

# آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی  
دوره هفدهم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۳

بسم الله الرحمن الرحيم

## سرمقاله

کهنتری علوم اجتماعی / فریبرز بیات ۲

## برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- تجدیدنظر در سیاست‌گذاری آموزشی (گفت‌وگو با دکتر سعید معیدفر) ۴
- کنش ارتباطی - مفاهیم بنیادی کنش در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی / دکتر لطیف عیوضی ۱۰
- تربیت مدنی در سه کشور فرانسه، ژاپن و سنگاپور / دکتر زهره عابدی کرجی‌بان ۱۷
- کدام گروه از دبیران احساس رضایت بیشتری دارند؛ معلمان فعال یا منفعل / دکتر مهدی شهبازی و ناهید محمدی ۲۲
- جامعه‌شناسی در حاشیه، فلسفه در متن - نقد دبیران علوم اجتماعی بر کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی / محمود اردوخوانی ۳۵
- مشکلات تدریس مطالعات اجتماعی / فاطمه نیکو ۵۲

## دانش نوین اجتماعی

- تحلیل عاملی؛ تکنیک خلاصه‌سازی متغیرها / دکتر غلامحسین کرمی ۲۶
- نظریه اجتماع مراقب - تربیت اخلاقی در آرای مک اینتایر / دکتر وحید نقدی ۳۰
- جامعه‌شناسی ارزشیابی آموزگاران / ریچارد اینجرسال، ترجمه دکتر حسین دهقان ۴۵
- سرمايه فرهنگي و موفقیت تحصیلی / الیوت. بی‌وینگر و آنت لیروا ترجمه دکتر بهمن باینگانی و هیرو قاسمی معصوم ۴۸
- نظریه اجتماعی مدرن؛ از پارسونز تا هابرماس - مروری بر یک کتاب / حسام مناہجی ۶۲

## دانش اجتماعی بومی

- مدرسه در اسناد تحولی / غلامرضا حمیدزاده ۱۴
- سازگاری ایرانی / دکتر محمدرضا جلالی ۴۰
- جوامع نافاضله؛ مال اندوز، فضل فروش، سلطه‌جو - گونه‌شناسی جوامع از نگاه فارابی / سید علیرضا قیومزاده ۵۷

وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سر دبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: پریسا سندوسی
- طراح جلد: محمود حسینی
- صفحه ۳ جلد: شیدا سردشتی
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، بلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پيامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
- رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۵ - ۷۷۳۳۶۶۵۵
- شمارگان: ۵۰۰۰
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

## قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. مقاله‌های ترجمه شده باید 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، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌هایی می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. نثر مقاله باید 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 باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. معرفی نام‌های کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنوان و آثاری که پیوست شود. مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



# کهنتری علوم اجتماعی

## چرا منزلت علوم اجتماعی در نظام آموزشی پایین است؟

چرا علوم انسانی و اجتماعی در نظام آموزشی ما منزلت و اعتبار لازم را ندارد؟ چرا به رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی کم بها داده می‌شود؟ چرا معلمان و دبیران علوم اجتماعی و انسانی در مقایسه با سایر دبیران ارزش و اهمیت کمتری در نظام مدرسه‌ای دارند؟ چرا با درس‌های علوم انسانی و اجتماعی به‌عنوان درس‌های «درجه دو» برخورد می‌شود؟ چرا مسئولان مدارس و نظام آموزشی، دانش‌آموزان را بیشتر به انتخاب رشته‌های تجربی و ریاضی تشویق می‌کنند؟ چرا بیشتر والدین تمایل دارند فرزندشان به رشته‌های ریاضی و تجربی بروند؟ و بالاخره، چرا فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی کمتر از سوی نظام اجتماعی، سیاسی و اجرایی کشور به کار گرفته می‌شوند؟

پاسخ این سؤالات را نخست باید در نوع بینش، نگرش و تفکر حاکم بر مسئولان جامعه و نظام آموزشی کشور سراغ گرفت. چنین به‌نظر می‌رسد که مسئولان جامعه و نظام آموزشی ما، طی چند دهه گذشته، بر این باور بوده‌اند که مشکل توسعه نیافتگی و عقب‌ماندگی جامعه و پایین بودن رشد اقتصادی - اجتماعی ما از ضعف دانش تجربی و فنی جامعه و نداشتن نیروی انسانی ماهر و تکنسین‌های مجرب در این حوزه‌ها نشئت می‌گیرد. آن‌ها رشد و رونق کارخانه‌ها، سرعت چرخ‌های تولید کالاها و خدمات، و وفور و رفاه اقتصادی جوامع پیشرفته و توسعه یافته را موهون رشد علوم تجربی، ریاضی، فنی و مهندسی می‌دانند به همین دلیل نیز به توسعه و گسترش این رشته‌ها می‌پردازند و دانش‌آموزان و دانشجویان را به انتخاب و گزینش چنین رشته‌هایی تشویق و ترغیب می‌کنند.

این جریان که بیشتر مدارس متوسطه فقط دانش‌آموز رشته‌های تجربی و ریاضی می‌گیرند و به‌طور کلی، رشته علوم انسانی را کنار گذاشته‌اند، طی چند دهه گذشته چنان در جامعه ما شدت گرفته است که در هر منطقه به زحمت و سختی می‌توانی دبیرستانی پیدا کنی که رشته انسانی داشته باشد. چنین تفکری از طریق مراودات و تماس‌های والدین با مدارس و انجمن‌های اولیا و مربیان به خانواده‌ها هم منتقل شده است و والدین نیز برخلاف میل و علاقه، و توان و استعداد فرزندان خود، آن‌ها را تحت انواع فشارها قرار می‌دهند تا رشته‌های تجربی و ریاضی را انتخاب کنند. اما فشار قوی‌تر را بازار کار بر علیه رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی وارد می‌آورد، برهان قاطع مدیران، معلمان و والدین برای فشار و اجبار دانش‌آموزان به انتخاب رشته‌های تجربی و ریاضی و کنار گذاشتن رشته‌های علوم انسانی، نبود بازار کار برای فارغ‌التحصیلان این رشته‌هاست. این دلیل چنان کارگر و مؤثر است که حتی دانش‌آموزان علاقه‌مند به علوم انسانی را نیز به تردید وامی‌دارد. به‌طوری که بسیاری با وجود اشتیاق و استعداد در زمینه علوم انسانی و اجتماعی، مجبور به تغییر رشته و انتخاب رشته‌های تجربی و ریاضی با هزاران سختی و مشقت می‌شوند.

جالب است بدانید، این روند درست عکس جریانی است که در واپسین سال‌های منتهی به انقلاب اسلامی و



در دوران انقلاب شکل گرفته بود که دانشجویان فنی، مهندسی و علوم پزشکی، با تغییر رشته به علوم انسانی و اجتماعی می آمدند. اما چرا آن زمان چنین جریانی شکل گرفت و اکنون روندی کاملاً معکوس به وجود آمده است؟ دانشجویان فنی و مهندسی در اوایل پیروزی انقلاب اسلامی به این باور رسیده بودند که مشکلات جامعه را تنها با علوم تجربی نمی توان به طور اساسی حل کرد. چرا که این علوم اگرچه توانایی و مهارت های فنی و زمینه های تولید کالا و خدمات و رشد اقتصادی را به درستی دامن می زنند، اما پاسخ سؤالاتی چون «رشد برای چه کسانی، با چه جهت گیری و برای کدام هدف» را نمی توانند بدهند و اینجاست که پای علوم انسانی و اجتماعی به میان می آید. اتفاقاً این روند را غرب نیز طی کرده است. کشورهای غربی پس از طی یک دوره در ابتدای انقلاب صنعتی که تصور می شد همه چیز در رشد تولید کالا و خدمات خلاصه می شود، با عواقب ناخوشایندی چون استثمار و بهره کشی، فقر، تبعیض، بی کاری، کار کودکان و زنان، مهاجرت، آلودگی، بزهکاری، طلاق، خودکشی و... مواجه شدند و ناچار برای حل چنین مشکلاتی دست به دامان علوم انسانی و اجتماعی شدند، به علاوه، در تصور خود از توسعه نیز به طور کلی تجدیدنظر کردند.

متأسفانه مسئولان جامعه ما، با وجود داشتن تجربه غرب پیش روی خود، باز به همان راه رفتند و با کم بها دادن به علوم اجتماعی و انسانی و توجه بیش از اندازه به علوم تجربی و رشته های فنی و مهندسی، جامعه را با انبوهی از مشکلات اجتماعی چون، فقر و نابرابری، مهاجرت و تخریب جامعه روستایی، شهرنشینی انگلی و نامتوازن، آلودگی، حاشیه نشینی، کودکان کار و خیابان، طلاق، بزهکاری، بی کاری و... مواجه کردند. اما جالب است بدانید مسئولان برای حل همین مشکلات نیز کمتر از علوم انسانی و اجتماعی کمک می گیرند و به دلیل نوع تفکر و اعتبار و ارزش بلامنازعی که برای علوم تجربی و محض قائل اند، در فکر «مهندسی» چنین مشکلاتی هستند. در نتیجه بازار کار رشته های علوم اجتماعی و انسانی را بیش از پیش تضعیف و تخریب می کنند. یکی از دلایل این موضوع فقدان تفکر اجتماعی و بینش جامعه شناختی در میان مسئولان اجتماعی و اجرایی و به ویژه مسئولان نظام آموزشی است. اغلب مسئولان طی چند دهه گذشته دارای صبغه و سابقه فکری یا تحصیلی تجربی یا فنی و مهندسی بوده اند و به ویژه در مسئولان نظام آموزشی این نوع از بینش و تفکر کاملاً غالب بوده است. متأسفانه این نحوه نگاه به علوم انسانی و اجتماعی، به دلایل بینشی و مقتضیات بیرونی و بازار کاری که توسط چنین تفکری در حوزه کلان برنامه ریزی اقتصادی - اجتماعی شکل گرفته است، هنوز نیز کمابیش ادامه دارد. تا زمانی که این طرز تلقی در مسئولان کلان و میانی، اجتماعی، اقتصادی و به ویژه نظام آموزشی تغییر نکند، رشته های علوم اجتماعی و انسانی و معلمان و فارغ التحصیلان آن ها کماکان منزلت و ارزش و اعتبار کمتری در جامعه خواهند داشت و «درجه دوم» محسوب می شوند.

**سردبیر**



گفت‌وگو با دکتر سعید معیدفر، جامعه‌شناس و پژوهشگر اجتماعی

# تجدید نظر در سیاست‌گذاری آموزشی

فریبرز بیات

## اشاره

منزلت و اعتبار رشته‌های علوم اجتماعی در جامعه چقدر است؟ دلایل کم‌توجهی به علوم اجتماعی در نظام آموزشی و گرایش آشکار برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی به رشته‌های تجربی، ریاضی و فنی - مهندسی چیست؟ پیامدها و آثار این سیاست در سطح نظام اجتماعی و آموزشی و رفتار دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مدیران چه بوده است؟ و بالاخره، چرا تجدیدنظر در این سیاست ضروری است و چه راهی برای تغییر آن پیش روی ماست؟ این سؤالات را در گفت‌وگو با دکتر سعید معیدفر، جامعه‌شناس و دانشیار بازنشسته دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران و مشاور اجتماعی فعلی وزیر مسکن و شهرسازی، در میان گذاشته‌ایم. از دکتر معیدفر که چندی ریاست «انجمن جامعه‌شناسی ایران» را نیز برعهده داشته، علاوه بر مقالات متعدد، هشت اثر زیر منتشر شده است:

نظریه‌های جامعه‌شناسی نظم، جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، تفکر نظری در جامعه‌شناسی (ترجمه مشترکی از اثر ویلیام اسکیدمور)، نگرش تحلیل مسائل اجتماعی (ترجمه اثری از دانیلین لوزیک)، مسائل اجتماعی ایران، جامعه‌شناسی اقشار و گروه‌های آسیب‌پذیر، نظم اجتماعی در نظریه‌های جامعه‌شناسی (ترجمه اثری از پیتر ورسلی)، بررسی میزان اخلاق کار و عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن، فرهنگ کار  
متن کامل این مصاحبه در ادامه از نظرتان می‌گذرد.

## ● رسالت‌ها و اهداف آموزش علوم اجتماعی در ایران

### امروز و در شرایط فعلی جهان چه باید باشد؟

○ آنچه واقعاً مدت‌هاست دغدغه ذهنی من شده و آن را ریشه بسیاری از مشکلات می‌دانم، این است که با ورود جامعه ما به دنیای مدرن، اتفاقاتی افتاد که ما را نیازمند علوم اجتماعی کرده است. به قول جامعه‌شناس‌ها، جامعه امروز ما در حال نوعی تقسیم و تفکیک اجتماعی است و در واقع نوعی تمایز دارد اتفاق می‌افتد. از طرف دیگر، نوعی تغییر ساختاری نیز در جامعه به وجود آمده است که خواه‌ناخواه در اینجا لازم است علوم اجتماعی نقشی پررنگ‌تر برای اصلاح و تنظیم امور جامعه ایفا کند.

تغییر ساختاری جامعه ما این‌گونه است که تا پیش از این، ما ساختار قبیله‌ای، قومی و طایفه‌ای داشتیم و جامعه ما از سطوح خرد تا کلانش دارای نوعی انسجام درونی بود. نوعی سلسله مراتب جریان داشت و افراد به‌صورت منسجم درگیر نقش‌هایی بودند که تقریباً با هم سازگاری داشتند. به عبارت دیگر، با جمع یا جامعه بودن خیلی دشوار نبود. چرا که اساساً تمامی وجود فرد را جامعه فرا می‌گرفت، بدون اینکه خودش متوجه باشد. در ضمن، هیچ نوع تضادی بین فرد و جامعه به وجود نمی‌آمد، چون شخصیت فرد از آغاز در روند این فرایند و چرخه شکل می‌گرفت. اما امروز آن ساختار قومی و طایفه‌ای تقریباً به حداقل رسیده و هویت قومی، یا نیست یا اگر هست، فقط در حد یک اسم، لهجه یا برخی از نمادهای دیگر باقی مانده است. افراد هم دیگر حاضر نیستند به آن هویت شناخته شوند. کلان‌شهرهایی به وجود آمده‌اند که در آن‌ها رابطه‌ها عوض شده‌اند و آدم‌ها در همسایگی یکدیگر و در محل کار اساساً دیگر آن مناسبات قومی و قبیله‌ای را ندارند. در دنیای مدرن و در شهرهای بزرگ، آن چسب‌هایی که این آدم‌ها را به هم متصل می‌کرد، به آن‌ها معنا و هویت می‌داد، نقش‌هایشان را تعریف و تعاملاتشان را تنظیم می‌کرد و مانع از ناهنجاری‌های گسترده و آسیب‌های اجتماعی می‌شد، دیگر وجود ندارند. از طرف دیگر، فرصت‌های مناسبی برای شکل‌گیری دولتی فراهم شده است که بر عرصه‌های گوناگون زندگی بشر غلبه داشته باشد و قدرت را در عرصه‌های فرهنگ، اقتصاد، سیاست و اجتماعی را در ید خود بگیرد و قبضه کند. به عبارت دیگر، هر روز نقش اجتماعی مردم کمتر و نقش دولت‌ها تقویت می‌شود. در نتیجه، امروز می‌بینیم در ارتباط با هر موضوعی که مشکل داریم، ناهنجاری‌ها، آسیب‌ها، تورم، بی‌کاری، اشتغال و... همه از دولت انتظار دارند که این مسائل را حل کند. جدا از چند نفر که در رأس قدرت‌اند، مردم در سازمان‌های دولتی مشغول کارند اما مردمی که دیگر آن چسب اجتماعی را ندارند و پیوستگی و انسجام خود را از دست داده‌اند. بنابراین، بیگانگی درون‌سازمان اجتماعی و درون‌ادارات، و رقابت‌های کشنده گاه سبب می‌شوند، شکاف‌ها، تقابل‌ها و تضادهایی در جامعه شکل بگیرند که ظاهراً راه‌حل هم ندارند. اساساً امروز آن جوهره اجتماعی که به‌صورت خودکار و

ناخودآگاه عمل می‌کرد، آدم‌ها را پیوند می‌داد و مسائل را حل می‌کرد، دیگر به آن شکل وجود ندارد. اینجاست که باید مداخله کرد و به کمک تخصص‌های جدید، به شناخت و درک تازه‌ای از جامعه و روندها و مسائل آن دست یافت و برای مشکلات، آسیب‌ها، ناهنجاری‌ها و تضاد نقش‌ها چاره‌جویی کرد. از چنین منظری است که ما امروز به متخصصان جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی به‌شدت نیازمندیم.

در غرب هم این اتفاق افتاده است. آن‌ها بعد از دوره انقلاب صنعتی دچار انواع بی‌نظمی‌ها، ناهماهنگی‌ها، گرفتاری‌های اجتماعی، آسیب‌ها، بی‌قانونی‌ها و انقلاب‌ها شدند و به ضرورت علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی بیش از پیش پی بردند و در این عرصه کم‌کم نظریه‌پردازی را آغاز کردند. سپس بر مبنای چنین بینش و دانشی، نوعی بازسازی در حیات اجتماعی غرب صورت گرفت. اتفاقی که در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ قرن بیستم در غرب افتاد این بود که فکر می‌کردند اقتصاد می‌تواند همه مشکلات را حل کند و اگر توسعه اقتصادی به‌وجود آید، بقیه مسائل حل می‌شوند. اما در نهایت دیدند که نه تنها مشکل حل نشد، بلکه مشکلات دیگری هم اضافه شد. به همین دلیل از دهه‌های ۸۰ و ۹۰ به این فکر افتادند که دوباره به حوزه اجتماعی توجه کنند. از این مرحله است که به‌جای رشد اقتصادی، توسعه پایدار و توسعه اجتماعی، در توسعه فرهنگی مطرح می‌شود.

اما در شرایط فعلی ما شاهد آن هستیم که دوباره بحران‌ها شرایط بین‌المللی و منطقه‌ای را تهدید می‌کنند. ناآرامی‌ها، تضاد شمال و جنوب، درگیری‌ها، فقر جهانی، و تضادهای بین‌المللی که به‌وجود آمده‌اند، همه ناشی از آن هستند که به اصطلاح ما روحیه جمعی را - که بنیان اصلی نظم و تعامل انسان‌هاست - سست کرده‌ایم و نتوانسته‌ایم جایگاه جدیدش

**در جامعه ما، هدف‌گذاری‌های آموزشی به سمت رشته‌هایی بوده است که علم به معنای بنیادین آن نیستند، بلکه بیشتر نوعی فن هستند تا علم. به دلیل همین طرز تلقی و بینش است که امروز حتی مهندسان ما وقتی وارد کاری می‌شود، واقعاً آن بنیان علمی را ندارد. یعنی نوعی مدرن‌شدگی (مدرنیزاسیون) باسماه‌ای داریم اما بنیان‌های نظری و علمی ما ضعیف است. بنابراین، من فکر می‌کنم باید تجدیدنظری جدی در آموزش و پرورش ما صورت گیرد و به بنیان‌های نظری و مبانی علم به معنای واقعی‌اش توجه کنیم؛ از یک طرف در علوم پایه و از طرف دیگر در علوم اجتماعی که پیچیدگی بیشتری دارند**

را تعریف کنیم. بنابراین، الان در دنیا به این سمت حرکت می‌کنند که واقعاً علوم اجتماعی را توسعه بدهند تا بتوانند به حل بعضی از معضلات و مشکلات بین‌المللی و حتی مشکلات داخلی کمک کنند. در واقع، نظم اجتماعی خودجوشی وجود داشته که از دست رفته و علوم اجتماعی متولی آن است که به شکل منظم‌تر و رسمی‌تری دوباره به اوضاع سامان بدهد.

● آیا این نگاه به علوم اجتماعی، در آموزش‌های عمومی و در آنچه که تحت عنوان آموزش علوم اجتماعی در کشورمان ارائه می‌شود، ساری و جاری است؟ منابع آموزشی ما تا چه حد در جهت تحقق این هدف گام برمی‌دارند؟ آیا آنچه که ما به عنوان «آموزش علوم اجتماعی» داریم، مثل کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی، در جهت این هدف حرکت می‌کند، به تجدیدنظر احتیاج دارد؟ یا نه اصولاً از چنین اهدافی فاصله گرفته است؟

○ تا به حال دیدگاه تفکیک موضوعی و تخصصی رشته‌ها حاکم بوده و برنامه‌ریزی آموزشی برای تربیت کارشناس انجام نشده است. در چارچوب این دیدگاه، این گلایه همیشه شنیده می‌شد که برجستگان به حوزه علوم اجتماعی وارد نمی‌شوند؛ زیرا دانش‌آموزان از نظر هوشی بالا و درجه اول را به رشته‌های ریاضی، فیزیک و فنی و مهندسی می‌فرستند و دانش‌آموزان درجه دوم جذب رشته‌های علوم انسانی می‌شوند.

این موضوع خود باعث می‌شود اساساً ما در درک مسئله اشتباه کنیم. یعنی این هدف‌گذاری اساساً روی محتوا و درک و دریافت مسئله از یک‌سو، و نیز خود دانش‌آموزان از سوی دیگر تأثیر گذاشته است. عملاً نتیجه‌اش این شده است که ارزش و اهمیت این رشته از لحاظ محتوایی و توسط مخاطبان شناخته نشود. به همین دلیل هم مدیریت‌های راهبردی کشور عمدتاً در اختیار فنی‌ها و مهندسی‌ها قرار گرفته است. وقتی دقیق نگاه می‌کنیم، می‌بینیم در رده‌های چندم مدیریت کشور، تک و توک متخصصانی از حوزه‌های علوم اجتماعی وارد شده‌اند.

بر مبنای چنین رویکردی، رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی ما ادامه یافت؛ منتها رشدی ناهمگون. مانند کسی که بدنی حجیم و بزرگ، و سر و مغزی نحیف و کوچک دارد و تأثیرش را در قالب مشکلاتی می‌بینیم که جامعه ما الان با آن‌ها مواجه است. چرا که سیاست‌گذاری اصلی و کلان کشور در حوزه‌های دیگر اتفاق می‌افتد و از علوم اجتماعی در این زمینه غفلت شده است. حاصل آن هم مجموعه‌ای از مشکلات اجتماعی و بحران‌های شدید و عمیق اجتماعی است که در نهایت اصل توسعه مادی را هم زیر سؤال می‌برد. مثلاً کشور ما الان دارای بخش عظیمی از نیروی انسانی تحصیل کرده است اما از این ظرفیت انسانی درست و بجا استفاده نمی‌شود و آدم‌ها در جای خود قرار نگرفته‌اند. نهایتاً هم می‌بینید که دست آخر کشور به کجا رفته و درگیر چه مشکلاتی شده است.

به این ترتیب، حتی همان توسعه‌ای هم که مدنظر بوده، تحقق پیدا نکرده است؛ زیرا ما امر اجتماع را که امری اصلی‌تر و اساسی‌تر است و اصلاً حیات انسان‌ها و بنیاد اجتماعی بودن است، کمتر مورد توجه قرار داده‌ایم. به عبارت دیگر، صورت و شکل را دیده‌ایم و محتوای اصلی زندگی را که اجتماع است، ندیده‌ایم. نتیجه‌اش این شده است که امروز متأسفانه سازمان اجتماعی جامعه ما نابسامان است. عرصه عمومی ما عرصه غریبی است. آدم‌ها صبح که از خانه بیرون می‌آیند، گویی زره پوشیده‌اند که با هم بجنگند. در اداره، در سطح شهر، در رانندگی و در همه‌جا با هم می‌جنگند؛ به جای اینکه با هم مصالحه، مذاکره و تعامل داشته باشند. فقط در عرصه کوچک خانوادگی و دوستی که محدود است، ظاهراً زندگی اجتماعی و صمیمیت وجود دارد.

مسئولان اجرایی که عرصه عمومی در اختیارشان بوده، کمتر به راهبرد اجتماعی پرداخته‌اند. به دلیل همین تنها در حوزه‌های اقتصادی و فنی فکر کرده‌اند. به اینکه مردم مثلاً چطور خانه یا ماشین بسازند، توجه داشته‌اند، ولی به اینکه چطور زمینه تعامل و تبادل بین آدم‌ها را فراهم کنند، اصلاً فکر نکرده‌اند. به همین دلیل نیز می‌بینید برخی از مردم با اینکه از نظر مادی تأمین هستند و خانه، ماشین و شغل دارند، ناراضی‌اند. چرا؟ چون انسان‌ها وقتی راضی هستند که با هم در تعامل درست قرار بگیرند. وقتی شما بیرون از خانه می‌جنگید و در خانه هم می‌جنگید، حس خوبی ندارید. دائم می‌خواهید از این عرصه‌ها فرار کنید، چون با آن‌ها در تضاد هستید. در محل کار و در سازمان اجتماعی تعاملات، تبادلات، ارتباطات صمیمی و زندگی اجتماعی وجود ندارد. بنابراین، دلتان می‌خواهد از این موقعیت‌ها فرار کنید.

فرار از شهر یا در رفتن از محل کار همه به این دلیل است که دنبال جایی می‌گردید که مثل خانه در آن احساس امنیت کنید. متأسفانه امروز فضای خانه هم دارد خراب می‌شود. چون همه بارها روی دوش خانواده افتاده است که آن هم دارد زیر این بار دچار تنش می‌شود.

● این واقعیتی است که شما به ریشه‌های بنیادین آن اشاره کردید. در واقع ما درس‌های علوم اجتماعی و انسانی را به عنوان رشته‌ها و یا درس‌های درجه دو تلقی می‌کنیم که سبب می‌شود در نظام آموزشی ما از جایگاه شایسته بر خوردار نباشند. در نتیجه، وقتی محصولات و خروجی‌های نظام آموزشی بیرون می‌آیند، آدم‌هایی هستند که نمی‌توانند با هم ارتباط برقرار کنند و در محیط کار و جامعه و حتی خانواده تعاملات مناسبی ندارند. خیلی از دانش‌آموزان ما نمی‌توانند خودشان را درست معرفی کنند. کوچک‌ترین مسئله و مشکلی که برایشان پیش می‌آید، قادر به حل آن به روش درست نیستند. زود عصبانی و برافروخته می‌شوند. حال سؤال این است که نظام آموزشی ما چه راهبردی را باید در

تربیت و آموزش مدنی در پیش بگیرد تا این مسائل حل شوند؟

خیلی از جامعه‌شناسان برجسته وظیفه اصلی آموزش و پرورش را نوعی تربیت مدنی و اخلاقی می‌دانند. راهبرد نظام آموزشی در این زمینه چه باید باشد و جایگاه آموزش‌های اجتماعی و اخلاقی، در تربیت شهروندی برای حل چنین معضلاتی در نظام آموزشی و تربیتی ما کجاست و چه باید کرد؟

○ چند کار می‌شود کرد: اول تجدیدنظر در هدف‌گذاری‌هاست. امروز دیگر مشخص شده که در حوزه‌های فنی و تجربی و علوم دیگر، حالت اشباعی به وجود آمده است؛ چون ما راهبرد صحیحی در حوزه آموزش نداشته‌ایم. بخش عظیمی از دانش‌آموزان را به رشته‌های خاصی هدایت کرده‌ایم؛ مخصوصاً افراد را که دارای توانایی‌ها و ظرفیت‌های بالایی بودند. اما امروز می‌بینیم، حتی در همان عرصه‌های فنی هم کمتر نتیجه می‌گیریم. یک روز تصور می‌شد که اگر هر چه بیشتر مهندس و پزشک داشته باشیم، دیگر مشکلی در کشور نخواهد بود و همه مشکلات حل می‌شوند. اما الان کلی پزشک و مهندس بی‌کار داریم؛ مهندس‌هایی که در دانشگاه‌های ممتاز درس‌های مهمی خوانده‌اند اما گرهی از مشکلات جامعه ما نمی‌توانند باز کنند. در چنین موقعیتی لازم است در هدف‌گذاری‌ها تجدیدنظر کنیم و با دادن شأن و جایگاه لازم به علوم اجتماعی، به سامان اجتماعی و حل مشکلاتی که جامعه درگیر آن است، کمک کنیم.

از طرف دیگر با چنین تجدیدنظری مشخص خواهد شد، آن تصور اولیه که علوم انسانی و اجتماعی ساده و راحت، و علوم تجربی و ریاضی سخت هستند، رنگ خواهد باخت. چرا که اولاً، بسیاری از نظریه‌پردازان علوم، از جمله آگوست کنت، درست برعکس، علوم انسانی و اجتماعی را پیچیده‌ترین علوم می‌دانند. چون با رفتارها، نگرش‌ها و باورهای انسانی متغیر و متلون سروکار دارند. ثانیاً، مسائل و مشکلات اجتماعی و فرهنگی نیز بسیار پیچیده و سخت‌تر از مسائل فنی، ریاضی یا مهندسی هستند. کنت می‌گوید: شما هر چه به سمت ریاضیات پیش می‌روید، می‌بینید قواعد و چارچوب‌هایش مشخص است اما وقتی به سمت موضوعات اجتماعی می‌آید، پیچیدگی، تنوع و کثرتی شگفت‌انگیز مشاهده می‌کنید و می‌بینید، خیلی راحت نمی‌توان با یک فرمول مشکلات را حل کرد.

بنابراین در غرب، برجسته‌ترین افراد به سراغ فلسفه یا علوم اجتماعی رفته‌اند. اتفاقاً آدم‌های تأثیرگذار تاریخ عمدتاً فلاسفه بزرگانند؛ فلاسفه‌ای که دید و منطق اجتماعی داشته‌اند. این‌ها بنیان‌گذاران تحول فکری و معرفتی مدرن و حتی پست مدرن بوده‌اند، نه افرادی که در بحث‌های فنی سرآمد بوده‌اند. اگرچه در حوزه‌های دیگر چون فیزیک، شیمی و پزشکی هم افراد مطرحی بوده‌اند اما در مقایسه کمتر اهمیت داشته‌اند. در جامعه ما برعکس، هدف‌گذاری‌های آموزشی به سمت

رشته‌هایی بوده است که علم به معنای بنیادین آن نیستند، بلکه بیشتر نوعی فن هستند. پزشکی یا مهندسی بیشتر نوعی فن محسوب می‌شوند تا علم. به دلیل همین طرز تلقی و بینش است که امروز حتی مهندس ما وقتی وارد کاری می‌شود، واقعاً آن بنیان علمی را ندارد. یعنی نوعی مدرن‌شدگی (مدرنیزاسیون) با سمه‌ای داریم و فقط ظاهر دنیای مدرن را توانسته‌ایم کسب کنیم، اما بنیان‌های نظری و علمی ما ضعیف است. بنابراین، من فکر می‌کنم باید تجدیدنظری جدی در آموزش و پرورش ما صورت گیرد و به بنیان‌های نظری و مبانی علم به معنای واقعی‌اش توجه کنیم؛ از یک طرف در علوم پایه و از طرف دیگر در علوم اجتماعی که پیچیدگی بیشتری دارند. البته شاید اراده بزرگی لازم است تا چنین اتفاقی را رقم بزند و کم‌کم جامعه را به سمت مبانی اصلی علمی بکشد و نه فقط ظواهر قضیه.

بحث دیگر در این زمینه آن است که ما علوم اجتماعی را فقط یک تخصص خاص نبینیم و به این سمت برویم که امروز این حوزه، باید در همه‌جا تأثیرگذار باشد. بعد از دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، مشکلات اقتصادی عظیم و شکاف‌های بین‌المللی عمیقی بین شمال و جنوب پدید آمد. این سؤال مطرح شد که آیا مسئولیت بنگاه‌های اقتصادی ما فقط باید تولید کالا یا ارائه خدمات باشد، یا اینکه در قبال محیط‌زیست و در مقابل جامعه محلی که در آن عمل می‌کنند هم مسئولیت‌های متقابل دارند. روزی گفته می‌شد که تنها بازده تولید برای شرکت مهم است و اینکه کارکنانش را استعمار کند و جامعه را به خاک سیاه بنشاند و اینکه محیط‌زیست را نابود می‌کند، مهم نبود اما امروز این بحث در دنیا مطرح شده است که به‌جای کمیت به کیفیت زندگی بیندیشیم. کسی که کالا تولید می‌کند، برای چه باید محیط‌زیست را نابود کند؟ هدف از این تولید، نحوه برخورد با کارکنان، و نیز بهره‌برداران نهایی تولید باید بیشتر مورد توجه باشد تا خود تولید. بر این اساس بحث اجتماعی بنگاه‌های اقتصادی مطرح شد و به این نتیجه رسیدند که در هر کاری، از ساختن یک ساختمان تا یک شهر، از ارائه خدمات درمانی توسط پزشک تا هر فعالیت دیگری، ملاحظات امر اجتماعی را باید مدنظر قرار داد. اگر فاقد امر اجتماعی باشد، نه تنها بهره‌ای نمی‌رساند، بلکه در آینده بشریت و جامعه را منهدم می‌کند. کما اینکه امروزه شاهد آن هستیم که به چه نحوی صنعت و یا مسائل اقتصادی صرف، این همه تضاد بین‌المللی، شکاف‌های عمیق اجتماعی، بحران‌های زیست‌محیطی، چون بحران آب، آلودگی هوا و آلودگی زیست‌دریایی به وجود آورده است.

بنابراین، امروز این بحث مطرح است که علوم اجتماعی باید از حاشیه خارج شود و عملاً نوعی خودآگاهی گسترده در همه انسان‌هایی که دارند زندگی می‌کنند و با وجود تخصص‌هایی که دارند، ایجاد کنند. یعنی من در کنار اینکه به‌عنوان یک مهندس برای جامعه تربیت می‌شوم، باید بدانم کاری که دارم انجام می‌دهم، چه بلایی سر جامعه و محیط‌زیست می‌آورد.

**یک روز تصور می‌شد که اگر هر چه بیشتر مهندس و پزشک داشته باشیم، دیگر مشکلی در کشور نخواهد بود و همه مشکلات حل می‌شوند. اما الان کلی پزشک و مهندس بی‌کار داریم؛ مهندس‌هایی که در دانشگاه‌های ممتاز درس‌های مهمی خوانده‌اند اما گرهی از مشکلات جامعه ما نمی‌توانند باز کنند. در چنین موقعیتی لازم است در هدف‌گذاری‌ها تجدیدنظر کنیم و با دادن شأن و جایگاه لازم به علوم اجتماعی، به سامان اجتماعی و حل مشکلاتی که جامعه درگیر آن است، کمک کنیم**

امروز علوم اجتماعی باید خودش را برای اینکه در این گسترش خودآگاهی اجتماعی مشارکت و مداخله کند، آماده سازد و توانمندی خودش را نشان بدهد. امروز ضرورت ایجاد کرده است که علوم اجتماعی بتواند اثرگذار باشد؛ همان‌طور که در دنیا دارد اتفاق می‌افتد و نهادهایی مثل بانک جهانی یا مؤسسه‌های دیگر، هر طرحی را که توجیحات اجتماعی نداشته باشد، کنار می‌گذارند. بنابراین علوم اجتماعی باید آماده باشد که به کمک بقیه بخش‌ها بیاید و این خودآگاهی اجتماعی را هم برای جامعه و هم برای مردم ایجاد کند.

● بخشی از مشکل جایگاه و منزلت علوم اجتماعی در جامعه ما برمی‌گردد به اینکه در دانش‌آموز و دانشجویان خانوادها، باور به اثرگذاری علوم اجتماعی در جامعه شکل نگرفته و هنوز این حس به وجود نیامده است که علوم اجتماعی هم می‌تواند مثل رشته‌های مهندسی، فیزیک، شیمی یا ریاضی مؤثر باشد. دانش‌آموز یا دانشجوی ما، هنگامی که احساس می‌کند برای این رشته و حرفه تقاضایی نیست، به‌طور طبیعی اقبالی به آن نشان نمی‌دهد و برای این‌گونه درس‌ها و رشته‌ها اهمیت کمی قائل می‌شود. بخش دیگری از این موضوع برمی‌گردد به اینکه سیاست‌گذاران کلان جامعه هم بعضاً احساس می‌کنند که این علوم گرهی از مشکلات جامعه باز نمی‌کنند، از عهده حل مشکلات بر نمی‌آیند و تولیدی ندارند. خود این موضوع باعث می‌شود، رشته‌های علوم اجتماعی عملاً به حاشیه بروند و منزلتشان پایین بیاید. ○ این درست است. قاعدتاً باید تحولی در حوزه سیاست‌گذاری کلان کشور هم به وجود بیاید اما من فکر می‌کنم زمینه‌هایش ایجاد شده است. مثلاً شاید ما سابقاً به دلیل اینکه منابع عظیم نفت داشتیم، یا شاید هنوز این جمعیت بسیار بزرگ و این پیچیدگی عظیم شهری را نداشتیم، می‌توانستیم به کمک مبانی سنتی جامعه را اداره کنیم و آن را سامان دهیم. ولی در شرایط فعلی

تقریباً می‌توان گفت که خیلی از آن اهرم‌ها و مقتضیات نظم سنتی رنگ‌باخته‌اند. شهرنشینی گسترش پیدا کرده و سطح تحصیلات بالا رفته است. از طرف دیگر، جمعیت افزایش یافته، سطح رفاه بالا رفته و تعاملات و ارتباطات بین‌المللی تنگاتنگ شده است. به‌طوری که شما تأثیرات و آثار هر چیزی را که در خارج از کشور می‌بینید، عملاً در داخل نیز می‌بینید. مرزهای فرهنگی پیشین در نور دیده شده‌اند و همه‌چیز دگرگون شده است. به سبب همین تحول و دگرگونی سیاست‌های دولت‌ها بر مدار پیشین، جوابگو نیست.

بنابراین می‌توان گفت ما از بحث‌های فنی و به اصطلاح فناورانه و سخت‌افزاری تاحدی عبور کرده و وارد دوره نرم‌افزاری شده‌ایم. به عبارت دیگر، به ارتباطات، تعاملات، فرهنگ و مسائل و مقوله‌هایی از این دست نیاز داریم. همه این‌ها نشان می‌دهند که دولت‌ها باید پوست‌اندازی کنند و به سمت تغییرات راهبردی بروند. این دوران کم‌کم باعث تربیت نیروهای بهتر و ایجاد رابطه نزدیک‌تر بین دانشگاه‌ها، صنعت، علوم اجتماعی و نیازهای جامعه می‌شود. الان بسیاری از سازمان‌ها و دستگاه‌ها برای پروژه‌های خود، همچون ساخت سد، نیروگاه یا پالایشگاه، «پیوست اجتماعی» تعریف می‌کنند تا آثار و پیامدهای اجتماعی پروژه را از قبل در نظر گرفته و مدیریت کرده باشند. نمونه‌هایی نظیر اینکه وزیر مسکن، راه و شهرسازی، و با وزیر نفت «مشاور اجتماعی» برای خود تعریف کرده‌اند، نشان می‌دهد که توجه به حوزه علوم اجتماعی در همه عرصه‌ها، دارد به یک گرایش قوی در سیاست‌گذاری تبدیل می‌شود. در واقع، مدیریت کشور، با توجه به پیچیدگی‌های جامعه، به این باور رسیده است که معیارها صرفاً فنی و با اقتصادی جواب نمی‌دهند و براساس آن‌ها نمی‌توان جامعه را اداره کرد. به متخصص و متفکر اجتماعی نیاز داریم. به کسانی نیاز داریم که در حوزه‌های اجتماعی بتوانند به دولت‌ها کمک کنند. خواه‌ناخواه این روند می‌تواند تغییری در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی اجرایی کشوری ایجاد کند و این نیاز را بالا ببرد.

به نظر من در این زمینه نوعی رابطه دوطرفه وجود دارد: هم دولت باید با توجه به ضرورت‌هایی که وجود دارد، علوم اجتماعی را تقویت کند و فرصت‌های شغلی کارآمدی خصوصاً برای صاحب‌نظران علوم اجتماعی ایجاد کند، و هم علوم اجتماعی باید خودش را تقویت کند تا بتواند پاسخگوی چنین نیازی باشد. بنابراین این کار باید دوسویه اتفاق بیفتد. به هر حال، ما بالاخره وارد چنین مرحله‌ای شده‌ایم و امیدواریم که در واقع این رابطه تقویت شود.

یک نکته دیگر این است که امروزه در عرصه رسانه‌ها نیز ضرورت تحلیل‌های اجتماعی و مداخله جامعه‌شناسان و اصحاب علوم اجتماعی بیش از گذشته مطرح شده و می‌شود. یعنی امروز هر اتفاقی که می‌افتد و هر مشکلی که ایجاد می‌شود، در حوزه آسیب‌ها یا حوزه‌های دیگر، رسانه‌ها به سرعت به سراغ اصحاب علوم اجتماعی می‌آیند و از آنان تحلیل و ارزیابی می‌خواهند.



به نظر من این حوزه هم نباید مورد غفلت قرار بگیرد. یکی از نقش‌های دیگر علوم اجتماعی این است که بتواند روی افکار عمومی و دیدگاه‌ها تأثیر بگذارد. به عبارت دیگر بینشی را در سطح جامعه ایجاد کند که افراد بتوانند رابطه‌ها را بفهمند.

روزی می‌گفتند در این مملکت اگر کسی بتواند قانون را محکم اجرا کند، تمام مشکلات حل می‌شود ولی وقتی که مثلاً بعد از ده‌ها سال تلاش برای استقرار قانون، می‌بینیم مشکلات همچنان وجود دارند، آن وقت نوبت تحلیل‌گران اجتماعی است که بیایند و تحلیل کنند که مسئله چیست. یعنی امور اجتماعی آن قدر ساده نیست که کسی بگوید آقا کار را بدهید به من یک روزه درست می‌کنم. مسئله اجتماعی پیچیده است. به یک عبارت، دانش اجتماعی که از طریق رسانه‌ها منتقل می‌شود، این پیچیدگی‌ها را به مخاطب این رسانه‌ها انتقال می‌دهند و با این دانش، مخاطب تاحدی افکار و اندیشه‌های خود را تعدیل و تصحیح می‌کند.

علوم اجتماعی امروز در حوزه‌های هنر، سینما و حتی نویسندگی و دیگر عرصه‌های اجتماعی، دارد دانش خودش را منتقل می‌کند و برای انواع مخاطبان برنامه و ایده دارد. یعنی علوم اجتماعی امروز عرصه‌های مختلفی را درمی‌نوردد و بنابراین نیازهای گسترده‌تری به متخصصان علوم اجتماعی وجود دارد. دیگر این گونه نیست که فارغ‌التحصیل علوم اجتماعی فقط بتواند دبیر علوم اجتماعی باشد. هم رشته‌های متفاوت و هم فعالیت‌های متنوعی برای دانش‌آموختگان علوم اجتماعی پدید آمده است؛ از مشاوره، آموزش، و کارهای هنری و فرهنگی گرفته تا تولید فکر و اندیشه، تحقیق و پژوهش، آسیب‌شناسی اجتماعی و حل مشکلات و مسائل جامعه.

