

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

دوره بیست و ششم | شماره ۲ | زمستان ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

www.roshdmag.ir

آموزش و پرورش انتقادی



موانع آموزش مؤثر
تنوع مدرسه‌ها و عدالت آموزشی
سرگذشت مدرسه‌های جدید در ایران



معرفی فیلم

ایستادن

روی پای

راست

نام فیلم: ایستادن روی پای راست
قالب: داستانی کوتاه
کارگردان: وحید اسلامی
بخش: بین المللی
مدت زمان: ۲۸ دقیقه

خلاصه

نوجوانی به نام سعید قدرت حرکت دادن پای چپش را از دست داده است و با عصاره می‌رود. آرزوی او این است که یک چرخک (ویلچر) داشته باشد تا راحت‌تر مسیر خانه تا مدرسه را طی کند. در روستای محل زندگی او پیرزنی به نام «ننه‌نات» زندگی می‌کند که فلج است و از چرخک استفاده می‌کند. ننه‌نات فوت می‌کند و سعید در حسرت رسیدن به چرخک او دست به تلاش‌هایی می‌زند. هم‌کلاسی‌های سعید درصدد برمی‌آیند تا چرخک را از حاج مرتضی، پسر بزرگ ننه‌نات، بگیرند اما او مردی بد اخلاق و کم‌حوصله است و حاضر نیست یادگاری‌های مادرش را به کسی بدهد و یا بفروشد. تا اینکه یکی از هم‌کلاسی‌های سعید راه‌حلی پیدا می‌کند.

یادداشت فیلم

فیلم «ایستادن روی پای راست»، روایت حسرت و آرزویی است که بعضی از بچه‌های معلول و ناتوان جسمی دارند؛ بچه‌هایی که به دلیل نقص عضو، دوست دارند بیشتر مورد توجه دیگران قرار بگیرند و جز مهر و محبت سخن دیگری از اطرافیان‌شان نشنوند.

شخصیت اصلی این فیلم یعنی سعید، دانش‌آموزی است که توان ایستادن روی پای چپش را ندارد و ناچار است همیشه از عصا استفاده کند. دانش‌آموز بودن شخصیت اصلی فیلم و رفت و آمدهای او به مدرسه باعث می‌شود هم‌کلاسی‌هایش نسبت به او احساس مسئولیت کنند و او را در راه رسیدن به آرزویش یاری دهند.

گذشتن از سد شخصیت سرد و بی‌روحی که در مقابل تلاش‌های دانش‌آموزان قرار دارد، سختی کار را برای آنان دوچندان می‌کند. اما رهنمودها و سخنان امیدبخش معلم کلاس، انگیزه دانش‌آموزان را برای رسیدن به موفقیت دوچندان می‌کند. همدلی و تلاش‌های دوستان سعید بالاخره به ثمر می‌نشیند و باعث می‌شود که او به خواسته‌ای بهتر از آنچه که مدنظرش بوده است برسد!

ایستادن روی پای راست از جمله فیلم‌های برتر «پنجاه و دومین جشنواره بین‌المللی فیلم رشد» بوده که توانسته است نظر هیئت داوران بخش داستانی کوتاه را به خود جلب و دیپلم افتخار این دوره از جشنواره را کسب کند.

نام فیلم: کا

قالب: داستانی کوتاه

کارگردان: محمد مقیم پور بیژنی

بخش: ملی (معلمان فیلم‌ساز)

مدت زمان: ۱۰ دقیقه

خلاصه

علی و زهرا خواهر و برادر هستند. علی تصمیم می‌گیرد که با بازی «کا» خواهر کوچکش را کمی سرگرم کند. بازی کا یکی از بازی‌های قدیمی است که بین دو یا چند نفر انجام می‌شود. در این بازی هنگام تحویل یا دریافت وسیله‌ای بین دو نفر، هر کدام از آن‌ها که زودتر کلمه «یادم» را بیان کند، برنده است. علی در این بازی مدام به خواهر کوچکش می‌بازد تا اینکه تصمیم می‌گیرد با تهیه هدیه‌ای، بازی را از او ببرد. علی بالاخره بعد از بارها شکست، برنده می‌شود، اما این برنده شدن از باخت‌های قبلی برایش تلخ‌تر است.

یادداشت فیلم

کودکان با بازی کردن بزرگ می‌شوند. برای آن‌ها بازی همان زندگی است و اگر لحظات خوش بازی کردن را از بچه‌ها بگیرند، درواقع آنان را از طعم خوش زندگی کردن محروم ساخته‌اند. بازی‌های دوران کودکی، مخصوصاً اگر بازی‌های خواهر و برادری باشد، خاطرات خوشی را برای دوران بزرگسالی انسان‌ها رقم می‌زند. بازی‌هایی که با وسایلی خیلی ساده و گاه حتی بدون هیچ وسیله‌ای بچه‌ها را دور هم جمع می‌کنند و خاطرات تلخ و شیرینی را برایشان ماندگار می‌سازند. کودکان در بازی‌هایشان راه و رسم زندگی کردن را می‌آموزند؛ محبت کردن را، فداکاری را، مهربان بودن را، و ... فیلم کوتاه داستانی کا به یکی از بازی‌های قدیمی تقریباً یاد رفته اشاره دارد. برادر بزرگ‌تر که فاصله سنی زیادی هم با خواهر کوچکش ندارد، مدام در تلاش است تا در این بازی کودکانه برای یک‌بار هم که شده برنده شود و خود را پیروز این میدان نشان دهد. اما خواهر کوچک ظاهراً خیلی زرنگ‌تر و باهوش‌تر از اوست. برادر بزرگ‌تر در این بازی به‌ظاهر ساده کم‌کم یادم می‌گیرد که باید جای خالی پدرش را در خانه پر کند و بارها و بارها طعم تلخ باختن در بازی را بچشد؛ تا مبادا گردی از غم و اندوه بر چهره خواهرش بنشیند.

هیئت داوران «پنجاه و دومین جشنواره بین‌المللی فیلم رشد» از بین همه آثار معلمان فیلم‌ساز راه‌یافته به مرحله مسابقه، دیپلم افتخار بخش داستانی را به کارگردان فیلم «کا» اهدا کرد.



فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
| دوره بیست و ششم | شماره ۲ | زمستان ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه

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



سرمقاله

دیدگاه‌های انتقادی در تعلیم و تربیت / فریبرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- موانع آموزش مؤثر / گفت‌وگو با دکتر عباس نعیمی جورشری جامعه‌شناس و معلم مؤلف / دکتر مجید حسینی‌نثار / ۵
- تنوع مدرسه‌ها و عدالت آموزشی / تأملی در خصوص نسبت تنوع مدرسه‌ها با عدالت و برابری آموزشی / محمد دشتی / ۱۴
- آموزش تلفیقی و موقعیت محور (بر مبنای سند برنامه درسی ملی) / بهروز انصاری / ۱۸
- جامعه‌شناسی آموزش و پرورش / سیدحمیدرضا رضوی / ۲۳
- میزان توجه به جامعه‌شناسی روزمره در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه / زهرا مرادی / ۲۴
- سرگذشت مدرسه‌های جدید در ایران / محمد دشتی / ۴۲
- معلمان از چه چیزی رنج می‌برند؟ / مسعود زالی‌زاده / ۴۸

دانش نوین اجتماعی

- جامعه‌شناس قهرمان / دکتر نعمت‌الله فاضلی / ۱۲
- سواد رسانه‌ای دیجیتال / با ارزش‌ترین مهارت در عصر دیجیتال / سیدغلامرضا فلسفی / ۳۳
- مدرسه سوژه و ویژگی‌های آن / آتیه عبد مولایی / ۳۶
- دیالکتیک روشنگری / سروش بهامی، دانیال اعلی / ۳۸

دانش اجتماعی بومی

- تفکر انتقادی و شهروندی خوب / ترجمه سیدامین موسوی‌زاده / ۸
- پرسه‌زدن نوجوانان در شبکه‌های اجتماعی / عمرخضر نژاد، مسعود نجاری / ۲۸
- معرفی کتاب / اندیشه‌گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین در ایران / محمد دشتی / ۴۷

● مدیر مسئول: محمد صالح مژدانی
● سردبیر: دکتر فریبرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا، دکتر مزده قربانعلی‌زاده، دکتر حسین دهقان، دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زایرکعبه، سیدغلامرضا فلسفی
● 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: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۲۰۸



nazar.roshdmag.ir



رمزینۀ اشتراک
مجلات رشد

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله‌های ترجمه‌شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا حروفنگاری شود. ● مقاله‌ها می‌توانند در قالب ورد و از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایی (کلیدواژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان‌های فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود.

● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبنی بر رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

نقدی

بر آموزش و پرورش

در جوامع

سرمایه‌داری

دیدگاه‌های انتقادی در تعلیم و تربیت

فریبرز بیات

با دانش، مدارک را با قابلیت، و روانی بیان را با توانایی گفتن حرف‌های تازه اشتباه بگیرند. در مدرسه معلمان اصرار دارند امر آموزش و مسئله اعطای مدرک را معادل هم قرار دهند.

به‌طور کلی ایلیچ معتقد است، مدرسه یکی از چند نهادی است که آزادی‌های فردی را محدود می‌سازند. از این‌رو، معتقد به آزادسازی آموزش و پرورش از قید مدرسه یا مدرسه‌زدایی است. او استدلال می‌کند که برای کسب آموزش، لازم نیست فرد به مدرسه برود. مدرسه در حقیقت مانع آموزش و پرورش است. ایلیچ مبلغ مدرسه‌زدایی از جامعه است و می‌گوید که آموزش و پرورش اجباری، اختراع نسبتاً جدیدی است و دلیلی ندارد که آن را به‌عنوان چیزی اجتناب‌ناپذیر پذیرفت. از دیدگاه ایلیچ نظام آموزش و پرورش برای ایفای درست نقش در تربیت اجتماعی باید:

- برای کسانی که قصد یادگیری دارند، فرصت مناسب فراهم آورد و در تمام مرحله‌های زندگی منابع آموزشی را در اختیار آنان قرار دهد.

- به کسانی که می‌خواهند آگاهی‌های خود را با دیگران در میان گذارند، کمک کند تا کسانی را بیابند که در صدد یادگیری هستند.

- همه وسایل را فراهم آورد تا کسانی که می‌خواهند پیشنهادی به مردم ارائه دهند فرصت بیابند که نظراتشان را بیان کنند و نظرات مخالف را نیز بشوند (قالیبافان و مقبلی، ۱۳۹۴).

از دیدگاه نظریه‌پردازان انتقادی، تعلیم و تربیت یعنی ارزش‌ها، آموزه‌ها و شیوه‌هایی که طبقه حاکم و سرمایه‌داران برای تداوم سلطه خود و بازتولید مناسبات نابرابر به کار می‌گیرند. از چنین دیدگاهی، هدف تربیت اجتماعی در جامعه‌های سرمایه‌داری آن است که به کودکان و نوجوانان طبقات کارگر و محروم ارزش‌هایی را تلقین کند که با صبر و بردباری، سختی‌ها و مشقت‌ها را تحمل و مناسبات نابرابر موجود را بپذیرند و درونی کنند و آن را سرنوشت محتوم خود بپندارند.

در جامعه‌های سرمایه‌داری رسالت آموزش و پرورش این است که با تبلیغ و ترویج اسطوره‌های اجتماعی، باورها و هنجارها و ارزش‌های مقوم طبقه حاکم، مشروعیت و اقتدار نظم موجود را تحکیم بخشد و مشارکت و همکاری مردم را برای تداوم این وضع جلب کند (علاقه‌بند، ۱۳۸۶). این در حالی است که رسالت و وظیفه نهاد آموزش و پرورش و تربیت اجتماعی در جامعه‌های غیرسرمایه‌داری و عادلانه آن است که چنین ارزش‌ها و عقیده‌هایی را که نوعی آگاهی کاذب هستند افشا و بر ملا سازد، با فرهنگ سکوت در برابر تبعیض و نابرابری مبارزه کند، و روحیه مشورت و جمع‌گرایی، احساس مسئولیت در قبال مردم و شهروندان، و منافع و خیر اجتماعی را ترویج دهد. یکی از نظریه‌های انتقادی شاخص در زمینه تربیت اجتماعی «مدرسه‌زدایی از جامعه» است که ایوان ایلیچ دهه ۱۹۷۰ مطرح کرد. او معتقد است مدرسه‌ها به دانش‌آموزان می‌آموزند که فرایندها را با محتوا، تدریس را با یادگیری، نمره‌های بهتر را

«فرهنگ سکوت» یکی دیگر از نظریه‌های انتقادی تربیت اجتماعی است. این نظریه را **پائولو فریره** مطرح کرده و رویکردی انتقادی به آموزش و پرورش است. او نظام آموزشی در جامعه‌های تحت ستم را یکی از ابزارهای قدرتمندان در به‌اسارت کشیدن مردم می‌داند. فریره بر این باور بود که نظام آموزشی به‌عنوان ابزاری برای جامعه‌پذیری و نگه‌داشتن مردم در قالب‌های فکری سنتی عمل می‌کند و فاصله بین قدرت و عدالت را مرتباً در هر نسل بازتولید می‌کند. او از این موضوع به‌عنوان اشاعه فرهنگ سکوت نام می‌برد.

منظور فریره از فرهنگ سکوت تأکید بر مانع‌های درونی فرایند یادگیری نزد ستم‌دیدگان، و بی‌علاقگی آنان به یادگیری است. فرهنگ سکوت فرهنگ وابستگی است. مردمان مغلوب این فرهنگ، وضعیت خود را خُدادادی تصور و خود را تسلیم سرنوشتشان می‌کنند. ستم‌دیدگان و طبقه‌های تحت ستم قادر به بیان خود و مطالباتشان نیستند. در نتیجه نمی‌توانند در زندگی سیاسی مشارکتی داشته باشند، چه رسد به آنکه از امکان بیان ویژه خود برخوردار شوند.

از دیدگاه فریره، در جامعه‌های تحت ستم، تعلیم و تربیت نقش بازدارنده و سرکوبگر دارد. دانش‌آموزان تنها به حفظ کردن مطالب درسی می‌پردازند، بدون اینکه بیاموزند مفاهیم درسی را بفهمند یا مورد پرسش قرار دهند. او از این موضوع به عنوان «آموزش بانکی» یاد می‌کند. این مفهوم ناظر بر شیوه‌هایی از آموزش است که به طور «ضد گفت‌وگویی» به انتقال دانسته‌ها (یا مضمون آموزش) می‌پردازند. در چنین شیوه‌هایی شاگردان به عنوان مشاهده‌کنندگانی (ابژه‌هایی) در نظر گرفته می‌شوند که دانسته‌های مورد تأیید به آن‌ها خوراند می‌شود. در این روش آموزشی رایج، دانش‌آموزان در جایگاه مشاهده‌کنندگانی (ابژه‌هایی) منفعل قرار می‌گیرند؛ به این معنا که به‌طور انفعالی آنچه را که معلمان در برابر آن‌ها قرار می‌دهند، دریافت و ضبط می‌کنند. از دیدگاه وی، رویکرد به‌ظاهر ساده حافظه‌محوری، با نهادینه‌شدن در فکر و ذهن کودکان، از آنان افرادی مطیع و سر به زیر می‌سازد که قادر به تحول اجتماع پیرامون خود و شرایط زندگی مشقت‌بارشان نیستند.

فریره عقیده داشت که هدف آموزش در بعد فردی، متحول کردن ذهن افراد است؛ به‌طوری‌که آن‌ها را از بازیگران منفعل، نادان و اسیر در دست قدرت‌ها و سیاست‌ها، به بازیگران فعال، آگاه و تحول‌گرا تبدیل کند. او اعتقاد داشت که آموزش و پرورش رهایی‌بخش قادر است با «برانگیختن» (رادیکالیزه کردن) فرد، او را از یک عضو بی تفاوت به عضو فعال و آگاه جامعه بدل کند که قادر است برای تغییر ساختارهای ظلم و بی‌عدالتی به پا خیزد، مشکلات جامعه را درک کند و برای حل آن‌ها پیش قدم شود (فریره، ۱۳۹۴).

«نظریه بازتولید فرهنگی» **پیتر بورديو** یکی دیگر از

نظریه‌های انتقادی آموزش و پرورش است. بورديو در نظریه بازتولید فرهنگ تلاش می‌کند نشان دهد فرهنگ چگونه از طریق مدرسه بازتولید می‌شود و مشروعیت می‌یابد. به اعتقاد او، منبع نابرابری در جامعه بیشتر ماهیت فرهنگی دارد و فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی - اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می‌شود. از نظر او، عناصر فرهنگی نقش حلقه واسط را بین ساختار اقتصادی و آموزش مدرسه‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، خانواده هر کودکی نوع خاصی از دانش فرهنگی را به فرزند خود منتقل می‌کند. در نتیجه فرزندان طبقه مسلط از همان ابتدا دانش، مهارت، سبک ارتباطی و هنجارهای فرهنگی متفاوتی را از والدین خود به ارث می‌برند که با سرمایه فرهنگی فرزندان طبقات پایین تفاوت دارد و مورد تشویق مدرسه است.

بورديو از مفهوم «خشونت نمادین» استفاده می‌کند تا نشان دهد، کنش آموزشی به شکل یک خشونت نمادین است. به این معنی است که آموزش روابطی از زور و فشار را بین گروه‌ها و طبقه‌های مختلف اجتماعی برقرار می‌کند. چنین روابطی ساختاری اجتماعی را می‌سازد که به بنیان‌های یک قدرت استبدادی شکل می‌دهد؛ قدرتی که به‌ویژه در روابط آموزشی عیان می‌شود. این رابطه به معنی تحمیل و تلقین کردن یک فرهنگ خاص و طبقه‌ای خاص است. وی در ادامه می‌افزاید: «هر قدر درجه اقتدار فرهنگ تحمیلی بالاتر باشد، درجه عینی اقتدار و قدرت تحمیل یک کنش اجتماعی نیز بالاتر است» (بورديو، ۱۹۷۰). با واپایش (کنترل) آموزش و پرورش، طبقات مسلط بازتولید فرهنگ خاص خویش را تضمین می‌کنند. **باسیل برنشتاین**، یکی دیگر از نظریه‌پردازان انتقادی، در همین زمینه معتقد است مدرسه آنچه را که انتظار می‌رود نمی‌آموزد! کانون اصلی توجه برنشتاین «مسئله انتقال» است و اینکه چگونه فرد اصول ارتباط را فرامی‌گیرد و به تفکر و عمل در چارچوب شرایط اجتماعی خاصی می‌پردازد. برنشتاین معتقد بود، قواعد زبان‌شناختی کودکان در خلال جامعه‌پذیری اولیه آن‌ها، به لحاظ طبقه اجتماعی‌شان، با یکدیگر متفاوت است.

به این معنا که کودکان طبقات پایین‌تر جامعه از قواعد محدودتری نسبت به کودکان طبقات متوسط استفاده می‌کنند. این کودکان از جمله‌های ناقص و کوتاه، غالباً بدون قید و صفت، و مفهومی‌های غیرانتزاعی و عامیانه استفاده می‌کنند که دقیقاً در برابر زبان رسمی است که در مدرسه با آن صحبت می‌شود. کودک طبقه پایین جامعه از همان بدو ورود به مدرسه در محیطی نابرابر قرار می‌گیرد، زیرا کودک طبقه متوسط از قبل زبان رسمی و بسط‌یافته مدرسه را آموخته و از سرمایه فرهنگی بیشتری برخوردار است. بنابراین از امکان پیشرفت

راحت‌تر و وسیع‌تری نسبت به کودک طبقه پایین نیز بهره می‌برد (شارع‌پور، ۱۳۸۴).

ساموئل بولز و هربرت گین‌تیس، جامعه‌شناسان رادیکال آمریکایی، بر آن‌اند که مدرسه در جهت منافع نظام سرمایه‌داری عمل می‌کند. از این رو، آن‌ها عمدتاً پیشینه نهادی رشد و تحول نظام آموزشی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. آن‌ها اگرچه اندیشه‌های خود را بر آموزش و پرورش آموزشگاهی در ایالات متحده بنا نهاده‌اند، ولی مدعی‌اند که نظرات آن‌ها به سایر جامعه‌های غربی نیز قابل تعمیم است. آن‌ها بر اساس تحقیقاتی که درباره نابرابری‌های آموزشی انجام گرفته‌اند، استدلال می‌کنند که آموزش و پرورش، عامل قدرتمند و مؤثری در جهت ایجاد نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی نبوده است.

به نظر آن‌ها، آموزش و پرورش نوین را باید به‌عنوان پاسخی به نیازهای اقتصادی سرمایه‌داری صنعتی تلقی کرد. مدرسه‌ها به تأمین مهارت‌های اجتماعی و فنی مورد نیاز کسب و کار صنعتی مدد می‌رسانند. آن‌ها ضامن تربیت نیروی کار، احترام به اقتدار، و پذیرش انضباط هستند. روابط اقتدار، نظارت و واپایش (کنترل) در مدرسه، سلسله‌مراتبی است و بر اطاعت تأکید دارد. این وضع دقیقاً با شرایط محیط کار مطابقت دارد. پاداش‌ها و تنبیه‌های مرسوم در مدرسه نیز، تکرار همان مواردی است که در قلمرو کار رواج دارند. مدرسه‌ها بعضی را به پیشرفت و موفقیت ترغیب می‌کنند، در حالی که بعضی دیگر را دلسرد و مأیوس و راهی شغل‌های کم‌درآمد می‌سازند (علاقه‌بند، ۱۳۸۶).

لویی آلتوسر نیز به نقش بازتولیدکنندگی مناسبات قدرت توسط آموزش و پرورش قائل است. از دیدگاه او مدرسه اساساً عاملی بی‌طرف و خنثا نیست، بلکه ابزار ایدئولوژیکی دولت به حساب می‌آید. از نظر آلتوسر آنچه شاه‌رگ سازوبرگ‌های ایدئولوژیکی دولت به شمار می‌آید، «سازوبرگ نظام آموزشی» است (آلتوسر، ۱۳۸۷). در تحلیلی دیگر او حوزه آموزش (مدرسه و دانشگاه) را در مقام کارگزار ایدئولوژیک دولت می‌داند که «فرمانبری» را در جامعه بازتولید می‌کند (همان). به عقیده وی، ایدئولوژی طبقه حاکم تنها به این علت که قدرت سیاسی در دست این طبقه است، به ایدئولوژی حاکم تبدیل نمی‌شود، بلکه فرایندهای جامعه‌پذیری در درون دستگاه‌های ایدئولوژیک در این زمینه مهم‌ترین عامل هستند. طبقه حاکم طبقه‌ای است که دستگاه‌های ایدئولوژیک دولتی را در دست دارد (بشیریه، ۱۳۷۳).

نسل متأخر متفکرین انتقادی تعلیم و تربیت، برخلاف اسلاف خود، گرچه معتقدند نظام آموزش و پرورش در راستای بازتولید ساختارهای فرهنگی و اجتماعی، افراد را جامعه‌پذیر می‌کند و به تقسیم و تخصیص این نیروها در جهت هدف‌های خود قدم برمی‌دارد و به عبارتی در نهادینه شدن واقعیت در

ذهن دانش‌آموزان نقش واسطه را ایفا می‌کند و اذهان را با سوگیری‌های خاصی دستکاری می‌کند، اما در همین نظام امکان رهایی از این وضعیت نیز فراهم می‌شود.

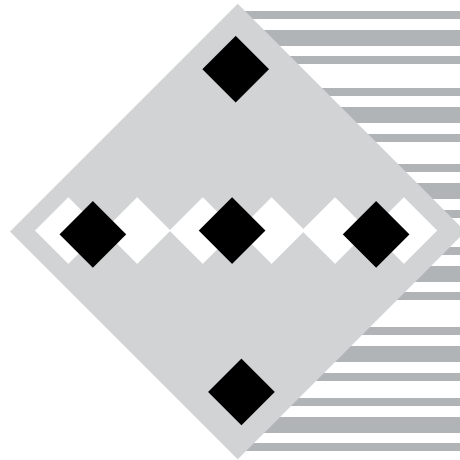
هانری ژبرو با الهام از اندیشه‌های آنتونیو گرامشی، **هربرت مارکوزه** و به‌خصوص پائولو فریره، مفهوم «مقاومت» را مطرح می‌کند. او اعتقاد دارد همیشه این‌گونه نیست که باید انتظار داشته باشیم نظام آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای ساختارهایش را به‌طور کامل بازتولید کند، بلکه همواره در برابر آنچه که وی برنامه‌های آشکار و پنهان نظام آموزشی می‌خواند، مقاومت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد (ژبرو، ۲۰۰۳). این رویکرد، برخلاف رویکرد بازتولید، توجه ویژه‌ای به عاملیت انسانی دارد و تا حد زیادی به اراده فرد در قبال ارزش‌های ارائه‌شده از سوی نظام رسمی باور دارد. همین توجه ویژه به اراده «کنشگر» - عصری که آلتوسر از آن غفلت کرده بود - بارزترین وجه تمایز نظریه مقاومت را نسبت به نظریات قبلی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش آشکار می‌کند.

منابع

۱. آلتوسر، لویی (۱۳۸۷). ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت. ترجمه روزبه صدرآرا. نشر چشمه. تهران.
۲. بشیریه، حسین (۱۳۷۳). مارکسیسم ساختارگرا: لویی آلتوسر. مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی. شماره ۸۲-۸۱، ۳.
۳. سبحانی‌نژاد، مهدی؛ نجفی، حسن؛ و دیگران (۱۳۹۸). «دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی میشل فوکو و هنری ژبرو بر اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی ایران». نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره شانزدهم. شماره ۶۰.
۴. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۴). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران.
۵. رضایی، محمد (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفت‌وگو در مدرسه. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره ششم. شماره ۴.
۶. فریره، پائولو (۱۳۹۴). آموزش ستمدیدگان، ترجمه احمد بیرشک. خوارزمی. تهران.
۷. قالیبافان، سید حسن؛ مقبلی، فاطمه‌کبری (۱۳۹۴). «نقد و بررسی دیدگاه مدرسه‌زدایی از جامعه ایوان ایلچ». نشریه همایش ملی آموزش ابتدایی. دوره اول.
۸. علاقه‌بند، علی (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر روان. تهران.
۹. گرنفل، مایکل (۱۳۸۸). مفاهیم کلیدی پیر بورديو. ترجمه محمدمهدی لیبی. نشر نقد افکار. تهران.
۱۰. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران.
۱۱. گلشن‌فومنی، محمدرسول (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر دوران. تهران.
12. Althusser, Louis (1979), Reading Capital: 12. London, Verso. (5-19).
13. Bourdieu, P. (1973), Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed), Knowledge, education and cultural change, London: Harper & Row
14. Giroux, H, A, (2003), Public pedagogy and politics Resistance: Note on critical Theory and Educational Struggle, Journal of Educational Philosophy and Theory, 1(35): 5-16

گفت‌وگو با دکتر عباس نعیمی جورشری، جامعه‌شناس و معلم مؤلف برگزیده

موانع آموزش مؤثر



گفت‌وگو کننده: دکتر مجید حسینی‌نثار

• قبل از هر چیز از خاطرات و تجربهٔ خود در حوزهٔ آموزش علوم اجتماعی بگویید. چگونه به رشتهٔ علوم اجتماعی علاقه‌مند شدید و در این رشته به تحصیل ادامه دادید؟

○ دیپلم ریاضی فیزیک بودم و بعدتر هم به سمت مهندسی میکروسافت و کارشناسی مدیریت بازرگانی روی آوردم. اما از دورهٔ دانش‌آموزی با گوش دادن به سخنرانی برخی روشن‌فکران و مطالعهٔ آثار حوزهٔ عمومی اجتماعی، به جامعه‌شناسی و تاریخ سیاسی گرایش پیدا کردم. بعدتر در کارشناسی ارشد و دکترا در جامعه‌شناسی به تحصیل ادامه دادم و با رتبهٔ اول در هردو دوره فارغ‌التحصیل شدم.

• از تجربه‌های آموزشی و پژوهشی خود در زمینهٔ علوم اجتماعی در ایران و خارج از کشور برای دبیران و معلمان علوم اجتماعی بگویید.

○ به‌عنوان دانش‌آموز آموختهٔ علوم اجتماعی دارای سابقهٔ ۱۲ سال تدریس در دانشگاه و مدرسه هستم و سه کتاب تخصصی و بیش از دویست مقاله در حوزهٔ جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی نوشته‌ام که عنوان‌هایی را برای این جانب در برداشته است:

- نویسندهٔ برگزیدهٔ ایران برای کتاب حیات اجتماعی هنر؛
- رتبهٔ اول ایران در حوزهٔ تجربه‌های تربیتی و مشاوره و مراقبت از آسیب‌های اجتماعی؛
- چند دوره پژوهشگر برتر استان گیلان؛
- دو دوره معلم نمونهٔ منطقهٔ خشکبیجار گیلان؛
- سخنرانی در بیش از سی جلسه و همایش تخصصی.



