

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



# علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی

مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

(جلد سوم)

به کوشش

سید محمدرضا امیری تهرانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، ۱۳۹۱

سرشناسه : کنگره ملی علوم انسانی (دومین : ۱۳۹۰ : تهران)  
عنوان و نام پدیدآور : مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی: علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی  
/ به کوشش سیدمحمدرضا امیری تهرانی.  
مشخصات نشر : تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۱ -  
مشخصات ظاهری : ج.  
فروست : پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛ ردیف انتشار ۶۳-۹۱.  
شابک : دوره ۸-۶۳۴-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸ : ج. ۱-۷-۶۳۱-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸ : ج. ۲: ۴-۶۳۲-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸ ؛  
ج. ۳: ۱-۶۳۳-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸  
وضعیت فهرست نویسی : فیبا  
یادداشت : ج. ۲ و ۳ (چاپ اول: ۱۳۹۱) (فیبا).  
عنوان دیگر : علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی.  
موضوع : علوم انسانی -- ایران -- کنگره‌ها  
شناسه افزوده : امیری تهرانی، سیدمحمدرضا، ۱۳۴۲ -، گردآورنده  
شناسه افزوده : پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رده بندی کنگره : ۱۳۹۰ / ک۹ / AZ۷۷۳  
رده بندی دیویی : ۰۰۱/۳  
شماره کتابشناسی ملی : ۲۹۷۲۸۷۶



## مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی (جلد سوم)

به کوشش: سید محمدرضا امیری تهرانی  
ویراستار: مرضیه کاووسی حسینی، معصومه نعمتی  
ناشر: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
مدیر نشر: ناصر زعفرانچی  
ناظر چاپ: مجید اسماعیلی‌زارع  
آماده سازی: عرفان بهار دوست  
نسخه‌پرداز، حروف‌نگار و صفحه‌آرا: فرزانه صادقیان  
طرح و اجرای روی جلد: عطا... کاویانی  
چاپ اول: ۱۳۹۱  
تیراژ: ۵۰۰ نسخه  
چاپ و صحافی: الغدیر  
ردیف انتشار: ۶۵-۹۱

حق چاپ برای پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی محفوظ است.

شابک ۱-۶۳۳-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸      شابک دوره: ۸-۶۳۴-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸

نشانی: تهران، صندوق پستی: ۱۴۱۵۵-۶۴۱۹، تلفن: ۸۸۰۴۶۸۹۱-۳، فاکس: ۸۸۰۳۶۳۱۷

## فهرست مطالب

### بخش چهارم: نظام برنامه‌ریزی دروس علوم انسانی در ایران

آسیب‌شناسی برنامه‌ها و سرفصل‌های درسی علوم انسانی از منظر دینی (رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی)

محمد آرمند..... ۳

بررسی مقایسه‌ای جایگاه علوم انسانی در برنامه درسی اگزیستانسیالیستی و اسلامی

مریم تقوی؛ ابوالفضل غفاری..... ۱۹

مقایسه تحلیلی کتاب‌های درسی سال چهارم ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران براساس مؤلفه‌های جهانی برنامه‌ریزی درسی

تقی جباری فر؛ هاجر کریمی نژاد..... ۳۷

نقد و بررسی مبانی روش‌شناختی کتاب‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و اقتصاد دوره دبیرستان

محمد ضیایی موید..... ۵۵

یادگیری پژوهش محور برای پرورش روحیه تحقیق و تتبع در دانشجویان

بیژن عبدالهی..... ۷۹

جایگاه و اهمیت فرهنگ ایثار و شهادت در بازنگری و تحول علوم انسانی

زاهد غفاری هاشجین..... ۹۵

علم، دانش و اعتقاد دینی در محتوای دروس علوم انسانی

اسدالله کارنما..... ۱۱۳

و مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

آموزش مسئله محور از طریق فضاهای یادگیری الکترونیکی

- سید مصلح کهنه پوشی؛ هادی ایرانی ..... ۱۳۳
- روش‌شناسی مناسب در تدوین دروس علوم انسانی بر مبنای منطق فازی
- نعیما محمدی؛ مریم زارعیان ..... ۱۶۱
- طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی برقرآن و روایات در دوره ابتدائی
- سعید مذبوحی ..... ۱۸۱
- تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور از حیث تطابق با انتظارات حیطة شناختی
- بهروز مهران؛ مریم فلاح رضوی؛ زهرا ثاقب؛ امین باقری ..... ۲۰۱
- تبیین رویکرد مسأله محوری در محتوای کتب علوم انسانی دوره متوسطه جمهوری اسلامی ایران
- زهرا مهماندوست؛ پروین صمدی ..... ۲۱۷

### بخش پنجم: علوم انسانی، کارکردها و دستاوردها

- بررسی و تبیین عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات فرهنگی - اجتماعی با مجوز قطعی از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- افسانه ادیسی؛ احسان رحمانی خلیلی ..... ۲۳۹
- مطالعات فرهنگی دانشگاهی در ایران: دستاوردها، چالشها و افق‌ها
- محمد سعید ذکایی ..... ۲۸۱
- جامعه‌شناسی اسلامی در ایران
- سید سعید زاهد ..... ۳۰۱
- علوم انسانی (جامعه‌شناسی) به‌عنوان عامل تغذیه‌کننده رسانه‌های جمعی
- محمد تقی شیخی ..... ۳۱۵
- تعاملات بین کنشگران علمی: پیش‌زمینه اجتماعی نوآوری و بومی‌سازی علوم انسانی در ایران
- حمید عباداللهی چندانق؛ زهرا خستو ..... ۳۲۹

## فهرست مطالب ز

علوم موفق، علوم ناموفق: چالش‌های موجود در اثر عدم توازن در رشد علوم انسانی و علوم پایه

ناصر عساری..... ۳۴۷

علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی

مقصود فراستخواه..... ۳۶۳

تحول در علوم انسانی با استفاده از الگوی اجتماع پژوهشی

روح‌الله کریمی..... ۴۳۷

تشدید و تعمیق آسیب‌های اجتماعی با تأکید بر تفکر اجتماعی غیراسلامی - غیربومی

مهدی محمدی..... ۴۵۷

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی»

حسین مصباحیان..... ۴۷۵

نقش علوم انسانی و اجتماعی در کاهش مفاسد اقتصادی در پروژه‌های عمرانی ملی

مهتری سادات موسوی..... ۵۰۹

علوم انسانی: سامان‌دهنده و هدایتگر فعالیت‌های جامعه

محمد نقی‌زاده..... ۵۳۵

تأملی در جایگاه علوم انسانی در خلق فضای الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت

محمد نقی‌زاده؛ احسان شریفیان..... ۵۷۱

تأملی بر موانع تطابق جامعه‌شناسی با شرایط اجتماعی جامعه ایران (تنگناهای جامعه‌شناسی مساله‌گرا در ایران و راه‌های برون رفت از آن)

علی یوسفی..... ۶۰۹

## بخش ششم: چالش‌ها و چشم‌انداز علوم انسانی

علوم انسانی و یگانگی معرفت

رحمان پاریاد..... ۶۲۱

جایگاه و نقش تفکر انتقادی در ارتقای علوم انسانی: ضرورت‌ها، راهکارها و پیامدها

حمیده پاک‌مهر..... ۶۵۷

ح مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

بومی شدن یا اسلامی شدن علوم انسانی و اجتماعی: ایجاد علم جدید یا رویکرد جدید  
(مواجهه دو رویکرد تمامت خواه و تکثرگرا)

سیدحسین سراج زاده..... ۶۸۱

جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران

علیرضا سمیعی اصفهانی؛ علی کرمی..... ۶۸۵

روش‌های کمی و کاربرد آن در بررسی منابع تاریخ نگاری سنتی ایران (بر مبنای مدل  
پیشنهادی رودیک فلود)

هوین فام تی چان..... ۷۱۱

مسیرهای تعامل و تعارض تفکر اجتماعی در ایران و جهان

مهدی محمدی..... ۷۳۹

نقد ادله مخالفین علم دینی

سیدمحمدتقی موحد ابطحی..... ۷۵۷



## مقدمه

خدای مهربان را سپاسگزاریم که توفیقی عنایت فرمود تا دومین کنگره ملی علوم انسانی را به همت شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی با حضور جمعی از اندیشمندان فرهیخته و پژوهشگران توانا و با همکاری رئیس و اعضای محترم دانشگاه شهید بهشتی برگزار نماییم. از آغاز فراخوان این همایش بزرگ ملی بیش از چهارصد مقاله و چکیده مقاله از دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی کشور به دبیرخانه کنگره واصل گردید. فرآیند ارزیابی و داوری مقالات در کمیته‌های علمی و تخصصی با عضویت تعدادی از استادان مجرب و محققان توانا، با توجه به محورهای تخصصی اعلام شده و مجموعه مقالات عرضه شده در کنگره اول با دقت و شکیبایی و بلند نظری انجام پذیرفت. بدون شک صاحبان متعهد و دلسوز همه مقالات و چکیده مقالات دریافتی در تدوین و تقدیم آثار خود زحمات ارزشمندی را متقبل شده بودند که در اینجا از همه ایشان صمیمانه سپاسگزاری می‌نماییم. آنچه در پیش روی شماست حاصل نتایج تلاش‌های متعهدانه کمیته‌های تخصصی و هیأت‌های داوری در ارزیابی مقالات دریافتی است. فرصت را مغتنم دانسته و از همه بزرگوارانی که با نهایت لطف و محبت، گذشت و صبوری، ما را در داوری مقالات دومین کنگره یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نماییم. از رؤسای بزرگوار و اعضای محترم گروه‌های تخصصی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی که با علاقمندی و حسن تدبیر در برگزاری این کنگره همراه و همگام ما بودند تشکر نموده و سپاس وافر خود را تقدیمشان می‌نماییم.

مقالات برگزیده دومین کنگره ملی علوم انسانی در شش موضوع تخصصی در مرکز همایش‌های بین‌المللی دانشگاه شهید بهشتی ارائه گردید که در این مجموعه مقالات در

## ی مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

شش بخش و سه جلد کتاب به چاپ می‌رسد. بخش‌های شش‌گانه این مجموعه مقالات عبارتند از: علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی، نقش ادبیات فارسی و ادبیات تطبیقی در انتقال میراث فرهنگی؛ نقش علوم انسانی در تدوین الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، چشم‌انداز سند راهبردی علوم انسانی؛ علوم انسانی و نظام آموزش و پژوهش در ایران؛ علوم انسانی و نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران؛ علوم انسانی، کارکردها و دستاوردها، و چالش‌ها و چشم‌اندازهای علوم انسانی. امید است صاحب‌نظران ارجمند و پژوهشگران بصیر با واکاوی، تأمل و نقد مقالات و طرح دیدگاه‌های علمی و ارایه مباحث مستدل خود بر غنای هر چه بیشتر دستاوردهای دومین کنگره ملی علوم انسانی بیفزایند.

در خاتمه لازم میدانم از همه همکاران ارجمندی که ما را در برگزاری این کنگره مهم ملی یاری نمودند به ویژه دوستان بزرگواری که در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی و دبیرخانه و ستاد برگزاری کنگره زحمات فراوانی را متقبل گردیدند، صمیمانه تشکر و قدردانی نمایم. بدون تردید، در این رهگذر زحمات و تلاش‌های ارزشمند، توانمندی و حسن تدبیر برادر گرامی جناب آقای دکتر امیری طهرانی، دبیر محترم کمیته اجرایی در برگزاری دومین کنگره ملی ستودنی و فوق‌العاده قابل تقدیر و تحسین است. قدر مسلم نگاه عالمانه و حمایت مدیرانه و زحمات دلسوزانه برادر مکرم جناب آقای دکتر آیت‌اللهی، رییس محترم پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی در برگزاری این کنگره ملی بسیار مهم و ارزشمند بوده است.

از خالق مهربان سلامت، سعادت و توفیقات روزافزون همه همکاران و همراهان بزرگوار و همه عزیزان شرکت‌کننده در این کنگره بزرگ ملی را مسألت دارم.

**دکتر غلامعلی افروز**

**استاد دانشگاه تهران**

**دبیر علمی دومین کنگره ملی علوم انسانی**

## اعضای کمیته‌های

### دومین کنگره ملی علوم انسانی

#### رئیس کنگره

دکتر حمیدرضا آیت‌اللهی  
عضو هیأت علمی دانشگاه علامه  
طباطبایی و رییس پژوهشگاه علوم انسانی  
و مطالعات فرهنگی

#### رییس کمیته علمی

دکتر غلامعلی افروز  
استاد ممتاز دانشگاه تهران

#### رییس کمیته اجرایی

سیدمحمدرضا امیری طهرانی زاده  
عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی  
و مطالعات فرهنگی

#### اعضای کمیته علمی

دکتر حمیدرضا آیت‌اللهی  
دکتر صادق آئینه‌وند  
دکتر غلامعلی افروز  
دکتر سید کاظم اکرمی  
سیدمحمدرضا امیری طهرانی زاده  
حجت الاسلام و المسلمین حمید پارسانیا  
دکتر قاسم پورحسن  
دکتر مجید توسلی رکن آبادی  
دکتر سید حسن حسینی  
حجت الاسلام و المسلمین دکتر سید حسین حسینی  
دکتر بهروز دری  
حجت الاسلام و المسلمین محمود رجبی  
دکتر حسینعلی قبادی  
دکتر جان الله کریمی مطهر  
دکتر حسین کلباسی اشتری  
دکتر عیسی متقی زاده  
حجت الاسلام والمسلمین غلامرضا مصباحی مقدم  
دکتر سیدفضل اله موسوی  
دکتر محمدرضا نیلی احمدآبادی  
دکتر سید ضیاء هاشمی  
دکتر شهرام یوسفی فر



## بخش چهارم

نظام برنامه‌ریزی دروس علوم انسانی در ایران



# آسیب‌شناسی برنامه‌ها و سرفصل‌های درسی علوم انسانی از منظر دینی (رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی)

محمد آرمند\*

## چکیده

رشته علوم تربیتی یکی از رشته‌های گسترده در علوم انسانی است و دانشجویان قابل توجهی به تحصیل در این رشته اشتغال دارند. در سرفصل‌های این رشته باید دانش کلی در باره تربیت دینی و تعلیم و تربیت اسلامی و دانش تخصصی در باره هر شاخه به دانشجویان ارائه شود. این رشته هم اکنون در دانشگاه‌های کشور در مقاطع مختلف دارای پانزده شاخه زیر است. آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان، آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تکنولوژی آموزشی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، مشاوره، برنامه‌ریزی درسی، تاریخ و فلسفه تربیت، آموزش بزرگسالان، فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی، آموزش و پرورش تطبیقی، تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزش عالی، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی آموزشی.

در این مقاله سرفصل‌های درسی این رشته در شاخه‌های مختلف در دوره کارشناسی از جهت میزان پرداختن به مباحث دینی و اسلامی و میزان پرداختن به مباحث تخصصی و علمی هر رشته مورد بررسی و مقایسه قرار می‌گیرد و نتیجه این بررسی نقص‌های

---

\*. استادیار مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی سمت. mohammadarmand@yahoo.com

## ۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

موجود در این زمینه‌ها را نشان می‌دهد و بر این اساس می‌توان برای ارتقاء سرفصل‌های درسی شاخه‌های مختلف این رشته پیشنهادهایی ارائه کرد. **کلیدواژه‌ها:** رشته‌های علوم انسانی، رشته علوم تربیتی، سرفصل‌های درسی، مباحث دینی، مباحث علمی، آسیب‌شناسی.

### مقدمه

علوم تربیتی یکی از رشته‌های مهم در علوم انسانی است که نقش مهمی در سلامتی روانی افراد جامعه دارد و دانش آندوخته گان این رشته جهت دهنده به نظام آموزشی کشور می‌باشند

بنابر این درس‌هایی که دانشجویان این رشته در دانشگاه‌ها می‌گذرانند بسیار حائز اهمیت است این دروس باید مهارت‌های علمی و دینی را در دانشجویان این رشته ایجاد نماید. در این مقاله سرفصل‌های درسی این رشته از جهت میزان توجه به مباحث علمی و مباحث دینی مورد بررسی قرار گرفته و سهم هر یک مشخص گردیده است.