● **جدا از این جنبه‌های نگرشی و ساختاری که فرمودید، برای اینکه موقعیت و منزلت واقعی علوم اجتماعی درک شود و اهمیت جایگاه و کاربردش در سامان دادن به اوضاع اجتماعی مشخص و معلوم شود، به یک سلسله مبانی و مقدمات نیاز است؛ مثلاً منابع. آیا ما الان در زمینه منابع آموزش رسمی و غیررسمی علوم اجتماعی از غنای لازم برخورداریم تا ما را در جلو بردن این فرایند کمک کنند؟ آیا منابع آموزشی دست اول علوم اجتماعی در جامعه ما وجود دارند؟ آیا در کشورمان مثلاً همه آثار کلاسیک جامعه‌شناسی را به فارسی داریم؟ به طور کلی می‌خواهم بگویم آیا مبانی و منابع آموزشی و پژوهشی لازم برای پیش بردن اهدافی که فرمودید، در جامعه ما وجود دارد؟**

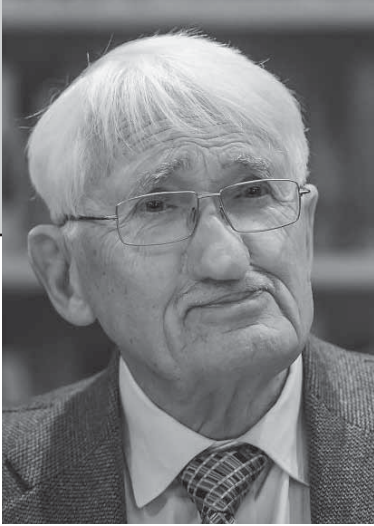
○ من فکر می‌کنم که امروز خصوصاً، ما با انبوهی از کارهای ترجمه شده روبه‌رو هستیم. روزگاری تعداد کتاب‌هایی که ما در علوم اجتماعی داشتیم، انگشت‌شمار بود. در حالی که امروز واقعاً در این حوزه گاهی ترجمه آخرین کتاب‌ها و منابع خارجی را در اختیار داریم. در گذشته، اگر من کتابی را، حتی کتاب لاتین، سرکلاس می‌آوردم، به بچه‌ها آموزش می‌دادم و

بچه‌ها نمی‌دانستند از چه منبعی حرف می‌زنم، امروز دانشجوی از طریق اینترنت به سرعت منبع تدریس مرا پیدا می‌کند. یعنی دسترسی ما به منابع بسیار گسترده شده است و می‌توانیم به تمام کتابخانه‌ها و جاهای دیگر سر بکشیم و اطلاعات کسب کنیم. از طرف دیگر، منابع فراوانی هم ترجمه شده‌اند.

آنچه اینجا کمتر به آن توجه شده و من در چند جلسه دیگر هم به آن اشاره کرده‌ام، «اجتماع علمی» است. ما در این زمینه خلأ داریم. اگرچه چند سالی است که در حوزه‌های علوم اجتماعی، صاحب‌انجمن‌هایی مانند «انجمن جامعه‌شناسی ایران»، «انجمن مطالعات فرهنگی»، «انجمن انسان‌شناسی» یا «انجمن جمعیت‌شناسی» شده‌ایم، ولی هنوز به انبوهی از این اجتماعات علمی نیاز داریم. حتی در گروه‌های تحصیلی دانشگاهی هم این انجمن‌ها باید شکل بگیرند. ما به تعامل میان اندیشمندان و صاحب‌نظران نیاز داریم. بحث نقد و تعامل فکری باید تقویت شود.

در دنیای توسعه یافته، یکی از دلایل اثرگذاری علوم همین بود که حوزه‌ها و مکاتب فکری متعددی وجود داشتند و اعضای آن‌ها با هم گفت‌وگو می‌کردند. نظریه‌ها هم در چنین فرایندهایی شکل می‌گیرند. اساساً هر جا که علم رشد کرده، اول یک جامعه علمی شکل گرفته است. جامعه علمی باید به وجود می‌آید تا بعد علم و اندیشه رشد کند. فکر نکنید مثلاً علم فقط در یک شخص مانند **ابن سینا** یا **گورویچ** بوده است. هر کدام از این دانشمندان محصول یک زندگی اجتماعی علمی بوده‌اند. باید در جامعه یک اتفاق علمی به صورت جمعی بیفتد تا از درونش **ابن خلدون** یا **فارابی** بیرون بیاید. این مشکلی است که ما برای توسعه علمی داریم.

در دنیای علوم اجتماعی، ما با خلأ ارتباطات، تعاملات و مبادله فکر روبه‌رو هستیم. امروز دانشگاه‌ها دائم دارند دانشجوی می‌گیرند و تولیدات دانشگاهی حاکم نیستند، ولی واقعاً همه این‌ها فردند و خلأ ارتباطات علمی و اجتماع علمی به شدت وجود دارد. البته این مشکل فقط مربوط به علوم اجتماعی نیست و در حوزه‌های دیگر هم وجود دارد و اجتماع علمی شکل نگرفته است خلأئی را که اول بحثم اشاره کردم که در عرصه عمومی وجود دارد و چسب اجتماعی نیست، در حوزه‌های دانشگاهی ما هم وجود دارد. متأسفانه به همین دلیل حوزه‌های دانشگاهی ما به جای اینکه بر هم‌افزایی کنند، برعکس در واقع علیه هم می‌جنگند. به جای اینکه با اظهار نظر و پیشنهاد، نظریه‌های یکدیگر تکمیل کنند، درصدد ویران کردن هم برمی‌آیند. این باعث می‌شود که نیروهای ما هرز بروند. بنابراین، امروز اگر فرصت‌هایی را بتوانیم فراهم بکنیم برای تعامل بیشتر اصحاب دانش و علم در حوزه‌های علوم اجتماعی، این کار می‌تواند در توجیه علمی و حل مسائل اجتماعی بسیار مؤثر باشد. به نظر من، انجمن جامعه‌شناسی و انجمن‌های دیگر گام‌های خوبی در این زمینه برداشته‌اند اما گام‌های بیشتری باید برداشته شود.



مفاهیم بنیادی کنش در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی

# کنش ارتباطی

دکتر لطیف عیوضی

مسئول گروه علوم اجتماعی دفتر تألیف کتاب‌های درسی

## اشاره

در شماره قبل مؤلفه‌های پنج‌گانه «کنش اجتماعی» را برشمردیم و آشکار شد که توصیف و تبیین هر آنچه آدم‌ها انجام می‌دهند، در بردارنده پاسخ به این پنج پرسش است؛ چه چیزی را، چه کسی، در چه موقعیتی (زمان و مکانی)، با چه وسیله‌ای، و با چه هدفی انجام داد. همچنین مشخص شد که اگرچه تبیین هر کنش اجتماعی متضمن پاسخ به پرسش‌های بالاست، ولی تأکید متفاوت بر هر کدام از این مؤلفه‌ها، تصویرهای متفاوتی از آن کنش اجتماعی پدید می‌آورد و بر این اساس، حتی تعریف کنش اجتماعی و ویژگی‌های آن تغییر می‌یابد. همین موضوع یکی از بسترهای تنوع و تعدد نظریه‌های کنش اجتماعی است. این تصویرهای مختلف، آثار و نتایج «شناختی» و «ارزشی» متفاوتی دارند. بنابراین مقایسه و ارزیابی نظریه‌های کنش اجتماعی اهمیت زیادی دارد که این مقاله در ادامه به آن می‌پردازد.

## کلیدواژه‌ها: کنش اجتماعی، کنش ارتباطی، عقلانیت، جهان تجدد، زیست جهان

یکی از نظریه‌های درخور اعتنا، نظریه کنش اجتماعی **یورگن هابرماس** است. هابرماس از بستر تحلیل «عقلانیت» به مفهوم کنش اجتماعی می‌رسد. او برای تحلیل «عقلانیت جهان تجدد» راه‌های متفاوت و البته همگرا و هم‌افزایی را می‌پیماید. یکی از این راه‌ها، پرداختن به مفهوم «کنش اجتماعی» است. هابرماس طرحی از عقلانیت می‌سازد تا خودکفایی جهان تجدد را نشان دهد و مدعی است «فلسفه آگاهی» که عقل‌گرایان پیش از او در آن می‌اندیشیدند - محدود و ناکارآمد است. او می‌کوشد با «عقلانیت ارتباطی» بن بست را که **ماکس وبر** و دیگران ناتوانی جهان تجدد برای دآوری عقلانی و علمی ارزش‌ها و اخلاقیات می‌دانستند بشکنند و بدین وسیله از ارزش‌ها و اخلاقیات دنیوی تجدد دفاع کند.

## تحلیل مفهومی عقلانیت

هابرماس رابطه‌ی نزدیک «دانش» و «عقلانیت» را مفروض می‌گیرد. عقلانیت با تملک دانش و نحوه‌ی کسب و به‌کارگیری آن به‌وسیله‌ی کنشگران سروکار دارد. گفتار زبانی «بیان صریح» دانش است و کنش‌های معطوف به هدف، «بیان تلویحی» دانش به‌صورت «توانایی» هستند. تعبیر نمادی زبانی و غیرزبانی، و کنش‌های ارتباطی و غیرارتباطی - که تجسم‌بخش «دانش» هستند - می‌توانند عقلا نه باشند. دانش را به‌خاطر موثق نبودن یا غیرقابل اعتماد بودن می‌توان نقد کرد. عقلانیت یک تعبیر یا باز نمود، بر اعتمادپذیر بودن دانش ملحوظ در آن، یعنی بر انتقادپذیری و دلیل‌پذیری آن استوار است. یک باز نمود، باید تجسم‌بخش دانشی خطاپذیر باشد که متضمن داشتن نسبتی با یکی از جهان‌های «عینی»، «اجتماعی» یا «ذهنی» و پذیرای داوری عینی است. شرط داوری عینی، مبتنی بودن بر اعتبار بین‌الذاتی است؛ یعنی برای ناظر و کنشگر هر دو قابل قبول باشد. هر فعالیت انسانی (دانش ملحوظ در آن) به‌میزانی که در برابر نقد قابل دفاع باشد، عقلانی است. باز نمودهای عقلانی به‌خاطر نقدپذیر بودن، پذیرای اصلاح هستند؛ زیرا در این صورت شناسایی اشتباهات و تصحیح آن‌ها ممکن می‌شود.

وجه دانشی عقلانیت در دو بعد قابل گسترش است: عقلانیت ابزاری و عقلانیت ارتباطی. این دو نوع عقلانیت در شیوه‌ی کاربرد دانش از یکدیگر جدا می‌شوند. غایت عقلانیت نوع اول سلطه‌ی ابزاری (واقع‌گرایانه) و غایت دومی تفاهم ارتباطی است (پدیدارشناسانه).

## تحلیل انسان‌شناسانه عقلانیت<sup>۱</sup>

به زعم هابرماس، مفهوم عقلانیت به‌دلیل داغ فردگرایانه و غیرتاریخی که بر پیشانی خود دارد، به‌صورت ساده و سراسر است به کار جامعه‌شناسی نمی‌آید. از این‌رو، ایشان از عقلانیت فرهنگ‌ها و زیست‌جهان‌ها می‌پرسد. مسئله این است که آیا گروهی از افراد در مجموع عقلانی عمل می‌کنند؟ آیا می‌توان انتظار داشت که آن‌ها به‌طور روشمند دلایل خوبی برای باز نمودهای خود داشته باشند و اینکه آیا این باز نمودها به‌لحاظ معرفتی درست یا موفق‌اند؟ به‌لحاظ بعد اخلاقی - عملی قابل اعتماد و خردمندانه‌اند؟ آیا یک فرهنگ یا زیست‌جهان با ملاحظه‌ی مجموع ابعاد، معقول است؟

پرسش از عقلانیت زیست‌جهان است که در آن، نه تنها افراد بلکه جمع‌ها نیز سهیم‌اند. منظور، نظام‌های فرهنگی یا جهان‌بینی‌هایی است که پس‌زمینه‌ی معرفت گروه‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهد و جهت‌گیری عقلانی را برای فرد و جمع امکان‌پذیر می‌سازد. مسئله اصلی، بررسی شرایطی است که ساختارهای جهان‌بینی‌های معطوف به کنش باید داشته باشند تا زندگی عقلانی ممکن شود.

هابرماس برای تحلیل زیست‌جهان عقلانی، به مقایسه‌ی فرهنگ «مدرن» و «اسطوره‌ای» (تمامی جوامع پیشامدرن)، به‌عنوان دو

برابر نهاد می‌پردازد و به زعم خویش در تقابل کامل با ساختارهای ذهن انسان بدوی، پیش‌فرض‌های فهم مدرن از جهان را کشف می‌کند. «در اواخر قرن نوزدهم میلادی، مواجهه با فرهنگ‌های غیرغربی و مسئله اعتبار فهم تفسیری، انسان‌شناسان را متوجه قیاس‌ناپذیری تمدن‌ها و جهان‌بینی‌ها کرد. موافقت و مخالفت با این امر متضمن تأیید یا رد موضع عام‌گرایی است. آیا یک معیار واحد عقلانی برای داوری زیست‌جهان‌های مختلف وجود دارد؟ این معیار کدام است؟ قضاوت درباره‌ی جهان‌بینی‌ها بر این مبنا که آیا مانع یا مشوق ذهنیت علمی هستند، یک‌جانبه است، ولی آنچه به‌نظر می‌رسد خصوصیات غریب فرهنگ غرب را تشکیل می‌دهد، عقلانیت علمی آن نیست بلکه انگاره‌ای از عقلانی شدن فرهنگی و اجتماعی است که به عقلانیت معرفتی - ابزاری امکان می‌دهد، سلطه‌ی یک‌جانبه‌ای را نه تنها در رابطه با طبیعت، بلکه در رابطه با فهم ما از جهان و همچنین در کردارهای ارتباطی زندگی روزمره ما اعمال کند.» (هابرماس، ۱۳۸۴: ۱۱۶)

هابرماس از این وضعیت با عنوان «عقلانی شدن زیست‌جهان» یاد می‌کند. سنت‌های فرهنگی باید از چه نوع ویژگی‌های صوری برخوردار باشند تا جهت‌گیری‌های کنش عقلانی امکان‌پذیر شود؟ او ویژگی‌های زیر را برای زیست‌جهان عقلانی و به زعم خود زیست‌جهان تجدد برمی‌شمارد. به زعم او، سنت فرهنگی باید:

۱. مفاهیم طرازبندی شده‌ای برای جهان‌های عینی، اجتماعی و ذهنی فراهم کند و بدین ترتیب تفکیک دعاوی درباره‌ی آن‌ها را ممکن سازد.

۲. رابطه‌ی بازاندیشانه‌ای با خود داشته باشد و این امکان را که تفسیرهای ذخیره شده در سنت به پرسش گذاشته شود، فراهم کند.

۳. در اجزای معرفتی، اخلاقی و ارزشی خود باید با صورت‌های خاص استدلال رابطه‌ی بازخوردی داشته باشد؛ به‌طوری‌که فرایندهای یادگیری متناسب با هر کدام بتواند به‌لحاظ اجتماعی نهادینه شود و از این طریق نهادهای علم، حقوق، اخلاق، موسیقی، نقاشی، ادبیات و... امکان تحقق پیدا کنند.

۴. زیست‌جهان را چنان تفسیر کند که کنش‌های معطوف به موفقیت بتواند از استلزامات فهمی که باید به‌لحاظ ارتباطی به‌طور کلی تجدید شود آزاد شده و بتواند تا حدودی از کنش معطوف به حصول تفاهم جدا شود تا به شکل‌گیری خرده‌نظام‌هایی چون پول و قدرت بینجامد.

## تحلیل عقلانیت در کنش اجتماعی

مفهوم عقلانیت که به شرح بالا از تجزیه و تحلیل زبان‌شناسانه و انسان‌شناسانه به‌دست آمده است، به تدقیق بیشتری نیاز دارد. هابرماس این کار را با بررسی نظام‌مند برخی نظریه‌های اجتماعی و تشریح مفهوم «کنش ارتباطی» انجام می‌دهد. او معنای تلویحی عقلانیت را در چهار نوع کنش اجتماعی در تاریخ نظریه اجتماعی از حیث رابطه میان کنشگر و جهان مورد

تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. در نظریه‌های جامعه‌شناسی کنش، عموماً روابط میان کنشگر و جهان آشکارا مطرح نشده است. روشن‌تر شدن مفاهیم جهان عینی، جهان اجتماعی و جهان ذهنی و چگونگی روابط کنشگر با آن‌ها تلاش بیشتری می‌طلبد. استفاده از طرح «سه جهان» پوپر در همین راستاست: «می‌توان سه جهان یا سه فلک را بدین شرح از یکدیگر متمایز کرد: نخست جهان اشیا یا حالت‌های فیزیکی، دوم جهان حالت‌های آگاهی یا وضعیت‌های ذهنی یا شاید منش‌های رفتاری در عمل، و سوم جهان مضامین عینی فکر، به‌ویژه اندیشه‌های علمی، شاعرانه و کارهای هنری، جهان فراورده‌های ذهن انسانی.» (هابرماس، ۱۳۸۴: ۱۱۶؛ نقل از پوپر). هابرماس چهار مفهوم بنیادی کنش را در نظریه اجتماعی تشخیص می‌دهد و بنا دارد «کنش ارتباطی» را به‌عنوان تلفیقی از آن‌ها نشان دهد.

### کنش غایت‌مند

در نظریه‌های فلسفی همین مفهوم از کنش مورد نظر بوده است. اصولاً در داوروی کنش آدمی، به دانش نهان در آن استناد می‌کنند. هر کنش به میزان دانش صحیحی که در آن به‌کار رفته است عقلانی، و گرنه غیرعقلانی است. کنشگر با کنش خود به دنبال تغییر در موقعیت است. اگر کنشگری در تشخیص ۱. وضعیت موجود، ۲. وضعیت مطلوب، و ۳. راه عبور از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب، دانش صحیحی داشته باشد و براساس آن دانش عمل کند، کنش او عقلانی است. اگر دانشی که براساس آن دست به عمل زده است، غلط یا ناقص باشد، کنش او غیرعقلانی است. کنش غایت‌مند به معنای تلاش کنشگر برای رسیدن به هدفی با استفاده از ابزاری کارآمد در وضعیتی معین است. «تصمیم» مفهوم مرکزی این برداشت از کنش است؛ یعنی انتخاب یک مسیر از میان مسیرهای مختلف با توجه به مناسبت آن برای تحقق هدف مورد نظر که با تفسیر خاصی از وضعیت صورت می‌گیرد. کنش مهندسانی که تلاش می‌کنند مناسب‌ترین وسایل در دسترس خود را برای ساختن پلی یا جاری کردن آب از زیرزمین به روی زمین، به‌کار گیرند، از مصادیق این نوع کنش است.

در کنش غایت‌مند، وقتی نقش یک کنشگر غایت‌مند دیگر در شکست یا پیروزی محاسبه می‌شود، کنش راهبردی موضوعیت می‌یابد. کنش راهبردی غالباً براساس اصالت فایده تعبیر می‌شود. کنشگر از دیدگاه پیشینه کردن فایده، هدف‌ها و وسایل تحقق آن‌ها

را انتخاب می‌کند؛ همانند کنش تاجری که ناگزیر است در یک بازار نیمه‌انحصاری، پیشینه کردن سود خود را با برآورد تصمیمات فرد یا افراد رقیب محقق کند یا کنش یک فرمانده نظامی که در تعقیب پیروزی، علاوه بر برآورد احتمالات مختلف، همانند وضعیت آب‌وهوا، کنش‌های ارتش مقابل را نیز به حساب می‌آورد. نظریه تصمیم‌گیری و نظریه بازی در اقتصاد، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی مصادیق این مضمون هستند.

### کنش هنجاری

این مورد به اعضای یک گروه اجتماعی مربوط می‌شود که کنش‌های خود را به‌سوی ارزش‌های معینی جهت می‌دهند. معنای مرکزی آن «تبعیت» رفتاری از یک هنجار است. می‌توان از اعضای هر گروه، رفتار خاصی را انتظار داشت. کنش فردی که در یک جشن شادی تلاش می‌کند تمامی قواعد و رسوم را به‌طور کامل بجا بیاورد یا به عمد می‌کوشد قاعده‌ای را در یک مجلس عزا نقض کند، از مصادیق این نوع کنش است، این مضمون پایه «نظریه نقش» است.

### کنش اظهاری

به کنشگر منفرد و اعضای یک گروه مربوط نمی‌شود بلکه به مشارکت‌کنندگان در یک هم‌کنشی اشاره دارد که برای یکدیگر به مثابه جمعی هستند که یکی می‌تواند در برابر دیگران خود خویشتن را به نمایش بگذارد یا به عبارتی حدیث نفس کند. مفهوم مرکزی این نوع کنش - حدیث نفس - به معنی بیان روشمند تجارب خود با در نظر داشتن مخاطب است. کنش استادی که تلاش می‌کند زحمتی را که برای تدوین طرح درس متقبل شده از دانشجویانش پنهان کند، یا کنش عاشقی که می‌خواهد علاقه شدید خود را به معشوقش ابراز کند، از مصادیق این نوع کنش است.

### کنش ارتباطی

هم‌کنشی دو فاعل برخوردار از توان سخن گفتن و عمل کردن برای برقراری روابط دوسویه است که تلاش می‌کنند درباره وضعیت کنش و برنامه‌های خود به تفاهم برسند و از طریق توافق، کنش‌های خود را هماهنگ کنند. معنای مرکزی آن «تفسیر» به معنای تعریف وضعیت کنش بر مبنای مذاکراتی است که پذیرای توافق باشد.

نوع کنش	نظریه پرداز	مفهوم اساسی	رابطه با جهان	دعوی اعتبار	شیوه استفاده از زبان
غایت‌مند	نومان	تصمیم، فایده	جهان عینی (طبیعت)	صدق	تأثیر بر طرف ارتباط
هنجاری	دور کیم - پارسونز	تبعیت از هنجار	جهان اجتماعی (جامعه)	درستی	انتقال ارزش‌های فرهنگی
اظهاری	گافمن	حدیث نفس	جهان ذهنی (خود)	صداقت	بازنمایی تجارب ذهنی
ارتباطی	مید و گارفینکل	تفسیر	هر سه جهان	هرسه	تفاهم؛ طرح دعاوی نقدپذیر

ابتدا چنین به نظر می‌رسد که فقط کنش غایت‌مند ظرفیت عقلانیت دارد ولی با تصریح پیش‌فرض‌های وجودشناختی سایر کنش‌ها پی می‌بریم که هر چه از اولی به سمت آخری پیش می‌رویم، پیش‌فرض‌ها پیچیده‌تر می‌شوند و مضمون عقلانی شدن آن‌ها قوت می‌گیرد؛ زیرا در هر سه مورد رابطه میان کنشگر و جهان، پذیرای ارزیابی عینی و انتقادی است.

**پیش‌فرض اول:** عالمان علوم اجتماعی سه نوع کنش غایت‌مند، هنجاری و اظهاری را در رابطه با سه جهان عینی، اجتماعی و ذهنی فرض می‌کنند، ولی کنش ارتباطی به چشم‌انداز خود کنشگران (گویندگان - شنوندگان) منسوب می‌شود.

**پیش‌فرض دوم:** ساختار کنش غایت‌مند برای دیگر مفاهیم کنش، نقش بنیادی دارد؛ زیرا کنشگران هدفمند هستند. چگونگی هماهنگی کنش مشارکت‌کنندگان، انواع کنش را از هم متمایز می‌سازد. هماهنگی مشارکت‌کنندگان در کنش غایت‌مند با حسابگری‌های خودخواهانه، در کنش هنجاری با القای سنت فرهنگی و جامعه‌پذیری، در کنش اظهاری با روابط وفاقی بین نمایندگان و مخاطب، و در کنش ارتباطی با حصول تفاهم در فرایند هم‌یارانه تفسیر، صورت می‌گیرد.

**پیش‌فرض سوم:** چگونگی استفاده از زبان به عنوان یک رسانه است که مناسبات کنشگر - جهان را آشکار می‌سازد. در کنش غایت‌مند، برای تأثیرگذاری بر طرف ارتباط از زبان استفاده می‌شود. در کنش هنجاری، زبان ارزش‌های فرهنگی را انتقال می‌دهد. در کنش اظهاری، زبان رسانه‌ای از نمایی تجارب ذهنی کنشگر است. در کنش ارتباطی، زبان رسانه‌ای ضروری برای رسیدن به نوعی تفاهم در فرایندی است که شرکت‌کنندگان به واسطه ارتباط با سه جهان، متقابلاً دعاوی نقدپذیری را طرح می‌کنند. شرکت‌کنندگان در عمل هم‌کنشی می‌توانند عقلانیت نهان را به صورت صریح برای حصول تفاهم به کار گیرند. بدین ترتیب، سه دعوی اعتبار برای کنش پیدا می‌شود: برای گزاره‌های وجودی در رابطه با جهان عینی **دعوی صدق**، در زمینه هنجاری در رابطه با جهان اجتماعی **دعوی درست‌ی**، و در رابطه با جهان ذهنی **دعوی صداقت** مطرح است. کنش ارتباطی تنها در یک زیست‌جهان عقلانی تمامی ظرفیت‌هایش را به نمایش می‌گذارد و متناسب با ساختارهای زیست‌جهان عقلانی و جوه سه‌گانه‌ای دارد. زیست‌جهان عقلانی و کنش ارتباطی در یک رابطه دوسویه به بازتولید و تداوم یکدیگر مدد می‌رسانند. زیست‌جهان عقلانی

فرصت‌های لازم برای تکوین و تداوم کنش‌های ارتباطی را فراهم می‌آورد و به واسطه کنش‌های ارتباطی اجزای ساختاری زیست‌جهان بازتولید می‌شوند. همچنین، ممانعت و آشفتگی در کنش‌های ارتباطی به آشفتگی در بازتولید زیست‌جهان می‌انجامد. هابرماس عقلانیت جهان اجتماعی تجدد را در دو سطح زیست‌جهان و سیستم پی می‌گیرد. او یکی از ویژگی‌های جهان تجدد را در این می‌بیند که برای تضمین کارآمدی، بعضی قلمروها را از حیطه بازنگری مداوم افراد انسانی رها کند. به تعبیر خود او، این عرصه‌ها را انسان‌زدایی و اخلاق‌زدایی می‌کند و آن‌ها را هم‌سطح طبیعت، موضوع عقلانیت ابزاری و علوم تجربی قرار می‌دهد. سیاست و اقتصاد، یا قدرت و ثروت از این جمله‌اند. پیش از تجدد، که این دو عرصه محدود و محکوم به دعاوی اخلاقی بودند و به رشد و شکوفایی لازم نرسیدند. در مقابل، زیست‌جهان عرصه بازاندیشی مداوم و اخلاق‌ورزی افراد انسانی است. جهان اجتماعی تجدد دو قلمرو ضروری و ارادی دارد که اولی عرصه کارآمدی یا مرجعیت عقلانیت ابزاری (علم تجربی) و دومی عرصه اخلاق‌ورزی یا مرجعیت «عقلانیت ارتباطی» است. هابرماس برخلاف متفکران صدر تجدد، جهان تجدد را اخلاقی می‌خواهد. او عقلانیت تجربی را ناکافی می‌داند و به زعم خویش با عبور از آن، جهان متجدد می‌تواند بحران معنا و آزادی مورد نظر امثال وبر را از سر بگذراند. توفیق یا عدم توفیق او در پیگیری ادعایش شایسته ارزیابی تفصیلی است، ولی او با تقلیل جهان عینی به طبیعت، دایره وسیعی از کنش‌های انسانی را که در رابطه با عالم قدوس صورت می‌گیرد، در حاشیه کنش‌های ارتباطی، از هویت می‌اندازد و یکی از مهم‌ترین تگناهای جهان دنیوی تجدد را نمایان می‌سازد.

#### پی‌نوشت

۱. این عنوان از خود هابرماس است و دلیل این نام‌گذاری نیز مباحثی بود که انسان‌شناسان غربی در اثر مواجهه با فرهنگ‌ها و جوامع غیرغربی مطرح کردند. آن‌ها که در ابتدا فرهنگ‌ها و جوامع غیرغربی را جوامع ابتدایی و ساده می‌پنداشتند در مواجهه با چنین جوامعی، متوجه پیچیدگی این فرهنگ‌ها شدند و مباحثی را مطرح کردند که برای هویت فرهنگی جهان غرب، دلالت‌های چالش‌برانگیزی در برداشته‌اند.

#### منبع

هابرماس، یورگن (۱۳۸۴). نظریه کنش ارتباطی. ترجمه کمال پولادی. تهران: مؤسسه انتشاراتی روزنامه ایران.

اجزای ساختاری زیست‌جهان	کارکرد	وجوه کنش ارتباطی
فرهنگ	استمرار سنت - انتقال فرهنگ	تفاهم متقابل - حصول تفاهم
جامعه	تثبیت هویت گروهی - هم‌بستگی اجتماعی	هماهنگی کنش - عضویت گروهی
شخصیت	مسئولیت‌پذیری اشخاص - هویت‌سازی	اجتماعی کردن - هویت‌یابی

## اشاره

مدرسه دومین نهاد اجتماعی است که با ایجاد محیط یادگیری و موقعیت‌های تربیتی برای دانش‌آموزان، در جهت جامعه‌پذیرشدن آن‌ها اقدام می‌کند. در مدرسه علاوه بر برنامه درسی رسمی، برنامه‌های درسی غیررسمی و پنهان نیز وجود دارند که تأثیرات عمیقی بر تربیت دانش‌آموزان می‌گذارند. وجود گروه‌های هم‌سالان و مرجع در مدرسه از مهم‌ترین عناصر مؤثر در تربیت و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان و آموزش‌های پنهان مدرسه محسوب می‌شود. می‌توان با برنامه‌ریزی و توجه به اسناد تحولی نسبت به تحقق انسان مطلوب و آرمان حیات طیبه اقدام کرد. به این منظور و برای ارائه نمایه و سیمای مدرسه در اسناد تحولی، یک تحلیل محتوایی کمی از این اسناد صورت گرفته است که برای دبیران و برنامه‌ریزان آموزشی مفید خواهد بود. واژه مدرسه در سند تحول بنیادین ۱۶ بار و در سیاست‌های ابلاغی مقام معظم رهبری - مدظله العالی - ۷ مورد و در سند برنامه‌ریزی ملی ۴۹ مورد با معانی خاص به شرح زیر آمده است.

# مدرسه در اسناد تحولی

غلامرضا حمیدزاده  
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

ردیف	مقوله‌های ضمیمه مفهوم مدرسه	استنادات
۱	مدرسه جلوه حیات طیبه	مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ فصل ۴
۲	مدرسه محل تربیت انسان مطلوب	فصل ۵، هدف‌های کلان
۳	مدرسه بصیرت‌بخش و تعالی‌بخش	فصل ۲، بند ۸
۴	مدرسه محل کسب فضایل اخلاقی	فصل ۲، بند ۹
۵	مدرسه با نشاط و سالم	فصل ۲، بند ۱۰
۶	مدرسه محل تعالی هویت اسلامی - انسانی	فصل ۲، بند ۱۰
۷	مدرسه محل مشارکت خانواده با نظام تعلیم و تربیت اسلامی	فصل ۲، بند ۱۴
۸	مدرسه محل تحقق عدالت تربیتی	فصل ۲، بند ۱۶
۹	مدرسه کانون تعلیم و تربیت رسمی	فصل ۲، بند ۲۷
۱۰	مدرسه کانون کسب تجربه‌های تربیتی	فصل ۲، بند ۲۷
۱۱	مدرسه مولد سرمایه اجتماعی	فصل ۶، بند ۱۰
۱۲	مدرسه کانون ارتقای بصیرت	فصل ۶، بند ۱۱
۱۳	مدرسه کانون توسعه شایستگی‌ها	فصل ۶، بند ۱۳
۱۴	مدرسه تقویت فرهنگ نماز و قرآن	راهکار ۲-۱
۱۵	مدرسه محل نهادینه‌سازی فرهنگ ولایت	راهکار ۳-۱
۱۶	مدرسه محل آموزش زبان خارجی	راهکار ۵-۱
۱۷	مدرسه محل تقویت انسجام ملی	راهکار ۷-۱

واژه  
مدرسه  
در سند  
برنامه  
درسی  
ملی

ردیف	مقوله‌های ضمیمه مفهوم مدرسه	استنادات
۱۸	افزایش اختیارات مدیران مدرسه	راهکار ۳-۲
۱۹	مدرسه و تربیت سیاسی	راهکار ۴-۲
۲۰	تدوین استانداردهای مدرسه مطلوب و مدرسه استاندارد	راهکار ۷-۲
۲۱	بهره‌مندی از ظرفیت‌های برون‌مدرسه‌ای در تقویت مدرسه	راهکار ۸-۲
۲۲	مدرسه و آموزش‌های پودمانی	راهکار ۱-۴
۲۳	مدرسه و مشارکت خانواده‌ها	راهکار ۴-۴
۲۴	افزایش تجهیزات و غنی‌سازی منابع مدرسه	۱-۶
۲۵	غنی‌سازی محیط یادگیری مدرسه	۶-۶
۲۶	مدرسه کانون تجربیات تربیتی محله	۱-۷
۲۷	مدرسه کانون تجربیات تربیتی جامعه	۱-۷
۲۸	نهادینه‌سازی همکاری‌های فرهنگی مدرسه با سایر مراکز فرهنگی	۲-۷
۲۹	مدرسه و ارتباط با مراکز علمی و پژوهشی	۳-۷
۳۰	مدرسه و رشد و تعالی کشور	۸
۳۱	مدرسه و مشارکت همه‌عناصر فعال درون‌مدرسه‌ای در فعالیت‌های پرورشی	۶-۸
۳۲	مدرسه و مشارکت مردم و خیرین	۲-۹
۳۳	گسترش مدارس غیردولتی	۴-۹
۳۴	مدرسه کانون آموزش معلمان جدید	۲-۱۱
۳۵	مدرسه و برنامه‌ریزی درسی	۶-۱۱
۳۶	مدرسه و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان	۶-۱۱
۳۷	مدارس اتریش خارج از کشور	۱۲-۱۱
۳۸	تقویت شورای مدرسه	۱-۱۳
۳۹	کارآمدی شورای مدرسه	۲-۱۳
۴۰	مدرسه محیط تعلیم و تربیت	۳-۱۴
۴۱	مدرسه و علوم انسانی	
۴۲	مدارس و فرصت‌های تربیتی متناسب با نیازها	۱-۱۶
۴۳	مدارس و فناوری‌های نوین (مدارس هوشمند)	۱-۱۷
۴۴	مدارس و محتوای الکترونیکی	۲-۱۷
۴۵	مدارس و آموزش‌های مجازی	۴-۱۷
۴۶	مدارس رتبه‌بندی شده	۳-۱۹
۴۷	مکان‌یابی مدارس (آمایش سرزمین)	۲-۲۱
۴۸	مدارس و حضور تمام‌وقت مربیان پرورشی	۵-۲۱
۴۹	مدارس و کاربست یافته‌های علمی جدید	۴-۲۳

ردیف	مقوله‌های ضمیمه مفهوم مدرسه	استنادات
۱	کانون تعلیم و تربیت رسمی و تجربه‌های تربیتی	۲۷- بیانیه ارزش‌ها
۲	مدرسه مراتبی از حیات طیبه	۲- چشم‌انداز
۳	مدرسه دین‌محور	۳-۱ (اصول ناظر بر برنامه درسی)
۴	مدرسه تقویت‌کننده هویت ملی	۳-۲
۵	مدرسه تقویت‌کننده نقش یادگیرنده	۳-۳
۶	مدرسه محیط یادگیری اصلی	۴-۶-۲ (محیط یادگیری)
۷	مدرسه کانون تعامل با محیط خانواده	۴-۶-۴
۸	مدیر مدرسه مسئول اصلی تربیت مدرسه	۴-۷-۳
۹	مدیر مدرسه با اختیارات متناسب	۴-۷-۵
۱۰	مدرسه محل دستیابی به شایستگی‌های پایه	۶- هدف کلی برنامه درسی و تربیتی
۱	مدرسه محل چالش ایده‌ها و تمرین نقد ایده‌ها	۷- حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی
۱۲	مدرسه موقعیتی برای روبه‌رو شدن با موقعیت‌های واقعی	۷- حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی
۱۳	معلم و فرایند ارزشیابی تحصیلی	۱۰- اصول حاکم بر ارزشیابی در پیشرفت تحصیلی
۱۴	مدرسه و استفاده از رسانه‌های یادگیری	۱۲- سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری
۱۵	مدرسه و زمان آموزشی	۱۳-۲
۱۶	مدرسه و تقویم آموزشی	۱۳-۲

واژه  
مدرسه  
درسند  
تحول  
بنیادین

ردیف	مقوله‌های ضمیمه مفهوم مدرسه	استنادات
۱	مدرسه و تربیت بدنی	۵-۵
۲	بهسازی فضای مدرسه	۷
۳	زیباسازی مدرسه	۱-۷
۴	مشارکت مردم در ساخت و نگهداری مدرسه	۱-۷
۵	مدرسه الگو و استاندارد	۳-۷
۶	فناوری‌های نوین در مدرسه	۴-۷
۷	افزایش اختیارات مدرسه (مدرسه غیرمتمرکز)	۸
۸	ثبات در مدیریت	۱۰

واژه  
مدرسه در  
سیاست‌های  
ابلاغی  
مقام معظم  
رهبری



# تربیت مدنی در سه کشور

مروری بر تجربه مدارس فرانسه، ژاپن و سنگاپور

دکتر زهره عابدی کرجی بان

عضو هیئت علمی مراکز تربیت معلم

## اشاره

یکی از موضوعات مهم در برنامه درسی ملی ایران تربیت اجتماعی و اخلاقی است اما هنوز آموزش تربیت مدنی در مدارس ما با چالش‌هایی، روبه‌روست. به نظر می‌رسد ارائه درس‌هایی از بعضی کشورها، که در آن‌ها آموزش تربیت مدنی بخش شناخته شده‌ای از برنامه درسی رسمی مدارس است، بتواند تا حدودی چالش‌های موجود در مدارس کشور را کاهش دهد.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت مدنی، مطالعه تطبیقی، مدارس فرانسه، ژاپن و سنگاپور

## مقدمه

آموزش تربیت مدنی در مدرسه، به‌منظور آماده‌سازی نوجوانان و جوانان برای پذیرش نقش‌ها و مسئولیت‌های خود به‌عنوان شهروند مسئول، ارائه می‌شود. در این راستا، آموزش و پرورش نقش اصلی را در فرایند آماده‌سازی شهروند از طریق، آموزش و یادگیری ایفا می‌کند. «گروه مشاوران آموزش و پرورش»، در زمینه آموزش تربیت مدنی و مردم‌سالاری در مدارس، مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد تربیت مدنی و چگونگی موفقیت آن در برنامه درسی را از طریق ارتباط بین مدارس و جامعه به رشته تحریر درآورده‌اند (Crick, 1998). تعریف تربیت مدنی از منظر این گروه، ترکیبی از سه ماده درسی به شرح زیر است:

• مسئولیت اجتماعی و اخلاقی؛ • مشارکت اجتماعی؛ • سواد سیاسی.

تربیت مدنی در مدرسه، فراتر از برنامه درسی رسمی مدارس و شامل برنامه درسی پنهان، فعالیت‌های فوق برنامه دانش آموزان و همچنین تجربیات زندگی روزمره دانش آموزان است. برخی از کشورها تلاش کرده‌اند این فعالیت‌ها را درون برنامه درسی رسمی مدارس جای دهند. برای مثال، در برنامه درسی رسمی فرانسه، برای گروه سنی «۸-۱۴»، حوزه علوم انسانی ترکیبی از تاریخ، جغرافیا و تربیت مدنی است و در گروه سنی «۱۶-۱۵»، یکی از مواد درسی اجباری آن آموزش اجتماعی، حقوق و تربیت مدنی است. همچنین، در مدارس ژاپن از دوره ابتدایی تا متوسطه آموزش اخلاق هر هفته در یک کلاس درس برگزار می‌شود. این درس در ارتباط با سبک زندگی ژاپنی و فعالیت‌های روزانه است و به «فعالیت‌های ویژه» شهرت دارد و در چارچوب آن موارد زیر آموزش داده می‌شوند:

• پرهیزکاری؛ • دوست داشتن و ارتباط با دیگران؛ • حفظ محیط زیست و طبیعت، و تقویت حس زیبایی‌شناسی؛

• رعایت و احترام به حقوق و زندگی دیگران و جامعه، درست قضاوت کردن، لذت بردن از کار خود، ...

اگرچه در برنامه درسی ملی ایران تربیت مدنی از اهم موضوعات و بخش‌های به‌رسمیت شناخته شده در مدارس است، اما چالش‌هایی در دانش و پژوهش‌های پایه در این زمینه وجود دارد. بنابراین باید دید چه درس‌هایی را می‌توان از برخی کشورها آموخت که در بازنگری مواد درسی تربیت مدنی ثمربخش باشند.

مطالعه موردی حاضر مواد و عناوین درسی تربیت مدنی را در سه کشور مورد بررسی قرار داده است. در ادامه مواد درسی تربیت مدنی در کشورهای فرانسه، ژاپن، و سنگاپور و به‌طور خلاصه مورد مطالعه قرار گرفته‌اند:

• اهداف برنامه درسی، ساختار و سازمان‌دهی؛ • رویکرد تدریس و یادگیری؛ • تخصص و تربیت معلم؛ • استفاده از کتاب درسی و منابع دیگر؛ • ارزیابی.



در دوره متوسطه، آموزش تربیت مدنی با تاریخ و جغرافیا مرتبط است. دانش‌آموزان در این دوره تحصیلی برنامه سازمان‌یافته‌تری را تعقیب می‌کنند. شروع یادگیری با حقوق بشر و مسئولیت‌پذیری است. آن‌ها ارزش‌هایی را یاد می‌گیرند که تشکیل‌دهنده جامعه مردم‌سالار است؛ ارزش‌هایی از قبیل برابری، همبستگی، آزادی، امنیت و عدالت. در نهایت، آن‌ها شهروندی در فرانسه، اروپا و سراسر جهان را یاد می‌گیرند و اطلاعات کلی در مورد نهادهای سیاسی به دست می‌آورند.

شیوه تازه ارزشیابی آموزشی در مدارس فرانسه براساس بهبود زندگی با یکدیگر و شهروند خوب بودن در مدرسه شکل گرفته است. این اقدام بر نقش برنامه آموزش رسمی و غیررسمی در کمک به آموزش و موضوعات درسی تربیت مدنی تأکید دارد. همچنین، در هر مدرسه یک منشور وجود دارد که معلمان، دانش‌آموزان و والدین آن را امضا می‌کنند. در این منشور، حقوق و وظایف هر فرد تعریف شده است.

موضوعات درسی تربیت مدنی، حقوق، و آموزش اجتماعی در دوره متوسطه تدریس می‌شود. در این دوره، علاوه بر کلاس‌های درس تربیت مدنی، کلاس‌های درس آموزش شهروندی و بهداشت هر دو هفته یک بار در مدرسه برگزار می‌شوند. هدف این درس قادر ساختن دانش‌آموزان به بحث و گفت‌وگو درباره مسائل مورد علاقه‌شان است.