عباس نعیمی جورشری

اشاره

عباس (حنیف) نعیمی جورشری در سال ۱۳۶۲ در رشت به دنیا آمد. او دانش‌آموختهٔ دکترای جامعه‌شناسی و مدرس دانشگاه است. کتاب «حیات اجتماعی هنر: مقدمه‌ای بر تاریخ و جامعه‌شناسی هنر» نعیمی جورشری به‌تازگی به‌عنوان اثر برگزیدهٔ سال در کارگروه هنر «جشنوارهٔ کتاب سال معلم» برگزیده و عباس نعیمی برای دومین سال متوالی به‌عنوان معلم مؤلف برتر ایران انتخاب شد. پیش از این، کتاب «اصلاح‌طلبی ناکام؛ ارزیابی تئوریک جنبش ملی نفت و دولت دموکراتیک مصدق» به قلم این محقق جامعه‌شناسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان در کارگروه تاریخ انتخاب شده بود. همچنین عنوان «محقق نمونهٔ کشور» نیز در کارنامهٔ او دیده می‌شود. جورشری هم‌اکنون مدیر گروه جامعه‌شناسی حقوقی انجمن جامعه ایران است.

فصلنامهٔ رشد آموزش علوم اجتماعی طی گفت‌وگویی با این معلم مؤلف برگزیده، وضعیت آموزش علوم اجتماعی در ایران و سیر تغییر و تحولات آن را با ایشان در میان گذاشته است که حاصل آن در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

● چگونه بین کار علمی آموزش و پژوهش با کنشگری اجتماعی در فضای دانشگاهی پل می‌زنید و توازن و تعادل برقرار می‌کنید؟

○ جامعه‌شناسی به مثابه علم قریب به روشن‌فکری، همواره مسئولیت‌های اجتماعی پررنگی دارد. بر این مینا آنچه استاد - کارمند نامیده می‌شود که تجلی «جامعه‌شناس دیوان‌سالار (بوروکراتیک)» است همواره مورد نقد من بوده. لذا در مقاله‌های تخصصی به سمت «جستارنویسی» و یادداشت‌نویسی عرصه عمومی و رسانه‌ای حرکت کردم تا کنشگری اجتماعی و پیوند دانشگاه و عامه رقم بخورد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی خارج از نهاد دانشگاه و برای مخاطب عام نیز در این راستا بوده است.

● سیر تحول آموزش علوم اجتماعی در ایران را چگونه ارزیابی می‌کنید و مهم‌ترین فرصت، چالش‌ها و مشکلات آموزش علوم اجتماعی در ایران را چه می‌دانید؟

○ ظهور مدرسه‌های نوین مدیون همت بزرگانی چون میرزاحسن خان رشدیه بوده است. در سال‌های پسینی نیز بسیاری فداکاری‌ها کردند تا در مقابل بداندیشی‌ها، نهاد علم به تعبیر نوین در ایران پا بگیرد. فراز و فرودی چند بر این مقوله قابل مشاهده است. تحولات اینترنتی نیز در سال‌های اخیر به این پیچیدگی دامن زده است. به فهم من، مهم‌ترین فرصت بروز استعداد، در آزادی اندیشه رقم می‌خورد. گفت‌وگوی نقادانه به ظهور افکار نو می‌انجامد و همه این‌ها در سپهر مدارا بالنده می‌شوند. فقر ساختاری و مهندسی از بالا تا حد زیادی به‌عنوان موانع اصلی آموزش مؤثر در سال‌های اخیر قابل تبیین است.

● معلمان و دبیران علوم اجتماعی باید واجد چه بینش و نگرش و کدام توانایی‌ها و مهارت‌ها باشند تا هدف‌های آموزش علوم اجتماعی، جامعه‌پذیری و تربیت شهروندی محقق شوند؟ اکنون وضعیت آموزشی دبیران علوم اجتماعی و مشخصاً آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌های ضمن خدمت دبیران را از چنین منظری چگونه ارزیابی می‌کنید؟

○ به نظر بنده معلمان علاوه بر داشتن مهارت‌های عمومی، باید از مهارت‌هایی مانند: تسلط بر منابع نو، سواد اطلاعاتی و علمی، سواد ارتباطی در قالب گفت‌وگوگرایی و شرکت در جمع‌های تخصصی برخوردار باشند.

در مورد آموزش‌های ضمن خدمت باید بگویم در کل روند مثبتی دارد، اما بحران مالی و حداقل پرداختی به فرهنگیان به‌طور کلی امر آموزش را دچار بحران کرده و تمرکز اصلی را از دبیران گرفته است. یکی از سیاست‌های آموزش که می‌تواند در پیشبرد هدف‌های آموزشی مؤثر باشد، استفاده از نیروهای

جوان با ذهنیت جدید در کنار تجربه نسل پیشین است. آمیزه انگیزه بالای جوانی، با تجربه و حوصله بالای پیش‌کسوت‌های این حوزه می‌تواند یاریگر معلمان و تمام عناصر آموزشی باشد. آموزش‌های ضمن خدمت باید تجربه‌های کشورهای دیگر را در اختیار دبیران علوم اجتماعی قرار دهد و بر خلاقیت آن‌ها در به‌کاربردن شیوه‌های نوین تدریس تأکید کند.

منابع و متون آموزشی علوم اجتماعی از نظر محتوا، ساختار و زبان باید به چه نحو تألیف و تدوین شوند که هدف‌های آموزش علوم اجتماعی محقق شوند؟ اکنون منابع آموزش عمومی علوم اجتماعی را از چنین منظری چگونه ارزیابی می‌کنید؟

○ مخاطبان ما یعنی نوجوانان در جهان نوین و با آگاهی‌های نو زیست می‌کنند. لذا زبان و محتوای کتاب‌های درسی باید به فراخور دغدغه‌ها و زبان آن‌ها متحول شود تا امکان انتقال دانش و پرورش را فراهم کند. به نظرم برخی تغییرات کتاب‌های درسی در سال‌های پیش راضی‌کننده نبوده‌اند و در خلاف جهت این نکات قرار داشته است. همچنین نگاه بالا به پایین و آمرانه بودن و جزمیت مطالب، باید جای خود را به انعطاف‌پذیری بدهد و برای دانش‌آموز فرصت سؤال کردن و تفکر نقادانه به وجود آورد. در غیر این صورت، دانش‌آموز با محتوا ارتباط برقرار نمی‌کند و خود را با آن بیگانه می‌داند.



نمی‌توان اراده‌گرایانه و در سطح خرد به این موضوع پرداخت.

• آموزش جامعه‌شناسی در ایران باید با چه هدف‌هایی و چگونه دنبال شود تا دانش‌آموختگان و دانش‌وران این رشته بتوانند نقش مؤثری در توسعه اجتماعی، انسجام و اصلاح جامعه و تغییر و تحولات اجتماعی ایفا کنند؟

○ به نظر من، رویکرد کاربردی و گفت‌وگومحور با تأکید بر سوژه‌های روز و ملموس، بهترین رویکرد خواهد بود.

• وضعیت نظریه‌پردازی اجتماعی در جامعه ایران موضوع بحث و نقد و نظر محفل‌های علمی و دانشگاهی است. شما وضعیت نظریه‌پردازی اجتماعی در جامعه ایران را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ مانع‌ها، مشکل‌ها و راهکارها در زمینه نظریه‌پردازی در جامعه ایران کدام‌اند؟

○ فشارهای بیرونی بر دانش علوم اجتماعی زیاد است. این امر از خلاقیت‌های نظری می‌کاهد؛ چون هزینه‌زاست. چنان‌که مواجهه با معلمان و استادان در مواردی دیده می‌شود. در عین حال حجم مسئله‌های موجود در جامعه ایرانی به مثابه بستری فعال برای نظریه‌پردازی عمل می‌کند و کارگاهی سیال است. بازشدن حلقه‌های دانشگاهی هیئت‌های علمی مهم است، زیرا محدود نگه‌داشتن آن به سیالیت نگرش‌ها لطمه می‌زند و از ظهور نظریه‌پردازان بالقوه جلوگیری می‌کند؛ چنان‌که به عرصه عمومی پناه می‌برند. توان انسانی نظریه‌پردازی در ایران بسیار بالاست. ضمن اینکه می‌باید بر نگاه مغلوب به خود فائق آمد.

• نظام‌هایی اجتماعی با دنیای رسانه‌ای شده چگونه می‌توانند کنار بیایند؟

○ فرایند تحولات بشری همواره به سمت گسترش شبکه‌های رسانه‌ای است. اطلاعات میل به آزادسازی و گسترش دارد و شهروند نیز رعیت نیست که مطیع عمل کند. لذا آن ممانعت‌ها از درک تحولات عاجز هستند. باید با تحولات همراه شد و بر آن‌ها اثر گذاشت؛ حتی نقادانه. امر نفی و رد آن نادرست است.

• معلمان و دبیران علوم اجتماعی برای اشاعه و ترویج علوم اجتماعی و نیز افزایش دانش، آگاهی و مهارت‌های اجتماعی در مورد نحوه روبه‌رو شدن با دنیای رسانه‌ای شده چه وظیفه و مسئولیتی بر عهده دارند؟

○ حضور آن‌ها در فضای رسانه‌ای و بازخورد دادن به آثار این حوزه اهمیت دارد. چنان‌که طرح این مباحث در کلاس‌ها و مشارکت دانش‌آموزان، می‌تواند در بلوغ این مباحث مؤثر باشد. پرورش اجتماعی در این گونه فرایندهای دوجانبه می‌تواند قابلیت تحقق داشته باشد.

• به‌طور کلی وضعیت نظام تعلیم و تربیت در ایران را از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش چگونه ارزیابی می‌کنید؟ کدام مانع‌ها و مشکلات را در مسیر کارآمدی و پویایی آن پیش رو می‌بینید؟

○ مشکل اصلی این حوزه ساختاری است؛ یعنی درک کاملی از بروز خلاقیت وجود ندارد. به عناصر کارآمد کمتر میدان داده می‌شود و عموماً دچار هدررفت زمان و منابع با تحولات هستیم. آموزش و علم فراتر از سیاست قرار دارد، اما اکنون پویایی آموزش آسیب دیده است. این امر ساختاری است، زیرا پیوند می‌خورد با بحران امید و اعتماد و اشتغال، و بحران معیشت و رشد و شکوفایی.

• بحثی تحت عنوان ضرورت جامعه‌پذیری آموزشی به‌عنوان پیش‌نیاز جامعه‌شناسی آموزش و پرورش مطرح است. تعریف شما از جامعه‌پذیری آموزشی چیست و طرح چنین موضوعی ناظر بر کدام مسئله‌ها و چالش‌ها در نظام آموزشی است؟

○ جامعه‌پذیری آموزشی بر فرایندی دلالت دارد که فرد طی آن، آموزش را درونی می‌سازد فرایند یادگیری در پس‌زمینه ذهنی شخصیتی او نهادینه می‌شود. این امر تا حدود زیادی ناشی از سیاست‌گذاری‌های کلان و اساساً امری حاکمیتی است. از این نظر، بنده به موضوع نگاه ساختاری دارم. به نظر من

تفکر انتقادی و شهروندی خوب

گفت‌وگو با نایجل واربر تون درباره اینکه چگونه بهتر فکر کنیم؟

مترجم: سیدامین موسوی زاده

اشاره

نایجل واربر تون، فیلسوف انگلیسی، استادیار دانشگاه آزاد انگلستان و نویسنده کتاب‌های «الفبای فلسفه»، «هنر پرسیدن»، «اندیشیدن از الف تا ی» و «تاریخچه کوتاه فلسفه»، برخی از بهترین کتاب‌های تفکر انتقادی را انتخاب کرده است و توضیح می‌دهد که چگونه آن‌ها در تصمیم‌گیری بهتر و ایجاد استدلال‌های معتبر به ما کمک خواهند کرد.

نایجل واربر تون می‌گوید: «اگر شما به راحتی تحت تأثیر لفاظی قرار می‌گیرید، در تجزیه و تحلیل استدلال‌ها و روش‌هایی که مردم از شواهد استفاده می‌کنند، ضعیفید و مستعد انواع سوگیری‌هایی هستید که از آن‌ها بی‌خبرید، پس به مهارت‌های تفکر انتقادی نیاز دارید. داشتن برخی از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی پیش شرط شهروندی خوب در هر نظام مردم‌سالاری است.»

واربر تون: این تفکر انتقادی از نوع عددی و آماری است و کمی با تفکر انتقادی مبتنی بر کلام که من با آن درگیر بوده‌ام، تفاوت دارد. من واقعاً علاقه دارم که مفروضات به چالش کشیده شوند. به هر صورت، «واقعیت‌پذیری» کتابی بسیار خواندنی، سرزنده و قابل تأمل است.

آمار موضوعی مفصل است که به آموزش تخصصی نیاز دارد، اما در عین حال اشتراک زیادی با تفکر انتقادی دارد و بسیاری از مردم آن را بسیار دشوار می‌دانند. منظورم این است که برخلاف روال معمول است.

واربر تون: یکی از مشکلات بزرگ هر خواننده معمولی که به این گونه کتاب‌ها نگاه می‌کند، این است که ما قادر به قضاوت در مورد مطمئن بودن منابع نویسنده و از این رو، نتیجه‌گیری‌هایی که انجام می‌دهد، نیستیم. من فکر می‌کنم ما باید اعتماد و اعتبار را در نظر بگیریم و امیدوار باشیم با توجه به تقسیم کار فکری، آمارشناسان دیگری نیز به آثار او نگاه کنند و ببینند آیا او واقعاً در نتیجه‌گیری‌هایی که انجام داده، موجه بوده است یا خیر. روزلینگ برای مدتی طولانی به این گونه اظهارات عمومی و پاسخ دادن به منتقدان ادامه داد.

اما حق با شماست، در اینجا مشکلی وجود دارد. من معتقدم که اکثر مردم می‌توانند خود را به ابزارهایی برای تفکر انتقادی مجهز کنند که در زندگی روزمره کارایی دارند. آن‌ها می‌توانند در مورد سوگیری‌های شناختی چیزهایی بیاموزند و در مورد استدلال و لفاظی نکاتی یاد بگیرند. من معتقدم ما می‌توانیم خود را به عنوان اعضای یک مردم‌سالاری در موقعیتی قرار دهیم که در مورد شواهد و



جنبه‌های سلسله‌مراتبی حرفه پزشکی نیز ممکن است در اینجا نقش داشته باشد. افراد دارای درجه حرفه‌ای بالاتر می‌توانند یک کتاب بسته داشته باشند و اشتباه‌های خود را با دیگران در میان نگذارند، زیرا اطلاع دیگران از خطاهایشان ممکن است برای حرفه آن‌ها مضر باشد. از نظر تاریخی، این گرایش وجود داشته است که سهل‌انگاری پزشکی و خطای پزشکی باید مسکوت و مخفی بماند و بررسی آن سخت باشد.

آنچه متیو سید استدلال می‌کند این است که ما باید نگرش متفاوتی نسبت به شکست داشته باشیم و آن را مانند صنعت هوانوردی ببینیم. او علاقه خاصی دارد که این کار در حوزه مراقبت‌های بهداشتی انجام شود، و همین‌طور در حوزه‌های گسترده‌تر. چنین ایده‌ای تا حدی از خواندن آثار **کارل پوپر** فیلسوف به دست آمده است. او توضیح داده که چگونه پیشرفت علم نه با اثبات صحت نظریه‌ها، بلکه با تلاش برای رد آن‌ها حاصل شده است. شما هرگز نمی‌توانید یک فرضیه تجربی را به‌طور کامل تأیید کنید، اما می‌توانید با یافتن یک قطعه شواهد علیه‌اش، آن را رد کنید. بنابراین، به یک معنا، شکست فرضیه راهی است که علم به وسیله آن پیشرفت می‌کند: «حدسیات به دنبال ردیه‌ها می‌آیند، نه اینکه فرضیات به دنبال تأییدات بیایند».

همان‌طور که سید استدلال می‌کند، ما در همه زمینه‌ها با انجام اشتباه پیشرفت می‌کنیم. او یک بازیکن عالی تنیس روی میز بوده است و می‌داند هر اشتباهی که انجام داده، یک تجربه یادگیری بوده است، و حداقل به‌طور بالقوه، فرصتی برای پیشرفت. من فکر می‌کنم شما در مورد نوازندگان یا در جاهایی که تمرین کنندگان بسیار مراقب اشتباهاتی هستند که انجام می‌دهند، همین نگرش را پیدا می‌کنید. اینکه چگونه این شکست‌ها می‌توانند به آن‌ها آموزش دهند تا بتوانند یک قدم روبه‌جلو بردارند. این کتاب دارای طیف وسیعی از مثال‌هاست که بسیاری از آن‌ها در زمینه صنعت هستند؛ در مورد اینکه چگونه طرز تفکر متفاوت در مورد شکست می‌تواند روند و نتیجه عملکردهای خاص را بهبود بخشد. هنگامی که ما به پرورش فرزندان برای موفقیت فکر می‌کنیم و بر جلوگیری از شکست تأکید می‌کنیم، ممکن است به پیشرفت آن‌ها کمک نکنیم. استدلال سید این است که ما باید شکست را به تجربه‌ای مثبت تبدیل کنیم، نه اینکه آن را پدیده‌ای وحشتناک بدانیم و همیشه از آن دوری کنیم. اگر در تلاش برای دستیابی به موفقیت هستید و فکر می‌کنید: «من باید با انباشت موفقیت‌های دیگر به این هدف برسم»، شاید این طرز فکر نادرستی برای رسیدن به موفقیت در سطوح بالاتر باشد. شاید شما باید فکر کنید: «خب من برخی اشتباهات را مرتکب می‌شوم، چگونه می‌توانم از آن‌ها درس بیاموزم؟ چگونه می‌توانم این اشتباهات را به اشتراک بگذارم، و چگونه دیگران نیز می‌توانند از آن‌ها درس بگیرند؟»

فلین: جالب است. چندی قبل در مورد کتابی از **آتول گاوانده**، جراح و نویسنده «نیویورکر»، با عنوان «مانیفست بازبین

استدلال‌هایی که سیاسیون و مطبوعات به ما ارائه می‌دهند، تفکر انتقادی داشته باشیم. به نظر من این مسیر باید برای همه افراد باهوش باز باشد. وظیفه طاقت‌فرسایی نیست که خود را به ابزارهای اساسی تفکر واضح مجهز کنید.

اما آمار و ارقام به نوعی مهارت عددی و راحتی کار با عددها را نیاز دارد. برای برخی از افراد رسیدن به سطحی که بتوان در مورد آمار به‌صورت انتقادی فکر کرد، کار دشواری است. اما مشاهده اینکه چگونه انجام می‌شود، جالب است و این کاری است که من فکر می‌کنم از شما دعوت شده است با این کتاب انجام دهید تا ببینید یک شخص در مورد آمار و در مورد تعدادی از مقیاس‌ها و میزان‌ها به صورت انتقادی فکر می‌کند.

فلین: کاملاً. حالا خوب است بعد از این در مورد کتاب «جعبه سیاه تفکر» صحبت کنیم.

واربرتون: بله، کتاب کاملاً متفاوتی است. **متیو سید**، به عنوان بازیکن سابق بین‌المللی تنیس روی میز مشهور است و احتمالاً اکثر مردم این موضوع را نمی‌دانند. اما او مدرک درجه یک فلسفه، سیاست و اقتصاد را نیز از «دانشگاه آکسفورد» گرفته است.

این کتاب واقعاً کتاب جالبی است. همگان را به تفکر متفاوت در مورد شکست دعوت می‌کند. عنوان «تفکر جعبه‌سیاه» از جعبه‌های سیاهی که به‌طور معمول در هر هواپیمای مسافربری وجود دارد، آمده است که در آن‌ها، در صورت بروز حادثه، داده‌های پروازی و ارتباطات صوتی ضبط می‌شوند. هنگامی که سازه هوایی رخ می‌دهد، امدادگران همیشه می‌کوشند دو جعبه سیاه هواپیما را بازیابی کنند. سپس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند، علل سقوط بررسی می‌شوند و اطلاعات حاصل در صنعت هوانوردی و فراتر از آن به اشتراک گذاشته می‌شود.

بدیهی است که همه می‌خواهند از بلایای هوانوردی اجتناب کنند، زیرا از نظر او نابودی جان انسان‌ها بسیار هزینه‌بر است. این قبیل بلایا اعتماد به کل صنعت را تضعیف می‌کنند. تقریباً همیشه نوعی خطای فنی یا انسانی وجود دارد که می‌توان آن را شناسایی کرد و همه می‌توانند از تصادف‌های خاص درس بگیرند. این یک شکل از صنعتی است که در آن، هنگامی که شکست وجود دارد، تجربه یادگیری بسیار مهم تلقی می‌شود. در نتیجه سفر هوایی به راه حمل‌ونقل بسیار ایمنی تبدیل شده است.

شرایط صنعت هوایی با برخی از زمینه‌های دیگر تلاش‌های بشری، مثلاً بخش عمده‌ای از مراقبت‌های بهداشتی که در آن‌ها متأسفانه اطلاعات مربوط به شکست‌ها غالباً به‌طور گسترده به اشتراک گذاشته نمی‌شوند، در تضاد است. دلایل فاش‌نکردن اطلاعات هم ممکن است مواردی مثل ترس از دعاوی قضایی باشد. یعنی اگر جراح کاری غیرمتعارف یا اشتباه انجام دهد، و در نتیجه کسی از عمل جان سالم به در نبرد، جزئیات آنچه در میز عمل دقیقاً اتفاق افتاده است، معمولاً به‌طور گسترده‌ای به اشتراک گذاشته نمی‌شود؛ زیرا ترس بزرگی از ارجاعات قانونی وجود دارد.

«چکلیست» صحبت می‌کردم. در این مورد، گاوآنده هم چنین استدلال می‌کند که ما باید از موفقیت‌های حمل‌ونقل هوایی، به‌طور مشخص، فهرست و ارسایی‌هایی که قبل از بلندشدن و مانند آن دارند، استفاده کنیم و آن را در زمینه‌های دیگر مانند پزشکی اعمال کنیم. چنین نظامی قصد دارد خطاهای انسانی را از بین ببرد، و من فکر می‌کنم این همان چیزی است که تفکر انتقادی نیز می‌خواهد انجام دهد: ما را از شر جن‌های موجود در ماشین خلاص کند.

واربرتون: خب، این هم هست که وقتی خطایی می‌کنید، می‌تواند عواقب ناگواری داشته باشد. اما شما فقط با تظاهر به اینکه خطاها رخ نداده‌اند، خطاها را حذف نمی‌کنید. مثلاً در فاجعه «چرنوبیل»، فقدان تمایل اولیه برای پذیرش شواهد در مقابل چشم مردم مبنی بر وقوع فاجعه، همراه با ترس از دیده‌شدن خرابی وجود داشت. این تمایل وجود دارد که فکر کنیم همه‌چیز خوب پیش می‌رود؛ یعنی نوعی سوگیری شناختی نسبت به خوش‌بینی و ترس از پذیرش مسئولیت خطا. اما در برخی زمینه‌ها، پذیرفتن شکست و به اشتراک گذاشتن دانش بهترین راه برای به حداقل رساندن شکست در آینده است. **فلین:** کاملاً. بکتی می‌گوید: «دوباره شکست بخور، بهتر شکست بخور.»

واربرتون: شاید، اما این نوعی بدبینی است، به این معنی که شما هرگز به هیچ چیزی نخواهید رسید. در حالی که من فکر می‌کنم متیو سید فردی بسیار خوش‌بین است که عقیده دارد، همه‌چیز می‌تواند بسیار بهتر باشد، و راه پیشرفت آن‌ها این است که با تفکر انتقادی در مورد چگونگی دستیابی به چیزها و بهترین راه برای رسیدن به موفقیت فکر کنیم. نه برای پیروی از روش‌های ثابت که شکست را پنهان می‌کنند، بلکه پیروی از راه‌هایی که شکست را احتمالاً شرط موفقیت می‌دانند، نه فقط مقدمه‌ای برای شکست بیشتر. اگرچه، به نوعی خط‌پویر این است که پیشرفت یک فرایند شکست بهتر است. بنابراین شاید شما درست می‌گویید.

فلین: کاملاً. خب، برویم به سراغ کتاب **رولف دوبلی:** «هنر تفکر واضح».

واربرتون: بله. این کتاب در مقایسه با دیگر کتاب‌ها بسیار سبک است. در واقع خلاصه‌ای از ۹۹ حرکت در تفکر است که برخی از آن‌ها روان‌شناختی، برخی منطقی و برخی دیگر اجتماعی هستند. آنچه که من در مورد این کتاب دوست دارم، این است که او از مثال‌های زیادی استفاده می‌کند. هر ۹۹ مدخل بسیار کوتاه هستند و این کتابی است که می‌توانید در آن غرق شوید. من فکر می‌کنم خواندن آن از ابتدا تا انتها بسیار غیرقابل هضم است، اما این کتابی است که باید به مطالعه آن ادامه داد. نشان می‌دهد که شما می‌توانید تفکر انتقادی خود را با داشتن برجسب برای چیزها، تشخیص حرکت‌ها، و همچنین با داشتن مثال‌هایی به یادماندنی که از طریق آن‌ها می‌توانید یاد بگیرید، تقویت کنید. «هنر تفکر واضح» کتابی بی‌تکلف است. دوبلی ادعا نمی‌کند که خود متفکر اصلی است. خلاصه‌ای از

افکار دیگران را می‌آورد. او حاصل بسیاری از کارهای دیگران را در یک مکان گرد هم آورده است.

فقط برای اینکه طعم کتاب او را بچشید به این نکته اشاره می‌کنم: او یک فصل کتاب را به «پارادوکس انتخاب» اختصاص داده است و در سه صفحه از آن تحت‌عنوان «کم زیاد است»، این ایده بسیار ساده را مطرح کرده است که اگر به جای آزادگذاشتن افراد و بهبود زندگی آن‌ها و شادتر ساختنشان، انتخاب‌های زیادی به ایشان ارائه دهید، زمان زیادی را از آنان هدر می‌دهید و حتی کیفیت زندگی‌شان را از بین می‌برید. من نمونه‌ای از آن را روز گذشته در فروشگاه‌های دیدم. با دوستی برخورد کردم که جلوی حدود ۲۰ نوع متفاوت قهوه ایستاده بود. نوعی که معمولاً می‌خرید در دسترس نبود و در ناتوانی تصمیم‌گیری بین تمام نام‌های (برندهای) دیگری که در مقابلش قرار داشتند، منجمد شده بود. اگر فقط یک یا دو نوع وجود داشت، او به سرعت به سراغ یکی از آن‌ها رفته بود.

دوبلی در اینجا کار **بری شوارتز** روان‌شناس را خلاصه می‌کند. شوارتز به این نتیجه رسید که به‌طور کلی، یک انتخاب گسترده‌تر مردم را به تصمیم‌گیری‌های بدتر برای خود سوق می‌دهد. ما فکر می‌کنیم که به دنیایی می‌رویم که در آن برای آنچه که نیاز داریم، انتخاب‌های بیشتری وجود دارند، زیرا این امر به ما اجازه می‌دهد کاری را که می‌خواهیم انجام دهیم: درست مصرف کنیم یا هر چیزی را که میل داریم، به دست آوریم. اما شاید افزایش این امکان و افزایش تعداد انتخاب‌ها، ما را به سمت انتخاب‌های ضعیف‌تر از آنچه بین انتخاب‌های کمتر انتخاب می‌کردیم، سوق دهد. در پایان این خلاصه کوتاه، دوبلی می‌پرسد: «بنابراین عملاً در این مورد چه کاری می‌توانید انجام دهید؟» خودش پاسخ می‌دهد: قبل از اینکه به آنچه ارائه می‌شود نگاه کنید، باید به خوبی در مورد آنچه می‌خواهید، فکر کنید؛ مواردی را که فکر می‌کنید می‌خواهید، بنویسید و به آن‌ها پایبند باشید. اجازه ندهید تحت‌تأثیر انتخاب‌های دیگر قرار بگیرید. گرفتار کمال‌گرایی غیرمنطقی نشوید. این توصیه عمیقی نیست، اما محرک است و در مورد تمام کتاب صادق است. می‌توانید این مدخل‌ها را ورق بزنید و به توصیه‌هایشان عمل کنید یا رد شوید. این نوعی راهنمای خودیاری است.

فلین: من کتاب خودیاری تفکر انتقادی را دوست دارم. **واربرتون:** واقعاً این کتاب در گونه خودیاری بسیار خوب نوشته شده است. او هر کدام از این موارد را در چند صفحه بیان می‌کند. من انتظار ندارم که این کتاب در فهرست کتاب‌های فلسفه قرار گیرد، اما یک کتاب پرفروش بین‌المللی بوده است. این کتاب هوشمندانه است و من فکر می‌کنم قطعاً ارزش دارد که به آن سر بزنید و دوباره به آن برگردید. نویسنده ادعا نمی‌کند که این کتاب بزرگ‌ترین یا اصلی‌ترین کتاب جهان است، بلکه فقط کتابی است که به شما کمک می‌کند به وضوح فکر کنید. نکته همین است.

