموزش داده شود. نتیجه اینکه شاخص و میزان شهروند مطلوب در آموزش و پرورش معلم است.

هر تغییر و تحولی از فرد شروع می‌شود. نباید منتظر انجام تحول از سطوح بالای نظام آموزشی باشیم. باید از خودمان شروع کنیم و فراتر از وظیفه کار کنیم. باید جهانی بیندیشیم و بومی عمل کنیم. بسیاری از معلمان ما هنوز به شیوه‌های گذشته تدریس می‌کنند. امروزه روش‌های آموزشی پیشرفته و نوظهوری در دنیا به اجرا در می‌آیند که باید خود را به این روش‌ها مجهز کنیم. مسلماً فناوری صبر نمی‌کند. یا باید آماده شویم و آن را مدیریت کنیم و یا بسان سیل می‌آید و زیرساخت‌های تربیتی و فرهنگی ما را با خود می‌برد. قطعاً ما نمی‌توانیم دانش‌آموز امروز را باروش‌های گذشته برای فردا تربیت کنیم. خداوند هیچ باران بهاری را مثل هم و تکراری نیافریده است. پس چرا ما به عنوان معلم، تکراری و خسته‌کننده تدریس کنیم؟!

گوینده صرف‌بودن معلم در کلاس باعث یکنواختی، بی‌علاقگی و بی‌انگیزه‌شدن دانش‌آموز می‌شود. بکوشیم رویکرد ما از هر درس به درس دیگر متفاوت باشد، به‌طوری که دانش‌آموزان نتوانند روش تدریس درس بعدی را پیش‌بینی کنند. باید ببینیم دانش‌آموز به چه چیزی علاقه دارد. دوست دارد معلم او چگونه بیندیشد، چگونه بپرسد و چگونه رفتار کند. او توقع دارد معلمش در مقابل سؤال‌ها و خواسته‌هایش رفتارها و عکس‌العمل‌های مناسبی داشته باشد و به درددل هایش گوش دهد. شاید پذیرش این تغییر قدری سخت باشد، اما برای

کلاس‌های درس ما ضروری است.

برخی دانش‌آموزان، به‌رغم داشتن معلمان برتر علمی، به دلیل بی‌علاقگی معلم، وجود تبعیض در کلاس، بی‌عدالتی در توجه و به‌حساب آورده‌شدن، و بی‌دقتی در ارزشیابی‌ها، از درس خواندن و مطالعه سر باز می‌زنند. در واقع، تنها به سبب ترس و اجبار والدین و اولیای مدرسه، به حضور فیزیکی صرف در کلاس تن می‌دهند. بیاییم علاوه بر استفاده از علوم و فنون، و نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای آموزشی، به دسته‌ای از این دل‌افزارهای آموزشی و تربیتی در طراحی آموزشی توجه کنیم تا شاهد اثربخشی و کارآمدی بیشتر معلم در مدرسه باشیم. مدیر و معلم خوب باید به‌طور مستمر با اولیا در ارتباط باشند. متوجه مشکلات و نارضایتی‌ها بشوند و هر دو یا سه هفته با نظرسنجی‌های منظم و حساب‌شده از نظرات والدین اطلاع پیدا کنند. به علاوه، والدین را در جریان تصمیمات گرفته‌شده بر اساس نتایج نظرسنجی قرار دهند. یادگیری عمیق و ماندگار به صرف وقت نیاز دارد.

برخی فعالیت‌های پیشنهادی این جانب که می‌توانند زمینه‌ساز کسب بسیاری از مهارت‌های زندگی و ایجاد انگیزه و لذت یادگیری در دانش‌آموزان شوند، عبارت‌اند از:

- درگیری فعال یادگیرنده با تکلیف‌های یادگیری، صرف وقت زیاد برای یادگیری و بحث و گفت‌وگو میان یادگیرندگان.
- پس «یادگیری برای یادگیری» را تشویق کنید.
- تنوع‌بخشیدن به منابع یادگیری، به‌جز کتاب درسی؛ چون وابستگی به کتاب درسی در نظام آموزشی ما بسیار زیاد است. معلم فکر می‌کند مجری کتاب است و هیچ منبع دیگری ندارد. باید با انجام کارهای گروهی، ایجاد مسئله و بمبارانی از مطالب مجلات و منظره‌های طبیعی توسط خود دانش‌آموزان، کلاس را پشتیبانی کنیم تا به هدف‌های پنهان کتاب نیز توجه کرده باشیم؛ هدف‌های پنهانی نظیر کسب مهارت حل مسئله،

کسب قدرت تصمیم‌گیری، تقویت دید بصری، دست‌یافتن به مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زندگی، کسب مهارت‌های همکاری و رعایت نظم.

● رعایت سبک‌های یادگیری متفاوت. بعضی از یادگیرندگان گوش‌دادن به یک سخنرانی یا توضیحات شفاهی معلم را به خواندن متن یا انجام تکلیف‌های عملی ترجیح می‌دهند. در حالی‌که بعضی دیگر خواندن مطالب و یادگیری از روی شکل‌ها و نمودارها را می‌پسندند. برخی دیگر هم با انجام کارهای عملی و دستکاری وسیله‌ها و ابزارها بهتر می‌آموزند. معلم در برخورد با یادگیرندگان مختلف باید بپذیرد که هر یک از آنان ممکن است با سبک خاصی از یادگیری به انجام تکلیف‌های درسی و یادگیری موضوع‌ها بپردازد. بنابراین باید آماده باشد تا با هر یک از آنان برخوردی متناسب با سبکشان داشته باشد.

از آنجا که سبک‌های یادگیری و تفکر بخشی از شخصیت افراد هستند، بنابراین به جای سعی در تغییر سبک‌ها یا نادیده گرفتن آن‌ها، بهتر است معلم بکوشد تا آنجا که امکان دارد شرایط و روش‌های متنوع متناسب با سبک‌های متفاوت را در آموزش به کار ببرد. خوب شناختن هر یک از دانش‌آموزان و فراهم کردن تکلیف‌های مناسب، به مقدار زیادی تلاش نیاز دارد، اما برای افزایش یادگیری و لذت دانش‌آموزان امری لازم است.

● ایجاد جو رقابتی به‌جای رقابتی. معلم بهتر است در کلاس ابتدا پرورش روابط انسانی، سپس یادگیری در قالب کار گروهی، و به دنبال آن، تقسیم شادی حاصل از کار گروهی را مد نظر قرار دهد تا جو رقابتی جایگزین جو رقابتی شود.

● استفاده از روش‌های دانش‌آموزمحور که موجب لذت یادگیری می‌شود. معلم با استفاده از روش‌های یادگیرنده‌محور در کلاس‌های درس، از قبیل بحث گروهی، یادگیری اکتشافی، یادگیری اکتشافی هدایت‌شده یا یادگیری مشارکتی (سیف، ۱۳۹۳)، موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند مسئولیت موفقیت‌شان را به عهده بگیرند، احساس شایستگی و غرور بیشتری کنند و از نظر درونی به انجام تکلیف‌ها علاقه بیشتری نشان دهند.