### ژاپن

در مدارس ژاپن تربیت مدنی اجباری و جزو برنامه درسی رسمی است. تربیت مدنی در دوره ابتدایی با موضوعات درس تجربیات زندگی و مطالعات اجتماعی، و در دوره متوسطه با موضوعات درس مطالعات اجتماعی، تاریخ، جغرافیا و تربیت مدنی پوشش داده شده است. همچنین، تربیت مدنی از طریق آموزش اخلاق در برنامه درسی مدارس نیز اجرا می‌شود. هدف اصلی این

## اهداف، ساختار و سازمان‌دهی برنامه درسی

### فرانسه

مواد درسی تربیت مدنی در دوره‌های ابتدایی و متوسطه فرانسه اجباری است. هدف از آموزش این درس پاسخ به این سؤال است که: «فرانسه به چه عنوان و صفحاتی مشهور است؟» جواب سؤال هدف‌های این درس هستند: «ارزش‌های جمهوری خواهانه از قبیل برابری، مردم‌سالاری، حقوق و وظایف.» سرفصل‌های آن شامل اعلامیه جهانی حقوق بشر، رفتار مناسب در خانه و مدرسه، مسائل اخلاقی و معنوی، و رفتار و اقدام مسئولانه است. در دوره ابتدایی، دانش‌آموزان از طریق مواد درسی کشف و شناخت جامعه خود و جهان، رفتار و قوانین در داخل کلاس درس و مدرسه، و احترام به خود و دیگران، قوانین با هم زندگی کردن را یاد می‌گیرند. همچنین، یاد می‌گیرند به قوانین و ارزش‌های مدرسه احترام بگذارند و سنت‌ها و نهادهایی را که زیربنای مردم‌سالاری در فرانسه هستند، بفهمند. این امور شامل تلاش برای حق رأی همگانی و نقش مجلس ملی است. همچنین، کل موضوعات مواد درسی اجباری در مدارس فرانسه در جهت کمک به آموزش تربیت مدنی است.





و جزو برنامه درسی رسمی است. هدف آموزش رشد شخصیت دانش‌آموزان، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در آنان نسبت به خانواده، احترام به افراد در جامعه و کشور صرف‌نظر از رنگ و نژاد و مذهب است. همچنین این برنامه بر ارزش‌هایی از قبیل عشق‌ورزی، مراقبت و نگرانی، صداقت، عدالت و احترام به زندگی تأکید دارد. آموزش و پرورش مدنی شامل برنامه آموزشی رسمی و غیررسمی در مدرسه است. مضمون‌های مواد درسی رسمی در مدارس ابتدایی شامل شخصیت، پیوند با خانواده، احساس تعلق به مدرسه، غرور ملی و وفاداری است. مضمون‌های مواد درسی دوره متوسطه شامل روابط خانوادگی، روح جمعی در جامعه، ملت، میراث فرهنگی و طرح چالش‌هایی است شامل: وحدت و یکپارچگی ملی، شرکت در زندگی اجتماعی، کارهای داوطلبانه، نظام حکومتی، مسئولیت‌های شهروندان نسبت به قانون.

برنامه درسی رسمی آموزش و پرورش مدنی بر این ایده استوار است که مدرسه یک جامعه کوچک است. در این درس، دانش‌آموزان در یک برنامه مشارکت اجتماعی درگیر می‌شوند. همچنین، در فعالیت‌های فوق برنامه مثل رفتن به باشگاه‌ها، ارائه خدمات و فعالیت‌های تجربی مانند سفرهای یادگیری نیز شرکت می‌کنند. این سفرها دانش‌آموزان را با عوامل زیربنایی توسعه سنگاپور و چالش‌هایی که یک دولت کوچک با آن‌ها روبه‌روست، آشنا می‌سازد.

### رویکرد تربیت مدنی در برنامه درسی رسمی

جدول ۱ سازمان‌دهی مواد درسی تربیت مدنی دوره ابتدایی (۱۱-۵ سال) را در کشورهای فرانسه، ژاپن، و سنگاپور نشان می‌دهد.

درس توسعه مهارت شهروندی در دانش‌آموزان، برقراری زندگی صلح‌آمیز در جامعه، تحقق مردم‌سالاری و احترام به ارزش‌هاست. اهداف آموزش و پرورش در تربیت مدنی، رشد تفکر دانش‌آموزان، تحقق زندگی سالم، ایجاد خلاقیت در افراد، پرورش روح آزادی، ایجاد اعتمادبه‌نفس، آگاهی عمومی و زندگی موفق در جامعه جهانی است.

آموزش تجارب زندگی در دوره ابتدایی شامل موضوعاتی از قبیل خانواده و دوستان، حیوانات، حمل‌ونقل و خدمات اجتماعی است. اما مطالعات اجتماعی تاریخ و جغرافیا را در برمی‌گیرد. در دوره متوسطه، مطالعات اجتماعی به تاریخ، جغرافیا و تربیت مدنی تقسیم شده است. برای دانش‌آموزان بزرگ‌تر، درس تربیت مدنی به مباحث و موضوعاتی درباره جامعه مدرن، سیاست، اقتصاد، و اخلاق تقسیم شده است. همچنین، فعالیت‌هایی در برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی و متوسطه وجود دارد. این فعالیت‌ها با تأکید بر داوطلبانه بودن، شامل فعالیت‌های زیست محیطی در مدرسه و جامعه محلی، شوراهای دانش‌آموزی و رویدادهای کل مدرسه است. در حال حاضر اصلاحاتی در راه بهسازی برنامه‌های درسی مدارس وجود دارد که تأکید کمتری بر کسب دانش و توجه بیشتری به خلاقیت، تفکر و فردگرایی دارند. موضوعات مرتبط با آموزش شهروندی جزو برنامه درسی انعطافی است و کمتر بر کتاب درسی تأکید دارد. اغلب گفت‌وگوها و فعالیت‌هایی که در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌گیرند، شامل مضمون‌هایی نظیر درک و تفاهم بین‌المللی، رفاه اجتماعی، محیط زیست و سیستم‌های اطلاع‌رسانی است.



در مدرسه‌های سنگاپور آموزش اخلاق و تربیت مدنی اجباری

کشور	اصطلاحات	رویکرد	ساعات هفتگی
فرانسه	تربیت مدنی به‌عنوان بخشی از کشف جهان	مشترک رسمی جداگانه و تلفیقی	۴ ساعت از ۲۶ ساعت در هفته
ژاپن	مطالعات اجتماعی، تجربیات زندگی، و آموزش اخلاق	مشترک رسمی تلفیقی	۱۷۵×۴۵ دقیقه در هر سال
سنگاپور	تربیت مدنی و آموزش اخلاق	مشترک رسمی جداگانه و تلفیقی	۳×۳۰ دقیقه ساعت در هفته

مباحث در مورد جامعه مدرن، اخلاق، سیاست و اقتصاد است. امروزه در بسیاری از کشورها مواد درسی تربیت مدنی در دوره دوم متوسطه با عنوان اقتصاد و تجارت، قانون، و علوم سیاسی توسعه یافته است.

### رویکرد تدریس و یادگیری

رویکرد تدریس و یادگیری تربیت مدنی در کشورهای فرانسه، ژاپن، و سنگاپور مبتنی بر دانش، درک/فهم، فعالیت تجربی، تفکر انتقادی، رشد ارزش‌ها، گرایش‌ها، و مهارت‌های دانش‌آموزان است. همچنین، فرصت‌های یادگیری مواد درسی تربیت مدنی از طریق فعالیت‌های فوق‌برنامه در داخل و خارج از مدرسه برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود. اما این کشورها در ارتباط با تربیت مدنی با چالش‌هایی روبه‌رو هستند. از سویی هنوز کل دانش‌آموزان آن را تجربه نمی‌کنند. از سوی دیگر، با وجود گسترش تربیت مدنی در مدارس، هنوز فرهنگ و تفکرات معلمان تغییر نکرده است. برای مثال، نظام آموزش سنتی ژاپن به سختی می‌تواند نگرش معلم را تغییر دهد.

الگوی اصلی سازمان‌دهی مواد درسی تربیت مدنی در بسیاری از کشورها تلفیقی است. پیشنهاد شده است الگوی تلفیقی در دوره ابتدایی بیشتر باشد؛ زیرا بر درک و فهم دانش‌آموزان از خود و احترام گذاشتن به خود و دیگران تأکید می‌شود. برای مثال، فرانسه تربیت مدنی را با علوم، فناوری، تاریخ و جغرافیا تحت عنوان «کشف جهان» تلفیق کرده است. در سنگاپور و ژاپن، آموزش اخلاق بخشی از مواد درسی زبان مادری دانش‌آموزان است. در جدول ۲ سازمان‌دهی مواد درسی تربیت مدنی دوره متوسطه (۱۱-۱۸ سالگی) نشان داده شده است.

در بسیاری از کشورها، درس تربیت مدنی دوره متوسطه تلفیقی است. به‌طور کلی، درس تربیت مدنی و علوم اجتماعی با تاریخ و جغرافیا مرتبط است. مثلاً در ژاپن مواد درسی مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه (گروه سنی ۱۵-۱۲) به سه موضوع تقسیم شده است: تاریخ، جغرافیا و تربیت مدنی و در دوره دوم متوسطه (گروه سنی ۱۸-۱۵)، مطالعات اجتماعی به دو موضوع تقسیم شده است: تربیت مدنی و جغرافیا و تاریخ. آموزش تربیت مدنی مجموعه‌ای از

کشور	اصطلاحات	رویکرد	ساعات هفتگی
فرانسه	تربیت مدنی مرتبط با تاریخ و جغرافیا	غیررسمی جداگانه و تلفیقی	۳-۴ ساعت از ۲۶ ساعت در هفته
ژاپن	مطالعات اجتماعی، تاریخ، جغرافیا، آموزش اخلاق و تربیت مدنی	غیررسمی تلفیقی و ویژه	پایه تحصیلی ۷-۸ ۱۷۵×۵۰ دقیقه در یک سال تحصیلی پایه تحصیلی ۹ ۱۴۰×۵۰ دقیقه در یک سال تحصیلی دوره دوم متوسطه ۱۴۰×۵۰ دقیقه در یک سال تحصیلی
سنگاپور	تربیت مدنی و آموزش اخلاق	مشترک رسمی تلفیقی و ویژه	۳۰×۲ دقیقه ساعت در هفته



## تربیت معلم و استفاده از منابع

یکی از عوامل اصلی رشد دانش‌آموزان داشتن معلمان متخصص و ماهر در زمینه آموزش مواد درسی موردنظر است. به‌نظر می‌رسد این کشورها در زمینه معلم متخصص و ماهر، و پرداخت حقوق کافی به آنان با چالش‌هایی روبه‌رو هستند. در این صورت، آنان برای آموزش شهروندی ابتدا به معلمان متخصص و ماهر نیاز دارند.

از سویی هنوز کتاب درسی در آموزش شهروندی نقش محوری دارد. کتاب درسی از چالش‌های عمده آموزش شهروندی است؛ زیرا بیشتر بر دانش تأکید دارد، در حالی که دانش‌آموزان نیازمند تجربه و فعالیت هستند. از سوی دیگر، این کشورها شروع به توسعه آموزش شهروندی با استفاده از منابع دیگر، برای مثال، فناوری اطلاعات و ارتباطات کرده‌اند. مثلاً وزارت آموزش و پرورش ژاپن و سنگاپور مدارس را به شبکه‌های برخط متصل کرده‌اند تا از این طریق دانش‌آموزان به منابع موردنیاز برنامه‌ریزی درسی دست یابند و تربیت مدنی در مدارس بهبود یابد.

## ارزیابی

ارزیابی تربیت مدنی در این کشورها براساس نظام ارزیابی ملی کشور و متناسب با انواع دیگر ارزیابی است. نحوه ارزیابی تربیت مدنی به‌صورت ارزیابی تکوینی و ارزیابی پایانی است. ارزیابی پایانی با توجه به هدف و چگونگی دستیابی به آن تدوین شده.

و به‌صورت امتحان نوشتاری است. همچنین، ارزیابی بیشتر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، دانش و مهارت آنان تأکید دارد.

### منابع

1. EURYDICE. Citizenship Education across Europ. (2002). Available at: <http://www.nfer.ac.uk>
2. Crick Report. Great Britain. Department for Education and employment. Advisory Group on Education for Citizenship and teaching of Democracy in schools. (1998). Education for Citizenship and teaching of Democracy in Advisory Group on Education for Citizenship schools: The Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA.
3. Print, M. and Smith, A. (2000). Teaching Civic Education for a Civil, Democratic Society in the Asian Region. AsiaPasific Education Review 1(1), 101-109.
4. Ikeno, N. (2005). Citizenship Education In Japan After World War II. International Journal of Citizenship and Teacher Education 1 (2).



کدام گروه از دبیران احساس رضایت بیشتری در کار دارند؟

# معلمان فعال یا منفعل؟

دکتر مهدی شهبازی  
ناهد محمدی



## اشاره

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین پردازش شغلی و معناداری در کار تعدادی از دبیران دبیرستان‌های دخترانه بود. به این منظور ۸۷ نفر از دبیران مدرسه‌های منطقه غرب تهران به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری از دو پرسش‌نامه «معناداری در کار» (Steger, Dik & Dufy, 2010) و «پردازش شغلی» (Slomp and vella Brodrick, 2013) استفاده شد. پایایی هر یک از این پرسش‌نامه‌ها بر حسب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۸ برآورد گردید. به‌منظور تحلیل داده‌ها نیز از روش «هم‌بستگی اسپیرمن» و تحلیل مسیر استفاده شد.

**کلیدواژه‌ها:** پردازش شغلی، پژوهش سازمانی مثبت‌گرا، معناداری کار معلمان

## مقدمه

مثبت‌نگر در محیط کار صورت گرفته است. در واقع، در این پژوهش‌ها توجه بیشتری به جنبه‌های مثبت نیروی انسانی در محیط کار شده که در قالب دو رویکرد موازی و مکمل «رفتار سازمانی مثبت‌گرا» و «پژوهش سازمانی مثبت‌گرا» مطرح شده است. (Donaldson & ko, 2010; Forouhar, all, 2013)

یکی از مسائل مهم سازمانی که امروزه با مفاهیم سازمانی مثبت‌گرا پیوند خورده، «طراحی شغلی» است. طراحی شغلی اهمیت فوق‌العاده‌ای برای تجارب روان‌شناختی کارکنان در محیط کار و به‌خصوص «معناداری کار» آن‌ها دارد. در واقع، بیشتر افراد

معلمی نه فقط یک شغل بلکه رسالتی مهم برای آموزش، و مهم‌تر از آن تربیت نسل آینده کشور است. از این حیث این حرفه را باید یکی از مشاغل بسیار حساس و حیاتی جامعه تلقی کرد. از این‌رو، نظریه پردازان و پژوهشگران نیز همواره در پرتو توجه به اثربخشی معلمان در کار خود، پژوهش در خصوص ابعاد متفاوت شغل معلمی را در دستور کار خود قرار داده‌اند. اخیراً به رهبری نهضت روان‌شناسی مثبت‌گرا و همچنین مطالعات سازمانی مثبت‌گرا، توجه ویژه‌ای به پژوهش‌هایی با رویکرد

می‌خواهند که کار راهه «شغلی» و شغلشان چیزی فراتر از حقوق و دستمزد یا گذران زمان عایدشان کند. آن‌ها می‌خواهند کارشان معنادار باشد (Steger, Dik & Duffy, 2010).

در واقع، و از این‌رو می‌توان گفت از این پس کار تنها وسیله‌ی امرار معاش نیست. بلکه برای بسیاری از ما یکی از مهم‌ترین جنبه‌های هویت است (Shahnawaz & Prageyendu, 2010). اسپریتزر (۱۹۹۵) معناداری در کار را ارزش مقصود یا هدف کار و قضاوت در خصوص تناسب آن با استانداردها و آرمان‌های افراد تعریف کرده است و اضافه می‌کند که معناداری شامل تناسب بین پیش‌شرط‌های نقش کار و عقاید، ارزش‌ها و رفتارهاست. در معنای دیگر، معناداری کار به میزان باور اهمیتی که کارکنان در فرایندهای کاری‌شان دارند، اطلاق می‌شود. (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010)

**تربیدگل** (۱۹۹۱) نیز معناداری کار را به‌عنوان ادراک کار به مثابه چیزی که افراد به‌طور خودانگیزانه مایل به انجام آن هستند و ندایی درونی برای انجام کار تعریف کرده است. نظریه‌پردازان اولیه مدیریت معتقدند که اساسی‌ترین نقش رهبران القای هدف و معنی در زندگی کاری اعضای سازمان است. به‌جای تأکید صرف روی عملکرد اقتصادی، مدیریت عملکرد تولید یا موقعیت‌یابی سازمانی به‌منظور کسب مزیت رقابتی، معناسازی توسط این نویسندگان به‌عنوان اصلی‌ترین کارکرد مدیران در نظر گرفته شده است (Comeron, 2008). از سوی دیگر، شغل مجموعه‌ای از وظایف و روابطی است که با یکدیگر ترکیب شده و به یک فرد اختصاص داده می‌شوند. به همین دلیل از دیرباز پژوهشگران به نحوه ترکیب این عناصر با یکدیگر در تشکیل تجربه یک شغل علاقه‌مند بوده‌اند. (Wrzesniewski, et al., 2013)

به نظر **تورینگتون** و همکارانش، طراحی شغلی فرایند کنار هم گذاشتن مجموعه‌ای از «وظایف» (tasks)، «مأموریت‌ها» (duties) و «مسئولیت‌هایی» است که کلیت و ترکیب یکپارچه‌ای را برای افراد به‌منظور انجام کار خود ایجاد می‌کند. نکته بسیار مهم این است که طراحی شغلی نه‌تنها مبنایی برای رضایت و موفقیت افراد در محیط کار محسوب می‌شود، بلکه باعث می‌شود کار به شکل اثربخش‌تر، مقرون به صرفه‌تر، قابل اعتمادتر و امن‌تری انجام شود. از زمانی که کار وجود داشته، بحث در خصوص بهترین روش طراحی آن نیز وجود داشته است (Truss at all, 2013).

تحقیقات در این زمینه به‌طور سنتی روی این فرض بنا شده است که مدیران کار را از بالا برای کارکنان طراحی می‌کنند، به‌طوری که کارکنان را در یک نقش نسبتاً منفعل و در یک قالب از پیش طراحی شده است می‌دهند. (Wrzesniewski, et al., 2013) برای مثال، **تیلور** بانی «رویکرد مدیریت علمی» معتقد بود که به‌منظور افزایش بهره‌وری، وظایف شغلی باید به اجزای ساده و تکراری تقسیم شوند. این تفکر کارفرمایان و مدیران

را ترغیب می‌کند مشاغلی را ایجاد کنند که در آن کارکنان کمترین دامنه «نوآوری»، «خلاقیت» و «تنوع» را داشته باشند که لاجرم، دلزدگی و نارضایتی را برای آن‌ها در پی خواهد داشت (پیشین).

به هر حال این تفکر، به‌ویژه در سطح معلمان هرچند به‌طور کامل قابل رد کردن نیست اما نمی‌توان به‌طور کامل نیز از آن دفاع کرد: اولاً، حرفه معلمی یک هنر و مستلزم بروز ابتکارات شخصی معلمان در تدریس اثربخش مفاهیم به دانش‌آموزان است. ثانیاً، ملاحظات مربوط به مسائل انگیزشی، هیجانی و رفتاری معلمان که از دیدگاه سنتی تفکر درباره طراحی شغلی ناشی می‌شود، نیاز به یک باز تعریف از طراحی شغلی در حرفه معلمی را توجیه‌پذیر می‌سازد.

ثالثاً، روحیه و انگیزش معلمان در شغلشان می‌تواند روی کیفیت تدریس و در نتیجه میزان یادگیری دانش‌آموزان نیز مؤثر باشد.

از سوی دیگر و مطابق با هدف پژوهش حاضر، معناداری در کار معلمان اهمیت ویژه‌ای در عملکرد آن‌ها دارد که به‌نظر می‌رسد تحت تأثیر طراحی شغلی آن‌ها قرار داشته باشد. موضوعی که در خصوص طراحی شغلی وجود دارد این است که آیا کارکنان به‌طور کلی، و معلمان به‌طور خاص، باید همچون بازیگرانی باشند که به بهترین نحو نقشی را که کارگردان به آن‌ها محول کرده است، ایفا کنند و از خود اراده و خلاقیتی نداشته باشند یا اینکه فرصت داشته باشند که در چارچوب سناریو (شرح وظایف) تعریف شده برایشان، خالق نقش خودشان باشند و مطابق با علاقه‌ها و نیازهای خود نقششان را باز تعریف کنند. به اعتقاد محققان، کارکنان می‌توانند با تغییر کار و مرزهای رابطه‌های شغلشان، در اجزای اجتماعی و وظایف شغلی خود تغییر ایجاد کنند و تجربه متفاوتی را در خصوص معناداری کار خودشان کسب کنند.

به گفته محققان، همه کارکنان از معمولی‌ترین مشاغل تا پیچیده‌ترین آن‌ها، و از پایین‌ترین تا بالاترین رده سازمان، از درجه‌ای از آزادی عمل برای ایجاد پردازش شغلی‌شان برخوردار هستند. (Wrzesniewski at all, 2013)

**پارکر و اولی** (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که ممکن است کارکنان به‌طور فعال طراحی شغلی خود را از طریق انتخاب وظایف، مذاکره، محتوای مختلف شغل، و معنا بخشیدن به وظایف شغلی‌شان تغییر دهند. در پاسخ به این نیاز، اخیراً «پردازش شغلی» به‌عنوان رویکردی نظری که دیدگاه طراحی شغلی را به سمت تغییرات فعالانه‌ای که کارکنان در شغل خودشان انجام می‌دهند، گسترش می‌دهد، مطرح شده است. (Wrzesniewski & Dutton, 2001) بر همین اساس، **تایمز و باکر** (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که پردازش شغلی با مفاهیم سنتی متفاوت است و شامل تغییرات فعالی است که در طراحی شغلی ایجاد می‌شود که توسط مذاکره با سازمان (سرپرست و مدیر) ترتیب داده نشده‌اند.

**ریزنسکی و داتنون (۲۰۰۱)** پردازش شغلی را «تغییرات فیزیکی و شناختی که افراد در وظایف یا مرزهای رابطه‌ای کار خود انجام می‌دهند» تعریف کرده‌اند. بر این اساس، سه نوع پردازش شغلی وجود دارد (Wrzesniewski, et al: 2013):

۱. **پردازش وظیفه:** عبارت است از کاهش یا افزایش وظایف، تطبیق زمان یا صرف تلاش برای وظایف گوناگون، و طراحی مجدد جنبه‌های متفاوت وظایف.

۲. **پردازش روابط:** عبارت است از تغییر و یا حفظ روابط با دیگران در محل کار، صرف زمان بیشتر با افراد مورد علاقه، و کاهش یا اجتناب کامل از تماس با سایر افراد.

۳. **پردازش شناختی:** عبارت است از تلاش کارکنان برای درک و تفسیر وظایف، روابط، یا شغلشان به‌طور کلی، به شیوه‌ای که تغییر قابل توجه و مهمی در کارشان ایجاد کند.

یکی از پیامدهای پردازش شغلی این است که معنای کار را تغییر می‌دهد. (Wrzesniewski & Dutton, 2011) این موضوع به‌ویژه با توجه به نقش و اهمیتی که درک و ایجاد معناداری در کار برای کارکنان دارد، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. با توجه به ابعاد عمومی معناداری (داشتن مقصود یا هدف، استقلال، کنترل، چالش، پیشرفت، شایستگی، مهارت، تعهد «اشتیاق»، «خودشکوفایی»، رشد، تحقق هدف، و زندگی کردن براساس ارزش‌ها و اهداف خود (Fairlie, 2011)، به‌نظر می‌رسد که پردازش شغلی امکان تحقق این ابعاد را برای کارکنان فراهم می‌سازد. چرا که از چشم‌انداز پردازش شغلی، طراحی شغلی یک منبع محدودیت ایستا، برای کنترل بالا به پایین نیست، بلکه کارکنان می‌توانند محتوای کار خود را به روش خودشان تغییر دهند، به‌طوری که به ایجاد احساسی از معناداری و هویت مثبت در کارشان منجر شود. (wrzesniewski, et al., 2013) همان‌طور که ریزنسکی و داتنون (۲۰۰۱) بیان داشته‌اند «پردازش شغلی از طریق تغییر وظایف یا روابط شغلی، به روش‌هایی که به کارکنان امکان می‌دهد اهداف شغلی خود را بازسازی کنند و تجربه متفاوتی در کار داشته باشند، باعث تغییر معنای کار می‌شود. در واقع می‌توان گفت، پردازش شغلی و معناداری کار رابطه تنگاتنگی با یکدیگر دارند.» (پیشین)

هم‌زمان با اینکه کارکنان در وظایف و اجزای رابطه‌ای شغلشان

متغیرهای پژوهش	ضریب هم‌بستگی پیرسون با معناداری کار	سطح معناداری
پردازش شغلی	۰/۴۲۹**	۰/۰۱
پردازش رابطه	۰/۳۱۹**	۰/۰۱
پردازش شناختی	۰/۴۱۸**	۰/۰۱
پردازش وظیفه	۰/۳۱۳**	۰/۰۱

تغییر ایجاد می‌کنند، تأکید آن‌ها بر فعالیت‌ها و روابط به روشی تغییر می‌کند که تأثیر ژرفی بر تجربه کاری و درکشان از معنای آن دارد.

با استفاده از ترکیبی از سه نوع تکنیک پردازش شغلی (شناختی، رابطه‌ای و وظیفه‌ای)، کارکنان مرزهای شغلی‌شان را تغییر می‌دهند، به‌طوری که این تغییرات می‌توانند نحوه تجربه آن‌ها را از معناداری در کارشان تحت تأثیر قرار دهد. (پیشین) در واقع در پردازش شغلی، کارکنان خودشان را با شغلشان متناسب می‌کنند و شغلشان را نیز با مهارت‌ها، ترجیحات و ارزش‌های خودشان هماهنگ می‌سازند. در همین خصوص پژوهشی نشان داد، معلمانی که از پردازش شغلی استفاده می‌کنند، وابستگی بیشتری به شغلشان پیدا می‌کنند و از آنجا که در شغلشان به‌منظور برقراری تناسب بیشتر تغییراتی می‌دهند، احتمال کمتری دارد که شغلشان را ترک کنند. (Lu, et al., 2014) این تناسب شخص و شغل که توسط خود فرد و برحسب علاقه خودش انجام می‌شود، می‌تواند معناداری کار را برای او به ارمغان آورد. (Scroggins, 2008) محققان دیگری نیز اعتقاد دارند که معناداری کار زمانی حاصل می‌شود که افراد درک شفافی از قابلیت‌ها و انتظاراتی که از آن‌ها می‌رود، و نحوه اجرای موفقیت‌آمیز وظایف شغلی‌شان داشته باشند. (Steger, et al., 2013) از آنجا که در پردازش شغلی، کارکنان این فرصت را دارند که مطابق خواست و تمایل خود، شغلشان را طراحی و مرزهای شغلی‌شان را باز تعریف کنند، می‌توان پردازش شغلی را یکی از منابع معناداری کار بین معلمان در نظر گرفت.

به‌طور کلی، جست‌وجوی معنای مثبت نیازی جهانی برای بشر محسوب می‌شود. از طرف دیگر، رابطه قوی و معناداری بین اشتغال به یک کار معنادار و نتایج مثبت کار وجود دارد. (Comeron, 2008) از آنجا هم که معناداری اندک در کار با کاهش اشتیاق شغلی، انگیزش و تعهد سازمانی، افزایش میل به خروج از سازمان، ادراک حمایت سازمانی ضعیف از سوی مدیریت و رهبری، و همچنین کاهش به‌روزی و افزایش افسردگی رابطه دارد (Dik & Duffy, 2009)، موضوع معناداری شغل برای معلمان حائز اهمیت بسزایی است. از همین رو در پژوهش حاضر، پردازش شغلی به‌عنوان یکی از منابع معناداری کار معلمان مورد پژوهش قرار گرفته است. بررسی این موضوع در پرتو فرضیات زیر صورت گرفته است:

۱. بین پردازش شغلی و معناداری کار برای معلمان رابطه وجود دارد.
۲. بین پردازش وظیفه و معناداری کار برای معلمان رابطه وجود دارد.
۳. بین پردازش رابطه و معناداری کار برای معلمان رابطه وجود دارد.
۴. بین پردازش شناختی و معناداری کار برای معلمان رابطه وجود دارد.

جدول ۱  
ضریب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش





## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پیمایشی-هم‌بستگی بود. جامعه آماری این پژوهش نیز شامل دبیران تعدادی از دبیرستان‌های منطقه غرب تهران بود که با استفاده از «فرمول کوکران» ۸۷ نفر از آنان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از دو «پرسش‌نامه معناداری در کار» استیگر، دیک و دافای (۲۰۱۰) و «پردازش شغلی اسلیمپ و ولا برادیک» (۲۰۱۳) استفاده شد. پایایی پرسش‌نامه‌ها بر مبنای «ضریب آلفای کرونباخ» به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۸ به‌دست آمد که ضریب پایایی بالایی محسوب می‌شود. برای تحلیل داده‌ها نیز از «آزمون ضریب هم‌بستگی و تحلیل مسیر» و «نرم‌افزار Spss21» بهره گرفته شد.

## یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که در جدول ۱ مشخص است، مؤلفه‌های پردازش شغلی، یعنی پردازش رابطه، پردازش شناختی و پردازش وظیفه، با معناداری کار برای دبیران رابطه دارد. به‌طوری که می‌توان گفت افزایش میزان پردازش شغلی کارکنان باعث افزایش معناداری کار برای آن‌ها می‌شود و برعکس. همچنین، به‌منظور تعیین مهم‌ترین عامل در پیش‌بینی معناداری کار برای دبیران از روش رگرسیون و تحلیل مسیر استفاده شد. مطابق جدول ۲ ضریب بتای محاسبه شده، مشخص می‌شود که به ترتیب پردازش شناختی (۰/۲۹۳)، پردازش وظیفه (۰/۲۳۳) و پردازش رابطه (۰/۲۰۱) بیشترین رابطه را با معناداری کار برای معلمان دارند.

## نتیجه‌گیری

امروزه مکتب مثبت‌گرایی در کار توجه بسیار زیادی به موضوع انسان و ایده‌آل‌ها و آرمان‌های اصیل و مثبت آن‌ها و در مجموع، خلق یک محیط کار جذاب، پویا و مؤثر دارد که در آن، کارکنان از شوق و ذوق بسیاری برخوردارند و عملکرد مناسب و مطلوبی از خود بروز می‌دهند. موضوع طراحی شغلی یکی از مسائل مهمی است که می‌تواند دامنه اختیارات کارکنان و به‌ویژه معلمان را بسیار محدود و یا بسیار بی‌نظم و آشفته سازد. مشخص است که در سر هر طیف این پیوستار و در نقطه تعادل

آن، رفتار و واکنش کارکنان نیز متفاوت خواهد بود. از این‌رو، با توجه به نقش طراحی شغلی در معناداری کار برای معلمان و در عملکرد آن‌ها، در این پژوهش به بررسی رابطه پردازش شغلی و معناداری کار برای معلمان پرداخته شد.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که رابطه مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های پردازش شغلی، پردازش رابطه (۰/۳۱۹)، پردازش شناختی (۰/۴۱۸) و پردازش وظیفه (۰/۳۱۳) و معناداری کار برای معلمان وجود دارد. همچنین، آزمون تحلیل مسیر نیز نشان داد که به ترتیب پردازش شناختی، پردازش وظیفه و پردازش رابطه بیشترین تأثیر را در معناداری کار برای معلمان دارند. بنابراین، همچنان که سایر محققان (Berg, Dutton & Scroggins, 2008. Wrzesniewski & Dutton, 2001; Wrzesniewski, 2013) نیز بیان داشته‌اند، پردازش شغلی می‌تواند روی معناداری کار برای کارکنان تأثیرگذار باشد. در مجموع، براساس بررسی‌های صورت گرفته می‌توان بیان کرد که پردازش شغلی با معناداری کار ارتباط مثبت دارد و هر یک از متغیرهای پردازش شغلی، یعنی پردازش وظیفه‌ای، پردازش رابطه‌ای و پردازش شناختی بر تغییرات معناداری کار تأثیر می‌گذارند. به این ترتیب، لازم است از ایده‌ها و ابتکارات شغلی معلمان حمایت شود، فرصت‌های مورد نیاز برای برقراری ارتباط آن‌ها با همکاران فراهم آید و به آن‌ها آموزش داده شود که چه‌طور می‌توانند نوع نگاهشان به شغل و وظیفه خود را پردازش مجدد کنند؛ به‌طوری که کارشان معنای بیشتری برایشان داشته باشد. احساس رضایت و موفقیت بیشتری در کار داشته باشند و کارشان را اثربخش‌تر و مفیدتر ارزیابی کنند.

منابع در دفتر مجله موجود است

مدل	سطح معنی داری	آزمون t	ضرایب استاندارد	
			B	Std.Error
(Constant)	۰/۰۰۰	۶/۲۸۱	۳/۳۴۴	۰/۲۰۴
پردازش شناختی	۰/۰۱۷	۲/۴۳۸	۰/۲۹۳	۰/۱۳۵
پردازش وظیفه	۰/۰۲۰	۲/۹۸۱	۰/۲۳۳	۰/۱۵۹
پردازش رابطه	۰/۰۲۷	۲/۵۲۴	۰/۲۰۱	

جدول ۲  
ضریب رگرسیون بین متغیرهای پژوهش

# تحلیل عاملی؛ تکنیک خلاصه سازی متغیرها

غلامحسین کرمی

دانشجوی دکترای رشته آموزش و ترویج کشاورزی دانشگاه شیراز

## چکیده

تحلیل عاملی تکنیکی است که کاهش تعداد زیادی از متغیرهای وابسته به هم را به تعداد کوچک تری از ابعاد پنهان یا مکنون امکان پذیر می سازد. هدف اصلی آن، کاربرد کوچک ترین مفاهیم تبیین کننده به منظور تبیین بیشینه مقدار واریانس مشترک در ماتریس هم بستگی است. مفروضه اساسی تحلیل عاملی این است که عامل های زیربنایی متغیرها را می توان برای تبیین پدیده های پیچیده به کار برد. هم بستگی های مشاهده شده بین متغیرها، حاصل اشتراک آنها در این عامل هاست. هدف تحلیل عاملی

تشخیص این عامل های مشاهده ناپذیر بر پایه مجموعه ای از متغیرهای مشاهده پذیر است. تحلیل عاملی، متغیرهای وابسته از قبل تعیین شده ای ندارد. موارد استفاده تحلیل عاملی را به دو دسته کلی می توان تقسیم کرد: مقاصد اکتشافی و مقاصد تأییدی. اگر هیچ حدسی از ساختار روابط میان متغیرها وجود نداشته باشد، از «تحلیل عاملی اکتشافی» استفاده می شود. اما اگر متغیرها براساس ابعاد شناخته شده ای بارگذاری شده باشند، باید از «تحلیل عاملی تأییدی» استفاده کرد.

**کلیدواژه ها:** مقدار ویژه، عامل مشترک،

بار عاملی، تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی، هم بستگی درونی

## مقدمه

در روش تحقیق، تکنیک ها از اهمیت ویژه ای برخوردارند. تحلیل عاملی از جمله تکنیک های قدرتمندی است که در علوم گوناگون خصوصاً علوم اجتماعی، کاربردهای مختلفی دارد. با استفاده از این تکنیک محقق می تواند دست به شاخص سازی بزند و مجموعه پیچیده ای از داده ها را به چند عامل تقلیل دهد. این روش دارای پیش فرض های متفاوتی همچون نرمال بودن توزیع داده هاست که با رعایت آنها

می توان نتایج دقیق تری به دست آورد. برای انجام آن باید ابتدا مقاصد را مشخص کرد و سپس با یکی از روش های موجود در آن، به تحلیل پرداخت. (نظری و مختاری، ۱۳۸۸: ۲۰) پیچیدگی و دشواری درک، اجرا و تفسیر نتایج تحلیل عاملی موجب می شود که بسیاری از کاربران بدون آشنایی با منطق زیربنایی، محدودیت ها و نیز دامنه کاربرد آن، به اجرا و به کارگیری یافته های حاصل از آن بپردازند و بدین ترتیب زمینه ساز تفسیرهای نامعتبر و ناروا و نیز تعمیم های نادرست از پدیده ها و متغیرهای مورد مطالعه شوند.

**تحلیل عاملی تکنیکی است برای شناسایی عواملی که به طور آماری اختلاف مشترک میان اندازه‌گیری‌ها را توضیح می‌دهند. به طور کلی، تعداد عوامل به صورت قابل ملاحظه‌ای کمتر از تعداد اندازه‌گیری‌هاست. در نتیجه، عوامل به صورت مختصر، مجموعه‌ای از اندازه‌ها را ارائه می‌کنند. از این دیدگاه، تحلیل عاملی را می‌توان به عنوان یک تکنیک کاهش دهنده داده‌ها تلقی کرد. زیرا تعداد زیادی از متغیرهای اندازه‌گیری شده «همپوش» را به مجموعه کوچک‌تری از عوامل کاهش می‌دهد.**

سیریل برت، گودی فری تامپسون، ماکسول گارنت و کارل هولزنیگر روش‌های تحلیل عاملی را گسترش دادند. تحلیل عاملی در سال ۱۹۳۹ به ظهور «تحلیل خوشه‌ای»<sup>۲</sup> از سوی رابرت تریون منجر شد. (گال و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۷۴) با این تلاش‌ها اصول و بنیان‌های تحلیل عاملی شکل گرفت و امروزه در سطح وسیع در شاخه‌های گوناگون علوم نظیر روان‌شناسی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، مدیریت، کشاورزی و پزشکی مورد استفاده قرار می‌گیرد. (کلانتری، ۱۳۹۱: ۲۸۲)

تحلیل عاملی ابزاری ارزشمند در پژوهش‌های علمی است اما عوامل پدیدآمده در این تکنیک از نظر معنی و سودمندی به متغیرهایی بستگی دارند که در ماتریس همبستگی وارد می‌شوند. بنابراین، پژوهشگر باید با دقت تعداد و نوع متغیرهایی را که در تحلیل عاملی وارد می‌کند، در نظر داشته باشد. اگر متغیرها هیچ یا اندکی اشتراک مفهومی با یکدیگر داشته باشند، استفاده از تحلیل عاملی مناسب نخواهد بود. (گال و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۷۸)

### مفاهیم کلیدی در تحلیل عاملی

در ادامه به چند اصطلاح مهم و عمده در تحلیل عاملی اشاره می‌شود (کلانتری، ۱۳۹۱: ۲۸۳):

- **اشتراک**<sup>۳</sup>: میزان واریانس مشترک بین یک متغیر با سایر متغیرهای به کار گرفته شده در تحلیل عاملی است.
- **مقدار ویژه خاص**<sup>۴</sup>: مقدار واریانس تبیین شده به وسیله هر عامل است.

### تحلیل عاملی چیست؟

تحلیل عاملی نامی عمومی است برای برخی روش‌های آماری چندمتغیره که هدف اصلی آن‌ها، خلاصه کردن داده‌هاست. این روش به بررسی «همبستگی درونی» تعداد زیادی از متغیرها می‌پردازد و در نهایت آن‌ها را در قالب عامل‌های کلی محدودی دسته‌بندی و تبیین می‌کند. تحلیل عاملی روشی هم وابسته است که در آن، تمامی متغیرها به طور هم‌زمان مد نظر قرار می‌گیرند، به عبارت دیگر، در این تکنیک هر یک از متغیرها به عنوان یک متغیر وابسته لحاظ می‌شود. (کلانتری، ۱۳۹۱: ۲۸۴)

تحلیل عاملی تکنیکی است برای شناسایی عواملی که به طور آماری اختلاف مشترک میان اندازه‌گیری‌ها را توضیح می‌دهند. به طور کلی، تعداد عوامل به صورت قابل ملاحظه‌ای کمتر از تعداد اندازه‌گیری‌هاست. در نتیجه، عوامل به صورت مختصر، مجموعه‌ای از اندازه‌ها را ارائه می‌کنند. از این دیدگاه، تحلیل عاملی را می‌توان به عنوان یک تکنیک کاهش دهنده داده‌ها تلقی کرد. زیرا تعداد زیادی از متغیرهای اندازه‌گیری شده «همپوش»<sup>۱</sup> را به مجموعه کوچک‌تری از عوامل کاهش می‌دهد. اگر یک مطالعه به خوبی طراحی شود، به طوری که مجموعه‌های متفاوت مقادیر، ابعاد متفاوت یک سیستم مفهومی وسیع‌تر را منعکس کنند، تحلیل عاملی می‌تواند عواملی را ارائه دهد که نشان‌دهنده این ابعاد باشند. به طور خاص، عوامل را می‌توان مطابق متغیرهای پنهان غیرمشهود یک نظریه تلقی کرد که به درک رفتار کمک می‌کنند. (زرگر، ۱۳۸۳: ۴۱۱)

### بنیان‌های اولیه تحلیل عاملی

**گالتون** اولین کسی بود که پایه‌های اولیه تحلیل عاملی را بنا نهاد. پس از او، **کارل پیرسون** در اوایل قرن بیستم روشی برای تحلیل عاملی براساس یک فضای چندبعدی هندسی ارائه داد و در پی آن، **مک دونالد** این روش را در زمینه شناسایی جرائم و ارتباط آن با ویژگی‌های فیزیکی افراد مورد استفاده قرار داد. (کلانتری، ۱۳۹۱: ۲۸۲)

عموماً **چارلز اسپیرمن** را پدر تحلیل عاملی و زمان پیدایش این روش را سال ۱۹۰۴ می‌دانند. در این سال، او مقاله هوش عمومی، تعیین عینی و اندازه‌گیری آن را نوشت و به معرفی مدل‌های ریاضی این روش پرداخت. سه سال قبل از آن، پیرسون در سال ۱۹۰۱ روش محورهای اصلی را معرفی کرده بود. در سال‌های بعد، افرادی نظیر

### ● عامل<sup>۵</sup> ترکیب خطی: متغیر اصلی که حاصل

خلاصه متغیرهای مشاهده شده است.

### ● بار عاملی<sup>۶</sup>: همبستگی بین متغیرهای اصلی و عوامل

است. مجذور بار عاملی نشان می‌دهد که چند درصد از واریانس در یک متغیر توسط آن عامل تبیین می‌شود.

### ● ماتریس عاملی<sup>۷</sup>: جدولی که بارهای عاملی کلیه

متغیرها را در هر عامل نشان می‌دهد.

### ● چرخش عاملی<sup>۸</sup>: فرایندی برای تعدیل محور عامل

به منظور دستیابی به عامل‌های معنی‌دار و ساده‌تر است.

### ● نمره<sup>۹</sup> عاملی: عامل‌های حاصل از تحلیل عاملی را

می‌توان در تحلیل‌های آماری بعدی به کار گرفت. مقادیر حاصل از ترکیب چنین متغیرهایی نمره<sup>۹</sup> عاملی نامیده می‌شود.

## اهداف تحلیل عاملی

هدف اصلی تحلیل عاملی تلخیص تعداد زیادی از

متغیرها در تعداد محدودی از عامل‌هاست؛ به طوری که

کمترین میزان از دست رفتن اطلاعات را داشته باشیم.

(کلانتری، ۱۳۹۱: ۲۸۴) به طور کلی موارد استفاده

تحلیل عاملی را به دو دسته می‌توان تقسیم کرد:

الف) مقاصد اکتشافی و ب) مقاصد تأییدی.

چنانچه هدف پیدا کردن متغیرهای مکنون یا سازه‌های

یک مجموعه متغیر اندازه‌گیری شده (نمره<sup>۹</sup> سؤالات یک

آزمون یا ریزنمرات آزمون) باشد، از «تحلیل عاملی

اکتشافی»<sup>۱۰</sup> استفاده می‌شود. از لحاظ نظری متغیرهای

مکنون یا سازه‌ها، علل زیربنایی متغیرهای اندازه‌گیری

شده هستند. رگرسیون متغیرهای اندازه‌گیری شده

روی متغیرهای مکنون وزن‌هایی فراهم می‌آورد که

بارهای عاملی نامیده می‌شوند. تحلیل عامل مشترک،

واریانس یا هر متغیر اندازه‌گیری شده را به دو واریانس

مشترک و واریانس اختصاصی افراز می‌کند. واریانس

مشترک، تغییرات مشترک متغیرهای اندازه‌گیری شده

را با متغیرهای مکنون نمایان می‌کند.