او نیز برخلاف کانمن خوش‌بین است. دوبلی نمی‌گوید شما

گرفتار همه این سوگیری‌ها شده‌اید و هیچ کاری نمی‌توانید در موردشان انجام دهید. او می‌گوید این حس وجود دارد که شما می‌توانید در مورد همه این‌ها کاری انجام دهید. البته این هم ممکن است فقط یک سوگیری شناختی دیگر باشد؛ یک توهم، اما من فکر می‌کنم که فکر کردن در مورد چیزها می‌تواند شیوه رفتار ما را تغییر دهد. ممکن است دشوار باشد، اما تأمل در کارهایی که انجام می‌دهیم، اولین قدم برای تفکر واضح‌تر است. **فلین:** دقیقاً. خوب بیایید به عنوان آخرین کتاب، «تفکر انتقادی» **تام چتفیلد** را بررسی کنیم. خیلی وقت پیش با تام درباره کتاب‌های بازی‌های رایانه‌ای حرف زدیم. اما کتاب «تفکر انتقادی» نسبتاً متفاوت است. چه چیزی باعث شده است به این خوبی باشد؟

واربرتون: خوب، این کتاب واقعاً کتاب متفاوتی است. من سعی می‌کنم به کسی فکر کنم که این مصاحبه را می‌خواند و می‌خواهد تفکر خود را بهبود بخشد. از بین کتاب‌هایی که من مورد بحث قرار دادم، کتاب‌های «تفکر جعبه سیاه» دوبلی و «تفکر انتقادی» تام چتفیلد به وضوح درباره تفکر انتقادی هستند. بقیه بیشتر توصیفی یا دانشگاهی‌اند. اما این کتاب در تضاد کامل با کتاب دوبلی است. «هنر تفکر واضح» کتابی بسیار کوتاه و کاربردی است، در حالی که کتاب تام طولانی‌تر و بیشتر یک درس‌نامه است، شامل تمرین‌ها و خلاصه‌هایی در حاشیه، که در قالب کتاب درسی چاپ شده‌اند. البته خواننده عمومی نباید آن را کنار بگذارد، زیرا من فکر می‌کنم این کتاب را خودتان می‌توانید کار کنید و به آن بپردازید.

کتاب خیلی واضح نوشته شده و طوری طراحی شده است که در دوره‌های آموزشی، خودتان را آزمایش کنید تا ببینید آیا حرکتی را که او توصیف کرده است، یاد گرفته‌اید یا خیر. کتاب بسیار گسترده است شامل مطالبی در مورد سوگیری‌های شناختی و همچنین حرکات و استدلال‌های بیشتر منطقی. هدف او صرفاً کمک به بهتر اندیشیدن و ساختاردهی بهتر استدلال‌ها نیست، بلکه نوشتن بهتر مد نظرش بوده است.

ممکن است انتظار داشته باشید که این کتاب یک درس دانشگاهی خوب برای سال اول ارائه دهد. اما من در اینجا آن را بیشتر به عنوان یک خودآموز توصیه می‌کنم. اگر می‌خواهید تفکر بهتر را بیاموزید، در اینجا یک دوره به شکل کتاب آمده است. شما می‌توانید از طریق کتاب «تفکر انتقادی» این کار را به تنهایی انجام دهید.

فلین: خارق‌العاده است!

واربرتون: این کتاب با سایر کتاب‌ها نیز تضاد دارد و همین موضوع، بخشی از دلیل من برای قرار دادن آن در این فهرست است. بنابراین طیف وسیعی از کتاب‌ها در این فهرست وجود دارد.

فلین: به طور حتم. من فکر می‌کنم خوانندگان ما تقریباً طبق تعریف، به سمت خودآموزی گرایش دارند. بنابراین مطالعه آن توصیه می‌شود. در مورد کتاب «جفنگ‌بافی» نظراتان چیست؟ **واربرتون:** «جفنگ‌بافی» زندگی خود را به عنوان یک دوره

درسی در دانشگاه واشنگتن آغاز کرده است. این یک کتاب - و در واقع درسنامه - با این اعتقاد نوشته شده است که جفنگیات، به‌ویژه نوعی که در فضای مجازی پخش می‌شود، به مردم سالاری آسیب می‌رساند و اینکه اطلاعات غلط و گمراه‌سازی‌ها می‌تواند عواقب بسیار جدی داشته باشد. جفنگ‌باف‌ها به حقیقت اهمیت نمی‌دهند. اما حقیقت مهم است و این کتاب دلیل آن را شرح می‌دهد. کتاب «جفنگ‌بافی» روی نمونه‌هایی از دانش و پزشکی متمرکز شده است، اما گستره وسیع‌تری نیز دارد. نه تنها جفنگیات کلامی و جفنگیات آماری (به‌ویژه در ارتباط با داده‌های بزرگ)، بلکه دارای فصلی در مورد تجسم‌سازی‌های جفنگ داده‌هایی است که از محتوای مورد نظر منحرف می‌شوند یا این داده‌ها را به روش‌های گمراه‌کننده ارائه می‌دهند.

فلین: و برای جمع‌بندی: آیا فکر می‌کنید تفکر انتقادی چیزی است که افراد بیشتری باید برای یادگیری آن تلاش کنند؟ من فکر می‌کنم فقدان آن ممکن است به توضیح ظهور سیاست‌های پساحقیقت کمک کند.

واربرتون: در واقع آموزش تفکر انتقادی به صورت جداگانه بسیار دشوار است. هنگامی که در بخش فلسفه دانشگاه آزاد، مشغول نوشتن و طراحی مطالب درسی بودم، در نهایت تصمیم گرفتم تفکر انتقادی را در ضمن آموزش مطالب دیگر آموزش دهیم. گام به گام با عقب‌نشینی به حرکت‌های تفکر انتقادی که فیلسوفان انجام می‌دهند و حرکت تفکر انتقادی‌ای که ممکن است یک دانش‌آموز خوب در واکنش به آن‌ها انجام دهد. از نظر آموزشی، این روش غالباً بسیار بهتر از تلاش برای آموزش تفکر انتقادی به عنوان یک موضوع جداگانه است.

این رویکرد در زمینه‌های علمی نیز می‌تواند کارایی داشته باشد. یکی از دوستان من یک دوره دانشگاهی موفق برای جانورشناسان در زمینه تفکر انتقادی، بررسی هم‌بستگی و علت، انواع خاصی از بلاغت که در نوشتن و آزمایش از آن‌ها استفاده می‌شود، و مانند آن برگزار کرد که همیشه با مثال‌های واقعی از جانورشناسی انجام می‌شد. اگر موضوع و نمونه‌هایی از استدلال افراد را دارید و می‌توانید از آن یک گام به عقب برگردید، فکر می‌کنم این رویکرد می‌تواند بسیار خوب عمل کند.

اما در پاسخ به پرسش شما، من فکر می‌کنم داشتن برخی از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی پیش‌شرط شهروندی خوب در یک مردم‌سالاری است. اگر شما به راحتی تحت تأثیر لفاظی قرار می‌گیرید، و در تجزیه و تحلیل استدلال‌ها و روش‌هایی که مردم از شواهد استفاده می‌کنند ضعیفید و مستعد انواع سوگیری‌هایی هستید که از آن‌ها بی‌خبرید. پس چگونه می‌توانید وارد عمل سیاسی شوید؟ بنابراین بله، همه ما می‌توانیم مهارت‌های تفکر انتقادی خود را ارتقا دهیم، و من معتقدم **سقراط** بسیار مشتاق بود که همه ما این کار را انجام دهیم.

منبع

<https://fivebooks.com/best-books/critical-thinking-nigel-warburton/>



جامعه‌شناسی

نعمت الله فاضلی

قهرمانان

«چارلز رایت میلز از برجسته‌ترین جامعه‌شناسان نقاد جهان و قهرمان راستین جامعه‌شناسی است که تأثیر عمیقی بر جامعه‌شناسی و جامعه آمریکا گذاشت. ۴۶ سال عمر کرد، اما نقشی جاودان بر جای نهاد. او با کتاب «بینش جامعه‌شناسی» اش شهره آفاق شد. چند اثر بزرگ دیگر هم نوشته است که به جز کتاب «بقه‌سپیدان»، سایر کارهای بزرگش به فارسی ترجمه شده‌اند. میلز عمل‌گرا (پراگماتیست) بود و علم را برای هدف‌های ملی و اصلاح جامعه می‌خواست.

معرفی مفهوم «پندار» یا «تخیل جامعه‌شناختی»

معرفی مفهوم «نخبگان قدرت»

نقش روشنفکران

نقد اثرات غیرانسانی نهادهای نوین بر افراد

بررسی پیامدهای اجتماعی «جامعه توده‌ای»

تأکید بر آزادی انسان در شکل‌دادن به جامعه

نقد رویکرد اثبات‌گرایی در جامعه‌شناسی و تأکید بر رویکرد کیفی و انسان‌گرایانه

تلفیق تجربه‌های شخصی با ساختارهای اجتماعی گسترده‌تر و بافت تاریخی مربوط به آن‌ها.

۲. **معرفی مفهوم «نخبگان قدرت»:** او عقیده دارد، در آمریکا گروه کوچکی از رهبران سیاسی، اقتصادی و نظامی نهادهای اصلی را کنترل می‌کنند، سیاست‌های عمومی را شکل می‌دهند و بر جهت‌گیری جامعه اثر می‌گذارند.

۳. **نقش روشن‌فکران:** روشن‌فکران به عنوان متفکران انتقادی باید با جامعه درگیر شوند و ساختارهای قدرت مستقر را به چالش کشند. روشن‌فکران باید از دانش و نفوذ خود برای حمایت از تغییرات اجتماعی و عدالت استفاده کنند.

۴. **نقد اثرات غیرانسانی نهادهای نوین بر افراد.**

۵. **بررسی پیامدهای اجتماعی «جامعه توده‌ای»:** دوران پس از جنگ جهانی دوم و تأثیر رسانه‌های جمعی، فرهنگ مصرف و استانداردسازی، بر استقلال فردی و تفکر انتقادی.

۶. **تأکید بر آزادی انسان در شکل‌دادن به جامعه:** شرکت فعالانه افراد در زندگی سیاسی و اجتماعی.

۷. **نقد رویکرد اثبات‌گرایی در جامعه‌شناسی و تأکید بر رویکرد کیفی و انسان‌گرایانه.**

پی‌نوشت‌ها

1. power elite
2. mass society

حسین ادیبی، در کتاب کم‌حجم و خواندنی «سی‌رایت میلز؛ جامعه‌شناس عدالت‌خواه» (۱۳۸۸)، زندگی و اندیشه میلز را به فارسی‌زبانان معرفی کرده است. طبق مطالب این کتاب، میلز هم‌سو با پارادایم «کارکردگرایی ساختاری» غالب در دانشگاه‌های ایران نیست، از این‌رو اندیشه‌هایش به نحو جدی در دانشگاه‌ها مطرح نمی‌شوند. ادیبی به‌درستی نشان می‌دهد میلز نه مارکسیست است نه لیبرالیست. همین موجب حاشیه‌ای‌شدن او در میان روشن‌فکران ما هم شده است.

فضای گروه‌های (دپارتمان‌های) علوم اجتماعی ایران اجازه نمی‌دهد اندیشمندانی مثل میلز مطرح شوند. در دانشگاه‌های ما حتی اندیشمندان انتقادی، مانند **پی‌بور دیو** یا **استوارت هال** هم که مطرح می‌شوند، اندیشه‌شان ابتر و در قالب ایده‌هایی بی‌خاصیت تبیین می‌شوند. در واقع نه آن بوردیو و هال نقاد و روشن‌فکر، بلکه بوردیو و هال تهی از سویه‌های انتقادی‌شان را مشاهده می‌کنیم.

خواندن کتاب «بینش جامعه‌شناسی»، ترجمه **عبدالمعبود انصاری** و همچنین کتاب ادیبی را درباره میلز توصیه می‌کنم. استاد **حمید عضدانلو**، در پیامی در یکی از شبکه‌های اجتماعی خلاصه‌ای از اندیشه میلز را می‌نویسد و به چند نکته مهم در اندیشه‌های میلز به این شرح اشاره می‌کند:

۱. **معرفی مفهوم «پندار» یا «تخیل جامعه‌شناختی»:**



تنوع مدرسه‌ها و عدالت آموزشی

تأملی در خصوص نسبت تنوع مدرسه‌ها با عدالت و برابری آموزشی
بخش اول: قوانین و مقررات مربوط به تربیت مدرسه‌ای، خاستگاه تنوع مدرسه در ایران

گزارشگر: محمد دشتی

اشاره



دکتر محمد حسنی، دانشیار پژوهشگاه آموزش و پرورش

دلایل تنوع مدرسه‌ها را باید در قوانین موضوعه‌ای که باعث شکل‌گیری و حیات آن‌ها شده‌اند، جست‌وجو کنیم! به نام خداوند بخشنده و مهربان. عدالت، به‌ویژه عدالت آموزشی،

نشست «تنوع مدرسه‌ها و عدالت آموزشی» روز چهارشنبه ۱۹ مهر ۱۴۰۲ در سالن حافظ «خانه اندیشمندان علوم انسانی» برگزار شد. در این نشست تعدادی از معلمان، کارشناسان و اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش و همچنین مدیران برخی مدرسه‌ها شرکت داشتند. آقایان دکتر محمود مهر محمدی، استاد بازنشسته دانشگاه تربیت مدرس، دکتر محمد حسنی، دانشیار پژوهشگاه آموزش و پرورش و دکتر رضا امیدی، پژوهشگر توسعه و عدالت آموزشی، سخنانی ایراد کردند. در این نشست که دبیری آن را دکتر علیرضا صادقی، دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی بر عهده داشت، سخنرانان در خصوص تنوع مدرسه‌ها و نسبت آن با عدالت آموزشی و برابری آموزشی سخنانی ایراد کردند که گزارش کامل آن را در دو بخش ارائه کرده‌ایم. در این شماره، بخش اول گزارش را ملاحظه می‌فرمایید. بخش دوم در شماره بعدی مجله تقدیم خوانندگان عزیز می‌شود.

دغدغه بسیاری از جوامع بشری است و در این بین «شیعه» به عدالت شناخته می‌شود، و چون کشور ما کشوری شیعی است به‌طور طبیعی انتظار می‌رود موضوع عدالت و عدالت آموزشی برایمان در اولویت باشد و به دنبال تحقق آن باشیم. این در حالی است که حضرت محمد(ص) نیز رسالت و مأموریت خود را پیاده کردن عدالت در جامعه و تحقق آن می‌دانستند. از این رو نشست امروز را که در پی تبیین این موضوع و بررسی نسبت تنوع مدارس و عدالت آموزشی است، باید به فال نیک گرفت. به‌عنوان یک فرد دین‌ورز اعتقاد دارم که یکی از شاخصه‌های اصلی جامعه دینی حتماً باید عدالت در همه ابعاد آن باشد.

بحثم را با طرح این مسئله که «زایش مدرسه جدید در زیست‌بوم معاصر ایران» که از حدود ۱۷۰ تا ۱۸۰ سال پیش - شروع می‌شود، امری خیراندیشانه بوده است»، آغاز می‌کنم؛ موضوعی که به تعبیر آقای دکتر مهرمحمدی امری مردمی محسوب می‌شود و شخصیت‌های بزرگی آغازگر این جریان بزرگ فرهنگی بوده‌اند. مشهورترین آن‌ها، میرزا حسن رشدیه را پایه‌گذار مدارس نوین در ایران می‌دانند. همچنین می‌توان از آیت‌الله طباطبایی، یحیی دولت‌آبادی، مشیرالدوله و خانم‌ها طوبی آزموده و بی‌بی خانم استرآبادی یاد کرد. البته من از کسانی نام بردم که اکثرشان در تهران مدارسی را بنیان گذاشته‌اند، وگرنه چنانچه بخواهیم از مردمان نیک‌اندیشی که با یک فرض خیراندیشانه - در دیگر استان‌ها و شهرستان‌های کشور مدرسه راه‌اندازی کرده‌اند یاد کنیم، مثنوی صد من کاغذ خواهد شد.

باید توجه داشته باشیم که مدت‌زمان زیادی نگذشت که این خیر اجتماعی مهم به یک خیر ضروری تبدیل شد و چون خیر ضروری تشخیص داده شد، عقل عمومی مردم ایران، به‌ویژه فرهیختگان - چه دولتمردان و چه کنشگران فرهنگی - بر تأثیر این کار در فرهنگ ایران تأکید کردند. همچنین وقتی به یک خیر ضروری تبدیل شد، مداخله دولت را در پی داشت؛ به صورتی که اولین نهاد فرهنگی ایران، یعنی «انجمن معارف ایران» - که مشابه آن را در غرب آسیا سراغ نداریم - بنا به دلایلی تعطیل شد و دولت برای تمشیت این امر مهم، یعنی امور مربوط به مدارس، وارد عرصه شد. موضوعی که می‌توان دلایل آن را در آثار یحیی دولت‌آبادی جست‌وجو کرد و بدان دست یافت.

از آن به بعد بود که مدرسه در دوران استقرار و پیشرفت خودش - چه در دوران پهلوی و چه در عصر جمهوری اسلامی - در زیست‌بوم ایران شکل‌های متنوعی به خود گرفت و در تنوعی عجیب در این عرصه بالید. به این ترتیب مدرسه در انواع دولتی، غیردولتی، تیزهوشان، نمونه دولتی، شبانه‌روزی، بزرگسالان، کودکان استثنایی، آموزش از راه دور، عشایری، شاهد، هیئت‌امانی، مدارس وابسته به نهادها و مؤسسه‌ها و... توسعه پیدا کرد. در چنین وضعیتی این پرسش به شکل‌های متفاوت و در موقعیت‌های مختلف مطرح می‌شود که منطق وجود این همه مدرسه با عنوان‌های متفاوت چیست؟

از نگاه من موضوع «تنوع مدرسه‌ها» خود یک نشانه است و

اگر بخواهیم آسیب‌شناسی کنیم، باید آن را به‌عنوان نشانه‌ای که ریشه، دلیل و اسبابی دارد و خود معلول علت‌های فراوانی است، بررسی کنیم. در مقام قیاس مانند امور پزشکی است. پزشک با دیدن و یا پیدا کردن نشانه‌ها به دنبال علت و علل بیماری می‌رود تا بتواند مشکلی را که برای بیمار پیش آمده است، برطرف کند. از نگاه تحلیلی و آسیب‌شناسی می‌توان این‌گونه گفت که ما با دیدن و یا کشف نشانه‌ها باید به دنبال علت و علل موضوع برویم. چون مقابله، برخورد و ازبین بردن نشانه به‌تنهایی یک کار عقلایی و مهم‌تر از آن کار مؤثری نیست.

اگر علل پیدایش یک مشکل یا مسئله را از بین نبریم، با همه سعی و تلاش و هزینه‌ای که ممکن است صرف شود، آن مشکل یا مسئله به‌جای خود باقی خواهد ماند. زیرا تا زمانی که علت فعال است، از بین بردن نشانه تنها پاک کردن صورت مسئله است و حاصل و نتیجه‌ای نخواهد داشت.

البته تعبیر بیماری در این خصوص از طرف من است و ممکن است عده‌ای با آن مخالف باشند. مثلاً معتقد باشند که اتفاقاً تعدد و تنوع مدارس خیلی هم خوب و الگوی بی‌بدیلی در جهان معاصر است.

به نظر من، با نگاه و تحلیلی که از این موضوع دارم، اساساً رویدن و بالیدن این مدارس می‌تواند سه منشأ داشته باشد: یکی «مجلس شورای ملی» سابق و «مجلس شورای اسلامی» فعلی (به مفهوم محلی برای قانونگذاری)، بعدی «شورای عالی آموزش و پرورش» و سومی هم «شورای عالی انقلاب فرهنگی» است که این سه به‌عنوان سه مرجع تصمیم‌گیری در خصوص تأسیس و پیشرفت تنوع مدرسه‌ها مطرح هستند.

در این شرایط، اگر واقعاً بخواهیم موضوع را آسیب‌شناسی کنیم باید روی قوانینی انگشت بگذاریم که باعث شده‌اند این مدارس در بستر آن قوانین امکان و اجازه تأسیس یافته و تا این حد متنوع و متکثر شده‌اند. زیرا در اصل موضوع این قوانین هستند که امکان رویش و بقای این مجموعه از مدارس را فراهم می‌کنند و به آنان اجازه حیات و توسعه می‌دهند. پس نباید تصور شود این مدارس همین‌طور بی‌حساب و کتاب تأسیس شده و این‌گونه پیشرفت شکلی پیدا کرده‌اند.

در این میان فقط یک نوع مدرسه و آن هم مدرسه‌های قرآنی استثنا هستند؛ مدرسه‌هایی که چند سال پیش تأسیس شده‌اند و بر اساس پرآوردهایی که وجود دارد، بیشتر تابلوی مدرسه هستند تا واقعاً بخواهند مستقل، مؤثر و باهویت باشند. به‌گونه‌ای که همان زمان تأسیس گفته می‌شد که این‌ها ۳۰ هزار تابلو هستند که بالای در ورودی برخی مدرسه‌ها نصب شده‌اند. پس اگر بخواهیم تحلیل درستی از موضوع شکل‌گیری و توسعه مدرسه در شکل‌های فعلی آن برویم، باید به‌سراغ قوانینی برویم که مجوز تأسیس این همه مدرسه را صادر کرده‌اند. زیرا این قوانین موجب چنین تنوعی هستند. خاستگاه این قوانین وضعیت و ویژگی خاصی دارد که مدام باعث تولد چنین مدرسه‌هایی می‌شود. با چنین بستری، احتمالاً در آینده هم مدرسه‌های دیگری تولید

خواهند شد. به دلایل چنین ادعایی اشاره خواهیم کرد. اجازه بدهید با هم این قوانین را مرور کنیم. اولین قانونی که در حوزه تربیت مدرسه‌ای داریم، «قانون اساسی معارف» مربوط به سال ۱۲۹۰ خورشیدی است که می‌توان آن را یکی از پیشرفته‌ترین قوانین تعلیم‌یاب مدرن دانست و به گمانم در دوره خود در غرب آسیا بدیل و مشابهی نداشته است. ما در حوزه تحولات سیاسی در غرب آسیا پیشتاز هستیم و برای مثال، انقلاب مشروطیت زمانی در ایران رخ داد که بقیه کشورها هنوز در تفکرات سنتی گذشته خود سیر می‌کردند.

بعد از تدوین قانون معارف در سال ۱۲۹۰، در سال ۱۳۲۲ شخصی به نام آقای دکتر صناعی با لابی‌گری‌های فراوان موفق شد قانون اجباری شدن تعلیمات ابتدایی را به تصویب مجلس برساند و دولت را وادارد که برای این امر بودجه لازم را اختصاص دهد. چرا که مدرسه به شدت از سوی مردم مورد استقبال قرار گرفته بود و مکتب‌خانه‌ها آهسته‌آهسته از دور خارج می‌شدند. بعد از قانون سال ۱۳۲۲، در سال ۱۳۳۵ قانونی با عنوان «قانون تأسیس دبستان‌های چهار کلاسه ملی و دبیرستان‌های غیردولتی» به تصویب می‌رسد که می‌توان از آن به عنوان نقطه عطفی در این زمینه یاد کرد. زیرا نسبت به قانون سال ۱۳۲۲ شفافیت بیشتری دارد و رسماً به مردم اجازه می‌دهد در زیست‌بوم ایران، در کنار مدرسه‌های دولتی، مدرسه دایر و شهریه دریافت کنند.

همین قانون در سال ۱۳۴۷ بازنگری می‌شود و با تغییراتی زیر عنوان «قانون تکمیل ماده ۲ قانون تأسیس دبستان‌های چهار کلاسه ملی و دبیرستان‌های دولتی» از سوی مجلس شورای ملی برای اجرا ابلاغ می‌شود.

تا اینکه به سال ۱۳۵۳ می‌رسیم. در این سال حاکمیت به یکباره قانونی را با عنوان «قانون تأمین امکانات و وسایل تحصیل اطفال و نوجوانان ایرانی» از مجلس شورای ملی می‌گذراند؛ قانونی که بر اساس آن دولت موظف است حداقل هزینه را برای تأسیس و توسعه مدرسه‌ها و تحصیل مجانی برای دانش‌آموزان و اطفال ایرانی مهیا و فراهم کند و این قانون در سال ۱۳۵۸ و بعد از انقلاب، با تغییراتی جزئی با عنوان «لایحه قانونی اصلاح مواد ۷ و ۸ قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی» از سوی شورای انقلاب تصویب و برای اجرا ابلاغ می‌شود.

در سال ۱۳۵۵، تغذیه رایگان برای کودکان خردسال در مدرسه‌ها و تغذیه رایگان برای شیرخوارگان تا دو سالگی همراه با مادران، به عنوان اصل شانزدهم «انقلاب سفید» اعلام شد. بر اساس این قانون، مقرر شد دانش‌آموزان کشور به‌طور رسمی و سراسری از تغذیه رایگان برخوردار شوند. مسئول اجرای تغذیه رایگان دانش‌آموزان، وزارت آموزش و پرورش بود.

دوباره و در همین ارتباط به اصل درخشان دیگری می‌رسیم که در تاریخ تعلیم و تربیت ایران سابقه ندارد و آن هم اصل سی‌ام قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران است که به‌روشنی

تأکید و صراحت دارد آموزش عمومی رایگان و وظیفه دولت اسلامی است. اصل چهل و سوم قانون اساسی هم بر این امر، یعنی آموزش و پرورش آحاد جامعه تأکید دارد. در واقع منطق قانون اساسی منطقی است که بر تأمین تمام و کمال و شش‌دانگ خدمات تربیت مدرسه‌ای برای ارتقای کیفیت زندگی همه شهروندان از سوی دولت اسلامی اصرار دارد.

به همین دلیل در زمستان ۱۳۵۸ شورای انقلاب، دولتی شدن تمام مدرسه‌های ملی باقی‌مانده از دوره پهلوی را، به‌جز چهار مدرسه علوی، نیکان، احمدیه و دوشیزگان اسلامی، اعلام می‌کند. بعد از آن است که ستاد انقلاب فرهنگی آیین‌نامه اجرایی مدرسه‌های مذهبی را که احتمالاً غیردولتی هستند و زیر بار مدیریت وزارت آموزش و پرورش نمی‌روند، تصویب می‌کند. در ادامه این موضوع‌ها آیین‌نامه مدرسه‌های غیرانتفاعی در سال ۱۳۶۷ تصویب و از سوی نخست وزیر برای اجرا ابلاغ می‌شود. همچنین قانون تأسیس و اداره مدرسه‌ها و مراکز آموزش و پرورش غیردولتی در سال ۱۳۹۴ تصویب می‌شود که شورای نگهبان آن را در سال ۱۳۹۵ تأیید می‌کند. در واقع این قوانین منشأ تمامی تصمیم‌هایی هستند که در خصوص مدرسه‌ها اتخاذ می‌شوند.

اگر با چشم‌اندازی بلندمدت و کلان به قضیه نگاه کنیم، متوجه خواهیم شد دو نگاه به ماهیت خیر تربیتی مدرسه در این ادبیات وجود دارد که خیلی مهم و اثرگذارند. در واقع این قوانین مانند اصل ۳۰ قانون اساسی، قانون تأمین امکانات و وسایل تحصیل اطفال و نوجوانان ایرانی، قانون مدارس غیردولتی و دیگر قوانینی که قبلاً از آن‌ها نام بردیم، هنوز برقرارند و در حال تمشیت زیست‌بوم مدرسه هستند. ضمن اینکه منشأ و ریشه تمامی تصمیم‌ها و برنامه‌ریزی‌هایی که مدیران و سیاست‌گذاران نظام آموزشی و کلان‌تر از آن، در حوزه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی (مدرسه‌ای)، اتخاذ و اجرا می‌کنند، همین قوانین هستند. این قوانین در بطن خود دو نگاه متضاد و در عرض یکدیگر را حمل می‌کنند.

نگاه اول این است که تربیت مدرسه‌ای از سال ۱۲۹۰ به عنوان یک خیر عمومی و ضروری تلقی شده و این نگاه در سال‌های ۱۳۲۲، ۱۳۵۳ و ۱۳۵۸ ادامه داشته است و همه این‌ها در کنار هم چشم‌اندازی نسبت به تربیت رسمی و عمومی به نام «خیر ضروری اجتماعی» ترسیم کرده‌اند. یعنی اگر قرار است جامعه‌ای شاداب، پویا، سرزنده و در حال حرکت به سمت جلو داشته باشیم، نگاه این است که این تربیت باید حتماً به‌صورت رسمی، مجانی و برای عموم مردم از سوی دولت محقق شود.

بر اساس همین گزاره و نگاه است که ما شکلی از تنوع در مدرسه را در قالب مدرسه‌های کودکان استثنایی، شبانه‌روزی، عشایری، از راه دور، بزرگ‌سالان و حتی مدرسه‌های فعال در «قانون‌های اصلاح و تربیت» شاهد هستیم که منطق آن مبتنی بر اصل عدالت و برابری است. بدین معنی که اگر یک آموزش رسمی و همگانی برای عموم ارائه می‌کنیم، در کنار آن باید برای طیف‌هایی که به هر دلیل محدودیت‌هایی دارند، به مدرسه‌های

عمومی دسترسی ندارند و ... نیز مدرسه‌های خاص راه‌اندازی کنیم که بنیاد آن‌ها بر چنین منطقی قرار دارد. پس بخشی از این تنوع و گوناگونی مدرسه‌ها به منطق خیر عمومی با رویکرد عدالت از نوع برابری فرصت‌ها گره می‌خورد.

نگاه دوم از این منطق ریشه می‌گیرد که تربیت مدرسه‌ای از نگاه افراد زیادی به‌مثابه کالایی خصوصی و شبه‌خصوصی است و چون شبه‌خصوصی است، نظریه دیگری مطرح می‌شود. همان‌گونه که اشاره کردم، در سال‌های ۱۳۳۵، ۱۳۴۷، ۱۳۶۷ و ۱۳۹۵ قوانینی در این راستا و با این منطق تصویب شده‌اند که کالای تربیت مدرسه‌ای کالایی شبه‌خصوصی است و ما می‌توانیم عرضه آن را به دست بازار بسپاریم تا تابع منطق بازار باشد و آن‌گونه که منطق هزینه - فایده حکم می‌کند، کار خودش را پیش ببرد. این تفکر بعد از انقلاب و با طرح نظریه «کوچک‌سازی دولت» به‌شدت در آغوش هم قرار گرفتند و در سال ۱۳۶۷ به طرح و تصویب قانون مدرسه‌های غیرانتفاعی و بعد هم مدرسه‌های غیردولتی منجر شدند.