### مفهوم علوم تربیتی

واژه تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش که معادل واژه education است. در زبان فارسی معانی گوناگونی دارد و در زمینه‌های مختلف معنی خاصی از آن برداشت می‌شود، تاکنون صاحب‌نظران تعلیم و تربیت تعاریف گوناگونی از مفهوم تعلیم و تربیت ارائه داده‌اند؛ اما هریک بر اساس برداشت‌های ذهنی و تجارب عملی خود به تعریف و تشریح آن پرداخته‌اند بنابر این در تعریف این مفهوم، نه تنها میان مردم عادی، بلکه میان صاحب‌نظران تعلیم و تربیت هم اختلاف نظر وجود دارد. این واژه در زبان انگلیسی یک کلمه است ولی در زبان فارسی در ترجمه در دو کلمه آورده می‌شود و هر یک از این دو واژه (تعلیم) و (تربیت) معنی مستقلی نیز دارند و این امر بر اختلاف نظر در باره معنی و مفهوم این واژه در زبان فارسی افزوده است.



با این حال اگر بتوان عملکرد آموزش و پرورش - یا در یک کلمه «تربیت» - را به‌اختصار، فرایند تغییر مطلوب رفتار آدمی تعریف کرد، دانش آموزش و پرورش یا به‌اصطلاح «علوم تربیتی» مجموعه متعارفی خواهد بود که از پژوهش و اندیشیدن درباره امور مربوط به این عملکرد یا فرایند فراهم شده است. علوم تربیتی مانند بسیاری از علوم انسانی دیگر، از نظر کلی و فلسفی، تاریخی طولانی دارد، اما از این نظر که با روش مشاهده و آزمایش، توأم با تعقل به مطالعه منظم (سیستماتیک) می‌پردازد علم جوانی است و از زمان پدید آمدن و تنظیم و تدوین آن در جهان، حدود یک قرن می‌گذرد (کاردان ۱۳۸۰). از تدریس علوم تربیتی در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور ما نیز چیزی کمتر از یک قرن می‌گذرد (محبوبی، ۱۳۵۴، ص ۴۱۷). اندیشه‌ی تأسیس دانشکده‌های علوم تربیتی در ایران وسیله استنادی که در این زمینه تحصیل کرده بودند، در دهه‌ی ۱۳۴۰ قوت گرفت و نخستین دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی در سال ۱۳۴۳ در دانشگاه تهران بنیانگذاری شد (کاردان؛ ۱۳۸۲، ص ۱) و به این سان علوم تربیتی به عنوان علمی میان

رشته‌ای متشکل از چند گرایش، در سطح کارشناسی، هویت خود را به عنوان یک رشته تخصصی دانشگاهی در ایران اعلام کرد. پس از آن بتدریج تعداد دیگری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی در سایر دانشگاه‌های تهران و شهرستانها گشایش یافت که مدرک تحصیلی کارشناسی در رشته علوم تربیتی به فارغ‌التحصیلان خود اعطا می‌کردند. در دهه‌ی ۱۳۵۰ رشته‌هایی در سطح کارشناسی ارشد در دانشکده‌های علوم تربیتی ایجاد شد که از آن جمله می‌توان به رشته‌های مشاوره و راهنمایی و تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت اشاره کرد. متعاقب آن دوره‌ی دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران به وجود آمد و بتدریج رشته‌های دیگری در سطح کارشناسی ارشد در دیگر دانشکده‌ها ایجاد گردید. (محسن پور ۱۳۸۴)

این رشته هم اکنون در دانشگاه‌های کشور در مقاطع مختلف دارای پانزده شاخه زیر

است.

آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان، آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تکنولوژی آموزشی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، مشاوره، برنامه‌ریزی درسی، تاریخ و فلسفه تربیت، آموزش بزرگسالان، فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی، آموزش و پرورش تطبیقی، تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزش عالی، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی آموزشی.

هر یک از رشته‌های علوم تربیتی، کاربردهای گسترده‌ای در عرصه عمل تعلیم و تربیت دارند. برای مثال، جامعه‌شناسی تربیتی می‌کوشد تعامل میان مدرسه و جامعه را از منظرهای مختلف مطالعه کند، روان‌شناسی تربیتی به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های علوم تربیتی، مربیان را در بهبود فرایند یاد دهی یادگیری یاری می‌کند؛ برنامه‌ریزی درسی به اعتباری، در پی انطباق و تناسب محتوا با تواناییهای ذهنی دانش آموزان است؛ برنامه‌ریزی آموزشی خود را متولی طراحی برای آینده آموزش و پرورش می‌داند؛ مدیریت آموزشی که اصول و رهنمودهای خود را برگرفته از تحقیق و تتبع می‌داند داعیه اداره کار آمد سازمانهای آموزشی را دارد؛ فلسفه تعلیم و تربیت در پی دستیابی به آراء محکم و قابل اتکا است به گونه‌ای که بتوان اهداف، مبانی و اصول تعلیم و تربیت را از بطن این آراء استنباط کرد. سایر زیرمجموعه‌های علوم تربیتی نیز، هر یک می‌کوشند فرایند تعلیم و تربیت را اعتلا بخشند و راه پرفراز و نشیبی را که پیش روی دست اندرکاران تعلیم و تربیت است هموار سازند (محسن پور ۱۳۸۹).

در این مقاله سرفصل‌های درسی شاخه‌های مختلف علوم تربیتی در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا از سه منظر مطالب دینی و علمی مورد بررسی قرار گرفته و میزان و سهم هر یک مشخص گردیده است.

## مفاهیم دینی و علمی در سرفصل‌های درسی رشته علوم تربیتی

### ۱. رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

این رشته به‌منظور تربیت نیروی انسانی متعهد و کاردان در زمینه مدیریت آموزشی در

سطوح مختلف آموزش و پرورش کشور و بمنظور برآوردن نیازهای آموزشی وزارت آموزش و پرورش براساس معارف و ارزشهای تربیت اسلامی و اصول مدیریت صحیح با توجه به نیازهای کشور رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در نظام آموزش عالی کشور و دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ایجاد شده است (شورایعالی برنامه ریزی ۱۳۷۲)

#### ۱-۱. سرفصل‌های این رشته در مباحث علمی.

فلسفه آموزش و پرورش، اصول مبانی آموزش و پرورش، آموزش و پرورش و پرورش تطبیقی، آموزش و پرورش ابتدایی و راهنمایی و متوسطه، روشها و فنون تدریس، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی رشد (کودکی) ۱، روان‌شناسی رشد (نوجوانی) ۲، جامعه‌شناسی عمومی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، اقتصاد آموزش و پرورش، مدیریت عمومی، مقدمات برنامه‌ریزی آموزش و درسی، آموزش و پرورش کودکان استثنایی، مقدمات مشاوره و راهنمایی، مقدمات تکنولوژی آموزشی، آشنایی با کتابخانه و اصول کتابداری، روشهای آماری در علوم تربیتی، سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی، مقدمات روش تحقیق در علوم تربیتی، کلیات اقتصاد، اصول مدیریت آموزشی، روانشناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت، سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، اصول برنامه‌ریزی آموزشی، مبانی امور مالی و تنظیم بودجه در آموزش و پرورش، اصول برنامه‌ریزی درسی، کاربرد مقدمات کامپیوتر در مدیریت آموزشی، اصول حسابداری، روابط انسانی در سازمانهای آموزشی، نظارت و راهنمایی تعلیماتی، راهنمایی تحصیلی و شغلی، مسائل نوجوانان و جوانان، آموزش بزرگسالان، برنامه‌ریزی آموزشی ضمن خدمت، کار عملی مدیریت در آموزشگاه، کار عملی مدیریت در سازمانها، متون زبان خارجه در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، متون زبان خارجه در مدیریت آموزشی، بهداشت عمومی، بهداشت مدارس، کلیات فلسفه، روانشناختی شخصیت، مسائل آموزش و پرورش ایران.

### ۱-۲. سرفصل‌های این رشته در مباحث دینی

معارف اسلامی ۱، معارف اسلامی ۲، اخلاق و تربیت اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن، تاریخ اسلام، متون اسلامی (آموزش زبان عربی)، تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران، مدیریت اسلامی، انسان‌شناسی در اسلام.

### ۲. آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان

هدف ایر رشته تربیت مربیان شایسته است که این مربیان بدون آراستگی‌های معنوی و مسئولیتها و تعهدات دینی و عقیدتی نمی‌توانند چندان مثمرتر واقع گردند. از طرفی نیاز جامعه به تربیت نیروی انسانی در این رشته که در حال حاضر برعهده سازمان بهزیستی کشور و وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته است مورد تایید مقامات مسئول می‌باشد، به این ترتیب که کلیه مهد کودک‌های زیر پوشش سازمان بهزیستی وزارت آموزش و پرورش برای حسن اداره امور مهد کودک‌های خود نیاز مبرمی به فارغ التحصیلان رشته آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان دارند. (شورای عالی برنامه ریزی ۱۳۷۲)

### ۲-۱. سرفصل‌های این رشته در مباحث علمی.

فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، آموزش و پرورش تطبیقی، آموزش و پرورش ابتدایی راهنمایی و متوسطه، روشها و فنون تدریس، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی رشد (کودکی)، روان‌شناسی رشد (نوجوانی)، جامعه‌شناسی عمومی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، اقتصاد آموزش و پرورش، مقدمات مدیریت آموزشی، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، آموزش و پرورش کودکان استثنایی، مقدمات مشاوره و راهنمایی، مقدمات تکنولوژی آموزشی، آشنایی با کتابخانه و اصول کتابداری، روشهای آماری در علوم تربیتی، سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی، مقدمات روش تحقیق در علوم تربیتی، آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی، بهداشت و تغذیه مادر و کودک، اصول بهداشت و کمک‌های اولیه، تفاوت‌های فردی

آسیب‌شناسی برنامه‌ها و سرفصل‌های درسی... ۹

کودکان، روان‌شناسی بازی، مدیریت مراکز پیش دبستانی و دبستانی، آشنایی با مفاهیم و روش تدریس ریاضیات، آموزش هنر، تهیه و کاربرد وسایل مواد آموزشی، کاردستی و مهارت‌های فنی، کارورزی، مشاهده (کارورزی ۱)، زبان آموزی، قصه‌گویی و نمایش خلاق، کار و آشنایی با طبیعت و زندگی اجتماعی، حرکت ورزشی و سرودهای خاص کودکان، کارورزی (۲)، پیش دبستانی، مشاوره کودک، روانشناسی آموزش خواندن، ادبیات کودکان، آشنایی با فعالیتهای تربیتی- اجتماعی، روش تدریس علوم تجربی و اجتماعی، تربیت بدنی (ورزش و بازیهای دبستانی)، کارورزی (۳) دبستان، بهداشت عمومی، بهداشت مدارس، کلیات فلسفه، کلیات اقتصاد، روان‌شناسی شخصیت، آموزش بزرگسالان، مسایل آموزش و پرورش ایران.

#### الف-۲-۲. سرفصل‌های این رشته در مباحث دینی

معارف اسلامی ۱، معارف اسلامی ۲، اخلاق و تربیت اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن، تاریخ اسلام، متون اسلامی (آموزش زبان عربی)، تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران، اخلاق اسلامی. انسانشناسی در اسلام.

#### ۳. تکنولوژی آموزشی

هدف این رشته تربیت افراد در زمینه تکنولوژی آموزشی است. تکنولوژی آموزشی عبارت است از آگاهی‌ها و مهارت‌های علمی که شامل روش سیستماتیک طراحی اجرا و ارزشیابی کل فرآیند تدریس و یادگیری بر مبنای هدفهای بخصوص و براساس پژوهش در یادگیری و ارتباط انسانی و بکارگیری ترکیبی از منابع انسانی و مادی برای ایجاد یادگیری عمیق و پایدار. (شورای عالی برنامه ریزی ۱۳۷۳)

#### الف-۳-۱. سرفصل‌های این رشته در مباحث علمی

فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، آموزش و پرورش تطبیقی،

مقدمات روش تحقیق در علوم تربیتی، روشها و فنون تدریس، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی رشد(کودکی) ۱، روان‌شناسی رشد(نوجوانی) ۲، جامعه‌شناسی عمومی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، اقتصاد آموزش و پرورش، مقدمات مدیریت آموزشی، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، آموزش و پرورش کودکان استثنایی، مقدمات مشاوره و راهنمایی، مقدمات تکنولوژی آموزشی، آشنایی با کتابخانه و اصول کتابداری، روشهای آماری در علوم تربیتی، سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی، سمینار در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، مبانی ارتباط انسانی، اصول طراحی پیامهای آموزشی، اصول عکاسی، تولید برنامه‌های تلویزیونی، انتخاب، بهره‌برداری و ارزیابی مواد و وسایل آموزشی، تولید مواد آموزشی، آموزش با روش مبتنی بر سیستم‌ها، تولید فیلم‌های آموزشی، ارزیابی نظام‌های کوچک آموزشی، کارورزی‌ها و اجرای پروژه‌های فردی، جامعه‌شناسی ارتباطی، اصول برنامه‌ریزی درسی و تحلیل محتوا، برنامه‌ریزی درسی ابتدایی، سمینار در تکنولوژی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی متوسطه، رادیو، تلویزیون آموزشی، تئوری‌ها و روش‌های کاربرد در رسانه‌های جمعی، آموزش برنامه‌ای، اصول طراحی نظام‌های آموزشی، برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی و بزرگسالان، آشنایی با مراکز مواد آموزشی، کارورزی‌ها و اجرای پروژه‌های گروهی، بهداشت عمومی، بهداشت مدارس، کلیات فلسفه، کلیات اقتصاد، روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی شخصیت، آموزش بزرگسالان، مسائل آموزش و پرورش ایران.

### ۳-۲. سرفصل‌های این رشته در مباحث دینی

معارف اسلامی ۱، معارف اسلامی ۲، اخلاق و تربیت اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن، تاریخ اسلام، متون اسلامی(آموزش زبان عربی)، تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران، اخلاق اسلامی، انسان‌شناسی در اسلام.

#### ۴. آموزش و پرورش کودکان استثنایی

هدف از آموزش و پرورش کودکان و دانش‌آموزان استثنایی تربیت افراد و فراهم کردن فرصت‌های مناسب و امکانات آموزشی بمنظور شکوفا سازی حداکثر توانایی‌های ذهنی و جسمی کودکان با توجه به ویژگی‌های عقلانی و جسمانی آنان می‌باشد.

#### ۴-۱. سرفصل‌های این رشته در مباحث علمی

آموزش بزرگسالان، روان‌شناسی تفاوت‌های فردی، روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی شخصیت،

روان‌شناسی و آموزش کودکان تیزهوش، روان‌شناسی و آموزش کودکان ناشنوا، روان‌شناسی و آموزش کودکان نابینا، فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، آموزش و پرورش تطبیقی، آموزش و پرورش ابتدایی راهنمایی و متوسطه، روشها و فنون تدریس، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی رشد(کودکی)، روان‌شناسی رشد(نوجوانی)، جامعه‌شناسی عمومی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، اقتصاد آموزش و پرورش، مقدمات مدیریت آموزشی، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، آموزش و پرورش کودکان استثنایی، مقدمات مشاوره و راهنمایی، مقدمات تکنولوژی آموزشی، آشنایی با کتابخانه و اصول کتابداری، روشهای آماری در علوم تربیتی، سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی، مقدمات روش تحقیق در علوم تربیتی، کلیات اقتصاد، فیزیولوژی اعصاب، روان‌شناسی عقب ماندگی ذهنی، آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ذهنی ۱، آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ذهنی ۲، اختلال‌های رفتاری-عاطفی اختلال‌های گویایی، اختلال‌های یادگیری ویژه، گفتار درمانی، روشهای تغییر رفتار، آزمون‌های تشخیص عقب ماندگی ذهنی، بهداشت و کمکهای اولیه، روشهای مشاوره و مصاحبه، بازی و حرکت درمانی، تهیه مواد و وسایل آموزشی و کمک آموزشی، روش تدریس علوم تجربی و اجتماعی، روش تدریس ریاضی، روش تدریس زبان فارسی،

کارورزی در روشهای تدریس، روشهای بازپروری حرفه‌ای، متون تخصصی به زبانهای خارجی، اختلال‌های روانی - حرکتی، اصول مددکاری اجتماعی.