در موارد اکتشافی که هدف تلخیص مجموعه‌ای از

داده‌ها باشد، از «تحلیل مؤلفه‌های اصلی»<sup>۱۱</sup> استفاده

می‌شود. در تحلیل مؤلفه‌های اصلی، واریانس کل

متغیرهای مشاهده شده تحلیل می‌شود. ماتریس

همبستگی متغیرهای اندازه‌گیری شده دارای قطر اصلی

۱ است، در حالی که در تحلیل عامل مشترک در قطر

اصلی ماتریس همبستگی میزان اشتراک (واریانس

مشترک متغیر اندازه‌گیری شده و متغیرهای مکنون)

قرار می‌گیرد. وقتی میزان اشتراک به ۱ نزدیک باشد،

نتایج تمام روش‌های اکتشافی با نتایج مؤلفه‌های اصلی

مشابه خواهد بود. (سرمد و همکاران، ۱۳۸۳: ۲۶۸)

انتخاب هر یک از این مدل‌ها به هدف محقق بستگی

دارد. مدل تحلیل مؤلفه‌های اصلی زمانی مورد استفاده

قرار می‌گیرد که هدف محقق تلخیص متغیرها و دستیابی

به تعداد محدودی عامل برای اهداف پیش‌بینی باشد. در

مقابل، تحلیل عاملی مشترک زمانی به کار می‌رود که

هدف، شناسایی عامل‌ها یا ابعادی باشد که به سادگی

قابل شناسایی نیستند. (کلانتری، ۱۳۹۱: ۲۸۹)

در «تحلیل عامل تأییدی»<sup>۱۲</sup> که هدف پژوهشگر تأیید

ساختار عاملی ویژه‌ای است، درباره تعداد عامل‌ها به طور

آشکار فرضیه‌ای بیان می‌شود و برازش ساختار عاملی

مورد نظر در فرضیه، با ساختار کوواریانس متغیرهای

اندازه‌گیری شده مورد آزمون قرار می‌گیرد. (سرمد و

همکاران، ۱۳۸۳: ۲۶۹) در این روش محقق انتظار دارد

طرح و نقشه خاصی از عوامل پنهان در ماورای متغیرها

را بیازماید و متغیرها چیدمان خاصی داشته باشند. لذا

در این روش محقق به آزمون فرضیات مربوط به یک

ساختار عاملی خاص دست می‌زند. پژوهشگر در این

شکل از تحلیل عاملی به دنبال تهیه مدلی است که

فرض می‌شود، داده‌های تجربی را بر پایه چند پارامتر

نسبتاً اندک، توصیف، تبیین یا توجیه می‌کند. این

مدل مبتنی بر اطلاعات پیش‌تجربی درباره ساختار

داده‌هاست که می‌تواند به یکی از اشکال زیر باشد:

● یک نظریه یا فرضیه

● یک طرح طبقه‌بندی کننده معین برای گویه‌ها یا

پاره‌تست‌ها در انطباق با ویژگی‌های عینی شکل و محتوا

● شرایط معلوم تجربی

● دانش حاصل از مطالعات قبلی درباره داده‌های وسیع

چنانچه هدف پیدا کردن متغیرهای مکنون یا سازه‌های یک مجموعه متغیر اندازه‌گیری شده (نمره<sup>۹</sup> سؤالات یک آزمون یا ریزنمرات آزمون) باشد، از «تحلیل عاملی اکتشافی» استفاده می‌شود. از لحاظ نظری متغیرهای مکنون یا سازه‌ها، علل زیربنایی متغیرهای اندازه‌گیری شده هستند. رگرسیون متغیرهای اندازه‌گیری شده روی متغیرهای مکنون وزن‌هایی فراهم می‌آورد که بارهای عاملی نامیده می‌شوند

اینکه کدام یک از این دو روش باید در تحلیل عاملی به کار رود، مبتنی بر هدف تحلیل داده‌هاست. تمایز مهم روش‌های تحلیل اکتشافی و تأییدی در این است که روش اکتشافی با صرفه‌ترین روش تبیین واریانس مشترک زیربنایی یک ماتریس هم‌بستگی را مشخص می‌کند. در حالی که روش‌های تأییدی (آزمون فرضیه) تعیین می‌کنند که داده‌ها با یک ساختار عاملی معین (که در فرضیه آمده) هماهنگ هستند یا خیر. (Brown, 2006: 88) از سوی دیگر، بیشتر مطالعات ممکن است تا حدودی هم اکتشافی و هم تأییدی باشند؛ زیرا شامل متغیر معلوم و تعدادی متغیر مجهول‌اند. متغیرهای معلوم را باید با دقت زیادی انتخاب کرد تا حتی الامکان درباره متغیرهای نامعلوم استخراج شده، اطلاعات بیشتری فراهم آید. مطلوب است فرضیه‌ای که با تحلیل اکتشافی تدوین می‌شود، از طریق قرار گرفتن در معرض روش‌های آماری دقیق‌تر تأیید یا رد شود.

### پیش‌فرض‌های تحلیل عاملی

متغیرهایی که در تحلیل عاملی مورد استفاده قرار می‌گیرند، باید دارای شرایطی باشند که عبارت‌اند از:

- **حجم نمونه:** برای هر متغیر، ماده یا شاخص اندازه‌گیری حداقل ۵ تا ۱۰ آزمودنی وجود داشته باشد. نمونه ۱۰۰ موردی قابل قبول است، ولی بیش از ۱۰۰ مورد مناسب است. (نظری و مختاری، ۱۳۸۸: ۲۴) در برخی موارد محقق مجبور است با نسبت ۲ به ۱ نیز به تحلیل عاملی بپردازد، اما در این صورت بایستی توجه داشت که تفسیر یافته‌ها با اطمینان کمتری انجام می‌شود. در هر صورت تعداد نمونه‌ها نباید کمتر از ۵۰ باشد. (کلانتری، ۱۳۹۱: ۲۸۷)

- **مشخصات داده‌های خام:** داده‌های خام باید از نوع کمی، دامنه نمرات آن‌ها بزرگ و دارای توزیع متقارن و تک‌نمایی<sup>۱۳</sup> باشند. (زرگر، ۱۳۸۴: ۴۱۱) اما هر نوع متغیر مرتبط با مسئله تحقیق، مانند متغیرهای مجازی (با کدهای ۰ و ۱) و غیرپارامتری یا کیفی را نیز می‌توان به کار برد.
- **نرمال بودن:** متغیرها دارای توزیع نرمال باشند.

- **خطی بودن متغیرها:** خطی بودن مهم است، زیرا تحلیل عاملی مبتنی بر هم‌بستگی است و متغیرهای اندازه‌گیری شده، به صورت خطی با عامل‌ها ارتباط دارند. اگر متغیرها تحلیل عاملی شده باشند، خصوصاً اینکه گستره پاسخ‌های مورد بررسی خیلی محدود باشد (برای مثال، آزمون‌های دوگزینه‌ای درست-نادرست)، و توزیع‌های متغیر در «چولگی»<sup>۱۴</sup> متفاوت باشند، این فرض ممکن است رعایت نشود. عدم رعایت فرض ممکن است به شناسایی

عامل‌های جعلی بینجامد. اگر این فرض درست باشد، روابط بین متغیرهای مورد سنجش نیز خطی است. برای تعیین ارتباط خطی متغیرها، از «نمودار پراکندگی نقاط»<sup>۱۵</sup> برای دو به دو متغیرها استفاده می‌شود. (زرگر، ۱۳۸۳: ۴۱۵)

- **شاخص رابطه:** معمولی‌ترین شاخص رابطه ضریب هم‌بستگی از نوع «پیرسون» است. بدیهی است که مفروضه اصلی در محاسبه این ضریب هم‌بستگی وجود یک توزیع دو متغیری نرمال است. چنانچه توزیع نمرات نرمال نباشد یا دامنه تغییر نمرات محدود باشد، عامل‌ها در تحلیل عاملی کمتر مشخص می‌شوند. بنابراین هرگاه ضریب هم‌بستگی مورد استفاده قرار می‌گیرد، بهتر است از متغیرهایی که تفاوت افراد را مشخص می‌کنند، استفاده کرد. هرگاه رابطه متغیرها انحنایی باشد، ضریب هم‌بستگی پیرسون نمی‌تواند برآورد دقیقی از رابطه دو متغیر به دست دهد. این حالت در مواردی که یکی از متغیرها یا هر دو آن‌ها به‌طور طبیعی اسمی دوارزشی باشند، مانند مواردی که برای آن‌ها ضریب هم‌بستگی دورشته‌ای نقطه‌ای یا فی محاسبه می‌شود، محسوس‌تر است. (سرمد و همکاران، ۱۳۷۸: ۲۷۰-۲۶۹)

- **مستقل بودن اندازه‌گیری:** هر نوع وابستگی متغیرها به یکدیگر به بالا رفتن هم‌بستگی بین آن‌ها می‌انجامد و سبب می‌شود که این متغیرها در عامل واحدی ظاهر شوند. از جمله مواردی که این وابستگی صورت می‌گیرد، موقعی است که از نمرات زیرمقیاس‌ها و نمره کل مقیاس در تحلیل استفاده شود (مثلاً نمره کل بهره هوشی، نمره کلامی بهره هوشی، نمره کلاسی بهره هوشی و نمره عملکردی بهره هوشی تحلیل شود) یا نمرات زیرمقیاس‌ها و یا نمره کل باید در تحلیل وارد شوند. مقیاس‌هایی که در آن‌ها بعضی از سؤالات یا ماده‌های آزمون مشترک هستند نیز وابستگی ایجاد می‌کنند.

- **ترکیب ماتریس داده‌ها:** اگر محقق بخواهد ابعاد مشترکی بین چند مقیاس اندازه‌گیری پیدا کند، باید تمام اندازه‌ها روی نمونه واحدی به دست آمده باشند. (همان: ۲۷۰)

- **دورافتاده‌ها در میان مورد‌ها:** تحلیل عاملی به مورد‌های دورافتاده حساس است. این موارد نیاز است مشخص شوند یا از مجموعه داده‌ها حذف شوند.

- **دورافتاده‌ها در میان متغیرها:** یک متغیر با مجذور ضریب هم‌بستگی چندگانه پایین با دیگر متغیرها و هم‌بستگی پایین با همه فاکتورهای مهم، دورافتاده محسوب می‌شود و این متغیر باید از فهرست متغیرها حذف شود. (نظری و مختاری، ۱۳۸۸: ۲۴)

پایان قسمت اول



### مقدمه

دیدگاه «اجتماع مراقب»، بیش از چهار دهه است که بسیار رشد کرده. حوزه آن عمدتاً در فلسفه بوده، ولی در حوزه‌های دیگر نیز نفوذ چشم‌گیری داشته است. ترکیبی از این دیدگاه و اخلاق اصول‌گرا را می‌توان در ایده **مک‌این‌تایر** و **پیروان** او مشاهده کرد. این دیدگاه در کشورهای اسکندیناوی، به‌ویژه سوئد مورد اقبال عمومی واقع شده، و چند دهه است که در قالب یک جامعه رفاه و تعاون به منصه ظهور گذاشته شده است. دیدگاه اجتماع مراقب، بقا و دوام گروه‌های سازمانی (از جمله سازمان‌های فرهنگی و تربیتی) و اتصال آن‌ها را به کل جامعه، مشروط به تقویت اجتماع سازمانی می‌داند. تأکید بر اجتماع، به معنای اخص کلمه، و اعتماد حاصل از آن در آرای مک‌این‌تایر و پیروان او، که نظام تعلیم و تربیت کشورهای پیشرفته‌ای مانند سوئد متکی بر نظریه‌پردازی آنان است، مشاهده می‌شود. آنان با تأکید بر بُعد اجتماعی سازمان آموزش و پرورش، و همچنین فضای آموزشی مدرسه، بر نقش حضور خانواده‌ها در مدارس، حضور دانش‌آموزان در محیط‌های اجتماعی متنوع، و تعامل عاطفی محصلان با دیگر اعیان اجتماعی و فرهنگی، تقویت اجتماع مدرسه‌ای و اعتماد حاصل از آن تأکید فراوان دارند.

(trike, 2008: 117-130; MacIntyre, 2007; 2006<sup>a</sup>:186-204<sup>b</sup>:205-223; Strike, 2005:235-236)

با این توصیف، تکیه بر اجتماعات فنی و سنتی، اختصاص تربیت اخلاقی به خانه و یا اجتماع، و اختصاص آموزش به مدرسه و مؤسسات فنی، و جدا ساختن نقش این دو از یکدیگر، دیگر قابل دفاع نیست. امروزه بحث «مشارکت» میان مدرسه، خانه، و جامعه از مهم‌ترین مباحث تربیتی معاصر است.

(McDill et al, 1969 Carr et al, 2005:258)

**کلیدواژه‌ها:** اخلاق، تربیت اخلاقی، اجتماع مراقب، جامعه رفاه، فضای اخلاقی

تربیت اخلاقی در آرای مک‌این‌تایر

# نظریه اجتماع مراقب

دکتر وحید نقدی

جامعه‌شناس و عضو بنیاد ملی نخبگان



## تعریف و تحدید اخلاق در آرای مک‌این‌تایر

در تربیت اخلاقی، تحول مطلوب همان «سلوک اخلاقی» است که با رفتار و کنش اخلاقی تفاوت دارد. در ادبیات موجود، مقوله سلوک اخلاقی غالباً مترادف با مقوله‌های «کنش اخلاقی» و «رفتار اجتماعی» به کار رفته است. از نظر اندیشمندان و فیلسوفان اخلاق (برای مثال، دیویی و مک‌این‌تایر)، تفاوت‌های مفهومی مهمی بین این کلمات وجود دارد. در تفسیر این اندیشمندان، رفتار اخلاقی به مثابه «بخش‌هایی از کنش» است که بدون تفکر و تأمل انجام می‌شود و معنای کمی را در بر دارد. در صورتی که کنش اخلاقی، رفتاری است که توسط نیت عامدانه و تمایل آزاد شخص برانگیخته شده است.

در مقابل، سلوک اخلاقی به معنای چیزی بیش از این است. در خالص‌ترین معنا، «سلوک اخلاقی» الگوی ثابتی از کنش‌هایی است که از تمایلات نسبتاً پایدار شخص ناشی می‌شوند. به علاوه، سلوک اخلاقی در خلال زمان و در گذر از زمینه‌های متنوع گسترش می‌یابد. همچنین به‌طور اساسی در شخصیت او نشانه می‌شود. بنابراین، سلوک اخلاقی اوج و وحدت ارزش‌ها، باورها، و دلواپسی‌های شخص را منعکس می‌سازد و او را نسبت به حفظ این استانداردهای درونی متعهد می‌کند. با این تعریف، در ادبیات معاصر، مفهوم سلوک اخلاقی با مفهوم «منش اخلاقی» در یک صف قرار می‌گیرد. (Arnold, 2008: 283)

ارزش‌ها، در ادبیات موجود، عموماً همان فضایل اخلاقی هستند که در تربیت و پرورش اخلاقی مورد تأکید قرار می‌گیرند. مک‌این‌تایر تأکید می‌کند که این فضایل باید به کار گرفته شوند تا توسط فرد تربیت‌شونده مشاهده شوند، در منش او قرار گیرند، و جزو تمایلات او شوند. (MacIntyre, 2005: 117-130). بنابراین، هدایت به سوی ارزش‌ها و سلوک اخلاقی، معنای حقیقی تربیت انسانی است.

## اعتماد، مفهوم محوری در اجتماع مراقب

متفکران این دیدگاه بر تقویت اعتماد، در سطوح متفاوت تأکید ویژه‌ای دارند. (Fleurbaey et al, 2011, 2008) استرایک، اعتماد اجتماعی را متغیر اساسی در تربیت اخلاقی می‌داند و تأکید می‌کند که اعتماد اجتماعی و اخلاق رابطه دوطرفه دارند. او معتقد است فرایند بنیاد نهادن خیرها، فضایل و استانداردهای همراه با موضوعات آکادمیک، نمی‌تواند به‌طور کامل برای دانش‌آموزان عقلایی باشد. بنابراین، فرایند تعلیم و تربیت باید به‌وسیله اعتماد تعدیل شود. از این رو، او به تأسی از مک‌این‌تایر، و تأکید بر فعالیت‌ها، سنت‌ها و فضایل، به این عامل میانجی (اعتماد) می‌پردازد. استرایک معتقد است که اعتماد فقط رابطه بین معلم و دانش‌آموز نیست، بلکه رابطه میان معلم، دانش‌آموز و اجتماع است. او دو نوع اجتماع را از یکدیگر متمایز می‌کند: نخست، اجتماع مبتنی بر فعالیت و عمل؛ و دوم، اجتماع مبتنی بر سنت. (Strike, 2005: 235-236)

مثال‌های اجتماع مبتنی بر تجارب و تمرینات عبارت‌اند از بازی‌ها و ورزش‌های پیچیده (مثل شطرنج و فوتبال)، انتظام آکادمیک (مثل ریاضیات و زیست‌شناسی)، هنر (مثل اجرای موسیقی، نقاشی و رقص)، و خیلی مشاغل دیگر (مثل کشاورزی و مهندسی). استرایک از قول مک‌این‌تایر می‌گوید: «برای اینکه من یک تجربه را آغاز کنم، پذیرش اقتدار آن استانداردها و همچنین بی‌کفایتی من نسبت به آن‌ها لازم است. این موضوع به گرایش‌ها، انتخاب‌ها، ترجیحات، و سلیقه‌های من نسبت به استانداردهایی بستگی دارد که به‌طور مستمر و جزئی آن تجارب را تعریف می‌کنند.» (Strike, 2005: 236)

طبق نظر مک‌این‌تایر، فضیلت‌های عینی به تجربه‌ها ارتباط دارند، پس نقش آن‌ها در فرهیختگی انسان اساسی است. فضیلت عینی یک کیفیت انسانی اکتسابی است؛ کیفیتی که تمایل دارد ما را در دستیابی به خیرها و تجربه آن‌ها توانمند سازد. کاستی در این

فضیلت، به‌طور مؤثر ما را از دستیابی به هر خیری باز می‌دارد. به این ترتیب، مک‌این‌تایر دو چیز را در مورد خیرهایی که نسبت به فعالیت‌ها درونی‌اند، ذکر می‌کند: نخست، خیرها فقط در زمینه‌های فعالیت و تجربه درونی می‌شوند. دوم، خیرها به‌وسیله تجربه مشارکت در آن فعالیت‌ها می‌توانند مشخص و شناسایی شوند. به عبارت دیگر، تکیه او بر منش اخلاقی است؛ منشی که معطوف به فضایل عینی است و با توجه به زمینه‌های فرهنگی اجتماعی و سیاسی مشخص می‌شود. (Strike, 2005:236)

استرایک توجه ما را به نقش اجتماع و وابستگی‌های عاطفی درون آن جلب می‌کند. او تأکید می‌کند که موضوع اعتماد دانش‌آموز فقط معلم نیست، بلکه اجتماع است. نیکي‌ها، فضایل و استانداردهای عمل در فعالیت‌ها و ادراکات مشترک اجتماع، زنده می‌مانند. بنابراین، ورود به انطباق تربیتی، در حقیقت، ورود به اجتماع استانداردها، فضایل، و خیرهای مشترک است. پذیرش این خیرها و استانداردها کنشی است برای ملحق شدن به این اتصال‌ها و وابستگی‌ها. وابستگی‌ها ممکن است رابطه پیچیده‌ای با اعتماد داشته باشد؛ اعتماد ممکن است به‌مثابه پلی به وابستگی عمل کند. اعتمادی که معلم را در برگرفته ممکن است، به اجتماعی که معلم نمایش می‌دهد نیز گسترش یابد. دانش‌آموزانی که به‌دلایلی غیر از موضوع درسی، با معلم خود یک گروه را تشکیل داده‌اند، ممکن است به هم وابسته شوند و بنابراین، به اجتماع معلم خود اعتماد و خیرهای آن را کشف کنند. اما وابستگی نیز می‌تواند دلیلی برای اعتماد باشد. دانش‌آموزانی که عملاً شروع به ارتباط با اجتماع می‌کنند، ممکن است دریابند که احساس آن‌ها از وابستگی، به‌عنوان یک عضو، خود دلیلی برای اعتماد کردن به دیگر اعضا و معلمان است. در این مورد، وابستگی ممکن است به فرایند کشف نیکي‌هایی که ما به آن‌ها مبادرت می‌ورزیم، منجر شود. در حقیقت، موضوع نهایی اعتماد به معلم نیست بلکه معلم باید به‌مثابه نماینده اجتماع دیده شود. (Strike, 2005:238; 2008:117-130)

از نظر استرایک و مک‌این‌تایر، سنت نیز در اعتماد اجتماعی نقش بسزایی دارد. در واقع، تجاری که هماهنگ با سنت‌ها باشند، راحت‌تر مورد اعتماد واقع می‌شوند. استرایک می‌گوید که رابطه بین اعتماد و سنت پیچیده است. سنت منابعی را برای تفسیر خیرها و فضایل درون عمل‌ها فراهم می‌کند. دانش‌آموزان ممکن است با درجاتی از وابستگی‌ها نسبت به یک سنت به مدرسه بیایند. آن‌ها ممکن است عضو گروهی مذهبی یا فرهنگی باشند که برای ارزیابی، استانداردهای خود را دارند. آن‌ها نمونه‌ها و سرمشق‌های دیگری در زندگی خود دارند. برخورد بین این چارچوب‌های متفاوت همیشه ملایم نیست. برخی از این چارچوب‌ها به «دانش سکولار» مشکوک هستند. برخی از آن‌ها بینش‌های عمیق یا سطحی از فرهیختگی انسانی را تأیید می‌کنند. برخی نیز شکل‌های خاصی از دانش را به‌مثابه تحمیل‌هایی از یک فرهنگ بیگانه می‌پندارند. بنابراین، گاهی چارچوبی ادراکی برای یک دانش‌آموز ممکن است منبعی برای بی‌اعتمادی باشد. (Strike, 2005:240)

### مدرسه به‌مثابه فضای اخلاقی

در چارچوب تربیت اخلاقی اجتماع مراقب، تمام اوقات یک روز مدرسه، چه در کلاس و چه خارج از آن، اهمیت دارند؛ زیرا مدرسه به‌مثابه یک «فضای اخلاقی»، مناسب‌ترین مکان برای پرورش اخلاقی محصلان است. در این دیدگاه، مفهوم «فضای اخلاقی» بسیار وسیع و حائز اهمیت است و در پرورش اخلاقی محصلان شأن محوری دارد.

در توضیح این مفهوم، پاور می‌گوید: مفهوم فضا به «شخصیت سازمان»، «عادات و رسوم»، یا «روحیه» برمی‌گردد. او معتقد است که فضای اخلاقی مدرسه از سه جنبه قابل بحث است:

۱. **بوم‌شناسی مدرسه** (ساختمان و امکانات آن)؛
۲. **محیط** (مشخصات دانش‌آموزان و کارکنان، مانند قومیت، موقعیت اقتصادی-اجتماعی، و سابقه تحصیلی آن‌ها)؛
۳. **سازمان** (ساختارها و فرایندهای تصمیم‌گیری، ارتباط، و تعلیم). (Power, 2008:275-276).

در فضای فیزیکی، برخی وضعیت‌های مراقبتی و حفاظتی مدرسه، مانند دوربین مداربسته و بازرسی هنگام ورود، فضای بی‌اعتمادی را القا می‌کند. معلمانی که با کنش خود به دانش‌آموزان به‌عنوان کودکان تحت مراقبت می‌نگرند، نه به‌عنوان افراد تحت تربیت، همچنین تجارب سازمانی مدارس، مانند نظم خشکی که در آن شاگردان احساس بی‌انصافی می‌کنند، و تصمیم‌گیری‌های از بالا به پایین که می‌توانند روحیه انفعالی را در دانش‌آموزان و معلمان متبلور سازند، همه حاصل محیط فیزیکی و اجتماعی مدرسه است. پاور و هانسن تأکید می‌کنند که فضای اخلاقی مدرسه، غالباً به‌عنوان یک «فعالیت تحصیلی پنهان»، حاوی ارزش‌های تربیتی است. (Hansen, 1990; Power, 2008:275-276) پاور به‌طور دقیق‌تر اظهار می‌دارد که دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های تحصیلی خود فکر می‌کنند. ممکن است ارزش‌های فعالیت‌های







اندیشمندان این نحله، با توجه به تأکید بر فضای اخلاقی، بر پرورش روح تعاون و همکاری تأکید می‌کنند. آنان همکاری را برای خلق فضای اخلاقی، حتی برتر از انضباط می‌دانند.

(Browe et al,2000;Fleurbaey et al, 2011; Vries, et al,1994)  
**وریس** و همکارش، در این اندیشه تا جایی پیش می‌روند که همکاری را جایگزین مناسبی برای انضباط در کلاس درس می‌پندارند. گرچه همکاری دانش‌آموزان غالباً نظم کلاس و محیط درسی را بر هم می‌زند، ولی آنان اصرار می‌ورزند که مریدان از این مورد نگران نباشند و به جای برقراری نظم و انضباط در محیط‌های درسی، اجازه دهند که دانش‌آموزان با همکاری و مشارکت، قواعد اخلاقی بیشتری نظیر انصاف را به‌طور غیرمستقیم آموزش ببینند. (Vries,et al, 1994)

### نقش معلمان در اجتماع مراقب

دیدگاه اجتماع مراقب، نقش معلمان و عاملین تربیتی را در ایجاد فضای اخلاقی و عاطفی برای محصلان بسیار مؤثر می‌داند. **ورزبایت** و همکارانش می‌گویند: دانش‌آموزان محتاج تمرین شناسایی و تجربه احساس دیگران هستند. کودکان نسبت به نیازهای دیگران حساس‌اند و می‌توانند نکات چندگانه یک منظر را توضیح دهند، و احتمال بیشتری دارد که در برابر رفتار دیگران فهم و بردباری از خود نشان دهند. (Worzbyet,et al, 2003:232)

دیدگاه اجتماع مراقب تأکید می‌کند که نقش «شاگردی» محتاج نقش سرپرستی در فضای اخلاقی است. این نقش سرپرستی باید در امور تکنیکی و اخلاقی، برتر از دانش‌آموزان باشد. برتری مزبور اقتضا می‌کند که معلم نمونه‌های فضایل منشی را به نمایش بگذارد. (Strike, 2005: 237-8)

معلمان تأثیرگذار، به‌وسیله تغییر گرایش دانش‌آموزان، بر رفتار آنان خود تأثیر می‌گذارند و رفتار آنان را تغییر می‌دهند. **رن** معلم را مانند روان‌شناس و مشاور درمانگری می‌داند که رسماً به این حرفه مشغول نیست، ولی عملاً کار او را انجام می‌دهد. (Wren, et al, 2001)

**واتسن** چهار ملاک را در روابط معلم و شاگرد، برای برقراری یک فضای اخلاقی معرفی می‌کند:

۱. روابط معلم - شاگرد گرم، حمایتی، و توأم با اعتماد متقابل باشد.

۲. کلاس درس فضایی همراه با مراقبت باشد، به‌طوری که یک اجتماع دموکراتیک را تشکیل دهد و دانش‌آموزان برای کسب شایستگی و خودمختاری با یکدیگر در ارتباط باشند.

۳. دانش‌آموزان برای بحث و پلایش در کوشان از ارزش‌های اخلاقی و چگونگی به‌کارگیری آن ارزش‌ها در زندگی روزمره فرصت داشته باشند.

۴. معلمان از تکنیک‌هایی استفاده کنند که دانش‌آموزان را مطابق با ارزش‌های اجتماعی و اهداف والای اخلاقی رشد دهند. (watson, 2008: 178-179)

تحصیلی پنهان، در کانون توجه و دقت مدرسان نباشد، اما از جانب دانش‌آموزان به‌طور کامل قابل مشاهده و درک است. در این رابطه، او سؤال می‌کند:

● وقتی که ما در مورد دموکراسی در کلاس‌های مدنی حرف می‌زنیم، ولی کلاس را با **قدرت مطلق** اداره می‌کنیم، چه ارتباطی برقرار کرده‌ایم؟

● چگونه می‌توانیم ادعا کنیم که در کلاس، یک اجتماع تشکیل داده‌ایم، در صورتی که نمی‌توانیم هنگام آزمون به دانش‌آموزان خود به‌عنوان انسان‌های صادق اعتماد کنیم؟

در این رابطه او صراحتاً اظهار می‌دارد: «در حقیقت، کنش‌ها ممکن است رساتر از کلمات سخن بگویند». (Power,2008:276)

اندیشمندان دیدگاه اجتماع مراقب، برای تشکیل یک فضای اخلاقی در مدرسه به مفهوم «اجتماع عادل» اشاره می‌کنند. دیدگاه اجتماع عادل که توسط پاور، هیگینز، و کلبگ ارائه شده، چارچوبی برای پرورش فضای اخلاقی، به‌ویژه برای برپایی فرهنگ عدالت و مراقبت را نمونه‌وار نشان می‌دهند. برای مثال، مدرسه‌ای که آرزو دارد یک اجتماع شود، شایسته است هنجاری را پرورش دهد که تحت آن، اعضای گروه‌های بسته و گروه‌های دوستی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند.

هنجارها می‌توانند در مقولات مختلف، هم رفتارهای نوعی و هم رفتارهای مطلوب، تعریف شوند. اینکه چگونه اعضای گروه‌ها عمل می‌کنند، و چگونه آن‌ها باور می‌کنند که باید عمل کنند، هر دو به فضای اخلاقی گروه مربوط می‌شود. دیدگاه اجتماع عادل بر کنش‌های مؤثر دانش‌آموزان متمرکز می‌شود؛ البته نه از طریق تاکتیک‌های طراحی شده برای هم‌شکلی، از طریق تأمل و توافق. بنابراین، در برآورد فضای اخلاقی یک گروه، نه فقط توصیف رفتار دانش‌آموزان، بلکه توصیف ادراکات آن‌ها از وظایفشان به‌عنوان اعضای گروه بسیار اهمیت دارد. دانش‌آموزی که می‌گوید: «من می‌دانم که به‌عنوان عضو اجتماع این مدرسه، باید با همه محترمانه رفتار کنم اما گاهی این بینش را از دست می‌دهم؛ یعنی وقتی که با دوستانم شوخی می‌کنم!» درک می‌کند که هنجاری وجود دارد و آن هنجار بر چگونگی او تأثیری ندارد.

پاور در تأکید بر هنجارهای اخلاقی می‌گوید: کلید تشخیص اینکه یک قاعده یک هنجار اخلاقی است یا نه، به ارزش‌هایی بستگی دارد که اعضای گروه برای اهمیت به آن هنجار درک می‌کنند.

هنجارهای اخلاقی در نهایت شأن دیگران، انصاف، و خیر جمعی را گرامی می‌دارند؛ همچنین به روابطی که افراد را با یکدیگر و با گروه به مثابه یک کل پیوند می‌دهند، احترام می‌گذارند. پاور متذکر می‌شود که هم‌شکلی ممکن است نوعی هنجار گروهی را به نمایش بگذارد، ولی هرگز یک هنجار اخلاقی نیست. البته اگر همراه با آرمان‌های گروه باشد، وضع فرق می‌کند. یک قاعده ساده، مثلاً پوشیدن یونیفورم، می‌تواند بیان‌کننده هنجار اخلاقی باشد، اگر پوشیدن آن برای اعضای آن گروه، به مثابه تعهدشان نسبت به یکدیگر و خیر جمعی باشد. (Power,2008:277)

## نقش ورزش در تربیت اخلاقی

دیدگاه اجتماع مراقب که پرورش اخلاقی را با هدف نائل آمدن به یک جامعه مبتنی بر همکاری و تعاون اجتماعی نگاه می‌کند، تعدد و تفاوت فرهنگی را مهم‌ترین مانع بر سر راه می‌بیند. متعاقب آن، متفکران تربیتی این نحله، در طراحی فضاهای اخلاقی در مراکز آموزشی، قویاً ورزش‌های تیمی و فعالیت‌های گروهی با قاعده «بازی منصفانه» را پیشنهاد می‌کنند. این نوع فعالیت‌ها می‌توانند در پرتوی تقویت همکاری و تعاون گروهی، الگوهای توافقی را تشکیل دهند. (Kenet, 2005: 119) آنان به درستی اشاره می‌کنند که فضای ورزشی با ضروریات تلاش‌های فردی و همکاری‌های جمعی شکل می‌گیرند و بازی منصفانه عملی می‌شود. به تبع آن، چنین شرایطی موجب ارتقای «مهارت‌های اجتماعی» مشارکت‌کنندگان خواهد شد. (Vindoni et al, 2009; MCName, 1998)

**دو**ن تصریح می‌کند که فعالیت‌های ورزشی جمعی، فقط در پرتو همکاری با دیگران به برد منجر می‌شود. این فضاها، الگوهای مناسب‌تری را در مقایسه با گفت‌وگوهای توافقی در کلاس درس بین افراد فراهم می‌آورد. او می‌گوید مهم‌ترین نگرانی مشارکت‌کنندگان در این فعالیت‌ها شامل سه مورد است: «نگرانی نسبت به برابری»، «انصاف» و «ادخال»، او می‌گوید که این سه موضوع، با دو مقوله کلیدی در فهم تمایزات تداعی شوند؛ یعنی تمایز با تفاوت، و عدالت یا انصاف. در پرتوی همکاری و تعاون گروهی، توجه مشارکت‌کنندگان به مفاهیم عدالت و تفاوت جلب می‌شود و تمایل آنان به رعایت متناظر، یعنی هنجار انصاف تقویت می‌شود. (Dawn, 2002)

تحقیقات تجربی نیز نشان می‌دهند که در فضاهای ورزشی اخلاقی، شرایط غالب، تقویت‌کننده اعتماد و ارتباط متقابل است. این شرایط به‌عنوان ارزش‌های محوری در ورزش‌های گروهی، عبارت‌اند از: بازی منصفانه، روحیه تیمی، احترام، و انضباط. در چنین شرایطی، تمایل مشارکت‌کنندگان به رعایت اخلاقیات تقویت می‌شود. (Long, 2008: 223; Laker, 2002; Dawn, 2002)

البته، متفکران تربیتی این نحله، با دقت و وسواس عالمانه، تضادهای موجود در برخی از این فضاها را نیز مورد توجه قرار داده‌اند. برخی تمرین‌های ورزشی می‌توانند بر منش‌های مشارکت‌کنندگان اثرات سوئی بر جا گذارند. برای مثال، مدافعان فوتبال آمریکایی ادعا می‌کنند که این ورزش خصوصیات منشی مبتنی بر همکاری و تعاون اجتماعی را رشد می‌دهد؛ در حالی که مخالفان آن معتقدند که این ورزش عادات بدی همچون وحشیگری و تملق نسبت به اقتدار را پرورش می‌دهد. (Strike, 2005: 239) متفکران دیدگاه اجتماع مراقب هشدار می‌دهند که فضایی به‌دست آمده از طریق برتری یک تمرین، ممکن است منشی را شکل دهد که بر بسیاری از فضاهای زندگی تأثیر بگذارد. متولیان اجرایی باید به‌دقت آثار نامطلوب را رصد و از آن‌ها جلوگیری کنند.



به هر حال، «فضاهای اخلاقی» که مفهوم‌محوری در بعد تربیتی اجتماع مراقب است، پیامدهای مثبت زیادی برای مشارکت‌کنندگان دارد و موضوع تفاوت فرهنگی را در سطح نونهالان و محصلان خنثی می‌کند. متفکران دیدگاه تصریح می‌کنند که فضای اخلاقی مدرسه، باعث وسیع شدن افق‌های هنجاری و ارزشی دانش‌آموزان می‌شود. آنان در مورد تأثیر نقش مدرسه بر تقویت عام‌گرایی و فرهنگ تکررگرایی محصلان می‌گویند: «مدرسه و فرهنگ عام‌گرایی آن می‌توانند نوعی چسبندگی ایجاد کنند. در چنین اجتماعی که آن را **عام‌گرایی تعاملی** نیز می‌نامند، تجارب، سنت‌ها و ایده‌های متضاد در یکجا جمع می‌شوند، در حالی که همه آن‌ها ناشی از یک مسیر تاریخی ملی هستند. در این صورت، واقعیت ارزشمند آموزش عمومی، به‌جای یک نظام یکپارچه، که مدرنیزم از طریق ایدئولوژی‌هایی نظیر برابری طلبی یا سودمندگرایی ارائه می‌کند، در عرصه رقابت، گفت‌وگو و احیای فرهنگی صورت می‌پذیرد. (Davidson et al, 2008; Blake et al, 2005: 302)

**البته**، متفکران این دیدگاه، نقش نهادهای بالادستی، همچون دولت را نیز در تقویت اخلاق اجتماعی بسیار کلیدی قلمداد می‌کنند. مک‌این‌تایر نقش دولت‌ها را در تربیت اخلاقی جامعه بسیار اساسی می‌بیند. او با توجه به پیچیدگی‌های جهان مدرن، تعدد سنت‌ها و ارزش‌ها، دولت را متولی سیاست‌گذاری‌های تربیتی در سطح کلان می‌داند. (MacIntyre, 1999) به این ترتیب، دیدگاه اجتماع مراقب، به‌عنوان دیدگاهی ترکیبی، بر تقویت اجتماع سازمانی و پرورش روح تعاون و همکاری در سطح جامعه تأکید می‌کند. پرورش اخلاقی را نه تنها در مسیر تکوین یک جامعه مبتنی بر رفاه اجتماعی ضروری می‌داند، بلکه نتیجه جامعه رفاه را تقویت اخلاق می‌داند. هسته مرکزی این دیدگاه، در برخی جوامع مورد اقبال عمومی قرار گرفته و با تشکیل دولت‌های رفاه، اهداف طراحی شده، در عرصه‌های متفاوت، کمابیش حاصل شده‌اند. مراجعه به ملاک‌های مورد توافق جهانی (Corruption Index, 2012) نیز مؤید موفقیت این جامعه در عرصه‌های اجتماعی و فرهنگی است.

### منابع

1. Arnold, Mary Louise (2008) "Moral Conduct" in Power, F. Clark and Ronald J. Nuzzi and Darcia Narveaz and Daniel K. Lapsley and Thomas C. Hunt, *Moral Education: A Handbook, Valum 1*, First Published, Praeger Publisher.
2. Berkowitz, Marvin W. (1997) "Integrating Structure and Content in Moral Education", in Nucci, Larry, *Developmental Perspectives and Approaches to Character Education*, Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago 1997.
3. Blake, Christopher R. L and James Binko (2005) "E Pluribus Unum: American Educational Value and the Struggle for Cultural Identity", in Leicester, Mal and Celia Modgil and Sohan Modgil, *Education, Culture and Values, Volume IV: Moral Education and Values*, Published in the Taylor & Francis: 289-306.
4. Brown, Kevin M. and Susan Kenny and Bryan S. Turner and Johan K. Prince (2000). *Rhetorics of Welfare: Uncertainty, Choice and Volunrary Associations*, first publisher in USA, St. Martin's Press, Inc.

نقد کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی در نشستی با  
سرگروه‌ها و دبیران علوم اجتماعی استان فارس

# جامعه‌شناسی در حاشیه فلسفه در متن

محمود اردوخانی

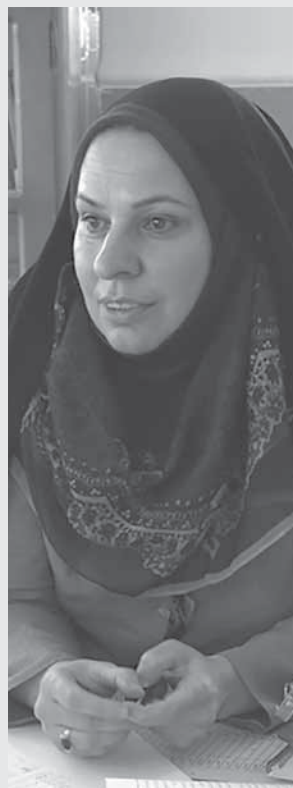


## اشاره

اهداف و رسالت‌های آموزش علوم اجتماعی چیست؟ کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی تا چه اندازه، در جهت تحقیق این اهداف حرکت می‌کنند؟ نقاط قوت و ضعف کتاب‌های درسی علوم اجتماعی چیست؟ تغییر و تحولات کتاب‌ها در سال‌های اخیر تا چه اندازه بر قوت و ضعف آن‌ها دامن زده است؟ معلمان تا چه اندازه درباره تغییر و تحولات کتاب‌ها توجیه هستند و این تغییرات را چگونه ارزیابی می‌کنند؟ و بالاخره اینکه معلمان نیازمند چه سطحی از دانش و چه نوع مهارت و آموزش‌هایی هستند تا بتوانند مباحث علوم اجتماعی را بهتر و جذاب‌تر تدریس کنند و دانش‌آموزان را به این درس علاقه‌مند سازند؟ این سؤالات را در نشستی با جمعی از سرگروه‌ها و دبیران علوم اجتماعی استان فارس در میان گذاشتیم. شرکت‌کنندگان در این نشست صمیمی عبارت بودند از:

- ۱ محمدهادی نوابی، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و سرگروه علوم اجتماعی.
  - ۲ دکتر رقیه طاوسی، جامعه‌شناس و دبیر علوم اجتماعی.
  - ۳ ملیحه پوراسد، کارشناس جامعه‌شناسی و دبیر علوم اجتماعی.
- آنچه در ادامه از نظراتان می‌گذرد، حاصل بحث‌ها و گفت‌وگوهای این نشست است.

**هدف**  
**جامعه‌شناسی**  
**این است که**  
**فرهنگ‌های**  
**متفاوت را مورد**  
**تجزیه و تحلیل**  
**قرار دهد و پنجره**  
**آن‌ها را به روی**  
**هم بگشاید. اگر**  
**دیدگاه‌ها نسبت به**  
**این قضیه وسیع‌تر**  
**باشد، این فرصت**  
**برای دانش‌آموزان**  
**ایجاد می‌شود**  
**که در درس**  
**جامعه‌شناسی**  
**مسائل را بهتر**  
**بیاموزند**



ملیحه پوراسد

● **طاوسی:** به نظر من، وظیفه آموزش و پرورش خصوصاً علوم اجتماعی، جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان و انطباق آن‌ها با ارزش‌ها و هنجارهایی است که در جامعه وجود دارد. آموزش و پرورش باید دانش‌آموزان را به نحوی تربیت کند که وقتی به‌عنوان یک برون‌داد وارد جامعه می‌شوند، توانایی لازم را در مواجهه با هنجارها داشته باشند. در مورد استان باتوجه به چهار فصل بودن آن و تنوع فرهنگی بالایی که دارد، نیاز است که این فرهنگ‌ها هماهنگ شوند. یعنی زبان مشترکی برای آن‌ها پیدا شود تا بتواند افراد را در راستای اهداف کلان جامعه پیش ببرد.

هر چند من معتقدم در درس‌های مختلف کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی اشاره‌ای به این مباحث نشده است. اگر می‌توانستیم همان‌گونه که در درس جغرافیا معرفی جغرافیای استان را داریم، جغرافیای فرهنگی را هم به دانش‌آموزان معرفی کنیم، خیلی بهتر بود. یعنی ضمن داشتن فرهنگ ملی، آن‌ها را در کتاب درسی با خرده‌فرهنگ‌ها نیز آشنا می‌کردیم و احترام به فرهنگ‌ها را به آن‌ها می‌آموختیم.