از این منظر مدرسه‌هایی مانند تیزهوشان، مدرسه‌های وابسته به دستگاه‌هایی اجرایی (که پول دریافت می‌کنند) و مدرسه‌های هیئت‌امنائی در این دسته قرار می‌گیرند. این تفکر توسعه پیدا کرده است و زیرپوستی حاکمیت و حکمرانی تربیت مدرسه‌ای را تحت تأثیر خودش قرار داده است.

جالب است که از این کمک‌ها که جایی ثبت نمی‌شوند و مبالغ هنگفت و بسیار زیادی را در برمی‌گیرند، هیچ‌گونه آماری نیست. طرفه اینکه اگر چنین آماری به دست بیاید، آن وقت است که متوجه خواهیم شد دولت به چه میزانی دارد در این زمینه عقب‌نشینی می‌کند و بر اساس این تفکر و منطق، حمایت شش‌دانگی را که در قانون اساسی بر آن تأکید شده است، خیلی نرم و زیرپوستی کنار و به‌آهستگی این بارگران را بر دوش والدین می‌گذارد.

کمی تأمل در این دو نظریه که به آن اشاره کردم، یعنی دنبال کردن خیر عمومی و کالایی‌شدن تربیت مدرسه‌ای، به‌شکلی واضح در تعارض و تقابل با هم هستند. یعنی منشأ این تنوع مدرسه‌ها در زیست‌بوم ایران، همین تعارض قانونی است که خود ریشه در قوانینی دارد که در گذشته شکل گرفته‌اند و ما در حال حاضر این میراث را بر دوش خودمان حمل می‌کنیم و گرفتار تبعات آن هستیم.

پس به تحلیل و تعبیر من ریشه اساسی بیماری و نشانه بیماری تنوع مدرسه‌ها در دوگانگی، آشفتگی و تشویش در نسبت توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای است. این عامل است که این تنوع را ایجاد کرده و اجازه می‌دهد هر مدیری بیاورد و بر اساس نگاه خودش تصمیم بگیرد همین است که می‌گویم اگر قرار است ما بیماری را درمان کنیم، باید سراغ ریشه‌ها و علت‌ها برویم. حاکمیت ما و قوانین ما این ناهماهنگی، آشفتگی و ناسازگاری را درون خود دارد و تا زمانی که این عوامل نابسامانی درمان نشوند، قضیه تنوع مدرسه‌ها حل نمی‌شود و انتظار عدالت آموزشی از آن،

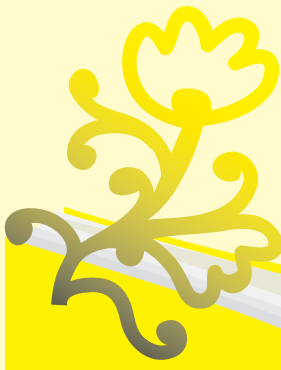
ساده‌لوحی و بی‌پایه و اساس است.

البته باید اشاره کنم که من این تعارض را حل‌شدنی می‌بینم، اما نه به‌صورت فوری و دفعتاً، بلکه با یک جریان آرام و شیب ملایم. چون اعتقاد دارم نمی‌توانیم این تعارض را که ریشه در تاریخی نسبتاً طولانی دارد، به یک‌باره و به‌آسانی حل و رفع کنیم. چندی پیش آقای **احمد محمودزاده**، سرپرست «سازمان مدارس و مراکز غیردولتی و توسعه مشارکت‌های مردمی» وزارت آموزش و پرورش اعلام کرد، چهار میلیون دانش‌آموز تحت پوشش مدرسه‌های غیردولتی هستند؛ و جالب است که بدانید ۱۸ هزار درخواست برای تأسیس مدرسه‌های غیردولتی روی میز این دوستان در این وزارتخانه قرار دارد که درصد بالایی از این درخواست‌ها مربوط به دوره ابتدایی است.

لذا من تصور می‌کنم تداوم وضع موجود درست نیست و در واقع باید با یک تفکر عملی، پراگماتیستی و آرام‌آرام با این قضیه تعامل داشته باشیم. نه به‌عنوان دو نقطه مقابل هم، بلکه به‌عنوان راه‌های دوم، سوم و ... ایده برابری و عدالت آموزشی را محقق کنیم. زیرا روح ماده ۳۰ قانون اساسی برابری است و این ماده مهم قانونی می‌تواند به تحقق چنین هدف و آرمانی کمک کند. خوب است اشاره کنم شورای نگهبان در استفساریه‌ای که در مورد اصل ۳۰ قانون اساسی صورت گرفت، به دلیل ضروری امر و شرایط اضطراری که وجود داشت، اجازه داد مدرسه‌های غیرانتفاعی شکل بگیرند که در واقع تفسیر مسامحه‌جویانه‌ای از قانون اساسی بود و چون روح قانون اساسی به‌عنوان یک کل، روح برابری جویی است می‌تواند مستمسک و وسیله‌ای برای دنبال کردن این آرمان در مسیر تحقق هدف عدالت‌جویی با رویکرد برابری باشد.

در ادامه این جلسه، ابتدا دکتر **رضا امیدی**، پژوهشگر توسعه و عدالت آموزشی، در خصوص پژوهش‌ها و تحقیقات به‌عمل‌آمده در خصوص سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و اثرات هم‌بستگی اجتماعی و عناصر بنیادین آن، یعنی کاهش حداکثری نابرابری‌های اجتماعی و تقویت پیوندهای اجتماعی سخن گفت و به تشریح دلایل مدافعان خصوصی‌سازی در ایران با طرح سه محور کمبود منابع، مسئله کارایی و حق انتخاب از سوی خانواده‌ها پرداخت که آنان به‌عنوان دلایل خود در دفاع از خصوصی‌سازی مطرح می‌کنند.

سپس دکتر **محمود مهرمحمدی**، استاد بازنشسته دانشگاه تربیت مدرس، با طرح این موضوع که آیا مدرسه‌های خصوصی به‌عنوان یک ضایعه عدالت‌ستیز قابلیت درمان و علاج دارند، یا خیر، نظرات کارشناسی خود را بیان و در پایان بر این نکته که تنها تأکید بر «تقویت مدرسه‌های دولتی» در یک بستر بی‌عملی و نبود ایده‌های کارآمد و سازنده، راه به‌جایی نخواهد برد و «نقد اجتماعی» را به «نقد بی‌اثر» تبدیل خواهد کرد، خواستار گفت‌وگوهای بیشتر بین موافقان و مخالفان خصوصی‌سازی یا دولتی کردن مدرسه‌ها برای رسیدن به راه‌حلی شد که به نفع آحاد جامعه باشد و برابری و عدالت آموزشی را تقویت کند.



آموزش تلفیقی و موقعیت محور (بر مبنای سند برنامه درسی ملی)

بهروز انصاری
مدرس طرح شهید معلم فرقان، اراک

اشاره

امروزه با توجه به اهمیت طراحی آموزشی و استفاده از برنامه درسی ملی در دوره‌های گوناگون تحصیلی، لازم است معلمان با نحوه نگارش این برنامه آشنایی داشته باشند. وزارت آموزش و پرورش نیز برنامه‌ای با عنوان طرح درس ملی به نظام آموزشی کشور ارائه داده است تا بدین وسیله بر سرعت و کیفیت آموزش و یادگیری بیفزاید. ایده این طرح به تازگی وارد نظام آموزشی کشور شده است. در ایران، طرح درس ملی دو بعد دارد:

علمی؛ در آن به مباحث روان‌شناسی و جامعه‌شناسی پرداخته می‌شود؛
فلسفی؛ به مسائل دین و ایدئولوژی حاکم بر جامعه می‌پردازد.
آموزش و پرورش اسلامی به دنبال آن است که هویت افراد بر اساس معیارهای اسلامی تکوین و تعالی یابد. در این نوشته به رویکرد طراحی آموزشی بر اساس این سند خواهیم پرداخت.

کلیدواژه‌ها: سند برنامه درسی ملی، طراحی آموزشی، شایستگی، تربیت، معلم و دانش آموز

۶. ارزشیابی تلفیقی و توجه به کنجکاوای فطری دانش آموزان.

اهداف و انتظارات یادگیری (الگوگذاری، تعیین هدف و موضوع)

راهنمای برنامه درسی سابق بر اساس الگوی هدف‌گذاری بلوم در سه حیطه شناختی، مهارتی و عاطفی بود. بنابراین، تمامی هدف‌ها در این سه قالب طرح‌ریزی و اجرا می‌شدند. در حالی که هدف‌گذاری برنامه درسی و تربیتی در برنامه درسی ملی، در قالبی کاملاً جدید و منحصر به فرد صورت گرفته است. در این الگو شکوفایی فطرت و دستیابی به شئون گوناگون حیات طبیعه، جامعیت و یکپارچگی و توجه متوازن به ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت، مبنا قرار گرفته است. در الگوی هدف‌گذاری پنج عنصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق، و چهار عرصه ارتباط دانش آموزان با خود، خدا، خلق و خلقت، به صورت به هم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین شده‌اند.

عرصه‌ها در سند برنامه درسی ملی عبارت‌اند از:

خدا: هر جمله‌ای در ارتباط با خدا، کتاب خدا، دین خدا، صفات خدا، پیامبران و امامان معصوم (ع).

هدف سند برنامه درسی ملی

تربیت یکپارچه عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش آموزان، به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت (طبیعت) به درستی درک و توانایی اصلاح مستمر موقعیت فردی (حکمت، زیبایی، فضیلت سلامت، عزت، علم، ایمان، عمل) و اجتماعی (قضاوت، امنیت، جهاد، حسن خلق، معاشرت و...) خویش را کسب کنند و به مرتبه‌ای از شایستگی‌ها دست یابند.
در طراحی آموزشی بر اساس سند برنامه درسی ملی این اصول مدنظر قرار گرفته‌اند:

۱. توجه به پنج عنصر در اهداف یادگیری و فرایند آموزش (تفکر، ایمان، علم، اخلاق و عمل)؛
۲. توجه به موقعیت محوری در آموزش از طریق چهار عرصه (خود، خدا، خلق و خلقت)؛
۳. توجه به ایجاد فرصت‌های متنوع یادگیری و تنوع در روش‌های فعال و خلاق و تعالی بخش؛
۴. بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی؛
۵. وجود تفاوت‌های فردی و لزوم تسهیلگری معلم؛

خود: هر جمله‌ای در ارتباط با بعد جسمانی و روحانی فرد.
خلق (دیگران): خانواده، همسایگان، جامعه ملی، جامعه اسلامی و جامعه جهانی.

خلقت (طبیعت): طبیعت و جهان آفرینش.

الگوی طراحی آموزشی روزانه مبتنی بر سند برنامه درسی ملی

طراحی آموزشی به منزله برنامه‌ریزی سفری است از مبدأ به مقصد؛ مسیری که یادگیرنده در فرایند یادگیری باید بپیماید و تعیین فعالیت‌هایی از یادگیری که در مجموع به رشد دانش‌آموز منجر شوند.

این الگو در هفت محور تنظیم شده است:

۱. مشخصات و شناسنامه واحد یادگیری؛
۲. اهداف و انتظارات یادگیری؛
۳. پیش‌بینی و تدارک فرصت‌های مناسب یادگیری؛
۴. تعیین پیش‌دانش‌ها و ارزشیابی تشخیصی؛
۵. اجرای فرایند یاددهی یادگیری؛
۶. تکالیف و فعالیت‌های تکمیلی یادگیری؛
۷. ارزشیابی پایانی (با تأکید بر ارزشیابی عملکردی).

ترکیب راهبردهای آموزشی با عناصر الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی

در فرایند تدریس بر اساس طرح پیشنهادی، سه عنصر الگوی هدف‌گذاری، یعنی تفکر، علم و عمل، به‌طور مستقیم به کار گرفته می‌شوند و زمینه‌ای فراهم می‌شود تا معلمان از دانش‌آموزان بخواهند بر اساس مفاهیم درسی ایمان و باور مصداق‌هایی از اخلاق را بیان کنند تا این اخلاق کم‌کم در آن‌ها نهادینه شوند.

در حیطه ایمان معلم باید بتواند باور و ایمان قلبی دانش‌آموز را نسبت به موضوع شکل دهد یا اگر دانش‌آموز نگرش منفی داشته باشد، با ارائه دلایل منطقی، برای او نگرش مثبت ایجاد کند. این کار با این فعل‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد: باورداشتن، شکرگزاربودن، علاقه‌مندشدن، نگرش مثبت ایجادکردن، پی‌بردن به صفات الهی در زمینه‌ای خاص، آسیب‌نرساندن به دیگران یا محیط.

در این حیطه تعقلی که به ایمان و عمل دانش‌آموز منجر شده، حیطه اخلاق بهینه می‌شود. در نتیجه، در محیط زندگی، علاوه بر خود، دیگران را نیز سهیم می‌کند. در واقع، دانش‌آموز در مدرسه، خانواده و جامعه مجری باورهای تربیت‌یافته کلاس درس می‌شود. این اعمال با فعل‌هایی همچون توصیه‌کردن، احساس مسئولیت کردن و تلاش کردن بیان می‌شوند.

برقراری ارتباط با چهار عرصه خدا، خود، خلق و خلقت در فرایند تدریس

بر اساس الگوی پیشنهادی، معلمان زمینه را فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان مصداق‌هایی از موقعیت‌های مربوط به خود، خدا،

خلق و خلقت را بیان کنند تا در عمل شعار مدرسه زندگی مدیریت شود.

مشخص‌شدن نقش معلم و دانش‌آموز

در این الگو، نقش معلم ایجاد موقعیت و فرصت‌های یادگیری است. این نقش با رویکرد تسهیلگری و راهنمایی مدیریت می‌شود. در عین حال نقش دانش‌آموز هم‌اندیشی، دست‌ورزی، خلاقیت توأم با خداباوری، خودباوری، خودارزیابی و خودپالایی است. با توجه به آنچه اشاره شد می‌توان گفت، الگوی هدف‌گذاری درصدد ارائه چارچوب مفهومی منسجمی است که در تدوین اهداف راهنمای عمل برنامه‌ریزان و مجریان قرار گیرد. لذا تعلیم و تربیت ما به دنبال تربیت انسانی است که اهل فکر و اندیشه، ایمان و باور محکم، علم و دانش و بصیرت، عمل صالح و شایسته، اهل اخلاق و رفتار نیکو، و دارای فضایل انسانی باشد و در عرصه‌های گوناگون زندگی طبق معیارهای درست عمل کند. یعنی در برابر خدا چنان عمل کند که خدا می‌پسندد. با خود چنان رفتار کند که خدا دوست دارد. با خلق چنان عمل کند که خدا فرموده و با عالم خلقت چنان تعامل کند که خدا فرموده است.

طرح‌های درسی ماهانه و سالانه

طرح‌های درسی سالانه و ماهانه که به‌صورت کلی تدوین می‌شوند، از مهم‌ترین راهبردهای اثربخش تلقی می‌شوند، زیرا وسیله‌ای هستند برای دستیابی به اهداف پیش‌بینی‌شده در کتاب، بر اساس اهداف و روش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز. از طرح‌های درسی ماهانه و سالانه به‌عنوان برنامه‌ای جامع در مدرسه استفاده می‌شود که با اجرای آن معلمان می‌توانند در بازه زمانی مقرر، آموزشی باکیفیت ارائه دهند و درس‌ها را به‌موقع به پایان برسانند.

- گام نخست: تهیه تقویم: ماه، هفته و روز؛
- گام دوم: تقسیم محتوای درس یا هدف‌های آموزشی بر زمان خالص (کسر روزهای تعطیل و امتحانات)؛
- گام سوم: تعیین هدف ویژه تدریس در هر جلسه، با توجه به محتوای درس و مجموعه فعالیت‌های در نظر گرفته‌شده.
- گام چهارم: پیش‌بینی روش‌های تدریس متناسب با محتوای هر درس؛
- گام پنجم: تعیین و پیش‌بینی وسایل آموزشی مرتبط و فعالیت‌های دیگر آموزشی خارج از مدرسه، برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان.

نتیجه

بررسی سند تحول نشان می‌دهد، این سند راهبردی از نکته مهم و کلیدی بهسازی و بازاندیشی در فرایند یاددهی یادگیری غافل نبوده و بر آن تأکید کرده است. آنچه در نظام آموزشی کشور برای بهبود وضع فعلی آن اثرگذار خواهد بود، تحقق دو انگاره «تحول» و «تغییر» در این عرصه است. معلم حلقه آخر

و بسیار تأثیر گذار در نظام تعلیم و تربیت کشور است. آنچه در برنامه کلان به آن پرداخته شده است، در نهایت با معلم به منصه ظهور می‌نشیند. لذا می‌تواند همگام با تغییر ساختار و محتوای کتاب‌ها، طراحی آموزشی معلمان ما نیز مبتنی بر این برنامه و سند تغییر کند تا اهداف مورد نظر محقق شود.

طراحی آموزشی روزانه تلفیقی و موقعیت محور برنامه درسی ملی					
نام آموزشگاه:		اداره آموزش و پرورش:		تعداد دانش آموزان:	
موضوع درس:		صفحه:		تاریخ تدریس:	
کد پرسنلی:		مدت تدریس:		تهیه کننده:	
هدف کلی: در اهداف کلی درسی، مقاصد و انتظارات با واژه های غیر رفتاری و مبهم و به صورت عبارت های کلی، اما قابل دسترس، بیان می شوند.					
رئوس مطالب: عنوان ها و مطالب کلیدی و اصلی هر درس					
		عرصه در ارتباط با			
	حیطه ها و عناصر	انتظارات از دانش آموز در پایان این درس			
اهداف کلی	اهداف جزئی	روش ها	ابزارها	ارزشیابی	تغذیه
	تعقل	*	*		
	ایمان	*	*		
	عمل	*	*		
	علم	*	*		
	اخلاق	*	*		

روش تدریس		با توجه به موضوع و محتوای درس، امکانات و توانایی مخاطبان، مدل کلاسی و به صورت تلفیقی (اکتشافی، تعاملی و انتقالی)	
تدارک فرصت‌های متنوع یادگیری، وسایل و امکانات		در طرح درس‌های قبلی، صرفاً به پیش‌بینی وسایل آموزشی بسنده می‌شود، اما به نظر می‌رسد در این مرحله، به‌ویژه برای دوره ابتدایی، علاوه بر وسایل آموزشی متناسب با هر درس (ریاضی، فارسی و...) نیازمند پیش‌بینی و تدارک‌های مناسب دیگری، علاوه بر فناوری آموزشی، هستیم که معلم باید از قبل درباره آن‌ها فکر و در زمینه تدارک آن‌ها تصمیم مناسب را اتخاذ کند. برای مثال، در پایه اول که با حضور دائمی اولیا، درس‌های متعدد، به‌ویژه فارسی، تدریس می‌شوند، با تقسیم‌بندی مناسب، هر یک از اولیا موظف می‌شود برای هر درس فرصت‌های لازم را تدارک ببیند.	
پیش‌دانسته‌ها و ارزشیابی آغازین	پس از تبیین اهداف درس جدید و مشخص کردن انتظارات عملکردی، معلم از خود می‌پرسد دانش‌آموزان نسبت به این اهداف چه مطالبی را باید از قبل بدانند. آن‌ها را به صورت اهداف ورودی مشخص می‌کند و با توجه به زمان و شرایط دیگر، نسبت به نحوه سنجش پیش‌دانسته‌ها تصمیم می‌گیرد و در روز اجرای برنامه، قبل از تدریس درس جدید، پیش‌دانسته‌ها را می‌سنجد.	زمان	دقیقه
فرایند آموزش و یادگیری ضمن تدریس (آموزش‌دادن) (تعاملی، اکتشافی، انتقالی)	نقش تسهیلگری معلم	فعالیت‌های دانش‌آموز	
	۱. زمینه‌سازی برای تفکر و اندیشه‌ورزی (کاوش و پژوهش) و انگیزش ۲. زمینه‌سازی برای تعامل و هم‌اندیشی (تفکر و علم) ۳. زمینه‌سازی برای انجام فعالیت‌های عملی (عمل و ایمان) ۴. زمینه‌سازی برای مفهوم‌سازی و ارتباط با چهار عرصه ۵. زمینه‌سازی برای خلاقیت و تولید دانش (تفکر و تسهیلگری معلم) ۶. زمینه‌سازی برای خودارزیابی، خودسنجی و به‌کارگیری انواع روش‌های متنوع کیفی در فرایند تدریس (تفکر و اخلاق) ۷. جمع‌بندی و توضیحات تکمیلی: از مراحل هر تدریس خوب، خلاصه کردن، جمع کردن و نتیجه‌گیری است. ۸. توجه به تفاوت‌های فردی، مقایسه هر فرد با خودش، هدایت انواع مهارت‌های اجتماعی و فرهنگی، کارآفرینی، خودمدیریتی و...	۱. آمادگی ذهنی و انگیزشی و... ۲. اندیشه‌ورزی و هم‌اندیشی ۳. دست‌ورزی و کارهای عملی، آزمایشی و... ۴. توضیح، نقد و طرح سؤال‌های سازنده ۵. بیان مصداق‌هایی از موقعیت‌های اجتماعی و طبیعی ۶. بازآفرینی مفاهیم و درک و فهم آن‌ها ۷. ارائه ایده‌های جدید ۸. خودارزیابی و ارزشیابی کار افراد و گروه‌ها و پاسخ‌های مستدل نسبت به انواع ارزشیابی	
ارزشیابی پایانی (نتیجه‌محور) (با تأکید بر ارزشیابی عملکردی)	محورهای ارزشیابی (شرکت در بحث کلاسی، پرسشگری، شرکت فعال در کارگروهی، ارائه نظر، انجام فعالیت، عمل، کسب علم، رعایت حقوق دیگران و...) - پس از اجرای روش تدریس و پایان یافتن فرایند آموزش و یادگیری (اجرای مراحل)، و برای تعیین میزان تحقق اهداف و پیشرفت دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در نتیجه، به نظر می‌رسد، بررسی تأثیر روش تدریس و تبادل تجربیات با دانش‌آموزان و در جهت نیل به انتظارات آموزشی، بخش اصلی آموزش است و ارزشیابی پایانی برای رسیدن به این مهم (با توجه به الگوی هدف‌گذاری تفکر، ایمان، عمل، علم و اخلاق) اجرا می‌شود. آزمون عملکرد آزمون است که معلم اجرا می‌کند و بر مشاهده و عمل دانش‌آموزان در انجام تکالیف محوله یا داوطلبانه ناظر است؛ فعالیتی است که معلم طراحی می‌کند تا دانش‌آموز در آن درگیر شود یا ممکن است دانش‌آموز را با مشکلی مواجه کند و از او بخواهد راه‌حلی ارائه کند.		
تعیین تکالیف و فعالیت‌های خارج از کلاس (با تأکید بر تکالیف تمرینی، پروژه‌ای، پژوهشی و...)	به نظر می‌رسد با توجه به اهداف یادگیری درس موردنظر، شرایط و موقعیت‌های منطقه‌ای و... تکالیف متنوع به‌منظور تثبیت یادگیری و بسط و توسعه آن ارائه شوند. برای این منظور پیشنهاد می‌شود فعالیت‌ها و تکالیف متنوع موردتوجه معلمان قرار گیرند. معلم برای ارائه این نوع تکالیف، توانایی‌ها، علاقه‌ها و بنیان‌های ذهنی و فکری فراگیرندگان را در نظر می‌گیرد و بر اساس آن‌ها فعالیت‌هایی طلب می‌کند. ۱. فعالیت‌های تمرینی مانند خلاصه‌نویستن، انجام تمرین و فعالیت‌های کتاب. ۲. فعالیت‌های موقعیت‌محور (موقعیت اجتماعی و طبیعی و...) مانند انواع دست‌ورزی، پروژه‌ها، پژوهش‌ها و مصاحبه. تذکر: در همه مراحل اجرای طرح باید به رویکردهای موردنظر از جمله کار تیمی، حفظ محیط‌زیست، هویت اسلامی ایرانی، نشاط و شادابی و کارآفرینی توجه شود.		

هفته اول مهرماه			
ماده درسی	موضوع	هدف	یادداشت‌های معلم برای فعالیت‌ها و وسایل مورد نیاز
ریاضی	صفحه عنوانی و واحد یادگیری ۱ (صفحه‌های ۴-۳-۲) و واحد یادگیری ۲ (صفحه‌های ۷-۶-۵)	- برقراری ارتباط کلامی- تصویرخوانی- بالابردن آگاهی‌ها - شمارش شکل‌ها با دسته‌بندی و خط‌زدن- نمایش دیگر عدد ۴ و ۶- استفاده از ابزارهای مختلف برای شمارش- ترکیب و شمارش اعداد - نشان‌دادن عدد بر مبنای ۵- مهارت حدسیه‌سازی- آمار و سرشماری- توانایی و مهارت استفاده از ابزار- مهارت مقایسه‌کردن- مربع‌های شگفت‌انگیز (سودوکو)- یادآوری عدد خارج از جدول- خواندن ساعت کامل (رند)- کاربرد عدد و رقم در محیط پیرامون- برقراری ارتباط بین نمادهای مختلف از یک عدد (فارسی- لاتین)- مهارت ارتباط کلامی- فکری - درست کردن دسته‌های ده‌تایی و یکی- الگویابی با شکل- استفاده از جدول ارزش مکانی و شمارش عدد- یادآوری ترتیب اعداد - نشان‌دادن دسته‌های ده‌تایی و یکی با شکل- برقراری ارتباط بین نمایش‌های مختلف از- نوشتن به عدد و حروف تا نود و نه یک عدد- مفهوم عدد و رقم- ساعت و خواندن ساعت گذشته و مانده- عدد دو رقمی و ساخت دسته‌های ده‌تایی و یکی عدد دو رقمی	یادآوری و آزمون ورودی- ساخت اعداد دو رقمی با کارت اعداد
فارسی	ستایش	۱. تقویت روحیه خدانشناسی ۲. ایجاد انگیزه در توکل به خداوند برای انجام هر کاری ۳. تقویت روحیه سپاسگزاری از خداوند برای نعمت‌هایی که به ما بخشیده است. ۴. درخواست از خداوند برای خارج‌شدن از جهل و نادانی	یادآوری و آزمون ورودی- معنی لغات و شعر
علوم	زنگ علوم (گردش در باغ)	هنگام بازدید و گردش علمی و برخورد با پدیده‌ها عادت کنند از مشاهدات خود یادداشت‌برداری و آن‌ها را به‌صورت جمله‌های درست بیان کنند و هنگام ارائه گزارش از یادداشت‌های خود استفاده کنند.	یادآوری و آزمون ورودی- یادداشت مشاهدات خود از حیاط مدرسه، مواد و وسایل آموزشی؛ مداد، دفترچه یادداشت، ذره‌بین
هدیه‌های آسمانی	درس اول: هدیه‌های خدا	۱. نعمت‌های خدا را (چه در وجود خودش و چه در طبیعت) نشانه مهربانی خدا می‌داند. ۲. برخی فایده‌ها و آثار نعمت‌ها را برای زندگی انسان و سایر موجودات ذکر می‌کند. ۳. احساس خوشایند خود را نسبت به خداوند، به‌عنوان خالق مهربان نعمت‌ها، بیان می‌کند. ۴. نعمت‌هایی را که خداوند در وجودش نهاده نام می‌برد.	یادآوری و آزمون ورودی- نوشتن نمونه‌های دیگری از هدیه‌های خداوند به‌غیر از موارد ذکرشده در کتاب
قرآن	درس ۱ جلسه‌های ۱ و ۲	۱. آشنایی با الف کوچک ۲. آشنایی با دو صفت بخشنده‌گی و مهربانی خدا در قالب پیام قرآنی ۳. تقویت مهارت ترکیب حروف با حرکات و خواندن کلمات و عبارات قرآنی ۴. توانایی خواندن بخش‌های دارای حرف ساکن ۵. یادآوری قرائت سوره‌های توحید و کوثر ۶. تقویت علاقه به یادگیری قرآن و خواندن مستمر آن	یادآوری و جمع‌خوانی سوره‌های توحید و کوثر
هنر		نقاشی با مدادرنگی با موضوع آزاد	
تربیت‌بدنی	تمرین سازمان‌دهی و گروه‌بندی و ارزشیابی تشخیصی برای آشنایی با تجربه دانش‌آموزان	هدف کلی: کسب مهارت در شناخت مفاهیم از طریق حرکت، حیطه شناختی، آگاهی از نحوه سازمان‌دهی، حیطه مهارتی، کسب مهارت در اجرای روش‌های مختلف سازمان‌دهی، حیطه نگرشی، ایجاد تمایل به مشارکت در فعالیت‌های گروهی	مراجعه به کتاب راهنما

منابع

۱. محبی، عظیم (۱۳۹۳). تبیین یادگیری و آموزش بر مبنای رویکرد سند برنامه درسی ملی. انتشارات آوای نور. تهران.
۲. شعبانی، حسن (۱۳۸۷). مهارت‌های آموزشی و پرورشی، روش‌ها و فنون تدریس. انتشارات سمت. تهران.
۳. سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

سید حمیدرضا رضوی

آموزش و پرورش هستند. در این معنا آموزش و پرورش با «جامعه‌پذیری» مساوی است. آموزش و پرورش رسمی فقط شامل آن چیزهایی است که ذیل نظام آموزش و پرورش جای می‌گیرند: وزارتخانه، ادارات کل، مناطق، مدرسه‌ها، دانش‌آموزان، معلمان، برنامه‌های آموزشی و کتاب‌های درسی و... جامعه‌شناسی آموزش و پرورش می‌تواند به آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد یا به‌منزله آموزش و پرورش رسمی بپردازد. همچنین، می‌توان از مطالعاتی با عنوان جامعه‌شناسی مدرسه نام برد که به مطالعه مدرسه به‌عنوان واحدی در نظام آموزش و پرورش تمرکز دارند. متأسفانه به مطالعات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش کمتر پرداخته شده است. در حالی که چنین مطالعاتی بسیار مهم هستند و البته می‌توانند کاربردی و راهگشا باشند.