#### ۴-۲. سرفصل‌های این رشته در مباحث دینی

معارف اسلامی ۱، معارف اسلامی ۲، اخلاق و تربیت اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن، تاریخ اسلام، متون اسلامی (آموزش زبان عربی)، اخلاق اسلامی، تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران، انسان‌شناسی در اسلام.

#### ۵. رشته مشاوره

فارغ‌التحصیلان شاخه مشاوره از طریق شناخت مراجعان (به ویژه کودکان و نوجوانان و جوانان) و ارائه کمک‌های ضروری برای حل مسائل و مشکلات و دشواری‌های معیشتی، تحصیلی، شغلی، خانوادگی، روانی، عاطفی، ارتباطی، رفتاری و اخلاقی آنان و اتخاذ تدابیر لازم در زمینه انگیزه‌ها و علل بروز مسائل فوق و ارائه راه‌های مناسب و سایل تحقق هدفهای تأسیس این رشته را فراهم خواهند ساخت. (شورای عالی برنامه ریزی ۱۳۷۳).

#### ۵-۱. سرفصل‌های این رشته در مباحث علمی

آموزش و پرورش ابتدایی راهنمایی و متوسطه، سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روانشناسی، روش تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی، روشها و فنون تدریس، مقدمات مدیریت آموزشی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، مبانی جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، فیزیولوژی انسان، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی رشد ۱، روان‌شناسی رشد ۲، روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی یادگیری، روان‌شناسی شخصیت، روان‌شناسی و آموزش و پرورش افراد استثنایی، آسیب‌شناسی روانی ۱، آسیب‌شناسی روانی ۲، اختلالات یادگیری، بهداشت روانی، مسائل نوجوانان و



جوانان، آسیب‌شناسی اجتماعی، روشها و فنون راهنمایی و مشاوره، مبانی راهنمایی و مشاوره، راهنمایی و مشاوره تحصیلی، راهنمایی و مشاوره شغلی، کاربرد آزمونهای هوش- استعداد و رغبت در مشاوره، کاربرد آزمونهای تشخیصی و شخصیت در مشاوره، نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، راهنمایی و مشاوره گروهی، مشاوره خانواده، مددکاری اجتماعی، روشهای تغییر و اصلاح رفتار، متون زبان تخصصی، تمرین عملی راهنمایی و مشاوره ۱، تمرین عملی راهنمایی و مشاوره ۲، پروژه تحقیقاتی، بازی درمانی، تغییرات اجتماعی، خانواده نابسامان و عوامل آن، مقدمات روان‌پزشکی، سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، سازماندهی و اداره خدمات راهنمایی و مشاوره، مبانی کامپیوتر، برنامه‌نویسی کامپیوتر، روان‌شناسی هنر و تبلیغات، جامعه‌شناسی ارتباطات، روشهای تحلیل سیاسی، منطق، هنر و خوشنویسی، بهداشت عمومی و کمکهای اولیه، ریاضیات پایه، آمار توصیفی، آمار استنباطی، اصول فلسفه آموزش و پرورش، آموزش و پرورش ابتدایی،

#### ۵-۲. سرفصل‌های این رشته در مباحث دینی

معارف اسلامی ۱ معارف اسلامی ۲ اخلاق و تربیت اسلامی متون اسلامی (آیات و احادیث) انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن از قرن ۱۳ تاریخ اسلام انسان از دیدگاه اسلام خانواده در اسلام و ایران روان‌شناسی از دیدگاه دانشمندان اسلامی

#### ۶. رشته فعالیت‌های پرورشی

فارغ‌التحصیلان گرایش فعالیت‌های پرورشی از طریق معلومات و مهارتهایی که در طول دوره کسب می‌کنند قادر خواهند بود فعالیت‌های گروهی و فردی فوق برنامه در دوره‌های راهنمایی و متوسطه و دانشسراها و مراکز تربیت معلم را هدایت کرده و با توجه به هدفهای تربیتی نظام آموزش و پرورش کشور در جهت پرورش شخصیت سالم آنان تلاش کنند. (شورای عالی برنامه ریزی ۱۳۷۳)

#### ۶-۱. سرفصل‌های این رشته در مباحث علمی

ریاضیات پایه آمار توصیفی، آمار استنباطی، اصول فلسفه آموزش و پرورش، آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روانشناسی، روش تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی، روشها و فنون تدریس، مقدمات مدیریت آموزشی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، مبانی جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، فیزیولوژی انسان، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی رشد ۱، روان‌شناسی رشد ۲، روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی یادگیری، روان‌شناسی شخصیت، روان‌شناسی و آموزش و پرورش افراد استثنایی، آسیب‌شناسی روانی ۱، آسیب‌شناسی روانی ۲، اختلالات یادگیری، بهداشت روانی، مسائل نوجوانان و جوانان، آسیب‌شناسی اجتماعی، روشها و فنون راهنمایی و مشاوره، مبانی راهنمایی و مشاوره، بازی درمانی، تغییرات اجتماعی، خانواده نابسامان و عوامل آن، مقدمات روان پزشکی سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران سازماندهی و اداره خدمات راهنمایی و مشاوره مبانی کامپیوتر برنامه‌نویسی کامپیوتر روان‌شناسی هنر و تبلیغات، جامعه‌شناسی ارتباطات روشهای تحلیل سیاسی منطق هنر و خوشنویسی بهداشت عمومی و کمکهای اولیه کارورزی ۲ کارورزی ۱ متون عربی روابط انسانی در مدرسه فعالیت‌های گروهی ورزش و بازیهای تربیتی هنرهای نمایشی مبانی تحلیل سیاسی آشنایی با کتاب و کتاب خوانی ادبیات کودکان و نوجوانان آئین نگارش و فن سخنوری

#### ۶-۲. سرفصل‌های این رشته در مباحث دینی

معارف اسلامی ۱ معارف اسلامی ۲ اخلاق و تربیت اسلامی متون اسلامی (آیات واحادیث) انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن از قرن ۱۳ تاریخ اسلام سیره تربیتی پیغمبر و ائمه(ع) آشنایی با قرآن ۱ روخوانی و روان خوانی قرآن آشنایی با قرآن ۲ سرودها و آهنگهای انقلابی انسان از دیدگاه اسلام خانواده در اسلام و ایران روان‌شناسی از دیدگاه

دانشمندان اسلامی.

### نتیجه

همانگونه که ملاحظه می‌شود بخش عمده‌ای از مباحث در سرفصل‌ها را مباحث علمی تشکیل می‌دهد، البته اینکه این دروس علمی چه میزان پاسخ‌گوی نیاز علمی دانشجویان است دارد جای تأمل دارد. از سوی دیگر درس‌هایی که به عنوان دروس دینی در نظر گرفته شده‌اند فاقد محتوا و کتب درسی مناسب‌اند، مثلاً در فلسفه تعلیم و تربیت کتاب‌های مناسبی که در آنها فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مورد بحث قرار گیرد منتشر نشده است (اکرمی ۱۳۸۴). اگرچه تلاش‌هایی در این زمینه در سال‌های اخیر صورت گرفته ولی نیاز به تلاش بیشتر می‌باشد. بنابر این همانگونه که در جدول زیر ملاحظه می‌شود، مباحث دینی اندکی در هر رشته مطرح گردیده است.

میزان مباحث تخصصی و مباحث دینی در هر رشته

ردیف	رشته	مباحث علمی	مباحث دینی
۱	آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان	۵۲	۹
۲	آموزش و پرورش کودکان استثنایی	۵۱	۹
۳	تکنولوژی آموزشی	۵۱	۹
۴	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	۴۵	۹
۵	مشاوره	۵۶	۹
۶	فعالیت‌های پرورشی	۵۳	۱۴

همانگونه که ملاحظه می‌شود، میانگین دروس علمی در هر رشته ۵۲ درس و میانگین دروس دینی ۱۰ درس می‌باشد.

اگر چه در درون برخی از مباحث علمی نیز از قبیل فلسفه تعلیم و تربیت و مبانی و

اصول آموزش و پرورش مطالب دینی قابل طرح است ولی میزان آن قابل توجه نخواهد بود.

این بررسی میزان دروس مربوط به مباحث علمی و دینی را به صورت کلی نشان می‌دهد و اینکه آیا این مباحث تا چه میزان متناسب با نیازهای دانشجویان است، و نیازهای واقعی آنان را تأمین می‌کند بررسی‌های دیگری را می‌طلبد با این حال آنچه با نگاه به عنوان این درس‌ها نکته‌ای که قابل استنباط است این است که مباحث مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی برای دانشجویان این رشته کمتر مطرح شده است و مباحث مطرح شده در زمینه مباحث دینی بیشتر جنبه عمومی دارد که برای دانشجویان همه رشته‌ها قابل طرح است.

### پیشنهادات

جهت بهبود وضع برنامه‌ها سرفصل‌های درسی این رشته، که از رشته‌های بسیار مهم در علوم انسانی است، ضروری است پژوهش عمیق صورت گیرد و با عنایت به نیازهای جامعه امروز کشورمان، نیازهای جهانی، تحولات علمی در این حوزه برنامه‌ها و سرفصل‌های سنجیده و دقیقی به عنوان برنامه‌های جایگزین تدوین گردد تا بتواند توانایی‌ها و صلاحیت‌های لازم را در دانش‌آموختگان این رشته ایجاد نماید. از سوی دیگر ضروری است کتب درسی مناسب با عنایت به مسائل بومی کشور و آموزه‌های اسلامی تدوین گردد. تا برنامه‌های تدوین شده با موفقیت به اجرا در آید.

### کتابنامه

اکرمی سید کاظم، ۱۳۸۴.

کاردان، علی محمد. ۱۳۸۰. پیشگفتار بر کتاب علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن، جمعی از نویسندگان زیر نظر دکتر علی محمد کاردان. تهران: سمت.

شورای عالی برنامه‌ریزی. ۱۳۷۳. مقدمات کلی برنامه و سرفصل دروس رشته آموزش و پرورش پیش

## آسیب‌شناسی برنامه‌ها و سرفصل‌های درسی... ۱۷

دبستانی و دبستان.

شورای عالی برنامه‌ریزی. ۱۳۷۳. مقدمات کلی برنامه و سرفصل دروس رشته آموزش و پرورش کودکان  
استثنایی.

شورای عالی برنامه‌ریزی. ۱۳۷۳. مقدمات کلی برنامه و سرفصل دروس رشته تکنولوژی آموزشی.  
شورای عالی برنامه‌ریزی. ۱۳۷۳. مقدمات کلی برنامه و سرفصل دروس رشته مدیریت و برنامه‌ریزی  
آموزشی.

شورای عالی برنامه‌ریزی. ۱۳۷۳. مقدمات کلی برنامه و سرفصل دروس رشته مشاوره.

شورای عالی برنامه‌ریزی. ۱۳۷۳. مقدمات کلی برنامه و سرفصل دروس رشته فعالیتهای پرورشی.  
محسن پور، بهرام. ۱۳۸۴. در جستجوی تلویین الگویی برای تهیه متون درسی علوم تربیتی بر مبنای  
منابع اسلامی، مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی.

محسن پور، بهرام. ۱۳۸۹. آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات سمت.



# بررسی مقایسه‌ای جایگاه علوم انسانی در برنامه درسی آگزیستانسیالیستی و اسلامی

مریم تقوی \*

ابوالفضل غفاری \*\*

## چکیده

علوم انسانی<sup>۱</sup>، عهده دار پژوهش و کاوش در احوال درونی، حیات معنوی، اجتماعی و رفتاری انسان به عنوان فاعل شناسایی است. هدف این علوم فهم، ادراک و تفاهم و روش آن تفسیر است. علوم انسانی بر مبنای نوع نگاه به حقیقت انسان و موقعیت وی در هستی تبیین می‌شود. بدین سبب می‌توان آن را علمی راهبردی و تمدن ساز نامید. به دلیل نقش این علوم، بررسی جایگاه آن در برنامه درسی به عنوان محور فعالیتهای تربیتی، سازنده و راهگشا خواهد بود.

هدف این پژوهش، بررسی برنامه درسی و جایگاه علوم انسانی در آن، با روش تحلیل محتوا در نظام تعلیم و تربیت اسلامی و آگزیستانسیالیستی، با رویکردی تطبیقی بوده است. ضمن پژوهش به بحث درباره‌ی مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت-شناسی و ارزش‌شناسی هر دو دیدگاه پرداخته شد. به لحاظ انسجام در امر پژوهش، بعد از مطالعه مبانی فلسفی هر دو نظام، از رویکرد اسلامی، استاد مرتضی مطهری<sup>۲</sup> و از رویکرد

---

\*. کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت ([mary.taghavi46@gmail.com](mailto:mary.taghavi46@gmail.com)).

\*\* استادیار دانشگاه فردوسی مشهد ([ghaffari@um.ac.ir](mailto:ghaffari@um.ac.ir)).

اگزیستانسیالیستی<sup>۱</sup>، کارل یاسپرس<sup>۲</sup> به عنوان نمایندگان این دو نحله برگزیده شدند و آرای این دو فیلسوف مورد بررسی قرار گرفت. سپس اهداف، فرایندها و رویکردهای یاددهی - یادگیری، از نظر فعالیت‌های معلم و شاگرد بررسی گردید. بر اساس یافته‌های پژوهش، هر دو رویکرد با دیدگاه‌های متفاوت با تأکید بر جایگاه انسان او را موجودی آزاد، آگاه و مسئول دانسته‌اند که به صورت بالقوه در دنیا و در ارتباط با طبیعت و دیگران قرار دارد و در یک فرایند زمانی خود را می‌سازد. اگزیستانسیالیسم با تقدم وجود بر ماهیت و تأکید بر خودشکوفایی انسان، او را موجودی به خود وانهاده معرفی می‌کند، که مسئول تشخیص فردی و تعالی وجودی خویش است. از سویی دیگر، در تربیت اسلامی با تأکید بر تثبیت توحید حضوری، انسان را «حی متأله»، با فطرتی کمال‌جو معرفی می‌نماید که گنجایش ظهور اسماء و صفات خداوندی را دارد. لذا پژوهش پس از بررسی هر دو مکتب، دلالت‌های متناسب با دیدگاه اسلامی در جهت تبیین برنامه درسی اسلامی را به دور از درآمیختگی با رویکرد اگزیستانسیالیستی استخراج کرده است.

**کلیدواژه‌ها:** علوم انسانی، اگزیستانسیالیسم، اسلام، برنامه درسی.

## ۱. مقدمه

تاریخ بشری همواره شاهد پدیدآیی و تطور مکاتب فلسفی و نظریات تربیتی بوده است، به نحوی که می‌توان روند رشد، توسعه و تکامل جوامع را بر محور همین تفکرات و نظریات تحلیل و دسته‌بندی کرد. تمدن غرب در سده‌های اخیر با کنار گذاشتن دین<sup>۳</sup> از صحنه حیات اجتماعی انسان و با تکیه بر «خرد جمعی خود بنیاد» به تغییر و تصرف در طبیعت و انسان پرداخته و تولید علم و فناوری و نیز مدیریت توسعه اجتماعی را بر همین مبنا سامان داده است. اما به موازات این افزایش قدرت ظاهری بشر در تصرف طبیعت و ایجاد یک تمدن نو، به مرور عدم تناسب منظومه دستاوردهای این تمدن با نیازهای فطری و حقیقی انسان، عوارض و تناقضات درونی آن آشکار شده است. وضعیت بحران

---

1. Existentialism  
2. Karl Jaspers  
3. Secularism



زده و آشفته انسان عصر حاضر، نظام‌های فکری حاکم بر جهان را بر آن داشته است که رویکردها و نظریات تربیتی را مورد امعان نظر قرار دهند و با محور قرار دادن انسان، معرفت او نسبت به خود و جهان پیرامونش، به پرسش‌هایی بنیادین دربارهٔ چیستی حقیقت آدمی، هدف از پیدایی حیات و نظایر اینها پاسخ دهند.