● **پوراسد:** چنانچه هدف از تدریس جامعه‌شناسی را افزایش رشد اجتماعی مردم بدانیم، هدف ما از آموزش علوم اجتماعی به دانش‌آموزان باید قاعدتاً تقویت رفتارهای انطباقی یا سازگارانه با جامعه باشد. باید بدانیم گاهی در رفتارهای سازگارانه ممکن است دانش‌آموزان تأثیر بهتر و بیشتری روی معلمان بگذارند. به نظر من، اگر شیوه تدریس جامعه‌شناسی تغییر کند، به هدف کلی نزدیک‌تر می‌شویم.

اینکه دوستان گفتند فرهنگ استان آمیزه‌ای است از فرهنگ‌های مختلف، علت آن موقعیت جغرافیایی این استان و قرار گرفتن آن در تقاطع مسیر استان‌های مختلف است. به‌نوعی که مردم ما از جنوب پذیرنده ابعاد زیادی از فرهنگ آن منطقه هستند. همچنان که از شرق و غرب نیز، و از شمال و از تهران و اصفهان که الگودهنده هستند و فرهنگ ما از همه آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. یعنی از یک طرف بلوچستان و کرمان و از طرف دیگر هم خوزستان، هر یک دارای فرهنگ‌های متنوع هستند و ما در این چهارراه فرهنگی قرار گرفته‌ایم و عناصر فرهنگی زیادی را در کنار هم داریم. برخورد مناسب با این تنوع فرهنگی، هم مستلزم نوعی تسامح و بردباری، و هم ارتقای مهارت‌های زیست اجتماعی از سوی دیگر است. به همین دلیل، باید پایه‌ای‌تر کار شود. هدف جامعه‌شناسی این است که فرهنگ‌های متفاوت را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد و پنجره آن‌ها را به روی هم بگشاید. اگر دیدگاه‌ها نسبت به این قضیه وسیع‌تر باشد، این فرصت برای دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که در درس جامعه‌شناسی مسائل را بهتر بیاموزند.

هدف این است که ما فرهنگ‌ها را بشناسیم و ابعادی و اجزایی از خرده‌فرهنگ را که مثبت تلقی می‌شوند، بیاموزیم.

● **به‌عنوان معلمان و دبیران جامعه‌شناسی چه رسالت و هدفی برای آموزش علوم اجتماعی به‌طور کلی و در سطح ملی و نیز در سطح منطقه‌ای و باتوجه به موقعیت اجتماعی و فرهنگی استان قائل هستید؟**

● **نوابی:** استان فارس قومیت‌ها و لهجه‌های متفاوتی درون خود دارد و به لحاظ اقلیم و جغرافیا نیز دارای تنوع است. به‌طوری که لقب ایران کوچک را به خود اختصاص داده است. باتوجه به اینکه فرهنگ جزئی از موضوع جامعه‌شناسی است، باید کاری کنیم که دانش‌آموزان استان، راه‌های حفظ وحدت ملی بین اقوام را خوب آموزش ببینند و در این مسیر حرکت کنند. کتاب‌های علوم اجتماعی هم باید در این مسیر باشند و در جهت حفظ فرهنگ‌های قومی و یکپارچگی فرهنگی گام بردارند.

از دیگر اهداف آموزش جامعه‌شناسی، آشنا کردن دانش‌آموزان با مسائل اجتماعی است. می‌دانیم که دوره متوسطه حد فاصل بین دوره نوجوانی است که دانش‌آموزان چیزهای زیادی را از آن یاد می‌گیرند، و دوره جوانی که طی آن برای ورود به جامعه آماده می‌شوند.

پس باید اطلاعات و آموزش‌هایی را به آن‌ها بدهیم که وقتی وارد جامعه می‌شوند، مورد استفاده آن‌ها باشد. مهم‌ترین اهداف جامعه‌شناسی آشنا ساختن افراد با پدیده‌های اجتماعی و قوانین و مقررات است.

## ○ با توجه به نگاهی که به نقش و کارکردهای آموزش علوم اجتماعی داشتید کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی را از نظر تحقق چنین اهدافی چگونه ارزیابی می‌کنید؟

● **نوابی:** متأسفانه در رشته‌های علوم تجربی و ریاضی، درس مطالعات اجتماعی یک درس عمومی است که دانش‌آموزان آن را فقط در سال اول می‌خوانند اما در سال دوم این درس تنها برای رشته‌های علوم انسانی ارائه می‌شود و فقط در این رشته جامعه‌شناسی تدریس می‌شود. لذا دانش‌آموزان رشته‌های دیگر از درس جامعه‌شناسی اطلاع ندارند. در گذشته درسی به نام «دانش اجتماعی» برای سال‌های دوم، سوم و چهارم دبیرستان داشتیم که دانش‌آموزان سایر رشته‌ها را با مباحث اجتماعی و جامعه‌شناسی آشنا می‌کرد، اما اکنون حذف شده است. به نظر من برای رشته‌های ریاضی و تجربی هم باید درس جامعه‌شناسی داشته باشیم؛ همان‌طور که دانش‌آموزان رشته علوم انسانی ریاضی و فیزیک می‌خوانند؛ البته در حدی که با مسائل آشنا شوند.

در گذشته کتاب‌هایی در مورد علوم اجتماعی نوشته می‌شدند که در راستای هم بودند، اما اکنون این‌گونه نیست. محتوای درس مطالعات اجتماعی که ۳۰ سال پیش نوشته شده و نام آن دانش اجتماعی بوده، اکنون و پس از گذشت این مدت تغییرات زیادی نداشته و فقط در حد چند بند (پاراگراف) تغییر کرده است. در صورتی که جامعه‌شناسی یک و دو و پیش‌دانشگاهی که در راستای مطالعات اجتماعی است، پنج تا شش مرتبه تغییر کرده‌اند. در واقع، پایه مطالعات اجتماعی همان است ولی جامعه تغییر کرده است. این تغییرات گاهی در راستای مطالعات بوده است و گاهی هم خیر. در حال حاضر کتاب جامعه‌شناسی یک که در سال دوم تدریس می‌شود، هیچ ارتباطی با درس مطالعات اجتماعی ندارد. بیشتر تاریخچه علوم انسانی را وصف می‌کند، نه علوم اجتماعی را و مباحث در طول هم نیستند. در جامعه‌شناسی یک ابتدا تقسیم‌بندی علوم بیان شده و علوم اجتماعی فقط در دو فصل آمده است. بقیه فصل‌های آن علوم انسانی است و جامعه‌شناسی نیست.

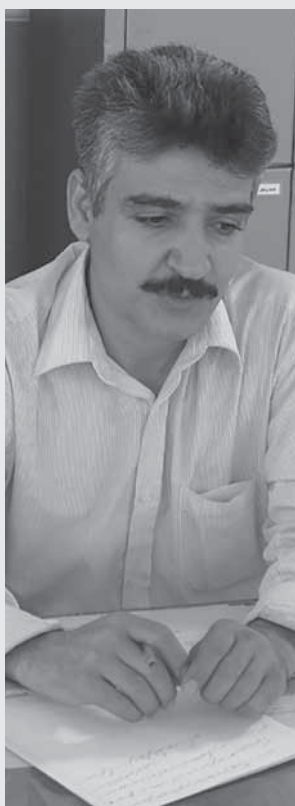
● **پوراسد:** در ابتدای کتاب، مجموعه وسیعی از علوم انسانی معرفی می‌شود و اینکه علم اقتصاد، تاریخ و حقوق هر کدام به موضوعی می‌پردازند. به نظر من نباید این اتفاق می‌افتاد. چون کتاب علوم اجتماعی است، باید مباحث فشرده طرح می‌شدند. نباید حجم کتاب زیاد می‌شد. به همین دلیل، کتاب نمی‌تواند مباحث اساسی را زیاد بسط دهد و انواع جامعه‌شناسی را گذرا و سریع مطرح می‌کند. بخش‌های اول خوب و مفصل‌اند اما به بحث‌های اصلی که جامعه‌شناسی است، خیلی کم پرداخته شده است. مؤلفان کتاب‌ها می‌توانستند به بحث جامعه‌شناسی تفهیمی و انتقادی خیلی موشکافانه‌تر و با مثال‌هایی بهتر،

ملموس‌تر و عینی‌تر پردازند. اما به قدری مطالب کلی و با شتاب مطرح شده‌اند که جامعه‌شناسی تفهیمی و انتقادی را در سه بند توضیح داده‌اند. در صورتی که نمونه‌های خوبی را در این دو حوزه برای طرح در کتاب داشتیم که متعلق به دانش بومی و ادبیات اجتماعی خودمان است. یکی از آن‌ها داستان «موش و گربه» عبیدزاکانی است که می‌شد آن را در جامعه‌شناسی انتقادی طرح کرد.

● **طاوسی:** محتوای کتاب جامعه‌شناسی (۱) فلسفی و فلسفه اجتماعی است و خیلی فراتر از توان درک دانش‌آموز است. کتاب جامعه‌شناسی (۲) نیز مرتبط و در حد دانش و درک دانش‌آموز نیست. من همیشه در زمان تدریس آن فکر می‌کردم دبیر معارف یا فلسفه هستم و خود را در این جایگاه می‌دیدم چرا که مطالب فلسفی و سنگین بود.

فکر می‌کنم مؤلفان کتاب از نزدیک با دانش‌آموزان و سطح دانش و بینش آن‌ها آشنا و درگیر نبوده‌اند بلکه در حوزه‌های علمیه بیشتر مباحث عقلانی تدریس کرده‌اند. بعد آمده‌اند به آموزش و پرورش و اشاره‌ای گذرا به مباحث جامعه‌شناسی کرده‌اند. اگر جامعه‌شناسی را علم بدانیم، باید آن را در متن جامعه بیابیم و عینی ببینیم، ولی من چنین عینیتی را در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ندیدم. مطالب را در کلاس

محمد هادی نوابی



کتاب  
جامعه‌شناسی  
(۱) که در سال  
دوم متوسطه  
تدریس  
می‌شود هیچ  
ارتباطی با  
کتاب مطالعات  
اجتماعی در  
سال قبل  
ندارد و بیشتر  
تاریخچه علوم  
انسانی است  
و نه علوم  
اجتماعی و  
مباحث در  
طول هم  
نیستند

خط به خط می‌گوییم، اما چون فوق‌العاده سنگین است و دانش‌آموزان خوبی داشتیم که به‌خاطر قابل فهم نبودن مطالب اکثراً می‌خواستند تغییر رشته بدهند. کاش مؤلفان به کلاس‌های درس می‌آمدند و دانش‌آموز علوم انسانی را می‌دیدند.

نکته دیگر اینکه کتاب بیشتر روی نگاه **ویری** به جامعه‌شناسی مانور داده که برای دانش‌آموز درک این مکتب بسیار مشکل است.

با وجود این، کتاب حتی به کنش متقابل و بر که مهارت‌های اجتماعی را به دانش‌آموز انتقال می‌دهد، هیچ اشاره‌ای نکرده است تا دانش‌آموز بتواند ارتباط بین درسی را که می‌خواند، با درس‌هایی که در دانشگاه خواهد خواند، متوجه شود. من وقتی جامعه‌شناسی تدریس می‌کنم، فکر می‌کنم دبیر فلسفه، معارف یا منطق هستم. مباحث خیلی سوگیرانه است. در صورتی که جامعه‌شناس نباید تعصب داشته باشد و یکسویه عمل کند. ما در جامعه‌شناسی (۱) مجبوریم با این عملکرد متعصبانه و سوگیرانه پیش برویم که امکان تفکر و دیدگاه انتقادی را از دانش‌آموز می‌گیرد. در واقع، او فقط مخاطب است و اصلاً به تفکر انتقادی نمی‌رسد. این در حالی است که در درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموز پرسش و انتقاد می‌کند و معلم با مهارت خود باید به آن‌ها پاسخ دهد. ولی ما در درس جامعه‌شناسی به هیچ عنوان چنین رفتاری را از دانش‌آموز نمی‌بینیم، لذا او مجبور است فقط بخواند و امتحان بدهد.

### ○ این مسائلی که می‌فرمایید به خاطر فلسفی بودن کتاب است یا عوامل دیگری نیز دخیل است؟

● **طاوسی:** مطالب فلسفی و فوق‌العاده سنگین‌اند.

● **پوراسد:** جامعه‌شناسی با واقعیت سروکار دارد و با عینیات، اما مطالب کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی فلسفی هستند. ما در جامعه‌شناسی مباحثی داریم به‌نام «جامعه‌پذیری» که به تفاوت بین ارزش‌ها و هنجارها می‌پردازد. ما معتقدیم هر انسانی در گروه باید متناسب با هنجارها و ارزش‌هایی که جامعه برای او تعریف می‌کند، زندگی و به آن‌ها عمل کند. اما وقتی به دانش‌آموز تکلیف می‌کنیم، این رنگ را بیوش، دیگر به او حق پرسیدن نداده‌ایم. در مورد صحبت‌های خانم طاوسی نکته‌ای را یادآور می‌شوم. کتاب مطالعات اجتماعی نسبت به جامعه‌شناسی این حسن را داشت که در آن، دو فصل مربوط به جامعه‌شناسی را جدا کرده بودند. فصلی را هم به‌عنوان نظام سیاسی که جهت‌گیری سیاسی و اقتصادی داشت، اختصاص داده بودند.

### ○ شما در مورد فلسفی بودن کتاب جامعه‌شناسی چه نظری دارید؟

● **نوابی:** فلسفه را علم به احوال موجود از آن جهت که تعیین خاص دارد، تعریف می‌کنند اما جامعه‌شناسی علت و معلولی است و به پدیده‌های عینی می‌پردازد و آن‌ها را از قالب ذهنی خارج می‌کند اما کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ما مملو از مباحث ذهنی و فلسفی است و کمتر به سراغ واقعیات اجتماعی می‌رود.

از دیگر اشکالاتی که به کتاب پیش‌دانشگاهی وارد است اینکه بدون توجه به پیش‌زمینه به یکباره دانش‌آموز را با مارکسیسم و کمونیسم مواجه می‌کنند، در حالی که هیچ زمینه‌ای از قبل وجود ندارد. مطالب حتی پاورقی هم ندارند. البته قبلاً توضیح مختصری در مطالعات اجتماعی سال اول وجود داشت که آن مختصر را هم حذف کردند. درباره جامعه‌شناسی تفهیمی که مکتب وسیعی است، فقط یکی دو بند مطلب آورده‌اند. به‌نظر می‌آید نویسنده برای انتقال مفاهیم سعی کرده است از هر چیزی که به‌نظر او به این انتقال کمک می‌کند، استفاده کند. برای مثال، در کتاب جامعه‌شناسی (۱) سعی دارد به علوم اسلامی و الهی توجه شود، به همین دلیل تلاش می‌کند از نظریه‌های جامعه‌شناسی ایراد بگیرد. مطالب را به قدری بی‌ارتباط آورده است که اگر به نتیجه هم برسد، باز هم دانش‌آموز متوجه نخواهد شد.

● **طاوسی:** به‌نظر من نویسندگان کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی قصد داشته‌اند مبانی جامعه‌شناسی را با تاریخ اجتماعی اسلام و ایران پیوند بدهند؛ در حالی که می‌توانستند این دو موضوع را در دو بخش ارائه کنند: یک بخش جامعه‌شناسی محض باشد که حداقل دانش‌آموز جامعه‌شناسی را بشناسد،

دکتر رقیه طاوسی



**محتوای کتاب جامعه‌شناسی (۱) فلسفی و فلسفه اجتماعی است و اشاره‌ای گذرا به مباحث جامعه‌شناسی دارد که خیلی فراتر از توان درک دانش‌آموز است.**

**اگر جامعه‌شناسی را علم بدانیم باید آن را در متن جامعه و عینی ببینیم اما در این کتاب چنین نیست**

و در بخش دیگر مبانی تاریخ اجتماعی را با توجه به نظریات شهید مطهری و دکتر شریعتی بیابند.

○ فکر نمی‌کنید برخی از این اشکالات به کتاب ناشی از فقر مطالعاتی معلمان و دبیران باشد؟

● **طاوسی:** مؤلفان، معلمان و دبیران همه به نوعی فقر مطالعاتی دارند. اما ببینید دبیر ما باید مطابق با کتاب مباحث را مطرح کند. من به‌عنوان معلم اجازه ندارم برای دانش‌آموز خارج از چارچوب کتاب مطالبی را مطرح کنم. جامعه‌شناسی علم واقعیت است، نه ایده‌آل. من باید واقعیت را بگویم اما ما در این کتاب‌ها به دنبال حقیقت و ایده‌آل‌ها هستیم. لذا دانش‌آموز ارتباط خوبی با درس برقرار نمی‌کند.

○ **آقای نوابی، شما رابطه دانش‌آموزان، با درس جامعه‌شناسی را چگونه می‌بینید؟**

● **نوابی:** دانش‌آموز از درس مطالعات اجتماعی راضی است و لذت هم می‌برد؛ چون چارچوب نظری، زمینه و توضیح دارد. فصل اول و دوم آن با هم مرتبط و مطالب قابل فهم هستند و مطالبی در مورد نظام خانواده، سیاست و اقتصاد هر چند گذرا ارائه می‌دهند که دانش‌آموز را با هر سه حوزه آشنا می‌کند. معایب نظام خانواده و نظام اقتصادی را دنبال می‌کند ولی در نظام سیاسی آسیب‌شناسی آن را حذف کرده‌اند که برای دانش‌آموز این سؤال پیش می‌آید که آیا نظام سیاسی معایب ندارد، آسیب‌شناسی ندارد. در حالی که بیشترین سؤال‌ها و مباحثی که دانش‌آموزان مطرح می‌کنند، در مورد نظام سیاسی است.

○ **در مورد روش‌های فعال تدریس درس علوم اجتماعی چه ایده‌ها یا تجربه‌هایی دارید؟**

● **نوابی:** من در روش تدریس سعی می‌کنم از روش فعال استفاده کنم. در ابتدای سال معدل سال قبل را می‌گیرم و کلاس را به سه گروه تقسیم می‌کنم. برای هر گروه هم یک ارشد قرار می‌دهم و در هر گروه یک نفر رهبر تعریف می‌شود. تا برای کمک به یکدیگر تعامل ایجاد شود. هر سال این کار را به‌طور میدانی انجام می‌دهم و بعد افراد را برای تشویق به دفتر معرفی می‌کنم که تاکنون نتیجه مثبتی داشته است.

فکر می‌کنم در حال حاضر یکی از ایرادات کار ما ناآشنایی همکاران با روش‌های فعال تدریس است. معلم فقط سخنرانی می‌کند و دانش‌آموز هم فقط مخاطب و گوش شنواست. این روش او را خسته می‌کند.

● **پوراسد:** اگر بخواهیم تا دانش‌آموزان وارد کلاس می‌شوند، آن‌ها را گروه‌بندی کنیم و سپس کار کلاس شروع شود، یک ساعت و نیم زمان کلاس تمام می‌شود.

● **نوابی:** بهتر است بیشتر از روش‌های فعال استفاده شود تا روش‌های سنتی اما درس‌ها به لحاظ محتوا با هم فرق می‌کنند. به‌طوری که گاهی وقت‌ها روش فعال جواب نمی‌دهد، چون دانش‌آموز باید زمینه‌هایی را داشته باشد. ما اگر بخواهیم در

مباحث جامعه‌شناسی تفهیمی و انتقادی دانش‌آموز را مشارکت دهیم، اصلاً زمینه ندارد و نمی‌تواند چیزی بگوید. اینجا باز هم فقط باید برای او یک طرفه صحبت کنیم و او هم گوش شنوا و مخاطب باشد. به‌نظرم اگر محتوا مانند کتاب مطالعات اجتماعی عینی‌تر می‌بود، دانش‌آموز هم علاقه بیشتری برای مشارکت داشت و هم در مقابل مطالب جبهه نمی‌گرفت. شاید ما اگر از روش پرسش و پاسخ استفاده کنیم، دانش‌آموز بهتر متوجه می‌شود.

○ **شما به‌عنوان معلم علوم اجتماعی باید دانش‌آموز را پرسشگر بار بیابورید؟ از چنین منظری بفرمایید در حال حاضر بیشترین پرسش‌های دانش‌آموزان از شما در چه زمینه‌هایی است؟**

● **نوابی:** متأسفانه در کتاب جامعه‌شناسی یک دانش‌آموز اصلاً پرسشگر نیستند، چون مطالب خیلی سنگین هستند و تفهیم نمی‌شوند. به‌علاوه، درس‌ها مرتبط با هم و عینی نیستند خطایی و یک‌سویه‌اند.

● **پوراسد:** کتاب جامعه‌شناسی یک کاملاً یکطرفه است و با انبوهی از مطالب دانش‌آموز را بمباران می‌کند. در کتاب جامعه‌شناسی پیش‌دانشگاهی هم از چهارده درس، هفت درس به همین روال است. اما در هفت درس دیگر که به تاریخ پل می‌زنند و محیط‌زیست و هویت را مطرح می‌کنند، ارتباط بهتری برقرار می‌شود.

○ **در مورد تغییرات مباحث کتاب‌ها چه نظری دارید؟**

● **نوابی:** قبلاً بحث نظام جهانی را داشتیم که در دولت‌های قبل تغییر کرد. در سال ۱۳۷۴ سیاست تنظیم خانواده پیاده شد، و کتاب جامعه‌شناسی یک با مبحث تنظیم خانواده چندین سال تدریس شد. اما اکنون با توجه به اوضاع اجتماعی در کتاب به‌درستی بر سیاست افزایش جمعیت تأکید شده است.

● **پوراسد:** یکی از مشکلات ما فقر مطالعاتی و نداشتن دوره‌های تخصصی ضمن خدمت، به‌خصوص در راستای تغییرات پرشتاب و با عجله‌ای است که در کتاب صورت می‌گیرد. بیشتر جامعه‌شناسی پیش‌دانشگاهی ما فراملی تألیف شده و در مورد بیداری اسلامی است.

● **نوابی:** کتاب‌های جدید جامعه‌شناسی نیستند، تاریخ سیاسی هستند. وقتی علوم اجتماعی سال چهارم را می‌خوانید، فقط تاریخ است.

اگر کتاب جلد نداشتن باشد، شما با اولین نگاه و مروری ساده فکر می‌کنید کتاب تاریخ در دست شماست، و خیلی هم یکسویه است. در حالی که ما جامعه‌شناسی شهری، جامعه‌شناسی روستایی، و جامعه‌شناسی فرهنگی و صنعتی داریم که یا اصلاً به آن‌ها اشاره نشده است، یا بسیار ساده و گذرا مطرح شده‌اند. به‌طور کلی مباحث جامعه‌شناسی صرف خیلی کم هستند.

# سازگاری ایرانی

دکتر محمدرضا جلالی

عضو هیئت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین

## اشاره

در این نوشتار، پس از ارائه چند نکته زیر عنوان درآمد در خصوص مفاهیم سازگاری و هم‌نوایی فعال، رواداری و تولید آن در فرایندهای درمانی و روان‌شناختی، اهمیت ذاتی تحمل و تسامح در تفکر فلسفی جدید و مدرنیته و ضرورت اعمال آن در فعالیت‌های فردی و جمعی سیاسی به‌عنوان مقوم‌های جامعه دموکراتیک، و وجه تمایز «سازگاری» که فعال، ارادی، انتخابی و ابتکاری است با «سازش‌کاری» که انفعالی، سوداگرانه و از سر واپستگی است، به این مضمون پرداخته شده است که هر دو نوع سازگاری و سازش‌کاری، رفتارهای متداول و تعامل‌های میان‌فردی و جمعی‌اند. بنابراین، چنین شیوه‌هایی از رویارویی می‌توانند خلیقات یا روحيات و یا شخصیت پایه قوم یا ملتی را شکل دهند. از مباحث مطرح شده این نتیجه حاصل می‌شود که کنش جمعی ایرانیان در رویارویی با بیگانگان در فرایندی تدریجی، کند و مرحله‌ای روی می‌دهد و از وجهی ترکیبی برخوردار است. یعنی، ابتدا تقریباً تسلیم‌طلبانه رفتار می‌کنند، سپس به سازش‌کاری روی می‌آورند و در نهایت سازگاران، خود به نسبتی ابتکار عمل را در دست می‌گیرند. این معنا، رمز ماندگاری ایرانیان تاکنون محسوب می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** سازگاری ایرانی، سازش، فرهنگ ایران، فعال، منفعل، مماشات، انعطاف

تصویر ساز: میثم موسوی



## مقدمه

۱ سازگاری، به‌ویژه سازگاری‌های اجتماعی و فرهنگی، از مهم‌ترین نیازها و ضرورت‌های انسانی و انسان‌مدرن و از مقوله‌های مهم روان‌شناختی و محورهای اساسی برنامه «سازمان جهانی بهداشت روانی» است که نظریه‌ها و مفاهیم مهمی در روان‌شناسی جدید پیرامون آن شکل گرفته است. هوش هیجانی، جرئت‌ورزی، روان‌شناسی مثبت، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زندگی از آن جمله هستند. بعضی در بیان سازگاری به صفت مثبت و یا مؤثر اشاره می‌کنند و اغلب عقیده دارند به‌دلیل فعال بودن ذات سازگاری ذکر این صفات زائد و غیرضروری است.

مطمئناً در سازگاری، فرد عاملیت دارد، ابتکاری عمل می‌کند و اثر و نظر او ملحوظ است. در واقع، فرد در سازگاری به هم‌نوایی فعال در تعامل‌های اجتماعی دست می‌زند و از هم‌نوایی انفعالی که نوعی هم‌رنگی سازش‌کارانه یا سوداگرانه است از نظر مفهومی و عملی متمایز می‌شود. سازگاری و هم‌نوایی فعال، همراهی ارادی خود خواسته در گروه‌های مختلف است. تشکیل گروه‌های «تسهیل‌ساز انگیزشی و رفتاری» نیز از پیشرفته‌ترین رفتارهای جمعی مدرن برای پیشبرد هدف‌ها و ارزش‌های مشترک است که تکوین نقش و مقام اجتماعی به تناسب تقسیم کار گروهی، ویژگی بنیانی و شاید ارتجالی آن‌هاست؛ مقوله‌هایی که گروه را از جمع‌های جماعتی و باندی جوامع غیرپیشرفته متمایز می‌کند و به نوعی، اقتضای مقوم جوامع مدرن، متکثر، متفرد و دموکراتیک به‌شمار می‌رود.

۲ وجه اساسی سازگاری، تحمل یا رواداری است. اساساً برای رسیدن به سازگاری، تعادل روانی، فردی، تعادل اجتماعی و جمعی، لازم است فرد واقع در مناسبات میان‌فردی واجد تحمل باشد. از این‌رو است که هدف روان‌شناسان در مشاوره و درمان ایجاد تحمل و یا رساندن مراجع و بیمار به سطح بالای تحمل است. به تعبیر معکوس، بیمار کسی است که سطح تحملش پایین آمده و در مواجهه با محرک‌ها و موقعیت‌های ناخوشایند و ناخشنودکننده آشفته و مضطرب می‌شود، تعادلش برهم می‌خورد و ناگزیر برای دوری از شرایط ناگوار، دست به رفتار اجتنابی می‌زند. این رفتار اجتنابی خود آسیب‌زا و تشدیدکننده اختلال است.

در روند درمان، اولاً بیمار را متقاعد به رویارویی می‌کنند و از او می‌خواهند که در مواجهه با محرک و موقعیت نامطلوب دست به رفتار عکس‌العملی بزند. یعنی به‌رغم شرایط آزاردهنده و نامطلوب در وضعیت باقی بماند، نگریزد و اجتناب نکند. ثانیاً این شیوه را

در چارچوبی زمانمند، دارای برنامه و طراحی شده آن قدر ادامه می‌دهند که به‌تدریج قدرت ناخشنودسازی شرایط بیرونی تقلیل می‌یابد. در نتیجه، تحمل شرایط آسان‌تر می‌شود، آستانه تحمل مراجع افزایش می‌یابد و آسیب‌زایی شرایط از آن گرفته می‌شود.

طبیعی است که در این روند، محرک‌ها و موقعیت‌ها تغییر نمی‌کنند و آسیب‌زایی تدریجی آن‌ها، به‌دلیل تغییر معنایی است که نسبت به آن‌ها در ذهن بیمار به‌وقوع پیوسته است. در روان‌درمانی، واقعیت خارجی تغییر داده نمی‌شود بلکه تعبیر آن تغییر می‌کند. در واقع، دیگر آن واقعیت خارجی مختل‌کننده، اثر خودآیند، ناگزیر و تحمیلی و منفی را به‌دلیل «شرطی‌زدایی» ندارد و یا ادراک و تفسیر از آن، از حالت آشفته‌ساز و ناتعادلساز به خنثی‌بودگی گراییده است. در حقیقت، در هر نوعی از درمان در اثر رویارویی، تحمل اتفاق می‌افتد؛ یعنی بیمار به انعطاف‌پذیری بیشتر و توانایی ایستادگی افزون‌تر در برابر محرک‌ها و موقعیت‌های قبلاً ناگوار و منفی و اینک کمتر ناگوار و کمتر منفی و یا خنثی و مثبت می‌رسد. بر همین مبنا در روابط و مناسبات میان‌شخصی و اجتماعی، تنها افرادی مناسبات مؤثر و گسترده دارند که از ویژگی تحمل و سماجت برخوردارند و افراد فاقد این توانایی، ناگزیر مناسبات محدودی دارند و در تبعیدی غالباً ناخواسته، گوشه‌گیری و انزوا را برمی‌گزینند.

۳ در تفکر فلسفی مدرن و فعالیت‌های سیاسی، واژه تحمل و تسامح، واجد اهمیت نظری و عملی زیادی است و شاید از آن دست مفاهیمی است که در عین حفظ خا‌نه اصلی و روان‌شناختی خویش، به حوزه‌های تخصصی دیگری نیز نقل مکان کرده است. براساس تفرد و تکثر پذیرفته‌ذاتی مدرنیته و برابری انسان‌ها و ثانویه دیدن قیود تخصیص‌دهنده دیگری چون نژاد، طبقه، جنسیت، زبان، قومیت، ملیت، مذهب و مسلک، و گروه‌های فکری و سیاسی، انسان مدرن باید غیر خود را بپذیرد و به رسمیت شناسد و دیگران را، از هر نوع، با خویش دارای حقوق برابر ببیند.

به همین روی در فلسفه‌های سیاسی مدرن، معیار آزادی و میزان تداول آن در هر جامعه، در پذیرش و تحمل غیر و لحاظ حقوق برابر دیگری از هر نوع است. به‌طور کلی، جامعه سیاسی دموکراتیک جامعه‌ای است که گروه متشکل کاملاً مخالف به‌عنوان ایوب‌سیون در آزادترین شرایط در تکاپوی تصاحب قدرت از دست گروه مستقر باشند. در این معنا، هیچ نوع فعالیت‌هایی برای حفظ و بقای غیردموکراتیک قدرت و بازداری مخالفان از مخالفت و به

قدرت رسیدن، پذیرفته نیست. قیود ثانویه‌ای مانند نژاد، مذهب و طبقه، نه امتیازی برای حاکمان محسوب می‌شود و نه مانعی برای بازداری مخالفان و غیر دانستن آن‌ها. طبیعا هم قداستی برای قدرت ندارد. افراد و گروه‌های سیاسی بر مبنای حاکمیت ملی ناشی از مشروعیت مردمی، به مصداق هر کسی چند روزی نوبت اوست، نوبتمند و ادواری قدرت را می‌چرخانند. هر یک در دوره دیگری تحمل دموکراتیک نشان می‌دهد و جرزنی نمی‌کند. تنها تلاشی برای شکست حریف مستقر، در قالبی دموکراتیک صورت می‌دهد.

۴. معنای مغایر سازگاری، که فعال و انتخابی است، سازش کاری است که منفعَل و ناخواسته است. در سازش کاری، تحمل انتخابی و ارادی وجود ندارد و فرد ناگزیر و یا سوداگرانه وا پس می‌نشیند و تن در می‌دهد. به تعبیری یا تسلیم محض می‌شود و طابق النعل بالنعل بر رجان‌ها و خواسته‌های غیری که پرخاشگر، سلطه‌گر، مهاجم و تعدی‌گر است گردن می‌نهد و یا سوداگرانه با آن تعدی‌گری‌ها همراهی و هم‌رنگی نشان می‌دهد. وجه اشتراک تسلیم‌طلبی و سوداگری، غیر ارادی و غیرانتخابی بودن آن‌هاست اما افتراق آن‌ها رضایتمندی درونی و نبود اضطراب است که در مماشات و هم‌رنگی سوداگرانه مشاهده می‌شود. هر دو تقویت‌کننده مهاجم و مهاجمان‌اند و هیچ یک از انجام و اعمال رفتار سلطه‌گرانه نگران نشده و مانع سلطه‌گران نمی‌شوند؛ درست برخلاف مقابله‌های جرئت و ورزانه و شجاعانه که صرف نظر از هر نتیجه برد و باختی، تاوان سنگینی روی دست پرخاشگر، متجاوز، مهاجم و سلطه‌گر می‌گذرانند.

۵. چنان‌که سازگاری و تحمل و انعطاف‌پذیری در رفتارهای فردی و میان‌فردی متداول‌اند، سازش کاری، انفعال و سلطه‌پذیری نیز در مناسبات میان‌شخصی رواج دارند. و همان‌گونه که سازگاری و تحمل نوعی بسیار مهم از رفتار جمعی محسوب می‌شود، سازش کاری و انفعال نیز به کثرت در رفتارهای جمعی و تعامل‌های قومی و اجتماعی قابل مشاهده است. براساس خصائصی که مشترک به‌نظر می‌آیند، می‌توانیم ملل و اقوام را واجد شرایط شخصیتی مشابه جمعی بدانیم. بسیاری بر این منش‌ها، روحیات، و خلقیات جمعی ملل باور دارند. بنابراین می‌توان ویژگی‌های سازگاری و تحمل، و سازش کاری و انفعال را در میان ملل مختلف و تعامل‌ها و تقابل‌های آن‌ها با یکدیگر دید، تشخیص داد و باز شناخت.

## تاریخ و فرهنگ ایران و ایرانیان

ایرانیان تاریخی طولانی دارند و نظیر این تاریخ و سابقه تمدنی در دنیای فعلی کم‌نظیر است. می‌دانیم که ایران در این تاریخ طولانی غالباً در معرض مقابله‌جویی‌های جنگی و خشونت‌ی بوده است. به‌علاوه به‌دلایل و انگیزه‌های بسیار و متنوع، در معرض هجوم ملل و اقوام دیگر واقع شده است و مهاجمان از آن چهارراه حوادث ساخته‌اند. مهم‌ترین مهاجم‌های ویران‌ساز عبارت‌اند از تهاجم یونانیان، ترکان، مغولان، افغانه، و این اواخر به شکلی دیگر غربی‌ها و مشخصاً انگلیس و روسیه.

ملل دیگری از جمله مصری‌ها را می‌شناسیم که تنها در مواجهه

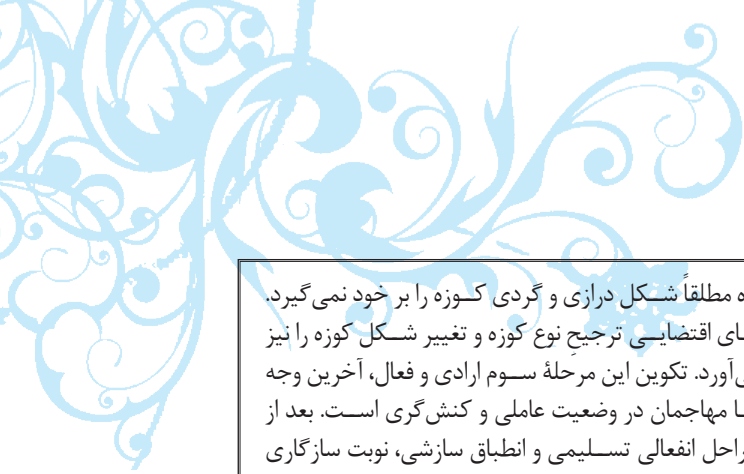
با یکی از تهاجم‌ها، تغییر هویت و زبان داده‌اند. اما این‌گونه تغییرات ساختاری، باوجود کثرت تهاجم‌ها به ایران، رخ نداده است. قدرت مهاجمان مثلاً در حمله اسکندر و یونان و یا تهاجم چنگیز و مغول یا تهاجم روس و انگلیس و اشغال کامل و یا بخشی از ایران به نحوی بوده است که مغلوب‌شدگان در مقابل قوم و دولت پیروز، اساساً اراده، انتخاب و رجحانی نداشته‌اند. این شرایط مقابله‌های مستمر شجاعانه به‌نحو همگانی را به‌تدریج منتفی می‌کرده و تنها شرفی معنوی در مقاومت‌گر باقی می‌گذاشته است. در عین حال، تسلیم محض و یا هم‌رنگی محض - که هر دو انفعال و پذیرش یکسره سلطه‌اند - در طول زمان محو هویت و تشخیص مستقل را در پی می‌داشته است اما ایران به رغم آن تهاجم‌های سهمگین از سوی اقوامی که اینک اغلب آن‌ها هویت بزرگ، مستقل و مهمی ندارند، باقی مانده است و ما اینک از خلقیات ایرانیان به مدح و یا به ذم سخن می‌گوییم. در واقع و در نهایت، جوهره تهاجمی، تعدی‌گرایانه و چنگیزخویی قوم مهاجم، جوهره تسامحی و انسانی فرهنگ ایرانی شده است. «عدالت و تسامح»، که فرمانروایی ضحاک و افراسیاب تجاوز به آن محسوب می‌شد، جوهر واقعی فرهنگ ایرانی بود.

نخستین امپراتوری پارس را که کوروش بنیان نهاد، یک قانون اساسی داشت که عبارت بود از تسامح نسبت به عقاید دیگر و من آن را مکرر «تسامح کوروشی خوانده‌ام»<sup>۱</sup> (زرین کوب، ۱۳۵۲، به نقل از: جزیره دانش، ۱۳۷۸).

سراسر تاریخ ایران پر است از مماشات‌ها و سازش‌کاری‌هایی که ارائه تفسیری غیر سازش‌کارانه از آن‌ها، نعل وارونه زدن است اما نمی‌توان همه این تعامل‌ها را از نوع اطاعت‌پذیری، تسلیم‌طلبی‌های داوطلبانه و یا سازش‌کارانه، مماشات‌گرایانه و انفعالی و سوداگرانه دانست. گفتیم شیوه‌های انفعالی و سوداگرانه اخیر مطمئناً استحاله قومی و ملی را در پی می‌داشت؛ اگر قوم و ملتی در کار می‌ماند. شیوه مقاومت‌گرایانه مستمر، چون با شکست، سرکوب و اعمال خشونت قوم قاهر مواجه می‌شد، درخور ستایش‌های معنوی و اخلاقی و نه لزوماً عقلانی می‌بود اما ایران و ایرانیان را از صحنه روزگار محو می‌کرد.

## خلقیات ترکیبی

تحمل و انعطاف‌پذیری و سازگاری فردی ایرانیان، خلقیاتی ترکیبی و جمعی در این میان پدید آورده است که هر سه زمینه «فعال و ارادی تحمل»، «منفعَل و تابعیت قبول سلطه»، و «مماشات‌گری سوداگرانه با سلطه‌گر»، را در خود داشته است. خروجی این ویژگی ترکیبی و جمعی آن بوده است که ابتدا بیشتر تسلیم بروز می‌کرده، به‌تدریج مماشات و بده و بستان سودجویانه غلبه می‌یافته، و در نهایت به‌دلیل ظرفیت تاریخی و فرهنگی برتر از قوم مهاجم، تسلطی نسبی و برآمدگی بازمانده هویتی رخ می‌نموده است. «فرهنگ ایرانی عناصر مثبت و سازنده فرهنگ‌های دیگر را گرفته و چیزهای ارزنده‌ای هم به این فرهنگ‌ها داده است. این داد و ستد که در عین حال معرف شوق حیاتی و روح



انعطاف‌پذیر اوست، به فرهنگ وی جنبه تلفیقی می‌دهد و آن را با فرهنگ‌های شرق و غرب مرتبط می‌دارد.<sup>۲</sup> (زرین کوب، ۱۳۵۲). در سده‌های اخیر که ظرفیت برتری نسبت به مهاجمان تنزل داشته و مقهور فرهنگ مهاجم بودن منتفی شده، خطر اضمحلال بیشتری در کار آمده است. با این حال، همان ظرفیت ترکیبی رفتارهای «انفعالی»، «سازشی» و «انعطاف‌پذیری» مانع انحلال کامل شده است.<sup>(۳)</sup>

اینکه شیوه ایرانیان را به شیوه مواجهه علف‌های هرز نزدیک دانسته‌اند، در عمق خود مدحی درخور ستایش دارد. درختان کهن سال و تنومند در برابر سیل انعطافی نشان نمی‌دهند، تحمل مهاجم و دشمن و برانگرا بر نمی‌تابند و تساهل و آسان‌گیری نسبت به آن را بر خود روا نمی‌دارند اما در نهایت پایمال می‌شوند. عقب‌نشینی ظرفیتی می‌خواهد که نزد نفس نباتی نیست. اما دشمن بعضاً وحشی و بی‌ترحم در اغلب موارد به حریف شریف و مقابله‌گر امتیاز نمی‌دهد. ممکن است چون سردار یونانی و چنگیز برای آریو برزن و جلال‌الدین خوارزمشاه کلاه از سر بردارند و احترام کنند اما از غلبه و تسخیر، و تصرف و غارت، مطلقاً و مطمئناً منصرف نمی‌شوند. بنابراین، درختان کهن سال در نهایت در برابر سیل بنیان‌کن از ریشه درمی‌آیند و به زردی و نیستی می‌گریند اما علف‌های هرز عقلانیتی را که درخور نفس انسانی است، به خرج می‌دهند. آن‌ها با کیاست و دوراندیشی سر خم می‌کنند تا موج بگذرد. دشمن در هیجان اشغال، بعد از اشغال و تسلیم دچار شغف می‌شود و در می‌گذرد اما دست آخر سبیلی که خواه و ناخواه رونده است و همیشگی نیست، فروکش می‌کند و سربلند کردنی هم ممکن خواهد شد.