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش مجموعه مطالعاتی بین‌رشته‌ای است که با رویکرد جامعه‌شناسانه به موضوع آموزش و پرورش می‌پردازد. در تعریفی کوتاه و ساده، جامعه‌شناسی مطالعه علمی گروه‌های انسانی و کنش‌های اجتماعی است. آموزش و پرورش در دو معنا مطرح است: یکی نهاد آموزش و پرورش و دیگری آموزش و پرورش رسمی. نهاد اجتماعی عبارت است از نظام سازمان‌یافته‌ای از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویه‌های عمومی معینی است و نیازهای اساسی خاصی از جامعه را برآورده می‌کند. اقتصاد، حکومت (سیاست)، خانواده، دین و آموزش و پرورش پنج نهاد اصلی و بنیادین در تمام جوامع هستند. آموزش و پرورش در معنای نهاد، شامل آموختن در تمامی عرصه‌های زندگی خواهد بود. رسانه‌ها، اینترنت، تجربه‌های شخصی و نصیحت دیگران، همگی بخش‌هایی از نهاد



میزان توجه به جامعه‌شناسی روزمره

در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه

زهرامرادی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دبیر آموزش و پرورش استان ایلام

چکیده

یکی از مباحثی که امروزه در مطالعات جامعه‌شناسی جایگاه شایسته‌ای یافته، «زندگی روزمره» است. از آنجا که کتاب‌های درسی از مهم‌ترین منابع آموزشی هستند و گنجاندن موضوع‌هایی مانند زندگی روزمره در این کتاب‌ها باعث آگاهی دانش‌آموزان می‌شود و بر زندگی فردی - اجتماعی آنان تأثیرگذار خواهد بود، پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه به جامعه‌شناسی روزمره در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه دوم صورت پذیرفته است. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی بوده و برای جمع‌آوری مطالب به منابع کتابخانه‌ای و کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی مراجعه شده است. نتیجه پژوهش حاکی از آن است که در کتاب‌های مذکور به زندگی روزمره آن‌چنان‌که باید توجه نشده است. در درس‌هایی هم که به‌نوعی می‌توانند به زندگی روزمره مرتبط باشند، مباحث فرعی در قالب مفهوم‌های سنگین گنجانده شده‌اند و از زندگی روزمره فاصله می‌گیرند.

مقدمه

یکی از علومی که امروزه از اهمیت اساسی برخوردار است و متفکران زیادی به بحث درباره آن پرداخته‌اند، علم جامعه‌شناسی است. جامعه‌شناسی به‌عنوان رشته‌ای از رشته‌های علوم اجتماعی قلمروی وسیعی دارد. در این میان، امروزه جامعه‌شناسان از موضوع «جامعه‌شناسی زندگی روزمره» نام می‌برند که دارای جذابیت فراوان است و تاکنون نظریه‌های زیادی در مورد آن مطرح شده‌اند. با وجود این در پژوهش‌های داخلی کمتر به این موضوع پرداخته شده است. طبق تحقیق نگارنده، هر چند پژوهش‌هایی نظیر «نظریه‌های زندگی روزمره» از لاجوردی (۱۳۸۴)، «هویت و زندگی روزمره دختران در فضاهای عمومی شهر»، از اوحدی و نرسیسیانس (۱۳۹۲)، و «مترو و زندگی روزمره» از ستار و همکارانش (۱۳۹۴) انجام گرفته‌اند، ولی پژوهشی که به بررسی زندگی روزمره در کتاب‌های درسی پرداخته باشد یافت نشد.

بنابراین در پژوهش حاضر سعی بر آن بوده است که میزان توجه به موضوع مذکور در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی زندگی روزمره، کتاب‌های درسی دوره دوم متوسطه، آموزش جامعه‌شناسی، وحشت‌افکنی (ترور) تبلیغاتی، فرهنگ مصرفی

متوسطه مورد بررسی قرار بگیرد؛ زیرا شناخت زندگی روزمره و پیچیدگی‌های آن برای همه افراد، از جمله جوانان که به دنبال کسب هویت و پاسخ به چرایی‌های زندگی هستند، از اهمیت فراوانی برخوردار است. البته شناخت موضوع‌های زندگی روزمره صرفاً به معنای پذیرش چنین موضوع‌هایی نیست، بلکه آگاهی پیدا کردن و استفاده صحیح از زندگی روزمره می‌تواند به جوانان در مسیر پیشرفت فردی و اجتماعی به‌طور شایانی کمک کند.

واژه‌شناسی

از جامعه‌شناسی تعریف‌های متفاوتی بیان شده‌اند که گیدنز تعریفی ساده از آن ارائه کرده است: جامعه‌شناسی علم مطالعه زندگی اجتماعی انسان‌ها، گروه‌ها و جوامع انسانی است (گیدنز، ۱۳۸۷: ۴).

درباره جامعه‌شناسی روزمره نیز می‌توان گفت: زندگی روزمره به اعمال، افکار، یا احساساتی گفته می‌شود که در زندگی فرد، گروه یا جامعه به‌طور معمول و روزانه جاری است. می‌توان هنر، موسیقی، ورزش، راه رفتن، خندیدن، اینترنت، واکنش افراد نسبت به چنین موضوع‌هایی، چرایی استفاده از آن‌ها و ... را در زمره پدیده‌ها و عوامل زندگی روزمره قرار داد.

ادبیات نظری تحقیق

به‌طور کلی نظریه‌های زیادی در طیف‌های متنوع حول زندگی روزمره مطرح شده‌اند که متناسب با موضوع به بررسی چند مورد از آن‌ها خواهیم پرداخت.

لفور: از نظر او هر نوع نظریه‌پردازی باید از زندگی روزمره کار خود را آغاز کند. از نظر وی مشخصه زندگی روزمره در عصر جدید، مصرف‌گرایی و ازخودبیگانگی است. چنین جامعه‌ای را «وحشت‌افکن» (تروریست) می‌نامد (لاجوردی، ۱۳۸۴: ۱۲۵). زیرا از نظر وی چنین جامعه‌ای با توسل به ابزارهای گوناگون تبلیغاتی، به همه جنبه‌های زندگی نفوذ می‌یابد و تمامی استعدادهای بالقوه انسانی را از درون سرکوب می‌کند. وی معتقد است که انسان‌ها با شناسایی توان‌های بالقوه خود در متن زندگی روزمره و آگاهی از «وحشت‌افکنی» (ترور) تبلیغاتی در فرهنگ مصرفی، قادر خواهند بود کنش‌های بخشی برای خود بیابند و از جامعه بیگانه‌شده، بیگانه‌زدایی کنند.

هابرماس: او نیز از جمله اندیشمندانی است که زندگی روزمره را مورد توجه قرار داده و ضمن اشاره به خطراتی نظیر «سلطه ابزاری بر زیست جهان» که زندگی روزمره را تهدید می‌کنند، می‌کوشد برای رهایی انسان راهی بیابد. از نظر هابرماس، هنر می‌تواند مسئله‌آفرین‌ترین عناصر زندگی روزمره را بازنمایی کند و متفکر انتقادی با تبدیل زبان بیانی هنر به زبان استدلالی، قادر خواهد بود رگه‌های حقیقت نهفته در این

بازنمایی را آشکار سازد و آن را در معرض قضاوت زیباشناختی و اخلاقی کنشگران اجتماعی در متن زندگی روزمره قرار دهد (همان، ص ۱۲۷).

زیمل: یکی از مهم‌ترین جامعه‌شناسانی که توجه ویژه‌ای به زندگی روزمره داشته، گئورگ زیمل است. وی تلاش می‌کند چیزهایی را برای ما ارمغان بیاورد که همان «ناچیزها» هستند؛ اموری که اصولاً علوم اجتماعی رایج کاری به آن‌ها ندارد و به آن‌ها اهمیت نمی‌دهد. زیمل درباره مباحثی مانند مد، پول، کار و مواردی از این دست تحقیق کرده است. برای مثال درباره پول می‌نویسد: «پول در عقلانی‌شدن زندگی روزمره، از طریق اهمیت‌دادن به تفکر و هوشمندی در دنیای جدید، دخالت دارد. اقتصاد پولی سبب افزایش روابط غیرشخصی در میان انسان‌ها می‌شود. از طرف دیگر، پول باعث سست شدن پیوندها و وفاداری‌هایی مبتنی بر خون و خویشاوندی می‌شود (ریترز، ۱۳۸۰: ۳۵۰)».

پسانوگرایی (پیست مدرنیسم)

صاحب‌نظران متأخر که عمدتاً پسانوگراها هستند، به نقد زندگی روزمره و عواملی مانند سلطه عقلانیت ابزاری و استیلای معرفت فناورانه (تکنولوژیک) پرداخته‌اند و از سلطه تصویرها (ایماژها) و نظام صورت‌ها به جای نظام گفت‌وگو، بر زندگی روزمره سخن به میان آورده‌اند. آن‌ها تلاش کرده‌اند که زندگی روزمره را از خلال «ادبیات»، «تصویرهای تبلیغاتی»، «موسیقی»، «هنر»، «تلویزیون»، «فیلم‌های سینمایی»، «تمایش»، «ورزش»، «بازارهای مصرفی» و بی‌نهایت عوامل متنوع دیگری که با زندگی روزمره عجین هستند، درک و تفسیر کنند. علاوه بر این، آن‌ها هرگونه فراروایتی را که درباره زندگی روزمره حکم کلی ارائه می‌دهد، رد کرده‌اند.

همان‌طور که از بررسی جامعه‌شناسی زندگی روزمره به دست آمد، این‌گونه جامعه‌شناسان دیدگاهی در مقابل جامعه‌شناسان کلاسیک دارند و بررسی زندگی روزمره را مهم‌ترین اصل جامعه‌شناسی می‌دانند. در پژوهش حاضر ما نیز با توجه به اهمیت زندگی روزمره، به بررسی کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه و میزان توجه کتاب‌های مذکور به مباحث زندگی روزمره خواهیم پرداخت.

بررسی زندگی روزمره در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه

از آنجا که بررسی محتوای تمامی کتاب‌های مذکور از دایره پژوهش حاضر خارج است، برای پی‌بردن به میزان توجه به زندگی روزمره در کتاب‌های مزبور، ابتدا عنوان درس‌ها را می‌آوریم و سپس به‌صورت خلاصه به تحلیل آن‌ها خواهیم پرداخت.

موضوع درس‌های کتاب جامعه‌شناسی دوازدهم

شماره درس	عنوان درس
درس اول	ذخیره دانشی
درس دوم	علوم اجتماعی
درس سوم	نظم اجتماعی
درس چهارم	کنش اجتماعی
درس پنجم	معنای زندگی
درس ششم	قدرت اجتماعی
درس هفتم	نابرابری اجتماعی
درس هشتم	سیاست هویت
درس نهم	پیشینه علوم اجتماعی در جهان اسلام
درس دهم	افق علوم اجتماعی در جهان اسلام

همچنان که از عنوان درس‌ها پیداست، کتاب جامعه‌شناسی دوازدهم از رویکرد جامعه‌شناسان کلاسیک استفاده کرده و هدف آن مقایسه سه رویکرد تبیین، تفسیر و انتقادی است. بعد از ذخیره دانشی و بررسی حیطه دانش علوم اجتماعی و تفاوت آن با سایر علوم، نظم اجتماعی مورد بحث قرار گرفته است؛ یعنی رویکرد تبیین و طرفداران این دیدگاه، مانند کنت، زیرا این جامعه‌شناسان طرفدار نظم اجتماعی بوده و از روش حسی-تجربی برای شناخت استفاده کرده‌اند.

درس‌های چهارم و پنجم رویکرد تفسیری دارند و در مقابل رویکرد اول قرار می‌گیرند. به دنبال آن هستند که پیروی محض از نظم اجتماعی و استفاده از حس و تجربه، باعث نادیده گرفتن معناهای مختلف زندگی و محدودیت شناخت انسان خواهد شد. هر چند این دیدگاه برگرفته از دیدگاه **وبر** است، و وبر را می‌توان از جمله جامعه‌شناسان کلاسیکی دانست که تا حدودی به جامعه‌شناسی روزمره نظر داشته و راه را برای جامعه‌شناسان بعدی هموار کرده‌اند، ولی این دیدگاه نیز آن‌چنان که باید به زندگی روزمره نپرداخته و به صورت گذرا کلیت این دیدگاه را بررسی کرده است. در نهایت در درس‌های بعدی نتایج اعتقاد به این دیدگاه در قالب نابرابری قدرت و سیاست هویت مورد بحث قرار گرفته و در دو درس آخر نظری به جامعه‌شناسی در اسلام انداخته شده است.

موضوع درس‌های کتاب جامعه‌شناسی یازدهم

درباره کتاب جامعه‌شناسی یازدهم نیز باید گفت کتاب رویکردی سیاسی دارد و در آن هیچ‌گونه توجهی به جامعه‌شناسی روزمره نشده است. اگر بتوانیم عنوان‌هایی مانند «معرفت» یا «معنویت» را جزو تفکیک‌ناپذیر زندگی روزمره

موضوع درس‌های کتاب جامعه‌شناسی یازدهم

شماره درس	عنوان درس
درس اول	جهان فرهنگی
درس دوم	فرهنگ جهانی
درس سوم	نمونه‌های فرهنگ جهانی (۱)
درس چهارم	نمونه‌های فرهنگ جهانی (۲)
درس پنجم	باورها و ارزش‌های بنیادین فرهنگ غرب
درس ششم	چگونگی تکوین فرهنگ معاصر غرب
درس هفتم	جامعه جهانی
درس هشتم	تحولات نظام جهانی
درس نهم	جهان دوقطبی
درس دهم	جنگ‌ها و تقابل‌های جهانی
درس یازدهم	بحران‌های اقتصادی و زیست‌محیطی
درس دوازدهم	بحران‌های معرفتی و معنوی
درس سیزدهم	سرآغاز بیداری اسلامی
درس چهاردهم	انقلاب اسلامی ایران، نقطه عطف بیداری اسلامی
درس پانزدهم	افق بیداری اسلامی

محسوب کنیم، باز شاهد آن هستیم که درس دوازدهم صرفاً به این موضوع اشاره کرده که دنیای غرب دچار بحران معرفت شده است. اما درباره اینکه چگونه این بحران ممکن است وارد زندگی روزمره جامعه خود ما شود و از چه طریقی می‌توان با آن مبارزه کرد، بحثی به میان نیامده است.

موضوع درس‌های کتاب جامعه‌شناسی دهم

در درس‌های جامعه‌شناسی دهم نیز بیشتر به توضیح جهان‌های اجتماعی، مانند جهان طبیعی، جهان اجتماعی، جهان ماوراءطبیعی، و تفاوت و شباهت آن‌ها پرداخته شده است. در چند درس آخر بحث هویت (هویت فرهنگی، سیاسی، خانوادگی و اقتصادی) مطرح شده است. در اینجا می‌توانست به زندگی روزمره بپردازد و مانند مباحث خانوادگی که صرفاً عنوان درس مطرح شده و کامل کردن آن به عهده دانش‌آموز گذاشته شده است، عمل کند. یا در هویت اقتصادی، به تأثیر پول بر زندگی روزمره که به قول زیمل تمام فرهنگ را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، توجهی نشده است. و یا در نهایت در هویت فرهنگی از عوامل مهمی مانند بحث «مد و مدساز» که امروزه نیمی از زندگی را تحت تأثیر قرار داده و در زندگی روزمره مورد توجه جامعه‌شناسان قرار گرفته، سخنی به میان نیامده است.

موضوع درس‌های کتاب جامعه‌شناسی دهم

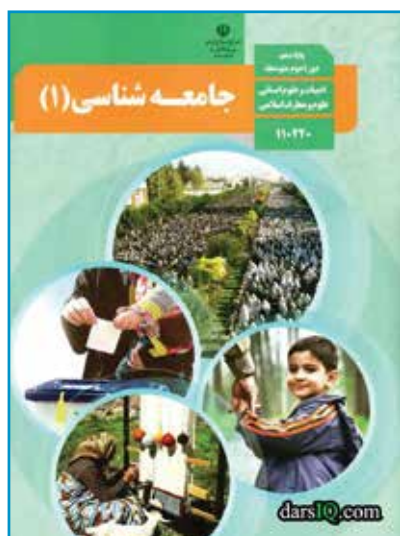
شماره درس	عنوان درس
درس اول	کنش‌های ما
درس دوم	پدیده‌های اجتماعی
درس سوم	جهان اجتماعی
درس چهارم	اجزا و لایه‌های جهان اجتماعی
درس پنجم	جهان‌های اجتماعی
درس ششم	پیامدهای جهان اجتماعی
درس هفتم	ارزیابی جهان اجتماعی
درس هشتم	هویت
درس نهم	بازتولید هویت اجتماعی
درس دهم	تغییرات هویت اجتماعی
درس یازدهم	تحولات هویتی جهان اجتماعی (۱)
درس دوازدهم	تحولات هویتی جهان اجتماعی (۲)
درس سیزدهم	هویت ایرانی (۱)
درس چهاردهم	هویت ایرانی (۲)
درس پانزدهم	هویت ایرانی (۳)
درس شانزدهم	هویت ایرانی (۴)

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر زندگی روزمره در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بررسی و روشن شد که از طرح این موضوع در کتاب‌های مذکور غفلت شده است و بیشتر مباحث در قالب واژه‌های سنگین و غیرقابل فهم مطرح شده‌اند. این امر نه تنها باعث بی‌انگیزگی دانش‌آموز خواهد شد، بلکه او را از مسائل مهم زندگی که می‌تواند باعث آگاهی شود، محروم خواهد کرد. زیرا دانش‌آموز در این سن به دنبال جذابیت و زیبایی است و هر چه مطالب درسی از جذابیت بیشتری برخوردار باشند، موفقیت بیشتری خواهند داشت.

همچنین عنصر زمان از شرایط اصلی آموزش است. نه دانش‌آموز امروزی با دانش‌آموز چند دهه گذشته قابل مقایسه است و نه مسائلی که امروز در جامعه مطرح هستند، قابل مقایسه با گذشته‌اند. بنابراین مطرح کردن مباحثی که فقط جنبه‌القای دارند و به صورت حفظ مطالب برای گرفتن نمره هستند، سودی در پی نخواهد داشت. در حالی که مطالب کتاب‌های جامعه‌شناسی خارج از فهم دانش‌آموز نگاشته شده‌اند و روی مطالب کلاسیک جامعه‌شناسی که باید به صورت تخصصی و دانشگاهی آموخته شوند، تأکید شده است.

امید است که در محتوای درسی کتاب‌های جامعه‌شناسی



تجدیدنظر شود. حداقل به محتوای زندگی روزمره، تأثیر آن بر زندگی ما، و چگونگی برخورد با چنین مسائلی در کتاب‌های درسی موردتوجه مؤلفان قرار گیرد.

منابع

۱. احمدی، اسدالله (۱۳۸۹). «درآمدی بر زندگی روزمره». مجله معرفت. شماره ۱۵.
۲. احمدی، بابک (۱۳۷۹). خاطرات ظلمت. نشر مرکز. تهران.
۳. استریناتی، دومینگ (۱۳۷۹). مقدمه‌ای بر نظریه فرهنگ عامه. ترجمه ثریا پاک‌نظر. انتشارات گام نو. تهران.
۴. ریتنزر، جرج (۱۳۸۰). نظریه‌های جامعه‌شناسی دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی فرهنگی. تهران، گیدنز، آنتونی و بردسال، کارن (۱۳۸۷). جامعه‌شناسی. ترجمه حسن چاووشیان. نشرنی. تهران.
۵. لاجوردی، هاله (۱۳۸۴). «نظریه‌های زندگی روزمره». نشریه نامه علوم اجتماعی. شماره ۲۶.
۶. _____ (۱۴۰۲). زندگی روزمره در ایران مدرن. نشر ثالث. تهران.



پاسخ دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه‌نظری

پرسه زدن نوجوانان در شبکه‌های اجتماعی

مطالعه موردی: دانش‌آموزان پایه نهم آموزش و پرورش شهر

بوکان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲

عمر خضر نژاد

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و دبیر دبیرستان‌های آموزش و پرورش شهرستان بوکان

مسعود نجاری

کارشناس ارشد علوم تربیتی و آموزگار آموزش و پرورش مدرسه‌های ابتدایی شهرستان بوکان

چکیده تحقیق

این تحقیق به روش پیمایشی و با استفاده از پرسش‌نامه به اجرا درآمده است. جامعه آماری دانش‌آموزان پایه نهم دختر و پسر مدرسه‌های دولتی شهر بوکان و حجم نمونه ۳۲۰ نفر بوده است. شیوه نمونه‌گیری از نوع نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که نوجوانان، به دلیل نوگرایی و برای یافتن محیطی متنوع و جذاب، به فضاهای مجازی پناه می‌برند که این امر خود باعث افزایش فاصله میان اعضای خانواده و در نتیجه کاهش سرمایه اجتماعی خانواده شده است. به این ترتیب، فضایی در خانواده حاکم می‌شود که در آن، اعضای خانواده صرفاً حضور فیزیکی دارند و فاقد حضور وجودی هستند.

کلیدواژه‌ها: پرسه‌زنی، رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی مجازی، سرمایه اجتماعی خانواده، نوجوانان

مقدمه و بیان مسئله

در جهان نوین امروز، توسعه و پیشرفت انواع فناوری‌ها موجب آسان‌شدن زندگی و انجام کارهای روزمره شده است. یکی از این فناوری‌ها، فناوری اطلاعات و ارتباطات، و رسانه بخشی از آن است. رسانه ابزاری است که ما وقتی می‌خواهیم به جای ارتباط چهره به چهره و به صورت غیرمستقیم با مردم ارتباط برقرار کنیم، از آن استفاده می‌کنیم (باکینگهام، ۱۳۸۸: ۲۹). مفهوم‌های دیگری نیز در خصوص فناوری اطلاعات و ارتباطات وجود دارند که از مهم‌ترین آن‌ها «فضای مجازی»^۱ و «شبکه‌های اجتماعی»^۲ است. فضای مجازی مجموعه‌ای از



تعریف‌های نمادین است که شبکه‌ای از عقیده‌ها و باورها را در قالب داد و ستد «بیت»^۲ ردوبدل می‌کند. فضای مجازی در واقع نامی است که تعداد زیادی از کاربردهای امروزی فناوری‌های جدید ارتباطی را دربر می‌گیرد (هولمز، به نقل از: عباسی دره بیدی و دیگران، ۱۳۹۵).

امروزه، به دلیل نوگرایی نوجوانان، علاقه شدید آن‌ها به فناوری‌های نوین و انعطاف‌پذیری آنان، فناوری‌های اطلاعاتی-ارتباطی جدید و به‌ویژه تلفن همراه به مهم‌ترین وسیله ارتباطی و بستر اصلی و اولیه ارتباط میان دانش‌آموزان و دانشجویان تبدیل شده‌اند. نوجوانان به‌عنوان عمده‌ترین استفاده‌کنندگان این فناوری‌ها و وسیله‌های ارتباطی، بیشتر از گروه‌های دیگر جامعه تحت تأثیر آن‌ها هستند (راد و دیگران، ۱۳۹۸: ۷۱).

همین امر باعث شده است که امروزه در جوامع اروپایی، واژه جدید «سن بلوغ دیجیتالی» ابداع شود. کشورهای اتحادیه اروپا با تفاوت اندکی نسبت به هم، فاصله سنی ۱۱ تا ۱۵ سال را به‌عنوان سن بلوغ دیجیتالی برای اجازه ورود نوجوانان به فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی در نظر گرفته‌اند. با ورود تلفن همراه به فضای خانواده‌ها و جامعه، ارزش‌های فردی، به‌ویژه در نوجوانان، تحت تأثیر قرار گرفته‌اند و کنش‌ها و روابط اجتماعی جدیدی با عنوان روابطی مبتنی بر تلفن همراه (روابط موبایلی) بین این قشر از جامعه به وجود آمده‌اند (آرمینن، ۲۰۰۷: ۳۷-۴۳).

استفاده بیش از حد از فضای مجازی برای تمامی افراد، به‌ویژه برای نوجوانان، همواره آسیب‌هایی را با خود داشته است. لذا این وضعیت و مدام گشتن از کانالی به کانال دیگر، از شبکه‌ای به شبکه دیگر یا از رسانه‌ای به رسانه دیگر، از دیدگاه این پژوهش «پرسه‌زنی در فضای مجازی» است. محقق در این پژوهش قصد دارد به این موضوع بسیار مهم و آسیب‌های مواجه با آن بپردازد. چرا که در میان افراد، به‌خصوص قشر نوجوان عمومیت پیدا کرده و به‌عنوان یک «مسئله» در جامعه قابل طرح است. پژوهش حاضر در صدد بررسی میزان پرسه‌زنی نوجوانان ایرانی در فضای مجازی است، و اینکه عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر پرسه‌زنی نوجوانان شهر بوکان کدام‌اند. همچنین درصدد پاسخ به این پرسش است که فضای مجازی چه تأثیری بر میزان پرسه‌زنی نوجوانان شهر بوکان در شبکه‌های اجتماعی داخلی و خارجی دارد.

چارچوب نظری

از نظر گیسر، نوجوانان با خریدن تلفن همراه زودتر از موعد، به روند خودجامعه‌پذیری داخل می‌شوند که نتایجی چون خودشکوفایی و توسعه فردی به همراه دارد. استفاده از تلفن همراه توسط نوجوانان تا حد زیادی این ظرفیت را دارد که نوع خاصی از جامعه‌پذیری را از طریق تلفن همراه جانشین

جامعه‌پذیری خانواده کند. تلفن همراه برآوردن خواسته‌ها و انتظارات را سیال و متزلزل می‌کند، و ظهور یک فرهنگ سیال را در روابط اجتماعی غیررسمی میان افراد و بالطبع اعضای خانواده سرعت می‌بخشد. به عبارت دیگر، تلفن همراه برنامه‌ریزی‌ها و قول و قرارهای افراد برای کارها و فعالیت‌هایشان را از یک حالت ثابت و مشخص به حالت سیال و لحظه‌به‌لحظه تغییر می‌دهد. بر همین مبنا، دیگر هیچ برنامه و تعهد میان فردی و ثبات، و امنیت قطعی نخواهد داشت، زیرا با یک تماس تلفنی در هر لحظه‌ای ممکن است برنامه‌ای لغو (کنسل) شود (گسر، ۲۰۰۴: ۲۰).

«نظریه استفاده و خشنودی» به نوع محتوا و چگونگی استفاده و خشنودی مخاطبان از رسانه‌ها توجه دارد و به جای پاسخ گفتن به این پرسش که: «رسانه‌ها با مردم چه می‌کنند؟» به این پرسش اساسی می‌پردازد که: «مردم با رسانه‌ها چه می‌کنند؟ و چرا و به چه منظور از آن‌ها استفاده می‌کنند؟» این نظریه، ضمن فعال انگاشتن مخاطب، بر نیازها و انگیزه‌های وی در استفاده از رسانه تأکید دارد و بر آن است که ارزش‌ها، علاقه‌ها و نقش اجتماعی مخاطبان مهم است و مردم بر اساس این عوامل، آنچه را که می‌خواهند ببینند و بشنوند، انتخاب می‌کنند (مک کوایل، ۱۳۸۸: ۴؛ معیدفر، ۱۳۸۸: ۶۱-۶۰).

«نظریه کاشت» بر کنش متقابل میان رسانه و مخاطبانی که از آن رسانه استفاده می‌کنند و همچنین چگونگی تأثیرگذاری رسانه‌ها بر مخاطبان تأکید دارد. فرض اساسی نظریه کاشت این است که بین میزان مواجهه و استفاده از رسانه و واقعیت‌پنداری در محتوا و برنامه‌های آن رسانه ارتباط مستقیمی وجود دارد (قاسمی و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۱۶). بر اساس این نظریه، هرچه مدت‌زمان عضویت در رسانه‌ها و میزان استفاده از آن‌ها افزایش یابد، احتمال تأثیرپذیری کاربر بیشتر است. برعکس، هرچه مدت‌زمان عضویت و میزان استفاده از رسانه‌های اجتماعی کاهش یابد، احتمال تأثیرپذیری کمتر خواهد بود. جامعه‌شناسان معاصر برای بررسی کمیت و کیفیت روابط اجتماعی در جامعه از مفهوم سرمایه اجتماعی بهره جسته‌اند. سرمایه اجتماعی سرمایه و منابعی است که افراد و گروه‌ها از طریق پیوند با یکدیگر (و نوع این ارتباطات) می‌توانند به دست آورند.

ویژگی جامعه‌شناسانه منحصر به فرد جیمز کلمن، دفاع از نقش سرمایه اجتماعی به‌عنوان یک منبع در فرایند جامعه‌پذیری است (پارسل و همکارانش، ۱۹۹۳: ۱۲۳). کلمن بیشتر توجه خود را به سرمایه اجتماعی موجود در خانواده معطوف کرده و به تأثیر این نوع سرمایه اجتماعی بر رشد شناختی دانش‌آموزان پرداخته است (شارع‌پور، ۱۳۸۴: ۱۵). وی نهاد خانواده را به‌عنوان نهادی کلیدی که از طریق آن سرمایه اجتماعی انتقال داده می‌شود، شناسایی کرده است. سرمایه اجتماعی موجود درون خانواده است که باعث می‌شود سرمایه انسانی بزرگ‌ترها در دسترس کودک قرار گیرد.