اگزستانسیالیسم در اوایل قرن بیستم، فریاد بلند و اعتراض آمیزی به این اوضاع آشفته به منظور بازیابی هویت انسانی بود که اتفاقاً نگاه‌های بسیاری را به سمت خود جلب کرد و تأثیرات فراوان را در عرصه‌های مختلف معارف بشری بر جای گذارد و سر منشأ بازنگری‌هایی در دانش‌های مختلف از جمله فلسفه، روان‌شناسی و علوم انسانی گردید.

از سویی در دین مقدس اسلام، توجه مستقیم خطابات قرآنی به انسان، نشان از توجه عمیق و دقیق این مکتب الهی به نفس انسانی و ابعاد مختلف وجودی او دارد. در اسلام و منابع اسلامی به تربیت به معنای عام آن از همان ابتدای ظهور این دین الهی اهمیت فوق العاده‌ای داده شده است.

لذا، مطالعه‌ی جایگاه علوم انسانی در برنامهٔ درسی دو رویکرد با روشی تطبیقی و استخراج دلالت‌های متناسب با دیدگاه اسلامی در جهت تبیین برنامهٔ درسی اسلامی (به طور ویژه علوم انسانی) به دور از درآمیختگی با رویکرد اگزستانسیالیستی، هدف مقاله حاضر است.

## ۲. طرح و بیان مسئله

علوم انسانی، ضرورت‌های آن و نگرش عمیق به آن، به عنوان یکی از مهم‌ترین مباحث اندیشهٔ بشری سالهاست که در سراسر جهان مورد بررسی و مذاقه قرار دارد. محور اصلی مباحث رشته‌های علوم انسانی، چنانکه از نام آن پیداست، انسان است اما مکاتب فلسفی و رویکردهای تربیتی، هر کدام از منظری به انسان و جایگاه او در این عالم پرداخته‌اند. بشر امروزی ناکام و سرگشته از این مکاتب به دنبال رویکردهایی است که

بتوانند روح حقیقت‌جویی او را سیراب کنند و به زندگانی‌اش معنا و هدفی در خور ببخشند. «از جمله دلایل حدسی برای افول این رویکردها، به این نکته اشاره می‌شود که علم، در عمل به وعدهٔ فراهم آوردن جهانی شاد، سالم و رها از جنگ شکست خورده است، حتی با بدشگونی بیشتری گفته می‌شود؛ علم خود، بیش از آنکه راه حل باشد، از جمله مشکلات است (اگر، ۱۳۷۵).

فهم تفاوت انسان از سایر موجودات پیچیدگی خاص ندارد که آن را دشوار کند، اما، آنچه عموماً محل تردید و موجب اختلاف دیدگاه‌ها نسبت به حقیقت انسان شده، تحلیل منشأ و خاستگاه این تفاوت است. نظام تربیت غیر دینی معاصر که برآیند اندیشه‌های فلسفی دوران جدید است، در توسعهٔ نگرش تفکیکی و استقلالی به اشیاء و جانشینی جهان‌شناسی ربانی با جهان‌شناسی مکانیکی، نقشی بسزای ایفا می‌نماید (برت، ۱۳۶۹: ۳۰۲). در این میان، اشتهار فلسفی اگزیستانسیالیسم با پدیدآمدن حالت نارضایی نسبت به دیدگاه خوشبینانهٔ قرن نوزدهم درباره‌ی علم، تکنولوژی و پیشرفت همزمان بوده است. اگزیستانسیالیسم از تتبع فلسفی دربارهٔ زندگی که موجب اعتلای ذهنیت فردی باشد، حمایت می‌کند (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۷۴-۱۶۵). این فلسفه، با انسان شروع می‌شود و با انسان است که عالم و وجود شناخته می‌شود. پرسش اصلی در این فلسفه‌ها پرسش از چیستی آدمی است (مصلح، ۱۳۸۴: ۱۱۹).

مکتب اسلام نیز به عنوان یکی از ادیان الهی به ارائهٔ رویکردی تربیتی می‌پردازد که در پرتو آن انسان بتواند، گوهر وجودی خویش را متبلور نماید. فلسفهٔ اسلامی مبتنی بر هستی‌شناسی می‌باشد چرا که معتقد است: «تلاش اصلی فلسفه برای شناخت هستی است» (سید باقری، ۱۳۸۸).

شمشیری (۱۳۸۳)، در پژوهشی با عنوان «آگاهی بخشی و نقادی: بنیادی‌ترین کارکردهای علوم انسانی» چنین بیان می‌کند: نقش اصلی علوم انسانی را نه در کارکردهای ملموس و عینی، بلکه باید در رسالت آگاهی بخشی و نقادی آن جست‌وجو

کرد.

همچنین علم الهدی (۱۳۸۱) در پژوهش دیگری با عنوان «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن برای برنامه‌دستی»، به توصیفی مشخص از تعلیم و تربیت اسلامی و ماهیت آن شامل مبانی، عناصر اصلی، خطوط کلی، ویژگی‌ها، دلالت‌ها و امتیازهای آن از دیگر انواع تعلیم و تربیت پرداخته است.

در مقاله دیگری تحت عنوان «مقایسه‌ی ایدئولوژی‌های برنامه‌دستی آیزنر<sup>۱</sup> با میلر<sup>۲</sup>: نگاهی دیگر»، مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸)، به نقش مبانی اندیشه‌های فلسفی در حوزه‌ی مطالعاتی برنامه‌دستی اشاره کرده‌اند.

بنابراین، همان‌طور که گودلد<sup>۳</sup> نیز اظهار می‌دارد، فلسفه نقطه‌ی شروع و بنیاد تصمیم‌گیری در برنامه‌دستی است و نقش‌آفرینی فلسفه در تمامی مراحل، عناصر و ابعاد برنامه‌دستی ساری و جاری است (Ornstein, 2003).

### ۳. چستی علوم انسانی

آنچه امروز علوم انسانی نامیده می‌شود در مقطع تاریخی بین ارسطو تا ویلهلم دیلتای<sup>۴</sup> شکل گرفته است. برای تعریف علوم انسانی (متمایز از علوم طبیعی) و تدوین منطق آن و تعیین هدف یا غایت آن ارسطو قدم‌های اولیه را برداشت. در قرن هجدهم هیوم<sup>۵</sup> و مونتسکیو<sup>۶</sup> این مفاهیم را پیش بردند. در قرن نوزدهم آگوست کنت<sup>۷</sup> جان استوارت میل<sup>۸</sup> و سرانجام دیلتای تکمیل صورت تاریخی این علوم را به انجام رساندند

- 
1. Eisner
  2. Miller
  3. Goodlad
  4. Vilhelm Dilthey (1833-1911)
  5. David Hume
  6. Baron de Montesquieu
  7. August Comte
  8. John Stuart Mill

(دیلتای، ۱۳۸۸: ۲۳-۱۴).

علوم انسانی دانش‌هایی‌اند که انسان در آنها از لحاظ حیات درونی و روابط با دیگران، بررسی می‌شود (فروند، ۱۳۷۲: ۷۳). به عقیده دیلتای، بنیاد علوم انسانی یا فلسفه حیات بر فهم (تفهم) است (دیلتای، ۱۳۸۸: ۲۳). بررسی ماهیت این علوم، آنگاه اهمیت می‌یابد که دریابیم تمام رفتارهای روحی و عملی بشر به نحوی موضوع پژوهش این علوم قرار می‌گیرد (دورتیه، ۱۳۸۲: ۱۷). به طور کلی، در مورد مصداق علوم انسانی دو دیدگاه وجود دارد. یکی دیدگاهی که روش این علوم را به روش تجربی محدود نمی‌کند و دیگری دیدگاهی که تجربه را یگانه روش این علوم می‌داند (فروند، ۱۳۷۲: ۳).

به اعتقاد دیلتای، برای مطالعه انسان باید وی را واقعیتی اجتماعی تاریخی در شمار آورد و با هر یک از رشته‌های علوم انسانی به جنبه‌هایی خاص از زندگی او پرداخت (کوزنزهوی، ۱۳۷۱: ۵۱-۲۲). «دیلتای» بین «تأویل» که به نظر وی روش بررسی علوم انسانی و اجتماعی است و «توصیف» که آن را مخصوص علوم طبیعی می‌دانست فرق گذاشت (احمدی، ۱۳۷۵: ۴۰۳).

#### ۴- مبانی فلسفی اگزیستانسیالیسم

۴-۱) هستی‌شناسی: این فلاسفه درباره مقولات مطلق جهان شمول مشکوک‌اند، نسبت به نظام‌های فلسفی‌بی که درصددند جهان بینی جامعی بنا نهند تا تجارب انسانی را بر حسب مفاهیم واقعیت پیشینی مقوله بندی کنند، بی‌اعتمادند (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۶۵). واقعیت به ادعای فلسفه هستی‌گرا عبارت است از واقعیت «زیسته»<sup>۱</sup>. در توصیف امور واقعی باید آنچه را در وضع انسانی است وصف کنیم، نه آنچه فراسوی آن است (نلر، ۱۳۷۷: ۸۰). این خصلت بیش از حد واضح بودن هستی است که معمولاً باعث می‌شود

---

1. lived reality

آن را فراموش کنیم و درگیر گرفتاری های شناخت جهان عینی شویم (ژان وال، ۱۳۸۷: ۲۸۷).

۲-۴) معرفت‌شناسی: بهترین روش شناخت به نظر فلاسفه هستی‌گرا، روش پدیدارشناختی است. بنابر این روش، درست است که اشیاء و اشخاص دارای واقعیت عینی‌اند یا ممکن است باشند، اما تنها واقعیتی را می‌شناسیم که در رابطه مستقیم و شخصی با طبیعت پیدا می‌کنیم. (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۹۸-۱۹۷). پدیدارشناسی در اصل یک فلسفه آگاهی است که در نهایت به خودشناسی می‌انجامد. از نظر هوسرل<sup>۱</sup> این حقیقت همان آگاهی و تجربه شهودی کوژیتو است (لاکوست، ۱۳۷۵: ۶۳). در نظر هوسرل ویژگی اصلی آگاهی نسبت است، آگاهی همواره آگاهی از چیزی است و این نسبت ماهیت التفاتی آگاهی را نشان می‌دهد (خاتمی، ۱۳۸۲: ۷۲-۷۱). فرض معرفت‌شناسی اگزیستانسیالیستی بر این است که فرد، مسئول دانش و معرفت خویش است. معرفت از آگاهی فرد سرچشمه می‌گیرد و از محتوای آگاهی و احساسات او به عنوان محصول تجربه ترکیب می‌یابد (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۷۶-۱۷۵).

۳-۴) انسان‌شناسی: اصل بنیادین اگزیستانسیالیزم مبنی بر اینکه وجود بر ماهیت مقدم است، مبین اولویت ذهنیت انسان است. فلسفه‌پردازی کلیتاً از موجودی آغاز می‌شود که نسبت به وجود خویش آگاه است (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۶۷). دریافت مشترک این فلاسفه آن است که فلسفه اگر می‌خواهد فلسفه باشد، باید آینه‌ای برای احوال آدمی باشد. تفکر باید با تأمل بر عینی‌ترین مسایل فرد آدمی شروع شود. آنچه در ما بعدالطبیعه مورد غفلت قرار گرفته خود آدمی است (مصلح، ۱۳۸۴: ۱۲۱-۱۲۰). در این رویکرد آزادی فی‌نفسه نه هدف است و نه آرمان، بلکه نیرویی آماده برای عمل است. من آن چیزی هستم که عمل می‌کنم. سرنوشت من از آن خودم است. بنابر این آزادی ترسناک است، زیرا من مسئول

آن چیزی هستیم که می‌شوم (نلر، ۱۳۷۷: ۸۳). این فلاسفه هرگونه پیروی از جمع و هنجارهای اجتماعی یا هم‌رنگی با آنها را که در آن فرد آزادانه امکان انتخاب نداشته باشد، محکوم می‌کنند (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۹۸). تصور تعالی را تقریباً می‌توان در فلسفه تمام فلاسفه‌ای که به نحوی متعلق به روش فکری اگزیستانس هستند یافت (ژان وال، ۱۳۸۷: ۳۱۹).

۴-۴ ارزش‌شناسی: مسئله بنیادین فلسفی در این رویکرد، ارزش‌گذاری و انتخاب است. ارزش‌ها در تصورات متافیزیکی یا جامعه‌شناختی در واقعیتی پیشینی ریشه ندارند، بلکه از راه انتخاب‌ها آفریده می‌شوند (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۶۸). به نظر فیلسوف هستی‌گرا، هر عمل اخلاقی ممکن است برای خود عمل یا برای هدفی انجام گیرد. اما انسان باید خالق اهداف خویش باشد (نلر، ۱۳۷۷: ۸۷-۸۴). فلاسفه هستی‌گرا اصول اخلاقی را نفی نمی‌کنند بلکه تنها اصول اخلاقی مجرد و کلی را منسوخ می‌دانند (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۹).

۵- کارل یاسپرس: یاسپرس برای هر انسانی آموزندگی‌هایی دارد. این خصوصیت شاید ناشی از کوشش او برای معرفی ساحات وسیع و متنوع وجود انسانی باشد (مصلح، ۱۳۸۴: ۱۳۷). آیین فلسفه یاسپرس، به «دورترین منظر وجود ما» از ایمان در می‌گشاید (رشیدی، ۱۳۷۸: ۴۹). از نظر یاسپرس، وجود مانند سایر امور در دسترس همه نیست که با رعایت اصولی عقلانی هر کس بدان نایل آید. تصور نادرستی است که وجود را به عنوان امری ابژکتیو تلقی کنیم که برای هر سوژه‌ای قابل حصول باشد. وجود همیشه یک پدیدار است و خاص سوژه‌ای است که آن را دریافته است (Kuntzmann, 1994). مهم‌ترین کوشش یاسپرس در تأمل شناخت علمی نشان دادن شأن و حد آن است (مصلح، ۱۳۸۴: ۱۴۲). یاسپرس بزرگترین عیب آموزش و پرورش امروز را فراموش کردن انسان و ارج او می‌داند (نقیب زاده، ۱۳۷۴: ۱۸۱).

۶- تعلیم و تربیت: روند شخصیت‌زدایی و نگرش ماشینی به انسان اعتراض این فلاسفه را به دنبال داشت. آنان در قلمرو تعلیم و تربیت تلاش می‌کنند اهمیت و نقش

انتخاب آزادانه انسان را به او گوشزد کنند (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۷۴). این اندیشه در روان‌شناسی نیز تحولی را تحت عنوان روان‌شناسی انسان‌گرا موجب شد که استلزاماتی برای روان‌شناسی تربیتی و نظریه یادگیری و روان‌شناسی مشاوره در بر داشته است (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۵۷). هدف بسیاری از برنامه‌های انسان‌گرایانه، خود شکوفایی<sup>۱</sup> است که در آن، تجربه‌های یادگیری باید موجبات درگیری بین ابعاد شناختی و عاطفی شخصیت دانش‌آموزان را فراهم کند (پورعلیرضا، ۱۳۸۸: ۵-۴). برنامه‌درسی شامل مهارت‌ها و موضوعاتی است که واقعیت طبیعی و اجتماعی را تبیین می‌کنند و مهمتر از همه شامل علوم انسانی است که مبین انتخاب انسان است (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۷۷). مراحل فعالیت معلم و شاگرد شامل کاوشگری، روشنگری و انتقال است. معلم در کلاس نقش تسهیل‌کننده‌ی یادگیری را دارد (پورعلیرضا، ۱۳۸۸: ۵). معلم هستی‌گرا دانش‌آموز را وادار می‌کند که در مقابل نتایج اعمال خویش مسئولیت بپذیرد و بدانها پردازد (نلر، ۱۳۷۷: ۸۵).