طرح تمثیلی دیگری که ایرانیان را به آب در کوزه تشبیه کرده است،<sup>۴</sup> بیشتر مرحله میانی این تعامل ایرانیان با اقوام مهاجم را بیان می‌دارد. یعنی بعد از تسلیم و درماندگی اولیه، مستأصل نمی‌مانند و به تدریج با درآمدن از شوک آغازین و شناخت روش‌ها و خلیقات رفتاری مهاجمان، دست به نوعی رفتار انطباقی سازشی می‌زنند و می‌نمایانند که به خواسته‌های حریف غالب واقفاند و در تطبیق خود به آن رجحان‌ها، نه تنها مشکلی ندارند که گاه از آن‌ها استقبال نیز می‌کنند. این درون‌سازی ترجیحات بیرونی بیگانگان، با قالب‌دهی‌های صوری و تدریجاً محتوایی خودی همراه است. فرایند مذکور شکل‌گیری و شکل‌دهی تعامل دوسویه‌ای است که در آن میزبان به وجوهی از تمنیات قوم مهاجم پیروز تن در می‌دهد و در عین حال او را متقاعد می‌سازد که چاره‌ای در تأثیرپذیری متقابل از این زمینه‌های پر قوت قوم مغلوب نیز نیست. «بیش از آنچه ایرانیان رنگ بیگانه گرفتند، بیگانگان ایرانی شدند، جامه ایرانی پوشیدند، آیین ایرانی را پذیرفتند، جشن‌های ایران را برپا داشتند و پیش‌خدای ایران زانوی ادب بر زمین زدند...»<sup>۵</sup>

طبعاً انفعال و فعال‌بودگی توأمان است و میزان و درصد هر یک و شدت و ضعف وضعیت‌های متقابل که در فرایندهای تکمیل تعامل نوسان دارد، تغییری در اصل موضوع نمی‌دهد. در واقع، آب

در کوزه مطلقاً شکل درازی و گردی کوزه را بر خود نمی‌گیرد. زمینه‌های اقتضایی ترجیح نوع کوزه و تغییر شکل کوزه را نیز فراهم می‌آورد. تکوین این مرحله سوم ارادی و فعال، آخرین وجه تعامل با مهاجمان در وضعیت عاملی و کنش‌گری است. بعد از پویای مراحل انفعالی تسلیمی و انطباق‌سازی، نوبت سازگاری فعال و ابتکاری می‌رسد. تریاد مورد نظر که از وجهی دیالکتیکی و سنتزساز در تعامل با اقتدار خارجی برخوردار است، عیناً در تعامل با استبداد و اقتدار داخلی قابل تسری است. سنتز این هر دو تقابل، به‌ویژه وجه داخلی، در غالب موارد پیش‌بینی نشده و غافلگیرکننده بوده است. شاید همین روند تلفیقی و پیش‌بینی نشده رفتاری بود که سعیدی سیرجانی را به تعجب واداشته است که بگوید: «ما ایرانی‌ها عجایب المخلوقاتیم و خلیقات شگفت‌انگیز ما ایرانی‌ها را در سراسر گیتی در هیچ ملتی نمی‌توان یافت.»

این روند بطئی و نسبی در عمل، همچون ادراک و قبول آن در نظر، برای کثیری افراد، خاصه تحلیلگران رادیکال خسته‌کننده و در مواردی ناگوار است؛ چون وجه انفعالی و سازشی این روند تعاملی، عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس عمومی و ملی را خدشه‌دار می‌سازد. بعضی‌ها تندروانه و انکارگرایانه آن را کتمان می‌کنند و دست به خیال‌پردازی‌های رمانتیک تاریخی و مثبت ملی می‌زنند، و بعضی نیز تندخویانه با تشدید و تغلیظ معنای سازشی انطباق، دست به سرزنش و مذمت خلیقات ایرانیان می‌زنند. جدا از آنکه خود در این روندهای سخت مقابله‌ای تا چه حد وظیفه‌گرایانه عمل کرده و چه میزان هزینه پرداخته‌اند، هر دو رویه تحلیلی، روندگان بسیار دارد اما رویه دوم خود به خلقی از خلیقات ایرانیان، خاصه طبقه خواص تبدیل شده است و مکرر از آنان این لقلقه «ما ایرانیان» را می‌شنویم؛ بی‌تردید ایرانیان به دلیل استبداد حاکم تاریخی<sup>۶</sup> و آن آزادی بی‌حد و حصری که سلطان مطلق العنان داشته از یک سو، و تهاجم‌های بسیار بیرونی که مطلقاً چپاولگرانه بوده است از سوی دیگر، دچار برخی خلیقات رفتاری مذمومی شده‌اند.<sup>۷</sup> این معلول مذموم به نوبه خود با آفریدن شیوه‌های ناصحیح تربیتی، آموزشی، اجتماعی، و فرهنگی به تشدید آن صفات ناپسند مدد رسانده است. اما احصای یکسره خلیقات ناروا برای ایرانیان، آن هم بدون واریسی‌های علمی روان‌شناختی و جامعه‌شناختی و تاریخی، و خو گرفتن به سطحی‌گرایی قضاوتی و تفسیری، خود می‌تواند صفتی مذموم و ناروا به حساب آید که گاه برخی ایرانیان بر ملت خود و برخی ناظران خارجی بر ایرانیان روا می‌دارند.<sup>۸</sup> به‌ویژه مغفول گذاشتن وجه تعاملی و ابتکاری سازگاری ایرانی و کوبیدن بر وجه تابعیتی و سازشی خلیقات ایرانی، ستمی ملی است.

تکوین فرایندها، خاصه فرایندهای تاریخی، به زمان و مجال نیاز دارد و پذیرفتن امور زمانمند و مجالمند، و عمل بر قاعده‌های آن‌ها نیز حوصله نظری و صبر عملی می‌خواهد؛ حوصله و صبری که مستلزم تحمل است. هر مهاجمی که از او عبوس‌تر نباشد، سرانجام به این صبوری و شکیبایی احترام می‌کند.

## پی‌نوشت‌ها

۱. زرین کوب می‌نویسد: «هی گویند ادوارد براون انگلیسی وقتی با دانشمندان ایرانی برخورد می‌کرد، هر زبان دیگری را کنار می‌گذاشت و می‌گفت باید فارسی حرف زد؛ چرا که وقتی انسان فارسی حرف می‌زند، احساس می‌کند زبانش انسانی‌تر است. ۲. زرین کوب از عنصری اخلاقی-انسانی و راسخ‌شده در تمام آداب و اطوار یاد می‌کند که معرف، روح ایرانی است و «در برخورد با اقوام مهاجم، آن‌ها را نرم و در خود حل می‌کند».

۳. از یاد نباید برد که بر ایند نهایی این فرایند، همان شکیبایی است که ایرانیان طی تاریخ طولانی خود نسبت به اقوام و ملل، نژادها و مذاهب دیگر نشان داده‌اند. به قول فریدون آدمیت: «می‌دانیم که شکیبایی مذهبی از بنیادهای کهن فرهنگ ایران است و گرچه گاه سخت‌گیری، آزار و تعصب هم در کار بوده است، روی هم رفته ملل مزبور در کیش خود آزاد بوده‌اند» (آدمیت، ۱۳۶۲: ۴۳۵).

**هما ناطق** در نقد این باور آدمیت می‌گوید: «این نکته را هم بیابیم که شکیبایی دینی و آزاداندیشی برخلاف گفته برخی تنها زیر سر خلیفات و عقل سلیم ایرانیان نبود، ورنه می‌بایست آن عقل دست کم در برهه‌های دیگر تاریخ معاصر ایران هم به کار می‌افتاد که نیتقاد» (ناطق، ۱۹۸۸: ۴۸).

با این حال، هم او از قول کسانی همچون فریوز به تحمل و مدارای ایرانیان با کیش‌های اقلیتی یهودی، مسیحی، زرتشتی و اقوام خارجی اشاره می‌کند و اینکه اقوام و مذاهب دچار تشویش خاطر و نایمنی نبوده‌اند» (همان ۱۶۹-۱۶۸).

**عبدالهادی حائری** نیز در نقل‌های متعددی، از جمله صفحه ۲۱۹ کتاب «نخستین رویایی‌ها با دو رویه بورژوازی از تمدن غرب»، به تحسین مدارای ایرانیان در مقایسه با دیگر ملل می‌پردازد. او حتی در نقد خلیفات مردم ایران در صفحه ۲۲۰ آن کتاب، احترام و میهمان‌نوازی بیش از حد و تقرب‌جویانه ایرانی‌ها را با سرشناسان و کارگزاران استعماری، همچون **سرجان ملکم**، **سرهاردفور** **جونز** و **سرگور اوزلی** یادآور می‌شود.

**عبدالله شهبازی** نیز در صفحه ۶۲ کتاب «تئوری توطئه» بر شکیبایی مردم ایران چنین تأکید دارد: «ایرانیان و تمامی مسلمانان هیچ‌گاه مانند اروپاییان به ضد یهودی‌گری دچار نشدند و به دلیل تسامح و سعه صدر ذاتی فرهنگی خود، صحنه‌های آنتی سمیتیسم سنتی غرب را نیافریدند».

زرین کوب نیز در کتاب «ایرانی کیست»، از اینکه هیچ‌گاه ایرانی‌ها به نام دین و آزادی دنیا را به آتش نکشیدند، جنگ صلیبی راه نینداختند، مردم سرزمین‌های فتح شده را قتل‌عام و اسیر نکردند، محکمه تفتیش عقاید درست نکردند، جنگ گلابدین‌ها بر پا نساختند، سرخ‌پوست‌ها را ریشه‌کن نکردند، و در عین حال، یونانی‌های فراری و ارامنه مطرود را پناه دادند و یهود و پیامبران‌شان را از اسارت بابل نجات دادند، احساس آرامش و غرور می‌کند.

۴. **پرویز نائل خانلری** بی‌آنکه خود مخالف و یا موافق این تمثیل‌ها در خصوص ایرانی‌ها باشد، به آن‌ها اشاره کرده است.

۵. مثلاً، **اسدالله علم** در صحبت با شاه، خشک‌سالی، تملق و دروغ را جزو بلاهای مزمن کشور بر می‌شمارد؛ در عین حال می‌گوید که به‌خاطر تملق بی‌حد نسبت به شاه از خودش بدش می‌آید.

۶. از جمله **حسن قاضی‌مرادی** در کتاب «استبداد ایران» و **حمید نوحی** در «ایران فردا» به تاریخ تیرماه ۱۳۷۵، به همین زمینه استبدادی تغییر منفی خلیفات اشاره دارند. **بازرگان** نیز در کتاب «انقلاب در دو حرکت» به این علت متمایزکننده تاریخ ایرانیان با دیگر ملل جهان توجه می‌دهد.

۷. **مهدی بازرگان** ایرانی‌ها را فوق‌العاده عجزول، کم‌کار، کم‌تحمل و کم‌حوصله می‌داند (مجله ایران فردا، شماره ۷). **ابراهیم خواجه‌نوری**، مجامله، تعارف، پرده‌پوشی و ماست‌مالی را از صفات ایرانیان می‌داند (خواجه‌نوری، بی‌تا: ۱۸۰-۱۷۹).

۸. **علی دشتی** بر این اعتقاد بود که «طبع ایرانی، مجامله‌کار است و به اسم نزاکت حاضر نیست صریحا اعمال دیگری را مورد انتقاد قرار دهد؛ مخصوصا اگر آن دیگری یک رئیس مقتدر و نافذالکلمه باشد. بشیریه خاطر نشان می‌کند: «ایرانیان، حکومت را دشمن مردم می‌دانند.» با تفصیل بیشتری، **مصطفی ملکبان** در «روزنامه اعتماد»، شماره ۱۰۷، به احصای این خلیفات برای ایرانیان مبادرت کرده است:

۱. پیش‌دوری‌های منفی و مثبت (بدبینانه و خوش‌بینانه)؛ ۲. جزم و جمود در خصوص اعتقادات خود؛ ۳. خرافه‌پرستی و استدلال‌ناگرایی و باور به عقاید غیرمستند؛ ۴. همرنگی و هم‌نواپی فعل‌پذیرانه با جماعت؛ ۵. تلقین‌پذیری و تک‌آوایی؛ ۶. القایپذیری و تکرار گویی به جای مستندگویی و دلیل‌آوری؛ ۷. تقلیدگرایی و تشبه‌جویی و الگوپذیری‌های ناآگاهانه و آگاهانه؛ ۸. تعبدگرایی و شخص را مستند سخن خود قرار دادن و نوعی احتجاج کلامی کردن؛ ۹. شخصیت‌پرستی و بزرگ‌پنداری متوهمانه

دیگران؛ ۱۰. تعصب و خودی و غیرخودی کردن به‌سان حمیت‌های قبیله‌ای اعراب جاهلی؛ ۱۱. خیال‌پردازی‌های غیرواقع‌گرایانه و توهم‌گرایی پیشینی؛ ۱۲. جدی نگرش زندگی به‌دلیل استثنائپنداری و تافته جدا بافته دانستن خود و ناسنجیدگی امور اصلی و فرعی؛ ۱۳. عدم اعتقاد به ذاتی و جوهری بودن کار برای انسان؛ ۱۵. زیاده‌خواهی مصرف‌گرایانه و غیرریاضتی و عوام‌گرایانه؛ ۱۶. زیاده‌گویی و زبان‌پریشی و زائد و پاره‌گویی؛ ۱۷. ظاهرگرایی و انگیزه‌گرایی.

۸. مثلاً **جمال‌زاده** می‌نویسد: «... این‌جا را سرزمین بند و بست و پخت‌و‌پز، و اقلیم حقه‌بازی و کلاه‌برداری می‌گویند. وای به حال آدم ساده‌لوحی که به اسم اخلاق و درست‌ی و شرافتمندی با طناب الفاظ به چاه این مخلوق بی‌همه چیز بیفتد...» (جمال‌زاده، ۱۳۷۹: ۱۹۹). **یا کنت گوبینو** در «قتبر علی» می‌نویسد: «... به‌طور خلاصه بگویم که چرخ اداری ممالک محروسه را سه کلمه می‌گرداند... گرفتن، خوردن، خواندن» (کنت گوبینو، ۱۳۸۲: ۱۴۹-۱۴۸). **جمال‌زاده** در «قتلشن دیوان» می‌نویسد: «... مسلم این است که قتلشن دیوان نادرستی و سودجویی تجار و فساد و دغل و خبائث طبقه خوانین و نوکرما را در یکجا جمع آورده، مجموعه کاملی بود از معایب و صفات ذمیمه طبقات مختلف ایرانیان» (جمال‌زاده، ۱۳۷۹: ۶۲).

**قوام‌السلطنه** نیز بعد از آنکه از مجلسی که خود با تشکیل حزب فراگیر دموکرات فراهم آورده بود، رأی عدم اعتماد گرفت و ساقط شد، در نقلی علاوه بر مضحکه خواندن مشروطیت و اشاره به بی‌وفایی مردم و مجلس، بر «ناشایستی مردم ایران» تأکید کرد. برادرش، **وثوق‌الدوله**، نیز بعد از مخالف عام مردم با قرارداد ۱۹۱۹ به همین مضمون ناشایستگی، مردم ایران را مورد طعن قرار داده بود:

من نمی‌گویم کسی شایسته‌تر از من نبود

لیک می‌گویم ندیدم در کسی شایستگی

**ابدن**، وزیر خارجه انگلیس و از طراحان کودتا علیه دولت ملی **مصدق**، مردم ایران را دزد و نادرست می‌دانست (امیرعلایی، بی‌تا: ۲۰۰). با این حال **کرومیت روزولت** را به کار انداخته بودند که در میان نادرست‌ترین دزدان ردل پول توزیع کند تا دولتی قانونی و دموکراتیک را ساقط سازند.

**نصرت‌الدوله** معتقد بود: ملت ایران را باید تحقیر کرد و تمام صفات بد را به آن‌ها نسبت داد و سر سوزنی نفع مردم را منظور نداشت و اصولا ایرانی را نسبت به خودش بی‌اعتماد و زبون ساخت تا خوب سواری دهد (خواجه‌نوری، بی‌تا: ۹۹). **علی‌اکبر داور** بر این اعتقاد بود که ایرانی به میل آدم نخواهد شد. سعادت را بر ایرانی تحمیل باید کرد» (پیشین). او رضاخان را مکلف به تحمیل سعادت به ایران می‌دانست. **عارف قزوینی** این وظیفه و مأموریت را به‌جای رضاخان برعهده **لنین** گذاشته بود و از او می‌خواست:

زود این مملکت مسخر کن

بارگیری از این همه خر کن

ای لنین ای فرشته رحمت

کن قدم‌نچه زود و بی‌رحمت

**جعفر شهری** در مجلدات «طهران قدیم» به تفصیل به صفات نکوهیده ایرانیان اشارت دارد. از جمله در صفحه ۴۲۲ جلد دوم کتابش، به «بوقلمون صفت بودن مردم ایران» اشارت دارد. شاه و علم می‌گفتند: اصولا ملت ایران این‌طور است. اگر در جلوش عقب‌نشینی کردی، کارت تمام است؛ اگر ایستادی، برده‌ای (علم، بی‌تا: ج ۲: ۱۸). **ناصرالدین‌شاه** نیز می‌گفت: «واضح و آشکار بگویم اطمینان من از کوچک و بزرگ اهالی ایران به واسطه حقوق و دست‌رسی من است بر تشبیه و تأدیب و اسباب تهدید آن‌ها با عدم چنان حقوقی کمال خلاف عقل خواهد بود یک ساعت میان خلق آشوب طلب ایران با خیال آسوده بماند.»

## منابع

- زرین کوب، عبدالحسین. **ایرانی کیست؟ چگونه می‌توان ایرانی بود؟** ۱۳۵۲.
- آدمیت، فریدون. **امیرکبیر و ایران**. ۱۳۵۲.
- ناطق، هم. **در راه‌یابی فرهنگی**. مرکز چاپ و نشر پیام. لندن. ۱۹۸۸.
- ناطق، خاندان، پرویز «آئین عیاری». **مجله سخن**. دوره هفتم. شماره ۱۲. ۱۳۳۶.
- خواجه‌نوری، ابراهیم (۱۳۵۷). **بازیرگان عصر طلایی**. تهران: جاویدان.
- جمال‌زاده، محمدعلی. «**تلخ و شیرین**». **مجله سخن**. ۱۳۷۹.
- کنت‌دو گوبینو، آرتور (۱۳۸۲). «**قتبر علی**». ترجمه محمدعلی جمال‌زاده. **مجله سخن**.
- جمال‌زاده، محمدعلی (۱۳۷۹). **قتلشن دیوان**. **مجله سخن**.
- امیرعلایی، شمس‌الدین (۱۳۶۳). **خاطرات من**. تهران: دهخدا.
- علم، اسدالله (۱۳۸۰). **یادداشت‌های علم** (ج ۲). انتشارات، مازیار و معین به‌صورت مشترک

## اشاره

مسئله ارزشیابی آموزگاران و سنجش دانش، توانایی، کارایی و مهارت آن‌ها به‌طور مستمر از جمله دغدغه‌های اساسی نظام‌های آموزشی است. در بخش نخست این مقاله روش‌های متعارف و قدیمی و شیوه‌های جدید و نوین ارزشیابی آموزگاران مورد بحث و بررسی قرار گرفت. بخش پایانی این مقاله ضمن نقادانه روش‌های ارزشیابی آموزگاران، رهیافتی جامعه‌شناختی در این زمینه را مورد تأکید قرار می‌دهد. با هم می‌خوانیم.

**کلیدواژه‌ها:** روش، سنجش، ارزشیابی، ارزیابی، آموزگار.

### جامعه‌شناسی ارزشیابی آموزگاران

روش دیگر، کاربرد آزمایشگاه‌های سنجش برای ارزیابی آموزگار است. چندین مرکز پیش‌آزمون به وسیله «اداره ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای-سازمانی» که از سوی «گروه ویژه تدریس کارنگی» تأسیس شده، ایجاد شده است تا متولی امر توسعه روش‌های نوین سنجش و ارزیابی آموزگاران باشد (اداره ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای، ۱۹۹۱). هدف آزمایشگاه‌های سنجش، کاربرد روش‌های ارزشیابی فشرده متفاوت برای شناسایی و تأیید ملی آموزگاران مجرب است. در انگاره مذکور، آموزگاران مدت ۱ تا ۳ روز در یک مرکز تحت ارزشیابی قرار می‌گیرند. تمرین‌های برنامه‌ریزی درسی، مرور عملکرد تدریس از طریق نوارهای ویدیویی، تمرین‌هایی که در آن آموزگاران، متون درسی را ارزیابی و نقد می‌کنند، تمرین‌هایی که در آن آموزگاران کاربرد مواد آموزشی را به نمایش می‌گذارند، و امتحانات کتبی که پاسخ‌های طولانی مقاله‌گونه را ایجاد می‌کنند، چند نمونه از ارزیابی‌هایی است که می‌توان به کار گرفت.

در حال حاضر، شیوه‌های جدیدتر سنجش آموزگار در حال توسعه هستند یا در تعداد محدودی از مدارس و نواحی مورد آزمایش قرار گرفته‌اند. به همین دلیل، زمان زیادی از سنجش و آزمایش روش‌های نوین مزبور نمی‌گذرد. مسئله اعتبار و روایی به‌طور خاص هنوز باید مورد کندوکاو قرار گیرد. با این حال، اکنون مشخص شده است که این روش‌ها کمتر استاندارد پذیرند و بنابراین، اجرای آن‌ها نسبت به پاره‌ای از شیوه‌های متعارف وقت‌گیر و پرهزینه است. علاوه بر این‌گونه دغدغه‌ها، تلاش ناچیزی در راستای تشخیص نقاط قوت و ضعف این روش‌های سنجش جدید انجام گرفته است. در ادامه به بعضی از انواع محدودیت‌هایی که این روش‌های جدیدتر باید بر آن‌ها غلبه کنند، اشاره شده است.

یکی از مشکلات محوری که در امر سنجش پدیدار می‌شود، چگونگی تعیین مقدار تأثیر بافت یا محیط اجتماعی بر عملکرد آموزگار است. بدیهی است کیفیت عملکرد آموزگاران نمی‌تواند جدا از کیفیت عملکرد مدارس ارزشیابی و تحلیل شود. روش‌های آزمایشگاهی سنجش، از قبیل روش‌هایی که «اداره ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای» پیشگام آن‌هاست، به منظور

# جامعه‌شناسی ارزشیابی آموزگاران

ریچارد اینجرسال،

ترجمه: دکتر حسین دهقان

رئیس انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران



## از دیدگاه حامیان حرفه‌ای‌سازی آموزگار مشکلات مدرسه تا حد زیادی نتیجه نارسایی‌های موجود در مدرسه و محیط است. تمرکز صرف روی آموزگار موجب غفلت از تأثیرهای بافت اجتماعی می‌شود و آموزگاران را به ناحق مسئول معضلات قلمداد می‌کنند

ارزیابی همکاران، که در آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد، در سال‌های اخیر با انتقاد زیادی مواجه شده است. منتقدان دانشگاه‌ها را به پژوهش محوری مفرط و عدم توجه کافی به تدریس یا نیازمندی‌های دانشجویان متهم کرده‌اند. برای مثال، یکی از انتقادهای این است که عملکرد پژوهشی و انتشاراتی اعضای هیئت علمی عامل تعیین‌کننده اصلی در استخدام و ارتقای شغلی آن‌هاست و عملکرد تدریس مورد توجه چندانی قرار نگرفته است. از همین رو، چنین روش‌هایی که به وسیله افراد همکار صورت می‌گیرند، ممکن است نتایجی یکجانبه در سنجش کیفیت واقعی کار آموزگار ارائه دهند؛ زیرا تنها به رشد حرفه‌ای آموزگاران گرایش دارند و از مسئله پاسخ‌گویی، به خصوص در برابر مراجعان دانش آموز فاصله می‌گیرند.

با توجه به محدودیت‌های روش‌های جدیدتری که ذکر آن‌ها رفت، آیا موضوع سنجش آموزگار معضلی بغرنج است؟ آیا مقتضیات روش‌های پاسخ‌گویی با الزامات روش‌های ارتقای کارمند فرق دارند؟ آیا ممکن نیست که هم بتوان آموزگاران پاسخ‌گو داشت و هم به رشد فردی و حرفه‌ای آن‌ها کمک کرد و یا اینکه آیا این دو اساساً غیرقابل جمع و ناسازگارند؟

### رهیافت جامعه‌شناختی

سنجش آموزگار موضوع مهمی در قلمرو سیاست‌گذاری و پژوهش‌های آموزشی به حساب می‌آید ولی جایگاه بایسته‌ای در تحقیقات و مباحث جامعه‌شناسان نیافته است. با این همه، موضوع سنجش کیفیت کار آموزگار در واقع زیرمجموعه‌ای از موضوع بزرگ‌تر ارزشیابی است که در تمامی سازمان‌ها و مکان‌های کاری مطرح است. چگونه می‌توان در هر شرایطی، ارزیابی و سنجش عادلانه و دقیقی از عملکرد کارمندان یا اعضا انجام داد؟ این مسئله از دیرباز موضوع محوری مطالعات جامعه‌شناسان، به‌ویژه آنانی که در زمینه جامعه‌شناسی کار و سازمان‌ها فعالیت دارند، بوده است. پژوهش در این زمینه می‌تواند سهم بارزی در مباحث مربوط به سنجش عملکرد آموزگاران ایفا کند.

مدرسه‌ها نمونه پرزحمت و مهمی از موضوع سنجش کارمند برای دانشمندان علوم اجتماعی هستند. وسایل و اهداف کار آموزگاران، برخلاف بخش‌های تولیدی و فنی-اقتصادی، بسیار ابهام‌آمیز است. در مدرسه «روند تولید» متضمن کار فرد با سایر افراد است، و نه با مواد یا اشیای خام. سنجش مشکل است، چون تعریف روشنی از آنچه «کالای» نهایی است یا باید باشد، و نیز بهترین «فناوری» برای نیل به آن وجود ندارد. اگر چه این مشکلات به مدرسه‌ها خلاصه نمی‌شوند، قسمت اعظم بخش‌های دولتی و خدماتی (مثل بیمارستان‌ها، استانداری‌ها و مشاغل اجتماعی) با مجموعه یکسانی از مشکلات در سنجش کارمند و سنجش سازمانی مواجه هستند. ارزیابی در تمامی انواع کارهای تعاملی وجود دارد. هر چند درجه دشواری و ابهام ممکن است فرق کند، اما همه سازمان‌ها و ادارات

تدقیق در مهارت‌ها و توانایی‌های خاص آموزگاران طرح شده‌اند. در رویکرد مورد نظر، آموزگاران از دنیای واقعی کلاس درس در مدارس جدا می‌شوند و در فضای مصنوعی آزمایشگاه مورد سنجش قرار می‌گیرند. قوت این گونه روش‌های آزمایشگاهی در آن است که به سنجش‌گران امکان می‌دهند که میزان توانایی آموزگاران را در انجام فعالیت‌های عادی-فهم برنامه‌های درسی، کاربرد مواد آموزشی یا تدریس درس‌های نمونه-در غیاب مسائل حاشیه‌ای بررسی کنند.

اما مسائل حاشیه‌ای که در محیط آزمایشگاه حذف می‌شوند، می‌توانند عواملی تعیین‌کننده باشند که عملکرد واقعی آموزگار را شکل می‌دهند. برخی از آموزگاران که نتیجه خوبی در آزمایشگاه ارائه داده‌اند، ممکن است عملکردی مطلوب در کلاس‌های درس واقعی نداشته باشند. شیوه‌های آزمایشگاهی سنجش، تأثیرهای بافت اجتماعی بر کیفیت کار آموزگار را کنترل نمی‌کنند بلکه آن‌ها را نادیده می‌گیرند. در نتیجه، این گونه شیوه‌ها با عدم بررسی عملکرد آموزگاران تحت شرایط واقعی کلاس درس، ممکن است سنجش‌هایی یکجانبه از کیفیت حقیقی کار آموزگار ارائه دهند. علاوه بر آن، این گونه سنجش‌ها با سعی در جهت‌بیشینه‌سازی رشد حرفه‌ای آموزگاران برجسته، هدف‌محوری ماورای رویکردهای متعارف-تضمین پاسخ‌گو بودن تمامی آموزگاران در کلاس‌های درس سراسر کشور-را به فراموشی می‌سپارند.

از طرف دیگر، شیوه‌های جدیدتر-ارزیابی همکاران و خودارزیابی زمینه‌بتری برای تعیین تأثیرات بافت اجتماعی دارند. در حقیقت، قوت این گونه شیوه‌ها آن است که امکان ارزیابی آموزگاران را، با توجه به معیارهای بازتاب‌دهنده واقعیت‌های محیط مدرسه، به خود آن‌ها می‌دهد. فرض اساسی این روش‌ها آن است که افراد دخیل در شغل مورد نظر از بهترین و مناسب‌ترین موقعیت برای قضاوت در مورد چگونگی انجام بهینه و اجرای عملی کار برخوردارند. معیار، مقایسه-و به طریق اولی ارزیابی-عملکرد سایر آموزگاران در همان مدرسه یا مدارس مشابه است. به این ترتیب، از آموزگاران که مورد سنجش قرار می‌گیرند، انتظار نمی‌رود که بهتر از آنانی که ایشان را مورد سنجش قرار می‌دهند-یعنی همکاران و همتایانشان-عمل کنند.

در هر حال، خود ارزشیابی‌ها و ارزیابی‌های همتایان ممکن است با افزایش سهم آموزگار در امر سنجش، سهم سایرین را در این امر به حداقل کاهش دهند. به همین دلیل شیوه‌های



هنگام ارزیابی و سنجش کارمندان خود با مسائل مشابه روبه‌رو می‌شوند. در عرصه جامعه‌شناسی کار و سازمان‌ها، هر گونه سنجش سازمانی و کارمندی، صرف‌نظر از نوع افرادی که مورد سنجش قرار می‌گیرند- آموزگاران، مددکاران، کارگران کارخانه‌های ماشین‌سازی، مهندسان یا مدیران ارشد- ذاتاً فعالیتی هنجاری و اجتماعی است. تلاش برای تعیین آنچه عملکرد مؤثر خوانده می‌شود، هرگز تپه‌ای از داوری ارزشی نیست و خواسته یا ناخواسته، حاوی بعضی انتخاب‌های به شدت ارزشی از میان بدیل‌های ممکن متعدد است. جامعه‌شناسان کار و سازمان‌ها، با درایت خود محدوده این تصمیم‌ها و انتخاب‌ها را که باید در امر سنجش کارمند با آن مقابله شود و نیز نوع ارزش و منفعتی را که هر کدام از انتخاب‌ها نمایانگر آن است، مشخص کرده‌اند. این پژوهشگران به‌خوبی نشان داده‌اند که چگونه روش‌های مختلف سنجش، منعکس‌کننده مجموعه‌های متفاوت انتخاب‌ها در مورد مقولاتی نظیر هدف ارزشیابی، دامنه تمرکز، سطح تحلیل، معیارهای ارزیابی، نوع اطلاعات جمع‌آوری شده و استفاده شده، و زاویه دید اتخاذ شده هستند. همین مجموعه‌های متفاوت انتخاب‌ها هستند که روش‌های گوناگون سنجش را از یکدیگر متمایز می‌سازند. این انتخاب‌ها معمولاً به‌تصریح مطرح نمی‌شوند یا تحت آزمایش قرار نمی‌گیرند، اما به‌شدت مهم و کارساز هستند. به عبارت دیگر، اکثر سنجش‌ها به‌شدت تحت تأثیر مجموعه پیش‌فرض‌های غیرمسلّم قرار دارند (کامرون ووتن، ۱۹۸۳؛ کانتر، ۱۹۸۱؛ گودسن و دیگران، ۱۹۷۷). درنظر بسیاری از طرفداران پاسخ‌گویی بالای آموزگار، مشکلات مدرسه تا حد زیادی نتیجه نارسایی در عملکرد آموزگار در کلاس درس است. آموزگاران مسئول اصلی محسوب می‌شوند و این نکته در نوع انتخاب‌هایی که در سنجش صورت می‌گیرند، بازتاب یافته است. آماج بررسی و در نهایت تقصیر، توانایی، تربیت یا انگیزه تک‌تک آموزگاران است. از این زاویه، کاربرد و تأثیر روش‌های متعارف سنجش، از قبیل نظارت در کلاس درس و آزمون پیشرفت تحصیلی، باید افزایش یابد. نتیجه منطقی آن است که طرفداران این رویکرد از طریق ارتقای سطح آموزگاران، با استفاده از یکی از تجویزهای ممکن، آزمون‌های ورودی سخت‌تر، کارگاه‌های آموزشی، اضافه حقوق مبتنی بر اصل شایستگی و یا برکناری، درصدد بهبود و ارتقای عملکرد مدرسه‌ها برمی‌آیند. از سوی دیگر، بسیاری از حامیان حرفه‌ای‌سازی آموزگار با مجموعه متفاوتی از فرضیات آغاز می‌کنند. براساس دیدگاه آن‌ها، مشکلات مدرسه تا حد زیادی نتیجه نارسایی‌های موجود در مدرسه و محیط است. طبق این دیدگاه، تمرکز صرف روی آموزگار موجب غفلت از تأثیرهای بافت اجتماعی می‌شود که آموزگاران در آن کار می‌کنند و آموزگاران را به ناحق مسئول معضلات و مشکلاتی که دخالتی در به‌وجود آمدن آن‌ها نداشته‌اند، قلمداد می‌کنند. نارسایی‌ها در عملکرد آموزگاران ممکن است نشانه علل مهم و متعدد دیگری، از جمله فقدان زمان برای آماده کردن درس‌ها، ناهماهنگی میان آنچه آموزگاران برای تدریس آموخته‌اند و آنچه

برای تدریس به آن‌ها محول شده است، شرایط اختلال برانگیز مربوط به مشکلات ناشی از رفتار نامناسب دانش‌آموز، فقدان منابع کافی و لازم برای تدریس، و یا حجم زیاد و توان‌فرسای مواد درسی باشد. طرفداران این رویکرد عموماً از آن گونه سنجش‌هایی حمایت می‌کنند که توسط خود آموزگاران کنترل می‌شوند (مثل کارنامه‌ها و نظارت همکاران) و یا اینکه جدا از محیط صورت می‌گیرند (نظیر سنجش‌های آزمایشگاهی). در نهایت اینکه این بدیل بر خلاف رویکرد پاسخ‌گو بودن، به‌طور کلی یک مجموعه دستورها و نکات را حول محور بهبود مدرسه و ساختار و مدیریت آن ارائه می‌کند. با وجود آنکه همه این رویکردهای سنجش هدف کلی مشترکی دارند- یعنی بهبود آموزش- اما هر کدام به سوی راهبردها، کانون‌های توجه، سطوح تحلیل و دیدگاه‌های متفاوتی گرایش دارند. تشخیص انتخاب‌های صورت‌گرفته، و نیز انتخاب‌های صورت‌نگرفته توسط هر رویکرد معین سنجش، حائز اهمیت است؛ چرا که این انتخاب‌ها موجب تفاوت می‌شوند. داوری‌های صریح یا پنهان کانون تمامی سنجش‌هاست. این داوری‌ها اهمیت اساسی دارند: آن‌ها مشخص می‌کنند که مسئولیت برعهده چه کسی است و در نهایت حق به چه کسی تعلق می‌گیرد و مقصر کیست. افزون بر این، هر دو رویکرد احتمالاً تا حدی درست هستند اما هیچ‌کدام به تنهایی کافی نیستند. هم حساب‌دهی یا پاسخ‌گویی کارمند و هم توسعه توانمندی‌های کارمند، هر دو مورد نیاز هستند؛ پس عملکرد آموزگاران و مدارسی که در آن کار می‌کنند اهمیت دارد. سنجش آموزگاران، مدرسه‌ها، نواحی و ایالات همه نیازمند آن است که در جایگاه مناسب خود در بافت اجتماعی محیط قرار گیرند تا در نتیجه، مقایسه‌ها معنا پیدا کنند. نکته آخر اینکه دیدگاه‌های آموزگاران، اعضا و مدیران همه به‌صورت بالقوه سوگیرانه‌اند، ولی در عین حال منابع اطلاعاتی بالقوه مهمی درخصوص چگونگی کار آموزگاران و مدارس به حساب می‌آیند. اتفاق نظر فزاینده‌ای بین جامعه‌شناسان کار و سازمان‌ها مبتنی بر این دیدگاه به‌وجود آمده است که جست‌وجوی یک راه برتر و یگانه- یک سنجه همواره معتبر و با کیفیت در همه شرایط و مشاغل- درست نیست. از این منظر، تمامی شیوه‌های سنجش می‌توانند به‌طور بالقوه اطلاعات ارزشمندی به دست دهند، اما هر کدام از آن‌ها تنها محدوده مشخصی را پوشش می‌دهند. نقش ارزشیابان از دیدگاه جامعه‌شناسانه باید نخست آشکار ساختن انتخاب‌های زیربنایی و معمولاً مکتوم و سپس تشریح نقاط قوت و ضعف ذاتی هر انتخاب باشد. نقش کسانی که وظیفه ارزیابی کارمندان را برعهده دارند، باید این باشد که با آگاهی نسبی از محدوده هر انتخاب، سنجه‌ها و روش‌های چندگانه را توسعه دهند و آن‌ها را در هماهنگی با یکدیگر به‌کار گیرند.

پی‌نوشت

1. Richard M. Ingersoll

تفصیل توضیح دهد اما در سطحی بسیار کلی تر معتقد بود که «شایستگی و قابلیت»<sup>۴</sup> تا آنجا که تخصیص «میراث فرهنگی» جامعه را آسان می کند، به نوعی سرمایه تبدیل می شود. البته این شایستگی و قابلیت به گونه ای برابر توزیع نشده است و در نتیجه، زمینه ای برای امتیازات انحصاری به وجود می آورد. علاوه بر این به اعتقاد بوردیو، در جوامع دارای ساختار اجتماعی بسیار تمایز یافته و نظام آموزش رسمی، این «امتیازات انحصاری» تا اندازه زیادی از نهادینه شدن «ملاک های ارزیابی» در مدارس - به عبارت دیگر، معیارهای سنجش - که به نفع بچه های طبقه یا طبقات خاصی است، ایجاد می شوند (بوردیو، ۱۹۷۷).

بوردیو معتقد بود که سرمایه فرهنگی به سه شکل وجود دارد (۱۹۸۶). سرمایه فرهنگی در شکل تجسم یافته اش، شایستگی ها، قابلیت ها یا توانایی هایی است که نمی توان آن ها را از حاملش (یعنی شخصی که آن مهارت ها و قابلیت ها را دارد) جدا کرد. به عبارت دیگر، کسب سرمایه فرهنگی ضرورتاً نیازمند صرف وقت برای آموختن یا آموزش دادن است. برای مثال، دانشجویی که در رشته تاریخ هنر مشغول به تحصیل است، به دلیل آموزش هایی که در نهادهای آموزشی دیده، توانایی هایی را کسب کرده است که شکل تجسم یافته سرمایه فرهنگی به خود می گیرد.

همچنین بوردیو ذکر می کند که اشیا نیز تا آنجا که استفاده از آن ها یا مصرف آن ها مستلزم داشتن میزان مشخصی از سرمایه

پیر بوردیو، جامعه شناس فرانسوی، به همراه همکارانش مفهوم «سرمایه فرهنگی» را در اوایل دهه ۱۹۶۰، به منظور حل یک مسئله تجربی خاص، یعنی این مسئله که موانع اقتصادی برای تبیین نابرابری در موفقیت های آموزشی دانش آموزان طبقات اجتماعی مختلف، کافی نیست، ابداع کرد (بوردیو و پاسرون، ۱۹۶۴). بوردیو معتقد بود که علاوه بر عوامل اقتصادی، «عادت واره های فرهنگی و... خصلت های به ارث برده شده از خانواده هستند که نقش بسیار مهمی در موفقیت آموزشی ایفا می کنند (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۹: ۱۴). وی در انجام این کار، از مفاهیم سنتی جامعه شناسی درباره فرهنگ، که به فرهنگ به مثابه مجموعه ای از روش ها و هنجارهای مشترک یا به عنوان ابزار باز نمود جمعی می نگریستند، فاصله گرفت. در عوض، او بر آن بود که فرهنگ دارای بسیاری از ویژگی هایی است که از مشخصه های سرمایه اقتصادی به شمار می روند. مخصوصاً بر این نکته تأکید داشت که «عادت واره ها و خصلت های فرهنگی»، در بردارنده منابعی هستند که می توانند سود ایجاد کنند. آن ها به طور بالقوه در معرض «انحصاری شدن»<sup>۳</sup> از سوی گروه ها و افراد قرار دارند و در شرایط مناسب، می توانند از نسلی به نسل دیگر منتقل شوند (لاریو و اینگر، ۲۰۰۳).

بوردیو، در مقام مبدع مفهوم سرمایه فرهنگی، میل و علاقه چندانی به این موضوع نداشت که معنا و اهمیت مفاهیم را خارج از شرایط عینی ارائه شده توسط تحقیقات تجربی به

# سرمایه فرهنگی و موفقیت تحصیلی

الیوت. بی. وینگر / آنت لیروا

ترجمه: بهمن باینگانی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنجند

هیرو قاسمی معصوم

کارشناس مهندسی شیمی و دبیر مدارس راهنمایی شهرستان مریوان



فرهنگی است، می‌توانند به‌عنوان شکلی از سرمایه فرهنگی عمل کنند. برای نمونه، یک متن فلسفی صورتی «عینیت یافته»<sup>۶</sup> از سرمایه فرهنگی است؛ زیرا فهم آن مستلزم آموزش‌های قبلی در زمینه فلسفه است. در نهایت اینکه در جوامع دارای نظام‌های رسمی آموزش، سرمایه فرهنگی به شکلی «نهادینه شده»<sup>۷</sup> وجود دارد. یعنی هنگامی که مدرسه قابلیت‌ها و توانایی‌های افراد را با صدور مدارک برای آن‌ها تأیید می‌کند، سرمایه فرهنگی درونی افراد ارزشی عینی پیدا می‌کند، برای مثال، از آنجا که افراد دارای مدارک همسان به‌طور کلی در بازار کار ارزشی تقریباً یکسان دارند، مدارک آموزشی را می‌توان جزئی از سرمایه فرهنگی به حساب آورد. چون این مدارک به نوعی باعث می‌شوند که افراد قابلیت معاوضه با هم پیدا کنند. بورديو معتقد است که نهادینه شدن در سرمایه فرهنگی، کارکردی مشابه پول در سرمایه اقتصادی دارد.

با این وصف و باوجود مشابهت‌های سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی، بورديو بر این اعتقاد است که این دو نوع سرمایه تفاوت‌های مهمی نیز با هم دارند. مخصوصاً یادآور می‌شود که مشروعیت نابرابری در سرمایه فرهنگی به شیوه‌ای اتفاق می‌افتد که با مشروعیت نابرابری در سرمایه اقتصادی بسیار متفاوت است. به‌رغم این واقعیت که سرمایه فرهنگی در خانه و مدرسه از طریق ارتباط با مجموعه‌ای معینی از کردارهای فرهنگی کسب می‌شود- و از این‌رو مبنای اجتماعی دارد- اما در نتیجه این واقعیت که

در افراد خاصی تجسم یافته، در معرض آن است که به‌صورت استعداد «مادرزادی»<sup>۸</sup> یا «عطا شده»<sup>۹</sup> با صاحب آن درک شود. علاوه بر این، چون نظام آموزشی سرمایه فرهنگی به ارث «برده شده» را به سرمایه فرهنگی «تحصیلی» تبدیل می‌کند، سرمایه فرهنگی تحصیلی مستعد آن است که به‌صورت موفقیت و دستاورد فردی نمایان شود. برای مثال، محققان به این نتیجه رسیده‌اند که والدین طبقه متوسط معمولاً به نسبت والدین فقیر یا طبقه کارگر، وقت بیشتری را صرف گفت‌وگو با کودکان یا جوانان خود می‌کنند. در نتیجه، بچه‌های طبقه متوسط اغلب هنگام ورود به مدرسه، گنجینه لغات بیشتری دارند و بعداً نیز در آزمون‌های سنجش مهارت‌های کلامی، نمرات بالاتری کسب می‌کنند (هارت و زلی، ۱۹۹۹؛ لاریو، ۲۰۰۳). با وجود این، معلمان، والدین و خود دانش‌آموزان به احتمال زیاد تفاوت در نمرات آزمون را ناشی از استعداد ذاتی یا تلاش‌های فردی می‌دانند.