غیبت بزرگ‌ترها کمبودی ساختاری در سرمایه اجتماعی خانواده است. برجسته‌ترین مصداق کمبود ساختاری در خانواده‌های مدرن، خانواده تک‌سرپرست است. البته خانواده هسته‌ای که در آن یک نفر یا هر دو در خارج از خانه کار می‌کنند نیز می‌تواند به لحاظ ساختاری ناقص باشد. زیرا فاقد آن شرایطی است که سرمایه اجتماعی با حضور والدین در خانه به‌هنگام روز، یا با حضور پدر بزرگ‌ها، مادر بزرگ‌ها، عمه، خاله و... در داخل خانه یا در نزدیکی آن‌ها شکل می‌گیرد. حتی وقتی بزرگ‌ترها حضور داشته باشند، اگر روابط قوی بین کودکان و پدر و مادر وجود نداشته باشد، باز هم خانواده فاقد سرمایه اجتماعی است (تاجبخش، ۱۳۸۵: ۷۴). به علاوه کلمن بر اهمیت سرمایه اجتماعی که در خارج از خانواده نیز قرار دارد، تأکید کرده است. این سرمایه اشاره دارد به شبکه اجتماعی خانواده در اجتماع و رابطه آن با سایر نهادهای اجتماعی و اعضای اجتماع. بسیاری از محققان برای سنجش سرمایه اجتماعی ارتباطات درون خانوادگی و بین‌خانوادگی را به‌عنوان شاخص‌های اساسی موردنظر قرار داده‌اند (نوغانی، ۱۳۸۱: ۹۰).

روش تحقیق

این پژوهش پیمایشی و از نوع تحقیق توصیفی، تبیینی و تحلیلی است. جنبه کمی داشت و برای به‌دست‌آوردن برخی ویژگی‌های فردی، اجتماعی، و... از پرسش‌نامه استفاده شد. واحد تحلیل در این پژوهش فرد و سطح تحلیل هم خرد بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه نهم دختر و پسر مدرسه‌های دولتی (۲۷۷۶ نفر از میان ۴۷۰۰۰ دانش‌آموز، ۱۳۸۳ پسر و ۱۳۹۳ دختر) در شهر بوکان بود. حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و استفاده از «فرمول کوکران»، ۳۲۰ دانش‌آموز معین شد. نمونه‌گیری پژوهش نیز از نوع نمونه‌گیری خوشه‌ای بود. از روش حضوری اجرای پرسش‌نامه استفاده شد و میانگین آلفای کرونباخ پرسش‌نامه ۰/۸۳ بود که متخصصان آن را تأیید کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو بخش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار «اس‌پی‌اس اس ۲۳» بهره‌گرفتیم.

یافته‌های پژوهش

نتایج مندرج در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی همراه با نتایج «آزمون کولموگروف - اسمیرنوف»، مربوط به متغیرهای پژوهش

جدول ۱. اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش همراه با آزمون کولموگروف اسمیرنوف

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	K-S	سطح معناداری
سرمایه اجتماعی	دختر	۱۹۸	۸۴/۰۹	۱۸/۹۵	۳۰	۱۳۵	۰/۹۸۴	۰/۴۳۲
	پسر	۱۲۲	۸۱/۴۲	۱۷/۵۹	۲۵	۱۲۰		
	کل	۳۲۰	۸۲/۸۰	۱۸/۰۲	۲۹	۱۲۷		
پرسه‌زنی	دختر	۱۹۸	۵۸/۹۳	۱۳/۰۷	۳۱	۵۹	۱/۵۱	۰/۱۹۰
	پسر	۱۲۲	۶۰/۱۷	۱۴/۲۹	۳۹	۷۴		
	کل	۳۲۰	۵۹/۶۰	۱۳/۹۶	۳۶	۷۲		

را نشان می‌دهد. با توجه به مقدار آزمون مذکور برای متغیرها، مقدار سطح معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین این مقدار به لحاظ آماری معنادار نیست ($P > 0/05$) و داده‌های مربوط به متغیرها عادی (نرمال) هستند. همچنین نتایج میانگین و انحراف معیار، کمینه و بیشینه متغیرهای پژوهش ذکر شده است.



همان گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، از آنجا که مقدار t به دست آمده ($1/67$) با درجه آزادی 318 ، از مقدار t جدول

جدول ۲. مقایسه میانگین دو گروه دختر و پسر در میزان سرمایه اجتماعی

شاخص آماری گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری
دختر	۱۹۸	۸۴/۰۹	۱۳/۰۷	۲/۶۷	۱/۶۷	۳۱۸	۰/۲۳۵
پسر	۱۲۲	۸۱/۴۲	۱۴/۲۹				

($1/96$) کوچک‌تر است و همچنین از آنجا که سطح معنی‌داری این آزمون برابر $0/235$ است، و چون این مقدار بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری $0/05$ است، بنابراین با 95 درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره‌های دو گروه معنی‌دار نیست.

همان گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، از آنجا که مقدار t به دست آمده ($1/13$) با درجه آزادی 318 ، از مقدار t جدول

جدول ۳. مقایسه میانگین دو گروه دختر و پسر در میزان پرسه‌زنی

شاخص آماری گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری
دختر	۱۹۸	۵۸/۹۳	۱۸/۹۵	۱/۲۴	۱/۱۳	۳۱۸	۰/۴۸۰
پسر	۱۲۲	۶۰/۱۷	۱۷/۵۹				

($1/96$) کوچک‌تر است و همچنین از آنجا که سطح معنی‌داری این آزمون برابر $0/480$ است و چون این مقدار بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری $0/05$ است، بنابراین با 95 درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره‌های دو گروه معنی‌دار نیست.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون به منظور تعیین ارتباط پرسه‌زنی با سرمایه اجتماعی و متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیرهای پیش‌بین	B	Beta	ضریب t	R^2	P
سرمایه اجتماعی	۰/۳۰۹	-۰/۶۵۱	-۸/۵۳۰	۰/۳۲۶	۰/۰۰۱
سطح تحصیلات والدین	۰/۲۴۸	-۰/۴۹۸	-۵/۴۳۲	۰/۲۷۷	۰/۰۰۱
میزان درآمد والدین	۰/۲۶۲	-۰/۵۳۱	-۶/۴۷۵	۰/۲۹۸	۰/۰۰۱
وضعیت سکونت	۰/۲۸۵	-۰/۵۹۰	-۷/۶۳۴	۰/۳۱۱	۰/۰۰۱
میزان استفاده از تلویزیون	۰/۱۸۹	-۰/۳۸۱	-۴/۹۲۷	۰/۲۰۸	۰/۰۰۱
میزان استفاده از ماهواره	۰/۴۳۵	-۰/۸۷۹	-۱۰/۵۵۱	۰/۴۵۰	۰/۰۰۱
میزان استفاده از پیام‌رسان‌های داخلی	۰/۲۱۱	۰/۴۴۰	۴/۷۸۳	۰/۲۳۴	۰/۰۰۱
میزان استفاده از پیام‌رسان‌های خارجی	۰/۳۳۸	۰/۶۹۳	۸/۷۵۶	۰/۳۵۳	۰/۰۰۱
میزان استفاده از رایانه	۰/۱۴۹	۰/۳۱۲	۴/۰۹۵	۰/۱۸۷	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که متغیرهای سرمایه اجتماعی، سطح تحصیلات، میزان درآمد والدین، وضعیت سکونت، میزان استفاده از تلویزیون و استفاده از ماهواره، به صورت منفی و معنی‌دار توانایی پیش‌بینی پرسه‌زنی دانش‌آموزان را داشتند. همچنین میزان استفاده از پیام‌رسان‌های داخلی، میزان استفاده از پیام‌رسان‌های خارجی و میزان استفاده از رایانه به صورت مثبت و معنی‌دار توانایی پیش‌بینی پرسه‌زنی را داشتند.

نتیجه‌گیری

در فضاهای مجازی بیشتر خواهد بود. در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت که پرسه‌زنی نوجوانان در فضای مجازی بیشتر پرسه‌زنی بدون هدف است تا پرسه‌زنی هدفدار. لذا به‌منظور کاهش آن، نهادینه کردن سواد رسانه‌ای در جامعه و افزایش سرمایه اجتماعی درونی و بیرونی خانواده‌ها، از طریق نظام آموزشی، بسیار اساسی و ضروری است.

پی‌نوشت‌ها

1. cyberspace
2. Social media
3. bit

منابع

۱. باکینگهام، دیوید (۱۳۸۸). آموزش رسانه‌ای. ترجمه حسین سرافراز. انتشارات دانشگاه امام صادق (ع). تهران. چاپ دوم.
۲. تاجبخش، کیان (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی، اعتماد، دموکراسی و توسعه. ترجمه افشین خاکباز و حسن پویان. نشر شیرازه. تهران.
۳. راد، فیروز؛ محمدزاده، حمیده؛ محمدزاده، فاطمه (۱۳۹۸). روابط موبایلی و ارزش‌های خانواده: آسیب‌های فضای مجازی (ج ۶). نشر آگاه. تهران. چاپ اول.
۴. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۴). «سرمایه اجتماعی و نقش آن در حیات اجتماعی و اقتصادی». مجله رشد آموزش علوم اجتماعی (ویژه‌نامه سرمایه اجتماعی). دوره نهم. شماره ۲.
۵. عباسی دره‌بیدی، احمد؛ یوسفی، سارا؛ محمودی، فاطمه (۱۳۹۵). «فناوری فضای مجازی و پیشرفت». دهمین کنگره پیشگامان پیشرفت. تهران.
۶. قاسمی، وحید؛ عدلی‌پور، صمد و کیانیپور، مسعود (۱۳۹۱). «تعامل در فضای مجازی شبکه‌های اجتماعی اینترنتی و تأثیر آن بر هویت جوانان؛ مطالعه موردی فیس‌بوک و جوانان شهر اصفهان» نشریه دین و ارتباطات. سال نوزدهم. شماره ۲.
۷. معیدفر، سعید و گنجی، احمد (۱۳۸۸). «تحلیلی بر کاربردهای تلفن همراه بین دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر تهران». نشریه جهانی رسانه. شماره ۸.
۸. مک‌کویل، دنیس (۱۳۸۸). درآمدی بر نظریه ارتباطات جمعی. ترجمه پرویز اجالایی. انتشارات مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه. تهران.
۹. نوغانی، محسن (۱۳۸۱). «تحلیل جامعه‌شناختی موفقیت در ورود به آموزش عالی». رساله دکترای جامعه‌شناسی. دانشگاه تربیت مدرس. تهران.
10. Arminen, A. (2007). "Review Essay Mobile Communication society?". Acta sociologica. 50 (4): 431-37.
11. Geser, H. (2004). "Towards a Sociological Theory of the Mobile Phone". Online publications, Zuerich, https://socio.ch/mobile/t_geser1.pdf.
12. Parcel, toby, Menagman, Elizabeth G, (1993), Family social capital and problems children's Behavior, social psychology Quarterly, vol, 56. No2: 120-135.

پرسه‌زنی به‌عنوان مسئله‌ای مهم و قابل‌مطالعه در فضای مجازی جامعه ایرانی، به‌ویژه بین نوجوانان، عمومیت پیدا کرده است. امروزه به واسطه رسانه‌ها، فضای مجازی اجتماعی به بخشی اجتناب‌ناپذیر از فضای واقعی زندگی اجتماعی ما تبدیل شده است و به‌سختی می‌توان این دو فضا را از هم تفکیک کرد. همچنین ساختار هویتی، نگرش و الگوی ذهنی شهروندان جامعه را نیز دگرگون کرده است. یافته‌های پژوهش تأییدی بر چارچوب نظری، در رابطه با متغیر مستقل میزان مصرف رسانه‌ای است که طبق این نظریه‌ها، کاربرد تلفن همراه بیشتر برای سرگرمی و لذت‌بردن است تا رفع نیازهای خود. بر اساس نتایج پژوهش، به ازای هر نفر، میزان مصرف رسانه‌ای بیشتر از پنج ساعت بوده است که جای نگرانی بسیار دارد و سلطه فناوری بر زندگی روزمره نوجوانان را نشان می‌دهد.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش گویای آن است که میزان پرسه‌زنی نوجوانان دختر شهر یوکان کمتر از میزان پرسه‌زنی نوجوانان پسر است و این یعنی میزان مصرف رسانه‌ای توسط نوجوانان دختر کمتر بوده است. همچنین یافته‌های پژوهش نظریه سرمایه اجتماعی خانواده را تأیید می‌کند که طبق نتایج آن، نوگرایی نوجوانان باعث می‌شود که به‌منظور دست‌یافتن به فضایی جذاب و متنوع برای لذت‌بردن لحظه‌ای از زندگی روزمره، به فضاهای مجازی پناه ببرند. در این میان، سرمایه اجتماعی نوجوانان دختر بیشتر از نوجوانان پسر است. همین امر سبب افزایش فاصله بین اعضای خانواده نوجوانان پسر نسبت به خانواده نوجوانان دختر، یا به عبارت دیگر، کاهش سرمایه اجتماعی خانواده می‌شود و به فرایند جامعه‌پذیری نوجوانان کمک و آن را تسریع می‌کند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، هر چه میزان متغیرهای سرمایه اجتماعی، سطح تحصیلات والدین، میزان درآمد خانواده، وضعیت سکونت، و استفاده از رسانه‌هایی مانند تلویزیون و ماهواره، بهتر و بالاتر باشند، پرسه‌زنی نوجوانان در فضاهای مجازی کمتر خواهد بود. همچنین هر چه میزان متغیرهای استفاده از پیام‌رسان‌های داخلی، استفاده از پیام‌رسان‌های خارجی و استفاده از رایانه بیشتر باشند، پرسه‌زنی نوجوانان





سواد رسانه‌ای دیجیتال: ارزش‌ترین مهارت در عصر دیجیتال

است. بر این مبنی و با افزایش اتکا به فناوری، سواد رسانه‌ای دیجیتال ارزشمندترین ابزار برای یادگیری مادام‌العمر آنان محسوب می‌شود.

سواد رسانه‌ای دیجیتال

برای هر شخص مهم است که به فهمی بنیادی از نحوه عملکرد رسانه و شیوه تشخیص گزارش‌های صحیح و صادقانه دست یابد. امروزه مخاطبان شبکه‌ای اخبار را فقط از طریق روزنامه‌ها دنبال نمی‌کنند، بلکه گزارش‌های برخط بر بستر رسانه‌های اجتماعی و البته همچنان تلویزیون در این زمینه بسیار مورد توجه و محل رجوع‌اند.

شناخت منابع متکثر کسب اطلاعات و اخبار و آگاهی و اشراف بر فناوری دسترسی، گردآوری و اشتراک‌گذاری محتوا بسیار مهم است. این درک فناورانه از آنجایی اهمیت می‌یابد که امروزه شاهد تولید محتواهایی به مدد فناوری «جعل ژرف»^۲ هستیم که مولود «هوش مصنوعی»^۳ محسوب می‌شود و به حد کافی شناسایی رسانه‌های جعلی و فرسته‌های خبری آن‌ها را دچار تعب و پیچیدگی می‌کند؛ تا جایی که به‌طور معمول از منابع و محتوای واقعی، غیرقابل تشخیص و تفکیک‌اند.^۴

تنوع و تولید انبوه اطلاعات، همراه با رشد و توسعه شبکه‌های ارتباط دیجیتال، زیست‌بوم ارتباطی انسان را وارد مرحله‌ای جدید از حیات کرده است. در این زیست‌بوم، تولیدکنندگان محتوا تولیدات خود را به شیوه برخط و از طریق مجرای رسانه‌ای جدید، با اولاد دانستن آن‌ها نسبت به رسانه‌های سنتی، توزیع می‌کنند. با این اوصاف و نظر به بالندگی نسل جوان در دنیای «اول دیجیتال»، داشتن حداقل توانمندی در حوزه سواد رسانه‌ای دیجیتال^۱، نه تنها در زندگی روزمره، بلکه در محیط کار امری محتوم و ضروری است.

سواد رسانه‌ای دیجیتال به‌طور دقیق همان چیزی است که در عنوانش هویداست: تلفیق لایه‌های سواد دیجیتالی با سواد رسانه‌ای. به عبارت دیگر، سواد نوین مرکب از ویژگی‌های چندوجهی سواد رسانه‌ای و قابلیت‌های فناورانه سواد دیجیتالی. جوان امروزی برای داشتن سواد رسانه‌ای دیجیتال باید در مصرف انتقادی و تولید خلاقانه محتوای چندرسانه‌ای با استفاده از فناوری‌های دیجیتال توانمند شود.

تأثیر رسانه‌های اجتماعی، فناوری و منابع برخط بر مخاطبان شبکه‌ای بسیار زیاد و اجتناب‌ناپذیر

سید غلامرضا فلسفی
کارشناس سواد رسانه‌ای و
سواد خبری



زیست‌بوم نیروی کار را به دنبال دارد که این مهم صنایع را در دنیا با واقعیت کمبود مهارت‌های سواد رسانه‌ای دیجیتال مواجه می‌کند. برطرف‌شدن این چالش‌ها مستلزم پذیرش راه‌حلی بديع است که با تغییر برنامه درسی و به تبع آن تغییر رویه آموزش سنتی از دوره ابتدایی بروز و تا سطح رابطه کارگر/کارمند و کارفرما ظهور پیدا می‌کند.

این جهت‌گیری حائز اهمیت است، چراکه خط‌مشی آموزش باید بر یاری‌رساندن به والدین و دانش‌آموزان برای انجام یادگیری در خانه، افزایش توانمندی در حوزه سواد رسانه‌ای دیجیتال و تقویت ساختارهای آموزش دیجیتال تأکید کند. این قابلیت که چگونه می‌توان از داده‌های موجود برای تحقیق درباره یک موضوع استفاده کرد و در تعاقب، شیوه ارائه و به تصویر کشیدن آن، مهارتی اساسی است.

نبود آموزش دیجیتال در حال حاضر به یک نبود تعادل آشکار بین مهارت‌های فنی از یک‌سو و نیروی کار موجود از سوی دیگر انجامیده است. البته تصریح می‌شود که مهارت‌های سخت‌افزاری، شامل به‌کارگیری ابزارهای فناوری، تنها یک‌روی سکه است و روی دیگر آن عبارت است از موضوع‌هایی چون اخلاق در فناوری و تحلیل بی‌طرفانه اخبار و پژوهش‌ها؛ اینکه

سواد رسانه‌ای دیجیتال مخاطبان شبکه‌ای را قادر می‌سازد مهارت‌ها، دانش و فهمی درست برای بهره‌مندی حداکثری از فرصت‌های عرضه‌شده در قالب خدمات ارتباطی مرسوم و نوین به‌کارگیرند. مضاف آنکه داشتن سواد مرتبط با رسانه‌های دیجیتال به مخاطبان شبکه‌ای کمک می‌کند که ضمن مدیریت محتوا و ارتباطات، از خود و خانواده خود در برابر خطرات بالقوه مرتبط با بهره‌مندی از این خدمات صیانت کنند.^۵

حال چگونه باید به شناسایی این چالش مبادرت کرد و با آن به مقابله پرداخت؟ از منظر اجتماعی باید با رویکردی از بالا به پایین با موضوع مواجه شد. نقطه عزیمت، مدرسه‌ها و شیوه‌های تربیت و یادگیری فرزندانمان است. برنامه‌های درسی به نحوی باید تغییر کنند که برطرف‌کننده نیازهای امروز و منعکس‌کننده نیازهای فردا برای تحلیل و درک رسانه و مجموعه‌های داده پیچیده ناظر بر حوزه اشتغال محسوب شوند.

آموزش، حرکت در مسیر حل معضل

گسترش فناوری‌های دیجیتال تغییر بنیادین در ماهیت



که به‌طور مستقیم به تقویت تلاش‌ها در حوزه سواد رسانه‌ای دیجیتال یاری می‌رساند. برای مثال این فناوری قادر است:

- محتوا را از منابع معتبر و منحصر به فرد در سراسر گیتی جمع کند؛

- موضوع‌ها را در مسائل مورد مطالعه ارزش‌گذاری و دسته‌بندی کند؛

- نقل قول‌ها را برجسته کند و نتایج را در قالبی ساده و سلیس نمایش دهد؛

- افراد، مکان‌ها، سازمان‌ها، شرکت‌ها و موضوع‌های مورد علاقه ذی‌نفعان را به‌طور دقیق تشخیص دهد و بر حسب‌گذاری کند. البته لازم به تأکید است که هوش مصنوعی باید بر ستون اخلاق استوار شود. لذا برای اطمینان از حصول نتایجی عاری از تعصب،

باید از گروهی متنوع از برنامه‌نویسان در این زمینه بهره برد. سواد رسانه‌ای دیجیتال در «دی‌ان‌ای» انسان قرن ۲۱ مأوا دارد. آن هنگام که مجال بهره‌مندی از اطلاعات و فناوری برای یافتن، سنجیدن، خلق کردن و آنگاه به اشتراک گذاشتن اطلاعات فرامی‌رسد، انسان عصر دیجیتال در جایگاهی رفیع و بی‌همتا قرار می‌گیرد. البته مخاطب شبکه‌ای در همان هنگام که از هوش مصنوعی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌منظور جهت کاهش فشار روی نیروی کار انسانی مدد می‌گیرد، باید به یاد آورد که به‌کارگیری آن فناوری خود مستلزم تعالی در بستر زمان و اخلاق است.

در عصر دیجیتال که با کم‌سوادی گسترده رسانه‌ای در حوزه دیجیتال مواجهیم، باید شایستگی‌ها و توانمندی‌های فردی شهروندان افزایش یابد تا شناخت داده‌های جعلی و کژکارکرد آن‌ها برایشان هویدا شود. برای انجام این مهم باید به ماشین‌ها اجازه داد در درک و تفسیر بهتر اخبار و داده‌ها به مخاطبان شبکه‌ای کمک کنند و موجد سوادی پرمایه‌تر شوند؛ به‌نحوی که با تکیه بر احساس قدرت حاصل از آن، بیش‌ازپیش مبتنی بر آگاهی و واقعیت تصمیم بگیرند.*

* این نوشتار ترجمه آزاد خلاصه مقاله‌ای است که در سال ۲۰۲۲ با این عنوان منتشر شد:

Digital media literacy: The most valuable skill for the digital age

پی‌نوشت‌ها

1. Digital media literacy
2. Deep fake
3. Artificial Intelligence (AI)
4. <https://fa.shafaqna.com/?p=1364476>
5. www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/approach
6. www.gov.uk/government/organisations/department-for-digital-culture-media-sport

محتواها از کجا آمده‌اند، جهت‌گیری‌شان چگونه است و آیا با حسن نیت تولید شده‌اند یا خیر؟

بهره‌مندی مناسب از فناوری

«وزارت دیجیتال، فرهنگ، رسانه و ورزش انگلستان» (DCMS) در اوایل سال ۲۰۲۲ قوانین و مشوق‌هایی را در حمایت از فناوری و برای اطمینان از تمرکز مستمر بر نوآوری در حوزه‌های دیجیتال اعلام کرد. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: تبلیغات بر خط اخلاق‌مدار، توسعه راهبرد داده ملی بریتانیا، و تأمل بر نتایج حاصل از بررسی وضعیت کلی بازار رسانه‌های خبری، با تأکید بر روزنامه‌نگاری دیجیتال که متضمن راهبرد سواد رسانه‌ای دیجیتال است.

نیکو مورگان، عضو «حزب محافظه‌کار» مجلس اعیان که وزیر وقت وزارتخانه مذکور در دوران نخست‌وزیری **بوریس جانسون** بود، در فراز گزارش خود درباره ارزیابی اجرای مقررات مزبور ناظر بر ظرفیت‌های فنی فناوری تصریح می‌کند که: «اگر فناوری به معنای تام کلمه به انقیاد انسان درآید، نیرویی عظیم برای نیل به خیر محسوب می‌شود.» در این میان، «هوش مصنوعی» از جمله فناوری‌هایی است

مدرسه^۲

آتیه عبدمولایی

کارشناس پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت

چکیده

مدرسه سوژه با الگویی که آموزش را «کارگزار جامعه‌پذیری» می‌داند، فاصله زیادی دارد. مأموریت اصلی مدرسه، افزایش تمایل به سوژه‌شدن دانش‌آموزان است، نه تبدیل‌کردنشان به شهروند یا کارگر. مدرسه باید به دانش‌آموزان بیاموزد چگونه از ابزارها استفاده کنند، توانایی‌هایشان را گسترش دهند و وجود خود را ابراز کنند؛ نه آنکه صرفاً مجموعه‌ای از اطلاعات و هنجارها را به آن‌ها منتقل کند (تورن، ۱۳۹۸). ایفای وظیفه پرورش سوژه مدنی توسط نهاد مدرسه و نظام آموزشی زمانی ممکن است که شیوه‌های اعمال قدرت در جامعه و در مدرسه بر اساس الگوی حکومت‌داری و حکمرانی باشد، نه الگوی حاکمیت و حکم‌فرمایی؛ الگوی مردم‌سالارانه (دموکراتیک)، همراه با تأمین حدی از آزادی و خودمختاری و خودآیینی فرد (فاضلی، ۱۴۰۱).

ویژگی‌های مدرسه سوژه

۱. نخستین اصل مدرسه سوژه بیانگر جهشی آشکار است: آموزش باید سازنده و بیشینه‌ساز آزادی سوژه شخصی باشد و خود را از مفهوم جامعه‌پذیری جدا کند. لازم است از نظام آموزشی عرضه‌محور به نظام آموزشی تقاضا محور چرخش

کند.
۲. مدرسه سوژه مدرسه‌ای برای مردم‌سالاری (دموکراسی) است. زمانی می‌توان مدرسه را نهادی در جهت پرورش مردم‌سالاری تلقی کرد که مأموریت نظام آموزشی افزایش توان و اراده افراد برای تبدیل‌شدن به «کنشگر» باشد و به فرد بیاموزد که دیگری هم مانند او آزاد است و حقوق برابری برای فردشده‌گی و دفاع از منابع اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی خود دارد. البته همه این‌ها در گرو وجود حمایت‌های نهادی از حقوق سوژه شخصی و روابط فرهنگی است که فقط در مسیر فرایند مردم‌سالاری به وجود می‌آید.

۳. مدرسه سوژه مدرسه‌ای برای ارتباط است. مدرسه نباید فقط بر عملکرد دانش‌آموز متمرکز باشد، بلکه بهتر است مانند مجموعه‌ای آموزشی عمل کند که در آن معلم با دانش‌آموز ارتباط برقرار می‌کند. همچنین باید شاهد ارتباط میان معلمان و مدیران باشیم. اگر معلمان فقط بر درسی که می‌دهند تمرکز کنند و درباره مشکلات کلاس‌های خود و کل مدرسه با هم بحث و گفت‌وگو نکنند، دست‌آورد درخور توجهی برای دانش‌آموزان نخواهد داشت. کسب دستاوردهای مناسب در گروی ارتباط معلمان باهم، با دانش‌آموزان و با مدیران است.



سوژه و ویژگی آن

۴. مدرسه سوژه مدرسه‌ای برای مطالبات فردی و

جمعی است که باید به رسمیت شناخته شوند. مدرسه نمی‌تواند فقط جایی برای تحمیل هنجارها به دانش‌آموزان باشد. دانش‌آموزی که به مدرسه می‌رود، لوحی سفید نیست که معلم بخواهد روی آن دانش، احساسات و ارزش‌ها را حک کند. دانش‌آموز در هر مقطعی از زندگی خود حامل تاریخی شخصی و جمعی است. این تاریخ همواره ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود را دارد؛ به جای آنکه مانند الگوی کلاسیک، بخواهیم «امر عام» را از قید «امر خاص» رها کنیم.

۵. مدرسه سوژه بر تكثر (فرهنگی و تاریخی) و

بازشناسی دیگری متمرکز است. این چیزی است که از طریق برقراری ارتباط بین پسران و دختران یا نوجوانانی با سنین متفاوت، و تشویق تمامی شکل‌های ارتباط میان فرهنگی میسر می‌شود. اما آموزش کلاسیک بر فرهنگ و ارزش‌های جامعه خود متمرکز است.

۶. در مدرسه سوژه کاری که آموزش باید بکند، ساختن

سوژه مدنی است که خلاق، پرسشگر، آگاه، مداراجو، اهل گفت‌وگو، دارای فهم و درک هم‌دلانه نسبت به دیگری، حساس به محیط زیست و دلسوز باشد.

۷. مدرسه سوژه می‌تواند به ما کمک کند با درک

فرهنگ «دیگری» او را بهتر بشناسیم. برای ایجاد ارتباط باید خود کنشگران را بشناسیم و کنش‌های گفتاری آن‌ها را تجزیه و تحلیل کنیم.

۸. مدرسه سوژه به افزایش خودابرازی، چه گفتاری و

چه نوشتاری، و ایجاد قابلیت درک پیام‌های شفاهی و نوشتاری توجه دارد. این موضوع در اوج هدف‌های مدرسه‌ای است که می‌خواهد آفریننده ارتباط باشد. ما با همدلی نمی‌توانیم «دیگری» را درک کنیم، بلکه باید بفهمیم چه می‌گوید، چه حس می‌کند، چه می‌اندیشد و بتوانیم با او گفت‌وگو کنیم. مدرسه باید بحث کردن و چگونگی تحلیل گفتار «دیگری» را به دانش‌آموز بیاموزد، زیرا درک آنچه دیگری می‌گوید، پیش شرط «زندگی با هم» است.