## ۷. مبانی فلسفه اسلامی

۱-۷) جهان‌شناسی: مهمترین مبنای جهان‌شناسی اسلامی، فطرت است، چرا که جهان مفلوظ است و خداوند فاطر، که می‌توان آن را به خلقت هدایت یافته معنا کرد (فیاض، ۱۳۸۸). در جهان‌بینی توحیدی، جهان یک آفریده است و چیزی در هستی نیست که از قلمرو آفرینش خداوند خارج باشد (جوادی آملی، ۱۳۵۵: ۱۸۲-۱۸۱). حقیقت هستی در ذات خود همان واجب‌الوجود است. هستی در ذات خود مساوی است با نامشروط بودن به چیز دیگر یعنی با وجوب ذاتی ازلی و هم مساوی است با کمال و عظمت و شدت و فعلیت (مطهری، ۱۳۷۱: ۱۲۳). جهان هستی که حدوث زمانی داشته،

عین حرکت است، هدفی دارد، زیرا حرکت بدون هدف محال است (جوادی آملی، ۱۳۵۵: ۱۸۳). پس جهان ما، جهانی هدفدار است، یعنی درون موجودات کششی خاص به سوی هدف کمالی‌شان وجود دارد (مطهری، ۱۳۷۵: ۲۱۸).

۲-۷) انسان‌شناسی: انسان در این دیدگاه موجودی است مادی و معنوی و اصالت وی به روح اوست (شکوهی، ۱۳۸۷: ۲۸). انسان بماهوانسان، وجودی در حال تحوّل و اشتداد است. حقیقت انسان وجود مجرد است نه ماهیت مجرد، از این رو به طور مداوم در حال شدن است (علم‌الهدی، ۱۳۸۸: ۱۱۹). از دیدگاه اسلام، انسان می‌تواند با انتخاب ابزار و به‌کارگیری آنها جامعه و تاریخ را مطابق با اراده خویش بسازد (موسوی، ۱۳۷۳: ۱۳۶). انسان میان انواع آفریدگان، یگانه موجودی است که ظرفیت و توان خودآگاهی دارد. خودآگاهی عبارت از ادراک کیفیت و سرشت خویش، کیفیت و سرشت جهان و کیفیت و سرشت رابطه خویش با جهان است (شریعتی، ۱۳۸۶: ۱۳۱). در منطق اسلام، هدف اصلی زندگی جز خدا و بازگشت به سوی او چیز دیگری نمی‌تواند باشد. قرآن می‌فرماید: «الی ربک منتهاها» (نازعات/۴۴). «انسان، حیّ متألّه است»، یعنی زنده‌ای که الهی است و حی است، و منسوب به الله (جوادی آملی، ۱۳۸۵).

۳-۷) معرفت‌شناسی: در اسلام یکپارچگی و وحدت جهان موضوع معرفت است، مبنایی برای وحدت و یکپارچگی معرفت است. دانش چه از نوع حصولی و چه از نوع حضوری باشد و دانش حصولی چه از نوع تجربی، چه از نوع استدلالی و عقلی و چه متکی به نقل باشد، در هر صورت، دانشی است درباره جهان هستی که به رغم تمام اختلاف‌هایش مظهر یک حقیقت است و آن حقیقت، وجود است (علم‌الهدی، ۱۳۸۸: ۳۷۶). از حیث تجرد، علم حضوری برتر از علم حصولی است (آشتیانی، ۱۳۴۰: ۱۵۰). در فلسفه اسلامی، هر دانش مفهومی در باره اشیا و هر نوع علم حصولی همواره مسبوق به نوعی علم حضوری است. در هر علم حصولی یک دانش حضوری نهفته است (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۱۶).



۴-۷) ارزش‌شناسی: در مکتب اسلام بر خلاف دیگر مکاتب، ارزش‌ها نسبی نیست و زمان و مکان در تبدیل مفاهیم ارزشی دخیل نیستند (وزیری برازجانی، ۱۳۸۸). در زیبایی‌شناسی اسلامی اصل تصعید و والایش مطرح است تا واقعیات حیات در پشت پرده زیبایی‌های ظاهری پنهان نماند. هنر نیز به عنوان یکی از این نمودها و جلوه‌های بسیار شگفت‌انگیز و سازنده حیات بشری در تربیت اسلامی مورد توجه قرار می‌گیرد (اسلام و تربیت، ۱۳۸۸).

۸- مرتضی مطهری: استاد شهید آیت الله مطهری در ۱۳ بهمن ۱۲۹۸ هجری شمسی در یک خانواده اصیل روحانی چشم به جهان می‌گشاید. نظریه فطرت یکی از سنگ بناها و شاید کلیدی‌ترین اصل در مجموعه باورها و اندیشه‌های استاد مطهری به شمار می‌رود (هاشمی، ۱۳۸۸).

۹- تعلیم و تربیت اسلامی: شناخت انسان و قلمروهای حیات اوسنگ بنای نظام تربیتی اسلام است. (کرمعلیان وحسینی، ۱۳۸۳: ۶۶). هدف غایی تربیت اسلامی عبودیت است و غرض آن است که آدمی عبد خدا شود (باقری، ۱۳۸۶: ۸۱). معیار و ملاک طبقه بندی اهداف تربیتی در اسلام، ناظر بر خود انسان است (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۵: ۲۹). در حقیقت هدف تربیت اسلامی، اخلاص و نزدیک شدن به کانون بی‌منتهای هستی است (حسینی، ۱۳۶۷: ۳۳). مظاهر و ابعاد تقرب به خداوند را در سه طبقه جای می‌دهند که عبارت‌اند از: خودشناسی و حرکت انسان به سوی کمال، خدمت به خلق و برخورد مسئولانه با جهان طبیعت می‌باشد (شکوهی، ۱۳۸۷: ۴۸-۲). اسلام دینی است که با توحید آغاز می‌گردد و توحید مسئله‌ای است عقلی که تقلید و تعبد در آن جایز نیست، حتماً باید تعقل و استدلال و تفلسف در آن باشد (مطهری، ۱۳۷۲: ۲۶۳-۲۵۸).

در حکمت متعالیه، علم وجودی مجرد است و با وجود مساوقت دارد و حقیقتی تشکیکی دارد. وحدت‌گرایی تشکیکی بر رویکردی تلفیقی در روش‌شناسی دلالت دارد و بر به کارگیری روش‌های گوناگون تحقیقی به صورت منسجم و هماهنگ تأکید می‌کند

(علم‌الهدی، ۱۳۸۸: ۱۵۳، ۳۸۳).

در روش‌شناسی تربیت اسلامی، تکیه بر پرورش فکری و پرهیز از تقلید و تکرار مطالب بدون درک صحیح آنها مطرح می‌باشد (جعفری، ۱۳۶۰: ۱۴۰). در پیوست الف جدول شماره یک، نتایج این مطالعه تطبیقی به صورت خلاصه آمده است.

#### ۱۰. نتیجه

توسعه‌ی جوامع و علوم بدون راهبری علوم انسانی اصولاً میسر و ممکن نیست. اما امکان رشد و توسعه این علوم بدون توجه به مسئله «تربیت» مقدور و ممکن نیست. در حقیقت، هنگام طرح این سؤال که «تعلیم و تربیت چیست؟» این سؤال مطرح می‌شود که «انسان چیست؟» لذا بر عهده فلسفه تربیتی است که به سؤالاتی این‌چنین پاسخ گوید.

اگرستانسیالیزم انسان را اندیشنده‌ای مستقل و منفک از جهان تلقی می‌کند. در این رویکرد، هیچ درسی به خودی خود مهمتر از درس دیگر نیست. تنها درسی که به واسطه آن فرد به تحقق خویشتن و آگاهی از جهان نایل آید، مهم ارزیابی می‌شود که بیشتر این محتوا در علوم انسانی قابل دسترس می‌باشد. این علوم نیز با پرهیز از ارزش‌گذاری از پیش تعیین شده در مورد غایت انسان و تعریف انسان مطلوب تنها به علل فاعلی توجه دارد. به دیگر سخن، نقش علوم انسانی در برنامه درسی اگرستانسیالیستی، فردگرایانه و همراه با نسبیت ارزش‌ها و نقش سایر علوم جمع‌گرایانه است.

از سوی دیگر در بینش اسلامی، بررسی و تحلیل گزاره‌های قرآنی نشان از آن دارد که خداوند متعال هدف از خلقت را کمال انسانی و فعلیت یافتن توانایی‌های بالقوه در او بر اساس انتخاب و اختیارش نهاده است. انسان هر اندازه عالم‌تر گردد و از شناخت بیشتری برخوردار شود، سعه‌ی وجودی بیشتری خواهد یافت.

فصل مشترک همه‌ی انسان‌ها در خلقت، فطرت است. ضرورت تعلیم و تربیت نیز در

رشد این صفت ارزشمند معنای یابد. یعنی انسان‌ها می‌بایست بر اساس این امکان بالقوه همگانی تربیت شوند. بنابراین خداوند متعال بنیاد علوم انسانی را در قرآن به صورت انسان با فطرت توحیدی، ارایه نموده است و سایر علوم به اشاره و در حاشیه آن آمده‌اند و به همین دلیل است که قرآن را کتاب «انسان‌ساز» لقب داده‌اند و علوم انسانی اسلامی، علمی است برای همه انسان‌ها چه مسلمان و چه غیر مسلمان، چرا که همگی بر فطرت الهی آفریده شده‌اند. در این بینش علم، مخلوقی الهی است و علوم انسانی، خالق وجود ذهنی است و قوام صورت‌های ذهنی به نفس انسانی است که بر فطرت پاک الهی خلقت یافته است و از آن‌جا که مبانی این علوم، به صورتی انتزاعی و عام قابل بحث است، می‌تواند وجه مشترک همه ملل و فرهنگ‌ها باشد که می‌توان از آن به «علوم انسانی الهی» تعبیر کرد. همچنین می‌توانیم ضمن داشتن نگاهی ماهوی به آنها قائل به نوعی علوم انسانی موقعیتی و مقید به زمان و مکان هم باشیم چرا که تاریخ‌بندی آن‌ها، زمینه‌های بومی‌نگری به این دانش‌ها را فراهم می‌آورد.

از نظر مطهری، تعلیم و تربیت در زندگی بشر مهم‌ترین و اساسی‌ترین جنبه زندگی است و تربیت باید تابع و پیرو فطرت باشد، یعنی تابع و پیرو طبیعت و سرشت آن شیء باشد.

انسان در این رویکرد دارای ابعاد طبیعی، انسانی و الهی می‌باشد. مفهوم دانش و معرفت، در آن بر اساس مفهوم «لَا حَوْلَ وَ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ» تدوین می‌گردد. نقش علوم انسانی در برنامه درسی اسلامی، زیربنایی، هدایت‌گرایانه و مبتنی بر فطرت و نقش سایر علوم ابزارگرایانه است. در حوزه مفهومی علوم انسانی اسلامی به انسان از پایگاه ایمان و بر اساس ارزش‌های توحیدی و کرامت انسانی و عدالت توجه دارد علاوه بر علل فاعلی به علل غائی انسان و جهان می‌اندیشد. در این نظام، پیش‌فرض‌های علوم انسانی باید از وحی اخذ شود که مقدمه‌ای برای علوم الهی است. چرا که علوم انسانی که بر اساس شناخت انسان به عنوان «حی متأله» واقع شده باشد، در حقیقت جلوه‌ای از علوم

الهی است. لذا، علوم انسانی که بیشتر جنبه توصیفی و تحلیلی دارند، با اعتقادات مذهبی و برخی دیگر که جنبه دستوری دارند با ارزش‌های اسلامی ارتباط دارند.

تأکید دیدگاه اسلامی نسبت به جایگاه و نقش مهم فطرت، باعث می‌شود این اصل همچون عنصر اساسی ذات یادگیرنده در جریان فعالیت‌های تربیتی دخالت مؤثر داشته باشد و تدوین اهداف، انتخاب محتوی، تنظیم فرصت‌های یادگیری و نحوه ارزشیابی را تحت تأثیر قرار دهد. با توجه به این اصل و ویژگی‌های ذاتی انسان، هدف اصلی تربیت اسلامی تثبیت «توحید حضوری» از طریق ادراک شهودی در متریان است. معیار و ملاک طبقه‌بندی سایر اهداف تربیتی، ناظر بر خود انسان است. آنچه در این فرایند هدف‌گذاری باید مورد توجه باشد، مراتب شناختی و وجودی متریان است. برای تحقق اهداف، برنامه درسی نیز باید تابعی از این شاخص‌ها باشد. با توجه به ماهیت تحولی انسان و تغییرات گریزناپذیر مرتبه وجودشناختی او، رویکرد فرایند محور برای هدف‌گذاری تربیتی مناسب به نظر می‌رسد.

در خصوص برنامه درسی، از آنجا که هیچ پایگاه ممتاز و مستقل معرفت‌شناسانه‌ای برای ارزیابی رویکردهای کنونی معرفت‌شناسی وجود ندارد، با نگاهی به مبانی معرفت‌شناسی اسلامی، رویکردهای تلفیقی، با محوریت علوم انسانی و پرورش شناخت شهودی به عنوان عامل اصلی تثبیت توحید حضوری، بر حسب نیازها و مراتب شناختی متریان، در برنامه درسی از اولویت برخوردار است. پس از تبیین نقش برجسته علوم انسانی در تربیت اسلامی، می‌توان مبانی این علوم را بر اساس اصل «وحدت دین الهی» و «فطرت» به صورت جهان‌شمول ارایه کرد، آنچه تحقق این امر را ممکن و میسر می‌کند همانا «تعلیم و تربیت» و تدوین نظریه برنامه درسی اسلامی بر اساس تحکیم جایگاه علوم انسانی در آن است. این امر خود، زمینه‌ساز تربیت اندیشمندان و نظریه پردازان حوزه علوم انسانی بر اساس آموزه‌های قرآنی است.

### کتابنامه

- قرآن کریم، (۱۳۸۷)، ترجمه آیت الله ناصر مکارم شیرازی. تهران: شرکت تعاونی کارآفرینان فرهنگ و هنر.
- آرتور برت، ادوین. (۱۳۶۹). مبادی مابعد الطبیعه علوم نوین. ترجمه عبدالکریم سروش. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- آشتیانی، جلال الدین. (۱۳۴۰). شرح حال و آرای فلسفی ملاصدرا. مشهد: انتشارات زوار.
- احمدی، بابک. (۱۳۷۵). حقیقت و زیبایی. درس‌های فلسفه هنر. تهران: نشر مرکز.
- اسلام و تربیت. (۱۳۸۸). قابل دسترسی در: [www.tv7.ir/portal](http://www.tv7.ir/portal).
- اعرافی، علیرضا و همکاران. (۱۳۸۵). اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: انتشارات سمت.
- اگر، مارتین. (۱۳۷۵). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه خسرو باقری. انتشارات نقش هستی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
- پورعلیرضا توتکله، علی. (۱۳۸۸). معلم و آموزش و پرورش انسان گرایانه، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، بهمن، شماره ۵.
- جعفری تبریزی. (۱۳۶۰). محمد تقی، شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن. تهران: دفتر فرهنگ و نشر اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۵۵). ده مقاله پیرامون مبدأ و معاد، قم، انتشارات طهور.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۶). شرح حکمت متعالیه، بخش ۴ از شرح جلد ۱ اسفار. قم: انتشارات اسراء.
- حسینی، سیدعلی اکبر. (۱۳۶۷). مباحثی چند پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی.
- خاتمی، محمود. (۱۳۸۲). پدیدارشناسی دین، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- دیلتای، ویلهلم. (۱۳۸۸). مقدمه بر علوم انسانی، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی، تهران: انتشارات ققنوس.
- دورتیه، ژان فرانسوا. (۱۳۸۲). علوم انسانی گستره شناخت‌ها. ترجمه مرتضی کتبی و همکاران. تهران: نشر نی.
- رشیدی، بهروز. (۱۳۷۸). غایت تاریخ از دیدگاه کارل یاسپرس و آیزایابریلین. تهران: انتشارات علی بن ابیطالب.
- ژان، وال، ورنو، روژه. (۱۳۷۲). پدیدار شناسی و فلسفه‌های هست بودن. ترجمه یحیی مهدوی. تهران: انتشارات خوارزمی.
- سید باقری، سید کاظم. (۱۳۸۸). انسان شناسی در فلسفه سیاسی متعالیه. قابل دسترسی در: [www.rasekhoon.net](http://www.rasekhoon.net)
- شریعتی مزینانی، علی. (۱۳۸۶). انسان بی‌خود. تهران: انتشارات مؤسسه بنیاد فرهنگی دکتر علی شریعتی

## ۳۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

مزینانی.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت و مراحل آن. تهران: انتشارات به نشر. شمشیری، بابک. (۱۳۸۳). «بررسی مبانی معرفت‌شناسی عرفان اسلامی و اثرات آن بر آموزش و پرورش». به راهنمایی دکتر میر عبدالحسین نقیب‌زاده. دانشگاه تربیت مدرس. تهران. علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۷). «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن برای برنامه‌درسی». به راهنمایی خسرو باقری. دانشگاه تربیت مدرس. تهران. علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع). فروند، ژولین. (۱۳۷۲). نظریه‌های مربوط به علوم انسانی. ترجمه علی محمد کاردان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

فیاض، ابراهیم. (۱۳۸۸). نشریه پگاه حوزه، شماره ۲۵۴. قابل دسترسی در:

[www.pegahhowzeh.com](http://www.pegahhowzeh.com)

کاردان، علی محمد. (۱۳۸۷). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: انتشارات سمت. کرمعلیان، حسن؛ حسینی، سیدعلی‌اکبر. (۱۳۸۳). فصلنامه اندیشه دینی. دانشگاه شیراز، شماره ۱۱. کوزنزهوی، دیوید. (۱۳۷۱). حلقه انتقادی. ترجمه مراد فرهاد پور. تهران: انتشارات گیل. گلرخ عربانی، حبیبه. (۱۳۸۵). قابل دسترسی در: [www.jamejamonline.com](http://www.jamejamonline.com). گوتهک، جرالدی. (۱۳۸۰). ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: انتشارات سمت. لاکوست، ژان. (۱۳۷۵). فلسفه در قرن بیستم. ترجمه رضا داوری اردکانی. انتشارات سمت. مصلح، علی اصغر. (۱۳۸۴). تقریری از فلسفه‌های اگزیستنس. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

مطهری، مرتضی. (۱۳۷۱). اصول فلسفه و روش رئالیسم. تهران: انتشارات صدرا، ج ۵. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). جامعه و تاریخ. تهران: انتشارات صدرا. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر جهان بینی توحیدی. تهران: انتشارات صدرا. موسوی، ولی‌الله. (۱۳۷۳). سیمای انسان آرمانی. رشت: انتشارات جهاد دانشگاهی گیلان. مهرمحمدی، محمود و امین خندقی، مقصود. (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر. نشریه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، دوره دهم، شماره ۱. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری. نلر، جی اف. (۱۳۷۷). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی. تهران: انتشارات سمت.

وزیری برازجانی، رضا. (۱۳۸۸). الگویی برای شناخت مدیریت اسلامی. قابل دسترسی در

[www.bushehrnews.com](http://www.bushehrnews.com)

هاشمی، سید حسین. (۱۳۸۸). مطهری و فطرت در قرآن. قابل دسترسی در: [www.balagh.net](http://www.balagh.net)

۳۵ بررسی مقایسه‌ای جایگاه علوم انسانی... ۳۵

Kuntzmann, Burkatd and Wiedmann, (1994), dtv Atlas Zur philosophie. DTV Munchen.

Ornstein, A., Behar – Horenstein & Pajak (2003). Contemporary Issues in curriculum. Third Edition. Pearson Education, Inc.





# مقایسه تحلیلی کتاب‌های درسی سال چهارم ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران براساس مؤلفه‌های جهانی برنامه‌ریزی درسی

تقی جباری فر\*

هاجر کریمی نژاد\*\*

## چکیده

بازنگری و روزآمد کردن محتوای کتب درسی، یکی از نیازهای اساسی هر نظام آموزشی است. این امر مستلزم توجه به رویداد و فرایند جهانی است که در کتاب‌های مربوط به این زمینه به طور همزمان در حال روی دادن است. آموزش توسعه، آموزش محیطی، آموزش شهروندی، آموزش صلح، آموزش سلامت و آموزش چند فرهنگی؛ مفاهیم و مضامین مطرح در رویکردهای جدید برنامه درسی‌اند. این مفاهیم با توجه به مقتضیات عصر جدید، از جمله: جهانی شدن، گسترش مرزهای دانش و ارتباطات و به هم پیوستگی هرچه بیشتر مردم جهان با یکدیگر مطرح می‌شود. در مجموع، نتایج نشان می‌دهد که آموزش توسعه، آموزش سلامت و آموزش شهروندی در میان مؤلفه‌های ذکر شده بیشتر از مفاهیم دیگر مورد توجه مسئولان و برنامه‌ریزان قرار گرفته و به سایر مفاهیم به شکل نا متوازن پرداخته شده است. البته در درون این مفاهیم نیز میزان توجه به مؤلفه‌های مختلف، متفاوت است.

**کلیدواژه‌ها:** محتوای کتب درسی، مؤلفه‌های جهانی، آموزش، برنامه‌ریزی درسی

---

\*. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد. jabbaree2000@yahoo.com

\*\* . دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد. hegad@gmail.com

## مقدمه

بررسی تحولات جهان در نیم قرن اخیر نشان می‌دهد که تغییراتی بسیار عمیق در باورها، ارزش‌ها و سبک زندگی مردم جهان به وقوع پیوسته است و گسترش جهانی این تغییرات، همواره دامنه و شدت بیشتری می‌یابد. این تغییرات ناشی از تحولات سیاسی و اقتصادی جهان و پیشرفت‌های فناوری اطلاعات در عرصه حاضر است و تأثیری عظیم بر جوانب گوناگون زندگی اجتماعی و فرهنگی بر جای گذاشته و افراد را از مردمانی محلی و ملی به انسان‌هایی جهانی تبدیل کرده است. (لطف آبادی، ۱۳۸۵).

امروزه رشد جوامع فرهنگی در گرو همگرایی و تعامل، گفت‌وگو و تبادل دانش و اطلاعات و فرهنگ بشری است. دوران واگرایی انزواطلبی به پایان رسیده و مرزهای جغرافیایی و حتی فرهنگی و عقیدتی نفوذپذیر شده است. به همین جهت باید با آگاهی، شناخت و هوشمندی و همچنین با تکیه بر فرهنگ و مؤلفه‌های بومی و آمادگی برای پذیرش تحولات علمی و بین‌المللی نقش و جایگاه خود را پیدا نمود (عطاران، ۱۳۸۳). در این مسیر نماد آموزش و پرورش نیز به شکل عام و حوزه‌های برنامه درسی به شکل خاص تحت تأثیر این تحولات قرار گرفته است.

آموزش و پرورش برای پویایی و بالندگی ناگزیر است مدرسه را به دنیای واقعی پیوند بزند و در کنار ارائه دانش‌های تخصصی در رشته‌های علمی، به دانش‌آموزان کمک کند تا آنان دانش و مهارت‌هایی را کسب کنند که بتوانند در مواجهه با وضعیت و اقتصاد عصر جدید، از جمله جهانی شدن، موفق باشند. در جهانی که فناوری در آن شتابان تغییر می‌کند و دانش به نحو روز افزون تولید می‌شود، آموزش و پرورش باید بیشتر مجموعه‌ای خاص از اطلاعات را تعلیم دهد. همچنین آموزش و پرورش باید به بسط و شکوفایی قابلیت‌های آدمی پردازد و مهیای پرورش شهروند جهانی باشد (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۸۶).

به این منظور، آموزش و پرورش دوره ابتدایی که به نام‌های تعلیمات اجباری، آموزش همگانی و آموزش عمومی خوانده می‌شود، نخستین گامی است که در جهت آموزش افراد

برای زندگی برداشته می‌شود. از سوی دیگر، از جمله اهداف نظام‌های ملی آموزشی در هزاره سوم، گسترش رویکردهای جدید آموزشی نسبت به آموزش و تربیت شهروند جهانی برای ترویج فرهنگ صلح، توسعه پایدار و کمک به مردم برای یادگیری به منظور با هم زیستن است. این امر از طریق اصلاح مواد درسی و بازبینی محتوای کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد تا ضرورت‌های اجتماعی - اقتصادی و ترویج فرهنگ صلح قابل انعکاس باشد (گوازی، ۱۳۸۷).

کتاب‌های درسی آئینه تمام نمای سیاست‌های ایدئولوژیکی، فرهنگی، دینی، سیاسی، اجتماعی، معنوی، در حوزه‌های دولت - ملت و مسائل جهانی است (شیخاوندی، ۱۳۸۵). بنابراین کتاب‌های درسی از مهمترین رسانه‌های آموزشی‌اند، که همه روزه معلمان و شاگردان از آن استفاده می‌کنند و گاهی اوقات معلم به عنوان تمام برنامه درسی، به آن تأکید می‌کند (آلتبیچ، ۱۹۹۱).

کتاب‌های درسی در کشور ایران نیز، مهمترین و پرکاربردترین رسانه آموزشی‌اند و در بین رسانه‌های یاددهی - یادگیری اهمیتی ویژه دارند. هر دانش آموز به طور هفتگی با چند کتاب سر و کار دارد و رسانه‌های دیگر آموزشی همچون معلم، حول محور کتاب‌های درسی فعال‌اند. (تتریلت، ۱۳۸۷).

بنابراین تثبیت و سازگاری با تحولات اجتناب ناپذیر جهانی و منطقه‌ای در جوامع امروز، نیازمند طراحی و اجرای برنامه‌های جدید درسی و اتخاذ راهبردهای جدید و رویکردهای تازه در برنامه ریزی درسی و همچنین ایجاد راهکارهای نو در شیوه‌های آموزش و اجرای آن برنامه‌هاست. (پارسا، ۱۳۸۶). در بحث تدریس و یادگیری نیز تغییر محتوای کتب و موضوعات درسی ضروری است. بنابراین با توجه به اهمیت دوره ابتدایی به عنوان دوره پایه در برابر سایر مقاطع تحصیلی و با توجه به ویژگی‌های دانش آموزان دوره ابتدایی، در این مقاله به بررسی کتاب‌های علوم، فارسی، دینی، اجتماعی، جغرافی و تاریخ پایه چهارم ابتدایی از منظر شاخصه‌های جهانی شدن تعلیم و تربیت پرداخته می‌شود. حال در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که پایه چهارم ابتدایی (علوم، فارسی،

دینی، اجتماعی، جغرافی و تاریخ) از نظر شاخصه‌های جهانی شدن چگونه است؟ در زمینه شاخصه‌های جهانی شدن باید گفت: این مفاهیم دارای هفت مؤلفه است. این مفاهیم با توجه به مشکلات پرورش همه جانبه فراگیران، طرح شده و مربوط به جامعه‌ای خاص نیست و مربوط به مسائل مشترک انسان‌ها در هزاره سوم است. بنابراین آموزش این مسائل مستلزم دیدگاهی جهان گراست. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: ۱- آموزش توسعه ۲- آموزش محیطی ۳- آموزش چند فرهنگی ۴- آموزش شهروندی ۵- آموزش سلامت ۶- آموزش صلح ۷- آموزش رسانه‌ها؛ که هر یک از این مؤلفه‌ها نیز دارای زیر مؤلفه‌هایی است.

شایسته توضیح است که، در این پژوهش مؤلفه آموزش رسانه‌ها به علت ارتباط کمتر با دوره دبستان حذف شده است.

### اهمیت آموزش شهروندی

اکنون زمانی است که جامعه جهانی و آموزگاران وظیفه اطمینان بخشیدن به مردم را دارند. آموزش نقشی مؤثر در ارتقای برابری، صلح و تصور حقوق بشر جهانی دارد. در نتیجه تمامی برنامه‌های درسی و آموزش مؤسسات آموزشی برای کودکان، نوجوانان، جوانان و سالمندان باید در جهت ارتقای عزت نفس افراد، آگاهی اجتماعی و ایجاد توانایی شرکت در تمامی سطوح جامعه جهانی از سطح ملی تا جهانی باشد (کارسون، ۱۹۹۹:۱۹). محققان زیادی درباره مسائل جهانی تعلیم و تربیت و ضرورت ملحوظ داشتن رویکرد جهانی در تعلیم و تربیت تحقیق کرده اند که در اینجا به نتایج برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود.

آدال ساختار برنامه‌های درسی را متشکل از این مؤلفه‌ها می‌داند: فناوری اطلاعات یا سواد آموزشی فنی؛ آموزش شغلی و کاری؛ بعد معنوی و مهارت‌های حرکتی یا جسمی؛ آموزش صلح و برابری جنسیتی؛ آموزش مهارت‌های اجتماعی فردی و بین فردی؛ آموزش فرهنگ و چند فرهنگی و آموزش مصرف و سلامت ذهنی و جنسی (آدال، ۲۰۰۲).

براساس مطالعه‌ای که توسط «انجمن جهانی آموزش و پرورش پیش دبستانی» انجام شده مهمترین هدف آموزش صلح، پرورش ویژگی‌های زیر در کودکان و نوجوانان است که عبارت‌اند از:

۱- عشق و احترام به نوع بشر، حساس بودن به مسائل انسانی، صداقت و مهربانی ۲- ایجاد نوعی گرایش عمیق در کودکان برای رعایت ارزش‌های اخلاقی و اصول پذیرفته شده اجتماعی ۳- احساس تعهد و مسئولیت نسبت به دیگران و مسائلی که افراد جامعه با آن مواجه‌اند (فتحی و اسلامی، ۱۳۸۷).

سید (۲۰۰۶) مؤلفه‌های آموزش شهروندی را شامل: حقوق انسانی، رشد مستمر و همه جانبه اخلاق و ارزش‌ها، صلح و مساعدت جویی، برابری اجتماعی و حرمت نهادن به تفاوت‌ها می‌داند (لطف آبادی، ۱۳۸۵).

همچنین آموزش و پرورش باید مہیای پرورش شهروند جهانی باشد. شهروندان آینده نه فقط باید از تاریخ، فرهنگ و زبان خویش آگاه باشند، بلکه برای کار در جامعه جهانی، نیازمند دانشی وسیع درباره تنوع فرهنگ‌ها و مردم‌اند. افرادی که نگاهشان به آینده قوم گرایانه است، فهمی مناسب از تفاوت‌های فرهنگی و قومی ندارند (عطاران: ۱۳۸۳).

در بیانیه آموزش جهانی (۲۰۰۲) با اشاره به این که زندگی هر روز ما تحت تأثیر ابعاد جهانی است، به آموزش توسعه، آموزش حقوق بشر، آموزش بقا، آموزش صلح و نبود خشونت و آموزش چند فرهنگی در زمره مواردی اشاره کرده که باید برای تربیت یک شهروند جهانی در نظر گرفته شود (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۸۶).

در سوئد آموزش شهروندی در قالب درس مطالعات اجتماعی از دوران پیش دبستانی تا پایان مقطع دبیرستان ارائه می‌شود و بر اساس رویکردهایی همچون: رویکرد کار، تساوی جنسیتی آیندگان، جهانی شدن و غیره طراحی شده است و از اهمیتی خاص برخوردار است (گوازی، ۱۳۸۷).