استدلال‌های بورديو درباره سرمایه فرهنگی از اهمیت زیادی برخوردار است؛ زیرا این استدلال‌ها، دیدگاه متعارف آموزش و پرورش مدرن را، که نیروی محرکه ارتقا یا تنزل افراد در ساختار طبقاتی را تنها استعداد و تلاش‌های فردی می‌داند، با سروصدای زیاد به چالش کشیدند. در واقع، از دیدگاه بسیار انتقادی بورديو، نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن در تقویت و مشروعیت‌بخشی به سرمایه فرهنگی به ارث برده شده از خانواده، در مقایسه با ایجاد آن در کودکانی که هنگام ورود به نهاد‌های تعلیم و تربیت مهارت‌ها

### چون نظام آموزشی

سرمایه فرهنگی به «ارث برده شده»

را به سرمایه فرهنگی «تحصیلی»

تبدیل می‌کند، سرمایه فرهنگی

تحصیلی مستعد آن است که

به‌صورت موفقیت و دستاورد فردی

نمایان شود. برای مثال، محققان به

این نتیجه رسیده‌اند که والدین طبقه

متوسط معمولاً به نسبت والدین

فقیر یا طبقه کارگر، وقت بیشتری را

صرف گفت‌وگو با کودکان یا جوانان

خود می‌کنند. در نتیجه، بچه‌های

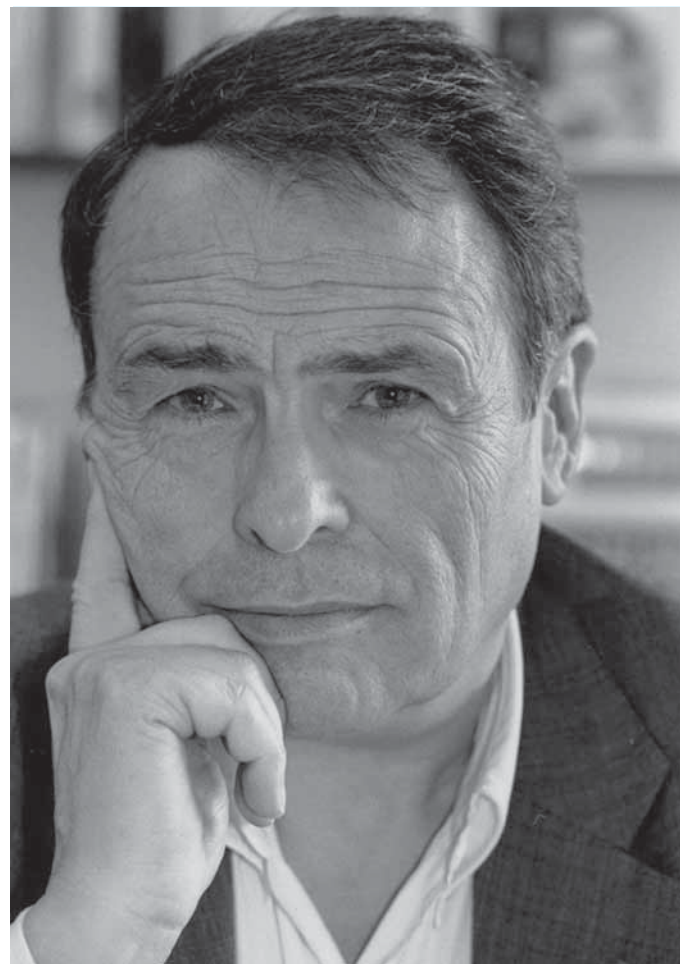
طبقه متوسط اغلب هنگام ورود به

مدرسه، گنجینه لغات بیشتری دارند

و بعداً نیز در آزمون‌های سنجش

مهارت‌های کلامی،

نمرات بالاتری کسب می‌کنند



و خصلت‌های اندک و ناچیزی دارند و یا اینکه اصلاً فاقد چنین خصلت‌ها و مهارت‌هایی هستند، بسیار موفق‌تر عمل می‌کنند. در نتیجه، او معتقد است که نظام‌های تعلیم و تربیت در جوامع مدرن افراد را به سوی غایات طبقاتی هدایت می‌کنند که تا اندازه زیادی (و نه تماماً) بازتاب خاستگاه‌های طبقاتی آن‌هاست. علاوه بر این، معمولاً این سرنوشت هم از سوی کسانی که از مزایای آن بهره‌مند شده‌اند و هم از سوی آن‌هایی که از مزایای آن ضرر و زیان دیده‌اند، پذیرفته می‌شود (به عبارت دیگر، مشروع تلقی می‌شود- بورديو و پاسرون، ۱۹۷۷).

در عین حال، سرمایه فرهنگی تأثیر چشم‌گیری بر جامعه‌شناسی نهاده است؛ زیرا این مفهوم را در مرکز تحقیقات درباره قشربندی اجتماعی قرار داده است. بورديو در اثر بعدی خود برای تأیید بیشتر این ایده که فرهنگ مستقیماً در نابرابری اجتماعی نقش دارد، از مفهوم سرمایه فرهنگی استفاده کرد. این امر مخصوصاً در صورت‌بندی دوباره او از طبقه اجتماعی در کتاب «تمایز» کاملاً دیده می‌شود (۱۹۸۴؛ وینگر، ۲۰۰۵). از نظر بورديو، طبقات براساس حجم کلی سرمایه‌ای (اقتصادی و فرهنگی) که افراد یا خانواده‌ها در اختیار دارند، از هم متمایز می‌شوند. درون طبقات نیز، «خرده طبقات»<sup>۹</sup> براساس ترکیب سرمایه‌ای که در اختیار دارند- یا به عبارت دیگر، براساس میزان سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی- از هم متمایز می‌شوند. بورديو در کتاب «تمایز» با بهره‌گیری از این صورت‌بندی دوباره، ترجیحات و کردارهای زیبایی‌شناختی طبقات و خرده طبقات موجود در ساختار اجتماعی فرانسه را، مخصوصاً با تمرکز بر وجود یا نبود ذائقه و سلیقه اشکال هنری «والا»<sup>۱۰</sup> (نقاشی، موسیقی، ادبیات، تئاتر و غیره) تحلیل می‌کند.

اطلاعات گردآوری شده به وسیله بورديو نشان می‌دهد که هر طبقه (و خرده طبقه‌ای) الگوی نسبتاً منحصر به فردی از ذائقه را به نمایش می‌گذارد که با ترکیب خاص سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی آن طبقه (یا خرده طبقه) هماهنگ است. برای نمونه، استادان دانشگاه و تولیدکنندگان هنری، که خرده طبقه‌ای از طبقه مسلط هستند، از توانایی زیاد خود در زمینه سرمایه فرهنگی برای فهم اکثر گونه‌های پیشرو (آوانگارد) مثل هنر استفاده می‌کنند. در مقابل، کارفرمایان، یعنی بخشی از طبقه مسلط ثروتمند از نظر سرمایه اقتصادی، معمولاً طرفدار آن گونه‌های هنری هستند که از نظر فکری چندان پیچیده نیستند و به‌طور خاص گونه‌هایی را می‌پسندند که با تصورات سنتی درباره زیبایی هماهنگ هستند و معنایی از جمل به همراه دارند. بورديو معتقد است که این تفاوت‌های موجود در ذائقه افراد

را باید به عنوان داعیه‌ای برای ساختن منزلت تلقی کرد؛ آنچه که **و بر** «احترام اجتماعی»<sup>۱۱</sup> و خود بورديو آن را «سرمایه نمادین»<sup>۱۲</sup> می‌نامد. به معنای دقیق کلمه می‌توان گفت که این تفاوت‌ها نقش مهمی در مشروعیت‌بخشی به قشربندی طبقاتی ایفا می‌کنند. در جامعه‌شناسی انگلیسی زبان، مفهوم سرمایه فرهنگی در اواخر دهه ۱۹۷۰، با ترجمه شدن کتاب «بازتولید»<sup>۱۳</sup> راه خود را به متون جامعه‌شناختی باز کرد. از زمان مطالعه نظام آموزشی فرانسه توسط بورديو- همان‌طور که انتظار می‌رفت- در حوزه مطالعات آموزشی است که بیش از هر حوزه دیگری مفهوم سرمایه فرهنگی، حجم عظیمی از تحقیقات تجربی و تأملات نظری را پدید آورده و بیشترین بحث و مشاجره را موجب شده است [رجوع شود به سرمایه فرهنگی در مدارس].

اما ثابت شده است که این مفهوم در برخی از حوزه‌های مطالعاتی دیگر نیز مفید است. برای مثال، در ادامه علاقه بورديو به شیوه‌های گوناگونی که از طریق آن‌ها اشکال متفاوت سرمایه، الگوهای پیچیده‌ای از قشربندی را ایجاد کرده‌اند، **یال**، **سزلینی** و **تاونزلی** (۱۹۹۸) ساختار طبقاتی جوامع پساکمونستی اروپای مرکزی را با تأکید بر سرمایه فرهنگی بررسی کردند. برخلاف بسیاری از پیش‌بینی‌ها، آن‌ها استدلال کردند که اعضای بورکراتیک اصلاحات<sup>۱۴</sup> به گونه موفقیت‌آمیزی از اقتدار خود در حکومت کمونیستی برای اختصاص سرمایه عظیم دولتی به فرایند خصوصی‌سازی، که معرف انتقال به سرمایه‌داری بود، استفاده نکرده‌اند. همچنین، طبقه کوچک کارفرمایان، که در دهه‌های پایانی سوسیالیسم دولتی اجازه فعالیت داشتند، از امتیازاتشان برای کسب قدرت و تبدیل شدن به یک طبقه سرمایه‌دار قدرتمند در دوره بعد از ۱۹۸۹ بهره نرفته‌اند.

**در برخی جوامع طبقه مسلط را به جای بورژوازی اقتصادی می‌توان «بورژوازی فرهنگی» نامید. این بورژوازی فرهنگی که متشکل از گروه متنوعی از افراد از قبیل تکنوکرات‌های سابق و روشنفکران منتقد است، تا اندازه زیادی انحصار مهارت‌ها، دانش و مدارک (سرمایه فرهنگی) را به دست گرفته‌اند. محققان مشاهده کرده‌اند که در اختیار داشتن سرمایه فرهنگی، دستیابی به پست‌های مدیریتی در اقتصاد و دولت را آسان کرده است و برعکس، فقدان سرمایه فرهنگی مانع بسیار مهمی در راه رسیدن به چنین پست‌هایی است**

هم‌زمان با رواج مفهوم سرمایه فرهنگی در حوزه‌های متفاوت جامعه‌شناسی انگلیسی‌زبان، این مفهوم مورد انتقادهای بسیاری نیز قرار گرفته است. برای مثال، **گیروکس** (۱۹۸۳) معتقد است هنگامی که فرهنگ در وهله اول نوعی سرمایه تلقی شود، شناسایی نقش فرهنگ در ایجاد امکان مقاومت در برابر سلطه، برای افراد دارای موقعیت فرودست از بین می‌رود. به همین ترتیب، **لامونت** (۱۹۹۲) بر این موضوع تأکید کرده است که صورت‌بندی فرهنگ بدین شیوه مانع از تشخیص این نکته از سوی جامعه‌شناسان می‌شود که فرهنگ دارای امکاناتی است که کنشگران از آن برای ارزیابی کیفیت اخلاقی تجارب شخصی خود و دیگران استفاده می‌کنند؛ امکاناتی که لزوماً مشخصه منابع موجود در فرایندهای قشربندی نیستند. این مناقشات مطمئناً هنگامی که محققان به بررسی بیشتر رابطه بین فرهنگ و نابرابری بپردازند، شدیدتر می‌شوند. اما فارغ از تغییراتی که ممکن است به وجود بیایند، مفهوم سرمایه فرهنگی بورديو و تأکید آشکار آن بر ارزش اجتماعی عادت‌واره‌های فرهنگی، مهارت‌ها و خصلت‌ها، بدون شک در آینده نقش مهمی در مباحث مربوط به نظریه‌های نابرابری، جامعه‌شناسی فرهنگ و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایفا خواهد کرد.

به بیان دقیق‌تر، در کشورهای مثل چکسلواکی، مجارستان و لهستان، نوعی نظام قشربندی ظهور کرده است که می‌توان آن را «سرمایه‌داری بدون سرمایه‌دارها»<sup>۱۵</sup> نامید. در این نظام، سرمایه فرهنگی به‌عنوان مهم‌ترین بنیان قدرت و اقتدار عمل می‌کند. بنابراین، در این جوامع طبقه مسلط را به‌جای بورژوازی اقتصادی می‌توان «بورژوازی فرهنگی»<sup>۱۶</sup> نامید. این بورژوازی فرهنگی که متشکل از گروه متنوعی از افراد مثل تکنوکرات‌های سابق و روشن‌فکران منتقد است، تا اندازه زیادی انحصار مهارت‌ها، دانش و مدارک (به عبارت دیگر، سرمایه فرهنگی) را که در موفقیت شغلی بسیار مؤثر است، به‌دست گرفته‌اند. محققان مشاهده کرده‌اند که در اختیار داشتن سرمایه فرهنگی، دستیابی به پست‌های مدیریتی در اقتصاد و دولت را آسان کرده است و برعکس، فقدان سرمایه فرهنگی مانع بسیار مهمی در راه رسیدن به چنین پست‌هایی است. مطالعات نشان داده‌اند که مفهوم سرمایه فرهنگی در مطالعه انتخاب‌ها و ذائقه‌های زیبایی شناختی نقش بسیار تبیین‌کننده‌ای دارد. در این زمینه، جامعه‌شناسان با الهام از میل وافر طبقه بالا در به انحصار درآوردن اشکال زیبایی‌شناختی هنر متعالی در کتاب تمایز، به بررسی هم‌بستگی بین موقعیت اجتماعی و ذائقه افراد پرداخته‌اند. شواهد مربوط به این گزاره قویاً نشان داده است که برای مثال در جامعه معاصر ایالات متحده آمریکا، نوع رابطه متفاوت با آن چیزی است که بورديو به‌دست آورده است. **پترسون** و همکارانش (پترسون و کرن ۱۹۹۶، پترسون و سیمکوس ۱۹۹۲) گزارش داده‌اند که نخبگان ایالات متحده آمریکا در زمینه ذائقه فرهنگی، به‌جای آنکه «تشخص مآب»<sup>۱۷</sup> باشند، «التقاطی»<sup>۱۸</sup> عمل می‌کنند: داعیه‌های منزلتی در حال حاضر معمولاً بر پایه آشنایی با گستره متنوعی از گونه‌های درون هر فرم فرهنگی (موسیقی، ادبیات، فیلم و غیره) مشخص می‌شود؛ گونه‌هایی که دامنه‌ای از هنر متعالی (مثل اپرا و موسیقی کلاسیک) تا هنر میان‌مایه (مثل آهنگ برنامه‌های براد وی) و هنر عامه‌پسند (مثل موسیقی راک و موسیقی محلی) را در برمی‌گیرد. بنابراین، انتظار می‌رود کسانی که ادعای منزلت دارند این توانایی را داشته باشند که نمونه‌های ناب هرگونه را براساس معیارهای قضاوتی مربوط به آن تشخیص دهند. این نتایج اساساً با توصیفاتى که بورديو درباره سبک زندگی در کشور فرانسه ارائه داده، متفاوت است، لکن این جهت‌گیری «جهان وطن» آشکارا مشروط به شاخص‌های طبقه اجتماعی مثل آموزش است. بنابراین، مستعد عمل به‌عنوان شکلی از سرمایه فرهنگی است. **بریسون** (۱۹۹۲) عنوان «سرمایه چندفرهنگی»<sup>۱۹</sup> را به آن داده است.

#### پی‌نوشت‌ها

۱. عنوان اصلی نوشتار حاضر «سرمایه فرهنگی است و بقیه عنوان براساس نظرات مترجمان و با توجه به محتوای مقاله اضافه شده است.

2. habits
3. monopolization
4. Competence
5. Objectified
6. Institutionalized
7. Inborn
8. Gifted
9. Class fractions
10. Highbrow
11. Social honor
12. Symbolic capital
13. Reproduction
14. nomenclatured
15. Capitalism without capitalists
16. Cultural bourgeoisie
17. Snobs
18. omnivores
19. Multi-cultural capital

#### مرجع

Weinger, Elliot and Annette Lareau. "cultural capital."  
"The Encyclopedia of Sociology (edited by George Ritzer).  
London: Blackwell. 2007.

# مشکلات تدریس مطالعات اجتماعی

فاطمه نیکو

دبیر ناحیه ۴ استان فارس

## اشاره

امروزه، ترویج آموزش و یادگیری مادام‌العمر از مهم‌ترین رسالت‌های «یونسکو» برای تحقق «حق آموزش برای همه افراد» است. در جهانی با پیچیدگی‌های بسیار، لازم است تا افراد برای کنار آمدن با انواع چالش‌های پیش رو قابلیت‌هایی کسب کنند یا دانسته‌های خود را، اعم از دانش و مهارت، مطابق با شرایط و به کمک همه اشکال یادگیری ارتقا دهند. وظیفه آموزش و پرورش تربیت انسان‌های خلاق و کارآفرین است و جوامعی موفق هستند که نظام آموزشی فعال و کارآمدی دارند و در کنار معلمان متخصص و آموزش‌دیده از فناوری‌های نوین آموزشی و ارتباطی نیز استفاده می‌کنند. بنابراین آموزش در جهان از نظر محتوا و شکل دچار تحول شده است. (حقیقت، ۱۳۹۲)

## چکیده

یکی از مهم‌ترین مسائل هر نظام آموزشی کیفیت آن است و این مهم در حوزه علوم انسانی، به‌خصوص رشته مطالعات اجتماعی، نمود بیشتری دارد. چرا که درونی کردن ارزش‌های معنوی، توسعه مهارت‌های اجتماعی، گسترش فرهنگ ملی و اعتقادات مذهبی، و جامعه‌پذیر ساختن جوانان و نوجوانان برای زندگی متعالی در جامعه از اهداف این درس‌هاست. پژوهش حاضر پس از بحث و تبادل نظر با صاحب‌نظران، دبیران و دست‌اندرکاران رشته مطالعات اجتماعی، و مطالعه مقالات و کتاب‌های مربوط به درس مطالعات اجتماعی، به بررسی موانع، چالش‌ها و محدودیت‌های آموزش و یادگیری این درس پرداخته و سپس با ارائه راهکارهایی علمی و عملی کوشیده است گامی مؤثر در جهت تحقق اهداف این درس و کاهش مشکلات دبیران و متربیران در امر تدریس و یادگیری بردارد.

**کلیدواژه‌ها:** مشکلات آموزشی، کمبود وقت، حجم زیاد تکالیف، راهکارهای آموزشی، فناوری‌های آموزشی

## مقدمه

آموزش و پرورش در همه کشورهای جهان مسئله بزرگی برای دولت‌هاست. حتی پیشرفته‌ترین نظام‌های آموزشی جهان مدام تئوری‌های جدیدی ارائه می‌دهند و می‌کوشند با ایجاد تغییرات لازم در نظام آموزش و پرورش خود، برای رویارویی با شرایط عصر جدید آماده شوند (پیشین). امروزه تقریباً تمام کسانی که به دنبال توسعه و اصلاحات هستند، در همه جای دنیا از آموزش و پرورش شروع می‌کنند. علم، تدریس، معلم، شاگرد، محتوای درسی و مدرسه در حال احراز تعاریف جدیدی هستند. جهانی شدن موجب از بین رفتن بسیاری از مرزهای سنتی آموزش و فناوری‌ها شده است. برای مثال، از بین رفتن مرز بین دولت‌های ملی و جامعه جهانی، بین فرهنگ ملی و خرده فرهنگ‌های تشکیل دهنده آن، مدرسه و جامعه محلی، خانه و مدرسه، آموزش و کار، دنیای کار و مؤسسات یادگیری، آموزش رسمی و غیررسمی، برنامه درسی از قبل تنظیم شده و انتخاب‌های افراد، انسان و ماشین، و حتی بین رشته‌های مختلف، موجب شده است چالش‌های عمده‌ای در آموزش ایجاد شود. به همین سبب، امروزه مدیران با مراکز آموزشی پر از ابهام، پویا و در حال تحول روبه‌رو هستند. (شاهی، ۱۳۸۹)

چالش‌های آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم را می‌توان ناشی از دیدگاه‌های نو به کارکردهای آموزش و پرورش دانست. این دیدگاه‌ها قطعاً رویکردهای متفاوتی را به مشکلات آموزش و پرورش ایران و توانمندی‌های آن اضافه می‌کنند و موضوعات گوناگونی را مطرح می‌سازند؛ مباحثی که هم در میان پژوهشگران و اندیشمندان آموزش و پرورش در سطح دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی مطرح هستند و هم نظر کارشناسان آموزش و پرورش، معلمان، والدین و جامعه را به خود معطوف ساخته‌اند. از مطالعه وضعیت موجود در آموزش و پرورش کشورمان می‌توان دریافت که در طول سال‌های اخیر، تلاش موفقیت‌آمیزی برای شناسایی این چالش‌ها و مقابله با آن‌ها به عمل آمده، اما به صورت جامع و کامل نبوده است و نظام آموزشی کشور کماکان به روش سنتی خود اداره می‌شود (پیشین).

به‌منظور برخورد با این مسائل و انطباق با تغییرات پیش آمده، برنامه‌ریزان و مربیان آموزشی باید گام‌هایی فوری و متهورانه برای تجدید سازمان آموزشی در تمامی جنبه‌ها و ابعاد بردارند. بدیهی است که غفلت از این کار به معنی سلب مسئولیت به نفع جهانی‌سازی و جریان متوالی آن است. در این مقاله تلاش شده است تا با بیان چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تدریس مطالعات اجتماعی و ارائه راهبردهای مؤثر برای

برخورد با این چالش‌ها و تحقق اهداف درس مطالعات اجتماعی از قبیل درونی کردن ارزش‌ها، توسعه مهارت‌های اجتماعی، گسترش فرهنگ ملی و دینی، جامعه‌پذیر ساختن جوانان و نوجوانان، و کسب عادت‌های رفتاری صحیح، گامی مؤثر برداشته شود.



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت آموزش و پرورش  
مجموعه مجله‌ها

# مطالعات اجتماعی ششم دبستان



دربای عمان  
۳۴/۵

## چالش‌های درس مطالعات اجتماعی متوسطه اول

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات متفاوت در مورد علوم انسانی، تجربیات شخصی در طول خدمت و نظرات همکاران، چالش‌های موجود در درس مطالعات اجتماعی (تاریخ، جغرافیا و اجتماعی) را می‌توان در موارد زیر دسته‌بندی و بررسی کرد:

- الف** چالش‌ها و محدودیت‌های کتاب‌های درسی و نظام آموزشی
- ب** چالش‌ها و محدودیت‌های دبیران متوسطه اول؛
- پ** چالش‌ها و محدودیت‌های آموزگاران؛
- ت** مسائل و محدودیت‌های دانش‌آموزان؛

کافی و روزآمد نیست، توجه می‌شود. بر کسی پوشیده نیست که بار آوردن ذهنی پرسشگر یکی از هدف‌های نظام آموزشی است اما کمبود وقت زمینه سرکوب ناخواسته حس کنجکاوی و پرسشگری را پدید می‌آورد.

● **عدم استفاده از روش‌های نوین تدریس:** به دلیل کم بودن فرصت و وجود مطالب زیاد و گاهی شلوغی کلاس‌ها، امکان استفاده از روش‌های گروهی و بحث کم می‌شود. (کارگر، ۱۳۹۱)

## چالش‌های دبیران مطالعات اجتماعی

● بی‌انگیزه بودن برخی از دبیران و کم اهمیت جلوه دادن درس مطالعات اجتماعی.

● شتاب‌زدگی در تدریس به‌منظور به پایان رساندن تمام صفحات کتاب که به خستگی و دلزدگی دانش‌آموزان می‌انجامد.

● آشنایی کم دبیران با شیوه‌های نوین تدریس و انگیزه کم آنان در اجرای کارهای گروهی که نتیجه آن استفاده دبیران از روش‌های سنتی تدریس، مانند روخوانی کتاب و سخنرانی است.

● محدود بودن اطلاعات برخی از معلمان تنها به کتاب درسی. برخی از آنان، حتی پس از چند سال تدریس، دیگر کتاب درسی را مرور هم نمی‌کنند. (کریمی، ۱۳۸۹)

● خستگی معلم. حرفه ارزشمند معلمی به دلایل بسیار با دیگر مشاغل تفاوت‌هایی دارد. معلم علاوه بر تدریس و ارزشیابی شفاهی و کتبی از دانش‌آموزان، باید به آنان محبت و درود، عواطف مختلفی از خود بروز دهد، در آن واحد با چندین نفر با وجود تفاوت‌های فردی آشکار و نهان کنار بیاید، به پرسش‌های همه پاسخ دهد، از یادگیری تک‌تک دانش‌آموزان اطمینان حاصل کند، و برای ارتقای سطح کیفی کلاس تلاش کند، دانش‌آموزان را با یکدیگر آشتی دهد، آن‌ها را تشویق کند، ارتباط مؤثری بین خود، والدین و مدرسه ایجاد کند، و هر دانش‌آموز را در فرایند آموزش و یادگیری سهیم سازد. در این مورد مشکلات و فعالیت‌های معلم مطالعات اجتماعی بیش از سایر همکاران است: ارائه تکلیف‌های متفاوت و تهیه سؤالات ارزشیابی گوناگون برای سه موضوع محتوایی کتاب و سه پایه در یک روز و بررسی آن‌ها، بی‌توجهی دانش‌آموزان به تدریس معلم به دلیل امتحان یا پرسش ساعت پیش یا بعد، عدم استراحت در زنگ تفریح به علت حجم زیاد کار. (نیکو، ۱۳۸۷)

● تجمع ساعات‌های آموزشی. برخی از آموزشگاه‌ها سه ساعت درس را پشت سر هم و در یک روز ارائه می‌دهند که هم برای معلم خسته‌کننده است و هم میزان درک و دریافت دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

● توجه مطلق به ارزشیابی پایان ترم از سوی دبیران و دانش‌آموزان.

● بی‌توجهی به علائق و انگیزه‌ها و ویژگی‌های روحی و جسمانی و توانایی‌های فکری دانش‌آموزان هنگام تدریس، در نتیجه روابط نامطلوب معلم و شاگرد. (کارگر، ۱۳۹۱)

## چالش‌های کتاب‌های درسی و نظام آموزشی

● کافی نبودن زمان پیش‌بینی شده برای آموزش درس مطالعات اجتماعی؛ بی‌توجهی به اقلیت‌های دینی، قومی و زبانی در تدوین کتاب‌های درسی؛ پرداختن به مطالب قدیمی در تدوین کتاب مطالعات اجتماعی و بی‌توجهی به موضوعات جدید و به روز؛ تکیه بیش از حد بر محفوظات و دوری گزیدن از آموزش تفکر انتقادی در تدوین کتاب‌های درسی؛ عدم توجه به بحث هویت ملی، اندیشه‌ها و مکاتب فکری، برخورد تمدن‌ها و جهانی‌شدن در تدوین کتاب‌های درسی؛ حجیم بودن مطالب کتاب مطالعات اجتماعی و فشرده کردن مطالب کتاب، به‌خصوص بخش تاریخ و جغرافیا؛ وجود مطالب سه کتاب تاریخ، جغرافیا و اجتماعی در یک کتاب و اختصاص سه ساعت برای تدریس و انجام فعالیت‌های متنوع در درس‌ها؛ برگزار نشدن کلاس‌های ضمن خدمت با موضوع هویت ملی و اسلامی و مفاخر ملی؛ کلیشه‌ای بودن برخی از درس‌های کتاب اجتماعی و عدم کارایی آن‌ها در زندگی روزمره دانش‌آموزان؛ شباهت محتوای درسی برخی از درس‌ها با یکدیگر. (کریمی، ۱۳۸۹)

## پیامدهای محدودیت‌های نظام آموزشی

● **پایین آمدن کیفیت تدریس:** با توجه به زمان محدود، امکان پرداختن به برخی موضوعات با استفاده از برخی روش‌ها و امکانات نوین آموزشی کم است و بیشتر هم‌وغم دبیران، صرف تمام کردن قسمتی از کتاب می‌شود که برای نوبت اول یا دوم در نظر گرفته شده است و تکرار و دوره درس‌ها برای آنکه دانش‌آموزان نمره بیاورند، در نتیجه، کیفیت تدریس پایین می‌آید.

● **محدودتر شدن ارزشیابی:** پرسش شفاهی مزایایی دارد؛ از جمله اصلاح فوری پاسخ، بیان راحت و انتقال راحت‌تر پیام. متأسفانه به دلیل کمبود وقت، در این درس امکان ارزشیابی شفاهی با چالشی جدی مواجه می‌شود. به دلیل کمبود وقت، بیشتر دبیران از پرسش‌های شفاهی چشم می‌پوشند و آزمون‌های کتبی را جایگزین آن می‌کنند. کمبود وقت امکان ارزشیابی تشخیصی مناسب هر درس و مرور آموخته‌های قبلی را نیز با مشکل روبه‌رو می‌سازد.

● **محدود شدن در چارچوب محتوای کتاب:** به دلیل کمبود وقت امکان پاسخ‌گویی مناسب به پرسش‌های دانش‌آموزان وجود ندارد. لذا بیشتر به محتوای کتاب که گاه

## پیامد و محدودیت‌های دبیران مطالعات اجتماعی

● **بررسی تکالیف در ساعت غیردرسی:** هدف از تکلیف صرفاً نمره دادن نیست. بررسی آن در حالی که زمینه ذهنی دانش‌آموزان فراهم است و در حضور آنان، خود قسمتی از یادگیری است. به دلیل کمبود وقت، برخی از دبیران بررسی تکالیف را در ساعت غیرآموزشی انجام می‌دهند یا این کار را به سرگروه‌هایی می‌سپارند. در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس همچون ارائه تحقیق توسط دانش‌آموزان نیز این مشکل وجود دارد.

● **نحوه نامناسب نمره‌گذاری، بارم‌بندی و ثبت نمرات تکوینی:** تقسیم فعالیت‌ها به اشکال و عناوین متفاوت با بارم‌های ریز و متنوع، موجب می‌شود که معلم برای ثبت نمره هر فعالیت به صورت جدا در جریان تدریس، به فرصت کافی و حتی یک منشی برای چک کردن و ثبت نمرات تکوینی نیاز پیدا کند. این خود مزید بر حجم زیاد تکالیف کتاب است.

● **محدودیت در برگزاری آزمون‌های ماهانه و فصلی:** از آنجا که در حالت تجمیع، تدریس سه موضوع درسی کتاب در یک روز صورت می‌گیرد، اگر معلم بخواهد آزمون‌های کتبی برگزار کند، با محدودیت مواجه می‌شود. البته با برنامه‌ریزی دقیقی می‌توان این مشکل را برطرف کرد ولی در این حالت دانش‌آموزان به این گونه معلمان به چشم «معلمی که همیشه امتحان می‌گیرد»، نگاه می‌کنند؛ نگاهی که نتایج عاطفی و روانی خوبی هم ندارد. اگر یک هفته مدرسه تعطیل شود، به دلیل آنکه حدود ۱۵ روز معلم و دانش‌آموز با هم برخورد نداشته‌اند و دانش‌آموزان از درس و موضوع درسی فاصله گرفته‌اند، شروع موضوع درسی جدید نیازمند زمان بیشتر، به‌ویژه برای مرور مطالب قبلی و زمینه‌سازی است. (پیشین)

● **یکنواخت شدن تدریس به‌ویژه تدریس بخش تاریخ:** توجه بیش از حد دبیران به نکات مهم کتاب، با یادگیری طوطی‌وار در تاریخ از سوی دانش‌آموزان، عدم توجه به فنون داستان‌پردازی در محتوای موضوعات تاریخی و فشرده کردن تاریخ یک دوره در یک یا دو درس، وادار نمودن دانش‌آموزان به حفظ سؤالات و مفاهیم طرح شده دبیر، بی‌توجهی به تصاویر و فعالیت‌های موجود در کتب، درک کم دانش‌آموزان از اهمیت درس مطالعات اجتماعی برای زندگی از جمله پیامدهای یکنواخت شدن تدریس دروسی مانند تاریخ است.

● **از دست رفتن فرصت‌های آموزشی:** با توجه به اینکه برنامه‌های زیادی در مناسبت‌های مختلف در طول سال تحصیلی در آموزشگاه‌ها برگزار می‌شود، معمولاً در اکثر مدارس این برنامه‌ها در ساعات مطالعات اجتماعی، هنر و دروس به اصطلاح ساده برگزار می‌شود. همچنین برخی از تعطیلی‌ها با ساعات درسی برخورد می‌کنند.

● **کلاس مطالعات اجتماعی:** نبودن اتاقی جدا و فضای مناسب برای کارگاه حرفه‌وفن و آزمایشگاه علوم با وسایل کمک‌آموزشی که خود موجب اتلاف وقت و از بین رفتن وسایل دست ساخت بچه‌ها، نقشه‌ها و... می‌شود.

● **کافی نبودن کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت:** متأسفانه

در زمینه مطالعات اجتماعی برای ارتقای سطح علمی دبیران از سوی برخی از مراکز آموزشی مناطق آموزش و پرورش کلاس‌های آموزشی خیلی کم برگزار می‌شوند. (نیکو، ۱۳۸۷)

## چالش‌ها و محدودیت‌های آموزشگاه‌ها

● دسترسی نداشتن برخی آموزشگاه‌ها به امکانات فناوری آموزشی؛

● پرجمعیت بودن کلاس‌ها در برخی از آموزشگاه‌ها؛

● نداشتن برنامه‌ای برای بازدید و گردش علمی دانش‌آموزان، مخصوصاً برای بخش تاریخ و جغرافیای کتاب؛

● استفاده از دبیران رشته‌های دیگر برای تدریس این درس‌ها؛

● بی‌اهمیت جلوه دادن درس مطالعات اجتماعی در برنامه‌ریزی نسبت به درس‌هایی چون ریاضی، فیزیک، شیمی و...؛

● نداشتن وسایل کمک آموزشی مناسب (نقشه، وسایل صوتی و تصویری و...) و نبود اتاقی مخصوص برای تدریس این درس‌ها که موجب اتلاف وقت، بی‌انگیزه شدن دبیران برای تدریس (استفاده از روش‌های فعال) و بی‌علاقگی دانش‌آموزان به این درس می‌شود. (کریمی، ۱۳۸۹)

## مسائل و محدودیت‌های دانش‌آموزان

● بی‌توجهی دانش‌آموز به این درس به دلیل اینکه خانواده‌ها و اولیای مدرسه بیشتر بر دروس علوم پایه تأکید دارند. مخصوصاً اگر در برنامه روزانه، این درس با درس‌های علوم پایه با هم باشند، دانش‌آموزان بیشتر تکالیف درس‌های علوم پایه را انجام می‌دهند.

● توقع بیجا از دبیر خود برای کسب نمره قبولی؛ چون این درس را ساده می‌گیرند.

● بی‌علاقگی دانش‌آموزان به این درس به علت حفظی بودن، شباهت اسامی و... (کارگر، ۱۳۹۱)

● از بین رفتن اعتبار، شأن و ابهت معلم اجتماعی نسبت به سایر دبیران نزد دانش‌آموزان.

● بی‌عدالتی، هرج و مرج، و ظلم در حق دانش‌آموزان زرتنگ، (زمانی که دبیر فرصتی برای بررسی صحیح تکالیف و ارزشیابی مکرر ندارد).

● بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان و نبود رقابت در راه علم‌اندوزی؛ به‌طوری که این روزها اکثر دانش‌آموزان دوست دارند در دوره متوسطه دوم رشته تجربی بخوانند.

● مطالعه سطحی این درس توسط دانش‌آموزان مهارت کم آن‌ها در تحلیل و تفسیر.

● خستگی و دلزدگی دانش‌آموز به سبب فشرده‌گی تدریس و کمبود وقت که دیگر فرصتی برای ایجاد جو صمیمانه و عاطفی در کلاس باقی نمی‌گذارد. در مقابل، رفتار معلم بیشتر تحکم‌آمیز می‌شود تا بتواند این کمبود وقت را جبران کند. مشکل زمانی بیشتر می‌شود که دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن این موضوع، درس را با درس‌هایی که ساعات بیشتری برای تدریس و تمرین

دارند، مقایسه کنند و نتیجه‌گیری نامطلوبی از روش تدریس و رفتار معلم در کلاس داشته باشند. (نیکو، ۱۳۸۷)

## راه حل چیست؟

همه مشکلات موجود در یک بخش اجتماع به‌طور صددرصد قابل حل نیستند اما یک سلسله از عوامل به همت دبیران و عوامل اجرایی قابل اصلاح‌اند. با توجه به بررسی‌های به‌عمل آمده و متناسب با مسائل و مشکلات فوق و پیامدهای آن و ویژگی علوم اجتماعی، بدیهی است که بدون توجه به امکانات، واقعیات و ویژگی‌های علوم اجتماعی، و با استفاده از شیوه‌های یادگیری و تدریس سنتی نمی‌توان به اهداف نظام تعلیم و تربیت از آموزش علوم اجتماعی در مدارس دست یافت.

## نتیجه‌گیری

امروزه که جهان به دهکده جهانی تبدیل شده، درس مطالعات اجتماعی در درونی کردن هنجارها و ارزش‌ها و جامعه‌پذیر ساختن دانش‌آموزان نمود برجسته‌ای پیدا کرده است. کودکان و نوجوانان، در جریان جامعه‌پذیری و یادگیری اجتماعی، تحت تأثیر برنامه‌های آموزشی و تفریحی و وسایل ارتباط جمعی و الگوگیری از فرهنگ غیر خودی و گروه‌های هم‌سالان، از مشاهده‌گران بی تفاوت به افرادی استدلال‌گر تبدیل شده‌اند و با فاصله گرفتن از الگوهای رایج سنتی، پایبندی آن‌ها به فرهنگ ملی و ارزش‌های سنتی کاهش یافته است. اکنون که پس از تلاش‌های علمی و به همت صاحب‌نظران، کارشناسان و... برنامه درسی ملی با رویکردی تحولی و نوآورانه در جهت توجه به حیطه‌های عاطفی و نگرشی و ایجاد تغییر اساسی در تعلیم و تربیت کشور تهیه و تدوین شده است، توجه به حوزه مطالعات اجتماعی برای رسیدن به اهداف فوق، اهمیت زیادی دارد. چرا که جامعه‌ای که افراد آن فرهنگ‌پذیر شده یا ارزش‌های معنوی و ملی در میان آنان درونی شده باشد، به قوه قهریه نیازی ندارد.

پس ضروری است در تدوین قانون اساسی آموزش و پرورش، زمان بیشتری در جدول توزیع زمان آموزش به حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، به‌خصوص در دوره ابتدایی و دوره متوسطه اول که بهترین دوره سنی برای رسیدن به اهداف این درس‌هاست، اختصاص یابد. در این صورت، مربیان فرصت کافی برای آموزش، استفاده از روش‌های مؤثر تدریس و درک شرایط خاص محیطی و خانوادگی یادگیرندگان خواهند داشت و هم‌متریبان در فرصت مناسب و با آرامش شایستگی‌های لازم برای مشارکت آگاهانه در فعالیت‌های اجتماعی و حفظ هویت شخصی خود به‌عنوان عضوی مؤثر و مفید برای جامعه را کسب خواهند کرد. متریبان زمانی می‌توانند به اهداف قلمرو مطالعات انسانی و اجتماعی برسند که فرصت کافی برای آموزش و کسب تجربیات واقعی در اختیار داشته باشند. اهمیت این رشته اگر بیشتر از ریاضیات، علوم تجربی و... نباشد، کمتر نیست.

امید است در تدوین برنامه درسی ملی این مسئله مهم مورد توجه

قرار گیرد و موانع، مشکلات و محدودیت‌های آموزش و یادگیری این درس برای مربیان و متریبان در نظر گرفته شود. البته شرط موفقیت تمام این برنامه‌ها معلمان هستند. معلمان باید به‌طور مداوم آموزش ببینند و مطمئن باشند که با علاقه وارد این حرفه می‌شوند. زیرا تا زمانی که معلمان متحول نشوند، نمی‌توان آمیدی به تغییر شیوه آموزش و پرورش داشت. حالا که تعداد دانش‌آموزان کاهش یافته است، می‌توان به بازآموزی معلمان پرداخت یا از استادان مجرب و باسابقه دعوت کرد تا به معلمان آموزش دهند و به تحول در نظام آموزش و پرورش کمک کنند.

## منابع

۱. آشنا، حسام‌الدین؛ «اینترنت و امنیت فرهنگی - سیاسی» (مجموعه مقالات). کمیسیون ملی یونسکو. ۱۳۸۰.
۲. آدکانل، ام؛ «استانداردهای تدریس علوم اجتماعی، روش‌ها و منابع تدریس در علوم اجتماعی». ترجمه عباس کسکنی. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی علوم اجتماعی. دوره پانزدهم. شماره ۳. تابستان ۱۳۹۲.
۳. الیس، سوزان و الیس، وان؛ «آشنایی با یادگیری از طریق همیاری». ترجمه طاهره رستگار و مجید ملکان، نشر نی. چاپ ششم. تهران. ۱۳۸۲.
۴. تایلستون، دناواکر؛ «استراتژی‌های تدریس اثربخش»، ترجمه محمد جاودانی. نوید، شیراز. ۱۳۷۸.
۵. ترکمن‌دی، حمیدرضا؛ «آسیب‌های فرهنگی در فرایند سيطرة رسانه‌ها»، وبگاه زیبا. ۱۳۸۳.
۶. ترکمن‌دی، حمیدرضا؛ «عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». وبگاه زیبا. ۱۳۹۱.
۷. ترکمن‌دی، حمیدرضا؛ «روش‌های ایجاد انگیزه و ترغیب دانش‌آموزان به تحصیل». وبگاه زیبا. ۱۳۹۲.
۸. حائری‌زاده، خیره بیگم، سوده قاسم‌خانی؛ لیلی محمدحسین. «یادگیری از طریق همیاری». نشر نی. چاپ دوم. تهران. ۱۳۸۲.
۹. حقیقت، محمدناصر؛ «نقش رسانه‌ها در آموزش ملی و یادگیری همیشگی». سایت بانک مقالات آموزشی. ۱۳۹۲.
۱۰. زبردستان، مرضیه؛ «نقش پژوهش در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش». مجموعه مقاله‌های هفته پژوهش استان فارس. سازمان آموزش و پرورش. چاپ اول. شیراز. ۱۳۸۵.
۱۱. شاهی، خسرو و حبیب صبوری؛ «آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن». دانشگاه آزاد اسلامی. واحد قیام‌دشت. ۱۳۸۹.
۱۲. شایان، سیاوش، و مهدی چوبینه و منصور ملک‌عباسی. «راهکارهای آموزش جغرافیا». نشر شورا. تهران. ۱۳۷۷.
۱۳. شعبانی، حسن؛ «مهارت‌های آموزش و پرورش». سمت. چاپ هیجدهم. تهران. ۱۳۸۳.
۱۴. صوفی، رازمند؛ «عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». سایت اریکه فرهنگیان. ۱۳۸۹.
۱۵. عبداللهی، شیرزاد؛ «چالش‌های آموزش و پرورش ایران چیست؟». سایت زیبا. ۱۳۹۲.
۱۶. قاسمی، فرشید؛ «راهبردهایی برای خلاقیت در معلمان و دانش‌آموزان». آزمون نوین. تهران. ۱۳۸۰.
۱۷. کارگر، ریوار؛ «نقدی بر رویه معمول در اختصاص زمان آموزشی به دروس علوم اجتماعی». سایت کیمیاگران. ۱۳۹۱.
۱۸. کاظمی، یحیی. «کلیات روش‌ها و فنون تدریس». انتشارات جهاد دانشگاهی. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۴.
۱۹. کریمی، رنگینه. «علل افت تحصیلی در دروس علوم اجتماعی». سایت زیبا. ۱۳۸۹.
۲۰. نیکو، فاطمه؛ «راهکاری عملی برای افزایش کارایی دبیران علوم اجتماعی دوره راهنمایی» (اقدام پژوهی). ۱۳۷۷.