منابع

۱. تسون، آلن (۱۳۹۹). برابری و تفاوت «آیا می‌توانیم با هم زندگی کنیم؟» ترجمه سلمان صادقی‌زاده. نشر ثالث. تهران. چاپ اول.
۲. فاضلی، نعمت‌الله (۱۴۰۱). مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟ فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هفدهم، شماره ۶۶.



دیالکتیک روشنگر

(بیانیه مکتب فرانکفورت)

سروش بهامی و دانیال اعلمی
کارشناسان ارشد جامعه‌شناسی



چکیده

هدف این مقاله معرفی و بررسی کتاب «دیالکتیک روشنگری: قطعات فلسفی»، تألیف **تئودور آدورنو** و **ماکس هورکهایمر**، فیلسوفان و نظریه‌پردازان اجتماعی «مکتب فرانکفورت» است که در چارچوب سنت فکری «مارکسیسم فرهنگی» (سنت انتقادی) جای می‌گیرند. این دو یک جریان فکری را بنیان گذاشتند که متفکرانی نظیر **والتر بنیامین**، **یورگن هابرماس** و ... را تحت تأثیر قرار داد و عملاً می‌توان آثار آنان را کامل‌کننده کارهای نسل اول این مکتب فکری دانست.

آدورنو و هورکهایمر در این کتاب می‌کوشند مواضع معرفت‌شناختی علم اثبات‌گرایی (پوزیتیویستی) را که شاکله اصلی دستاوردهای روشنگری محسوب می‌شوند و آرمان رفاه و آسایش زندگی بشری را در سر داشتند، به چالش بکشند. آن‌ها در سراسر اثرشان بر این باورند که فناوری بر ساخته از علم اثبات‌گرایی، به وسیله‌ای برای تحت سلطه و به انقیاد درآوردن جوامع انسانی و استثمار هر چه بیشتر سوژه انسانی بدل شده است. در پایان کتاب نویسندگان با ناامیدی فراوان معتقدند: «صنعت فرهنگ سبب‌ساز ایجاد جامعه‌ای همگون و هم‌شکل شده و اساساً آرمان‌رهای انسان را به دست فراموشی سپرده است.»

کلیدواژه‌ها: روشنگری، صنعت فرهنگ، فناوری، سلطه، مکتب فرانکفورت

مقدمه

دیالکتیک روشنگری را می‌توان حاصل ترکیب فکری دو نویسنده‌ای دانست که با دیدی سرشار از تردید به جامعه صنعتی عصر خود می‌نگریستند. به گمان بسیاری از مفسران، این اثر شالوده اصلی تفکرات مکتب فرانکفورت است. تأکید اصلی نویسندگان دیالکتیک روشنگری بر مسئله فناوری است و آن را نمود اصلی به انقیاد درآمدن سوژه می‌دانند. مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی که بعدها با عنوان «مکتب فرانکفورت» شناخته شد، در فاصله دو جنگ جهانی و از سال ۱۹۲۳ کار خود را به صورت رسمی در قالب زیرمجموعه‌ای از «دانشگاه فرانکفورت» آغاز کرد. علاقه‌های اصلی مکتب فرانکفورت با ظهور سوسیالیسم ملی (ناسیونال) در آلمان روی دو موضوع متمرکز شد:

۱. ویژگی‌های شخصیتی در پیوند با مقوله اقتدار؛
 ۲. مسئله یهودی‌ستیزی (باتامور، ۱۳۹۴: ۲۶).
- بنابراین ضرورت فهم و شناخت دقیق و عمیق این کتاب ما را بر آن داشت، شرح و معرفی هر چند مختصری بر این اثر سترگ فراهم آوریم.

این کتاب نخستین بار در سال ۱۹۴۴ چاپ شد. ترجمه

سری: قطعات فلسفی



مسئول هستیم. ما بخش‌های بلندی از کتاب را مشترکاً دیکته کردیم و تنش میان دو طبع یا خوی تفکری که در متن به هم گره خورده‌اند، اصل حیاتی دیالکتیک روشنگری است» (آدرنو و هورکهایمر، ۱۳۸۹: ۱۳).

تأثیر عوامل محیطی و فضای اجتماعی در تدوین اثر

دیالکتیک روشنگری به‌عنوان یک اثر سترگ فلسفی-اجتماعی، همانند بسیاری از آثار مهم و فلسفی دیگر، از شرایط محیطی و فضای اجتماعی خود جدا نبوده است. موفق‌نشدن جنبش‌ها و انقلاب‌های کارگری و ظهور احزاب فاشیستی پس از جنگ جهانی اول، متفکران اروپایی را با یک علامت سؤال بزرگ مواجه کرد: «چه عاملی سبب بروز و ظهور دولت‌های تمامی‌خواه (توتالیتار) و احزاب فاشیستی شد؟» در آن زمان نقد علم اثباتی، فلسفه سرمایه‌داری و رواج فرهنگ بورژوازی عمده موضوع‌های کاری پژوهشگرانی همچون **تئودور آدرنو، ماکس هورکهایمر، هربرت مارکوزه، اریک فروم و والتر بنیامین** بودند که مجبور به مهاجرت به ایالات متحده آمریکا شدند. اما پس از بازگشت و از سرگیری دوباره فعالیت، این بار علاقه‌های زیبایی‌شناختی و خط فلسفی آدرنو پرچم‌دار پژوهشی این مکتب شدند.

بر همین اساس آدرنو و هورکهایمر ظهور فاشیسم را نتیجه

آن توسط آقایان **مراد فرهادپور و امید مهرگان** بر اساس متن‌های آلمانی و انگلیسی موجود در ۴۵۰ صفحه در سال ۱۳۸۳ برای بار اول در ایران توسط «انتشارات گام نو» به چاپ رسید. هرچند ترجمه بخش‌هایی از کتاب (فصل‌های اول و چهارم) پیش‌تر توسط آقای فرهادپور در سال ۱۳۷۵ در شماره‌های ۱۱ و ۱۲ «فصلنامه ارغنون» به چاپ رسیده بود.

کتاب مشتمل است بر:

۱. دو دیباچه (۱۹۴۴ و ۱۹۶۹)؛
 ۲. سه مقاله با عنوان‌های: «مفهوم روشنگری»، «صنعت فرهنگ‌سازی: روشنگری به‌مثابه فریب توده‌ای» و «عناصر یهودی‌ستیزی: مرزهای روشنگری»؛
 ۳. دو ضمیمه که پس از مقاله «مفهوم روشنگری» آمده‌اند، با عنوان‌های «اودیسیوس و یا اسطوره و روشنگری» و «ژولیت یا روشنگری و اخلاق».
- یکی از مباحثی که در خصوص کتاب حاضر مطرح می‌شود این است که هر کدام از بخش‌های ذکرشده در بالا حاصل اندیشه یکی از نویسندگان بوده و میان بخش‌های کتاب از لحاظ محتوایی تناقض وجود دارد. اما نویسندگان در دیباچه ۱۹۶۹ این موضوع را بدین‌گونه توضیح می‌دهند: «برای هیچ‌کس که دست‌اندرکار نگارش نبوده است، درک این نکته آسان نخواهد بود که هر دوی ما تا چه حد در قبال تک‌تک جمله‌های کتاب

و برابند یک تصادم تاریخی و بی دلیل نمی دانند، بلکه با الهام از مفاهیم «وبی» بر این باورند که فاشیسم نیز مرحله‌ای پیشرفته از همان عقلانیت ابزاری است که در سده‌های ۱۷ و ۱۸ میلادی با ظهور انقلاب صنعتی و تحولات فکری فرهنگی پدیدار شد. در واقع دیالکتیک روشنگری حاصل آن شرایط اجتماعی-سیاسی بود که نویسندگان این اثر آن را در ابعاد متفاوت، از ریشه‌های تاریخی روشنگری گرفته تا تنوعات فناورانه فرهنگ عصر مدرن، دنبال کردند.

مروری بر ساختار و محتوای اثر

در مواجهه با کتاب مذکور، ما با یک اثر فلسفی-اجتماعی روبه‌رو هستیم. بنابراین خواننده ابتدا ممکن است دچار سردرگمی شود که این امر تا حدی قابل پیش‌بینی است؛ زیرا نویسندگان این اثر را می‌توان در زمره فیلسوفانی قرار داد که دارای زبان و ادبیات ثقیل و غامضی هستند. لذا درک و دریافت رهیافت اصلی فکری آن‌ها در این اثر نیازمند دانش ابتدایی در حوزه تکوین علم، مفاهیم تاریخی، آگاهی از رویدادهای قرن بیستم و آشنایی با ادبیات داستانی یونان است. در ادامه می‌کوشیم مهم‌ترین مباحثی را که نویسندگان در هر فصل بدان توجه داشته‌اند، به صورت اجمالی ذکر کنیم:

مباحث اصلی کتاب از مقاله‌ای با عنوان «مفهوم روشنگری» آغاز می‌شوند. نویسندگان بحث را این گونه مطرح می‌کنند: «روشنگری به مفهوم تفکر مترقی در عامی‌ترین شکل آن همواره کوشیده است آدمیان را از قیدوبند ترس، رها و حاکمیت و سروری آنان را برقرار سازد. با این حال کره خاکی که اکنون به تمامی روشن شده، از درخشش ظفرمند فاجعه تابناک است. برنامه روشنگری افزون‌زدایی از جهان، انحلال اسطوره‌ها و استقرار معرفت به جای خیال‌بافی بود (آدورنو و هورکهایمر، ۱۳۸۹: ۲۹).

«ذهن بشری که بر خرافه غلبه می‌کند، حال باید بر قلمرو طبیعت افسون زوده فرمانروایی کند. معرفت که همان قدرت است، هیچ حد و مرزی نمی‌شناسد؛ نه در به بندگی کشیدن مخلوقات و نه در تبعیت از حاکمان دنیوی. معرفت بی‌توجه به تبار کارفرمایان، یکسره در خدمت آن‌هاست؛ همچنان که همواره تابع همه اهداف اقتصاد بورژوایی در عرصه کارخانه و کارزار است. شاهان نیز درست به اندازه بازرگانان فناوری را غیرمستقیم در اختیار می‌گیرند (کنترل می‌کنند)، ولی این فناوری خود همان قدر مردم‌سالارانه (دموکراتیک) است که نظام اقتصادی رشد یابنده با آن» (همان، ص ۳۰).

در بندهای (پاراگراف‌های) نخستین متن، نویسندگان اشاره می‌کنند که سوژه به حدی از معرفت علمی دست یافته که دیگر نمی‌توان از آن کنشی غیر از کنش معطوف به هدف و وسیله را انتظار داشت. کنشگر از طبیعت و ابزارهای آن استفاده می‌کند تا هرچه بیشتر آدمیان را مطیع کند. آن‌ها به وضوح معتقدند که

قدرت و معرفت دست در دست یکدیگر داده‌اند. همچنان که در کتاب بیان شده است که: «آدمیان بیهوشی افزایش قدرت خویش را با بیگانه شدن از چیزی می‌پردازند که این قدرت را بر آن اعمال می‌کنند. روشنگری با اشیا همان نسبتی را دارد که خودکامه (دیکتاتور) با انسان‌ها. او انسان‌ها را فقط تا آن حد می‌شناسد که بتواند آنان را آلت دست قرار دهد (همان، ص ۳۸).

در هر حال در روایت دیالکتیک روشنگری، همه چیز با گسست انسان از طبیعت و ظهور تقابل «سوژه-ابژه» آغاز می‌شود (فرهادپور، ۱۳۷۵: ۲۷۶). تحت سلطه صنعت، سوژه یا فاعل آزاد به همان گله‌ای بدل می‌شوند که به قول هگل، نتیجه و ثمره روشنگری است. به واسطه تقسیم کاری که به همه اعضای جامعه تحمیل شده است، قدرت آنان که در مقام افراد راهی جز تبعیت از تقسیم کار ندارند، همیشه و در همه حال در تحقق همان کلیتی خلاصه می‌شود که عقلانیتش از آن تکرر می‌یابد (آدورنو و هرکهایمر، ۱۳۸۹: ۵۹).

دستگاه اقتصادی جامعه، به صورت خودکار و مقدم بر برنامه‌ریزی جامعه، کالاها را به ارزش‌هایی مجهز می‌کند که چگونگی رفتار بشری را تعیین می‌کنند. از آن زمان که کالاها همراه با اتمام مبادله آزاد، همه صفات اقتصادی خویش-جز خصلت بت‌واره‌شان- را از دست داده‌اند، این بت‌وارگی همچون توفانی، زندگی اجتماعی را در همه جوانبش درنوردیده است. از طریق عوامل بی‌شمار تولید انبوه و فرهنگ مبتنی بر آن، رفتار استاندارد به منزله یگانه رفتار طبیعی، عقلانی و قابل احترام به فرد تحمیل می‌شود. بدین سان فرد خود را به منزله شیء یا همچون عنصری آماری و بر اساس موفقیت یا شکست تعریف می‌کند (همان، ص ۶۹).

بر این اساس در جامعه سرمایه‌داری، عقل ابزاری است در دست اقتصاد برای دستیابی به حد نهایت سود. با گسترش اقتصاد کالایی بورژوایی، افق تاریک اسطوره با نور عقل حسابگر روشن می‌شود؛ همان خورشیدی که به زیر انوار سردش بدر توحش نوین می‌بالد و به گل می‌نشیند. کار بشری، تحت اجبار سلطه، همواره راهی به سوی دور شدن از اسطوره گشوده است، اما تحت نظام سلطه همواره از نو، اسیر طلسم اسطوره شده است (همان، ص ۸۱).

صنعت فرهنگ‌سازی: روشنگری به مثابه فریب توده‌ای

به صراحت می‌توان گفت: اصلی‌ترین مشغله فکری متفکران مکتب فرانکفورت همین مقاله دوم با عنوان صنعت فرهنگ است. آن‌ها در این مقاله در جست‌وجوی فرهنگ توده‌ای و نقد آن از زاویه سلطه فناوریانه هستند. به نوعی مدعی‌اند که فناوری و ساختار سرمایه‌داری صنعتی دست در دست یکدیگر گذاشته‌اند و از خلال تولیدات انبوه‌شان، می‌کوشند جامعه‌ای همسان و بی‌شکل در جهت بازتولید و تداوم این نظام اقتصادی ایجاد کنند. سینما و رادیو دیگر نیازی ندارند به هنری بودن تظاهر کنند. این حقیقت که آن‌ها فقط نوعی کسب و کارند، به

مرام (ایدئولوژی) رایج بدل می‌شود تا مزخرفاتی را که سینما و رادیو عامدانه تولید می‌کنند، توجیه کنند. این رسانه‌ها خود را صنعت می‌نامند، و زمانی که رقم درآمدهای مدیران آن‌ها منتشر می‌شود، هر شک و تردیدی در مورد ضرورت اجتماعی محصولات تمام‌شده‌شان برطرف می‌شود (همان، ص ۲۱۰).

امروزه عقلانیت «فنی» (تکنیکی) همان عقلانیت سلطه است. این همان سرشت جبری جامعه‌ای است که از خودبیگانه شده است. ماشین‌ها، بمب‌ها و فیلم‌ها، کلیت را سرپا نگه می‌دارند تا زمانی که عنصر یکدست‌کننده نهفته در آن‌ها قدرت خود را علیه همان نظام ناعادلانه‌ای به اثبات برساند که خاموش بود. در حال حاضر، فناوری صنعت فرهنگ‌سازی خود را به‌صرف استانداردسازی و تولید انبوه محدود کرده است و هر آنچه را که زمانی متضمن بروز تمایزی میان منطبق اثر و نظام اجتماعی بود، قربانی می‌کند (همان، ص ۲۱۴). نگرش عموم مردم که صریحا و عملا هوادار نظام صنعت فرهنگ‌سازی است، خود بخشی از این نظام است، نه عذر موجهی برای آن. رسانه‌های فناوری نیز به‌صورتی بی‌حدوحصر به‌سوی همسانی و یکدستی رانده می‌شوند (همان، ص ۲۱۵).

قدرت جامعه صنعتی یک‌بار و برای همیشه بر اذهان آدمی آن حک شده است. سازندگان سرگرمی می‌دانند که محصولاتشان حتی زمانی که حواس مصرف‌کننده پرت یا پریشان باشد، با هوشیاری و دقت مصرف خواهند شد. هر یک از این محصولات نمونه‌ای از آن دستگاه اقتصادی غول‌آسایی است که همواره توده‌ها را، چه در زمان کار و چه در اوقات فراغت، که خوشایند همان کار است، گوش‌به‌زنگ نگه داشته است (همان، ص ۲۲۰). این فرهنگ فقط با مطیع و منقادساختن همه حوزه‌های خلاقیت فکری، با هدف واحد مشغول کردن حواس آدمیان از زمان ترک کارخانه به هنگام عصر، تا زمان کارت‌زدن مجدد در صبح روز بعد (آدمیانی که باید طی روز نقش کار یکنواخت را بر چهره خویش حفظ کنند)، می‌تواند مفهوم فرهنگ وحدت‌یافته را به‌صورتی هجوآمیز تحقق بخشد؛ همان مفهومی که برای فیلسوفان شخصیت، سنگر مقاومت علیه فرهنگ توده‌ای بود. بدین‌سان سرانجام معلوم می‌شود که صنعت فرهنگ‌سازی، این سخت‌ترین و خشک‌ترین همه سبک‌ها، هدف و غایت لیبرالیسم است که خود همواره به‌خاطر فقدان سبک سرزنش می‌شود (همان، ص ۲۲۷).

کلیت صنعت فرهنگ‌سازی عبارت است از تکرار. اینکه نوآوری‌های خاص این صنعت در همه موارد چیزی بیش از اصلاح و بهبود بازتولید انبوه نیستند، امری ذاتی نظام (سیستم) است. بر مبنای دلایل محکم است که علاقه‌های مصرف‌کنندگان بنا گذاشته می‌شود و در عین حال این صنعت تصعید نمی‌کند، بلکه هدف و غایتش سرکوب است (همان، ص ۲۴۵). صنعت فرهنگ‌سازی نه فقط مصرف‌کنندگان را قانع می‌سازد که دوز و کلکش همان کامیابی است، بلکه این نکته را تفهیم

می‌کند که مصرف‌کننده باید در هر اوضاع و احوالی به آنچه به او عرضه می‌شود، بسنده کند. فرار از زندگی روزمره است که کل صنعت فرهنگ‌سازی در همه شاخه‌هایش وعده آن را می‌دهد (همان، ص ۲۵۵). فریب‌کاری صنعت فرهنگ‌سازی در این امر نهفته نیست که عرضه‌کننده سرگرمی است، بلکه فریب اصلی‌اش آن است که خوشی و لذت را با سرسپردگی کاسب‌کارانه‌اش به کلیشه‌های ایدئولوژیکی آن فرهنگی تباه می‌کند که خود دست‌اندرکار اضمحلال خویش است (همان، ص ۲۶۸).

هرچه صنعت فرهنگ‌سازی سنگربندی خود را قوی‌تر سازد، بیشتر می‌تواند با نیازهای مصرف‌کنندگان به میل خویش رفتار کند، آن‌ها را تولید و مدیریت (کنترل) کند، بدان‌ها نظم بخشد و با حتی عرضه تفریح و سرگرمی را به‌کلی متوقف سازد. برای این نوع پیشرفت فرهنگی هیچ حدودمرزی در کار نیست (همان، ص ۲۸۳).

نتیجه‌گیری

روشن است که هدف اصلی این نوشتار معرفی و بررسی افکار و اندیشه‌های دو تن از مهم‌ترین اندیشمندان قرن بیستم در کار عظیم مشترکشان، یعنی دیالکتیک روشنگری بوده است؛ اندیشمندانی که پایه‌ریزان سنت انتقادی هستند. از مواهب مطالعه این کتاب یکی این است که می‌توان به وسیله آن به‌صورت جدی‌تری با اندیشه‌های مکتب فرانکفورت و معرفت‌شناسی آن آشنا شد. جایی که تاریخ زندگی بشر به چهار دوره عصر جادو، عصر اسطوره، عصر مابعدالطبیعه و در نهایت عصر نوین تقسیم می‌شود. در جمع‌بندی می‌توان بیان کرد: نگاه و رویکرد تئودور آدورنو و ماکس هورکهایمر در این اثر، با آنکه سرشار از ناامیدی نسبت به تحولات عصر صنعتی است، اما توانسته الگوی انتقادی و موشکافانه‌ای نسبت به وضعیت جهانی باشد و تبیین آن‌ها از این وضعیت مدخل مطالعاتی و الگوی تحقیقی در این باب خواهد بود.

منابع

۱. آدورنو، تئودور و هورکهایمر، ماکس (۱۳۸۹). دیالکتیک روشنگری. ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان. نشر گام نو. تهران. چاپ چهارم.
۲. باتامور، تام (۱۳۹۴). مکتب فرانکفورت. ترجمه حسینی‌علی نودری. نشر نی. تهران. چاپ چهارم.
۳. بشیریه، حسین (۱۳۹۶). تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم (ج ۱). نشر نی. تهران. چاپ چهاردهم.
۴. فرهادپور، مراد (۱۳۷۵). «دربارۀ مضامین و ساختار دیالکتیک روشنگری». فصلنامه ارغنون. سال سوم. شماره‌های ۱۱ و ۱۲.
۵. کیهانی، آیدین (۱۳۹۶). «فلسفه و بحران خرد در اندیشه هورکهایمر». فصلنامه علمی و پژوهشی فلسفه و الهیات. سال ۲۲. شماره اول.
۶. نذری دوست، مسعود و رشیدپور، سمیرا (۱۳۹۵). مارکی دو ساد، زخمی بر چهره روشنگری. فصلنامه پژوهش ادبیات معاصر جهان. دوره ۲۱. شماره ۱.
۷. نوابخش، مهرداد (۱۳۸۵). «بررسی نظریه زیبایی‌شناختی و صنعت فرهنگ در اندیشه آدورنو». فصلنامه علمی و پژوهشی علوم اجتماعی. سال دوم. شماره هشتم.
۸. هورکهایمر، ماکس (۱۳۹۵). سپیده‌دمان فلسفه تاریخ بورژوازی. ترجمه محمدجعفر پوینده. نشر نی. تهران. چاپ ششم.

سرگذشت مدرسه‌ها

آشنایی با اندیشه‌گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین در ایران و شکل‌گیری مدرسه‌های جدید



گزارشگر: محمد دشتی
نویسنده و پژوهشگر تاریخ شفاهی

درس‌گفتارهایی از دکتر اقبال قاسمی پویا

نشست تخصصی «سرگذشت مدارس جدید در ایران»، روز دوشنبه ۲۳ مرداد ۱۴۰۲، به همت «گروه علوم تربیتی خانه اندیشمندان علوم انسانی» در سالن خیام این خانه و با حضور جمع کثیری از اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت، معلمان، علاقه‌مندان به بحث‌های تاریخی آموزش و پرورش و دیگر دعوت‌شدگان برگزار شد. آنچه در ادامه می‌خوانید، گزارش سخنان آقای دکتر اقبال قاسمی پویا، عضو بازنشسته هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش است.

روزگاری که مدرسه‌های نوین ایران جای خود را در جامعه باز کردند!

به نام خداوند جان و خرد، محور سخنان و نقطه عطف گفت‌وگوی ما در این نشست، «سرگذشت مدارس جدید در ایران» با ایتنا بر کتاب «اندیشه‌گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین در ایران» (قاسمی پویا، ۱۳۷۷) است. خوب است در ابتدای سخن بگویم، قصد و منظور من از «سرگذشت» همان «تاریخ» است و آنچه در برهه‌ای از زمان بر ما گذشته است. در این میان، موضوعی که ممکن است جای مناقشه و بحث باشد، واژه «مدرسه» است؛ زیرا در دوره اسلامی هم به آنچه ما امروز مدرسه می‌گوییم، واژه مدرسه اطلاق می‌شده است؛ موضوعی که در کتاب «تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون»، تألیف آقای حسین سلطانزاده، به آن پرداخته شده است. در آن کتاب، مؤلف از عنوان مدرسه که در آن دوران استفاده می‌شده، فراوان یاد کرده است. این در حالی است که مدرسه‌های مورد نظر در آن دوره و دیگر دورانی که در آن کتاب بدان‌ها پرداخته شده است، اصلاً رنگ و رو و محتوا و هویت مدرسه‌های امروزی را که ما از آن‌ها با عنوان مدرسه یاد می‌کنیم، ندارد و انگار که اساساً چیز دیگری است و فقط به لحاظ اشتراک در معنی از هر دو به عنوان «مدرسه» یاد شده است. واژه «دبستان» هم که ما امروزه به کار می‌بریم، همین وضعیت را دارد. به عنوان نمونه، فردوسی، شاعر بزرگ کشورمان،

از دبستان‌هایی یاد می‌کند که در هر کوی و برزن وجود داشته‌اند. این مقدمه کوتاه را گفتم، زیرا می‌خواهم نتیجه بگیرم، موضوع صحبت ما در مورد نهادهایی آموزشی است که از یکصد سال قبل یک مجموعه آموزش‌های رسمی در جامعه ارائه می‌کرده‌اند. پس از آن بود که واژه‌ای با عنوان «مدارس جدید یا مدارس نوین» وضع شد که البته به آن «طرز نو یا طرز جدید» هم گفته‌اند.

پس منظور ما در این گفت‌وگو این گونه مدرسه‌ها هستند؛ مدرسه‌هایی که در ابتدا به آن‌ها «مکتب‌خانه» اطلاق می‌شد، اما در سیر تغییر و تحولات اجتماعی و فرهنگی و با توجه به ضرورت‌ها و نیازهای زمانه و مردم تغییر ماهیت دادند و از آن‌ها به عنوان مدرسه‌های جدید یاد می‌شود؛ موضوعی که محور اصلی پایان‌نامه تحصیلی دکترای بنده است و در بررسی و تحقیقاتی که انجام داده‌ام، توانسته‌ام ۹۰۰ مدرسه را، که افتتاح و بعد از مدتی بسته شده‌اند، شناسایی و معرفی کنم. این در حالی است که مرحوم دکتر محمد اسماعیل رضوانی، که افتخار شاگردی ایشان را داشته‌ام، در کتاب «انقلاب مشروطیت ایران» (رضوانی، ۱۳۵) افتخار می‌کردند که توانسته‌اند نام ۵۰ تا ۶۰ مدرسه را احصا کنند. آمارهای مربوط به آن‌ها را هم تقریر کرده‌اند.

شاید در خصوص اهمیت و ضرورت پرداختن به موضوعی مانند سرگذشت مدارس جدید در ایران یادآوری این نکته لازم باشد که ما برای ساختن آینده، حتماً نیازمند اطلاع و آگاهی از گذشته هستیم تا بتوانیم امروزمان را به گونه‌ای تمشیت کنیم که فردای پیش روی ما برای فرزندان این سرزمین بهتر از ایامی باشد که به عنوان زمان حال سپری می‌کنیم!

چرا مکتب‌خانه‌ها دوام نیاوردند؟ و مدرسه‌های جدید چگونه جای مکتب‌خانه‌ها را گرفتند؟

از آنجا که فرصت ما محدود و بنا بر اجمال و اختصار است، به برخی از اهم دلایل افول مدرسه‌های قدیمه و شکل‌گیری مدرسه‌های جدید اشاره می‌کنم. در این باره، نگاهی تاریخی به موضوع اهمیت بسیاری دارد، زیرا برخلاف برخی تصورات در مورد

سای جدید در ایران

چنین سؤالاتی در بازه زمانی حدود نیم قرن، می تواند دلیلی خوب برای ضرورت پرداختن به چنین کنکاش ها و اقدام هایی علمی و دانشگاهی باشد. در ضمن این دوره می و نشست صمیمی ما را توجیه کند. برخی از این پرسش ها بدین شرح بوده اند:

اساساً چه عواملی در تأسیس مدارس جدید مؤثر بودند؟ نظام آموزشی سنتی چه ویژگی هایی داشت و چرا نتوانست نیازهای آموزشی جامعه آن روزگار را برآورده کند؟ بنیان گذاران مدرسه های جدید از میان چه طبقه و گروهی بودند و کدام یک از این طبقات در این تلاش پیشگام تر بودند؟ چه بخش هایی از جامعه بیشترین بهره را از مدرسه های جدید بردند و گستره آموزش در میان گروه های فرادست و فرودست چگونه بود؟ دولت های مستقر در پیدایش و گسترش و برنامه های مدرسه چه نقشی داشتند؟ نهضت مشروطه و نهادها و سازمان های برآمده از انقلاب، در گسترش مدرسه های جدید چه تأثیر یا تأثیرهایی گذاشتند؟

محتوای متن های درسی و برنامه های آموزشی، و روش ها و وسایل آموزشی و ارزشیابی چه ویژگی هایی داشتند و در مقایسه با مکتب های سنتی، چه تحولاتی پیدا کردند و این تحولات در نظام آموزشی و نگرش تربیتی آن روزگار چه تأثیرهایی بر جای گذاشت؟ رابطه اولیای دانش آموزان و مدرسه چگونه بود و پدران و مادران در برنامه های آموزشی چه نقش هایی داشتند؟ مدرسه های جدید با چه دشواری هایی روبه رو بودند و تا چه حد توانستند مسائل و مشکلات را حل کنند؟ مخالفان مدرسه های جدید از چه قشرهایی بودند و علت مخالفت هر کدام از این فرقه ها و گروه ها چه بود؟ بانیان و پیشگامان مدرسه های جدید چگونه با این مخالفت ها روبه رو شدند و برای نیل به اهداف خود چه تدبیرهایی اندیشیدند؟

من در این تحقیق و پژوهش دانشگاهی تلاش کرده ام با بررسی تاریخی و محتوایی آنچه در این برهه از تاریخ آموزش و پرورش کشورمان رخ داده است، به نتایج مستند و متقنی برسم و بگویم چگونه اندیشه گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین سعی

شکل گیری مدرسه های جدید، که آن را به دوران صدساله اخیر منتصب می کنند، پایه های نخستین نظام آموزشی ما بیش از یکصد سال پیش گذاشته شده اند. در واقع در این دوره بود که بنیادهای آموزشی کهن اندک اندک و در رویارویی با روشنگران و طرفداران نظام نوین آموزشی در هم ریختند و سرانجام جای خود را به نظام جدید آموزشی دادند.