آموزش شهروندی در درس‌های ملموس و عینی باید به گونه‌ای ارائه شود که فرد شهروند پس از فراگیری مطالب بتواند آنها را مطابق با نیازهای زندگی در جهان فردا به

کار برد. اهمّ توانایی‌های شهروندی چنین رده بندی شده: ۱- توانایی در برخورد منطقی و سنجیده در جهت حل و فصل رضایت بخش معضلات و دشواری‌ها؛ ۲- توانایی همکاری با دیگران و پذیرفتن مسئولیت‌های اجتماعی؛ ۳- توانایی درک و تحمّل تفاوت‌های فرهنگی؛ ۴- توانایی تفکر اقتصادی در سامان بخشی و سازندگی؛ ۵- توانایی حل تعارضات خود با دیگران با روش‌های مسالمت آمیز؛ ۶- توانایی درک حقوق بشر و دفاع از آن، (چه در جامعه خویش و چه در جامعه بین المللی)؛ ۷- توانایی نظم پذیری و بهره گیری از نگرش علمی از باورهای فرهنگی جامعه خود و جامعه دیگران (آقازاده، ۱۳۸۵).

آشتیانی و همکاران (۱۳۸۵) نیز هدف از آموزش ارزش‌های شهروندی در شروع اولین سال‌های دوره دبستان را آگاهی دادن به نوآموزان درباره ویژگی‌های شهروندی، رشد مهارت‌های شناختی و عاطفی مربوط به حقوق و وظایف و مسئولیت فردی و اجتماعی می دانند (آشتیانی و همکاران: ۱۳۸۵).

### یافته‌های پژوهش

در این مقاله چند سؤال اساسی را مطرح می‌کنیم و بر اساس شواهد و آمارگیری به پاسخ گویی و بررسی و تحلیل آن خواهیم پرداخت. (برای استخراج فراوانی مؤلفه‌های مرتبط با مسائل روز جهانی در کتاب‌های درسی دوره راهنمایی، از جدول تحلیل محتوا که از مقاله حکیم زاده و همکاران (۱۳۸۶) برگرفته شده استفاده شد. این جدول شامل ۷ مفهوم کلیدی و هر مفهوم شامل تعدادی مؤلفه است که جمعاً ۵۰ مؤلفه را در بر می‌گیرد.)

۱- آیا بین مجموعه فراوانی مشاهده شده مربوط به هر یک از مولفه‌های آموزش توسعه، آموزش محیطی، آموزش چند فرهنگی، آموزش شهروندی، آموزش سلامت، آموزش صلح تفاوت معنادار وجود دارد؟

با توجه به فراوانی‌های به دست آمده بیشترین میزان توجه به ترتیب متعلق به آموزش توسعه ۶۳، آموزش سلامت ۵۷ و آموزش شهروندی ۵۸ و میزان توجه به مؤلفه‌های دیگر بسیار کم است.

جدول شماره ۱

مؤلفه‌ها	آموزش توسعه	آموزش محیطی	آموزش چند فرهنگی	آموزش شهروندی	آموزش سلامت	آموزش صلح
فراوانی	۶۳	۱۵	۲۲	۵۰	۵۷	۱۹

۲- آیا بین مجموعه کتب درسی جغرافیا، تاریخ، تعلیمات اجتماعی، علوم، دین و زندگی و فارسی، از نظر توجه به این مؤلفه‌ها، تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول شماره ۲

کتب	فارسی	تاریخ	جغرافیا	اجتماعی	علوم	دینی
فراوانی	۱۵۰	۱۸	۱	۱۹	۱۶	۲۲

جدول فوق نشان می‌دهد که کتاب فارسی بالاترین میزان توجه به همه مؤلفه‌ها را در بر دارد. اگرچه این توجه به برخی مؤلفه‌ها بیشتر است و کتاب‌های دیگر از لحاظ میزان توجه به مؤلفه‌های جهانی در سطح بسیار پایین قرار می‌گیرند.

۳- آیا بین فراوانی‌های مشاهده شده مربوط به زیر مجموعه‌های هر یک از مؤلفه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد؟ جداولی که در ادامه می‌آیند نشان می‌دهند که میزان توجه به زیر مؤلفه‌های همه مؤلفه‌ها نا متوازن است.

آموزش توسعه: آیا بین توجه به مؤلفه‌های آموزش توسعه تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۳

شماره	مؤلفه‌های آموزش توسعه	فارسی	علوم	تاریخ	دینی	جغرافی	اجتماعی	جمع
۱	درک اهمیت کار و توانا ساختن دانش آموزان برای داشتن قابلیت	۵	۱	۰	۰	۰	۱	۷

							انعطاف با نیازها شغلی آینده	
۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	آشنایی با مسائل کشورهای در حال توسعه	۲
۲۴	۲	۰	۰	۱	۷	۱۴	آشنایی با اهمیت علم و دانش و تحقیق در رشد توسعه	۳
۲۴	۳	۰	۰	۰	۰	۱۷	توجه به مشکلات افزایش جمعیت	۴
۲۰	۳	۰	۰	۰	۰	۱۷	مسئولیت پذیری فردی و اجتماعی	۵
۱۱	۰	۰	۰	۰	۵	۶	اهمیت صرفه جویی و استفاده درست از منابع و محدود بودن منابع طبیعی	۶
۶۳	۶	۰	۰	۱	۱۳	۴۳		جمع

همان طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود از میان مؤلفه های آموزش توسعه  
بیشترین توجه به مؤلفه های اهمیت علم و دانش و مسئولیت پذیری فردی و اجتماعی و  
کمترین توجه به مؤلفه آشنایی با مسائل کشورهای در حال توسعه شده است.



۴- مؤلفه‌های آموزش محیطی: آیا بین توجه به مؤلفه‌های آموزش محیطی تفاوت

وجود دارد؟

جدول شماره ۴

شماره	مؤلفه‌های آموزش محیطی	فارسی	علوم	تاریخ	دینی	جغرافی	اجتماعی	جمع
۱	توجه به مشکلات محیط زیست و لزوم حفظ محیط زیست	۲	۱	۰	۰	۱	۰	۴
۲	مطالعه در مورد ملت‌ها و سرزمین‌های دیگر	۰	۰	۴	۰	۰	۰	۴
۳	معرفی سیاره زمین در حکم مکان مشترک زیست برای همه انسان‌ها و پرداختن به مسائل مشترک جهانی	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۱
۴	حفظ جنگل‌ها، اهمیت درختکاری و فضای سبز	۱	۰	۰	۱	۰	۳	۲
۵	رعایت حقوق حیوانات و مهربانی با آن‌ها	۱	۰	۰	۲	۰	۰	۳
۶	اهمیت حیوانات در زندگی	۶	۵	۰	۱	۰	۰	۱
جمع		۴	۲	۴	۴	۱	۰	۱۵

۴۶ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که در کتاب‌های پایه چهارم ابتدایی به مؤلفه‌های آموزش محیطی توجه چندانی نشده است.

۵- مؤلفه‌های آموزش صلح، برابری و حقوق بشر: آیا بین توجه به مؤلفه‌های آموزش صلح تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۵

شماره	مؤلفه‌های آموزش صلح، برابری حقوق بشر	فارسی	علوم	تاریخ	دینی	جغرافی	اجتماعی	جمع
۱	عفو و بخشش	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱
۲	نبود خشونت و اجتناب از درگیری و دعوا	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۲
۳	اهمیت صلح در زندگی انسان‌ها	۲	۰	۱	۳	۰	۰	۶
۴	حق همه افراد در برخورداری از حمایت قانون به صورت رایگان	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۲
۵	پرورش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای دفاع از حقوق خویش و دیگران	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۲
۶	به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی و احترام و ارزش به حرمت انسان	۱	۰	۰	۳	۰	۰	۴
۷	حق آزادی و آزادی بیان	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۲
۸	پرهیز از مردسالاری و توجه به فرصت‌های برابر زنان و مردان	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰

مقایسه تحلیلی کتاب‌های درسی سال چهارم ابتدایی... ۴۷

۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	پرهیز از نژاد پرستی و توجه به برابری انسان‌ها	۹
۱۹	۰	۰	۸	۲	۰	۹		جمع

فراوانی‌های مشاهده شده در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که به مؤلفه‌های آموزش صلح که از اهمیت بسیار برخوردار است، بسیار کم توجهی شده است.

۶- مؤلفه‌های آموزش سلامت: آیا بین توجه به مؤلفه‌های آموزش سلامت تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۶

شماره	مؤلفه‌های آموزش سلامت	فارسی	علوم	تاریخ	دینی	جغرافی	اجتماعی	جمع
۱	بهداشت جهانی توجه به نظافت شخصی و سلامت	۶	۰	۰	۰	۰	۱	۷
۲	آشنایی با کارکرد بدن و اعضای آن	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۲
۳	تغذیه سالم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۴	حفظ بهداشت محیط و توجه به نظافت خانه، مدرسه و کوچه	۲	۰	۰	۱	۰	۱	۴
۵	کنترل هیجانات و بروز احساسات به شکل صحیح	۵	۰	۰	۱	۰	۱	۷
۶	جرئت مندی و اعتماد به نفس	۹	۰	۱	۰	۰	۱	۱۱
۷	ارتباط سالم با دیگران و همدلی و همدردی با انسان‌ها	۱۲	۰	۰	۲	۰	۳	۱۷

۴۸ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	آگاهی درباره بیماری‌های خطرناک و همه گیر	۸
۵	۰	۰	۰	۱	۰	۴	اهمیت ورزش و تندرستی	۹
۴	۱	۰	۰	۱	۰	۲	مشورت و اهمیت آن در زندگی	۱۰
۵۷	۸	۰	۴	۳	۱	۴۱		جمع

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش سلامت متوازن نیست و به اکثر مؤلفه‌های موجود در آن توجه نشده است.  
 ۷- مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی: آیا بین توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۷

شماره	مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی	فارسی	علوم	تاریخ	دینی	جغرافی	اجتماعی	جمع
۱	انعکاس تنوع قومی، نژادی محیطی، دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی	۴	۰	۵	۰	۰	۰	۹
۲	مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان	۱	۰	۲	۰	۰	۰	۲
۳	تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱
۴	وجود ارتباطات جهانی بین همه فرهنگ‌ها و مشارکت همه انسان‌ها از سراسر جهان در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش	۸	۰	۱	۰	۰	۱	۱۰

مقایسه تحلیلی کتاب‌های درسی سال چهارم ابتدایی... ۴۹

۲۲	۱	۰	۱	۸	۰	۱۲	مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی	جمع
----	---	---	---	---	---	----	------------------------------	-----

در جدول شماره ۷ فراوانی‌های مشاهده شده نشان می‌دهد که به مؤلفه‌های انعکاس تنوع قومی و نژادی و وجود ارتباطات با سایر فرهنگ‌ها بیشتر توجه شده است، اما نسبت به اهمیت این مؤلفه‌ها توجه انجام شده ناکافی است.

۸- مؤلفه‌های آموزش شهروندی: آیا بین توجه به مؤلفه‌های آموزش شهروندی تفاوت

وجود دارد؟

جدول شماره ۸

شماره	مؤلفه‌های آموزش شهروندی	فارسی	علوم	تاریخ	دینی	جغرافی	اجتماعی	جمع
۱	مشارکت فعالانه در تصمیم‌گیری‌های جامعه و توجه به فعالیت‌های گروهی	۱۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱۲
۲	پذیرش شهروندی (محیطی، ملی، جهانی)	۳	۰	۰	۱	۰	۰	۴
۳	ایجاد روحیه پرسشگری	۲۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۰
۴	معرفی سازمان‌های بین‌المللی و سازمان‌های غیردولتی	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۳
۵	درک و اهمیت مردم‌سالاری و پرهیز از استبداد و نفی آن	۱۷	۰	۰	۲	۰	۰	۲
۶	داشتن روحیه قانون‌مداری و احترام به قوانین و مقررات جامعه	۵	۰	۰	۱	۰	۳	۹

۵۰	۴	۰	۵	۰	۰	۴۱	جمع
----	---	---	---	---	---	----	-----

جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که توجه نسبتاً مطلوب به مؤلفه‌های آموزش شهروندی شده است اما باز هم از نظر پرداختن به همه مؤلفه‌ها حالت توازن برقرار نیست.

### تجزیه و تحلیل نتایج

در مجموع کل مشاهده‌ها، ۲۲۶ مورد از مؤلفه‌های جهانی در شش کتاب جغرافیا، تاریخ، تعلیمات اجتماعی، علوم، دین و زندگی و فارسی پایه چهارم دبستان وجود دارد که از این ۲۲۶ مورد ۳۶ مورد مربوط به مؤلفه‌های آموزش سلامت، ۵۰ مورد مؤلفه آموزش شهروندی، ۲۲ مورد مؤلفه آموزش چند فرهنگی، ۱۹ مورد آموزش صلح و حقوق بشر و ۱۵ مورد محیطی است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، پایین‌ترین فراوانی‌ها شامل مؤلفه‌های آموزش محیطی، آموزش صلح و آموزش چند فرهنگی است. در درون هر یک از این مؤلفه‌ها نیز زیر مؤلفه‌ها به صورت نامتوازن در کتاب‌های درسی آورده شده است، به گونه‌ای که به بعضی از زیر مؤلفه‌ها اصلاً پرداخته نشده است.

از میان این شش کتاب تنها کتاب فارسی است که به همه مؤلفه‌ها هر چند به‌طور نامتوازن توجه دارد. در بقیه کتاب‌ها بعضی از مؤلفه‌ها اصلاً بیان نشده است و نسبت به بقیه مؤلفه‌ها توجه کمی شده است. برای مثال کتاب جغرافیا تنها یکی از زیر مؤلفه‌های آموزش محیطی را در بر می‌گیرد و به بقیه مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها پرداخته نشده است.

در مجموع نتایج تحلیل محتوا نشان می‌دهد که کتاب فارسی از نظر توجه به مفاهیم آموزش توسعه، آموزش سلامت و آموزش شهروندی در حد انتظار است، و بقیه کتابها از نظر پرداختن به همه مفاهیم پایین‌تر از حد انتظار قرار دارند.

حال با توجه به اینکه در کتاب‌های مورد مطالعه به مؤلفه‌های مختلف به صورت نامتوازن پرداخته شده توصیه می‌شود به مؤلفه‌هایی مثل: آموزش صلح، آموزش محیطی و

آموزش چند فرهنگی که در هر شش کتاب، کمتر مورد توجه قرار گرفته اند، بیشتر توجه شود.

- در کتاب تاریخ از جنگ و کشورگشایی توسط دولت صحبت شده اما آثار مخرب جنگ و فواید صلح و آرامش بیان نگردیده است به همین جهت بهتر است در همه کتاب‌ها، بخصوص کتاب تاریخ، به این مورد توجه بیشتری شود.

- کتاب جغرافیا اصلاً مؤلفه‌های جهانی را در بر نمی‌گیرد (بجز یک مورد) بهتر است این کتاب نیز از لحاظ توجه به مسائل روز جهانی در زمینه برنامه‌ریزی درسی مورد بازبینی و دقت نظر قرار گیرد.

- کتاب دینی نیز با توجه به توصیه‌های دین مبین اسلام در مورد دیگران، همچنین مهربانی با حیوانات و همدلی و همدردی با سایر انسان‌ها که جزئی از مؤلفه‌های جهانی است، بازبینی شود.

- بهتر است در کتاب اجتماعی به معرفی سازمان‌های مختلف ملی و بین‌المللی توجه بیشتری شود و به مفاهیمی چون: رعایت حقوق دیگران، صلح و برابری و آموزش شهروندی بیشتر پرداخته شود.