# جوامع نافاضله؛ مال اندوز فضل فروش سلطه جو

## اشاره

مقاله گونه‌شناسی جوامع از نگاه فارابی ابتدا به مرور دیدگاه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و اصول و الگوی نظری وی پرداخته است که در شماره گذشته مجله از نظر تان گذشت. اکنون و در بخش پایانی مقاله انواع جوامع فاضله و نافاضله از نگاه فارابی تشریح شده است. در این میان دیدگاه فارابی در مورد انواع جوامع نافاضله یا گمراه که در واقع آسیب‌شناسی وی از جوامع زمان خود بوده بسیار جالب توجه است، و به نظر می‌رسد که نقطه عطف اندیشه‌های فارابی را نه در مدل آرمانی او از مدینه فاضله که باید در آسیب‌شناسی او از جوامع فاسد و گمراه دانست. شرح و بسط این موضوع را با هم در ادامه مقاله پی می‌گیریم.

**کلیدواژه‌ها:** مدینه فاضله، جوامع نافاضله، جامعه تغلیبیه، جامعه مبدله، جامعه کرامت، جامعه بداله

## گونه‌شناسی جوامع از نگاه فارابی

سیدعلیرضاقیومزاده

دبیر و سرگروه علوم اجتماعی شهرستان خلخال

## جماعات انسانی فارابی

فارابی جماعات انسانی را به دو دسته جوامع بر اساس معیار کمی و کیفی گروه‌بندی می‌کند.

### الف انواع جوامع بر اساس تقسیم‌بندی کمی

فارابی این‌گونه جماعات را از نظر کمی به کامل و غیرکامل تقسیم می‌کند و مرادش از جماعات کامل، جماعتی است که قادر به رفع نیازهای خویش است. وی جماعات کامل را سه گروه می‌داند:

● جماعت عظمی: که در معموره ارض مستقر است و به جمعیتی گفته می‌شود که از امت‌های بسیاری به‌وجود آمده و اساس زندگی‌اش بر پایه یاری و تعاون استوار باشد.

● جماعت وسطی: که در قسمتی از زمین سکونت دارند و از آن‌ها به‌عنوان یک امت نام برده می‌شود و در شهرهای متعدد زندگی می‌کنند.

● جماعت صغری: که جزئی از امت است و شامل اجتماع اهل مدینه می‌شود و این‌ها تنها مردم یک شهر هستند.

جماعت غیرکامل را نیز به واحدهای کوچک‌تری (کوی، قریه، منزل و خانواده) تقسیم می‌کند که ویژگی اصلی این جوامع عدم توانایی در رفع حوایج ضروری‌شان است. به‌نظر فارابی، از اجتماعات غیرکامل و یا ناقصه «منزل» و «خانواده» از همه ناقص‌ترند. او معتقد است که خلق و خوی و وضع آفرینش طبیعی و زبان در اختلاف و تقسیم‌بندی جوامع و خلق و خوی انسان‌ها مؤثرند. (آزادارمکی، ۱۳۷۶: ۲۳۶)

### ب انواع جوامع بر اساس تقسیم‌بندی کیفی

فارابی در تقسیم‌بندی جوامع به‌لحاظ کیفی، علاوه بر مدینه فاضله، مدینه‌هایی را که در مقابل مدینه فاضله قرار دارند، بیان می‌کند و از آن‌ها به مدینه جاهلیه، مدینه فاسقه، مدینه ظاله و بالاخره گروه خودرو و خود سر در مدینه فاضله یاد می‌کند. او در تقسیم‌بندی کیفیت جوامع به کمال‌گرایی و سعادت‌طلب بودن توجه دارد. به‌عبارت دیگر، هدفی که مدینه دارد تعیین‌کننده نوع آن است (همان: ۲۳۸).

### مدینه فاضله

مدینه فاضله، مدینه مطلوب و مناسبی است که امکانات نیل به سعادت در آن مهیاست. به‌عبارت دیگر، مدینه فاضله اجتماعی است که افراد آن سعادت را می‌شناسند و در اموری که آن‌ها را به این غرض و غایت برسانند، تعاون دارند. پس مدینه فاضله به خودی خود غایت نیست بلکه وسیله نیل به سعادت است و نظام آن باید تابع معنایی باشد که فیلسوف ما از سعادت مراد می‌کند. برخی معتقدند که زیربنای مدینه فاضله را امور معنوی و انواع اعتقاد به اصول و مبادی روحانی تشکیل می‌دهند ولی فارابی در بحث مبادی و اصول مدینه فاضله، اساس را روی انطباق بر

جهان‌شناسی و دیدگاه معرفت‌شناسی عصر خود گذاشته است و به تشریح آن می‌پردازد.

به‌نظر افلاطون سلسله مراتب در مدینه فاضله بر حسب مرتبه دانش افراد است. رئیس مدینه فاضله از نظر فارابی از «دانش اشراقی» برخوردار است و دیگران در پرتو او بهره‌ای از دانش دارند. از دیدگاه فارابی این سلسله مراتب مبتنی بر دو امر مهم و عمده است:

● فطرت و استعداد افراد که متفاوت و متفاصل است (این مطلب بازگوکننده نظریه فطرت فارابی است).

● عادت و تربیت و میزان آموختگی اعضای مدینه (پیشین). رئیس مدینه فاضله با وحی و الهام ارتباط دارد که از طریق عقل فعال به او انتقال می‌یابد: «این شرط جنبه صوفیانه دارد. یا به‌عبارت دیگر این شرط به همان نسبت که او را از افلاطون دور می‌کند، به تعالیم اسلامی نزدیک می‌سازد و آن شرط این است که رئیس مدینه فاضله باید به درجه اتصال با عقل فعال ارتقا یافته باشد تا از آنجا وحی و الهام بگیرد. عقل فعال یکی از عقول عشره است.»

دیور به حق می‌گوید: «فارابی وقتی که برای رئیس مدینه فاضله خود همه صفات انسانی و فلسفی را قائل می‌شود، از او افلاطونی در جامعه محمد (ص) رسول خدا می‌آفریند.»

فارابی مدینه فاضله را به «بدن تام‌الاعضا» تشبیه کرده است که اعضای آن به یکدیگر وابسته‌اند. پس منظور از بدن تام‌الاعضا این است که هر عضوی از آن جهت بقا و دوام بدن وظیفه خود را انجام می‌دهد. اعضای دیگر نیز به اعضای رئیسه و غیررئیس تقسیم می‌شوند که البته رؤسای درجه دوم به حساب می‌آیند. (آزادارمکی، ۱۳۷۶: ۲۴۰)

هر نظام اجتماعی برای حفظ نظم همانند هر بدنی که هدایت‌کننده‌ای چون قلب دارد، نیازمند وجود رهبری است تا نظام اجتماعی را در پیچ و خم‌های روابط متقابل نفی‌آمیز مصورات به‌سوی وحدانیت و کمال موعود و اصیل هدایت کند. در نگاه فارابی، رهبر جامعه سالم نزدیک‌ترین فرد به خدا در هر عصری است. این فرد باید توان پذیرش رابطه‌ای مبنی بر وحی و الهام را داشته باشد؛ یعنی باید امام یا نبی باشد. فارابی ۱۲ خصلت برای امام، که همان برترین فرد است، برشمرده که از این قرارند: سلامت و قوت جسمانی، فهم و واقع‌بینی، حافظه خوب، هوش سرشار، خوش‌بینی و بی‌تزویری، طرف‌داری از علم، تعلیم و تعلم، تقوا، راست‌گویی، صداقت و بزرگ‌منشی، دادگری و حمایت از مظلومان، دلیری قاطع و جازمیت، استواری در تصمیم‌گیری. به تعبیر دیگر، «رهبر مدینه فاضله او انسانی است که روح او برتر از جسم اوست.» (تنهایی، ۱۳۸۳: ۱۹۹)

به‌طور کلی، فارابی مدینه فاضله مورد نظر خود را بر چند اصل به این شرح استوار کرده است:

**اصل اول توحید و یکتاپرستی؛** همچنان که اساس دین اسلام است که فرمودند: «قولوا لا اله الا الله تفلحوا!». این اصل

بزرگ‌ترین اصل مدینه فاضله است و فارابی نیز به‌عنوان زیربنای جامعه فاضله خود از آن بهره‌مند شده است.

**اصل دوم وجود مکافات؛** بدین معنی که در پس حجاب این جهان مادی فانی، جهانی دیگر است که گنهکاران را کیفر و نیکوکاران را پاداش می‌دهد.

**اصل سوم رعایت طبیعت خلقت و** آفرینش که بر نظام افضل بر مراتب و طبقات مختلف الافضل فالافضل بنا شده است.

**اصل چهارم رعایت این معنی** که بین موجودات مادی و موجودات روحانی اتصال و پیوستگی وجود دارد و حد فاصل بین این دو، «عقل فعال» است و آدمی هنگامی به نهایت کمالات و فضایل نظری و عملی می‌رسد که به عقل فعال اتصال یابد.

**اصل پنجم انطباق نظام** اختیاری اجتماع بشری با نظامات خلقت جهان و انسان.

**اصل ششم توجه** به نوع زعامت و ریاست نظام جامعه که اساس آن باید بر این سخن الهی باشد که: «انی جاعل فی الارض خلیفه»<sup>۲</sup> وی بین فیلسوف، رئیس اول، مالک، واضع شریعت و امام تفاوتی قائل نیست و همه را یکی می‌داند. فلسفه و وحی را از یک معدن می‌شمارد.

**اصل هفتم رعایت عدالت** در نظام طبیعت و عدالت در نظام جامعه.

نکته دیگر اینکه فارابی برخلاف حکمای یونان بین علم و عمل فاصله قائل است. ممکن است کسی عالم باشد و عامل نباشد. اساس کار مدینه فاسقه بر علم بی‌عمل و بر فضل بی‌فضیلت است. (جوکار، ۱۳۸۵: ۱۱۳)

## طبقات حکومتی

طبقات اجتماعی را نباید با طبقات مدینه اشتباه کرد. آنچه فارابی در مدینه فاضله می‌گوید مربوط به مراتب نظام حکومتی است. وی می‌گوید: اجزاء مدینه فاضله پنج است:

۱. افضل که حکما، خردمندان و صاحبان رأی باشند؛
۲. گویندگان شامل خطیبان، شعراء، دبیران و مانند این‌ها؛
۳. حساب‌رسان، مهندسان، اطباء، منجمان و مانند این‌ها؛
۴. جنگجویان، نگهبانان و مانند این‌ها؛
۵. مالیات‌بگیران.

این‌ها طبقات اجتماعی نیستند بلکه جمعاً مدیریت مدینه فاضله را به عهده دارند و از هیچ امتیاز خاص مادی برخوردار نیستند و چون حقوق‌بگیر بیت‌المال‌اند، صاحب رفاه زندگی هم نیستند. اصولاً در حکومت فاضله فارابی هیچ‌کس از مزایای مادی زیادی برخوردار نیست. همه باید به‌قدر استعداد در مدینه کوشش کنند و بهره ببرند. (فارابی، ۱۳۷۱: ۴۲)

وی در باب «نوابت» مدینه‌های فاضله می‌گوید که پاره‌ای از آن‌ها مانند حیوانات‌اند و پاره‌ای دیگر مانند درندگان‌اند که در هر دو صورت، انگل‌های جامعه‌اند. منظور از نوابت مردم خورد و هرزه‌ای هستند که در مدینه‌های فاضله پیدا می‌شوند و تابع نظام

مدینه نیستند. فارابی آن‌ها را به علف‌های هرزه‌ای که به گیاهان زیان می‌رسانند، تشبیه کرده است (پیشین).

## جوامع نافاضله

هرگاه مردم و رئیس جامعه به دنبال حقیقت زندگی نباشند؛ جامعه آن‌ها دیگر یک جامعه فاضله نیست یا آن‌ها در یکی از جوامع نافاضله به سر می‌برند. جوامع نافاضله مدینه‌هایی هستند که متضاد مدینه فاضله‌اند و شامل مدینه‌های جاهلیه، فاسقه، متبدله و ضاله می‌شوند. فارابی این نوع جوامع نافاضله را بیشتر از خود مدینه فاضله به بحث گذاشته است. او در شناخت و تفکیک جوامع فاضله از نافاضله به میزان شناخت مردم از راه‌ها و اهداف آن‌ها اشاره می‌کند. بنابر همین ملاک، وی تمامی جوامع نافاضله را به چهار دسته تقسیم می‌کند:

## ۱. جامعه جاهلیه

مدینه جاهلیه جامعه‌ای است که مردم آن، سعادت‌رانی شناسند و حتی به ذهنشان خطور نمی‌کند. اگر هم به‌سوی آن ارشاد شوند، نه آن را می‌فهمند و نه بدان معتقد می‌شوند. مردم نافاضله در مدینه جاهلیه اهداف یک زندگی سعادت‌مند و خوش‌بخت را به غلط می‌شناسند و شقاوت را سعادت می‌پندارند. سعادت مورد نظر این جامعه، نه سعادت واقعی بلکه سعادت‌پنداری و خیالی است که به افعال یا راه‌های نادرست نیز منجر می‌شود. مردم در این‌گونه جوامع اهدافی را که ظاهراً با اهداف مدینه فاضله یکی است، می‌پذیرند و بر اساس آن راه‌های کجروانه‌ای را نیز دنبال می‌کنند. (تنهایی، ۱۳۸۳: ۲۰۲)

این‌گونه جوامع با توجه به تأکیدی که بر یکی از کارهای نادرست دارند، خود به شش دسته کوچک‌تر بخش می‌شوند:

## الف جامعه ضروریه: دنیاطلب

هدف مردم در این نوع جامعه به‌دست آوردن ضروریات و لوازم زندگی و رفع نیازهای جسمانی است یا آنچه به قول فارابی «قوام تن انسان‌ها» را سبب می‌شود؛ خواه از راه مشروع خواه نامشروع. برای مثال، «بهترین مردم این‌گونه مدینه‌ها به نزد مردمان، آن کسی است که بهتر بتواند حيله‌گری و تدبیری کند در جهت به‌دست آوردن زندگی، و رئیس آن‌ها کسی بود که از همه آن‌ها در این امر مدبرتر و حيله‌گرتر بود و بهتر بتواند مردم را در رسیدن به این اهداف به‌کار گیرد.» (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۸۰)

ضروریاتی که به‌نظر فارابی مردم در پی آن‌ها هستند، بیشتر جنبه مادی و جسمانی دارند؛ مثل انواع خوردنی‌ها، نوشیدنی‌ها، پوشیدنی‌ها، منکوحات و ... که برای به‌دست آوردن آن‌ها هیچ‌گونه معیار ارزشی و اخلاقی مدنظر نیست. آنچه واقعاً اهمیت دارد، رسیدن به اهداف با هر‌گونه لوازم و از هر راه ممکن است. این نوعی از فرصت‌طلبی است که زندگی را با توفیق عملی بدون اخلاق در امور مادی روزمره تعریف می‌کند. (تنهایی، ۱۳۸۳: ۲۰۳)

## ب. جامعه بداله یا بداله: مال اندوز

در این جامعه حيله گری فرد نه متوجه به دست آوردن ضروریات، بلکه متوجه جمع کردن و اندوختن هر چه بیشتر مال و ثروت است. ثروت اندوزی نه به عنوان وسیله ای برای رفاه بلکه برای نفس جمع آوری پول انجام می گیرد و لذت بخش است. در این مدینه هر راهی که به واسطه آن توانگری به دست آید، حتی دزدی، مشروع است و مورد عمل قرار می گیرد و انواع تجارت، اجاره و معاملات اداری انجام می شود. (فارابی، ۱۳۷۱: ۸۹)

## ج. جامعه خست و شقوت: لذت گرا

هدف این جامعه کسب لذت مادی و روحی در جهت خیال بافی هوس جویانه و انجام لهو و لعب، لذت گرایی و توجه به مادیات غالباً ناصور است؛ به شکلی که خوشی های ظاهری آن ها همه را به رشک می اندازد. این نیز از جهاتی بسیار شبیه به سنخ شناسی جامعه مال اندوز است. «این نوع مدینه به نزد مردم جاهلیه بهترین مدینه بود که همه آن ها غبطه آن را خورده، بدان رشک برند و مردم آن را سعادت مند دانند.» (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۸۱)

## د. جامعه کرامت: فضل فروشی

در این گونه جوامع افراد و رئیس جامعه ممکن است هر گونه عمل درست و نادرست، و سخت یا آسانی را انجام دهند و احتمال هیچ گونه نفع یا فایده ای را نیز نخواهند؛ جز آنکه به خاطر انجام آن عمل مورد توجه و احترام دیگران قرار گیرند و به حیثیت والای اجتماعی دست یابند و با این احترام و کرامت در میان قوم خود و دیگران آوازه گیرند.

## ه. جامعه تغلیبه یا تسلط گرا: دیگر آزار

فارابی در سیاست مدینه خود، خصلت عمومی تمام جوامع جاهلیه را عبارت از گرایش به غلبه یافتن بر دیگران عنوان می کند. این خصلت در همه جوامع وجود دارد ولی در هر کدام به شکلی بروز می کند. مثلاً در جامعه کرامت، به صورت کرم کردن به دیگران و در جامعه تغلیبه، که «دیگر آزاری» خصلت عمده، بارز و مسلط جامعه محسوب می شود، به شکل نوعی رقابت پر خاش جویانه و گرایش به دیگر آزاری مشاهده می شود.

فارابی مردم این جامعه را به دو گروه تقسیم می کند: «مدینه تغلیبه آن است که هدف و قصد مردم آن قهر و غلبه بر غیر بوده و از غلبه یافتن سخت ممانعت کرده، جلوگیری نمایند. کوشش و رنج آنان تنها در جهت رسیدن به لذت و خوشی حاصل از قهر بود.» «پیشین»

یا: «چنان که بعضی دوست دارند که بر خون مردم غلبه نمایند، بعضی بر مال مردم، بعضی بر نفس مردم که آن ها را پرده خود کنند و بالاخره قهر و غلبه بر همنوع خود و ذلت و خواری دیگران بر اساس این نوع تفکر که دیگران نه اختیار مال خود را باید داشته باشند نه جان و نه چیزی دیگر و در همه امور در اختیار و تحت تسلط فاتح و غالب هستند. و در این جریان، بعضی هر گاه به هدف خود، که سلطه کامل بر غیر باشد، رسیدند از اتلاف و نابود کردن آن ها خودداری

می کنند و پاره ای دیگر به این امر هم قانع نمی شوند.» (پیشین) غلبه یافتن بر دیگران به هر نوع و از هر قسم، محصول برخی خصوصیات اخلاقی از قبیل ستمگری، خون ریزی، بیدادگری و به دنبال منافع مادی و جسمانی بودن است. فارابی نیز به این خصلت ها توجه داشته است و آن ها را مسلط بر حال و روز اکثر مردم جامعه می داند. نوع دوم جامعه تغلیبه جامعه ای است که افراد آن از این حد گذشته و به قربانی ها و آزار طلب ها نیاز و وابستگی احساس نمی کنند، بلکه در صدد از بین بردن آن ها برمی آیند. (تنهایی، ۱۳۸۳: ۲۰۵)

«تفاخر این گونه ملت ها در قهر و غلبه بر غیر و قدرت و توانایی تسلط بر غیر بود. صفات اخلاقی اینان شقاوت، ستمگری، غضب و بهره برداری از همه خیرات دنیوی، از خوردن و نوشیدن و منکوحات و غیره بود که البته باید از راه قهر و غلبه به دست آید. گاه بود که اینان غلبه و قهر را تنها به خاطر خود آن دوست دارند و گاه بود که برای رسیدن به ثروت و مکنت اقدام به قهر و غلبه کنند.» (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۸۵)

## و. جامعه جماعیه: بی قانون

آن گونه که فارابی بیان می دارد، این جامعه از مردمی آزاد تشکیل می شود که در ارضای هوی و هوس خود هیچ مرز و مانعی نمی شناسند. جامعه جماعیه چیزی جز یک جامعه پر هرج و مرج نیست ولی آن طور که در سیاست مدینه بیان می کند، مسئله شکل دیگری پیدا می کند. در این جامعه هیچ کس را بر هیچ کس فضیلت و برتری نیست و حتی رئیس جامعه بنا بر خواست مردم امور جامعه را اداره می کند. در این جوامع سنت و قانون این است که هیچ انسانی بر دیگری مزیت و فضیلتی ندارد و هیچ فردی از افراد بر دیگران تسلط ندارد. بدین ترتیب، در مردم این نوع مدینه ها همت ها و اخلاق و هدف ها بسیار است... بین آن ها نه ریاستی و نه مروسیتی هست. (تنهایی، ۱۳۸۳: ۲۰۶)

شاید بغداد زمان فارابی به این صورت بوده است. این گونه مدینه ها، جاهله معجبه و مدینه سعیده شمرده می شوند. ظاهر آن ها عیناً به مانند لباس است که نقاشی و رنگ آمیزی شده است به رنگ های گوناگون و شمایل های مختلف. این گونه مدینه ها محبوب همه هستند و سکنا در آن ها برای همه کس مطلوب است؛ زیرا هر کسی تا حدی و در امری معین خواهسته های دارد که در این گونه مدینه ها برآورده می شود. (فارابی، ۱۳۷۱: ۲۱۵)

## ۲. جامعه فاسقه: پندار گرا

مردم جامعه پندار گرا تمام خصوصیات نظری، فکری و پنداری مردم فاضله را شناخته و پذیرفته اند. تنها مشکل آن ها عمل نکردن به اصول مورد شناختشان است. گویا تمام عالمان بی عمل و واعظان غیر متعظ در اینجا جمع می شوند؛ اگر چه منظور فارابی اکثریت شهروندان این جامعه است و نه تنها عالمان. بنابراین، رفتار و کردار این ها برخلاف پندار و اهدافشان شبیه جوامع جاهلیه است. تنها امتیاز و مبانیت مردم مدینه های فاسقه یا جاهله در آرا و

معتقدات آن‌هاست. مردم مدینه فاسقه سعادت و حق را می‌دانند و عمل نمی‌کنند، و مردم مدینه‌های جاهله حق و سعادت را نمی‌دانند؛ یعنی سعادت حقیقی را نمی‌شناسند. (فارابی، ۱۳۷۱: ۲۱۸)

### ۳. جامعه مبدله: از خودبیگانگی تاریخی

مردم این جامعه اگر چه گذشته‌ای نیک داشته و در سلک مردم فاضله بوده‌اند ولی به تدریج عقایدشان تبدیل یافته و به افعالی «غیر افعال گذشته» که فاضله بوده، تغییر یافته و واژگونه شده است. جوامعی که تاریخ، ملیت و هویت خود را فراموش می‌کنند و ناگهان در تمام لایه‌های تشکل اجتماعی شان تغییراتی ناخوشایند، نادرست و تحریف شده از اصول والای انسانی به وجود می‌آورند، می‌توانند مصادیقی از این جامعه باشند؛ مثل جوامعی که دچار زدگی‌هایی از قبیل غرب زدگی و غیره می‌شوند و هویت تاریخی خود را از دست می‌دهند؛ از جمله ایران از دوره قاجاریه به بعد. (تنهایی، ۱۳۸۳: ۲۰۷)

### ۴. جامعه ضاله: گمراه

هنگامی که رئیس جامعه‌ای به دروغ و تزویر خود را در رابطه با وحی معرفی کند و نظریه مردم آن جامعه نسبت به اصول اساسی دین فاسد شده باشد، جامعه ضاله یا جامعه گمراه پدید می‌آید. فارابی می‌نویسد: «رئیس اول این نوع مدینه از جمله کسانی بود که توهم کند که به او وحی شده است. بدون اینکه این امر واقعیت داشته باشد. در این امر متوسل به انواع خدعه و تزویرها و غرور می‌شود.» مصداق چنین تعبیری از وحی در جوامع تاریخی، انواع حکومت‌های به نام دین بوده است که رهبران آن‌ها از دین برای مقاصد دنیوی و کسب قدرت و ثروت سوء استفاده کرده‌اند. مردم این سنخ جامعه نیز گرفتار «تمشیلات و تخیلات» یا هذیان‌های اجتماعی می‌شوند. آن‌ها نمی‌توانند حق را بشناسند و از باطل تمیز دهند و به ضلالت و گمراهی می‌افتند. گویی فارابی به نوعی منش اجتماعی پارانوئیک اشاره می‌کند.

### نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه آمد، می‌توان نتیجه گرفت که مبانی نظری یک اندیشه، که شامل هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و شناخت‌شناسی است، روح آن اندیشه محسوب می‌شود. فارابی، به انواع جوامع انسانی، ضرورت اجتماعی شدن و مشارکت افراد اشاره می‌کند و ضرورت اجتماعی شدن آدمی از نظر وی رسیدن به سعادت است. از نظر او، سعادت بدون وجود تعاون و همکاری به دست نمی‌آید. فارابی جوامع را به وجود افراد، روابط و همکاری بین آن‌ها تعریف می‌کند و می‌گوید یکی از نشانه‌های زندگی جمعی پیوستگی و ارتباط با یکدیگر است. فارابی در طرح مدینه فاضله، ساختار اجتماعی انعطاف‌پذیری را پیشنهاد می‌کند. در این ساختار از طبقات اجتماعی «کاست‌گونه» خبری نیست یا دست کم گریزگاه‌هایی گوناگون برای تحرک اجتماعی افراد تعبیه شده است. پس هر مدینه‌ای که هدف از اجتماع

در آن، در حقیقت تعاون در اموری باشد که موجب دستیابی افراد به سعادت شود، آن مدینه، مدینه فاضله است. اجتماعی هم که سبب آن همکاری برای وصول به سعادت باشد، آن اجتماع فاضل است و امتی که همه مدینه‌های آن برای رسیدن به سعادت حقیقی با یکدیگر یاریگری کنند، آن امت فاضله است. این چنین است جامعه جهانی فاضله و هنگامی محقق می‌شود که همه امت‌های آن برای رسیدن به سعادت حقیقی با یکدیگر همکاری کنند.

فارابی شرط اساسی ریاست اول مدینه فاضله را «حکمت» دانسته و این وجه مشترک بین ارسطو و افلاطون است. ایشان در مقابل مدینه فاضله، از انواع مدن غیرفاضله سخن گفته که خود شامل مدینه‌های متعددی مثل جاهلیه، فاسقه، مبدله و ضاله می‌شود.

فارابی در میان نظامات اجتماعی تنها نظام مدینه فاضله را ایده‌ال و پابرجا می‌داند که به قول ابن خلدون، نظامی فرضی است. در طبقه‌بندی سایر مدینه‌ها، فارابی بهترین مدینه را مدینه کرامت می‌داند و در مرتبه سوم، پاره‌ای از گروه‌هایی که در مدینه‌های جماعیه یافت می‌شوند؛ و بقیه را موجب تباهی و فساد می‌شمارد.

فارابی تنها کلیات مدینه‌ها را از لحاظ فرم و شکل مورد بررسی قرار می‌دهد؛ بدون آنکه پیشنهادی داشته باشد و تنها به بیان فرم مدینه فاضله در کادر و نظام معینی اکتفا می‌کند. ممکن است فارابی از «جمهوریت» افلاطون و «سیاست» ارسطو متأثر شده باشد ولی برخلاف مشهور کاملاً پیرو افلاطون نیست. کار فارابی در بیان مدینه فاضله بسیار ناقص و از لحاظ دستورالعمل در حد صفر است. حتی در حد یک کتاب از کتب اخلاقی بسیاری که به وسیله دانشمندان و فلاسفه اسلامی تنظیم شده‌اند هم نیست.

#### پی‌نوشت‌ها

۱. از سخنان پیامبر گرامی اسلام (ص) است به این معنی که «بگویند جز خدای یکتا خدایی نیست تا رستگار شوید.»
۲. من در زمین خلیفه‌ای خواهم گذاشت (بقره/ ۳۰).

#### منابع

۱. آزادارمکی، تقی؛ اندیشه اجتماعی متفکران مسلمان (از فارابی تا ابن خلدون)، انتشارات سروش (صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران). چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۶.
۲. تنهایی، حسین ابوالحسن؛ جامعه‌شناسی تاریخی نظریه‌های متفکران مسلمان، انتشارات بهمن برنا. چاپ اول، تهران، ۱۳۸۳.
۳. دآوری، رضا؛ فلسفه مدنی فارابی. مرکز مطالعات و هماهنگی فرهنگی، تهران، ۱۳۵۴.
۴. سلیم، غلامرضا؛ تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام. انتشارات پیام نور، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۷۷.
۵. ابونصر محمد، فارابی؛ سیاست مدنی. ترجمه سید جعفر سجادی، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۱.
۶. اندیشه‌های اهل مدینه فاضله، ترجمه سید جعفر سجادی، انتشارات طهوری، چاپ دوم، تهران، ۱۳۶۱.
۷. مهاجرنیا، محسن؛ اندیشه‌های سیاسی فارابی. بوستان کتاب، قم، ۱۳۸۰.
۸. نراقی، احسان؛ علوم اجتماعی و سیر تکوینی آن. نشر و پژوهش فروزان روز، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۴.
۹. جوکار، نجف؛ «جامعه آرمانی در نگاه فارابی و سعدی». علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (ویژه‌نامه زبان و ادبیات فارسی). دوره بیست و پنجم، شماره سوم، ۱۳۸۵.
۱۰. حبیبی، لیلا؛ «نظریات فارابی و کاربرد آن در باب مشارکت شهروندی». فصلنامه علمی پژوهشی هنر معماری و شهرسازی. شماره ۲۱. سال نهم، ۱۳۹۱.

مروری بر یک کتاب

# نظریه اجتماعی مدرن؛ از پارسونز تا هابرماس

حسام مناہجی



کتاب «نظریه اجتماعی مدرن»، تألیف یان کرایب<sup>۱</sup> را عباس مخبر ترجمه کرده و «انتشارات آگاه» نخستین بار در سال ۱۳۷۸ آن را در قطع رقیعی به چاپ رسانده است. یان کرایب (متولد ۱۲ دسامبر ۱۹۴۵ - متوفای ۲۲ دسامبر ۲۰۰۳)، دکترای خود را از دانشگاه ویکتوریای منچستر اخذ کرد. او به ترکیب جامعه‌شناسی و روان‌کاوی گرایش داشت. جهت‌گیری نویسنده، در این کتاب آکادمیک، محققانه، دقیق و توأم با وسواس است. با توجه به تخصص فرعی یان کرایب در حوزه روان‌کاوی و روان‌شناسی، نوعی گرایش یا رگه‌های تحلیل روان‌کاوانه یا روان‌شناختی در مباحث او پیداست. یان کرایب در این کتاب مبدأ کار خود را نظریه پارسونز و دهه ۱۹۳۰ قرار می‌دهد. او نظریه اجتماعی مدرن را - که در طول قرن بیستم شکل می‌گیرد و گسترش و تحول پیدا می‌کند - تا دهه‌های پایانی قرن بیستم بررسی می‌کند؛ نظریه‌ها و مکانیسم‌ها مانند کنش متقابل نمادین، پدیدارشناسی، روش‌شناسی مردم‌نگر، و انواع گرایش‌های نئومارکسیستی جدید مانند مارکسیست‌های ساختاری، مکتب فرانکفورت، ساختارگرایی و پساساختارگرایی.

از جمله آثار کرایب که در ایران به چاپ رسیده‌اند، می‌توان به کتاب «نظریه اجتماعی کلاسیک»، ترجمه شهناز مسمی پرست و «فلسفه علوم اجتماعی»، هر دو از «نشر آگه» اشاره کرد.

می‌نشینند. بی‌فایده است که وانمود کنیم می‌توان نظریه را به مطلبی ساده تبدیل کرد، اما می‌شود آن را قدری ساده‌تر کرد. کاری که یان کرایب مدعی است در کتاب «نظریه اجتماعی مدرن» انجام داده است.

تدوین نظریه در قالبی پرداخته و صیقل خورده، نخستین گام برای نزدیک شدن به موضوع است. چرا که بیش از هر چیز تفکر نظری را ارائه می‌دهد؛ تفکری منظم و سامان یافته که در برخورد با آشفتگی بازار نشانه‌ها، ساختارها و عواملان، ذهن محقق و پژوهشگر را در میدان تحقیق و در میان انبوه اسناد، در هر حیطة و زمینه‌ای یاری می‌رساند. نظریه باعث روشن شدن زوایایی می‌شود که ممکن است افراد بسیاری بدان توجه نداشته باشند، اما با شیوه تفکر ساماندهی شده، نه تنها این زوایا روشن می‌شوند بلکه ضمیمه کلیتی می‌شوند که محقق بدان نیازمند است. به عبارت دیگر، باعث می‌شود چیزی از قلم نیفتد. پس ضروری است که هر محقق با یک نظریه به میدان تحقیق یا در میان تعداد بی‌شماری از اسناد کتابخانه‌ای گام بگذارد. در غیر این صورت، با انبوهی از داده‌ها روبه‌رو خواهد شد که قادر نیست ارزشمند آن‌ها را از غیر ارزشمند تشخیص دهد و این باعث تلف شدن اطلاعاتی خواهد شد که در اختیار محقق قرار دارد؛ البته اگر توانسته باشد داده‌هایی را جمع‌آوری کند.

سخن یان کرایب در این زمینه روشن‌گر است. او عقیده دارد

## چرا هنوز به نظریه نیاز داریم؟

نویسنده در مقدمه کتاب از بحران نظریه در علوم اجتماعی سخن گفته است. به اعتقاد او «نظریه» گاهی افراد را می‌رماند و دلیل آن هم این است که خواننده احساس می‌کند چیز تازه‌ای نمی‌آموزد. گویی نظرات مدرن، پیش پا افتاده و در عین حال غیرقابل درک هستند که از برانگیختن اندک شوقی در مخاطب عاجزند.

برای تولید نظریه، لازم است دانشجو یا استاد محقق جامعه‌شناسی مقدار زیادی کار سخت انجام دهد و در عوض کمترین اطلاعات را دریافت کند. پرداختن به بنیاد و ذات پدیده‌ها غالباً دشوار است. ماهیت جامعه‌شناسی به‌گونه‌ای نیست که بتوانیم از مطالعات عملی و آموزنده‌تر دنیای اجتماعی مستقیماً به نظریه برسیم. در پژوهش‌های علمی امروز، نوشته‌های بدون پشتوانه نظری (تئوریک) فاقد ارزش علمی تلقی می‌شوند. متأسفانه روش پر جاذبه و رایج «پوزیتیویسم» در پژوهش‌ها، غالباً به‌گونه‌ای ناخودآگاه بیشتر پژوهشگران را درگیر پژوهش‌هایی به شیوه پوزیتیویستی کرده است که در آن، نظریه‌ها جایی ندارند و نقطه عزیمت اشیا و واقعیت‌های موجودند.

در نتیجه، پژوهشگر بدون داشتن تئوری راهنمای عمل مشخص، به جمع‌آوری انبوه اطلاعات، اسناد و مدارک موجود می‌پردازد و سپس به تجزیه و تحلیل این انبوه داده‌های پراکنده



## با مجله‌های رشد آشنا شوید

### مجله‌های دانش آموزی

(به صورت ماهنامه و نه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

**رشد کودک** (برای دانش آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

**رشد نوجوان** (برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

**رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

### مجله‌های دانش آموزی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

**رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

**رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

### مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- ♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه اول)
- ♦ رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه دوم)
- ♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

که یادگیری تفکر نظری، همانند یادگیری یک زبان تازه است؛ البته به شیوه‌ای دشوار. یعنی نه با یادگیری تدریجی واژگان و قواعد دستوری، بلکه از طریق گوش دادن به زبانی که صحبت می‌شود؛ با تمام پیچیدگی‌هایش، اصطلاحات کوچکی که بازاری‌اش، لهجه‌هایش و نظایر آن. با قدری میالغه، می‌توان گفت مثل این است که آدم را به جامعه‌ای کاملاً متفاوت منتقل کنند - مثلاً به یک روستای عشیره‌ای در گینه نو - و از او بخواهند با گوش دادن به صحبت‌های مردم، زبان آن‌ها را یاد بگیرد.

گاه در نظریه بیش از آنکه با «تیین» روبه‌رو باشیم، با «توصیف» مواجه هستیم. یان کرایب آن‌گاه که از دام‌های نظری پیش روی نظریه‌پردازان اجتماعی سخن می‌گوید، یکی از دام‌های مزبور را «دام توصیف» می‌خواند و در مورد آن می‌نویسد: «تیین»، چیزی را به ما می‌گوید که نمی‌دانسته‌ایم و نمی‌توانسته‌ایم با نگاه کردن، آن را کشف کنیم، اما توصیف، فقط چیزی را به ما می‌گوید که با نگاه کردن می‌توانیم آن را کشف کنیم. به نظر من، بخش اعظم نظریه [اجتماعی] جدید، غالباً چیزی را که به خوبی می‌دانیم، برحسب اصطلاحات نظری مجرد توصیف می‌کند و سپس وانمود می‌کند که چیزی را برایمان تبیین کرده است. نخستین ویژگی‌ای که کرایب برای جوامع ذکر می‌کند، خصلت «مناسبتی»<sup>۲</sup> بودن آن‌هاست؛ یعنی روابط دیرپایی که بین جوامع وجود دارد، مناسبات آن‌ها و جایگاه هر یک در این مناسبات. برای مثال، یک خانواده هسته‌ای دارای مناسبتی پایدار بین سه جایگاه مادر، پدر و فرزندان است. پس صرف نظر از اینکه چه افراد به‌خصوصی این جایگاه‌ها را اشغال می‌کنند، این مناسبات یکسان بر جای می‌ماند.

کار نظریه مشخص کردن ساختارهایی است که مناسبات جوامع را می‌سازند. نظریه باید تبیینی ارائه دهد و حاوی مفهومی از علت باشد. برای نظریه کافی نیست که بگوید چیزی علت چیزی دیگر است، بلکه باید شرح دهد که این فرایند علی چگونه کار می‌کند. پس نظریه یعنی تجهیز به میکروسکوپی برای موشکافی واقعیت‌ها و مناسبات اجتماعی، که با چشم غیرمسلح به نظریه به راحتی قابل مشاهده نیست.

پس از بحث درباره ماهیت نظریه در فصل اول، در فصل دوم با نظریه‌های کنش اجتماعی، از کارکردگرایی ساختاری و نظریه‌پرداز آن، پارسونز، تا نظریات انتخاب عقلانی و نظریه ساختاربندهی آشنا می‌شویم. سپس در فصل بعدی، نویسنده از کنش به سمت ساختار می‌رود و نظریات مارکسیسم ساختارگرا، پساساختارگرایی و پسامدرنیسم را موشکافی می‌کند.

در فصل چهارم که «از ساختار یا کنش به ساختار و کنش» نام دارد، نویسنده نظریات مکتب فرانکفورت و عضو متأخر آن، یورگن هابرماس، را بیان می‌کند و در فصل نهمی و نتیجه‌گیری، بار دیگر به چرایی پرداختن به نظریه برمی‌گردد؛ اینکه چرا باید به مطالعه نظریه اجتماعی پرداخت و از آن مهم‌تر اینکه چگونه نظریه اجتماعی را می‌توان به کار بست.



## اقتصاد و فرهنگ با عزم ملی و مدیریت جهادی

### برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

شما می توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

◆ نام مجلات درخواستی:

.....

◆ نام و نام خانوادگی:

.....

◆ تاریخ تولد: .....

◆ میزان تحصیلات: .....

◆ تلفن: .....

◆ نشانی کامل پستی: .....

استان: ..... شهرستان: ..... خیابان: .....

شماره فیش بانکی: ..... مبلغ پرداختی: .....

پلاک: ..... شماره پستی: .....

◆ اگر قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

.....

امضا:

### طرح کتاب

از جنگ جهانی دوم به بعد، نظریه اجتماعی سه دوره تحولی را از سر گذرانده است:

در دوره اول تا دهه ۱۹۶۰، نظریه اجتماعی زیر سلطه کارکردگرایی ساختاری پارسونز قرار داشت اما در ایالات متحده، «مکتب کنش متقابل نمادین» نیز، به رغم آنکه پارسونز آن را در نظریه خود ادغام کرد، همچنان حضور داشت. «سنت تندروی» - که سی‌رایت میلز نماینده آن بود - نیز برای خود جایی باز کرده بود. در بریتانیا «نظریه تضاد»<sup>۱</sup> که غالباً عناصری از کارکردگرایی ساختاری را می‌پذیرفت - بدیلی دیگر بود. این تفکر وجود داشت که نظریه جامعه‌شناسی به «وفاق» و «تضاد» تقسیم می‌شود ولی مبنای این تقسیم‌بندی چندان مشخص نبود.

دوره اول هم‌زمان با ثبات و رونق جوامع غربی بود، اما انفجار تعارض و تغییرات سیاسی که از دهه ۱۹۶۰ آغاز شد، با انفجاری مشابه در نظریه‌های جامعه‌شناختی همراه بود که آغاز دوره دوم شد. در این دوره در ایالات متحده، مکاتب گوناگونی شکل گرفتند که بر درک دنیای اجتماعی از طریق مشاهدات و فعالیت‌های کنشگر اجتماعی تأکید می‌کردند. «روش‌شناسی مردم‌نگار» پایدارترین این نظریه‌ها بود؛ هرچند در این دوره شاهد توجه فزاینده به پدیدارشناسی و اصالت وجود در سنت‌های فلسفی اروپا بودیم. مارکسیسم نیز با نظریات آلتوسر جانی دوباره گرفت. تلاش‌های آلتوسر و شاگردانش سبب گسترش علاقه به سنت موسوم به «ساختارگرایی» شد. بحث ساختارگرایی همواره مطرح بود اما طی سال‌های متممادی، با بسط اندیشه‌ای که اکنون برجسب پس‌ساختارگرایی و پسامدرنیسم را پذیرفته است، بسیاری از قضایای اصلی آن زیر و رو شد.

«نظریه انتقادی» یا مارکسیسم مکتب فرانکفورت هم متأثر از هگل، به خصوص در کار یورگن هابرماس، تحولات عمده‌ای را از سر گذراند. کار هابرماس سنت فلسفی دیگری را به روی اندیشه اجتماعی گشود که «هرمنوتیک» نام گرفت. هرمنوتیک در اصل، حاصل بحث‌هایی درباره نحوه تفسیر متون مقدس مذهبی بود اما در حال حاضر می‌توان آن را نوعی نظریه عمومی تفسیر به شمار آورد.

نتیجه این انفجار هنوز هم احساس می‌شود. چون گستره و عمق نظریه‌هایی که جامعه‌شناسان در اختیار دارند، بسیار بیشتر از دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ است. با افول نظریه تضاد و تکوین نظریه ساختاربندی آنتونی گیدنز، نوعی تلفیق نظری بالقوه شکل گرفت ولی یان کرایب در این کتاب استدلال می‌کند که این نظریه نوعی تلفیق نیست. بلکه سرآغاز یک دوره جدید و یک رهیافت نو در جامعه‌شناسی است که می‌کوشد تبیین‌های ساختاری را به کنشگران و عواملان تعمیم و توسعه دهد.

پی‌نوشت‌ها

1. Ian Craib
2. relational
3. Conflict theory

- ◆ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- ◆ وبگاه مجلات رشد: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)
- ◆ اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۰۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال
- ◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال