



نشریه جامعه و مدرسه

شماره ۱/ تابستان سال ۱۳۹۲

۱. سخن سردبیر

۲. مقالات

۱-۲. رویکرد نظری تأثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان

۲-۲. تأثیر مدرسه بر فرآیند جامعه پذیری دانش آموزان شهر گرگان در مقایسه با سایر عوامل اجتماعی شدن

۳-۲. گفت وگو در نهاد آموزش و پرورش

۳. گزارشی از یک پایان نامه: پیدایش مدرسه جدید در ایران

۴. یادداشتی بر کتاب: هویت و همبستگی ملی در نظام آموزشی ایران.

۵. کتاب شناسی جامعه شناسی آموزش و پرورش

۶. پرونده بررسی وضعیت آکادمیک جامعه شناسی آموزش و پرورش

۶،۱. جامعه شناسی آموزش و پرورش: درسی که حقیقت ادا نمی شود

۶،۲. جایی برای نو نگریستن: بررسی طرح درس جامعه شناسی

۷. آموزش و پرورش در دانشگاه ویسکانسین

نشریه جامعه و مدرسه



فهرست مطالب :

۱. سخن سردبیر (دکتر سید ضیاء هاشمی)..... ۱
۲. مقالات
- ۱-۲ رویکرد نظری تأثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان (فاطمه تشویق)..... ۳
- ۲-۲ تأثیر مدرسه بر فرآیند جامعه پذیری دانش آموزان شهر گرگان در مقایسه با سایر عوامل اجتماعی شدن (زینب سیدی)..... ۸
- ۳-۲ گفت وگو در نهاد آموزش و پرورش (افسانه قره داغی)..... ۱۳
۳. گزارشی از یک پایان نامه: پیدایش مدرسه جدید در ایران (فاطمه مقدسی)..... ۱۷
۴. یادداشتی بر کتاب: هویت و همبستگی ملی در نظام آموزشی ایران (دکتر مجتبی مقصودی)..... ۲۰
۵. کتاب شناسی جامعه شناسی آموزش و پرورش..... ۲۲
۶. پرونده بررسی وضعیت آکادمیک جامعه شناسی آموزش و پرورش..... ۲۴
- ۶،۱. جامعه شناسی آموزش و پرورش: درسی که حقیقت ادا نمی شود (فائزه خواجه زاده)..... ۲۵
- ۶،۲. جایی برای نو نگریستن: بررسی طرح درس جامعه شناسی آموزش و پرورش در دانشگاه ویسکانسین..... ۲۸
۷. آشنایی با انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش..... ۳۲

صاحب امتیاز:

انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش

مدیر مسئول و سردبیر:

دکتر سید ضیاء هاشمی

اعضاء تحریریه، این شماره:

سپیده اکبرپوران

مروارید باقری

فائزه خواجه زاده

الهه نوری

فاطمه مقدسی

ویراستار:

سیده زیبا بهروزی

صفحه آرا و طراح جلد:

الهه یگانه بخش

خیابان کریم خان، نبش آبان شمالی، ساختمان مرکزی دانشگاه علامه طباطبائی،

طبقه دوم، اتاق ۲۰۷

شماره تماس ۰۲۱۰۳۲۲۱۲ داخلی ۲۱۲

پست الکترونیکی : iaseoffice@gmail.com

پایگاه اینترنتی : Wwww. iase-ngo.ir

انجمن در نظر دارد در راستای توسعه و پیشبرد جامعه شناسی آموزش و پرورش که همسو با اهداف متعالی انجمن می باشد مقالات مرتبط با جامعه و مدرسه در نشریه انجمن به چاپ برساند. لذا از کلیه علاقمندان صاحب قلم دعوت می شود تا مقالات خود را جهت بررسی و چاپ به ایمیل انجمن ارسال نمایند.



سخن سردبیر

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش^۱ به عنوان یکی از مهم‌ترین زیر مجموعه‌های دانش جامعه‌شناسی، عمری نزدیک به خود علم جامعه‌شناسی دارد و در زمره اولین حوزه‌ها و شعب جامعه‌شناسی شناخته می‌شود. در همان عصری که امیل دورکیم جامعه‌شناسی علمی را در تحلیل‌ها و تبیین مسایل اجتماعی آن روز اروپا به کار گرفت، بحث‌های اجتماعی تعلیم و تربیت نیز وارد میدان جامعه‌شناسی شد. این رشته به بررسی ابعاد و مسایل آموزش و پرورش با رویکرد اجتماعی پرداخته و با بکارگیری دانش و روش جامعه‌شناسی به تحلیل پدیده تعلیم و تربیت در جامعه مدرن می‌پردازد. بنابراین تحلیل فرایندهای آموزشی و تربیتی و نهادها و سازمانهای متولی این مهم در جامعه، موضوع این رشته است.

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در ایران هم پیشینه زیادی دارد به گونه‌ای که حدود نیم قرن از چاپ اولین اثر علمی در این حوزه (ترجمه کتاب دورکیم) می‌گذرد. در این مدت کتابها، مقالات و تحقیقات فراوانی در این حوزه تألیف و تدوین شده و دروس مربوطه نیز در دانشگاههای مهم و معتبر کشور در سطوح مختلف ارائه شده است و در سالهای اخیر با تاسیس «انجمن علمی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» و توسعه فعالیتهای آن، حرکت جدیدی در این زمینه آغاز شده است.

نشریه حاضر که در قدم اول در سطح فضای مجازی منتشر می‌شود، انتشار مقالات علمی اساتید و محققان در این حوزه را مورد توجه قرار داده است. هدف این اقدام تشویق دانشجویان و محققان جوان و علاقمند برای افزایش تلاش‌های علمی و نیز بستر سازی برای نشر آثار علمی اساتید و نهایتاً ایجاد یک کانون علمی برای تعامل مستمر فکری علاقمندان به مباحث جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است. بنابراین از همکاران محترم، اساتید، پژوهشگران، معلمان و دانشجویان ارجمند دعوت می‌کنیم تا با ارائه آثار علمی خود در این حرکت علمی سهیم شوند.

در این مجموعه، که اولین شماره نشریه علمی الکترونیکی «جامعه و مدرسه» است، تعدادی از مؤلفان به بررسی ابعاد موضوع پرداخته‌اند. براین اساس، چند مقاله به تحلیل مباحثی از قبیل جامعه‌پذیری دانش‌آموزان، تاثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی، نقش گفتگو در فرایند آموزش و ... پرداخته‌اند. چند گزارش نیز از تحقیقات صورت گرفته در خصوص پیدایش مدرسه در ایران، کتب فارسی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و همچنین وضعیت آکادمیک این حوزه علمی و شرایط تدریس آن در دانشگاه‌های ایران و جهان ارائه شده و در نهایت معرفی کوتاهی از انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش عرضه شده است.

امید است انتشار این نشریه الکترونیکی سرآغازی برای شکل‌گیری یک حرکت علمی و تقویت اجتماع علمی جامعه‌شناسان تعلیم و تربیت باشد و در آینده نزدیک شاهد رشد و رونق بیشتر این رشته علمی در سطح کشور باشیم.

رویکرد نظری تأثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان

فاطمه تشویق

کارشناسی ارشد جامعه شناسی دانشگاه تربیت (Fatem.Tashvigh@gmail.com)

چکیده

مفهوم سرمایه فرهنگی را نخستین بار پیر بوردیو^۱ (۱۹۷۷) به کار برد. سرمایه فرهنگی از کلیدی‌ترین مفاهیمی است و در عرصه تعلیم و تربیت بیش از حوزه‌های دیگر موضوع بررسی بوده است. این مقاله، پژوهشی است درباره بحث‌های نظری مربوط به تأثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی، و ساختار آن مبتنی است بر بررسی نظریات مطرح‌شده در حوزه بازتولید اجتماعی و فرهنگی (به‌خصوص از دیدگاه بوردیو) و تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی و نیز ارائه دیدگاه‌های نقادانه درباره آنها. در این زمینه با توجه به پیشینه تحقیقی غنی در این زمینه، از مقالات لاتین و منابع فارسی بهره گرفته شده است. در پایان نیز با بیان ادعاها و دلایلی به بیان این نکته پرداخته خواهد شد که سرمایه فرهنگی با فرض ثابت بودن سرمایه اقتصادی در موفقیت مؤثر است و همچنین در بررسی سرمایه فرهنگی مؤثر بر موفقیت تحصیلی (به‌خصوص در ایران) باز به شکلی غیرمستقیم از همان فاکتورهای اقتصادی استفاده شده است که دلالت غیرمستقیم بر عوامل اقتصادی دارد.

واژگان کلیدی: بازتولید اجتماعی، بازتولید فرهنگی، سرمایه فرهنگی، عادت واره، مدل تحرک فرهنگی، موفقیت تحصیلی

۱- مقدمه و بیان مسأله

بسیاری از محققان نشان دادند که با افزایش درآمد و سرمایه خانواده‌ها، دسترسی دانش‌آموزان به امکان‌های آموزش مدرسه‌ای و لذا موفقیت تحصیلی آنها بیشتر می‌شود (رک: می‌یر، ۲۰۱۰). با وجود آنکه این گزاره‌ها در بسیاری از نظام‌های آموزشی تأیید شده است، به نظر می‌رسد که در نظام آموزشی ایران، متغیرهای میانجی دیگری وجود دارند که در نوع و میزان این رابطه تأثیرگذارند که البته در این زمینه نیز پژوهش‌هایی در ایران انجام شده است. در این پژوهش نظری مؤلف بر آن است که تفاوت ادعای پژوهش حاضر را با پژوهش‌های گذشته رویکردی-نظری و در عین حال تحلیلی-انتقادی نشان دهد.

۲. پیشینه نظری

در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در باب موفقیت تحصیلی تحلیل‌های نظری زیادی وجود دارد. از آنجا که این پژوهش به دنبال بررسی رویکرد نظری به تأثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی است، بیشترین نقطه تأکید بر سرمایه فرهنگی است. برای این منظور در این قسمت ابتدا به بررسی تئوری مربوط به سرمایه پرداخته شده است.

۲-۱. سرمایه فرهنگی پیربوردیو

پیر بوردیو در سال ۱۹۷۷ اولین بار مفهوم سرمایه فرهنگی را برای تحلیل رابطه میان فرهنگ و تحصیلات به کار برد. برداشت بوردیو از طبقه، فراتر از مفهوم طبقه در نزد مارکس است. او بر خلاف مارکس، که طبقه را نظامی از حقوق مادی می‌داند، برداشت نسبتاً پیچیده‌ای از طبقه ارائه می‌کند که انواع سرمایه، یعنی «سرمایه اجتماعی»^۴ «سرمایه فرهنگی» و «سرمایه اقتصادی»^۵ و «سرمایه نمادین»^۶ را در بر می‌گیرد.

سرمایه اقتصادی: شامل حقوق و دستمزد یا شکل‌های دیگر دارایی‌های مالی، سهام، سرمایه و مالکیت می‌شود. ممکن است سرمایه اقتصادی نتایج تحصیلی دانش‌آموزان را با سرمایه‌گذاری مستقیم (مانند پرداخت شهریه، ثبت نام در مؤسسات معتبر آموزشی) یا سرمایه‌گذاری غیرمستقیم (کمک مالی به کودکان) تحت تأثیر قرار دهد (بوردیو، ۱۹۸۶ به نقل از جاگر و هلم، ۲۰۰۷).

سرمایه فرهنگی: تنها شامل انباشت دانش و معرفت^۷ نمی‌شود بلکه ذائقه‌های والدین، ترجیحات، اطلاعات عمومی^۸ در مورد سیستم آموزشی را نیز در بر می‌گیرد. محیط خانه به مثابه یک «آزمایشگاه یادگیری»^۹ عمل می‌کند که در آن ترجیحات تحصیلی کودکان، معرفتشان از کدهای اصلی سیستم آموزشی و مهارت‌های

شناختی آنها افزایش می‌یابد، به همین دلیل می‌توان گفت که این نوع از سرمایه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است (جاگر و هلم، ۲۰۰۷). همچنین سرمایه فرهنگی شامل گرایش‌ها^{۱۰} و عادات^{۱۱} دیرپایی هستند که برای فرد در طی فرآیند جامعه‌پذیری و اهداف فرهنگی^{۱۲} ارزشمند نظیر صلاحیت‌های تحصیلی^{۱۳} و فرهیختگی^{۱۴} نیز می‌شود.

بوردیو و پاسرون (۱۹۷۷) بیان می‌کنند که سرمایه فرهنگی به ارث نمی‌رسد، بلکه به طور ضمنی در فرآیند جامعه‌پذیری انتقال می‌یابد. در نظریه فرهنگی بوردیو، مالکیت سرمایه فرهنگی به فرد اجازه می‌دهد که در حوزه تولید فرهنگی اعمال کنترل کند ولی آن را نمی‌تواند به دیگران انتقال دهد و باید در فرآیند تولید از آن بهره‌برد. به زعم بوردیو، هم سرمایه اقتصادی و هم سرمایه فرهنگی ملاً سهم مهمی در نابرابری و بازتولید آن ایفا می‌کنند و کشاکش‌های متعددی در بطن زندگی اجتماعی به وجود می‌آورند و از سوی دیگر قابل تبدیل به یکدیگرند (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷).

سرمایه اجتماعی: مجموع منابع بالفعل و بالقوه‌ای هستند که کنشگران از طریق عضویت در شبکه‌های^{۱۵} اجتماعی و سازمان‌ها به دست می‌آورند (جاگر و هلم، ۲۰۰۷؛ نوغانی، ۱۳۸۱: ۵۱).

سرمایه نمادین: با استفاده از نمادها، تعلق به سطوح متفاوت اجتماعی را مشروع جلوه می‌دهد. سرمایه نمادین ریشه‌ای معرفتی دارد و متکی به شناخته‌شدن و رسمیت‌یافتن است. هر سرمایه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اقتصادی، دینی و آموزشی که عینیات را وارد جهان ذهنیات می‌کند، یعنی اعتبار نمادین به همراه دارد، سرمایه نمادین نامیده می‌شود (غفاری، ۱۳۸۷: ۱۶).

از نظر بوردیو سرمایه فرهنگی نمی‌تواند جایگزین سرمایه اقتصادی شود؛ زیرا از نظر او مدارک تحصیلی، صلاحیت‌ها و توانایی‌های فکری تنها نمایانگر نوع خاصی از سرمایه هستند که در بیشتر موارد به سرمایه اقتصادی افزوده می‌شود. انواع سرمایه از نظر سیالیت^{۱۶}، قابلیت تبدیل^{۱۷} و فرسایش^{۱۸} با هم متفاوت‌اند. سرمایه اقتصادی سیال‌تر است و به آسانی به سرمایه فرهنگی و اجتماعی تبدیل می‌شود. در مقابل تبدیل سرمایه اجتماعی به سرمایه فرهنگی پرهزینه‌تر است و سرمایه اجتماعی سیالیت کمتری دارد و در معرض فرسایش قرار می‌گیرد. اما سرمایه فرهنگی راحت‌تر به سرمایه اجتماعی تبدیل می‌شود و پابرجاترین سرمایه است (نوغانی، ۱۳۸۱: ۵۳).

۲-۲. انواع سرمایه فرهنگی

به زعم بورديو سرمایه فرهنگی به سه مقوله تفکیک پذیر است.

الف) سرمایه فرهنگی محاط شده^{۱۹}: به زعم بورديو انباشتگی سرمایه فرهنگی در شکل محاط شده، در سال های اولیه دوران کودکی اتفاق می افتد و این قضیه مستلزم فعالیت آموزشی^{۲۰}، سرمایه گذاری والدین در زمان و دیگر اعضای خانواده یا استفاده از متخصصانی است که کودکان را نسبت به تمایزات فرهنگی^{۲۱} حساس کنند (بورديو، ۱۹۸۶).

ب) سرمایه فرهنگی عینی^{۲۲}: شامل کالاهای فرهنگی و اشیای مادی از قبیل کتاب، نقاشی و آثار هنری است.

ج) سرمایه فرهنگی نهادینه شده^{۲۳}: شامل صلاحیت های تحصیلی است که در قالب مدارک و مدارج تحصیلی نمود می یابد و به دارنده آنها هم از نظر قانونی و هم از نظر عرفی ارزش اجتماعی و تعریف شده می دهد (بورديو، ۱۳۸۵: ۱۴۵-۱۴۱).

به لحاظ تحلیلی این سه نوع سرمایه می توانند مانعاً الجمع باشند. نظام خوی و خصلتی که افراد کسب می کنند به موقعیت (یا موقعیت هایی) آنها در جامعه بستگی دارد؛ یعنی وابسته به میزان بهره مندی از سرمایه است (استونز، ۱۳۷۹: ۳۳۵).

در نظریه مارکس مالک سرمایه می تواند ارزش افزوده بیشتری تولید کند و سرمایه بیشتری را انباشته سازد یا به دیگران و از جمله فرزندان شان از طریق حقوق مالکیت یا ارث انتقال دهد. در مقابل، در نظریه سرمایه فرهنگی بورديو، مالکیت سرمایه فرهنگی به فرد اجازه می دهد در حوزه تولید فرهنگی اعمال کنترل کند. مالک سرمایه فرهنگی باید از آن در فرآیند تولید استفاده کند و نمی تواند آن را به دیگران انتقال دهد (ناخانی و سیورتیس^{۲۴}، ۱۹۹۸ به نقل از نوغانی: ۱۳۸۱).

به اعتقاد بورديو و بولتاسنکی در استراتژی بازتولید طبقات صاحب سرمایه تغییراتی ایجاد شده است. برخلاف گذشته طبقات مسلط برای حفظ خود به سرمایه اقتصادی احتیاج داشتند ولی امروزه با توجه به تقاضای رایج برای برابری فرصت ها، بازتولید طبقات نیز تغییر کرده است؛ یعنی آنها آموزش عالی را تنها راه برای بازتولید طبقات مسلط می دانند (همان: ۵۵-۵۴).

به عقیده بورديو جهت گیری های فرهنگی^{۲۵} یا عاداتی که در مراحل اولیه زندگی به طور ناخود آگاه آموخته می شود به سختی تغییر می کند و در شکل گیری پاسخ ها و در تجربیات بعدی زندگی بسیار کارکردی فعال دارد. عادت های فرهنگی طبقاتی که کودکان از والدین خود می آموزند مسیر زندگی آنان را تعیین می کند. کودکان طبقه بالا، طبیعتاً همانند والدین خود جامعه پذیر می شوند و فرهنگ پایگاه بالاتر را که توسط «سیستم آموزش تجربی»^{۲۶} پاداش داده می شود به نمایش می گذارند و در طی مراحل مختلف مسئولیت های

تحصیلی خود را نمایان می سازند و همین امر سبب تراکم سرمایه فرهنگی در آنان می شود. کسانی که مجهز به فرهنگ و تربیت پایگاه اجتماعی بالاتری باشند در کسب مشاغل پروجعه موفق ترند (آزاده، ۱۳۷۸: ۴۵).

به نظر وی سیاست دموکراتیزاسیون نهادهای آموزشی، مدرسه یا دانشگاه با هدف های تخفیف نابرابری ها و در دسترس عموم قرار دادن فرهنگ و دانش، شکست خورده است و نهادهای آموزشی عملاً همان ساخت سنتی توزیع سرمایه فرهنگی را رعایت و نظم پیشین را بازتولید می کنند. در نتیجه، این نهادها همان «وارثین» هستند که با موفقیت مسیر آموزشی خود را طی می کنند و در مسابقه فرهنگی پیشرفت تحصیلی سر بلند بیرون می آیند؛ چراکه فقط سرمایه اقتصادی منشأ نابرابری نیست بلکه «سرمایه فرهنگی» نیز نابرابری ایجاد می کند. میزان تحصیلات فرد و خانواده اش و امکان دسترسی به آنچه بورديو در اموال سمبولیک، فرهنگ، زبان، و درک زیبایی شناسی می نامد به امکانات مالی مربوط نمی شود بلکه به دو عادت واره و خصلت در شیوه بودن نیز بستگی دارد (شریعتی، ۱۳۸۴ سخنرانی).

به زعم بورديو درهم شکستن توالی و تسلسل نتایج فزاینده ای که موجب جذب و انباشت سرمایه فرهنگی می شود، کاری بسیار دشوار است؛ زیرا در واقع، مدرسه تا آن حد عمل می کند که دستگاه اشاعه فرهنگ بتواند ابزار خود را عینی و آزادانه بدون هیچ گونه تلاش و مداخله به حرکت درآورد تا آنچه به تعدادی از افراد از طریق توارث خانگی رسیده است، به دیگر افراد از طریق پیام های آموزشی ارائه کند (بورديو، ۱۳۷۸: ۱۱۰-۱۰۹).

در تئوری بورديو، قدرت از سطح کلان ساختار اجتماعی و طبقاتی، به واسطه تجربه حضور در مدرسه، به فرد اعمال می شود لذا فرد بیشتر یک محصول اجتماعی ساختار نگرسته می شود تا واقعیتی خلاق و فعال (شارع پور، ۱۳۷۷: ۵۲).

بورديو (۱۹۷۷) به منظور مشخص ساختن نقش و اهمیت جریان جامعه پذیری در انتقال و اشاعه سرمایه فرهنگی مفهوم عادت واره را به کار می برد. وی عادت واره را تبلور جامعه پذیری می داند و آن را به صورت زیر تعریف می کند:

نظامی مشتمل بر افکار، عقاید و ادراکات درونی شده و کسب شده از محیط بلا فصل که انتظارات، نگرش ها و آرزوهای یک فرد را معین می کند.

و شرایط نامساعد از سوی دیگر را در جوامع نابرابر مدرن انکار نمی‌کنند، معتقدند که این همبستگی‌ها کامل نیست و برتری در یک بعد، لزوماً منجر به برتری در ابعاد دیگر فرهنگی نمی‌شود (بلاسکو: ۲۰۰۳ به نقل از جانعلیزاده چوب‌بستی، خوش‌فر و سپهر، ۱۳۸۹: ۲۲۲).

۳- نتیجه‌گیری و بررسی نقادانه رویکرد نظری بورديو

در این بخش به بررسی انتقادی رویکرد نظری مطرح‌شده می‌پردازیم. به نظر نگارنده شاید بتوان به خوانش‌های نظریه بورديو یی که در حوزه نقش سرمایه فرهنگی در موفقیت تحصیلی (به خصوص در پژوهش‌هایی که در ایران صورت گرفته) انتقاداتی وارد کرد و آن این است که در پرداختن و کاربست سرمایه فرهنگی قصوری رخ داده است چنان‌که می‌توان گفت در عملیاتی کردن مفهوم سرمایه فرهنگی به غالب فعالیت‌هایی پرداخته شده که بیشتر بازتاب سرمایه اقتصادی هستند؛ برای مثال رفتن به کنسرت، تئاتر و... . چندان درست نیست که صرفاً فعالیت و سرمایه فرهنگی را با این شاخص‌ها بسنجیم بلکه به خصوص باید به معرفت‌های فرهنگی (مثلاً میزان آشنایی با شاعران و هنرمندان و...)، یا به گفته بکر^{۳۱} (۲۰۱۱) فعالیت‌های والدین از قبیل کتاب خواندن برای کودکانشان، یاد دادن شعر، بازی با حروف و اعداد، نقاشی و طراحی و در کنار اینها ارتباط والدین با فرزندان‌شان برای رشد مهارت‌های زبانی نیز پرداخت.

نگارنده برخلاف بورديو معتقد است سرمایه فرهنگی نمی‌تواند جای سرمایه اقتصادی را بگیرد، و شاید این قضیه حداقل در جامعه ایران خیلی پذیرفته نباشد. البته مقصود نگارنده رد صحبت بورديو نیست بلکه آن است که سرمایه فرهنگی حتی نسبت به سرمایه اقتصادی نقش مهم‌تر و پررنگ‌تری در موفقیت تحصیلی می‌تواند داشته باشد؛ چنان‌که می‌توان این قضیه را با ثابت گرفتن سرمایه اقتصادی و بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی سنجید.

منابع فارسی

- آزاده، منصوره اعظم (۱۳۷۸)؛ ناسازگاری پایگاهی، پایان نامه دکتری؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس .
- استونز، راب (۱۳۷۹)؛ متفکران بزرگ جامعه‌شناسی (ترجمه مهرداد میردامادی)؛ تهران: نشر مرکز.
- بورديو، پی‌یر (۱۳۷۸)؛ «ذوق و سرمایه فرهنگی»، ترجمه لیلی مصطفوی؛ مجله نامه فرهنگ، شماره ۳، ص ۱۱۳-۱۰۶.
- بورديو، پی‌یر (۱۳۸۵)؛ شکل‌های سرمایه، گردآورنده کیان تاجبخش، ترجمه افشین خاکباز و حسن پویان؛ تهران: انتشارات شیرازه.

سولیان^{۳۲} (۲۰۰۱) معتقد است عادت‌واره شبیه سرمایه فرهنگی است به این صورت که عادت‌واره پدر درون خانواده انتقال می‌یابد. سرمایه فرهنگی شامل برخورداری از معرفت مشروع می‌شود درحالی که عادت‌واره مجموعه‌ای از تمایلات و ارزش‌ها را در بر می‌گیرد. در جامعه عادت‌واره مسلط وجود دارد که شامل مجموعه‌ای از تمایلات و ارزش‌هایی است که توسط طبقه مسلط حفظ می‌شود. بخش عمده عادت‌واره مسلط گرایش مثبتی به آموزش دارند.

پس از بورديو و نظریه‌پردازی او در زمینه سرمایه فرهنگی و بررسی ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در جامعه فرانسه، تعداد دیگری نظریه‌پرداز بر آرای او در این زمینه انتقاداتی وارد کردند. همانطور که ذکر شد بر اساس نظریه بورديو، سرمایه فرهنگی اساساً توسط خانواده‌ها و افراد در محیط‌های مرفه (یا برخورداری از امکانات) به دست می‌آید، در نتیجه می‌توان پنداشت که سرمایه فرهنگی به کودکانی با سابقه ممتاز به نسبت کودکان با سابقه محرومیت سود می‌رساند. در مقابل دیمگیو با مدل تحرک فرهنگی^{۳۸} تئوری بورديو را اصلاح و تعدیل می‌کند. او برخلاف نظریه سرمایه فرهنگی بورديو قایل به اثر متقابل منفی میان زمینه اجتماعی-اقتصادی و سرمایه فرهنگی والدین است و معتقد است سرمایه فرهنگی به میزان برابر برای همه سودمند است اما افرادی با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین انگیزه بالایی برای سرمایه‌گذاری در سرمایه فرهنگی دارند تا ضعف نسبی خود را در حوزه‌های دیگر جبران کنند. دیمگیو معتقد است دانش‌آموزان پسری که پدرانشان دارای سطوح پایین یا متوسط تحصیلی هستند، از سرمایه فرهنگی بهره و سود بیشتری می‌برند (دیمگیو، ۱۹۸۲؛ جاگر، ۲۰۱۱).

تفاوت اساسی بین دو مدل بازتولید اجتماعی و تحرک فرهنگی، در توافق (همخوانی) پایگاه اجتماعی است. بورديو در نظریه خود پایگاه اجتماعی را دارای ابعاد گوناگون دانسته که با یکدیگر سازگاری و هماهنگی زیادی دارند. به طوری که عنوان می‌کند اعضای طبقات بالاتر بخشی از دارایی اقتصادی خود را به سرمایه فرهنگی تبدیل می‌کنند که فرزندان آنها، آن را به ارث می‌برند. به همین نحو، افرادی که در طبقات پایین هستند و تحصیلات پایینی دارند، سرمایه اقتصادی کافی را ندارند تا آن را به سرمایه فرهنگی تبدیل کنند، بنابراین، فرزندان آنها در قلمرو دارایی‌های فرهنگی هم فقیر می‌مانند. در مقابل این رویکرد، دیمگیو از گروه‌های پراکنده^{۳۹} سخن می‌گوید. او و همفکرانش مستقیماً با همخوانی پایگاهی مخالفت می‌کنند و بر آن‌اند که سرمایه فرهنگی به وسیله پایگاه اجتماعی تعیین نمی‌شود. آنها نظریه خود را به شکل ساده بر پایه وجود پایگاه‌های ناسازگار^{۳۰} بنا می‌کنند. گرچه همبستگی بالای بین برتری‌ها و مزایا از یک سو

منابع لاتین

- Becker, Birgit. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap. *The British Journal of Sociology*, Volume 62, Issue 1.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1977) *Reproduction in Education, Society and culture* London: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction*. Cambridge: Polity Press. Di Maggio, Paul. (1982). Cultural Capital and Success :The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School. *American Sociological Review*, Vol.47, No.2, P. 189-201.
- Mayer, Susan E.(2010).The relationship between income Inequality in schooling, Theory and research in Education ,8(1)5-20.
- Meier Jaeger, Mads., & Holm Anders. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?. *Social Science Research*, 36, 719-744.
- Meier Jæger, Mades. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84, 281-298.
- Sullivan, Allice, (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 893-912.

- جانعلیزاده چوب‌بستی، حیدر؛ خوش‌فر، غلامرضا و مهدی سپهر (۱۳۸۹)؛ «در جست‌وجوی سنجش سرمایه فرهنگی»؛ فصلنامه مطالعات فرهنگی و رسانه، شماره ۲۰، ص ۲۱۷-۲۳۸.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۷۷)؛ «تئوری‌های بازتولید اجتماعی و فرهنگی در آموزش و پرورش»؛ فصلنامه فرهنگ عمومی، شماره ۱۶ و ۱۷، ص ۴۱-۵۲.
- شریعتی، سارا (۱۳۸۴)؛ انجمن جامعه‌شناسی.
- غفاری، غلامرضا (۱۳۸۷)؛ «سازه سرمایه فرهنگی و منابع مولد آن»؛ رشد علوم اجتماعی، دوره ۱۲، شماره ۲.
- نوغانی، محسن (۱۳۸۱)؛ تحلیل جامعه‌شناختی موفقیت تحصیلی در ورود به آموزش عالی (مورد استان خراسان)، رساله دکتری؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

تأثیر مدرسه بر فرآیند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان شهر گرگان در مقایسه با سایر عوامل اجتماعی شدن

زینب سیدی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، گرایش مطالعات جوانان

چکیده

این تحقیق به منظور بررسی میزان تأثیر مدرسه بر فرآیند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان شهر گرگان انجام شده است. همچنین، نقش سایر عوامل اجتماعی شدن شامل خانواده، رسانه و دوستان در افزایش یا کاهش تأثیر مدرسه نیز بررسی شده است. چارچوب نظری مورد استفاده، برگرفته از نظریه‌های اجتماعی شدن و نظریه گرامشی دربارهٔ هژمونی است. جامعه آماری، دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر گرگان است که با استفاده از روش نمونه‌گیری کوکران ۳۸۵ نفر نمونه جهت مطالعه انتخاب شدند. روش تحقیق به‌کاررفته کمی و جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه و در بخش ادبیات موضوع، به شیوه مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی از جداول فراوانی درصد و در بخش آزمون فرضیات از آزمون اسپیرمن استفاده شده است. نتیجه کلی این تحقیق نشان می‌دهد که مدرسه در مقام کارگزار اجتماعی شدن توانسته است سیمایی مشروع در نظر دانش‌آموزان داشته باشد و عاملی اثرگذار در شکل‌گیری ارزش‌های دینی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی از سوی آنها معرفی شود.

«اجتماعی شدن»^۱ یکی از مهمترین فرایندهای زندگی انسان است که طی آن کودک ناتوان از طریق اجتماعی شدن به تدریج به شخصی خودآگاه، دانا و ورزیده در شیوه‌های فرهنگی که در آن متولد گردیده است، تبدیل می‌شود» (گیدنز، ۱۳۷۶: ۸۶) طی این جریان «دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌ها از یک نسل به نسل دیگر منتقل می‌شود» (گیدنز، ۱۳۷۶: ۱۰۳). این انتقال به بقای جوامع کمک می‌کند.

اجتماعی شدن توسط گروه‌ها و عوامل اجتماعی شدن صورت می‌پذیرد. «در همه فرهنگ‌ها، خانواده^۲ عامل اصلی اجتماعی شدن کودک در دوران طفولیت است.» (همان: ۱۰۳) «در بیشتر جوامع سنتی، خانواده‌ای که فرد در آن متولد می‌شود تا اندازه زیادی تعیین‌کننده موقعیت اجتماعی فرد در طول زندگی اوست. در جوامع امروزی موقعیت اجتماعی به این ترتیب به ارث برده نمی‌شود. با وجود این منطقه و طبقه اجتماعی خانواده‌ای که فرد در آن متولد می‌شود بر الگوهای اجتماعی شدن به شدت تأثیر می‌گذارد.» (گیدنز، ۱۳۷۶: ۱۰۴)

گروه همالان^۳ یکی دیگر از عوامل اجتماعی شدن است. «گروه‌های همالان گروه‌های دوستی هم‌سن هستند. از طریق عضویت در این گروه‌ها، کودک زمینه کنش متقابل متفاوتی را درک می‌کند که در آن می‌تواند قواعد رفتار را مورد آزمون و کاوش قرار دهد. روابط همالان اغلب در سراسر زندگی شخصی اهمیت خود را حفظ می‌کنند و در شکل دادن به نگرش‌ها و رفتار افراد اهمیت پایداری دارند.» (همان: ۱۰۵).

مدارس^۴ نیز در فرایند اجتماعی شدن نقش دارند. «آموزش در مدارس یک فرایند رسمی است: برنامه معینی وجود دارد که باید از دروس فراگرفته شوند. در کنار برنامه آموزشی رسمی چیزی که بعضی جامعه‌شناسان آن را برنامه آموزشی پنهان نامیده‌اند، وجود دارد که یادگیری کودکان را مشروط می‌کند» (گیدنز، ۱۳۷۶: ۱۰۶) «در مدارس از کودکان انتظار می‌رود به موقع در کلاس حاضر باشند، در کلاس آرام باشند و مقررات انضباطی مدرسه را بپذیرند و نسبت به آن پاسخگو باشند. واکنش‌های معلمان نیز بر انتظاراتی که کودکان از خودشان دارند، تأثیر می‌گذارد. این‌ها به نوبه خود با تجربه‌ی شغلی آن‌ها هنگامی که مدرسه را ترک می‌گویند، پیوند پیدا می‌کند.» (همان: ۱۰۷).

«امروزه یادگیری‌های اجتماعی از طریق وسایل ارتباط جمعی^۵ نیز به حوزه تأثیرات خارجی بر کودک افزوده شده است.» (کتبی، ۱۳۵۵) «رسانه‌ها نگرش‌ها و بینش‌های مردم را عمیقاً تحت تأثیر قرار می‌دهند. آن‌ها انواع گوناگون اطلاعات را که افراد به گونه دیگری کسب نخواهند کرد، انتقال می‌دهند.» (گیدنز، ۱۳۷۶: ۱۰۶) «امروزه با هجوم وسایل ارتباط جمعی، این وسایل به مهم تعلیم

و تربیت تبدیل شده‌اند. رسانه‌ها آموزشی را ارائه می‌دهند که از نظام تربیتی رسمی کاملاً مستقل است و حتی ممکن است در تضاد با آن باشد.» (توسلی، ۱۳۸۶: ۸۲)

در میان عوامل مختلف اجتماعی شدن، در این تحقیق تأکید ما بر روی مدرسه در ایران است. مهمترین ویژگی نظام آموزش و پرورش در ایران، وظایف ایدئولوژیک آن است که پرورش انسان‌هایی با اخلاق و تربیت اسلامی را هدف قرار داده است. ارزش‌های ارائه‌شده در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۳۶۷ از جمله ارزش‌های، اعتقادی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی بر مبنای اسلامی بودن تعریف شده‌اند.

بنابراین، با توجه به این مطلب که نظام آموزش و پرورش از ارکان تحکیم و بازتولید هژمونی حکومت است، در صورت ناتوانی این نهاد، بازتولید هژمونی حکومت از طریق نظام یادشده به معنای عام و مدرسه به معنای خاص با مشکل مواجه خواهد شد. هدف ما در این تحقیق بررسی تأثیر مدرسه بر اجتماعی شدن دانش‌آموزان شهر گرگان است. خانواده، گروه همالان و رسانه‌ها، که در اجتماعی شدن افراد مؤثرند به عنوان عوامل تأثیرگذار بر افزایش و کاهش تأثیر مدرسه در نظر گرفته شده‌اند.

اجتماعی شدن

کاربرد مفهوم اجتماعی شدن را می‌توان به جرج زیمل نسبت داد. اما باید گفت که در نوشته‌های دورکیم است که این واژه در قالب تئوریک گسترش می‌یابد. دورکیم اجتماعی شدن را فرایند درونی کردن هنجارها و ارزش‌های جامعه توسط افراد می‌داند. از دیدگاه او خانواده‌ها موظف به انجام این کار هستند و دولت باید نقش جایگزین داشته باشد. بدین معنی که در صورت موفق نشدن خانواده در اجتماعی کردن کودکان، دولت می‌تواند با ایجاد مدارس این کار را انجام دهد (ر.ک.: دورکیم، ۱۳۷۶: ۵۴). بسیاری از تعاریفی که در مورد اجتماعی شدن ارائه شده‌اند، عموماً توافق دارند که «اجتماعی شدن فرایندی است که افراد از طریق آن ساختارهای نگرشی و الگوهای رفتاری مربوط به گروه‌های اجتماعی و جامعه خویش را درونی می‌کنند» (Longton, 1969: 4). «این فرایند به انسان راه‌های زندگی کردن در جامعه را می‌آموزد، شخصیت می‌دهد و ظرفیت‌های او را در جهت انجام وظایف فردی و به عنوان عضو جامعه توسعه می‌بخشد (کوئن، ۱۳۷۲: ۱۰۳). اجتماعی شدن هم برای فرد و هم برای جامعه ضرورتی حیاتی است. شکل‌گیری شخصیت فرد و تعادل اجتماعی در جامعه به فرایند اجتماعی شدن وابسته است. به همین دلیل است که جامعه بیشترین نیروی خود را صرف آموزش افراد می‌کند.

مدرسه به عنوان عامل اجتماعی شدن

بر خلاف جوامع ابتدایی که خانواده مسئول اجتماعی شدن اولیه کودکان است، در جوامع پیشرفته این مسئولیت به سازمان‌هایی رسمی چون مدرسه واگذار شده است. کودکان همین که به سن شش هفت سالگی می‌رسند، مدرسه مسئول اصلی انتقال دانش انباشته و شیوه‌های رفتار اجتماعی به آن‌هاست. مدرسه به عنوان یکی از عوامل عمده اجتماعی شدن، بر پایه یک رشته قواعد بی‌چون و چرا، ساختار و سازمان می‌گیرد (کوئن، ۱۳۷۵: ۷۸). مدرسه آیین ارزش‌های حاکم بر جامعه و به تعبیری منعکس‌کننده ساختار ارزش‌های آن است (شارع پور، ۱۳۸۶: ۳۰۱).

مدرسه قبل از هر چیز یک سازمان است و بسیاری از ویژگی‌های مشترک تمامی سازمان‌ها را داراست. از دیدگاه جامعه‌شناسی دو مورد از ویژگی‌های مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی حائز اهمیت است. نخست اینکه مدرسه یک نظام اجتماعی معطوف به هدف است و دوم، مدرسه دارای شبکه‌ای از موقعیت‌های وابسته به هم است (مثل معلمان، ناظم، مدیر) که همگی در راه تحقق اهداف سازمانی انجام وظیفه می‌کنند. هدف مدرسه اجتماعی کردن دانش‌آموزان و انتقال دانش و مهارت به آن‌هاست و پرسنل لازم برای نیل به این هدف استخدام می‌شوند (همان: ۱۷۴).

نظام مدرسه اعمال کنترل را اقتضا می‌کند؛ زیرا باید به طریقی مطمئن شود که منافع فردی دانش‌آموز و معلم تابع اهداف سازمان است (همان: ۱۷۹-۱۸۰).

اساساً همه نظام‌های آموزشی در سرتاسر دنیا برنامه عملی مشخصی برای درونی‌سازی و بازتولید ارزش‌ها دارند و خود را مقید به اجرای آن می‌کنند. هدف اصلی نظام آموزش و پرورش در ایران، پرورش انسان‌هایی با اخلاق و تربیت اسلامی است.

در قانون اهداف آموزش و پرورش که مصوب ۲۵/۱۱/۱۳۶۶ است، هدف نهایی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی یعنی کمال نهایی انسان است. در فصل اول این قانون، ذیل دو ماده، اهداف اساسی وزارت آموزش و پرورش به این شرح ذکر شده است:

ماده یک

تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی دانش‌آموزان

ماده دو

- رشد فضایل اخلاقی و تزکیه دانش‌آموزان بر پایه تعالیم اسلامی
- تبیین ارزش‌های اسلامی و پرورش دانش‌آموزان بر اساس آن‌ها
- تقویت روحیه اتکال به خدا و اعتماد به نفس
- ایجاد روحیه تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی
- ارتقای بینش سیاسی بر اساس اصل ولایت فقیه

- ایجاد زمینه‌های لازم برای حفظ و تداوم استقلال فرهنگی، اقتصادی و سیاسی

- شناخت، شکوفاسازی، و پرورش استعدادهای دانش‌آموزان و تقویت روح بررسی، تتبع، تحقیق و ابتکار و خلاقیت در تمام زمینه‌های علمی، فنی، فرهنگی و علوم اسلامی با تأکید بر نفی روحیه مدرک‌گرایی

- رشد و تقویت روحیه اعتدال‌پذیری و عدالت‌گستری و ظلم‌ستیزی و مبارزه با تبعیضات ناروا و حمایت از مظلومان و مستضعفان

- تقویت روحیه احترام به خیر، امر به معروف و نهی از منکر

- ایجاد روحیه احترام به قانون و الزام اجرای آن

- ایجاد روحیه پاسداری از قداست خانواده بر اساس تعالیم اسلام

- ایجاد روحیه اخوت اسلامی و تعاون عمومی و انفاق و ایثار

- ایجاد روحیه صرفه‌جویی و قناعت

- تقویت حس مسئولیت و اهتمام به امور مسلمین و پایبندی به نظم و انضباط

با تأمل در این اهداف می‌توان گفت که نظام آموزش و پرورش در ایران در صدد ساختن انسان‌هایی با ویژگی‌های مطلوب خود است. جز مورد ۷ که ابعاد علمی و مورد ۱۴ و ۱۱ که جنبه اجتماعی و مورد ۱۳ که بیشتر جنبه اقتصادی دارد، باقی موارد در این فصل صبغه‌ای کاملاً دینی دارد که در موارد ۵، ۶ و ۸ خصلتی بیشتر سیاسی به خود گرفته است. بنابراین، می‌توان گفت که نظام آموزش و پرورش در ایران ناظر بر ساختن انسانی اسلامی است.

در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۳۶۷ برای هر یک از ارزش‌های دینی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی تعاریفی خاص در نظر گرفته شده است که سازمان مدرسه و در کل، آموزش و پرورش قصد نیل به این اهداف و ارزش‌ها را دارد.

چهارچوب نظری

بر اساس آرای گرامشی می‌توان این‌گونه استدلال کرد که مدرسه به مثابه ابزار هژمونیک در دست حکومت‌ها در پی رهبری اخلاقی و فکری و کنترل باورهای عامه و جهان‌بینی دانش‌آموزان آن‌هاست. نمود آن در مدارس ایران به صورت اهداف پیش‌بینی‌شده در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش است. حکومت از طریق مدرسه سعی در اعمال اقتدار خود بر روی دانش‌آموزان دارد. منافع دانش‌آموزان نیز در فرایند آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است. مدرسه در ایران همانند سایر کشورها، از یک سو با فراهم کردن شرایط آموزشی، مهارت‌ها و شرایط لازم را برای افراد به منظور زندگی و اشتغال در جامعه فراهم می‌کند و از سوی دیگرش، ارزش‌های دینی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی مد نظر خود را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد.

همانطور که گفته شد مدرسه در انتقال این ارزش‌ها تنها نیست؛ سایر ابزارهای هژمونیک شامل رسانه‌ها و همچنین عوامل غیرهژمونیک شامل خانواده و گروه همالان نیز در فرایند اجتماعی شدن دانش‌آموزان نقش دارند و برای اعمال هژمونی مورد نظر خود بر دانش‌آموزان با یکدیگر در حال رقابت هستند. بر اساس آرای جرج هربرت مید، یکی از نتایج حیاتی فرایند اجتماعی شدن، توانایی پیش‌بینی انتظارات دیگران از ما و شکل دادن به رفتارمان بر طبق آن‌هاست. او استدلال کرد که این توانایی از طریق نقش‌پذیری به دست می‌آید؛ یعنی پذیرش ظاهری یا واقعی نقش دیگران به نحوی که شخص بتواند دنیا را از چشم آنان ببیند (رابرتسون، ۱۳۷۲: ۱۲۲). کودکان برای بدست آوردن ادراک منسجم تر از خود، باید وارد مرحله بازی شوند. آن‌ها در این مرحله، توانایی به دست آوردن نظر تعمیم یافته تری درباره موقعیت و خود خویش را پیدا می‌کنند. به تعبیر مید، آنها در این مرحله پذیرش نقش «دیگری تعمیم یافته» را یاد می‌گیرند. کودکان دیگر تنها در نقش‌های ساختگی بازی نمی‌کنند بلکه به بازی‌هایی می‌پردازند که دارای قواعد و قوانین معین است و به دیگران تعمیم یافته، بیانگر ارزش‌ها و قضاوت‌های مهم دیگران و حتی آغاز درک و پذیرش آنهاست (ریترز، ۱۳۸۳: ۲۷۹). بنابراین، بسته به اینکه کدامیک از منابع مطرح‌شده در این تحقیق - شامل مدرسه و رسانه خانواده و همالان «دیگر» مهم‌تری برای دانش‌آموزان هستند، تأثیر بیشتری در فرایند اجتماعی شدن دانش‌آموزان و شکل دادن به ارزش‌ها و نگرش‌های آن‌ها در تطابق با خود دارند.

یافته‌های تحقیق

در بررسی به عمل آمده بر روی موضوعاتی که مطابق طرح تحقیق، هدف آموزش و پرورش به شمار می‌آیند، نتایج به دست آمده از دانش‌آموزان نشان می‌دهد که مدرسه در برجسته کردن اهداف مورد نظر خود موفق عمل کرده است. چنان‌که دانش‌آموزان در ۵/۶۷ درصد تأکید مدرسه بر نماز خواندن و ۷/۵۷ تأکید مدرسه بر فضایل اخلاقی را به عنوان ارزش‌های دینی زیاد دانسته‌اند. ۷/۵۱ درصد تأکید مدرسه بر حمایت از مظلومان، ۸/۶۰ درصد تأکید مدرسه بر اطاعت از رهبر، ۸/۴۸ درصد تأکید مدرسه بر دفاع از مرزهای کشور را به عنوان ارزش‌های سیاسی خیلی زیاد و زیاد ارزیابی کرده‌اند.

در بررسی ارزش‌های اجتماعی مطرح‌شده از سوی مدرسه برای دانش‌آموزان در ۸/۷۳ درصد مدرسه تأکید زیادی در زمینه ارتباط با خانواده دانش‌آموزان دارد. در این باره تأکید مدرسه بر امر به معروف و نهی از منکر به عنوان یک ارزش اجتماعی در ۷/۵۸ درصد موارد خیلی زیاد ذکر شده است.

فعالیت‌های مدرسه در زمینه‌های اقتصادی نیز نشان‌دهنده آن است که در ۶/۶۹ درصد موارد مدرسه بر کسب روزی حلال و در

۳/۶۲ درصد بر ارزش ساده پوشی تأکید کرده است. همچنین بررسی نتایج مربوط به این جنبه از طرح نشان داد که دانش‌آموزان در مجموع دیدگاهی مثبت نسبت به مدرسه دارند. در ۱/۷۵ درصد دانش‌آموزان با رتبه زیاد و خیلی زیاد مدرسه را خانه دوم انسان‌ها دانسته‌اند. همچنین در ۵/۶۶ درصد موارد به میزان خیلی زیاد و زیاد با گوئی «مدرسه مکانی مقدس است» موافق بوده‌اند.

گوئی‌های بعدی نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان تا حد زیادی قوانین و نظم حاکم بر مدرسه را پذیرفته‌اند. دانش‌آموزان در ۶۶ درصد موارد به میزان زیاد خود را ملزم به رعایت اصول اسلامی در مدرسه می‌دانند. تنها در ۸/۱۴ درصد موارد دانش‌آموزان با آرایش صورت یا مو در مدرسه حضور پیدا می‌کنند. استفاده از لباس فرم نیز در ۷۷/۷ درصد موارد به میزان زیاد پذیرفته دانش‌آموزان بوده است. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان قوانین حاکم بر مدرسه را همانگونه که مد نظر این سازمان است پذیرفته‌اند و مطابق با این قوانین در مدرسه ظاهر می‌شوند. اما احتمالاً رفتار آن‌ها در خارج از فضای مدرسه متفاوت است. یک برداشت می‌تواند این باشد که بگوئیم اثرگذاری مدرسه تنها به داخل فضای خود مدرسه محدود می‌شود؛ زیرا دانش‌آموزان در داخل فضای مدرسه بیش از جاهای دیگر اصول اسلامی را رعایت می‌کنند اما از طرف دیگر چهره مشروع و مثبت مدرسه در نظر دانش‌آموزان نشان‌دهنده این مسئله است که دانش‌آموزان اصول حاکم بر مدرسه را به عنوان اصول درست زندگی قبول دارند و نیاز است که جهت درونی کردن این ارزش‌ها برنامه ریزی‌هایی صورت گیرد، اما این موارد، به معنی به تزلزل افتادن هژمونی نهاد مدرسه به نظر نمی‌رسد و نگران کننده نیست.

در بخش تحلیلی، فرضیات با آزمون‌های متناسب بررسی و سنجش شدند.

در بررسی فرضیه «مدرسه در شکل‌گیری ارزش دینی مؤثر است»، رابطه بین نمره دینی دانش‌آموزان و مدرسه معنی دار شد. بدین صورت که مدرسه در شکل‌گیری ارزش‌های دینی دانش‌آموزان تأثیر دارد. مقایسه سایر عوامل با مدرسه نشان داد که خانواده نقش مهم‌تری نسبت به مدرسه ایفا می‌کند. پس از آن گروه دوستان قرار دارد. در این بررسی، رسانه تأثیری در گرایش‌های دینی دانش‌آموزان نداشته است. اهمیت کم رسانه در نظر دانش‌آموزان در زمینه مسائل دینی حائز اهمیت است. این نتیجه نشان می‌دهد که خانواده مهمترین دیگری تعمیم یافته در انتقال ارزش‌های دینی به دانش‌آموزان است؛ بدین معنی که دانش‌آموزان ارزش‌های دینی خود را در تطابق با خانواده شکل می‌دهند. همچنین این نتیجه نشان می‌دهد که ما با خانواده‌هایی مواجهیم که در ارزش‌های دینی، با آنچه در مدرسه ارائه شده است همسو هستند و در انتقال این ارزش‌ها موفق‌تر از مدرسه عمل می‌کنند. پس از خانواده مدرسه قرار دارد. از آنجا که آموزش ارزش‌های دینی از کانون خانواده آغاز می‌شود و پس از آن در مدرسه ادامه می‌یابد، چنین نتیجه‌ای منطقی به نظر می‌رسد. می‌توان گفت مدرسه نقش مکمل انتقال

نتیجه‌گیری

به صورت کلی می‌توان گفت مدرسه توانسته است اهداف سازمان آموزش و پرورش را به نحوی ساختارمند و با خط مشی معین پی بگیرد. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که زمانی می‌توانیم با اطمینان از تأثیر مدرسه در شکل‌گیری ارزش‌های دانش‌آموزان صحبت کنیم که بین ارزش‌های مدرسه و خانواده همسویی وجود داشته باشد. دلیل تأکید بر خانواده این است که اولاً نظر خود دانش‌آموزان اینگونه بوده است. ثانیاً، در زمینه ارزش‌های اقتصادی دیدیم که همسویی میان ارزش‌های اقتصادی خانواده با ارزش‌های اقتصادی مدرسه کم است و در این تقابل، ارزش‌های اقتصادی دانش‌آموزان همسو با ارزش‌های اقتصادی خانواده‌شان بوده است. در کل، نتایج حاصل از این تحقیق بیانگر نقش مؤثر مدرسه در اعمال ارزش‌های اجتماعی سیاسی، دینی و اقتصادی است. همسو بودن ارزش‌های خانواده و ارزش‌های مورد نظر مدرسه باعث تقویت نقش تأثیرگذار مدرسه شده است. بنابراین، از آنجا که بین ارزش‌های دینی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی خانواده و مدرسه به صورت کلی همسویی وجود دارد و مدرسه در سه ارزش جایگاه دوم را در تأثیرگذاری به دست آورده می‌توان گفت مدرسه عامل اثرگذار مهمی در فرآیند اجتماعی‌شدن دانش‌آموزان است. بنابر آنچه گفته شد، این نتیجه به دست می‌آید که مدرسه یک نهاد هژمونیک موفق در ایران شناخته می‌شود.

منابع

- توسلی، غلامعباس (۱۳۸۶)؛ جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش؛ تهران: نشر علم.
- دورکیم، امیل (۱۳۷۶)؛ تربیت و جامعه‌شناسی، ترجمه علی محمد کردان؛ چ ۱؛ تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رابرتسون، یان (۱۳۷۲)؛ درآمدی بر جامعه، ترجمه حسین بهروان؛ مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ریتزر، جورج (۱۳۸۳)؛ نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی؛ چ ۸؛ تهران: نشر علم.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش؛ چ ۴؛ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش)؛ سازمان مدیریت و بودجه، ۱۳۶۷.
- کتبی، مرتضی (۱۳۵۵)؛ «بازتاب پیامدهای خانواده، مدرسه و تلویزیون در زندگی کودکان»؛ نامه علوم اجتماعی، دوره دوم، شماره ۱، بهار، صص ۷۱-۱۰۳.
- کوئن، بروس (۱۳۸۶)؛ درآمدی به جامعه‌شناسی، ترجمه رضا فاضل، تهران: انتشارات بهین‌نگار.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶)؛ جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، چ ۱؛ تهران: نشر نی.

ارزش‌های دینی در کنار خانواده را دارد. این یافته با نتایج تحقیقات پیشین نیز منطبق است. در بررسی تأثیر عوامل مختلف خانواده، مدرسه، رسانه و دوستان در شکل‌گیری ارزش‌های سیاسی نتایج بدست آمده نشان داد که مدرسه، خانواده و رسانه در این زمینه نقش ایفا می‌نمایند. در این باره، دوستان هیچ تأثیری را در شکل‌گیری ارزش‌های سیاسی ایفا نمی‌کنند. به نظر می‌رسد، دوستان مرجع قابل‌اعتمادی برای دریافت ارزش‌های سیاسی نیستند. در بررسی این قضیه که کدامیک از این عوامل تأثیر بیشتری در شکل‌گیری ارزش‌های دانش‌آموزان داشته‌اند، دانش‌آموزان ابتدا خانواده، سپس رسانه و مدرسه را به عنوان سومین عامل مؤثر در شکل‌گیری ارزش‌های سیاسی خود دانسته‌اند. با توجه به اینکه مدرسه هدف مشخصی در جهت ترویج ارزش‌های سیاسی جامعه دارد و این سیاست‌ها از سوی دولت مطرح و اعمال شده است، می‌توان گفت کسب رتبه سوم نشان می‌دهد، مدرسه در این زمینه چندان موفق عمل نکرده است. البته به لحاظ همسویی، نتایج نشان می‌دهد که مدرسه بیشترین همسویی را با ارزش‌های سیاسی مد نظر حکومت دارد. این همسویی با توجه به اینکه مدرسه کاملاً تحت کنترل دولت است نشان می‌دهد که ما در جامعه آماری خود در گروگان با خانواده‌هایی مواجهیم که با دولت همسویی سیاسی دارند اما شدت تأکید بر این ارزش‌ها در خانواده کمتر از مدرسه است. در بررسی تأثیر مدرسه در شکل‌گیری ارزش‌های اجتماعی، نتایج آزمون اسپیرمن بیانگر آن است که مدرسه ارزش‌های اجتماعی مد نظر حکومت را کاملاً سازمان‌یافته پی می‌گیرد و در این زمینه نیز در مقایسه با سایر عوامل نقش مهم‌تری را ایفا می‌کند. خانواده، رسانه و دوستان به ترتیب در رتبه‌های بعدی جای می‌گیرند. بنابراین می‌توان گفت مدرسه توانسته است به صورت مؤثری دانش‌آموزان را با این خط مشی‌ها همسو کند. اثبات این فرضیه نظریه هژمونی گرامشی را تأیید می‌کند.

نتایج بررسی فرضیه «مدرسه در شکل‌گیری ارزش‌های اقتصادی مؤثر است» نشان می‌دهد که به لحاظ همسویی با ارزش‌های اقتصادی ارائه‌شده از سوی دولت، ابتدا رسانه، سپس مدرسه، بعد دوستان و در نهایت خانواده قرار دارد. این نتیجه نشان می‌دهد مدرسه به عنوان یک عامل هژمونیک همسو با ارزش‌های اقتصادی مد نظر حکومت است، اما رسانه نیز به عنوان یک عامل هژمونیک در توانسته این زمینه بیش از مدرسه با ارزش‌های اقتصادی مد نظر دولت همسویی داشته باشد. این مسئله می‌تواند به دلیل تحولات اقتصادی جامعه و همچنین به دلیل نقش وسیع رسانه در تبلیغ ارزش‌های اقتصادی و اصلاح فرهنگ مصرف باشد. در بررسی این قضیه که کدامیک از این عوامل تأثیر بیشتری در ارزش‌های اقتصادی دانش‌آموزان داشته‌اند، دانش‌آموزان ابتدا خانواده، سپس مدرسه بعد دوستان و در نهایت رسانه را بیان کرده‌اند. در این جا مدرسه پس از خانواده دومین عامل مؤثر بر ارزش‌های اقتصادی دانش‌آموزان بوده است.

گفت‌وگو در نهاد آموزش و پرورش

افسانه قره‌داغی

چکیده

بیشتر مردم از نقش نهاد آموزشی برای انتقال اطلاعات و دانش علمی به دانش‌آموزان آگاهند و این امر را وظیفه اصلی این نهاد می‌دانند. اما آنچه از نگاه آنها در مورد آموزش و پرورش دور مانده، وظیفه این نهاد در قبال آموزش مهارت‌های شهروندی به کودکان امروز و شهروندان فرداست. اهمیت این نوع آموزش در سال‌های اخیر برای بسیاری از پژوهشگران آشکار شده و در نتیجه شاخه‌ای به نام آموزش شهروندی در حوزه آموزش و پرورش شکل گرفته است. هدف مقاله حاضر بررسی نقش نهاد آموزشی در پرورش مهارت‌های شهروندی در دانش‌آموزان با تکیه بر مفهوم گفت‌وگو به عنوان یکی از آن مهارت‌هاست و بدین منظور به سراغ مدارس دخترانه شهر کرج در مقطع دبیرستان رفته است. بخش اول این مقاله، شامل ارائه تعریف مفهوم گفت‌وگو و اهمیت و لزوم پرداختن به آن نزد متفکرانی چون سقراط، هابرماس و الکساندر است. در ادامه، یافته‌های پژوهش در قالب دو بخش با عناوین ویژگی‌های گفت‌وگو و انواع گفت‌وگو ارائه می‌شود. روش انجام این تحقیق، مطالعه موردی است که در آن از تکنیک‌های مشاهده و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است.

کلمات کلیدی: گفت‌وگوی انتقادی، کنکوری‌شدن، گفت‌وگوی نمایشی، فرهنگ سکوت، مشارکت، نقد، تفاوت آرا.

گفت وگو به عنوان یکی از مهارت های شهروندی و از پیش شرط های رسیدن به دموکراسی اهمیت بالایی در زندگی اجتماعی انسان معاصر دارد. جامعه ای که به دنبال رسیدن به دموکراسی و از بین بردن خشونت است، باید برنامه ای دقیق برای آموزش این مهارت به شهروندان خود داشته باشد. جامعه ایران نیز که در حال دست و پنجه نرم کردن با موانع موجود بر سر راه دموکراسی است، باید به این مهم توجه کند و بکوشد امکان گفت وگو و فضای آن را در تمام عرصه ها پدید آورد. بعد دیگر گفت وگو که نه تنها در دوران معاصر بلکه از زمانی بسیار دورتر بدان اهمیت ویژه ای بخشیده، ظرفیت این مفهوم برای دست یافتن به حقیقت است که در واقع در فرآیند گفت وگو شکل می گیرد و حیات می یابد.

مقاله حاضر قصد دارد با در نظر گرفتن زمینه سیاسی و عقیدتی جامعه ایران، و با تکیه بر مفهوم گفت وگو، وضعیت این مفهوم را در حوزه آموزش و پرورش و در نهاد مدرسه، به عنوان عرصه ای که وظیفه تعلیم و آموزش مهارت های شهروندی، از جمله گفت وگو را بر عهده دارد، بررسی کند و به عوامل تأثیرگذار بر شکل گیری آن بپردازد. ویژگی ها و مسئولیت های خاص این نهاد، که محلی برای سوادآموزی و آموزش مهارت های شهروندی است و ارتباط تنگاتنگ با شرایط اجتماعی، سیاسی و تاریخی موجود در هر جامعه دارد، از یک سو امکان شکل گیری فضای گفت وگویی را فراهم می آورد و از سویی دیگر، می تواند مانع رشد و حرکت این جریان به سوی الگوی انتقادی شود. در این زمینه، نقش معلمان در مقام هدایتگران کلاس های درس، و نوع تعامل آنها با دانش آموزان و نیز نگاهشان به مسئله گفت وگو و نیز نقش خود دانش آموزان در رسیدن به شرایط ایده آل گفت وگو بررسی می شود. سپس با در نظر گرفتن تعریفی که الکساندر ارائه می کند، چالش ها و فرصت های موجود برای نزدیک شدن به گفت وگوی انتقادی تحلیل می شود.

تعریف و اهمیت گفت وگو

پیش از سقراط، فلسفه با نوعی مونولوگ و اندیشیدن در خلوت خویش همراه بود، اما سقراط، پدر گفت وگو، فلسفه را به گفت وگو و مذاکره تبدیل کرد. به گواه افلاطون، بنیاد شیوه سقراطی، بر این فرض استوار بود که دستیابی به حقیقت، به تنهایی ممکن نیست و در نتیجه سقراط برای اولین بار از دیالکتیک (گفت وگو) به مثابه روش کشف حقیقت بهره برد. از نظر سقراط، گفت وگو بهترین روش برای رشد خرد انسانی است (کاپلستون ۱۹۰۷).

گادامر نیز در مقام فیلسوفی مطرح در نظریه هرمونوتیک خود از گفت وگو سخن گفته است. نزد گادامر، فهم ارزش بالایی دارد و او رسیدن به فهم را از راه گفت وگو یا پیوند افق ها ممکن می داند. او پیوند افق ها را گفت وگویی باز و گشوده می داند که «حاصل آن از قبل مشخص نیست» اما پیمودن این راه تنها مسیر رسیدن به حقیقت است.

(گادامر، ۱۹۷۵: ۳۲۴؛ به نقل از آزاد، لاجوردی، ۱۳۸۲). اما نکته ای که گادامر بر آن تأکید می کند، لزوم حفظ تعصبات و پیش داوری های طرفین گفت وگوست؛ دیدگاهی که موافقان و مخالفان بسیاری دارد. از آن جمله می توان به هابرماس اشاره کرد که با نقد نظرهای پیشین، نظریه کنش ارتباطی را مطرح می کند. او کنش ارتباطی را در تقابل با کنش ابزاری و کنش استراتژیک قرار می دهد و معتقد است غایت کنش ارتباطی یا همان گفت وگو رسیدن به تفاهم سپس توافق است و همین امر منجر به رهایی از سلطه، قدرت و سرکوب می شود؛ سرکوبی که در زبان و در قالب ارتباط کلامی ذمونولوگ تولید و بازتولید می شود (انصاری، ۱۳۸۳). هابرماس معتقد است زمانی که کنشگران جامعه در مورد موضوع یا موضوعاتی توافق پیشین را از دست می دهند و تکرار باعث خدشه دار شدن یکدستی نگاه نسبت به یک موضوع می شود، گفت وگو و ارائه استدلال برتر است که می تواند جامعه را بار دیگر به سمت تفاهم و توافق پیش برد و همین رسیدن به توافق است که راه سرکوب سایر نظرها و سلطه یک ایده را بر آنها مسدود می کند؛ چراکه در گفت وگوی ایده آل، نه قدرت بلکه استدلال برتر است که پیروز میدان خواهد بود.

داگلاس والتون متفکر دیگری است که نظریه گفت وگو را پایه و مبنای تفکر انتقادی می داند. او بر دو مهارت در نظریه گفت وگو تأکید می کند: همدلی به معنای توانایی درک نقطه نظرهای دیگری و بی طرفی انتقادی به معنای توانایی فاصله گرفتن از تعصبات و در نتیجه امکان موضع گیری متعادل در بحث (والتون، ۱۹۸۹). او از انواع گفت وگو مانند گفت وگوی اقناعی، تحقیق و مذاکره نیز نام می برد.

یکی دیگر از پژوهشگران در زمینه گفت وگو الکساندر است. وی توجه اصلی خود را به گفت وگو در آموزش و پرورش معطوف کرده؛ زیرا معتقد است نهاد آموزشی جایی است که می تواند ظرفیت ها و مهارت های لازم برای گفت وگوی واقعی را در شهروندان ارتقا دهد و همین توانایی مشکلات و چالش های جامعه را به شکلی صلح آمیز برطرف می کند. وی تأکید می کند که گفت وگو با مکالمه متفاوت است. نزد وی گفت وگو نیازمند اشتیاق و مهارت درگیر شدن با اذهان، نظرها و روش فکر سایرین است. گفت وگو، توانایی طرح سؤال، گوش دادن، تأمل، استدلال، توضیح، بررسی و تعمق در عقاید، تحلیل مشکلات، ارائه فرضیه و راه حل و مشارکت را در بر می گیرد. وی معتقد است گفت وگو درون کلاس های درس، نه تنها پایه یادگیری موفق را بنا می نهد، بلکه زمینه ساز انسجام اجتماعی، شهروندی فعال و جامعه سالم نیز هست. او به این واقعیت اشاره می کند که «نظام آموزشی در برخی کشورها ملزم به تربیت افرادی مطیع و فرمانبردار است، و در برخی دیگر از کشورها تلاش می کند تا شهروندانی فعال و پرسشگر را برای ورود به جامعه آماده سازد» (الکساندر، ۲۰۰۵).

برخی از متفکران مانند لئونارد مشخصاً به مسئله آموزش شهروندی

در کشور خود پرداخته‌اند. او با بررسی مدارس ایرلند شمالی و با توجه به اینکه مسأله فرقه‌گرایی چالشی عظیم در این منطقه بوده است، متوجه شد نشانی از گفت‌وگو بر سر مسأله فرقه‌گرایی در مدارس دیده نمی‌شود (لئونارد، ۲۰۰۷). در حالی که تحقیق دیگری که از سوی گالاگر انجام شد نشان می‌دهد که نژادپرستی به عنوان موضوعی حاشیه‌ای ارجاعات بسیاری در کلاس‌های درسی داشته است. این واقعیت بیانگر آن است که صحبت پیرامون مسائل جانبی و غیرحساس همچون راهی برای اجتناب از پرداختن به مشکل اصلی است. گالاگر در تحقیق خود نشان می‌دهد که معلم‌ها اغلب به دنبال حاکم کردن «فرهنگ سکوت» بر کلاس‌های درس خود هستند و علاقه‌ای به گفت‌وگو در مورد موضوعات چالش‌برانگیز ندارند (گالاگر، ۲۰۰۱).

با مرور کوتاهی که بر بخش نظریه انجام شد، اکنون یافته‌های پژوهش در دو بخش با عناوین ویژگی‌های گفت‌وگو و انواع گفت‌وگو ارائه می‌شود.

ویژگی‌های گفت‌وگو

با توجه به نظریه‌های مطرح شده، می‌توان ویژگی‌های اصلی گفت‌وگو را مشارکت، انتقاد (توانایی نقد کردن و نقدپذیری) و به رسمیت شناختن تفاوت آرا دانست. در ابتدا به مؤلفه مشارکت و وضعیت آن در مدارس می‌پردازیم.

مشارکت نزد معلمان دو معنای اصلی داشت. در معنای اول، مشارکت به مثابه پرسش کلاسی تعریف می‌شود. در این معنا، معلمان مشارکت را به طرح پرسش‌های کلاسی از دانش‌آموزان تقلیل می‌دهند و پاسخی که آنها به سؤالات ازپیش تعیین شده می‌دهند، نشانی از مشارکت تلقی می‌شود. در واقع، معلم با پرسش‌های کلاسی خیال خود را از وظیفه‌اش در زمینه ایجاد شرایط مشارکت آسوده می‌کند. اما آنچه در این نگاه مغفول می‌ماند، سدی است که در برابر خلاقیت و انگیزه دانش‌آموزان برای پرسش‌گری واقعی به معنای عمیق شدن در محتوا و جرئت طرح بحثی نو خارج از چهارچوب مطالب درسی یا در مخالفت با آن ایجاد می‌شود. دانش‌آموز در چنین فضایی می‌داند که وظیفه‌اش حفظ پاسخی از پیش تعیین شده است و همین حفظ کردن به عادت می‌شود و ذهن او را از تفکر خلاقانه دور می‌کند. در اینجا است که دغدغه دانش‌آموز از درک مطالب به حفظ آنها تغییر جهت می‌دهد و این امر با منطق گفت‌وگویی تضاد دارد. در معنای دوم، معلمان طرح سؤالاتی را از سوی دانش‌آموزان در مورد مطالب درسی مشارکت می‌دانند. اما معلمان خود نیز به این نکته اشاره کردند که این گونه پرسش‌ها عمق و انسجام لازم را ندارد و عنوان کلیشه‌ای را برای این گونه سؤالات به کار بردند. این سؤالات تنها ناظر بر توضیح مجدد معلم یا درخواست اضافه کردن مثالی برای درک بهتر است و باز هم خبر و نشانی از خلاقیت، نقد یا تلاشی خودمحور از

اما مشارکت، در سطحی دیگر به نگاه خود دانش‌آموزان بازمی‌گردد. مشاهده رفتار دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی و انجام مصاحبه با برخی از آنها نشان‌دهنده این واقعیت بود که دانش‌آموزان انگیزه چندانی برای حل تناقضات ذهنی و دغدغه‌های درونی خود در کلاس‌های درسی ندارند یا حداقل مدرسه و کلاس درس را محل مناسبی برای یافتن پاسخ‌های خود نمی‌دانند. پذیرندگی که در بین دانش‌آموزان مشاهده می‌شد، کاملاً در تضاد با مشارکت و در نتیجه گفت‌وگو قرار می‌گیرد و بیانگر انفعال دانش‌آموزان است. برخی از بچه‌ها در صحبت‌های خود به شکل صریح اشاره کردند که مدرسه مکانی برای بحث و گفت‌وگو نیست بلکه مکانی برای درس خواندن و آماده‌شدن برای کنکور است.

پایامد وجود چنین اشکالی در مشارکت، پرورش شهروندی منفعل و نیز آموزش بر مبنای حفظیات است که مسأله درک بر مبنای گفت‌وگو را کمرنگ می‌کند.

دومین ویژگی گفت‌وگو، انتقاد است. بنابر نتایج به دست آمده از مصاحبه‌ها، برخی از معلمان به طور کل با مسأله انتقاد مخالف هستند و برخی دیگر از نبود توانایی در دانش‌آموزان برای انتقاد صحیح سخن می‌گویند. انتقاد مشروط واژه‌ای است که برای توصیف نظر گروه اول انتخاب شده است و منظور از آن، شرایط و خطوطی است که معلم برای دانش‌آموزان لحاظ می‌کند و در همین چهارچوب اجازه نقد را به آنها می‌دهد. همین موضوع باعث می‌شود معلمان در صورت موافق نبودن با دیدگاه‌ها یا انتقادات دانش‌آموزان، با استفاده از واژه‌هایی چون غیرمنطقی، بودار و مغلطه کردن، فرصت نقد را از آنان بگیرند. در عمل اتفاقی که رخ می‌دهد این است که هر گونه انتقادی که خطوط قرمز را رد کند، سریعاً از سوی چنین معلمانی سرکوب می‌شود. از سوی دیگر، اگر نظرهای دانش‌آموزان در چهارچوب همین خطوط قرمز بگنجد، آنها می‌توانند با خیال راحت انتقادهای خود را مطرح کنند. در اینجا آنچه به چشم می‌خورد، نبود ویژگی بی‌طرفی انتقادی است که والتون بدان اشاره کرده است که در نتیجه آن معلم شرایطی را مهیا نمی‌کند تا بتواند در آن به دور از تعصب با نقد روبه‌رو شود.

اما گروه دوم معلمان از ناپختگی دانش‌آموزان در انتقاد کردن صحبت می‌کنند و با نقد صحیح و مبتنی بر استدلال مخالفت کلی ندارند. انتقاد خام در اینجا برای توصیف نابلدی دانش‌آموزان در نقد به کار می‌رود. این گروه از معلمان رعایت نکردن ادب را از سوی دانش‌آموزان در زمان انتقاد، معضلی بر سر راه ایجاد فضای انتقادی در کلاس می‌دانند. در واقع باید گفت مسأله آگاهی در طرح انتقاد نکته مهمی است که باید بدان توجه کرد. نقد بدون پشتوانه عقلانی می‌تواند لجبازی یا ادعایی توخالی تلقی شود.

اما گروه سوم از معلمان بودند که انتقاد را نه امری مثبت و سازنده بلکه نشانه ضعف می‌دانستند و معتقد بودند انتقادپذیری در برابر دانش‌آموزان باعث افت جایگاه معلم در ذهن آنها می‌شود. این تعریف ما را به سوی معنای انتقاد در جامعه سوق می‌دهد؛ معنایی

برای انتقاد و طرح سؤالات بنیادین و تمرین استدلال از سوی دانش‌آموزان با نظرهای گوناگون می‌شود؛ و از سویی دیگر، با تکیه بر همین نمایش تقلیل‌یافته از گفت‌وگو می‌تواند مدعی ترویج دموکراسی و مبارزه با دیکتاتوری باشد.

اما در گفت‌وگوی تطبیقی آنچه اهمیت دارد، سازگاری با ارزش‌ها و هنجارهای غالب بر جامعه است که نظام آموزشی توجه خود را بر انتقال همین بایدها و نبایدها و مفاهیم ارزشی به دانش‌آموزان متمرکز می‌کند. در چنین شرایطی امکان چانه‌زنی بر سر درستی و نادرستی باورها وجود ندارد و هدف، القای ارزش‌های ازپیش‌تعیین‌شده است. حاصل وجود این نوع گفت‌وگو در مدارس، تربیت دانش‌آموزانی منفعل و مطیع است که مهارت نقد و به‌چالش کشیدن را نیاموخته‌اند.

نتیجه‌گیری

مشاهدات و انجام مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان این واقعیت را آشکار می‌کند که در وهله اول تعریف درستی از گفت‌وگو در ذهن معلمان یا دانش‌آموزان وجود ندارد و در واقع، گفت‌وگو صرفاً به معنای مکالمه و صحبت مطرح می‌شود. در وهله بعد، بی‌توجهی به این مفهوم و اهمیت آن به چشم می‌خورد. برخی از معلمان خود را تنها موظف به اتمام کتاب‌های درسی و آماده‌کردن دانش‌آموزان برای امتحانات یا کنکور می‌دانند. این نگرشی غالب بود که در میان دانش‌آموزان نیز دیده می‌شد. به بیان دیگر، ما در مدارس با نوعی از سلطه فرهنگ کنکور روبه‌رو هستیم که این امر تأثیر بسزایی در وضعیت گفت‌وگو و اهمیت آن در مدارس دارد. زمانی که مهمترین موضوع برای مدرسه، معلمان و دانش‌آموزان گذر از سد کنکور است، فهم مطالب درسی و گفت‌وگو اهمیت خود را از دست می‌دهند.

نتیجه کلی تحقیق این است که در حال حاضر شرایط برای تحقق گفت‌وگوی انتقادی در مدارس چندان فراهم نیست. این امر از یک سو به ناآگاهی یا بی‌انگیزه بودن معلمان برای انجام کار بنیادین و تغییر اساسی بازمی‌گردد، و از سویی دیگر، مسئله آمادگی‌نداشتن دانش‌آموزان برای استفاده از فرصت‌ها و روزه‌های هرچند محدود، بر ایجاد فضای غیر گفت‌وگویی تأثیرگذار است. در عین حال، نباید مسئله سیاست‌گذاری کلان را از نظر دور داشت؛ چراکه این امر می‌تواند در نحوه اداره کلاس‌ها و عملکرد معلمان تأثیر فراوانی داشته باشد.

که چه در ذهن معلمان چه در ذهن دانش‌آموزان رسوخ یافته است (دانش‌آموزان نیز در مصاحبه‌ها به این موضوع اشاره کردند). حاصل نبود نقد در معنای اصیل، گسترش فرهنگ سکوت در مدارس و در نتیجه در جامعه است. معنای اول فرهنگ سکوت، فرصت‌نیافتن دانش‌آموزان با عقاید متفاوت برای سخن‌گفتن است؛ و معنای دوم آن، نپرداختن به مشکلات ریشه‌دار است که تنها بروز این مشکلات را به تعویق می‌اندازد. اما روزی می‌رسد که این مشکلات حل‌نشده به مرحله بحرانی می‌رسد و در آن زمان است که فرصتی برای گفت‌وگو و حل مسالمت‌آمیز مسائل باقی نخواهد ماند. و اما آخرین ویژگی گفت‌وگو، که در این تحقیق بدان پرداخته شده، به‌رسمیت‌شناختن تفاوت آراست. این موضوع از این جهت اهمیت می‌یابد که در نظریه‌های بررسی شده، امکان شکل‌گیری گفت‌وگو میان دو نفر با عقاید کاملاً یکسان ناممکن است و لازمه شکل‌گیری گفت‌وگو، تفاوت آراست. اما آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد، بی‌توجهی به این مهم است. در بررسی مصاحبه‌ها، گروهی از معلمان با این امر کاملاً مخالف بودند و خود را موظف به مقاومت در برابر آن می‌دیدند، و برخی دیگر از محدودیت‌های موجود در مدارس برای بها دادن به تفاوت سخن می‌گفتند.

برای گروه اول معلمان، تفاوت به مثابه عصیان‌گری تعریف شده است. در جوامعی که از نظر سیاسی در وضعیت حساسی قرار دارند، مسئله تفاوت نه تنها مورد استقبال قرار نمی‌گیرد بلکه نگرانی‌های متعددی را نیز ایجاد می‌کند. افرادی که عملکرد یا نظرهای متفاوتی دارند، از نگاه ایدئولوژی حاکم، در مقام عصیان‌گرانی بالقوه قرار می‌گیرند. با توجه به اینکه مدرسه یکی از بهترین عرصه‌ها برای بازتولید ایدئولوژی به شمار می‌رود، تفاوت حتی میان دانش‌آموزان نیز ترس‌هایی را برمی‌انگیزد و خطوط قرمز جامعه در مدارس نیز اعمال می‌شوند. در چنین شرایطی، معلمان چه به خواست درونی چه به اجبار و تحت فشار عوامل بیرونی موظف‌اند کلاس را به گونه‌ای اداره کنند که مانع از طرح نظرهای چالش‌برانگیز شوند، و در صورت طرح چنین عقایدی، از ابزار سانسور برای کنترل کلاس استفاده کنند.

انواع گفت‌وگو

با تکیه بر داده‌های به‌دست‌آمده که در بالا خلاصه‌ای از آنها ذکر شد، انواع گفت‌وگو را در این بخش مطرح می‌کنیم که در ذیل دو عنوان گفت‌وگوی نمایشی و گفت‌وگوی تطبیقی قرار می‌گیرند.

واژه نمایشی برای نوع اول گفت‌وگو ناظر بر این واقعیت است که هیچ یک از ویژگی‌های گفت‌وگو در شکل حقیقی و ایده‌آل خود حضور ندارد و این ویژگی‌ها را تنها می‌توان در سطح روابط مشاهده کرد. این شکل از گفت‌وگو مدلی تقلیل‌یافته دارد و در سطحی بی‌خطر امکان ظهور می‌یابد. در واقع می‌توان گفت مدرسه با تحمیل گفت‌وگوی نمایشی از یک طرف همسو با ایدئولوژی حاکم بر جامعه حرکت کرده مانع از ایجاد فضای باز

پیدایش مدرسه جدید در ایران^۱

فاطمه مقدسی

برای بیان این شرایط به کوتاه‌ترین وجه، می‌توان گفت شکل‌گیری دو گفتمان در ایران مقدمه ظهور مفهوم طفل به معنای جدید آن شد، نخست گفتمان عقلانیت مدرن و دیگر گفتمان علم پزشکی. در ادامه، چگونگی اثرگذاری هر یک از این دو گفتمان را بر طفولیت و در نتیجه تعلیم و تربیت تشریح خواهد شد.

عقلانیت و دگرگونی زمان

ظهور عقلانیت در معنای مدرن آن از یک سو سامان دیگری را در شیوه‌های نیل به معرفت ایجاد کرد و از دیگر سو ادراکی متفاوت از زمان پدید آورد و به واسطه به‌کارگیری مفهوم جدیدی از زمان امکان محاسبه‌پذیر کردن آن را در قالبی کمی فراهم کرد و از این

راه، انگاره‌هایی نوین حول دوره‌ای تازه‌تولد یافته به نام «طفولیت» شکل داد و انتظاراتی جدید در پی آورد. این امکان، شرایطی را پدیدار ساخت که مخالفان آموزش مکتب‌خانه‌ای در نقد شیوه‌های موجود آموزشی، بر تعلل و تأخیر در تعلیم اطفال خرده بگیرند و پیکان اعتراض را بر میزان سال‌های تحصیلی آموزش مکتب‌خانه‌ای نشانه روند؛ چنان‌که طرفداران تغییر الفبا جملگی بر این باور مشترک تأکید می‌کردند که اطفال ما به علت دشواری بسیار

الفبای رایج است که باید سالیان سال نیروی خود را مصروف یادگیری حروف و کسب توانایی قرائت متون کنند. انتقادات فراوان نوگرایان خبر از ادراکی کاملاً متفاوت از زمان نسبت به آن چیزی می‌داد که پیشتر و در عصر صفوی رایج بود. دگرگونی در ادراک زمان بستری فراهم آورد که در آن سرعت در یادگیری علوم یا در تعلیم الفبا، از یک سو به منزله شاخصی آموزشی در تعلیم و تربیت جدید ما پذیرفته و به خدمت گرفته شود و از سوی دیگر امکان انتقاد از مکتب‌خانه‌ها و گسستی عظیم در حیطه آموزش را به وجود آورد.

این رساله پژوهشی است در باب شرایط تاریخی ظهور اولین گفتمان تعلیم و تربیت ابتدایی در ایران دوره قاجار، که به جای آموزش مکتب‌خانه‌ای بر سریر آموزش این مرز و بوم نشست و بعدها مدارس ابتدایی، بر پایه آن و در امتداد تغییرات نهفته در آن شکل گرفت. در اثر چنین دگرگونی بنیادبرافکنی بود که سال‌ها بعد، فصلی نو در قلمرو تعلیم و تربیت ما آغاز یافت و مدارس جدید، بساط کهنه آموزش مکتب‌خانه‌ای را برچید و یکه‌تاز بی رقیب عرصه آموزش در ایران شد.

کریمخان در رساله خود بر این باور است که هسته اصلی ظهور این گفتمان نوین، پیدایش درکی اساساً متفاوت با مفهوم طفولیت از

قرن سیزدهم به این سوست. در اینجا است که می‌توان تأثیر شدید رویکرد انتقادی فوکو به تاریخ را در کار او مشاهده کرد. آنچه تصویری از طفولیت پیش از ظهور گفتمان جدید (در عصر صفوی) را برمی‌ساخت، از یک سو عجین بودن آن با مسئله مرگ اطفال و عادی و معمول پنداشتن آن بود، چندان که گویی اطفال موجوداتی بودند که «برای مردن متولد می‌شوند» و از دیگر سو، هم‌ردیف دانستن طفل با مجنون و دیوانه. از این رو، طفل عصر صفوی تا پیش از پانهادن به قلمرو بلوغ، بی‌بهره از قوه

عقل دانسته می‌شد. رفته‌رفته از سده سیزدهم بدین سو، بارقه‌های پیدایی عصری نمایان شد که عقلانیت جدیدی را در باب اندیشه و عمل آدمیان به کار می‌گرفت و هستی طفل را متأثر از مؤلفه‌ها و شاخصه‌های خویش می‌کرد. «طفولیت» در پرتو همین دگرگونی‌ها بود که به مثابه دورانی پرمایه از حیات فرد، درخششی بی‌سابقه یافت و از این قابلیت برخوردار شد تا نقشی محوری در مسیر ترقی جامعه ایفا کند. آنچه بخش اعظمی از این رساله را به خود اختصاص داده است، شرایط ظهور همین درک نو از طفولیت و در نتیجه پیدایی اولین گفتمان تعلیم و تربیت جدید در ایران است.



این متن گزارشی است از: کریمخان زند، مصطفی (۱۳۹۱) پیدایش مدرسه در ایران، پایان نامه برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

کریمخان پنج عنصر تمایزبخش رویکرد انتقادی فوکو به تاریخ را چنین برمی‌شمارد: ۱. مرکز‌دایی از انسان ۲. گسستی دیدن تاریخ ۳. اکنونیت مسئله پژوهش ۴. توجه به روال کارها یا چگونگی انجام دادن کارها ۵. ساختارگرایی. سایه رویکرد فوکویی به تاریخ در سراسر رساله وی گسترده است و فهم عناصر این نوع تاریخی نگاری برای فهم روش کار کریمخان اهمیتی اساسی دارد و کافی است یادآور شویم، تلاش وی در تحلیل شرایط تاریخی ظهور فهمی مدرن از طفولیت، شباهتی عظیم به کار فوکو در تولد درمانگاه و تاریخ جنون دارد، گویی جنون،

دانش پزشکی و دغدغه حفظ صحت

دانش پزشکی احتمالاً مهم‌ترین گفتمانی بود که در برساختن سیمایی دیگرگون از «طفولیت» سهم بسزایی داشت و ساز و برگِ دگرگونی در گزاره‌های پیشین را از رهگذر به‌کارگیری مفاهیمی نو در باب امراض و نیز ادراکی متفاوت از بدن، فراهم آورد.

در سال‌های آغازین عصر جدید، حفظ صحت که مدت‌ها بود از اندیشه طبابت ما رخت بر بسته بود، بار دیگر و این بار در جامه‌ای نو، پا به عرصه دانش نهاد. هجوم امراضِ خانمان سوزی چون وبا و طاعون، نه فقط مردم را به هلاکت رساند، بلکه طبابت بومی را نیز به چالش کشید و طی آن طبابت از نو برای ریشه‌کن‌سازی این امراض به چاره‌اندیشی پرداخت. در جریان بیماری‌های مسری سده سیزدهم بود که طبابت، مسئله مطرود حفظ صحت را که رابطه‌ای تنگاتنگ با علل و علاج این امراض برقرار میکرد، بهمیدان گفتمان کشید و در باب آن به تأمل پرداخت. با این حال، تحت سیطره طبابت فرنگی، دیری نپایید که این انگاره نوظهور رنگ و بویی دیگر گرفت و معنایی از بهداشت عمومی را بر کرسی اندیشه طبابت نشاند و از همانجا بود که طبابت فرنگی پیشاهنگ میدان طبابت در ایران گشت. طبابت فرنگی از سده سیزدهم بدین سو، تار و پودی از دانش و اقدامات بهداشتی را بر مدار مسئله سرایت تنید و از طریق پروراندن ادراکی نو پیرامون همه‌گیری‌های هولناک آن روزگار و تأکید و تدقیق بر مسری بودن وبا و طاعون، راه خود را به خردترین سطوح زندگی آدمیان گشود و از این حق برخوردار شد که در باب جزئی‌ترین رفتارهای فردی و اجتماعی از پاکیزگی شخصی تا بهداشت اجتماعی به اظهار نظر بپردازد.

طبابت فرنگی به ترسیم سیمای بدنی جدید دست یازید که باورهای پیشین آدمیان را دگرگون کرد و ظهور فصلی نو در دفتر اندیشه و عمل ما را رقم می‌زد. برای نخستین بار بارقه‌های تصویری از هستی افراد شکل می‌گرفت که بر پایه آن فرد خودش را در نسبت با قواعد و اصول بهداشت جدید و به مثابه موجودی «زیستمند» ادراک می‌کرد که گستره عمل و نیز اشکال اندیشیدن او در زیر سیطره چنین نگاهی و تحت تأثیر عملی زیستی متعین می‌گشت. پزشکی جدید از آن لحظه که توانست در باب چیرستی هستی انسان بیندیشد و به بهانه سرایت مرض، محافظت از جانش را ضمانت کند، راهش را به دنیای بیکران کنش‌های فردی و اجتماعی مردمان گشود و از مراقبت بهداشتی شهرها و روستاها و بهداشت منزل و محله و خیابان و بازار و حمام و مسجد و مکتب‌خانه گرفته تا دگرگونی در سبک زندگی و تعلیم و تربیت و غذا خوردن و خوابیدن و محافظت و پاکیزگی بدن و تولد و صیانت از سلامتی طفل و تدفین و تشییع اموات، جملگی را به عرصه گفتمان داخل کرد و در ایجاد دگرگونی در بن‌مایه‌های اندیشه و عمل آدمیان و نیز در منزلت فلسفی افراد مؤثر افتاد.

از همین لحظه بود که یکباره طبیب، که در عصر صفوی حضورش کاستی یافته بود، از قدرتی برخوردار گشت که بی‌شک در تاریخ

سده‌های اخیر ما بی‌نظیر و حیرت‌آور بود. طبیب طبابت فرنگی خود را در جایگاهی مشروع و دارای این حق می‌پنداشت که در بنیان‌های تعلیم و تعلم ما طرحی نو در افکند و علاوه بر آن بر شیوه‌های تربیتی پیشین خشم گیرد و به عدم رعایت اصول بهداشتی جدید در مکتب‌خانه‌ها اعتراض کند.

با قدرتمند شدن دانش پزشکی، طفولیت دیگر نه بر اساس معیاری چون بلوغ، بلکه بر اساس ادراکی جدید از بدن و تصویر نویسی از چگونگی ترسیم رشد و نمو فرد در طول دوران حیاتش، صورتبندی می‌شد؛ فرایندی که طبابت فرنگی بی‌شک آغازگر و خالق نمایشی از مفهوم‌پردازی‌های بی‌بدیل آن در ایران بود.

آبله‌کوبی؛ پزشکی در خدمت قدرت

آبله‌کوبی به یقین از جمله شفاف‌ترین و برهنه‌ترین اعمالی بود که نه فقط بر تولید و تداوم چنین تصویری از طفل دامن زد، بلکه پیوند میان طبابت و سیاست بر سر نقطه «طفولیت» را آشکار کرد. از آن زمان که نیل به فزونی رعیت عاملی مؤثر در ترقی جامعه تلقی شد و به همان سان از لحظه‌ای که این فزونی رعیت، در پرتو محافظت از زندگی اطفال و مراقبت از جان آنان معنا یافت و در چرخه اندیشه وارد شد، اندک اندک طفولیت از یک سو در قالب گفتمانی سیاسی قوام گرفت و و ضمن آن بر نقش این دوران از حیات فرد در افزودن قدرت سیاسی و اقتصادی آتیّه جامعه تأکید شد و از سوی دیگر در بستر گفتمانی پزشکی تعریف شد؛ گفتمانی که نه تنها خود در زیر بال و پر سیاست جایی برای بالیدن یافت بلکه بساط مفهوم‌پردازی نوینی از هستی طفل و تصوراتی از کیفیت رشد و سلامت آدمی را مهیا کرد که در نهایت امر به یاری سیاست شتافت.

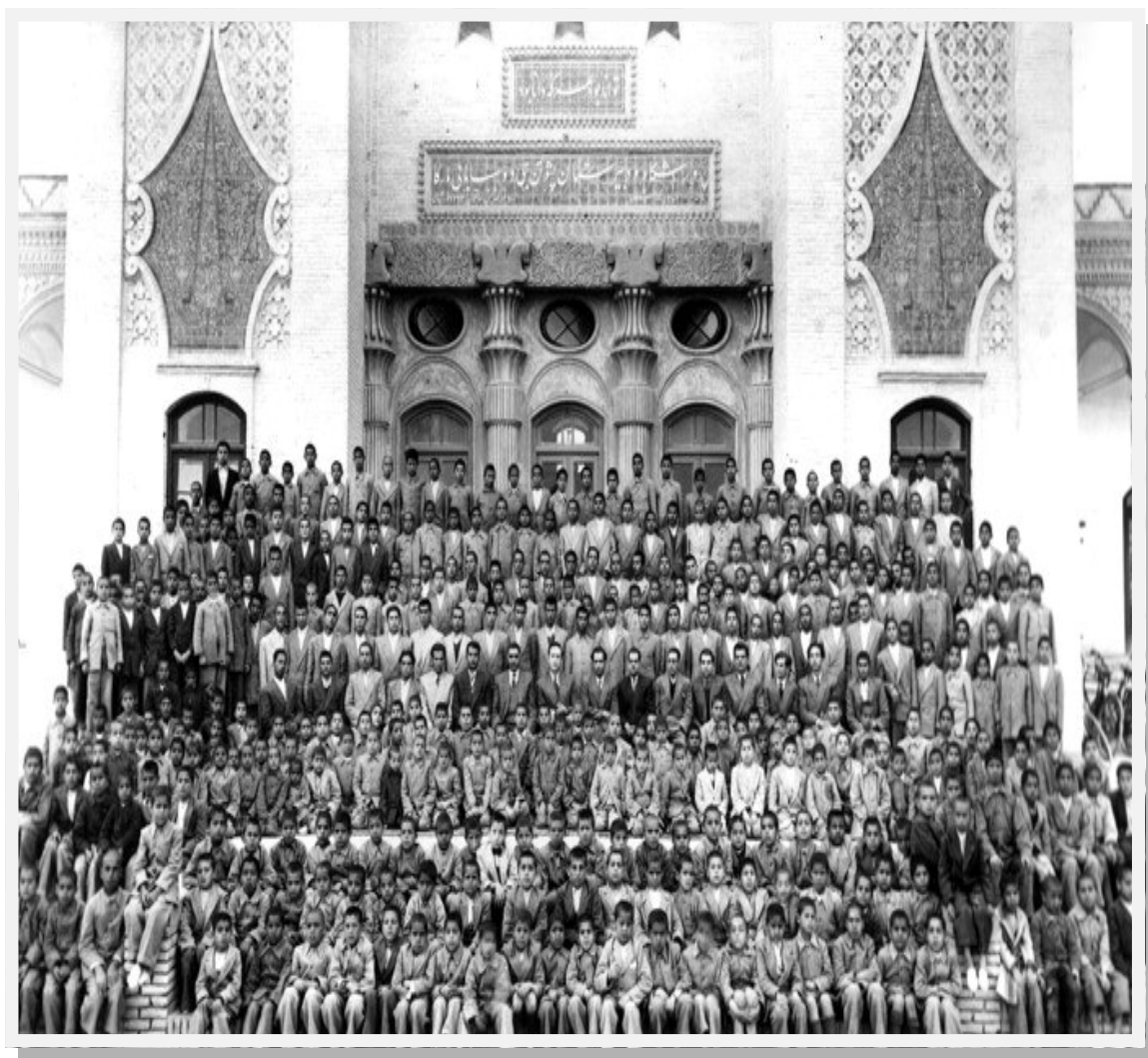
اینکه سیاست در سده سیزدهم سودای فزونی رعیتش را در سر می‌پروراند، شاید از یک سو متأثر از نبردهای سخت ایران و روس و در پی آن موقعیت دور قمری دولت و بی‌رمقی ملت بود و از سوی دیگر تحت تأثیر تلفات و صدمات مهلک وبا و طاعون. چنین تصویری زمینه‌ای فراهم آورد تا در آغاز عصر جدید، سیاست در رخت طبابت بر سر سودمندی «طفولیت» به موافقت رسد و روشنایی مناسبات قدرت، در قالب دورانی پرمایه از حیات آدمی بر هستی‌اش تابیدن گیرد.

کریمخان بر این باور است که نباید به‌اشتباه تلاش آگاهانه منتقدان را که خود پیامد و نشانه‌ای از دیگر تغییرات است، سرمنشأ پیدایش گفتمان جدید تعلیم و تربیت بدانیم. اگر دگرگونی‌های شتابان عصر جدید نبودند و اگر سایه مناسبات قدرت بر سر مسئله طفولیت نمی‌افتاد، چنین تغییری در شیوه‌های تربیتی رخ نمی‌داد. مسئله بر سر مناسبات قدرتی بود که نه تنها مفهومی «جدید از طفولیت» بر می‌ساخت بلکه قوا را وقف حیات طفل می‌کرد و بر آن تأکید و تمرکز داشت؛ لحظه‌ای

که طفل باید زنده و سالم می‌ماند، چون به کار می‌آمد، چون سودمند بود.

بنابراین، طفلی که موضوع اولین گفتمان مدارس جدید قرار گرفت، همان طفلی نبود که سالیان سال در مکتب‌خانه‌ها حاضر می‌شد، الحمد می‌خواند، درس پس می‌داد، اطاعت می‌کرد یا فلک می‌شد؛ طفلی که برای نخستین بار در اواخر سده سیزدهم موضوع اولین گفتمان تعلیم و تربیت نوین ما قرار گرفت، موجودی یکسر جدید بود که در پرتو ادراکی بدیع از بدن و زیر سایه فردیتی نوظهور و در قرابت سنگینی با اندیشه پیشگیری و از سر رونق و قوام قواعد حفظ صحت قدم به قلمرو گفتمان نهاد. پیدایی ادراکی نوین از «طفولیت» به همراه گونی‌های آتش زای عصر جدید

زمینه‌ای دگر مهیا کرد تا بازار انتقادات و اعتراضات علیه مناسبات آموزشی پیشین ما، رونقی پرفروغ گیرد و امکانی فراهم آورد تا اندیشه، توانایی تغییر در نهاد تعلیم و تربیت ما را به دست آورد، تغییری که در نهایت امر و به پشتوانه آن، تعلیم و تربیت ما آموزش مکتب‌خانه‌ای را دگرگون کرد و باب‌های گفتمانی نو در این عرصه را به روی مدرسه گشود.



یادداشتی بر کتاب: هویت و همبستگی ملی در

نظام آموزشی ایران

دکتر مجتبی مقصودی

دانشیار رشته علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز)

شناسه کتاب:

سرشناسه: مقصودی، مجتبی، ۱۳۴۲، گردآورنده

عنوان و نام پدیدآور: هویت و همبستگی ملی در

نظام آموزشی ایران به اهتمام مجتبی مقصودی.

مشخصات نشر: تهران: تمدن ایرانی، ۱۳۹۱

موضوع: ملی گرایی و آموزش و پرورش ایران

مقاله ها و خطابه ها

موضوع: ویژگی های ملی ایرانی، مقاله ها و خطابه ها

بنیادین آموزش و پرورش، که با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی از سال ۱۳۹۰ لازم الاجرا شد، نکاتی را بررسی کرده که دربردارنده تأکید و توجه نظام آموزشی ایران به هویت و همبستگی ملی است. نویسنده بر این باور است که علاوه بر اهمیت جایگاه نظام آموزشی در تحکیم پیوندهای هویتی، ساخت هویتی نیز در سمت و سو دادن به نظام آموزشی نقش تأمل برانگیزی دارد. فصل دوم کتاب اختصاص دارد به پژوهش دکتر ابراهیم صالحی عمران^۱ و طنز شکیباییان^۲ تحت عنوان «بررسی میزان توجه به مؤلفه های هویت ملی در کتاب های درسی دوره آموزش ابتدایی». ایشان با بهره گیری از روش تحلیل محتوا، ۲۷ جلد کتاب درسی دوره آموزش ابتدایی سال ۸۲-۱۳۸۱ را، شامل ۵۱۲ درس، ۳۱۹۹ صفحه و ۳۳۳۲ تصویر، به منظور بررسی میزان توجه به مؤلفه های هویت ملی در کتاب های درسی دوره ابتدایی تجزیه و تحلیل کرده اند. نویسندگان در این مقاله از روش آنتروپی شانسون برای تفسیر پیام و پردازش اطلاعات موجود و به دست آوردن ضریب اهمیت هر یک از مقوله های تحقیق و مقایسه ضرایب اهمیت آنها استفاده کرده اند. در نهایت، یافته های پژوهش نشان دهنده نبود توجه متعادل به عناصر و مؤلفه های هویت ملی و نقش ضعیف آن در میان دروس، صفحات و تصاویر کتب درسی این دوره است.

آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم در شکل گیری هویت، انسجام بخشی و نیل به همبستگی ملی به شمار می آید. این نهاد آموزشی و تأثیرگذار در تمام جوامع با دقت نظر و اعمال روش ها و رویکردهای علمی و ارائه تمهیدات لازم و تدوین برنامه های اصولی به تقویت خودآگاهی ملی و اندیشه ها و نگرش های هویت بخش و ایجاد تجانس فرهنگی و همبستگی ملی از طریق تولید دانش متناسب با ارزش ها و هنجارهای فرهنگی و هویتی اهتمام دارد. بنابراین، می توان نظام آموزشی را بازتابی از اولویت های فرهنگی در ارائه الگوهای مبتنی بر رویکردهای هویتی در زمینه تحکیم پیوندهای مشترک و تقویت همبستگی ملی و نشان دهنده گرایش به تعمیم اولویت ها به نسل های در حال رشد در ایجاد احساس هویت مشترک دانست.

قدمت تاریخی، غنای فرهنگی و هویتی ایران اگرچه به عنوان سرمایه ای عظیم در عرصه تعاملات جهانی شرایط مساعدی را در اختیار ما قرار می دهد و بسترهای تجانس فرهنگی و انسجام سیاسی و اجتماعی را فراهم می آورد، پویایی و شناخت فرهنگ و هویت، همت و واقع بینی کارگزاران نظام آموزشی و نهادهای رسمی ذیصلاح را می طلبد؛ تا جایی که هرگونه اهمال و بی توجهی یا نبود برنامه ریزی اصولی در تقویت ارکان هویت ملی سبب مستحیل شدن هویت ملی و در نهایت گسست همبستگی ملی در میان نسل های مختلف خواهد شد.

این مجموعه می کوشد نقش نظام آموزشی (در برنامه ریزی، تعیین محتوا و تدوین کتب درسی در مقاطع تحصیلی) را در هویت ملی بررسی کند. یافته های این بررسی که در کتاب هویت و همبستگی ملی در نظام آموزشی ایران گرد آمده است، حاکی از نقش نهاد آموزش و پرورش در شکل گیری، تعمیق و حفظ ارزش های هویتی و تحکیم همبستگی ملی است.

این کتاب دارای شش فصل مجزا است که در هر یک از فصل ها به بُعد خاصی از موضوع پرداخته شده است.

در فصل اول، دکتر مجتبی مقصودی در مقاله ای با عنوان «بایسته های نظام آموزشی ایران در حوزه سیاست گذاری های هویتی و همبستگی ملی» ضمن پرداختن به ابعاد مختلف هویت، به اهمیت نقش نظام آموزشی در تکوین هویت و همبستگی ملی از دیدگاهی نظری توجه کرده است. در این زمینه، نویسنده با استناد به مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در تبیین اهداف و خط مشی های کلان نظام آموزشی ایران و سند ملی تحول

۱- عضو هیأت علمی گروه تربیتی دانشگاه مازندران

۲- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

دکتر علی منصوری^۳ و آریتا فریدونی^۴ موضوع «تبلور هویت ملی در کتب درسی؛ بررسی محتوایی کتاب فارسی دوره ابتدایی «را» دستمایه تدوین فصل سوم کتاب قرار دادند. نویسندگان با توجه به شناخت هویت فرد و ملت‌ها به عنوان یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های بشر، موضوع هویت را در دانش‌آموزان مهم دانسته طرح آن را در دوران دبستان یکی از روش‌های تقویت هویت ملی و هویت‌بخشی قلمداد کردند.

در این پژوهش، نویسندگان با استفاده از روش تحلیل محتوا میزان فراوانی واژه‌ها، تصاویر، شعرها، داستان‌ها و نشرهای کتاب فارسی پنج سال دوره ابتدایی را بررسی کرده و به مقایسه و سنجش میزان ارتباط آنها با مؤلفه‌های هویت ملی ایرانیان از بعد ایرانی بودن پرداخته‌اند. نتایج حاصل از این بررسی‌ها نشان‌دهنده آن است که در حدود ۷٪ کل کتاب‌های درسی بیانگر مقوله‌های هویت ملی است.

فصل چهارم کتاب مبتنی بر موضوع «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره راهنمایی» است که دکتر احمد رضایی^۵، دکتر کیومرث صالحی عمران، دکتر آذری^۶ و نعمت‌الله کمالی کار سالاری^۷ درباره آن پژوهیده‌اند. این نویسندگان ۳۰ جلد کتاب درسی دوره راهنمایی سال ۸۷-۱۳۸۶ را با استفاده از روش تحلیل محتوا بررسی کردند. این مباحث شامل ۴۸۸ درس و ۳۸۹۵ صفحه بوده است. در این بررسی از روش آنتروپی شانون برای تفسیر پیام و پردازش اطلاعات موجود استفاده شده است.

براساس یافته‌های پژوهش، بیشترین ضریب اهمیت در میان دروس و صفحات کتب درسی این دوره به مقوله دینی - مذهبی اختصاص دارد. از مجموع دروس دوره راهنمایی، ۲۹۹ درس با ۹۳۱ صفحه به مقوله دینی و مذهبی، ۹۶ درس با ۱۶۱ صفحه به مقوله باستانی و ملی و ۲۱ درس با ۴۶ صفحه به ارزش‌های فرهنگ غرب اختصاص یافته است.

دانش‌آموزان به مسأله اقتدار، تقویت هویت ملی و ایجاد نگرش به جهانی شدن در دانش‌آموزان انجام شده است. در این پژوهش،

نویسندگان از در ادامه کتاب، دکتر صمد ایزدی^۸ و محمود شارع‌پور^۹ به همراه راضیه قربانی قهرمان^{۱۰} به «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه)» پرداخته‌اند.

برنامه‌ریزی درسی با هدف بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و با تأکید بر نقش ساختار اجتماعی حاکم بر مدارس متوسطه استان مازندران در ایجاد نگرش در روش توصیفی از نوع پیمایشی بهره گرفته‌اند. جامعه آماری مدارس متوسطه دولتی استان مازندران و حجم نمونه ۳۸۴ نفر از دانش‌آموزان و ۳۷۷ نفر از کارکنان آموزشی در نظر گرفته شده است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که نیمی از دانش‌آموزان و کارکنان، نقش برنامه‌های درسی پنهان مدارس را در تقویت ملی زیاد دانسته‌اند و دانش‌آموزان تا حدودی بیشتر از کارکنان برنامه‌های درسی پنهان را در ایجاد نگرش به جهانی شدن مؤثر شمرده‌اند.

و در نهایت موضوع «کتاب‌های درسی و هویت ملی؛ فراتحلیل مطالعه‌های انجام شده درباره کتاب‌های درسی» در فصل آخر کتاب توسط دکتر فروزنده جعفرزاده‌پور^{۱۱} بررسی شده است. نویسنده بر این نکته تأکید می‌کند که در سال‌های اخیر بررسی کتاب‌های درسی از دیدگاه هویت ملی توجه پژوهشگران را جلب کرده و ۱۶ پژوهش در این حوزه انجام شده است. نویسنده در این پژوهش تلاش دارد تا با هدف ارائه تصویری کلی از کتاب‌های درسی با روش فراتحلیل، این موضوع را بررسی کند. یافته‌های به دست آمده در این پژوهش نشان‌دهنده آن است که در دوره‌های زمانی گوناگون با توجه به سیاست‌های کلان جامعه، تدوین‌کنندگان کتاب‌های درسی به یکی از دو بعد دینی یا ملی توجه کرده‌اند و در نهایت نویسنده بر این راهبرد تأکید دارد که به منظور ایجاد هویتی منسجم در میان دانش‌آموزان، توجه مناسب به هر دو بعد دینی و ملی ضروری و اجتناب‌ناپذیر است.

در خاتمه، امید است این اثر توجه علاقه‌مندان به بهبود و ارتقای نظام آموزشی کشور را به خود معطوف کند و نویسندگان مجموعه مقالات توانسته باشند با ارائه طرح علمی، روشمند و بی‌طرفانه، نقاط قوت و ضعف نظام آموزشی کشور را در زمینه هویت و همبستگی ملی مشخص کنند و بستر ساز گام‌های مؤثر برای بهبود این وضعیت شوند.



۳- دانش‌آموخته رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه شهید چمران اهواز

۴- کارشناس علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه شیراز

۵- عضو هیأت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران

۶- عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

۷- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

۸- عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران

۹- دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران

۱۰- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

۱۱- عضو هیأت علمی گروه جوانان و مناسبات نسلی پژوهشگاه علوم انسانی و جهاد دانشگاهی

کتاب شناسی جامعه شناسی آموزش و پرورش

جامعه شناسی آموزش و پرورش از حوزه های جامعه شناسی است که در ایران کمتر به آن پرداخته شده است. به رغم تعداد کم کتب مرتبط با این رشته در ایران، تهیه کتاب شناسی این حوزه نیز همچون هر حوزه و رشته دیگری حائز اهمیت است؛ چراکه علاوه بر نشان دادن شمایی کلی از تألیفات و ترجمه های موجود در این حوزه، می تواند همچون چراغ راهی برای تألیفات آینده استفاده شود؛ دامنه این کتاب شناسی فقط شامل کتب این حوزه است و مقاله ها و پایان نامه ها را در بر نمی گیرد، همچنین ترتیب آوردن کتا بها در این کتابشناسی الفبایی است.

- آقای، علی (۱۳۹۰) آینده شناسی در آموزش و پرورش؛ تهران: به نشر.
- آهنجیده، اسفندیار (۱۳۸۲)؛ جامعه شناسی آموزش و پرورش؛ شهرکرد: آهنجیده.
- احمدی، محمد (۱۳۸۶)؛ تحلیلی جامعه شناسی از تاثیر آموزش و پرورش نوین بر تحول و تحرک اجتماعی در ایل قشقایی؛ شیراز: نوید شیراز.
- ایلچ، ایواند (۱۳۸۹)؛ مدرسه زدایی از جامعه، شیخاوندی، داور (مترجم)؛ تهران: گیسو.
- بارنز، جک (۱۳۸۰)؛ چشم انداز دگردیسی در آموزش؛ خدعه ی اصلاح تعلیم و تربیت در سرمایه داری، ایزدی، شهره (مترجم)؛ تهران: طلایه پرسو.
- بهروش، علی (۱۳۸۱)؛ جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران (مجموعه مقالات)؛ اردبیل: علی بهروش.
- بهشتی، احمد (۱۳۸۶)؛ تربیت کودک در جهان امروز؛ قم: بوستان کتاب (انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم).
- توسلی، غلام عباس (۱۳۸۶)؛ جامعه شناسی و آموزش و پرورش: دیروز، امروز، فردا، تهران: نشر علم.
- خاقانی، عباس (۱۳۵۲)؛ بررسی تحولات آموزش و پرورش ایران؛ تهران: دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی و تعاون، مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی، بخش تحقیقات جامعه شناسی شهری.
- دوبه، فرانسوا (۱۳۸۰)؛ در مدرسه: جامعه شناسی تجارب مدرسه ای، امینی، پرویز (مترجم)؛ تهران: دانشگاه کردستان.
- دورکیم، داوید امیل (۱۳۸۰)؛ جامعه شناسی تربیتی: تاریخ فرهنگ و تربیت در اروپا، ترجمه محمد مشایخ؛ تهران: شرکت سهامی انتشار.
- دورکیم، داوید امیل (۱۳۸۰)؛ جامعه شناسی تربیتی: تاریخ فرهنگ و تربیت در اروپا، ترجمه محمد مشایخ؛ تهران: شرکت سهامی انتشار.
- دورکیم، داوید امیل (۱۳۹۰)؛ تربیت و جامعه شناسی، سرمد، فریدون (مترجم)؛ تهران: کندوکاو.
- دورکیم، داوید امیل (۱۳۷۶)؛ تربیت و جامعه شناسی، کاردان، علی محمد (مترجم)؛ تهران: دانشگاه تهران.
- راسخ، شاپور (۱۳۴۷)؛ تعلیم و تربیت در جهان امروز از نظر جامعه شناسی- اقتصاد و بر نامه ریزی؛ تهران: امیرکبیر.
- ریه، پائولو (۱۳۶۸)؛ آموزش شناخت انتقادی، شیوا کاویانی، منصوره (مترجم)؛ تهران: آگاه.
- سازگار، پروین (۱۳۸۸)؛ جامعه در آینه: گسل های اجتماعی یا ارزش ها و هنجارها؛ تحلیلی در جامعه شناسی آموزش و پرورش؛ تهران: انتشارات رز.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ منافی شرف آباد، کاظم؛ (۱۳۹۰)؛ جامعه شناسی آموزش و پرورش (مبانی، رویکردها، سیر جامع نظریه ها و حوزه های شاخص)، تهران: یسطرون.
- ستوده، هدایت الله؛ بقایی سرابی، علی (۱۳۸۷)؛ جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: ندای آریانا.
- شارع پور، محمود (۱۳۸۷)؛ جامعه شناسی آموزش و پرورش؛ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- شرکاو، محمد (۱۳۷۹)؛ درآمدی بر جامعه شناسی آموزش و پرورش، پوینده، محمدجعفر (مترجم)؛ تهران: نقش جهان؛ شریعت مداری، علی (۱۳۶۲)؛ جامعه و تعلیم و تربیت: مبانی تربیت جدید؛ تهران: امیرکبیر.

عبدالکریمی، بیژن (۱۳۸۸)؛ نقدی جامعه‌شناختی بر آموزش و پرورش ایران؛ تهران: علم.

عسکریان، مصطفی (۱۳۶۸)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش: با تأکید بر تحلیل نقش تربیت؛ مشهد: توس.

عسگریان، مصطفی (۱۳۸۰)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (تحلیل، برنامه‌ریزی و تحقیق در تعلیم و تربیت)، تهران: دانش افروز.

عقوبی، اسفندیار (۱۳۹۰)؛ مبانی جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت؛ ارومیه: فرسار.

علاقه‌بند، علی (۱۳۸۹)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش؛ چ ۴۷؛ تهران: روان.

فالچر، جیمز؛ اسکات، جان (۱۳۸۱)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش: آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت، کامیار، ثریا (مترجم)؛ تهران: ثریا کامیار.

فرجاد، محمدحسین (۱۳۶۳)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: بدر.

فرجاد، محمدحسین (۱۳۵۵)؛ جامعه‌شناسی پرورشی، بی‌جا: بی‌نا، [تهران]، چاپخانه دانشگاه تربیت معلم.

فرهت قائم مقامی، ابوالقاسم (۱۳۵۵)؛ آموزش یا استعمار فرهنگی (مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش)، چ ۲؛ تهران: جاویدان.

فلاحی، کیومرث (۱۳۸۱)؛ صدای گریه طفلان ز مکتب‌ها: درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در ایران، تهران: آوای سرزمین ماهور.

قرایی مقدم، امان‌الله (۱۳۸۳)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: ابجد.

قربانی، علیرضا (۱۳۸۴)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، قابل استفاده دانشجویان رشته علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران: کتاب صنوبر.

قلی‌زاده، آذر (۱۳۷۷)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، کاشان: محتشم.

کارنوی، مارتین؛ ام؛ لوین، هنری (۱۳۶۷)؛ بن‌بست‌های اصلاحات آموزشی: بحثی در اقتصاد و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، امیر تیموری، محمدحسن (مترجم)؛ تهران: روز.

کارنوی، مارتین (۱۳۶۵)؛ تعلیم و تربیت در خدمت امپریالیسم فرهنگی، پاشاشریفی، حسن (مترجم)؛ تهران: روش نو.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۷)؛ آسیب‌شناسی تربیت اجتماعی، عبدالعظیم کریمی؛ تهران: عابد؛ اندیشه معاصر.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳)؛ سازه‌های تربیت و دموکراسی عقلانیّت، مدنیت، معنویت، تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کوفی، آماندا (۱۳۸۵)؛ آموزش و پرورش و تحول اجتماعی، زارعی، عباس؛ نیازی، محسن (مترجم)؛ تهران: اندیشه نوین، ۱۶۰ ص.

کویمز، فیلیپ (بی‌تا)؛ بحران جهانی آموزش و پرورش: جامعه‌شناسی پرورشی، ترجمه و تألیف د. شیخ‌وندی.

گلایی، سیاوش (۱۳۷۹)؛ پژوهشی در برنامه‌ریزی آموزشی: نگرشی بر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: میترا.

گلشن‌فومنی، محمدرسول (۱۳۷۹)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: دوران.

گوهری‌راد، عبدالرضا (۱۳۸۰)؛ جامعه و دانش‌آموزان و درددن‌های مردم، بندرانزلی: عبدالرضا گوهری‌راد؛

لوتان، کوی (۱۳۸۹)؛ آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع، یمنی‌دوزی سرخابی، محمد (مترجم)؛ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

ماسگریو، پ. دابلویو (۱۳۵۷)؛ جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت، فخرایی، ناهید (مترجم)؛ تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب؛

محمدی، محمدعلی (۱۳۸۱)؛ رهایی‌بخشی یا سلطه؟ نقدی بر مبانی آموزش و پرورش ایران، محمدعلی محمدی، محمدعلی و عبدالکریمی، بیژن؛ تهران: نقد فرهنگ.

محمدی‌اصل، عباس (۱۳۸۹)؛ مسائل اجتماعی آموزش و پرورش؛ تهران: علم.

معرف‌زاده، عبدالمهدی (۱۳۸۸)؛ مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی اقتصادی آموزش و پرورش ایران، تهران: آبیژ.

موریش، آیور (۱۳۷۳)؛ درآمدی به جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، سرمد، غلامعلی (مترجم)؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

ناظری، مهرداد (۱۳۸۶)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در مدرسه خلاق، تهران: سورنا.

نیک‌خو، مهدی (۱۳۷۹)؛ نقش آموزش و پرورش دوره ابتدایی در توسعه؛ قم: دارالثقلین.

هوزن، تورستن (۱۳۷۴)؛ آموزش عالی و قشریندی اجتماعی: یک مقایسه بین‌المللی، گوتاش، زهرا (مترجم)؛ تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

پرونده بررسی وضعیت آکادمیک جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

ابتدا بنا بود این پرونده به بررسی وضعیت آکادمیک جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در ایران اختصاص یابد. هدف نخستین آن بود که طرح درس استادان این حوزه در دانشگاه‌های مختلف داخلی جمع‌آوری و به دقت بررسی شود، همچنین در پایان، پرونده طرح درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش یکی از دانشگاه‌های معتبر خارجی ارائه شود تا با مقایسه این دو با یکدیگر راه‌حلی برای افزایش کیفیت این واحد درسی در داخل کشور به دست آید. اما در عمل، قسمت اول به علت همکاری نکردن استادان به چند خط کاهش یافت و قسمت دوم به دلیل دسترسی آسان به منابع موردنیاز به تفصیل گرایید و در نهایت به دلیل این نبودِ توازن، مقایسه و تحلیل ناممکن و بی‌اثر شد. آنچه در ادامه می‌خوانید شامل دو بخش است، بخش اول به وضعیت جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در ایران اختصاص دارد و بخش دوم به بررسی طرح این درس در دانشگاه ویسکانسین پرداخته است.

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش: درسی که حقش ادا نمی شود

فائزه خواجه زاده

Maps Play YouTube News Gmail Documents Calendar More ▾

sociology of
sociology of **education**
sociology of **religion**
sociology of **sport**
sociology of **sport journal**

Press Enter to search.

مشاهده کرد. برای بررسی دقیق‌تر و عینی‌تر وضعیت آکادمیک جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در ایران، سراغ استادان این حوزه در تهران و شهرهای دیگر رفتیم تا با بررسی طرح درس آن‌ها حداقل تصویر شفافی از نحوه تدریس این واحد درسی به دست آید. متأسفانه تلاش‌های بسیار ما بیهوده بود. تنها طرح درس دکتر سیدضیاء هاشمی عضو هیأت علمی دانشگاه تهران و دکتر محسن نوغانی دخت‌بهمنی، عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد به دست ما رسید که این خود شهادی بر جایگاه نازل این واحد درسی نزد مدرسان آن است. کمبود داده‌های اولیه امکان ارائه هرگونه تحلیل را نامیسر می‌سازد، با این حال خود تصویر واضحی از وضعیت این حوزه جامعه‌شناسی است. طرح درس‌های به دست آمده در ادامه ارائه می‌شود:

شیوه آموزش همه حوزه‌های جامعه‌شناسی بسیار اهمیت دارد، اما نحوه تدریس درس «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» به سبب تمرکز بر نهاد آموزش اهمیتی دوچندان می‌یابد؛ چنان که در سطح بین‌المللی با خلاقیت‌های فراوانی در نحوه ارائه آن مواجه هستیم. اما در مقایسه نحوه آموزش این واحد در دانشگاه‌های کشور با سایر حوزه‌های جامعه‌شناسی مشاهده می‌کنیم که این درس در میان دانشجویان و همچنین استادان مغفول مانده است. دلایل متعددی می‌تواند عامل این غفلت باشد، نحوه تدریس نیز یکی از این دلایل است. در بسیاری از دانشگاه‌های ایران این درس همچنان تنها با شیوه سخنرانی‌های کلاسی تدریس می‌شود و امتحان کتبی نیز تنها شیوه ارزیابی دانشجویان است. باید دقت کرد که حوزه اصلی بیشتر استادانی که این درس را تدریس می‌کنند، آموزش و پرورش نیست و این حوزه برای آنها در مراتب نازل‌تر و بعدی قرار دارد. این موضوع را حتی در پایان نامه‌ها و رساله‌های این حوزه نیز میتوان

طرح درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران،

دکتر سید ضیاء هاشمی

تعداد واحد نظری: ۲ تعداد واحد عملی: ۰ پیش‌نیاز: ندارد

هدف:

آشنایی با نظام اجتماعی آموزش و پرورش و روابط آن با سایر نهادهای اجتماعی؛ شناخت فرایند رشد و شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان در محیط آموزش رسمی و نقش عناصر تعیین‌کننده در این فرایند از قبیل مراکز آموزشی، معلمان، برنامه‌ها و متون آموزشی؛ آشنایی با مفاهیم جامعه‌پذیری و کارگزاران آن از قبیل خانواده، رسانه و گروه دوستان؛ شناخت کارکردهای اجتماعی نهاد آموزش و پرورش.

سرفصل درس:

رویکردهای نظری در آموزش و پرورش
آموزش و پرورش، خانواده و سایر نهادهای اجتماعی در ایران
کارکردهای آموزش و پرورش
جامعه‌پذیری (دینی، سیاسی، فرهنگی)
آموزش و پرورش، تغییرات اجتماعی و تحرک اجتماعی
تحلیل عناصر نظام آموزش و پرورش در ایران
آموزش و پرورش و آموزش عالی در ایران
آموزش و پرورش و رسانه‌های جدید
آموزش و پرورش و شهروندی

منابع درس:

شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش؛ تهران: انتشارات سمت.
علاقه‌مند، علی (۱۳۸۴)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، مفاهیم و مباحث کل؛ تهران: کتابخانه فروردین.
فالچر، جیمز و دیگران (۱۳۸۱)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ترجمه ثریا کامیار؛ تهران: ثارالله.
گلشن فومنی، محمد رسول (۱۳۷۹)؛ جامعه‌شناسی آموزش و پرورش؛ تهران: دوران.
توسلی، غلامعباس (۱۳۸۶)؛ جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش؛ تهران: نشر علم.
موریشن، ایور (۱۳۷۳)؛ درآمدی بر جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامعلی سرمد؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

طرح درس دکتر نوغانی دخت بهمنی، دانشگاه فردوسی مشهد، نیم‌سال دوم تحصیلی
ضمیمه های تاریخی و اجتماعی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

ارتباط بین جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش
تفاوت‌های موجود با این رشته‌ها
مرور بر مفاهیم اصلی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و مفاهیم پیش نیاز
معرفی و نقد نظریه‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش
نظریه‌های کلاسیک، تضاد، کنش متقابل، کارکردگرایی
نظریه‌های معاصر، بازتولید فرهنگی، مقاومت
تحلیل مسائل آموزش و پرورش ایران از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش
منبع درس: جامعه‌شناسی آموزش و پرورش دکتر شارع‌پور

نحوه نمره دهی	
کوئیز ۱	۲ نمره
کوئیز ۲	۳ نمره
پروژه	۳ نمره
امتحان پایانی	۱۲ نمره

جایی برای نو نگریستن^۱

بررسی طرح درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در دانشگاه ویسکانسین
فاطمه مقدسی

به این حد خوب است، چرا همیشه و همه جا به وجود نیامده است؟

۲. مدارس به منزله سازمان‌هایی رسمی

«مدرسه» نوع خاصی از سازمان است که آموزگاران، دانش‌آموزان و مواد آموزشی را گرد هم می‌آورد، و این ترکیب می‌تواند صورت‌های مختلفی به خود بگیرد. «نظام آموزشی»، مدارس را به یکدیگر پیوند می‌زند.

مدارس و نظام‌های آموزشی، کنشگران متعدد و ویژگی‌های متنوعی دارد و تحلیل این‌ها، وظیفه ما در این کلاس است.

۳. کنشگران نهادی در درون سازمان مدرسه:

فعالیت در یک سازمان رسمی، دامنه عمل کنشگران را محدود می‌کند؛ چراکه سازمان‌ها می‌توانند به وجهی منفی یا مثبت، رسمی یا غیررسمی اعضایشان را مقید کنند. با این حال، حیات کنشگران نهادی صرفاً محدود به سازمان نیست، مناسبات و گرایش‌های اجتماعی دیگر آنها بر طریقه مشارکت آنها در سازمان اثرگذار است. «انواع مختلف معلمان»، کنش‌های متفاوتی در مدرسه دارند و انواع مختلف دانش‌آموزان نیز چنین‌اند. این بخش از کلاس ما به پیوند متقابل میان ویژگی‌های کنشگران و ویژگی‌های آموزش به منزله مجموعه‌ای از سازمان‌ها می‌پردازد.

۴. روند زندگی، درون، بیرون و در خلال مدرسه:

تحصیل، مرحله‌ای در زندگی جوانان است که آنها در آن به دنیای وسیع‌تر و خارج از خانوادشان هجرت می‌کنند و تا حدی خود را از خانواده‌ای که در آن بزرگ شده‌اند متمایز می‌سازند.

در نظر، آنها می‌توانند خود را از امتیازات و کاستی‌های والدین خود رها کنند و نظام‌های آموزشی اجازه نمی‌دهد کسی عقب بماند، اما در عمل این آرمان، به تمامی محقق نمی‌شود. این بخش از کلاس ما، به میزان تفاوت‌های دانش‌آموزان از امتیازات اولیه والدینشان تمرکز خواهد کرد.

روش آموزش این کلاس

حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش دارای ادبیاتی بسیار غنی است و من سعی کرده‌ام در اینجا مجموعه خوبی که کارهای اقتصاددانان و تاریخ‌دانان را هم شامل می‌شود، برای مطالعه شما تعیین کنم. در اینجا از شما انتظار مطالعه‌ای سخت‌کوشانه دارم؛ چراکه اغلب این منابع تحلیلی‌اند و بعضی از آنها نیز کمی‌اند. در ضمن در برابر وسوسه‌های بسیارم ایستادم تا حجم مطالب و منابع را بیش از حد زیاد نکنم به گونه‌ای که همه شما هر جلسه از پس خواندن و درگیر

طرح درس کلاس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، به دلیل موضوعی که این درس به آن می‌پردازد، اهمیتی دوگانه دارد. این طرح درس از یک سو بیانگر دقت و جدیت برنامه‌های کلاس است و از دیگر سو رویکرد استاد به آموزش و پرورش را نشان می‌دهد. به همین سبب، استاد در این درس بیش از هر درس دیگری در دانشگاه، باید بر کیفیت اهداف آموزشی، نحوه اداره جلسات و ارزشیابی خود بیفزاید؛ چراکه در درجه اول کلاس درس خود وی، موضوع کار اوست. از این رو، مناسب دیدیم به طرح درس این کلاس در دانشگاه‌های برتر دنیا نیز نگاهی بیندازیم تا اهمیت این درس را در دیگر دانشگاه‌ها دریابیم. در این نوشته به طور خاص دانشگاه ویسکانسین را برگزیدیم که بر اساس آمار QS رتبه بالایی در جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت دارد. پروفیسور جان مودل که یکی از استادان این درس در دانشگاه ویسکانسین است، در کلاس چند سال پیش خود (بهار ۲۰۰۷) طرح درسی خواندنی نوشته است. تأکید بسیار زیاد وی بر مشارکت کلاسی، همدلی و همکاری با دانشجو و در عین حال نظم و جدیت کلاس، به خوبی بیانگر رویکرد متفاوت او به آموزش و پرورش است. در اینجا مروری بر این طرح خواهیم داشت، سپس به اجمال به ویژگی‌های خاص این طرح می‌پردازیم.

اهداف درس:

کلاسی با عنوان جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، موضوعات زیادی را می‌تواند در خود بگنجاند؛ چراکه از یک سو آموزش در زمانه ما از گسترده رین ابعاد جامعه مدرن است و از دیگر سو جامعه‌شناسی علمی با رویکردهای بسیار متنوع است. این کلاس قصد ندارد، آرای تمام جامعه‌شناسان درباره آموزش را بررسی کند، در عوض ما بر چهار پرسش اساسی به هم مرتبط در اینجا خواهیم پرداخت.

۱. مدارس برای «چه» و «برای» که «برقرارند»؟

آموزش رسمی، پدیده‌ای جهانی است و سازمان‌های بین‌المللی به جد بر بسط آن در میان ملت‌ها تأکید می‌کنند. این بخش از کلاس می‌پردازد به این که آموزش رسمی از چه لحاظ با الگوهای نهادینه انتقال دانش از نسلی به نسلی دیگر تفاوت می‌کند؟ چرا این شکل از آموزش حامیان مشتاق بسیاری دارد؟ و اگر این آموزش تا

۱. این متن با استفاده از مطالب موجود در آدرس زیر نوشته شده است:

شدن با آن برآید. تأکید می‌کنم که باید با مطالب درگیر شوید (با آنها کشتی بگیرید) چراکه می‌خواهم چشم‌اندازهای جدیدی برایتان نمایان کنم و زمانی دانش به چشم‌اندازی نو برای اندیشه بدل می‌شود که با آن درگیر شویم. در هر یک از این نوشته‌ها که باید بخوانید از شما می‌خواهم که نه فقط بفهمید نویسنده چه گفته، بلکه بدانید چرا این حرف را گفته است. نویسنده با چه چیزی درگیر است؟ چه نظرهای رقیبی برای نظر وی وجود دارد؟ نظر او بر چه شواهدی استوار است؟ (امیدوارم با شکاکیت این متون را ارزیابی کنید و در خواندن آنها باورهایتان را به تعلیق بیندازید.)

درباره کلاس نیز عقیده‌ام بر این است که باید در آن بحث‌هایی عمیق و موşkافانه داشته باشیم، به نحوی که مفروضات نو و گمان‌ها و باورهای ایدئولوژیک و رویکرد اخلاقی گوینده به چالش کشیده شود. کلاس ما کلاسی است که در آن باید درباره همه چیز پرسش کرد و آنها را به چالش کشید؛ استاد در کلاس درس، کتاب درسی و دیگران در بحث‌های کلاسی.

همان طور که خواهید دید، ارزشیابی من از شما در درجه اول و تا حد زیادی بر اساس مشارکت کلاسی شماست. حضور منظم شما در کلاس اجباری است و اگر به دلایلی یک جلسه را از دست دادید، حتماً مرا در جریان علت آن بگذارید. تکالیف نوشتاری هم باید سر موعده انجام شود.

ما در این کلاس امتحان پایانی نداریم! به جای آن شش تکلیف نوشتاری داریم که یکی از آنها مقاله ترمی شماست که باید در آن پروپوزال شما هم مطرح و بازبینی شود. ۲۶ در صد بقیه نمره شما نیز بر مبنای مشارکت کلاسی‌تان داده می‌شود. برای دادن نمره به مباحث کلاسی شما به سه عامل توجه خواهم کرد: ۱. میزان مشارکت و درگیری شما در بحث ۲. عمیق بودن میزان فهم شما از متون (این را از نظرهای شما می‌توان فهمید) ۳. ارزش کمک شما به بحث جاری کلاس. این عوامل قطعاً، ذهنی و ساجکتیو هستند و میانگین آنها به صورت ذهنی به یک نمره بدل می‌شود، اما من قبول دارم که این معیار کمی مسئله برانگیز است، ممکن است کسانی باشند که در ذهنشان مشارکت می‌کنند اما خجالتی‌تر از آن‌اند که نظرشان را بیان کنند؛ اگر شما به این دسته تعلق دارید، در ابتدای ترم مرا در جریان بگذارید تا با هم راه حلی برایش بیابیم.

تکالیف نوشتاری

مقاله ترم

شما موظفاید مقاله‌ای در حدود ۱۵ صفحه (با فاصله خط دابل) تا تاریخ ... بنویسید، در این مقاله که می‌تواند تاریخی یا معاصر، تطبیقی، محلی یا جهانی باشد، باید از شواهد معتبر درباره موضوع مورد علاقه‌تان در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش استفاده

کنید. در مستندسازی می‌توانید از استانداردهای مجله جامعه‌شناختی آمریکا یا انجمن روانشناسی آمریکا یا (مانند من) از انجمن تاریخی

آمریکا استفاده کنید.

با وجود اینکه می‌توانم تصور کنم مقاله‌ای مبتنی بر شواهد نو یا تحلیل ثانویه شواهد موجود ارائه کنید، اما می‌دانم که تحقق چنین خواسته‌ای برای یک ترم بسیار دشوار است و اصولاً اغلب مقالات شما قطعاً مبتنی بر داده‌های کتابخانه‌ای یا منابع اینترنتی و به ندرت مطالب تهیه‌شده توسط خودتان خواهد بود.

مقاله شما می‌تواند در سطح خرد (برای مثال تجربه دانش‌آموزان از مدرسه)، در سطح کلان (سیاست‌گذاری آموزشی) یا در سطح میانه باشد. اما آنچه قطعاً در این مقاله از شما انتظار دارم این است که به پرسش چرایی پاسخ دهید و این نیازمند داشتن دغدغه تئوریک مشخصی است. مقاله نباید گزارش صرف باشد، بلکه باید مبتنی بر تحلیل و ارائه راهی نو باشد؛ برای مثال مقاله سطح خرد می‌تواند به این پرسش بپردازد که چرا فرزندان خانواده‌های کم جمعیت و کم تجربه بهتر از دانش‌آموزان خانواده‌های پر جمعیت در مدرسه عمل می‌کنند؟ بنابراین شما نباید صرفاً بپرسید که آیا وضع دانش‌آموزان چنین است یا نه، بلکه باید از چرایی سؤال کنید. سؤال از چرایی، پرسشی پرزحمت است و دلیل اصلی آن این است که جوابی مشخص برای موضوعی که درباره‌اش اطمینان دارید پیدا نمی‌کنید، اما بدانید که من هم این مسئله را درک می‌کنم و بر پرزحمت بودنش آگاهم. مقاله ترم شما حدوداً ۲۵ در صد نمره شما را به خود اختصاص می‌دهد.

پروپوزال مقدماتی

مقاله شما یک پیش‌نیاز دارد و آن یک پروپوزال مقدماتی است، این پروپوزال باید در دو صفحه (با فاصله خط دابل) تا تاریخ ... تحویل داده شود و ۶ درصد از نمره شما بر مبنای آن است. برای پاسخ به پرسش چرایی در مقاله تحلیلی‌تان باید ببینید دیگر جامعه‌شناسان به این پرسش چگونه پاسخ داده‌اند. منبع خوبی که برای جست‌وجوی نظر دیگر جامعه‌شناسان درباره موضوع مورد نظرتان می‌توانید از آن کمک بگیرید، مجله سالنامه جامعه‌شناسی^۲ است که از طریق سایت کتابخانه برون^۳ در دسترس شماست؛ برای بررسی دقیق‌تر آرای جامعه‌شناسان درباره ایده خودتان، به کتاب جامعه‌شناسی اسملسر در دانشگاه راکفلر یا دانشگاه جمعیت‌شناسی مکسی‌هال رجوع کنید. کتاب دیگری که به کار شما می‌آید، کتاب بسیار خوب هالینان در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است^۴. همچنین کتاب آلبرتو تورس و میتچل نیز یکی دیگر از این منابع ارزشمند است.^۵

برای دانشجویانی که علاقه‌مند به کار تطبیقی باشند، تعداد زیادی منبع درباره نظام‌های آموزشی دیگر کشورها (که در یکی از ترم‌ها موضوع کلاس بود) در اختیارتان قرار خواهم داد.

Alex Inkeles, "Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Six Developing Countries", *American Journal of Sociology*, 75 (1969): 208-225.

Francisco O. Ramirez and John Boli, "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", *Sociology of Education*, 60 (1987): 2-17.

John E. Chubb and Terry M. Moe, "Politics, Markets, and the Organization of Schools," *American Political Science Review*, 82 (1988): 1065-1087.

Alan C. Kerckhoff, Stephen W. Raudenbush, and Elizabeth Glennie, "Education, Cognitive Skills, and Labor Force Outcomes", *Sociology of Education*, 74 (2001): 1-24

Douglas B. Downey, "When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance", *American Sociological Review* 60 (1995): 746-761.

Aaron M. Pallas, "Schooling in the Course of Human Lives: the Social Context of Education and the Transition to Adulthood in Industrial Society", *Review of Educational Research*, 63 (1993): 409-447.

قسمت سوم: مدارس به منزله سازمان‌هایی رسمی (۶ جلسه و هر جلسه بخشی از یک مقاله)

Sally B. Kilgore and William W. Pendleton, "The Organizational Context of Learning: Framework for Understanding the Acquisition of Knowledge", *Sociology of Education*, 66 (1993): 63-87

John W. Meyer, "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology* 83 (1977): 55-77.

Susan J. Rosenholtz and Stephen H. Rosenholtz, "Classroom Organization and the Perception of Ability," *Sociology of Education*, 54 (1981): 132-140.

Maureen T. Hallinan, "The Organization of Students for Instruction in the Middle School." *Sociology of Education*, 65 (1992): 114-127

اگر دغدغه‌های شما به سطح سیاست‌گذاری مربوط می‌شود، مراجعه به این سایت‌ها شروع خوبی می‌تواند باشد:

<http://www.sosig.ac.uk/roads/subject-listing/Worldcat/socchild.html>

<http://www.childpolicyintl.org/>

همچنین در جایی در تحقیقتان ممکن است بتوانید از وب سایت رسمی کمیسیون فدرال میان‌سازمانی در باب خانواده و کودکان کمک بگیرید:

<http://childstats.gov/>

و مرکز آمار آموزشی آمریکا (NCES) هم وبسایت خوبی دارد:

<http://nces.ed.gov/>

NCES علاوه بر این، حامی یکی از بزرگترین پایگاه‌های جست‌وجوی الکترونیکی در مطالعات آموزشی است، که از طریق کتابخانه برون به آن دسترسی دارید، اسم این پایگاه «ERIC» است.

پروپوزال‌های دیگر ترم:

در حدود ۳ صفحه (با فاصله خط دابل) تا تاریخ... باید ۴ جواب به سوالات من پیرامون پروپوزال مقدماتی‌تان دهید. علاوه بر این، از شما یک کتاب‌شناسی توصیفی با ۶ آیت می‌خواهم. در این کتاب‌شناسی، پاراگرافی چکیده درباره هر یک از شش مقاله یا کتابی که در مقاله خودتان استفاده کرده‌اید و انتظارتان از آن منابع می‌نویسید. این کتاب‌شناسی به شما کمک می‌کند تا به این پرسش پاسخ دهید «که چگونه به اطلاعات مورد نیازم برای پاسخ به پرسش چرایی دست یابم؟» برای پاسخ به این سؤال باید حواستان را به نشانه‌هایی معطوف کنید که در مأموریت اکتشافی پروپوزال اولی‌تان دیدید. من هم می‌گویم تا هر ایده‌ای پژوهشی که پس از خواندن پروپوزال مقدماتی‌تان به ذهنم می‌رسد، در اختیارتان قرار دهم و خواهش می‌کنم رونوشتی از پیشنهادهایم را درباره از خواندن پروپوزال مقدماتی‌تان به ذهنم می‌رسد، در اختیارتان قرار دهم و خواهش می‌کنم رونوشتی از پیشنهادهایم را

درباره پروپوزالتان به من برگردانید. پروپوزال‌های بعدی نمره‌ای نخواهد داشت اما ارائه نکردن آنها به معنی نگرفتن ۶ درصد از نمره پایان ترم است.

برنامه کلاسی

قسمت اول: مقدمه (جلسه اول)

قسمت دوم: مدارس برای «چه» و «برای» که «برقرارند؟» (۷ جلسه و هر جلسه بخشی از یک مقاله)

Stephen A. Lassonde, "Should I Go or Should I Stay? Adolescence, School Attendance, and Parent - Child Relations among Italian Immigrant Families of New Haven, 1900-1940", *History of Education Quarterly* 38 (1998): 37-60.

72-84; Doris L. Entwisle and Karl L. Alexander, "Winter Setback: the Racial Composition of Schools and Learning to Read", *American Sociological Review* 59 (1994): 446-460.

Karl L. Alexander and Doris R. Entwisle, "The Drop-out Process in Life-Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School", *Teachers College Record* 103 (2001): 760-822.

Doris R. Entwisle, Karl L. Alexander, and Linda Stef-fel Olson, "First Grade and Educational Attainment by Age 22: a New Story", *American Journal of Sociology* 110 (2005): 1458-1502

تأملات نهایی (جلسه آخر)

آنچه مشاهده کردید طرح درس کلاس پرفسور مودل بود. به نظر می آید ۵ عامل از وجوه تمایزبخش این طرح از طرح‌هایی است که اغلب در کلاس‌های درس خود با آن مواجهیم: نخست- تعداد جلسات این درس: این کلاس از ۲۶ جلسه (دو روز در هفته)، تشکیل شده است، این میزان ساعات کلاسی اختصاص داده شده به این درس حاکی از مهم بودن این درس در این دانشگاه است.

دوم- تعیین واقع بینانه حدود اهداف کلاس و صراحت در بیان آن: چنان که دیدیم، استاد این درس با اشراف بر گسترده‌گی کار، اهدافی در سطوح مختلف کلان و خرد برای کلاس خویش تعریف می‌کند و همین اهداف نظام اصلی کلاس وی را تشکیل می‌دهند؛ چنان که ملاحظه می‌شود، مبنای این کلاس بر طرح پرسش‌های بنیادی استوار است و البته بر این مسئله محوری در مباحث کلاسی و کارنوشت‌ها نیز تأکید شده است.

سوم- تأکید بر داشتن رویکرد انتقادی در خوانش منابع و بحث‌های کلاسی: باز می‌گردم به نکته ابتدای بحث، استاد درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، رویکرد خود را در طرح درسش نشان می‌دهد، رویکرد انتقادی این استاد نیز، در تأکیدش بر ارزیابی انتقادی باورها و پیش فرض‌های نویسندگان متون، نظریه پردازان و حتی خود او و هم کلاسی‌هایشان گویای این نکته است.

چهارم- ارزشیابی توصیفی دقیق و پرهیز از امتحان محوری: دقت در تعیین ارزش هر یک از بخش‌های کلاس اعم از مشارکت مؤثر در بحث‌ها، خوانش انتقادی متون و نوشتن و بازنویسی پروپوزال، گویای تمایل او به ارزشیابی توصیفی کیفی است.

پنجم- همکاری با دانشجو: چهار بار بازبینی پروپوزال دانشجوی و طرح ایده‌های خود با آنها، در اختیار قرار دادن منابع اصلی برای آشنایی دانشجوی با حوزه‌های گوناگون علاقه وی، کاری است که این استاد وظیفه خود می‌داند.

چنین کلاسی است که می‌تواند به تعبیر استادش، رویکردی نو و نگاهی نو به دانشجویانش عرضه کند.

Mon Ronald H. Heck, Carol L. Price, and Scott L. Thomas, "Track as Emergent Structure: a Network Analysis of Student Differentiation in a High School", *American Journal of Education*, 110 (2004): 321-353.

Wed William Carbonaro, "Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement," *Sociology of Education* 78 (2005): 27-49.

قسمت چهارم: کنشگران نهادی در درون سازمان مدرسه ۸ جلسه

و هر جلسه بخشی از یک مقاله یا کتاب)

Dan Lortie, *Schoolteacher: a Sociological Study*, chapters 1, 3, and 4

Wed Dan Lortie, *Schoolteacher: a Sociological Study*, chapters ۶, ۷, and ۸

Reba Page, "Teachers' Perceptions of Students: a Link Between Classrooms, School Cultures, and the Social Order", *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (1987): 77-99.

Paul DiMaggio, "Cultural Capital and School Success: the Impact of Status Culture Participation on the Grades of U. S. High School Students", *American Sociological Review*, 47 (1982): 189-201.

Karl L. Alexander, Doris R. Entwisle, and Maxine S. Thompson, "School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In", *American Sociological Review*, 52(1987): 665-682.

Douglas B. Downey and Shana Pribesh, "When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior", *Sociology of Education*, 77 (2004): 267-282.

R. Timothy Sieber, "Classmates as Workmates: Informal Peer Activity in the Elementary School", *Anthropology & Education Quarterly*, 10 (1979): 207-235.

Don E. Merten, "Burnout as Cheerleader: the Cultural Basis for Prestige in Junior High School", *Anthropology & Education Quarterly*, 27 (1996): 51-70.

قسمت پنجم: مدرسه و روند زندگی (۴ جلسه و هر جلسه

بخش‌هایی از کتاب‌ها و مقالات)

John Modell and J. Trent Alexander, "High School in Transition: Community, School, and Peer Group in Abilene, Kansas, 1939", *History of Education Quarterly*, 37 (1997): 1-24.

Doris R. Entwisle and Karl L. Alexander, "Summer Set-back: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School", *American Sociological Review* 57 (1992):

آشنایی با انجمن آموزش و پرورش جامعه‌شناسی مصاحبه با دکتر حسین دهقان



انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش یکی از نهادهایی است که به صورت تخصصی مسائل این حوزه علمی را پی می‌گیرد. برای آشنایی بیشتر با این انجمن مصاحبه‌ای با دکتر حسین دهقان، ریاست محترم انجمن، ترتیب دادیم که در ادامه می‌خوانید.

را باید بشناسیم. این مباحث در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ریشه دارد و اینکه بخش عمده مشکلات جامعه پذیري از جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نشأت می‌گیرد و بسیاری از این‌ها برای متصدیان آموزش فعلی مغفول مانده بود. این نشان می‌دهد رشته علمی نتوانسته است چندان مسائل خود را طرح کند و ما سعی در حل و تعدیل این موانع داریم. بنابراین، یکی از اهداف ما طرح مسائل آموزش و پرورش ایران از بعد جامعه‌شناختی است، تا بتوانیم در سیاست‌گذاری‌ها مؤثر باشیم. از طرفی نیز اهدافی را در محیط آکادمیک دنبال می‌کنیم که همان جذب علاقه‌مندان به این حوزه و گسترش توان و ظرفیت علمی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در دانشگاه‌هاست. البته خودتان بهتر می‌دانید که این دو هدف پیوندی مستقیم با یکدیگر دارند.

جامعه و مدرسه: سؤالی که در ادامه می‌توان طرح کرد این است که برای رسیدن به این اهداف چه طرح‌ها و برنامه‌هایی را تدوین و اجرا کرده‌اید؟

دکتر دهقان: ما برنامه‌ای برای دوره دوساله داشتیم که از بخش‌های گوناگونی تشکیل شده است. تکیه اصلی روی ترویج و توسعه این مباحث و حساس کردن افراد به این موضوعات بوده است. در این زمینه، چند برنامه را می‌توان مطرح کرد. ابتدا به نشریات اشاره می‌کنم. همان طور که می‌دانید در حال حاضر هیچ نشریه‌ای به صورت اختصاصی برای جامعه‌شناسی آموزش و پرورش منتشر نمی‌شود. یکی از برنامه‌های ما انتشار نشریه علمی-ترویجی در این حوزه است که در حال پی‌گیری است. همچنین در نظر داریم در آینده یک نشریه انگلیسی‌زبان نیز راه‌اندازی کنیم. علاوه بر آن، همین نشریه جامعه و مدرسه شما نیز در برنامه است که ان شاءالله شماره اول آن به زودی منتشر خواهد شد.

به جز نشریات باید به نشست‌ها و سخنرانی‌ها اشاره کنم. تلاش ما در این مدت بر آن بوده است که حداقل هرماه یک‌بار نشست‌های علمی با محوریت سخنران برگزار کنیم. علاوه بر آن جلساتی نیز تحت عنوان ارائه پژوهش‌های دانشجویی داشتیم. این جلسات برای حمایت از

جامعه و مدرسه: همان طور که می‌دانید نشریه جامعه و مدرسه در تلاش است با معرفی انجمن‌ها و نهادهایی که به صورت تخصصی به جامعه‌شناسی آموزش و پرورش می‌پردازند، علاقه‌مندان این حوزه را با این نهادها آشنا کند. نتیجه این آشنایی در کوتاه‌مدت همکاری متقابل افراد و در بلندمدت پویایی و پیشرفت این حوزه علمی خواهد بود. معرفی انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش با توجه به سوابق و حیطه کاری آن، پیش از همه ضروری می‌نماید. بنابراین، از جناب عالی خواهشمندیم ابتدا مختصری راجع به نحوه تشکیل این انجمن توضیح دهید.

دکتر دهقان: با تشکر از شما که این موضوع را پی‌گیری می‌کنید، در پاسخ باید بگویم حدود ۱۰ سال پیش، یعنی سال ۱۳۸۲، بنده که درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش را تدریس می‌کردم، با جمعی از همکاران و علاقه‌مندان این حوزه تماس گرفتم و آن‌ها نیز ابراز علاقه کردند. جلسه اول با حضور ۳۰ نفر از پژوهشگران و استادان این حوزه در پژوهشکده تعلیم و تربیت تشکیل شد. در آن جمع، بزرگان و استادان جامعه‌شناسی مانند دکتر غلامعباس توسلی، دکتر وثوقی و... حضور داشتند و راجع به تشکیل انجمن و کارها و اهداف آن گفت‌وگو شد. سال‌های اول بیشتر زمان اعضا صرف بنیان‌گذاری و تثبیت موقعیت انجمن شد، که البته این امری زمان‌گیر بود. کارهای ارزنده دیگری نیز در آن دوره انجام شد که بیشتر بر وزارت آموزش و پرورش و نهاد آموزش و پرورش متمرکز بود. این برنامه‌ها از آن زمان تا کنون پی‌گیری شده است.

جامعه و مدرسه: با توجه به گستردگی حیطه آموزش و پرورش، بیشتر چه اهدافی را در نظر داشته‌اید؟

دکتر دهقان: همه انجمن‌های علمی خط‌های مشخصی را دنبال می‌کنند و ما هم مشابه انجمن‌های علمی به دنبال توسعه مباحث حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش هستیم. در نتیجه، با مسائل فراوانی مواجه هستیم که بخش عمده آن اجتماعی است؛ برای نمونه، در تعامل بین‌نهادی اختلال داریم. بین دو نهاد، ارتباط متقابل و مناسب باید وجود داشته باشد و این انسداد ساختاری و مسائل مشابه

برنامه‌ریزی برای نشریه، دفتر و نشست را به ایشان می‌دهیم و بسیارهم استقبال می‌کنیم. من در اینجا از علاقه‌مندان دعوت می‌کنم که این بخش دانشجویی را جان دوباره ببخشند.

جامعه و مدرسه: برای آینده برنامه دیگری در نظر ندارید؟
دکتر دهقان: برنامه‌های دیگری در دست تدوین است. یکی از مهمترین بخش‌های آن تجلیل از پژوهش‌های برتر سال است که کارهای دانشجویی و پایان‌نامه‌ها را نیز شامل می‌شود. لذا دانشجویان می‌توانند کارهای خود را ارائه کنند.
جامعه و مدرسه: با تشکر از اینکه وقت خود را در اختیار ما قرار دادید.

طرح‌های دانشجویی ترتیب داده شده بود و در آن دانشجویان به ارائه پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های خود با موضوعات مرتبط می‌پرداختند.

همچنین تلاش کردیم دفاتر استانی را فعال کنیم؛ برای مثال در کرمان، گیلان، کردستان و... راه‌اندازی شده یا در حال راه‌اندازی است.

جامعه و مدرسه: برای جذب دانشجویان چه سازوکاری داشتید؟
دکتر دهقان: تمرکز این کارها روی مبانی برای توسعه کلی بوده است و باید بپذیریم که در زمینه جذب دانشجویان کم کار شده است. گرچه زمانی بخش دانشجویی را فعال کردیم، به مرور فروکش کرد. اتفاقاً اگر دانشجویان علاقه‌مند باشند، امکان

برای ارتباط با انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش می‌توانید با
 آدرس و شماره تماس زیر در ارتباط باشید.

خیابان کریم‌خان، نبش آبان شمالی، ساختمان مرکزی دانشگاه
 علامه طباطبائی، طبقه دوم، اتاق ۲۰۷.

شماره تماس ۸۱۰۳۲۲۱۲ داخلی ۲۱۲

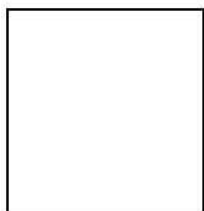


اعضای هیئت مدیره: انجمن جامعه‌شناسی
آموزش و پرورش ایران

نام و نام خانوادگی	سمت آدرس	پست الکترونیکی
آقای دکتر حسین دهقان	رئیس	Hosseindehghan@yahoo.com
آقای دکتر سیدضیاء هاشمی	نایب رئیس	zhashemi@ut.ac.ir
آقای مرتضی پور موسی	خزانه دار	pourmoosam@yahoo.com
آقای دکتر داور شیخاوندی	عضو	d-sheikhavandi@yahoo.com
خانم دکتر مرضیه موسوی	عضو	moosavimar@gmail.com
آقای دکتر علیرضا شریفی یزدی	عضو	Rezasharifi10@gmail.com
خانم دکتر آمنه صدیق‌بان بیدگلی	عضو	Sedighian_a@yahoo.com
خانم دکتر ویدا رحیمی نژاد	عضو علی‌البدل هیات مدیره	Vrahiminejad@yahoo.com
آقای ابودر مثنی	عضو علی‌البدل هیات مدیره	Abozarmosanna@yahoo.com
آقای برزو مروت	بازرس	morovat.br@Gmail.com
دکتر ابوالفضل بختیاری	بازرس	Bakh ari.Abolfaz@gmail.com



فرم درخواست عضویت در انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش



نام: نام خانوادگی: نام پدر:
سال تولد: شماره شناسنامه: محل تولد:
بالاترین مدرک تحصیلی: دانشگاه محل تحصیل: شهر:
رشته تحصیلی: تخصص: شغل:
اگر عضو هیئت علمی هستید، سمت شغلی یا مرتبه علمی:
سازمان متبوع: نوع عضویت علمی-آموزشی: پژوهشی:
سایر:

زمینه های اصلی آموزشی - پژوهشی خود را ذکر کنید -

-
-

مایل به همکاری در کدامیک از حوزه های تخصصی جامعه‌شناسی آموزش و پژوهشی هستید:

۳-

۲-

۱-

نشانی محل کار:

تلفن محل کار:

تلفن محل سکونت:

تلفن همراه:

پست الکترونیکی:

مدارک لازم جهت عضویت:

۱- تصویر شناسنامه ۲- تصویر آخرین مدرک تحصیلی ۳- دو قطعه عکس ۳×۳

لطفاً مهمترین آثار منتشر شده خود را در پشت صفحه قید نمایید. تاریخ و امضاء

نشانی: خیابان کریمخان، نبش آبان شمالی، ساختمان مرکزی دانشگاه علامه طباطبائی، طبقه دوم، اتاق ۲۰۷

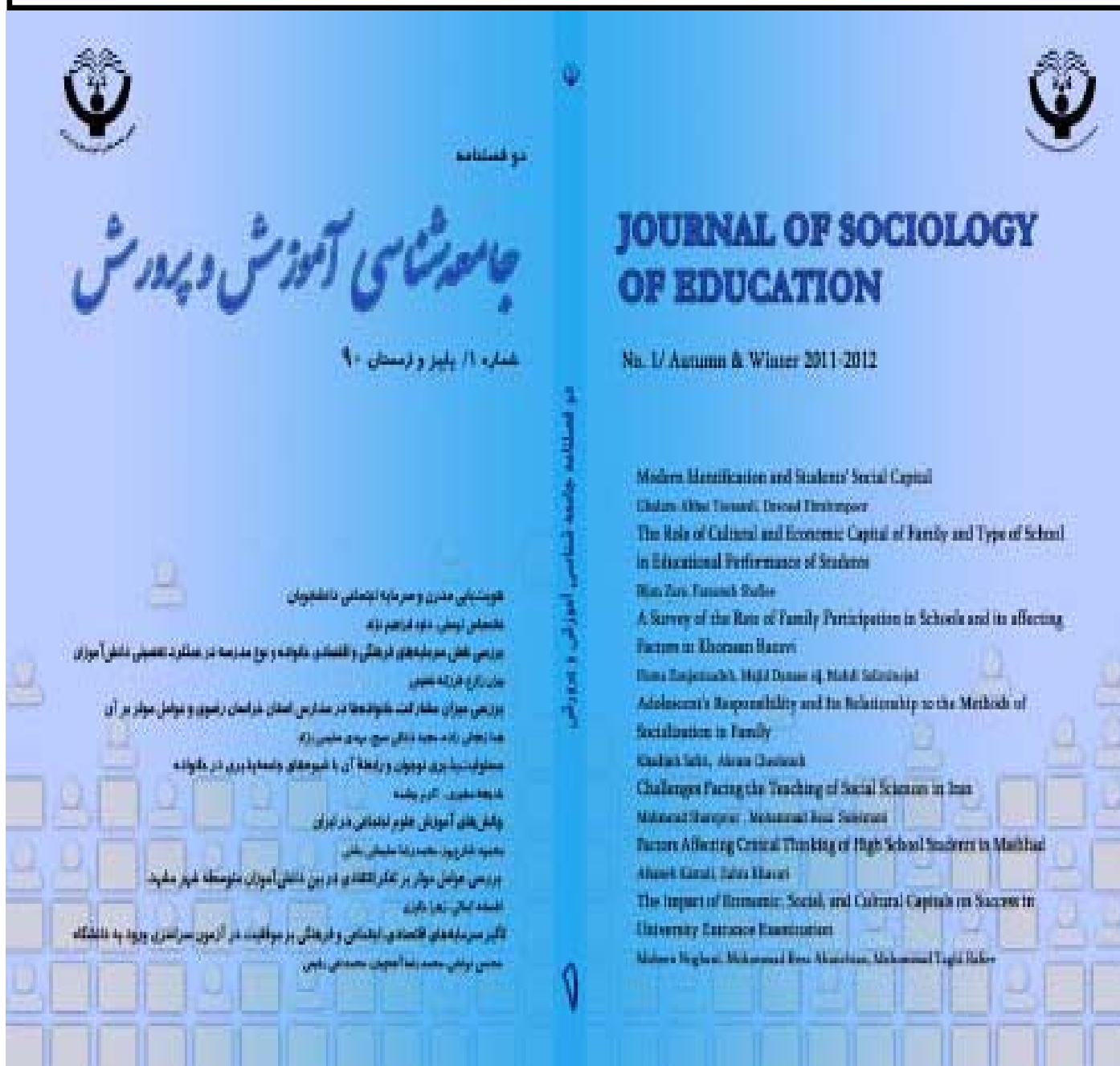
سایت: iase-ngo.ir

آدرس اینترنت: iaseoffice@gmail.com

شماره تلفن: ۸۱۰۳۲۲۱۲

دو فصلنامه ی

جامعه شناسی و آموزش و پرورش



دعوت به همکاری

IASE-NGO.IR

بدینوسیله از اساتید، دانشجویان و معلمان علاقمند به فعالیت در حوزه جامعه شناسی آموزش و پرورش دعوت به همکاری می شود.

آدرس: خیابان کریمخان - ابتدای آبان شمالی - ساختمان مرکزی دانشگاه علامه طباطبائی طبقه دوم - اتاق ۲۰۷

روزهای زوج از ساعت ۱۰ الی ۱۴

علاقمندان می توانند با مراجعه به سایت انجمن نیز نسبت به ثبت نام اقدام نمایند.