باید توجه داشته باشیم، در این جابه جایی و دگرگونی آموزشی، که چندان هم آسان صورت نگرفت، عواملی چند مؤثر بودند که به برخی از آن ها اشاره می کنم.

تحولات و دگرگونی های سده نوزدهم کشورهای غربی در دگرگونی آموزشی در ایران بسیار نقش آفرین بوده اند. دستاورد غربیان در عرصه های گوناگون اجتماعی، فرهنگی، علمی و فنی چنان گسترده و تأثیرگذار بود که توجه تمامی جهانیان را به خود جلب کرد؛ امری که باعث شد روشنگران و مصلحان کشورهای دیگر به آن حساس شوند و به دنبال آن بر آیند که برای رهایی از عقب ماندگی، چاره ای بیندیشند و خود را از یوغ جهل و عقب ماندگی نجات دهند. موضوعی که دامنه آن به ایران هم کشیده شد و در کشور ما، که سال ها از پیشرفت های فرهنگی و علمی بازمانده بود، موجی ایجاد کرد و بذر تغییر و دگرگونی در جان و نهاد کسانی که دلسوز و نگران آینده کشور خود بودند، آرام آرام جوانه زد.

اقدامی پژوهشی برای پاسخ به سؤالات بنیادین

به طور طبیعی، یک نشست دو تا سه ساعته نمی تواند همه ابعاد موضوعی بزرگ و چندجانبه مانند سرگذشت مدارس جدید در ایران را واکاوی و بررسی کند. به همین دلیل، من به برخی از پرسش هایی اشاره می کنم که در این زمینه برای خودم مطرح بودند و پس از مراجعه به منابع متعدد و یاری گرفتن از استادانم به آن رسیدم و آن را هدف پژوهشم قرار دادم؛ پرسش هایی که ممکن است هنوز و پس از گذشت نزدیک به چهار دهه از انجام این پژوهش، در جای خود باقی باشند و اتفاقاً وجود

از سویی دیگر، خودکامگی حکومتگران، واپس گرایی عوامل بانفوذ وابسته به دربار، و بی خبری حکومتگران در سرتاسر ایران دوره قاجار سبب شد استعمارگران یکی پس از دیگری با تطمیع حکومتگران و توسل به ترفندهای گوناگون، کشور ما را زیر سلطه اقتصادی و فرهنگی قرار دهند. خودکامان داخلی هر نوع آزادی خواهی و ترقی جویی را سرکوب کردند و ایران را از کاروان پیشرفت و ترقی قرن نوزدهم و بیستم بازداشتند. با این حال، به تدریج ارتباط و پیوند ایرانیان با غرب سبب شد برخی از اندیشه‌گران اجتماعی و سیاسی به پیشرفت‌های غربیان حساس شوند و بکوشند اندیشه ترقی خواهی را به راه‌های گوناگون در ایران گسترش دهند.

یادی از بانیان، روشنگران و پیشگامان شکل‌گیری مدرسه‌های جدید ایران

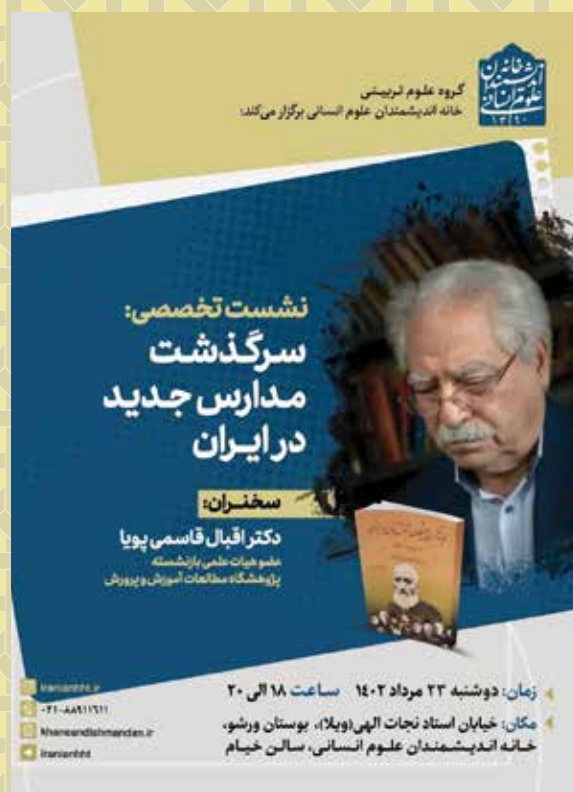
این راه سخت به همین آسانی‌ها هم پیموده نشد. افراد زیادی در شکل‌گیری فکر تحول و راه‌اندازی مدرسه‌های جدید نقش‌آفرین بودند. از جمله آنان می‌توان به ایرانیانی که برای تحصیل به غرب رفته بودند، روزنامه‌هایی که در خارج از کشور منتشر می‌شدند، مصلحانی که در خارج و داخل کشور تأسیس مدرسه‌های جدید را تبلیغ می‌کردند، و بازدیدهای برخی از حاکمان مانند امیرکبیر و دیگران از کشورهای همسایه و مشاهده ترقی آنان در عرصه‌های گوناگون، از جمله تأسیس مدرسه‌های جدید با برنامه‌های پیشرفته، اشاره کرد.

امیرکبیر، مصلح و متفکری اندیشمند

فکر تأسیس نخستین مدرسه ایرانی به سبک فرنگی را امیرکبیر، پس از بازدید از کشورهای همسایه و برخورد با اندیشه‌های جدید، به وجود آورد. بسیاری از معلمان این مدرسه تحصیلکرده فرنگ بودند. در ایران، نخستین مدرسه ابتدایی به طرز جدید را رشديه، پس از دیدن مراکز تربیت‌معلم و مدرسه‌های جدید خارج از کشور، تأسیس کرد.

حاج میرزا حسن رشديه، پایه‌گذار روش‌های جدید تدریس

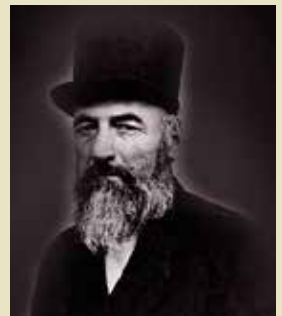
در ایران، روش جدید تدریس را که یکی از برجسته‌ترین رخدادهای آموزشی است، حاج میرزا حسن رشديه، به تبعیت از روش‌های آموزشی نوینی که در بیروت با آن‌ها آشنا شد، اشاعه داد. به همین روش آموزش بود که آوازه «رشديه» در سرتاسر کشور طنین‌انداز شد. بدین ترتیب، هر کدام از اندیشه‌گران و ترقی‌خواهان،



کرده‌اند در یک دوره تاریخی زمینه‌های لازم را پی‌ریزی یک نظام آموزشی متناسب با نیازها و شرایط اجتماعی و فرهنگی میهن خود فراهم کنند.

واکاوی زمانه شکل‌گیری مدرسه‌های جدید و مروری بر تلاش‌های بانیان و تلاشگران آن دوران

با مروری بر اسناد و نتایج پژوهشی که در کتاب «اندیشه‌گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین در ایران، مدارس جدید در دوره قاجار: رویارویی نواندیشان و سنت‌گرایان» به‌طور مشروح و مفصل بدان پرداخته‌ام، پیدایش و گسترش مدرسه‌های جدید نتیجه دو عامل عمده در داخل و خارج از کشور بوده است. در جنبه داخلی ضرورت‌ها و نیازهای داخلی جامعه آن روزگار سبب شد برای راهیابی از یوغ جهل و عقب‌ماندگی تاریخی چاره‌ای اندیشیده شود و بنیاد نظام کهنه آموزشی در هم فرو ریزد. این موضوع با تحولات شگفت‌انگیز قرن نوزدهم در عرصه‌های گوناگون علمی و فنی مصادف بود و باعث شد برخی از مصلحان و اندیشه‌گران بر آن شوند که برای جبران عقب‌ماندگی‌های اجتماعی و فرهنگی و آموزشی، به غرب و دستاوردهای نوین آن متوسل شوند. این رویکرد به غرب زمانی بود که استعمارگران غربی می‌کوشیدند سیطره نفوذ و تسلط خویش را در سراسر جهان آن روزگار بگسترند. و صدا البته که اوضاع کلی حاکم بر ایران آن روزگار نیز زمینه‌ساز این هدف‌های استعماری بود.



به شکل و صورتی که باب طبع آنان بود، بر ضرورت و لزوم تأسیس مدرسه‌های جدید در ایران تأکید و آموزش در مکتب‌خانه‌ها را نقد کردند. همه اندیشه‌گران اجتماعی و آموزشی بر این واقعیت تأکید کردند که بدون تحول در شیوه آموزش، هیچ تحولی امکان‌پذیر نخواهد شد.

پس از تأسیس مدرسه‌ای جدید برای نخستین بار در تبریز و توسط میرزا حسن رشیدیه، آرام آرام و البته با تحمل سختی‌های فراوان، مدرسه‌ها یکی بعد از دیگری در دیگر ایالات و ولایات کشور گشوده شدند. اما همه آن‌ها سیر تکاملی و تحولی پیدا نکردند و بعضی به دلایل گوناگون و از جمله بر اثر مخالفت واپس‌گرایان یا نداشتن توان مالی و دلایلی از این قبیل، بسته شدند. بنابراین، مدرسه‌های امروز ما که به گستردگی سرزمین ایران هستند، سنگ بنایشان در آن روزگار نهاده شد.

نهضت مشروطه، زمینه‌ساز گسترش مدرسه‌های جدید

نهضت مشروطه که هدفش برقراری حکومت قانون بود، سبب شد نوجوانان و مصلحان اجتماعی گسترش مدرسه‌های جدید را سرلوحه اقدام‌ها و مطالبات خود قرار دهند. پس از این بود که گشودن مدرسه‌های جدید بیش از پیش سرعت گرفت. اما این تأکدها، به دلایل گوناگون، از جمله مخالفت نمایندگان بزرگ مالکان و بزرگ سرمایه‌داران و دیگر حکومتگران آن روزگار، تأسیس مدرسه‌ها و گسترش آموزش و پرورش، سیر تکاملی و تحولی طی نکرد و با اینکه توفیقی‌هایی در تأسیس مدرسه‌های جدید صورت گرفته بود، اکثر توده‌های مردم از نعمت سواد بی‌بهره ماندند. برخی از تاریخ‌نگاران معتقدند هم حکومتگران و هم رهبران مشروطه درک درستی از مفهوم مشروطیت نداشتند و هر یک آن را به گونه‌ای تفسیر می‌کردند.

وضع قوانین برای نظام آموزشی

برای نخستین بار در تاریخ ایران برای نظام آموزشی قوانینی در مجلس وضع شدند. وزارت معارف به صورت رسمی تأسیس و برای مدرسه‌ها برنامه‌هایی تنظیم شدند. به طور کلی، نهاد آموزش و پرورش رسمیت یافت و سیر صعودی یافت و پیشرفت قابل ملاحظه‌ای کرد. آموزش و پرورش از این دوره به بعد اما با فراز و فرودهای بسیار پیش رفت. انجمن‌ها و اجزای برآمده از مشروطیت بر اهمیت مدرسه در مرام‌نامه‌هایشان تأکید کردند و آموزش و پرورش را محور پیشرفت‌ها معرفی کردند.

نقش دولت در گسترش مدارس تغییر کرد و به آن بیش از پیش توجه شد. برخی از حکومتگران، پا به پای مردمانی که علاقه‌مند گشودن مدرسه‌های جدید بودند، برای تأسیس مدرسه کمک‌های قابل ملاحظه‌ای کردند. اما این توجه به آن اندازه نبود که شمار بیشتری از مردم بتوانند از نعمت سواد بهره‌مند شوند.

تغییر و تحول در هدف‌های نظام آموزشی

یکی دیگر از تحولات این بود که در هدف‌های آموزشی تغییراتی به وجود آمدند. شروع نظام آموزشی جدید با آموزش متوسطه و عالی نشانگر این واقعیت است که جامعه نیاز به تحول در آموزش را با جان و دل احساس کرده بود و رفع نیازهای نظامی، علمی، فنی و سیاسی از جمله هدف‌های آموزش نوین بود. در آموزش، افزون بر خواندن و نوشتن، تلاش شد درس‌هایی چون جغرافی و تاریخ برای شناخت ملت‌ها و سرزمین‌های دیگر، صناعی، علوم و فنون، ریاضیات، هندسه، فیزیک و شیمی، هر چند به صورت ناقص، در محتوای درس‌ها گنجانده شوند. ضمن اینکه هر کدام از مدرسه‌ها نظام‌نامه‌ای داشتند که بر مبنای آن اداره می‌شدند. در این نظام‌نامه‌ها وظایف همه کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا مشخص شده بودند.

حضور معلمان تحصیل کرده و بانگیزه در مدرسه‌های جدید

پس از انجام تغییرات و تحولات ناشی از شکل‌گیری مدرسه‌های جدید در ایران، معلمان این مدرسه‌ها در بسیاری موارد، چه از نظر روش‌ها و چه دانش و مهارت و چه ویژگی‌های شخص و این قبیل امور، با مکتب‌داران تفاوت‌هایی اساسی داشتند. برخی از آنان هم تحصیل کرده‌های خارج از کشور بودند. در سال ۱۲۰۹ شمسی در قانونی که برای اعزام محصل به خارج از کشور به تصویب رسید، قید شده بود پانزده تن از آنان در رشته‌های تعلیم و تربیت تحصیل کنند. یا در سال ۱۲۹۷ **نصیرالدوله بدر**، وزیر وقت معارف، درالمعلمان مرکزی را به ریاست **ابوالحسن فروغی** و دارالمعلمات را به ریاست **مؤدب‌الملک** (سید ریشار) تأسیس کرد.

متأسفانه تأسیس مراکز تربیت‌معلم را دیر آغاز کردند. این در حالی بود که مدرسه‌های جدید را در بیشتر موارد معلمان اداره می‌کردند که هیچ دوره آموزشی ندیده بودند؛ جز میرزا حسن رشیدیه که در بیروت تربیت معلم دید و شیوه جدید آموزش را او به ایران آورد و خود نخستین مدرسه جدید را در تبریز گشود و رنجه‌ها دید و تهمت‌ها شنید و بارها مورد ضرب و شتم قرار گرفت. بقیه معلمان و مدیران بیشترشان از روی علاقه شخصی به تدریس مشغول می‌شدند.

در کل می‌توان گفت، معلمان از روش‌های مبتنی بر روان‌شناسی و علوم تربیتی یا روان‌شناسی یادگیری آگاهی



بنیانی خود مطرح نکرد و دست‌اندرکاران این تحولات در مجموع تصویر روشنی از انسان آرمانی موردنظرشان نداشتند تا مشخص شود که انسان آرمانی آن‌ها چیست و کیست و چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد. و این گونه بود که آموزش به‌صورت نظام‌دار از دوره ابتدایی تا متوسطه تحول نیافت و تحولات صورت گرفته در همان سطح نازل خود در جا زدند و گسترش درخور توجهی نیافتند. در شیوه تدریس، ارزشیابی و دیگر امور نیز تحولی درخور و شایسته صورت نگرفت. ضمن اینکه محتواهای آموزشی چندان تحولی به خود ندیدند و چند درس محدود، به همان صورت نخستین، در مدرسه‌ها تدریس و به‌عنوان محتوا ارائه شدند. ضمن اینکه سال‌ها طول کشید تا مراکز تربیت معلم تأسیس شدند و بعد از آن هم گسترش درخور و شایسته‌ای پیدا نکردند. شمار مراکز تربیت‌معلم بسیار اندک و به برخی از شهرهای بزرگ مثل تهران و تبریز و جز این‌ها منحصر بود.

کوتاه سخن اینکه همانند تغییرات ناکافی‌ای که در وضعیت اجتماعی و سیاسی و اقتصادی رخ داد، مدرسه‌ها نیز به‌عنوان نهادی وابسته به شرایط حاکم، با حرکتی کند و کم‌تحول پیش رفت. در نتیجه، با تمام تلاش‌هایی که در راه گسترش آموزش صورت گرفت، در اواخر دوره قاجار توده عظیمی از مردم سراسر کشور همچنان بی‌سواد و ناآگاه از فرهنگ نو باقی ماندند. این در حالی بود که برای گسترش علوم و فنون و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و به‌طور کلی برای ایجاد نهادهای آموزشی لازم برای پیشرفت‌های علمی، فنی، صنعتی و کشاورزی، گام‌های لازم برداشته نشد.

همچنین، به دلیل ناکافی بودن اقدامات انجام‌شده در آن دوره حساس و مهم، هنوز هم بسیاری از مسائل آموزشی امروز ایران، به‌عنوان مسائل مزمن بازمانده از دوره قاجار و پس از آن، به جای خود باقی‌مانده‌اند و به نظر می‌رسد همچنان موردنقد صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران و مردم هستند. شاید بتوان گفت، ضرورت برگزاری چنین نشست‌هایی، در این تأخیر و عقب‌ماندگی تاریخی در این حوزه مهم و اثرگذار ریشه دارد و لازم است با برگزاری و استمرار آن‌ها، از تجربه‌های گذشته تاریخی خود برای ترسیم امروز و فردایی بهتر درس بگیریم. بدان امید!

منابع

۱. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۷). اندیشه‌گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین در ایران. مرکز نشر دانشگاهی. تهران.
۲. سلطان‌زاده، حسین (۱۳۶۴). تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون. نشر آگاه. تهران.
۳. رضوانی، محمد اسماعیل (۱۳۵۵). انقلاب مشروطیت ایران. شرکت سهامی کتاب‌های جیبی. تهران.
۴. صابر، میرزاعلی اکبر (۱۹۷۷ م). هوپ‌هوپ‌نامه. ترجمه احمد شفائی. چاپ دوم. نشریات دولتی آذربایجان. باکو.

زیادی نداشتند. درآمد آنان نیز اندک بود. اما با عزت‌نفس زندگی می‌کردند و در جامعه برای خودشان ارج و منزلتی والا داشتند. در نگاهی کلی شاید بتوان گفت، تفاوت مدرسه‌های جدید با مکتب‌خانه‌ها در شیوه‌ها و روش‌های تدریس و محتوای درس‌ها و نوع مکان‌ها بود. با مدیران و معلمانی متفاوت از مکتب‌دارانی که قبلاً آموزش بچه‌ها را بر عهده داشتند. با این حال، گاهی خود مکتب‌داران، مکتب‌خانه‌هایشان را به مدرسه جدید یا دبستان تغییر می‌دادند.

تغییر و تحول در شیوه‌های آموزشی

تحول در شیوه‌های ارزشیابی نیز یکی دیگر از ویژگی‌های مدرسه‌های جدید در مقایسه با مکتب‌خانه‌ها بود. به تشخیص مکتب‌دار، آنگاه که دانش‌آموزان عم جزء یا قرآن را یاد می‌گرفتند، با مراسم خاصی فارغ‌التحصیل محسوب می‌شدند. ولی در دوره ابتدایی، در آغاز تأسیس مدرسه‌های جدید، گروهی از معلمان و مدیران از دانش‌آموزان امتحان شفاهی به عمل می‌آوردند. بعدها، پس از تأسیس ادارات معارف، برنامه امتحانی نیز برای مدرسه‌ها تدوین شد و برای دانش‌آموزان در پایان تحصیل گواهی‌نامه صادر می‌شد. جالب اینکه یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مدرسه‌های آن روزگار، همکاری والدین با مدرسه و کارکنانش بود. در مدرسه به روی اولیا باز بود و به‌ویژه در دوره مشروطه، مدرسه مرکز مبارزات سیاسی شده بود.

مدرسه‌های جدید و غفلت‌هایی که صورت گرفت!

با وجود دستاوردهای قابل‌ملاحظه مدرسه‌های جدید نسبت به مکتب‌خانه‌ها، آموزش و پرورش نوین مسائل و مشکلاتی نیز داشت. از جمله اینکه نظام آموزش محوری را به‌عنوان مسئله

«اندیشه‌گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین در ایران»

محمد دشتی

کتاب «اندیشه‌گران و پیشگامان آموزش و پرورش نوین در ایران» برگرفته از پایان‌نامه دکترای اقبال قاسمی پویا در رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش است که با راهنمایی شادروان استاد دکتر نورالله کسایی و مشاوره استاد دکتر ابراهیم باستانی پاریزی در سال ۱۳۶۹ به اتمام رسیده و با نمره عالی پذیرفته شده است. این کتاب که مبنای پژوهشی دارد، یکی از اسناد معتبر تاریخ تعلیم و تربیت کشور به‌شمار می‌رود.

فصل اول

در فصل نخست کتاب مطالبی چون: انقلاب صنعتی اروپا و نتایج آن، پیدایش طبقه جدید اجتماعی، برجسته‌ترین ویژگی‌های آموزش و پرورش در قرن هجدهم، دگرگونی‌های غرب در قرن نوزدهم، آموزش‌های عمومی و گسترش مدارس در قرن نوزدهم، افزایش تولید و گسترش استعمار جهانی و اوضاع و مراتب اجتماعی در روزگار قاجار، از جمله مطالبی هستند که در این فصل مورد بحث قرار گرفته‌اند.

فصل دوم

در فصل دوم، وضعیت آموزش و پرورش در دوره قاجار توضیح داده شده و مطالبی چون «مکتب‌خانه‌ها و جایگاه آن در آموزش عمومی، ویژگی‌های مکتب‌خانه‌ها، انواع مکتب‌خانه‌ها، نقد و نظر متفکران و روشنگران درباره مکتب‌خانه‌ها» بررسی شده‌اند.

فصل سوم

در فصل سوم و در بحث پیشگامان و نوآوران مدرسه‌های جدید، به چند تن از آنان از جمله: میرزا تقی‌خان امیرکبیر، میرزا فتحعلی آخوندزاده، میرزا ملکم‌خان، میرزا یوسف‌خان مستشارالدوله، عبدالرحیم طالبوف (طالب‌زاده تبریزی)، میرزا تقی‌خان کاشانی، سید جمال‌الدین اسدآبادی، میرزا علی‌خان امین‌الدوله، حاج میرزا یحیی دولت‌آبادی، حاج میرزا حسن رشیدی، حاج زین‌العابدین مراغه‌ای، سید جمال‌الدین واعظ، میرزا علی‌اکبر صابر (طاهرزاده) شاعر و مؤلف کتاب هوپ هوپ. (صابر، ۱۹۷۷ م)، پرداخته شده است.

فصل چهارم

در فصل چهارم کتاب این عنوان‌ها مطالعه شده‌اند: گسترش مدرسه‌های جدید پس از انقلاب مشروطه، مدرسه‌های آذربایجان در دوره مشروطه، دولت و مدرسه‌های جدید، اوضاع و احوال مدرسه‌ها از نظر بازرسان در این دوره، احزاب سیاسی و آموزش و پرورش، انجمن معارف و نقش آن در گسترش مدرسه‌های جدید، نخستین مجتمع مدیران یا انجمن معارف تبریز و مدرسه‌های جدید، انجمن ایالتی آذربایجان و نقش و تأثیر آن در توسعه مدرسه‌های جدید، و جمعیت نشر معارف و تأثیر آن در گسترش مدرسه‌های جدید.

فصل پنجم

در فصل پنجم، به‌عنوان بخش اعظم کتاب، وضعیت مدارس جدید در همه ایالات و ولایات روزگار قاجار شناسایی و معرفی شده و در کل نزدیک به نهصد مدرسه و شرح وضعیت آن‌ها از نظر بانی و تأسیس‌کننده مدرسه و سرانجام فعالیت‌های آموزشی آن‌ها بررسی شده است.

فصل ششم

در فصل ششم، درباره نتایج اجتماعی و سیاسی و آموزشی گسترش مدارس جدید در دوره قاجار بحث و نقد شده است که در واقع نتیجه‌گیری و جمع‌بندی کل مطالب کتاب است.

معلمان از چه چیزی رنج می‌برند؟

مسعود زالی‌زاده

آزمون سراسری، بتوانند در آینده موقعیت و جایگاه مناسبی کسب کنند. بر همین اساس، معلم ابزارهای زیادی برای ایجاد انگیزه و ترغیب دانش‌آموزان در اختیار داشت و می‌توانست تصویری از آینده مطلوب برای دانش‌آموزان موفق ترسیم کند. اما امروز، بیکاری گسترده تحصیل‌کرده‌های دانشگاهی در کشور باعث شده است معلم نتواند به راحتی از اهمیت علم و تحصیل برای دانش‌آموزان سخن بگوید، چرا که دانش‌آموزان، به دلیل تجربه‌های روزمره و مشاهده واقعیت‌های جامعه، به سرعت به این موضوع واکنش نشان می‌دهند و با مثال‌های متعدد، به بیکاری افراد تحصیل‌کرده اطراف خود اشاره می‌کنند. در ضمن، نفوذ روزافزون ارزش‌های مادی در جامعه و سیطره نوعی فرهنگ مصرفی، روزبه‌روز عرصه را بر علم و دانش تنگ کرده و این برای کسی که هر روز قرار است به امر تعلیم و تربیت بپردازد، رنجی مضاعف است.

معلمان در کنار روحانیان و روشنفکران همواره از گروه‌های مرجع اصلی جامعه محسوب شده و در جهت‌دهی به افراد نقش مهمی بر عهده داشته‌اند. معلمان در گذشته در کنار جایگاه علمی، موقعیت فرهنگی و اخلاقی ویژه‌ای داشتند و دانش‌آموزان آنان را الگوی اصلی خود می‌دانستند. اما در شرایط کنونی، معلم جایگاه گذشته خود را از دست داده است و برای دانش‌آموزان، گروه‌های مرجع دیگری اهمیت پیدا کرده‌اند. همین موضوع بر جایگاه و موقعیت معلم در مدرسه تأثیرات منفی زیادی گذاشته است. اگر چه افول مرجع‌های اخلاقی مختص معلمان نیست، اما نکته مهم اینجاست که گروه‌های مرجعی دیگر اقتدار غیررسمی داشته‌اند، در حالی که معلم، علاوه بر اقتدار غیررسمی، وظیفه رسمی و قانونی دارد. حال در این فضای اجتماعی، اقتدار و منزلت معلم به چالش کشیده شده است.

در کنار این‌ها باید به مشکلات معیشتی نیز اشاره کرد؛ مشکلاتی که با وجود تلاش‌های بسیار هنوز منجر به راه‌حل جامع و پایدار در این زمینه نشده است.

همه کسانی که در شغل معلمی فعالیت دارند، به این نکته واقف‌اند که دانش‌آموزان هر ساله از نظر نگرشی و رفتاری دچار تغییر می‌شوند و این تغییرات، از آنچه در جامعه اتفاق می‌افتد، جدا نیست. معلمی، برخلاف بسیاری از مشاغل، که کار و وظایف مشخص و از پیش تعیین‌شده دارند، ماهیتی فرهنگی و نمادی دارد. به این معنا که معلم باید دانش و تجربه خود را در اختیار کسانی قرار دهد که به راحتی پذیرای آن نیستند. در این فرایند، مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و معنایی تأثیر می‌گذارند.

جامعه ما در دهه اخیر، به دلیل تحولات فرهنگی سریع و بحران‌های اقتصادی، در وضعیت خاصی به سر می‌برد. نوجوانان و جوانان بیشترین تأثیر را از این شرایط متحمل شده‌اند و ذهنیت و جهان آن‌ها با دانش‌آموزان دهه‌های پیشین بسیار متفاوت شده است. همین موضوع بر کارایی معلم تأثیر بسزایی گذاشته است و اجازه نمی‌دهد معلمان بتوانند رسالت خود را به خوبی انجام دهند. درباره تأثیر این شرایط، که فشار روحی و روانی زیادی به معلمان وارد می‌کند، می‌توان به این موارد اشاره کرد:

در جامعه ما تحصیلات همواره به عنوان عاملی مهم در تحرک اجتماعی محسوب شده و طبقات اجتماعی، به ویژه طبقات پایین و متوسط، از این طریق به دنبال بهبود جایگاه خود در جامعه بوده‌اند. در دهه‌های پیشین، به دلیل تعداد کم افراد تحصیل‌کرده و شرایط اقتصادی اجتماعی، این انگیزه برای دانش‌آموزان وجود داشت که با تلاش در مدرسه و عبور از سد



● ندا رهگذر

● استان تهران

● دوازدهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشد



● سوما توره خاندانقلی

● استان کردستان

● دهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشد



● حمید سبحانی

● استان خراسان رضوی

● نهمین دوره جشنواره ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشد

رژیم صهیونیستی وحشت افکنے دولتی

آدم کشی شیوہ رژیم صهیونیستی است.