● دادن فرصت انتخاب و دخالت دانش‌آموز در تصمیم‌گیری‌های مدرسه. همان قدر که اجباری بودن در امور تحصیلی می‌تواند انگیزه‌ها را کم کند، دادن فرصت انتخاب و امکان دخالت فرد در تصمیم‌گیری‌های امور کلاس و مدرسه می‌تواند به افزایش انگیزه‌های او کمک کند. برای مثال، اجازه‌دادن به دانش‌آموز برای انتخاب تکلیف‌هایش، علاقه درونی او را نسبت به تکلیف‌های مدرسه افزایش می‌دهد. و یا مشورت با او در چگونگی تدوین و اجرای برنامه‌های درسی باعث افزایش خودکنترلی و رشد احساس مسئولیت و خودمختاری در وی می‌شود.

● فراهم آوردن شرایطی که دانش‌آموزان لذت یادگیری را

تجربه کنند. اصولاً احساسات و عواطف در کلاس‌های درس به شکل‌های متفاوت ظاهر می‌شوند و تحت تأثیر جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی قرار دارند. زمان و مکان نیز بسیار مهم است. برای مثال، انجام برخی رفتارهای هیجانی فقط هنگام زنگ تفریح و برخی دیگر در کلاس درس مجاز شمرده می‌شود. در مجموع محیط، شرایط و بافت تعیین‌کننده هستند. لذت یادگیری نیز در هر کلاس به شکل خاص خود ظاهر می‌شود و دارای ظرافت‌هایی است که معلم باید آن‌ها را بیابد. راه‌های مختلفی وجود دارند که از طریق آن‌ها معلم می‌تواند در کلاس محیطی را فراهم کند تا بچه‌ها بتوانند لذت یادگیری را تجربه کنند.

مهم این است که معلم به لذت‌بخش بودن یا لذت‌بخش نبودن یادگیری در کلاس خود بیندیشد. البته شاید به نظر برسد که قوانین، قواعد و شرایط کلاس و مدرسه به تعبیری کشنده لذت یادگیری هستند، ولی این هنر معلم است که با رویه‌ای با ثبات، به دانش‌آموز اجازه دهد، با عمل آزادانه خود در چارچوب‌های معین، از یادگیری لذت ببرد.

● طراحی روش‌های نوین و فعال تدریس. در بیشتر مدرسه‌ها، کلاس‌ها مرتب منظم‌اند و دانش‌آموزانی که دارای انرژی زیادی هستند، ساکت نشسته‌اند و به معلم گوش می‌دهند. معلم بر کلاس سلطه دارد و همه‌کاره است. در واقع، بر آموزش روش دستوری حاکم است و حافظه‌محوری غلبه دارد. برنامه‌های درسی غیرمنعطف‌اند و معلم نمی‌تواند نوآوری کند. پس باید به پیش‌دانسته‌ها توجه داشته باشیم و فعالیت‌های ارزشمندی برای یادگیری طراحی کنیم. روش‌های نوین و فعال تدریس را به کار بگیریم.

● استفاده از ارزشیابی برای تعمیق یادگیری. ارزشیابی تحصیلی، به‌جز ارزشیابی از آموخته‌ها که شامل امتحان کتبی، شفاهی و عملی است، باید در خدمت یادگیری نیز قرار گیرد. یعنی ارزشیابی از آن چیزی انجام شود که دانش‌آموز می‌تواند ارائه کند؛ کارهایی مثل ارائه خلاصه یک مطلب، انجام یک کار به‌صورت گروهی، ایفای نقش، ارائه انفرادی یک محتوا، تولید محتوا، سرودن شعر، طراحی بروشور، تولید روزنامه دیواری، انجام مصاحبه و انجام تحقیق.

امروز مدرسه‌ها برای دانش‌آموزان چندان تحمل‌پذیر نیستند و شادابی علمی و انگیزه بسیار کم شده است. دانش‌آموزان چشم به حرکت ما دوخته‌اند. باید در راه اجرای عملی طرح‌های تحول‌آفرین و آموزش مهارت‌های زندگی گام برداریم. بیایید مدرسه‌ها را رنگ‌وروی تازه‌ای ببخشیم. این حرکت امروز ما در فردای جامعه بی‌تأثیر نخواهد بود. ما نمی‌توانیم به عقب برگردیم و نقطه شروع را تغییر دهیم، اما می‌توانیم هر جا که هستیم، شروع کنیم و پایان را تغییر دهیم.

توسعه و توسعه‌نیافتگی از دیدگاه پل باران

مروری بر استعمار هند

الدوز تبریزی، دکترای جامعه‌شناسی
حسن کورانی، دانشجوی دکترای مدیریت

چکیده

مطالعه پل باران در مورد هند و آثار اقتصادی استعمار از جمله مطالعات سنتی وابستگی است که وضعیت همه کشورهای را که تجربه تاریخی استعمار را پشت سر گذاشته‌اند، توضیح می‌دهد. این مطالعه مثال گویایی برای توضیح مبحثی در کتاب «جامعه‌شناسی» (۲) پایه یازدهم است که شرایط مساعد ایجاد شده در دوران استعمار را مؤثرترین عامل انتفاع دولت‌های استعماری از مستعمرات در دوران استعمار نو معرفی می‌کند. باران در این مطالعه با دقت تغییر اقتصاد یک مستعمره را در راستای نیازهای استعمارگر بیان می‌دارد.

کلیدواژه: استعمار نو، اقتصاد وابسته، مرکز-پیرامون، هند مستعمره، نظریه وابستگی

اشاره

پل باران از جمله صاحب‌نظران توسعه و «مکتب وابستگی» است. این مکتب ریشه در نظریه‌های چپ، اعم از مارکسیسم و نئومارکسیسم دارد. «نظریه وابستگی» در صدد کمک به درک توسعه‌نیافتگی، تجزیه و تحلیل علل آن، و تا حدودی مسیرهای غلبه بر آن است و در برابر «نظریه نوسازی» (مدرنیسم) شکل گرفت. این نظریه تحت فعالیت‌های علمی **آندره گوندر فرانک** و شماری از اقتصاددانان دیگر در دهه ۱۹۷۰ به مکتب وابستگی ارتقا یافت. نظریه مزبور در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به سبب گسترش فقر در بیشتر نقاط جهان، به‌عنوان نظریه‌ای انتقادی در برابر نظریه نوسازی مشهور شد.

فرانک با استناد به تجربه تاریخی کشورهای آمریکای لاتین که در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم عمدتاً مستعمره دولت‌های استعماری پرتغال و اسپانیا بودند، فرضیه پل باران را مبنی بر تأثیر منفی سرمایه توسعه‌طلب بر توسعه اقتصادهای مستعمراتی تأیید می‌کند. از نظر وی، هر زمان که در منطقه‌ای سیطره استعماری وجود داشته، توسعه‌نیافتگی شدت یافته و هر زمان که این سیطره از بین رفته، توسعه در آن امکان‌پذیر شده است. از نظر فرانک، توسعه‌نیافتگی آن روی سکه توسعه‌نیافتگی است. برای شناخت توسعه‌نیافتگی باید توسعه‌نیافتگی را و برای شناخت توسعه‌نیافتگی باید توسعه‌نیافتگی را دریافت. از این منظر، توسعه‌نیافتگی و توسعه‌نیافتگی دو روی سکه واحدی به نام «رابطه وابستگی و سلطه» هستند. تا زمانی که این رابطه در چارچوب نظام سرمایه‌داری برقرار است، «توسعه‌نیافتگی» فرجام کشورهای پیرامونی است. با وجود تفاوت بارز میان پیروان نظریه وابستگی، وجوه مشترکی میان آن‌ها دیده می‌شود:

دست و پا بسته ارائه کرد. این به معنی اغراق نسبت به قدرت خارجی است، به طوری که همه نیروهای محرکه نظام از مرکز سرچشمه می گیرند، در حالی که این گونه نیست. ۲. تصور دوقطبی این نظریه از جهان با واقعیت های موجود تناسب ندارد.

در دوران دانشجویی وقتی کتاب «تغییر اجتماعی و توسعه» آلوین سو را می خواندم، نظریه پل باران از جمله نظریه هایی بود که توجهم را جلب کرد و در ذهنم ماند. بعدها که برای تدریس کتاب «جامعه شناسی (۲)» درس های این کتاب را مطالعه می کردم، مطالعه باران در مورد هند، مثال مناسبی برای توضیح بهتر و بیشتر یکی از مباحث مطرح شده در این کتاب به نظرم رسید و جالب بود که این مطالعه برای دانش آموزان هم همان قدر جذاب بود که برای خودم در دوران دانشجویی.

در کتاب جامعه شناسی (۲) پایه یازدهم به آثار اقتصادی استعمار اشاره شده است. در درس سوم، شرایط مساعدی شرح داده شده است که کشورهای استعمارگر در دوران استعمار ایجاد کرده بودند و همین شرایط هم زمینه ساز ترک مستعمرات و عبور از مرحله استعمار به استعمار نو شد. در درس هشتم هم، اقتصاد وابسته و تبدیل شدن به تولیدکننده مواد خام، نیروی کار و بازار مصرف، عامل های تداوم و تثبیت رابطه مرکز - پیرامون دانسته شده اند.

اما دانش آموزی که تصویری از این شرایط مساعد به نفع استعمارگر سابق ندارد، همواره با تعجب این سؤال را مطرح می کند که چرا دولت هایی که بعد از جنبش های استقلال طلبانه روی کار آمدند، از چرخه نامتعادل جهانی توزیع ثروت خارج نشدند و همچنان در جایگاه پیرامون، خدمت رسانی به مرکز را ادامه دادند. مطالعه باران در مورد هند و آثار اقتصادی استعمار از جمله مطالعات سنتی وابستگی است که وضعیت همه کشورهای را که تجربه تاریخی استعمار را پشت سر گذاشته اند، توضیح می دهد و مثال گویایی برای ترسیم این شرایط مساعد است که اقتصاد وابسته یکی از مهم ترین



● آنان وابستگی را به عنوان فرایند عام در نظر می گیرند که در همه کشورهای جهان سوم صادق است.
● وابستگی را به عنوان یک وضعیت خارجی قلمداد می کنند؛ یعنی وضعیتی که



از بیرون تحمیل می شود.

● وابستگی را غالباً به عنوان وضعیتی اقتصادی می سنجند.
● وابستگی را بخشی از قطب بندی مناطق در اقتصاد جهانی به شمار می آورند.
● وابستگی و توسعه یافتگی را دو فرایند ناسازگار می شناسند، زیرا توسعه نیافتگی از انتقال مستمر مازاد به مرکز ناشی می شود.

نظریه وابستگی از جهت های زیر مورد نقد قرار گرفته است:

الف) روش شناسی:

۱. مکتب وابستگی با تنزل به لفاظی و شعارگویی، منزلت علمی خود را از دست داده است.
۲. دیدگاه وابستگی به میزان بالایی انتزاعی است و یکسان گرفتن همه کشورهای توسعه نیافته خالی از اشکال نیست.
۳. این نظریه در تحلیل وابستگی کشورهای جهان سوم، به طور خاص از نظر مکانی و زمانی، ناتوان است.

ب) درباره مفهوم وابستگی:

۱. در این نظریه با تأکید فوق العاده بر عوامل خارجی، نقش نیروهای محرکه داخلی، نظیر مبارزه های طبقاتی و دولت نادیده گرفته شد و تصویری غیردقیق از پیرامون های

بازار هند می‌کردند. گسترش صنایع بافندگی در انگلستان هم نابودی صنایع هند را قطعی کرد (سو، ۱۳۸۰: ۱۴۱).

اما حذف رقیب از بازار برای دولت استعماری کافی نبود. تبدیل‌شدن به بازار مصرف تنها خدمتی نبود که مستعمره باید به دولت استعماری ارائه می‌کرد. مستعمره وظیفه تولید مواد خام و تأمین نیروی کار را هم داشت. زمین‌های هند برای کشت کتان و

پنبه‌ای مناسب بودند که کارخانه‌های بافندگی بدان‌ها نیاز داشتند. در نتیجه هند از یک کشور پیشرفته صنعتی به یک کشور عقب‌مانده کشاورزی تنزل پیدا کرد.

البته اقتصاد کشاورزی

لرزمه اقتصادی عقب مانده نیست، اما آنچه دولت انگلستان به‌عنوان مالیات از کشاورز هندی دریافت می‌کرد، زارعان را در فقر دائمی نگه می‌داشت و به قول رومش دات: «برکت هند سرسبز را نصیب دیگر کشورها می‌ساخت» (سو، ۱۳۸۰: ۱۴۲). ضمناً محدودساختن فعالیت‌های تولیدی به کاشت پنبه و کتان، اقتصاد هند را به اقتصادی تک‌محصولی تبدیل کرد که حتی برای خرید پارچه پنبه‌ای و کتانی به انگلستان نیازمند بود. به همین دلیل حتی پس از دستیابی به استقلال سیاسی، اقتصاد وابسته هند، توسعه‌نیافتگی و موقعیت پیرامونی را بازتولید می‌کرد.

باران در همین مطالعه از **نهر و** نقل می‌کند که: «تقریباً همه معضلات عمده امروز، نتیجه سیاست و حکومت بریتانیاست ... فقدان صنعت، غفلت از کشاورزی، عقب‌ماندگی مفرط و بالاتر از همه، فقر اندوه‌بار مردم هند» (سو، ۱۳۸۰: ۱۴۴).

منابع

۱. سو، آلوین ی (۱۳۸۰). تغییر اجتماعی و توسعه. ترجمه محمود حبیبی مظاهری. انتشارات پژوهشکده مطالعات راهبری. تهران. چاپ دوم.
۲. جامعه‌شناسی (۲) (۱۴۰۱)، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، چاپ ششم.
۳. شبیری، مریم (۱۳۹۲). «چهره اروپا و جهان چگونه تغییر کرد؟ بررسی مهم‌ترین صنایع تولیدی در انقلاب‌های صنعتی اول و دوم». مجله رشد آموزش تاریخ. شماره ۵۳.



آن‌هاست. به همین دلیل من غالباً برای توضیح این مبحث از همین مثال استفاده می‌کنم.

به گفته باران، هندوستان در قرن هجدهم یکی از

پیشرفته‌ترین کشورهای جهان و روش‌های تولیدی، صنعتی و تجاری آن با سایر بخش‌های جهان قابل‌مقایسه بود. این کشور پارچه‌های ظریف توربافت و منسوجات زینتی تولید و صادر می‌کرد. محصولات کارگاه‌های بافندگی هند زمانی در بازارهای اروپا و آسیا عرضه می‌شدند که انگلستان تحولات ناشی از انقلاب صنعتی را تجربه می‌کرد. صنایع بافندگی انگلستان نوپا بودند و دستگاه‌هایی که در «لنکشایر» برای ریسندگی کتان به کار می‌رفتند، به‌سادگی دستگاه‌های بافندگی هند بودند. با این حال بریتانیا صاحب برتری نظامی بود و با اتکا به همین توان نظامی و نیروی دریایی توانست هند را به مستعمره خود تبدیل کند (سو، ۱۳۸۰: ۱۴۰).

انقلاب صنعتی در انگلستان در سه زمینه بیشتر نمود داشت که یکی از آن‌ها نساجی بود (شبیری، ۱۳۹۲: ۱۹). همین موضوع بریتانیا را مصمم ساخت که برای تصرف بازار جهانی منسوجات، رقابتی خود را در عرصه نساجی، از جمله هندوستان، حذف کند و بازار باثبات و رو به گسترشی برای تولیدات کارخانه‌های نساجی انگلستان به وجود آورد.

باران اظهار می‌دارد انگلیسی‌ها پس از غلبه بر هند، سیاست صنعت‌زدایی از هند را با جدیت دنبال کردند و به نتیجه دلخواه دست یافتند. آن‌ها با وضع تعرفه‌های عجیب مانع عرضه ابریشم و کتان هندی در بازارهای انگلستان می‌شدند و در مقابل، منسوجات کتانی انگلیسی را بدون تعرفه یا با پرداخت عوارض جزئی وارد



کتاب جامعه‌شناسی ۲
پایه یازدهم



درباره پل باران



رایانه‌ای

خدیجه دماوندی کمالی
کارشناس علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه تهران

جرم‌های

اشاره

دلالت‌های مهمی را برای بازنمایی‌های جرم و نیز ایجاد امکان ارتکاب جرم و قربانی یک جنایت شدن دارد. گرچه افرادی جرم مجازی را پدیده‌ای نسبتاً جدید محسوب می‌کنند، فرایندهای جهانی شدن اقتصادی که به واسطه اینترنت و فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی وب‌محور تسهیل شده است، نه تنها باعث گسترش چشمگیر بازارهای اطلاعاتی بین‌المللی شده، تصویری از شبکه‌های جنایی سازمان‌یافته جهانی را نیز پیش روی ما قرار داده است (عاملی، ۱۳۹۰: ۱۶۶).

امروزه توسط رایانه و شبکه اینترنت، افراد علاوه بر روش‌های قبلی انجام جرم، می‌توانند به حریم دیگران تجاوز یا به مال آنان دست‌اندازی کنند. حوزه جرم‌ها در زندگی امروز بشر آن قدر پیچیده شده است که قانون‌گذاران مجبورند تحولات جرم را به صورت مداوم زیر نظر داشته باشند (فریبرز، ۱۳۹۰: ۱۵۷).

اینترنت و فضای فناوری جدیدی که این روزها با آن زندگی می‌کنیم، تا زمانی برای ما کارا و مثبت است که از آن به‌طور صحیح استفاده کنیم، چراکه هر نوع استفاده نادرست و نابجای کاربران از این فضا، آن را به تهدید و مخاطره تبدیل می‌کند. مقاله حاضر کوشیده است از دیدگاه توصیفی، نگاهی ویژه به جرم‌های رایانه‌ای در فضای رایانه‌ای (سایبری) داشته باشد و بتواند پس از تعریف و تحلیل این موضوع به راه‌های پیش‌گیری از آن بپردازد.

کلیدواژه‌ها: جرم‌های رایانه‌ای، جرم‌های اینترنتی، فضای رایانه‌ای (سایبری)، مجرم

مقدمه

اینترنت بخشی از انقلاب اطلاعات محسوب می‌شود که



جرم رایانه‌ای

جرم رایانه‌ای به هر جرم و جنایتی اشاره دارد که از رایانه و شبکه به عنوان ابزاری برای انجام آن جرم استفاده شده است (فریبرز، ۱۳۹۰: ۱۶۰). ویژگی‌های جرم‌های رایانه‌ای عبارت‌اند از:

جهانی بودن: فناوری اطلاعات و ارتباطات الکترونیکی، به دلیل گستردگی در سراسر جهان، از جهتی جرم‌های مجازی را از سایر جرم‌ها متمایز می‌کند. در جرم‌های امنیتی و تروریستی که مجرمان درصد انعکاس هر چه بیشتر اقداماتشان هستند، فضای مجازی محیط مطلوبی برای این گونه اقدامات است؛ زیرا هر اختلالی در آن به‌خوبی انعکاس جهانی دارد و به‌راحتی اعتبار یک کشور یا

مجموعه خاصی را لکه‌دار می‌کند. در جرم‌هایی چون کلاهبرداری، فرد می‌تواند از کشوری دور دست به شکل‌های متفاوت فرد دیگری را در کشوری دیگر فریب دهد (طارمی، ۱۳۸۶: ۱۶).
پیچیدگی خاص: این جرم‌ها ویژگی‌هایی متمایز از سایر جرم‌های کلاسیک دارند، چرا که ماهیت آن‌ها به دلیل فناوری پیچیده و بالا، خصوصیات منحصر به فردی دارد که می‌توان به شیوه ارتکاب آسان، خسارت و ضررهای هنگفت با حداقل منابع و هزینه، نداشتن حضور فیزیکی در محل ارتکاب جرم، شناسایی نشدن جرم‌ها در بعضی موارد، خصوصیت فراملی بودن، و وسعت و دامنه وسیع جرم را نام برد (گوهرشناس، ۱۳۹۰).
دشواری بودن کشف بز هکار: مجرمان در فضای مجازی

هویت مشخص یا واقعی ندارند. از این رو برای نهادهای کیفری بسیار دشوار است که مشخص کنند چه کسی مرتکب مثلاً «تخریب» یا «ممانعت از دسترسی» شده است. حتی اگر هویت رایانه مورد استفاده نیز مشخص شود، یافتن کاربر یا مالک آن نیز سخت است (طارمی، ۱۳۸۶: ۱۶).

جرم‌های رایانه‌ای

سرقت هویت: هویت‌های برساخته منتج از دو فضایی شدن جهان، به دلیل پویایی، سیال بودن و پیچیدگی روابط زندگی، خود نیز سیال، متغیر و نسبتاً موقتی هستند. همچنین فضای مجازی، به دلیل گسترش قلمروی روابط اجتماعی و تعلقات گروهی، مبنایی برای تولید و بازتولید هویت‌های متکثر می‌شود (اخوان، ۱۳۸۶: ۴۲-۴۱). سرقت هویت به نوعی کلاهبرداری گفته می‌شود که کلاهبردار برای آنکه پولی را سرقت کند یا از سود دیگری بهره‌مند شود، وانمود می‌کند شخص دیگری است. این اصطلاح به سال ۱۹۶۴ برمی‌گردد. سرقت هویت جرم محسوب می‌شود و در آن فرد مجرم از اطلاعات شخصی فرد دیگری استفاده می‌کند (عاملی، ۱۳۹۰: ۲۱۶ و ۲۱۷).

جرم‌های مالی و سوء استفاده از کارت‌های اعتباری: جرم‌های مالی یکی از مشکلات اساسی در اینترنت محسوب می‌شوند و روزی نیست که در جرایم به این نوع جرم‌ها اشاره نشود! به نظر می‌رسد میزان ارتکاب به این جرم‌ها روز به روز رو به گسترش است و شرکت‌ها و مؤسسه‌هایی که با اینترنت کار می‌کنند، یا خود عامل اجرای این جرم‌ها، و یا قربانی این گونه جرم‌ها می‌شوند (صادقی و محمدی، ۱۳۸۴: ۱۰۲).

کلاهبرداری در حراجی‌های اینترنتی: این پدیده زمانی اتفاق می‌افتد که فروش محصول در یک سایت به صورت حراجی یا مزایده اعلام می‌شود و پس از تحویل کالا مشتری درمی‌یابد که کالای تحویل داده شده، محصولی نیست که سفارش داده است و یا فروشنده زمان تحویل کالا را به تعویق می‌اندازد یا در کل تحویل محصول صورت نمی‌گیرد. کلاهبرداری در حراجی‌های برخط شایع‌ترین جرم‌های اینترنتی در جهان است (اخوان فرد و اصفهانی، ۱۳۸۸: ۶۷).

رخنه (هک) کردن و رخنه‌گرها (هکرها): رخنه کردن یعنی غلبه کردن بر سامانه‌های امنیتی یک سامانه رایانه‌ای برای دسترسی غیرقانونی به اطلاعات ذخیره شده در آن. دست‌یافتن به رمز عبور افراد یک سازمان به قصد دسترسی به اطلاعات خصوصی آنان یکی از رایج‌ترین تخلفات رایانه‌ای است. یکی از خطرناک‌ترین جرم‌های رایانه‌ای رخنه کردن

هویت مشخص یا واقعی ندارند. از این رو برای نهادهای کیفری بسیار دشوار است که مشخص کنند چه کسی مرتکب مثلاً «تخریب» یا «ممانعت از دسترسی» شده است. حتی اگر هویت رایانه مورد استفاده نیز مشخص شود، یافتن کاربر یا مالک آن نیز سخت است (طارمی، ۱۳۸۶: ۱۶).

عناصر اصلی جرم‌های اینترنتی

مجرم: یکی از عناصر اصلی جرم، مجرم و انگیزه وی است. در بسیاری از جرم‌های اینترنتی، به خصوص در جرم‌هایی که رایانه و سامانه‌های رایانه‌ای هدف جرم واقع می‌شوند، مجرم فرد جوانی است که برای ماجراجویی، تفریح و سرگرمی به صورت غیرقانونی وارد رایانه افراد یا شرکت‌ها می‌شود و مشکلاتی را برای افراد و استفاده‌کنندگان شبکه‌ها ایجاد می‌کند. خودنمایی و مورد تحسین قرار گرفتن از سوی هم‌سالان یکی از انگیزه‌های مهم مجرمان جوان است. اما گاهی مجرم فرد بزرگ‌سالی است که به دنبال کسب اطلاعات مهم و دزدیدن و فروختن آن‌هاست. در این گونه جرم‌ها، مجرمان به طور عمده افرادی هستند که در شرکت‌ها شاغل هستند و دسترسی به اطلاعات آن شرکت‌ها برایشان آسان است، لذا سامانه را از درون مورد حمله قرار می‌دهند (صادقی و محمدی، ۱۳۸۴: ۱۰۰).

محل جرم: جایگاه فیزیکی مجرم در ارتباط با صحنه جرم یکی از ویژگی‌های جرم‌های اینترنتی است که آن را به شدت از سایر جرم‌ها جدا می‌کند. در بیشتر جرم‌های سنتی، مجرم در صحنه جرم حضور فیزیکی دارد و یا ارتباط وی با صحنه جرم برای مأموران پلیس قابل اثبات است. از این رو، مأموران می‌توانند مجرم را دستگیر کنند و به دادگاه بیاورند. اما در مورد جرم‌های اینترنتی چنین نیست، چون مجرم در محل جرم حضور فیزیکی ندارد؛ از همین رو، دستگیری او مشکل است. حتی در بیشتر موارد ممکن است مجرم از کشوری دیگر و از یک نقطه دور عمل کند (همان، ۱۰۰).

بزه‌دیدگان: قربانیان جرم‌های رایانه‌ای در واقع قربانیان پیشرفت فناوری هستند، اما نکته قابل توجه در این بین آن است که بسیاری از بزه‌دیدگان جرم‌های رایانه‌ای استعدادی قابل توجه برای قربانی شدن بروز می‌دهند و به راحتی طعمه بزهکاران سایبری می‌شوند. برخی کلاهبرداری‌های اینترنتی ناشی از کسب



نتیجه‌گیری

اگرچه جرم‌های اینترنتی و کاربرد فناوری رایانه‌ای در ارتکاب جرم امری جدی و یکی از جدیدترین تهدیدکننده‌های امنیتی در دنیای امروزی است، اما بازنمایی عامیانه آن در اینترنت و سایر رسانه‌ها موجب می‌شود که در نهایت امری غیرمهم و جزئی تلقی شود. بنابراین برای گریز از چنین اشتباهاتی و مقابله با جرم‌های اینترنتی باید:

۱. ماهیت و عناصر اصلی این جرم‌ها فهمیده شوند؛
۲. تأثیر عامل‌های ساختی بر این جرم‌ها بررسی شوند؛
۳. این‌گونه جرم‌ها با توجه به تهدیدی که علیه امنیت ملی و بین‌المللی ایجاد می‌کنند، درک شوند. زیرا در دنیای اینترنت بیشتر از هر جای دیگری تهدیدها به‌طور مداوم ظاهر می‌شوند و مرزهای اینترنتی را تحت فشار قرار می‌دهند. برای دستیابی به راه‌حل‌های مناسب برای مقابله با جرم‌ها و محتوای مجرمانه در اینترنت باید جهانی‌اندیشید (صادقی و محمدی، ۱۳۸۴: ۱۱۱).

منابع

۱. اخوان، م. (۱۳۸۶). «دو فضایی شدن جهان، تفاوت‌های جنسیتی در بازنمایی هویت در فضای واقعی و فضای ویلاگ». پایان‌نامه برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۲. اخوان فرد، م. و بهمن اصفهانی، ز. (۱۳۸۸). «بررسی جرم‌های اینترنتی در حوزه تجارت الکترونیک». ماهنامه عصر فناوری اطلاعات. شماره ۵.
۳. جلالی فراهانی، ا. (۱۳۸۳). «پیشگیری از جرم‌های رایانه‌ای». نشریه حقوقی و قضایی دادگستری. شماره ۴۷.
۴. ریاحی، ش. (۱۳۸۹). «جرم‌های رایانه‌ای». هفته‌نامه اینترنتی. دسترسی ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۱.
۵. شایسته، ا. (۱۳۸۹). جرم‌های رایانه‌ای. ویلاگ حقوقی شایسته. دسترسی ۱۹ خرداد ۹۱.
۶. صادقی فسائی، س. و محمدی، ش. (۱۳۸۴). «نگاهی جرم‌شناسانه به جرم‌ها، امنیت و کنترل در اینترنت». فصلنامه ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات. شماره‌های ۲ و ۳.
۷. طارمی، م. (۱۳۸۶). «گذری بر جرم‌های رایانه‌ای». مجله اطلاع‌رسانی کتابخوانی ره‌آورد نور. شماره ۲۱.
۸. ——— (۱۳۸۶). «فضای سایبر؛ آسیب‌ها و مخاطرات». مجله اطلاع‌رسانی کتابخوانی ره‌آورد نور. شماره ۲۲.
۹. عاملی، ر. (۱۳۹۰). رویکرد دو فضایی به آسیب‌ها، جرم‌ها، قوانین و سیاست‌های فضای مجازی. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۱۰. فریبری، ا. (۱۳۹۰). «سیر تحول قوانین مرتبط با جرم‌های رایانه‌ای در ایران و جهان». فصلنامه تخصصی فقه و تاریخ تمدن. شماره ۷.
۱۱. گوهرشناس، م. (۱۳۹۰). بررسی جرم‌های اینترنتی. ارتباطات و جام جهانی. دسترسی ۱۹ خرداد ۹۱.

نشانی «آی‌پی» (IP) افراد است تا بدین وسیله رخنه‌گر خود را به جای کس دیگر جا بزند و افکار پلید و جرم‌های مورد نظر خود را اجرا کند (ریاحی، ۱۳۸۹).

وحشت‌افکنی (تروریسم) اینترنتی: وحشت‌افکنی رایانه‌ای شامل استفاده از روش‌های متداول رخنه‌کردن (مانند دسترسی غیرمجاز به رایانه، ارسال ویروس‌ها و بمب‌های رایانامه‌ای و غیره) با هدف آسیب‌رساندن است. با وابستگی هر چه بیشتر جامعه به سامانه‌های رایانه‌ای، تروریست‌های سایبری از آسیب‌پذیری این سامانه‌ها استفاده می‌کنند. سامانه‌های کنترل ترافیک، تسهیلات پزشکی، نظامی، امنیت عمومی و ارتباطات، از جمله حوزه‌های آسیب‌پذیر هستند. همچنین حمله‌هایی که به مرگ یا صدمه جسمی منتهی می‌شوند، انفجار، سقوط هواپیما، آلوده کردن آب و یا خسارت اقتصادی شدید، از جمله موارد وحشت‌افکنی رایانه‌ای (سایبری) هستند (عاملی، ۱۳۹۰: ۲۳۹).

فحشا و هرزه‌نگاری: در میان جرم‌های اینترنتی هیچ‌کدام به اندازه رواج تصویرهای هرزه‌نگاری کودکان در اینترنت نگران‌کننده نیستند. هرزه‌نگاری کودکان به عنوان «تصویرها، فیلم‌ها، و در برخی موارد نوشته‌های جنسی صریح یا ضمنی در مورد افرادی که به سن قانونی نرسیده‌اند و درگیر یک فعالیت جنسی هستند»، تعریف شده است (عاملی، ۱۳۹۰: ۱۷۶).

پیشگیری اجتماعی از جرم‌های رایانه‌ای

همان‌گونه که از نام این پیشگیری پیداست، مجموعه اقدامات و تدابیری است که بر خود فرد تأثیر می‌گذارند و از این طریق خلأها و ناهنجاری‌های وی را برطرف می‌کنند. این تأثیرگذاری از دو جهت صورت می‌گیرد: از یک‌سو نحوه تربیت و آموزش فرد در طول رشد، به‌خصوص در دوران کودکی تحت‌نظر قرار می‌گیرد تا از شکل‌گیری خصوصیات مجرمانه در او جلوگیری شود. این نوع پیشگیری، پیشگیری «رشد‌مدار» و «زودرس» نامیده می‌شود. اما روی دیگر تأثیرگذاری پیشگیری اجتماعی، مداخله در محیط‌های تربیتی و آموزشی خرد و کلان مسلط بر فرد است؛ مانند خانواده، مدرسه، محیط‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... تا از طریق بالابردن سطح آگاهی آن‌ها و هدایتشان به سمت قانونمندی و هنجارمندی، زمینه‌های رشد خصوصیات مجرمانه در فرد را خنثا کنند (جلالی فراهانی، ۱۳۸۳: ۱۰۵).

آیا مدرسه جسارت ساختن نظم اجتماعی جدید را دارد؟

نگاهی به کتاب «آموزش و پرورش و قدرت»



زری پور جعفریان
دانشجوی دکتری
علوم تربیتی، مطالعات
برنامه درسی



مدرسه در بازتولید جامعه‌ای نابرابر پرداخته است. او مدرسه‌ها را صرفاً نهادهایی بازتولیدی نمی‌داند. چون این نوع نگاه به مدرسه دانش‌آموزان را درونی‌کننده منفعل پیام‌های اجتماعی از پیش داده‌شده می‌انگارد. از دید اپل مسئله به این سراسازی نیست. احتمال اینکه در بسیاری از مدرسه‌ها دانش‌آموزان معناهای برنامه‌ریزی شده و نشده مدرسه را در بهترین حالت فقط تا حدودی بپذیرند و در بیشتر اوقات به‌طور مطلق رد کنند، بیشتر است: «بی‌تردید باید نگاه پیچیده‌تری از بازتولید صرف به مدرسه‌ها داشت.»

در همین فصل، با پرداختن به مفهوم «هژمونی» آمده است: «هژمونی به سادگی واقع نمی‌شود؛ باید در جاهای مشخصی مثل خانواده، محل کار، فضای سیاسی و مدرسه‌ها، برای تحقق آن کاری انجام شود. دغدغه اصلی من همین فرایند درک شکل‌گیری هژمونی بوده است؛ اینکه هژمونی تا حدی واقعاً از طریق تعامل‌های روزانه مربوط به برنامه درسی، آموزش و پرورش و ارزیابی در مدرسه‌ها تولید می‌شود.»

اپل در این کتاب، با اشاره به زندگی شخصی خودش - بزرگ‌شدن در خانواده‌ای کارگری در شهری بی‌نهایت فقیر - از خشم خاصی که در درونش دارد، نوشته است: «وقتی می‌بینم شرایط بسیاری از مردمی که در هیچ تعریفی نمی‌گنجد، در این کشور با گذشت هر سال (ماه، هفته، روز، دقیقه) به شکل مشهودتری بدتر می‌شود، خشمگین می‌شوم.» او معتقد است: «مردم عادی خرد نشده‌اند. آن‌ها کنشگر هستند؛ چه به شکل فردی و چه به شکل جمعی؛ چه در گذشته و چه در حال.» این بخشی از پیام او در کتاب «آموزش و پرورش و قدرت» است. مفهوم کلیدی او در این کتاب مفهوم «تناقض» است. چیزها هم‌زمان هم «مثبت» و هم «منفی» هستند. او با اشاره به اهمیت کنشگری و در نظر گرفتن اینکه نباید نگاهی رویایی در این زمینه داشته باشیم، یادآوری می‌کند: «حتی در دوره بحران کارهای بسیاری می‌توانیم انجام دهیم. آموزش و پرورش و قدرت از اینجا آغاز می‌شود: بحران.»

اپل در کتابش به این سؤال مهم می‌پردازد: «آیا در حوزه‌های متفاوت فرصتی برای کنش جدی فردی و از آن مهم‌تر جمعی وجود دارد یا خیر.» نویسنده در بخشی از فصل اول کتاب به بررسی نحوه کارکرد



ایدئولوژیکی برسیم که پایشان در میان است.» و شکل: «محتوا و فرهنگ رسمی، چگونه سر هم سوار شده است؟ در خود سطح سازمان دهی دانش چه می گذرد؟»

اپل معتقد است که عمده ترین عناصر به کار گرفته شده برای سازمان دهی و مدیریت فرایند کار در جامعه مان - از جمله جدایی کار فکری از کار یدی، جدایی اندیشیدن از عمل کردن، منطق کنترل کردن و مهارت زدایی از نیروی کار - همگی به شکل هایی متناقض و پیچیده در مدرسه ها بازسازی می شوند. اپل بر ضرورت در نظر گرفتن پیوندهای اقتصاد، فرهنگ و سیاست تأکید دارد.

در فصل دوم در خصوص «شایسته سالاری در نهاد مدرسه» بحث شده است: «آیا مدرسه ها نهادهایی شایسته سالار هستند؟» در مدرسه هر گونه ناکامی در دستیابی به هدف به منزله کمبودی در فرد یا گروه ناکام تلقی می شود. براساس نظر اپل، مدرسه ها آن قدرها هم شایسته سالار نیستند. که اگر شایسته سالار بودند، پیوند میان خاستگاه ها و دستاوردهای تحصیلی سست تر می شد. به آنچه اطرافمان می بینیم دقت کنیم. شواهد پیوند عمیقی را بین این دو عامل در جامعه خودمان نشان می دهند. پیشینه خانوادگی و موفقیت در بزرگسالی رابطه عمیقی با هم دارند. اپل معتقد است: «زندگی روزمره درون جعبه سیاه نظام آموزشی پشیمان آن، ارزش های شایسته سالاری است که توجیه گر پاداش های نابرابرند. تفکیک **موفق ها از ناکامان** به صورت روزمره، به دانش آموزان درس نابرابری می دهد.»

در مدرسه شکست به عنوان مشکلی فردی درونی می شود؛ شبیه آنچه در جامعه شاهدش هستیم؛ آنچه روان شناسی «زرد» می گوید: «تقصیر خودت است، اگر حالت خوب نیست. نگاهت را تغییر بده تا همه چیز تغییر کند.» مدرسه بر چسب شکست خورده، تنبل و بی لیاقت به بعضی از بچه ها می زند و هویت تعدادی از بچه ها با اثرپذیری از این گزاره ها شکل می گیرد. در عمل نیز آن ها این گزاره ها را تحقق می بخشند.

اپل به واکاوی چیستان تحصیل پرداخته است. او مدرسه را فقط در چارچوب بازتولید نمی بیند. در منطق نظریه بازتولید، نهاد مدرسه فقط در حال تلاش برای بازتولید نظم اجتماعی است. مفهوم بازتولید، شبکه روابطی را که نهادها و افراد را به هم گره می زند، به تمامی نشان نمی دهد. مدرسه و محیط کار شباهت های بسیاری به هم دارند. در هر دو شکلی از هنجارهای غیررسمی و مقاومت وجود دارد که باید به آن توجه کرد؛ تلاش هایی غالباً پنهان، مستمر و غیررسمی در گروه هایی کوچک که می توانند نقش تعیین کننده ای ایفا کنند.

در فصل اول از شکل (فرم) و محتوای برنامه درسی و برنامه درسی آشکار و پنهان و نقش مدرسه ها در بازتولید تقسیم اجتماعی نیز بحث شده است: «برای فهم چگونگی بازتولید قدرت، توجه به نحوه تنظیم برنامه درسی، اصولی که بر مبنای آن ها تدوین و ارزیابی شده، و سرانجام خود دانش اهمیت حیاتی پیدا می کردند. در اینجا منظورم نه فقط قدرت اقتصادی، بلکه قدرت فرهنگی هم بود؛ هر چند که این دو به میزان قابل توجهی درهم تنیده شده اند.»

در بخش دیگری از این فصل از محل کار بحث شده است. نویسنده مدرسه و محل کار را فضاهایی مملو از تناقض می داند. او بر نقش مقاومت و فرهنگ زیسته در هر دوی این فضاها تأکید دارد. به علاوه، آموزش سیاسی را آموزشی می داند که می تواند بنیان های روابط پدرسالارانه، سلطه و استثمار را در جامعه بزرگ تر به چالش بکشد.

در بخش «ایدئولوژی و شکل برنامه درسی»، با تأکید بر نحوه عملکرد تناقض آمیز ایدئولوژی در محل کار و مدرسه، شکل برنامه درسی به عنوان عنصر مهمی در کنار محتوای برنامه درسی، در نحوه ورود منطق و شیوه های مدیریت سرمایه، به مدرسه معرفی شده است. در خصوص محتوا هم دو پرسش مطرح شده: با چه محتوایی طرفیم؟ و درست به همان درجه از اهمیت: چه محتوایی به درس ها راه پیدا نکرده است؟ به قول **ماکری**: «از سکوت های متن پرشش می کنیم تا به منافع

کارگران در سطح‌های گوناگون به شکل‌هایی نامحسوس در حال مقاومت‌اند. برخلاف نظریه‌های تناظر، آن‌ها کاملاً و حقیقتاً جامعه‌پذیر نشده‌اند تا کارگرانی مطیع باشند. ابتکار عمل دانش‌آموزان و کارگران در تجربه این شکل‌های مقاومت، نکته‌ای است که اپل بر آن تأکید دارد.

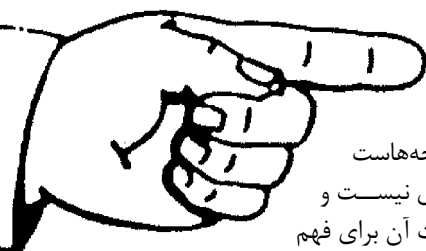
فرهنگ کار و هنجارهای غیررسمی مدرسه کار خودشان را می‌کنند؛ کاری فراتر از قواعد مشخص رسمی و دستورالعمل‌های اداری. درجه‌ای از عاملیت در هر دو محیط وجود دارد. البته آن‌طور که اپل نوشته است، باید مراقب باشیم دیدگاهمان در این زمینه خیلی رمانتیک نباشد: «تقریباً تمامی موقعیت‌های شغلی واقعی، عناصری از تعارض، مقاومت و خودسامانی نسبی را درونشان دارند که قابلیت ایجاد تغییر دارند. همین امر در مورد مدرسه هم صادق است.» هم‌په‌ها در مدرسه و هم بزرگسالان در محیط کار، در عین حال که کنترل می‌شوند، می‌کوشند این کنترل را به صورت‌های متفاوت به چالش بکشند. در فصل «مقاومت و تناقضات طبقه، فرهنگ و دولت»، بخشی به تعامل جنسیت و طبقه و مسائل دختران و زنان اختصاص دارد. دختران با دقت بیشتری توسط والدین خود کنترل می‌شوند. بر اساس فرهنگ از پیش موجود زنانگی، کار خانگی، ازدواج و پرورش کودکان سه واقعیت غیرقابل تقلیل زندگی زنان است؛ گرچه تعریف‌های سنتی نقش‌های شغلی زنان، با زیر سؤال بردن مداوم تا حدودی دچار تغییر شده‌اند؛ تجربه‌ای که دختران طبقه‌های کارگر و متوسط آن را به شکلی متفاوت از سر می‌گذارند.

دختران طبقه کارگر با فشارهای بیشتری برای هم‌نوایی با تصویر زن ایدئال روبه‌رو می‌شوند و شانس کمتری برای ادامه تحصیل پیدا می‌کنند. صورت‌بندی اجتماعی از دید اپل پدیده‌ای در حال ساخته شدن است؛ آن هم به معنی امری که فعالانه بر مبنای مناسبات طبقاتی و جنسیت بازسازی می‌شود. اپل جنسیت و طبقه را از هم منفک نمی‌داند. با توجه به اینکه بسیاری از معلم‌ها زن هستند، نباید امکانی را که مدرسه برای طرح انتقادات «فمنیستی» در کلاس درس فراهم می‌کند، نادیده گرفت.

فصل پنجم کتاب به بحث درباره «شکل برنامه درسی و منطق کنترل فنی» اختصاص دارد: «گسترش قالب‌های جدید کنترل، فرایند مهارت‌زدایی، و جدایی اندیشه از عمل، فقط به کارخانه‌ها و اداره‌ها محدود نیست. این گرایش‌ها رفته‌رفته در نهادهایی همچون مدرسه رخنه می‌کنند.»

در حالت ایدئال، کارکنان در محیط کار باید فقط برنامه‌ها و وظایفشان را مطابق با مشخصات و ضرب‌آهنگی معین اجرا کنند که توسط کسانی تعیین شده‌اند که خود دور از نقطه تولید هستند؛ درست مثل مدرسه و برنامه‌های درسی متمرکزی که دور از شهرها و روستاهایی که در حاشیه هستند

تدوین می‌شوند. مهارت‌زدایی از کارکنان و مهارت‌آموزی مجدد به آن‌ها از موضوع‌های جالب دیگری است که در این فصل در خصوص آن بحث شده است. اپل در خصوص تجربه این فرایندها و کنترل فنی در مدرسه معتقد است: «مهارت‌زدایی شامل از دست رفتن استادکاری و تحلیل رفتن مستمر مهارت‌های آموزشی و مهارت‌آموزی مجدد، شامل جایگزینی مهارت‌ها و بینش‌های ایدئولوژیک است.»



در فرایند مهارت‌زدایی، کسب مهارت‌هایی که معلمان در کار خود به آن نیاز دارند - مهارت‌هایی ضروری برای کسی که شغلش کار با بچه‌هاست - دیگر آن‌قدرها هم ضروری نیست و مهارت‌آموزی مجدد که شناخت آن برای فهم

چگونگی نفوذ شکل و قالب‌های ایدئولوژیک به کانون نهادهایی چون مدرسه ضروری است. نمونه این فرایندها را در محیط‌های شغلی دیگر هم می‌توان دید؛ فعالیت‌هایی که باید مسیر خطی خود را طی نکنند، بدون نیاز به تعامل با همکاران یا شیوه‌های برخورد خلافتانه‌تر.

مدرسه و محیط کار دارای شباهت‌ها و تفاوت‌هایی هستند. در بحث از تفاوت میان این دو می‌توان به این موارد اشاره کرد: تولید معلم‌ها به اندازه کار اداره‌ها و کارخانه‌ها قابل مشاهده نیست و اینکه معلم در کلاس با بچه‌ها سر و کار دارد؛ بچه‌هایی که به رفتار او در کلاس درس واکنش نشان می‌دهند. آنچه بسیار اهمیت دارد، توجه به فرهنگ زیسته کنشگران، یعنی خود دانش‌آموزان است.

بخش قابل توجهی از این کتاب به نقد مفهومی و تجربی نظریه‌های مکانیکی بازتولید اختصاص دارد: «نمی‌توان به‌سادگی صرفاً تمامی جوانب مختلف شکل و محتوای برنامه درسی پنهان و آشکار در مدرسه‌ها را به تجلی و نمود بی‌واسطه نیازهای اقتصادی تقلیل داد.»

اپل یکی از ضعف‌های عمده این نظریه‌ها (آلتوسر نمونه بارز آن) را مجال ناچیز آن‌ها برای پرداختن به ظرفیت مقاومتی می‌داند که ممکن است بچه‌ها و معلم‌ها در مدرسه‌ها از خود نشان بدهند: «اگرچه قطعاً مهم است که متوجه باشیم مدرسه‌ها به بازتولید مناسبات جنسیتی و مناسبات اجتماعی تولید کمک می‌کنند، باید دید که همچنین نادانسته به بازتولید شکل‌های خاص تاریخی مقاومت نیز یاری می‌رسانند.»

اپل در این کتاب تلاش کرده است به این سؤال پاسخ دهد: «آیا مدرسه جسارت ساختن نظم اجتماعی جدید را دارد؟»

منبع

۱. اپل، مایکل دبلیو (۱۳۹۹). آموزش و پرورش و قدرت. ترجمه هادی جلیلی. نشر فرهنگ جاوید.



● رضا رادپور
● استان خراسان رضوی
● دوازدهمین دوره جشنواره ملی عکس و تصویرگری رشد



● اعظم لاریجانی
● استان تهران



● رمضان پارسامنش
● استان مرکزی
● دوازدهمین دوره جشنواره ملی عکس و تصویرگری رشد



اگر دین نذارید
لا اهل آزاده باشید
امام حسین (ع)

روزگار آزادی