- با توجه به اینکه تغذیه سالم یکی از نیازهای اساسی یک زندگی سالم است به این مورد در هیچ یک از کتاب‌ها توجه نشده، بنابراین با توجه به اینکه کودکان این سن بیشتر در معرض خطر بیماری و رو آوردن به تغذیه ناسالم‌اند، بهتر است این زیر مؤلفه بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

- با در نظر گرفتن این نکته که وجود مرزهایی جدایی میان فرد و دیگران در بین کودکان دبستانی بیشتر مطرح می‌شود، بهتر است با ارائه درس‌هایی که در آن‌ها مفاهیمی چون: دوستی، همدلی، پرهیز از نژادپرستی، عفو و بخشش، دموکراسی، تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت و... آموزش داده شود، روحیه همکاری، مشارکت، همدلی و اتحاد و یکی شدن را در بین آنها ایجاد کرد یا این روحیه را افزایش داد.

### کتابنامه

- آقازاده، احمد (۱۳۸۵). اصول و عقاید حاکم بر فرایند تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم.
- آشتیانی، ملیحه و دیگران (۱۳۸۵). لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی برای تدریس در دوره دبستان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم.
- پارسا، عبدالله (۱۳۸۶). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۴، سال اول.
- حکیم زاده، رضوان و دیگران (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۵، سال دوم.
- شیخاوندی، داوود (۱۳۸۵). بازتاب هویت جنسیتی دختران در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی آموزش ابتدایی و دوره راهنمایی تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳، سال بیست و دوم.
- ظهره وند (۱۳۸۵). تحقیق آموزش و پرورش حساس به جنسیت، در برنامه ریزی آموزشی دوره آموزش عمومی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳، سال بیست و دوم.
- عطاران، محمد (۱۳۸۳). جهانی شدن، فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه توسعه و فناوری آموزش مدارس هوشمند.
- فتحی و دیگران (۱۳۸۷). بررسی میزان توجه به آموزش صلح در برنامه درسی دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت. کارشناسان برنامه ریزی درسی و معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۵، سال هفتم.
- گوازی، آرش (۱۳۸۷). مطالعه تطبیقی - تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۵، سال هفتم.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزش دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۷، سال پنجم.
- نوریان، محمد (۱۳۸۷). بررسی چگونگی به کارگیری اصل تأکید در طراحی تصاویر کتاب‌های درسی



مقایسه تحلیلی کتاب‌های درسی سال چهارم ابتدایی... ۵۳

پایه‌های دوم و پنجم دوره ابتدایی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی شماره ۳، دوره ۴.

o'donnell.s. (2002). international review of curriculum and assessment frameworks thematic probe primary education: an international perspective. London: qualifications and curriculum authority Iq.

karlsen ,g.e .(1999). decentralized-centralism governance education: evidence from Norway and British colymbia: Canadian journal of educational administration and policy, issue 13, December 60.

altbach,p.g.(1991).teat books in American society polities and pedagogg, Albany, ny: stst university of new york press.



## نقد و بررسی مبانی روش شناختی کتاب‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و اقتصاد دورهٔ دبیرستان

محمد ضیایی موید \*

### چکیده

با رشد سریع علوم طبیعی رویکردی عجیب در معرفت‌شناسی و جهان‌شناسی پدید آمد که تنها معرفت حسی و مادی را باور داشت و هر چیزی را که قابل آزمون حسی نبود، خرافه می‌دانست. این نحلهٔ فکری سعی نمود، دیدگاه خود از انسان و جامعه را نیز بر محافل آکادمیک تحمیل نماید و از روان‌شناسی و جامعه‌شناسی فلسفی به سمت حس‌گرایی برود و دیدگاه مکانیستی به انسان و جامعه را مبنای درست بداند. اما از نیمهٔ دوم همان قرن، متفکرانی مانند دیلتای پیدا شدند، که با این روند مخالف بودند و تسری مبانی روش‌شناختی علوم طبیعی را به علوم انسانی نادرست می‌شمردند. این مکتب اعتراضی که در مقابل تجربه‌گرایی فلاسفهٔ انگلیسی‌زبان شکل گرفته بود، در پدیدارشناسی هوسرل به تثبیت رسید. این دیدگاه در مقابل رویکرد علم‌گرایی اثبات‌گرایی (پوزیتیویستی)، باور دارد که اختیار انسان واقعیتی است که باعث می‌شود، روش مطالعهٔ انسان و جامعه مانند علوم طبیعی مانند فیزیک و شیمی آزمون نباشد. امروز نیز پیروان این دو جریان به جدیت در مقابل یکدیگر صف‌آرایی نموده‌اند، ولی پیدایش و رواج روش‌های کیفی تحقیق در علوم انسانی نشان می‌دهد که محافل

---

\*. دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران / سید امیر سید رضای زریاف، کارشناس روان‌شناسی بالینی، دانشگاه علامه طباطبایی (رحمه الله علیه) - (ذیل محور ۷: نظام برنامه‌ریزی، سرفصل‌ها و محتوای دروس علوم انسانی)

آکادمیک نیز در این تقابل فلسفی، رأی رویکرد پدیدارشناسی (فنونولوژی) را نیز به عنوان یک شیوه علمی پذیرفته است.

از دیدگاه اسلامی نیز که به موضوع نگاه کنیم، باور به مختار بودن انسان و وجود عوامل ماوراء ماده و حس، باعث می‌شود نتوانیم رویکرد اثبات‌گرایانه (پوزیتیویستی) به علوم انسانی را قبول کنیم. اما متأسفانه در کتاب‌های روان‌شناسی و اقتصاد دوره دبیرستان رویکرد مطرح، علم‌گرایی تجربی است. کتاب جدیدی نیز که توسط گروه کاملاً جدید در جامعه‌شناسی سال دوم دبیرستان دوره انسانی تألیف شده است با وجود اینکه به درستی رویکرد پوزیتیویستی را نقد کرده، اما جایگزینی که ارائه می‌کند، با توجه به مبانی کلامی نبوت و امامت صحیح نمی‌باشد. چرا که شناخت و حیانی را ذیل معرفت شهودی قرار داده است، اما می‌دانیم که وحی ذیل شهود عرفانی قرار نمی‌گیرد و نوع خاصی از اتصال انبیا و اوصیا به عالم غیب است.

در این مقاله پس از بحثی مختصر در مورد مبانی فلسفی دو رویکرد روش‌شناختی اثبات‌گرایی (پوزیتیویستی) و پدیدارشناسی (فنونولوژی)، مباحث روش‌شناختی کتاب‌های روان‌شناسی و اقتصاد بررسی شده است. سپس با توجه به مبانی کلام تشیع در مورد ماهیت وحی، رویکرد روش‌شناختی کتاب جدیدالتألیف جامعه‌شناسی ۱، نقادی شده است. بدین ترتیب سعی می‌شود مبانی بهتری برای روش تولید علوم انسانی اسلامی ارائه شود.

**کلیدواژه‌ها:** مبانی روش‌شناختی علوم انسانی، پوزیتیویسم، پدیدارشناسی، علم دینی.

## ۱. مقدمه

یکی از مهمترین سؤال‌های تاریخ علم این است که دلیل اصلی انقلاب علمی در قرن ۱۷ چه بود؟ آیا تبیینی بود که فرانسویس بیکن از استقرا ارائه نمود؟ یا تغییر نگاه انسان مدرن به جهان باعث این جستجوگری شد؟

اگر با دقت تاریخ تحولات علمی و اجتماعی اروپا از قرن ۱۱ تا قرن ۱۷ را مرور کنیم متوجه می‌شویم که اصلاح روش علمی نمی‌تواند عامل اصلی این تحولات باشد چرا که راجر بیکن در قرن ۱۳ استفاده از روش‌های تجربی را پیشنهاد نموده بود. حتی خود ارسطو روش استقرا و آزمون را تئوریزه کرده بود. پس چرا تا تحقیقات گالیله این روش تکمیل

نشده و مورد استفاده عملی قرار نگرفته بود؟ اینشتین در کتاب «تکامل فیزیک» می‌نویسد:

کشف استدلال علمی و استفاده از آن به وسیله گالیله یکی از بزرگترین دستاوردهای تاریخ تفکر بشر است؛ و آغاز حقیقی علم فیزیک را باید از همان زمان دانست (اینشتین، ۱۳۶۱: ۱۴).

دلیل اصلی این است که اروپا تا وقتی که علم را برای تحقق اهداف سلطه‌گرانه خویش مفید ندید، بدان اقبالی نشان نداد. جالب است بدانیم که اولین گسست‌های اصلی نسبت به علم ارسطویی - بطلمیوسی در نیاز اروپایی‌ها به دریانوردی ریشه دارد، که در کیهان‌شناسی اتفاق افتاد:

پیشرفت‌های فنی در معدن‌شناسی و فلزشناسی اگر چه خدمات مهمی به علم کرد، ولی خود چندان مدیون علم نبود. ولی سفرهای بزرگ دریایی که تمامی جهان را عرصه سخت‌کوشی‌های سرمایه‌داری اروپا کرد چنین نبود. این سفرها ثمره نخستین کاربرد آگاهانه علوم اخترشناسی و جغرافیایی بودند که اینک به سودجویی و عظمت‌طلبی درآمده بود (برنال، ۱۳۵۴: ۲۹۲).

و جالب اینکه انگیزه اصلی گالیله برای آنکه پس از مطالعات نجومی به حرکت‌شناسی روی آورد، مطالعه نحوه حرکت گلوله‌های توپ بود:

با وجود ترقیاتی که در تهیه سلاح‌های آتشی حاصل شده بود، چه مهماتی که در این خصوص نگفته بودند. ... گالیله به یکباره همه این اشتباهات را از بین برد و مسأله را از لحاظ ریاضی مورد مطالعه قرار داد و به این نتیجه رسید که گلوله در عین حال که به وسیله نیروی محرک باروت به سمت جلو می‌رود در نتیجه نیروی ثقل به طرف زمین جذب می‌شود. بنابراین صرفنظر از مقاومت هوا مسیر آن سهمی است (روسو، ۱۳۵۸: ۳۲۹).

بدین ترتیب مشاهده می‌کنیم که عامل اصلی تحول علوم، کاربردهایی بود که از آنها بدست آمد. بدین ترتیب خواه‌ناخواه روش علم نیز اصلاح شد. این روش که می‌توان آن را تجربه‌گرایی برون‌نگر نامید، بر چند اصل استوار است: ۱. مشاهده کننده بیرون از مشاهده شونده قرار داد؛ ۲. واقعیت به مدل ریاضی تبدیل می‌شود و ۳. فرایند مشاهده، نظریه و آزمایش باید برای اثبات نظریه طی شود.

در اواخر قرن ۱۹ روان‌شناسان و جامعه‌شناسی مانند وونت و آگوست کنت سعی نمودند با الگوگیری از روش علوم طبیعی، بر پراکندگی در علوم انسانی غلبه کنند. بدین خاطر ادعا نمودند که تا به آن زمان تمام مطالعات مربوط به فرد و جمع انسان نادرست بوده است چون علمی نبوده، و باید از روش تجربه و آزمون برای شناخت قواعد حاکم بر انسان و جامعه استفاده نمود (دامپی‌یر، ۱۳۷۱: فصل هشتم).

در ادامه ابتدا اصول کلی این رویکرد روش‌شناختی در علوم انسانی را توضیح داده و نقدهای رویکرد رقیبش را مطرح می‌کنیم. سپس سعی می‌کنیم که نشان دهیم در کتاب‌های علوم انسانی دوره دبیرستان رویکرد غالب، همان رویکرد تجربه‌گرایی برون‌نگر است که حتی در خود غرب نیز امروز مورد پذیرش نیست. همچنین رویکرد کتاب جدید جامعه‌شناسی را که سعی نموده ترکیبی از روش‌شناسی مابعداثبات‌گرا و استفاده از متون وحیانی اسلام را ارائه کند، بررسی می‌کنیم.

## ۲. فلسفه روش‌های پژوهشی تجربه‌گرا در علوم انسانی

تقریباً در میان دانشمندان و فلاسفه پذیرفته شده است که تولید علم بر اساس مبانی فلسفی و روش‌شناسی منتج از آن صورت می‌گیرد (باقری، ۱۳۸۲: ۲۵۰، بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۵، سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۴: ۷۷). بدین ترتیب تقسیم‌بندی‌های مختلفی برای شناخت رویکردهای فلسفی - علمی انجام شده است. مثلاً باقری (۱۳۸۲) دو رویکرد اثبات‌گرا و مابعداثبات‌گرا را از یکدیگر تفکیک می‌کند. اما بازرگان (۱۳۸۷) چهار رویکرد اثبات‌گرا - پسااثبات‌گرا، تفسیری، انتقادی و پسااختارگرایی را مورد مطالعه قرار می‌دهد. در حقیقت نیز با اتخاذ اهداف مختلف امکان تقسیم‌بندی‌های مختلف وجود دارد. مثلاً اگر بر روی امکان تعمیم‌پذیر بودن متمرکز شویم، تقسیم‌بندی باقری (۱۳۸۲) مناسب است. اما اگر بخواهیم دقیق‌تر روش‌های پژوهش کیفی را مطالعه کنیم دسته‌بندی بازرگان (۱۳۸۷) کمک بیشتری می‌کند. اما برای آنکه بخواهیم نسبت این رویکردها را با مقوله

وحی و استفاده از متون وحیانی به عنوان منبع شناخت حقایق بررسی کنیم باید بر روی مفهوم «تجربه» دقت بیشتری داشته باشیم.

## ۲-۱. مفهوم تجربه

در فارسی تجربه‌گرایی به رویکرد فلاسفه انگلیسی زبان در مقابل عقل‌گرایی فرانسوی - آلمانی گفته می‌شود، به خصوص تقابل جان لاک و دکارت. اما تنها کاربرد لغت تجربه برای این رویکرد فلسفی نیست، بلکه گاه به جای «آزمودن»، از واژه «تجربه کردن» نیز استفاده می‌کنیم.

در زبان تخصصی انگلیسی مفهوم اول معادل لغت Empiricism است که برای «مکتب فلسفی تجربه‌گرایی» بکار می‌رود و واژه Empirical نیز برای روش ناظر به این رویکرد فلسفی استفاده می‌شود. این رویکرد فلسفی ادعا می‌کند که شناخت تنها از طریق حواس پنج‌گانه واقع می‌شود. شعار معروف لاک این است: «هیچ چیز در ذهن نیست که قبلاً در حس نبوده باشد» (زیباکلام، ۱۳۷۸: ۱۲۷). بدین ترتیب صحیح‌تر این است که این رویکرد را «حس‌گرایی» بنامیم.

بر اساس رویکرد حس‌گرایی، باید برای شناخت هستی از بیرون به آن نگاه کرد. حال بین مشاهده عادی پدیده‌های هستی و مشاهده نظام‌مند، معلوم است که روش صحیح استفاده از دقیق‌تر مشاهده نظام‌مند یعنی آزمایش است. روشی که موفق بودن خود را در علوم طبیعی اثبات کرده است. این آزمایش کردن، معادل لغت Experiment است که گاه تجربه کردن نیز ترجمه شده است. بدین ترتیب آزمایش اخص از تجربه حسی خواهد بود، چرا که مشاهده عادی توسط چشم و لمس کردن حرارت توسط پوست نیز تجربه حسی هستند اما آزمایش به حساب نمی‌آیند.

اما استفاده از لغت «تجربه» به «تجربه‌گرایی حسی» و «آزمایش کردن» محدود نمی‌شود. مثلاً می‌گوییم: «تجربه نشان می‌دهد که لیوان شیشه‌ای بر اثر حرارت دیدن

می‌شکند.» یا «تجربه نشان می‌دهد که انسان به هنگام خشم درست تصمیم نمی‌گیرد.» در مورد اول تجربه‌ای حسی بازگو می‌شود، اما دومی تجربه‌ای حسی نیست، بلکه گزارش از اتفاقی درونی است. پس لغت تجربه، گاه (و اغلب) برای یافته‌های حسی و غیرحسی استفاده می‌شود، و رشته مشترک این یافته‌ها «قابل تکرار بودن آن برای نوع انسان‌ها» است. یعنی تمام افراد سالم می‌توانند «شکسته شدن لیوان بر اثر حرارت» و «تصمیم نادرست به هنگام خشمگینی» را خودشان ببینند. این مفهوم که واژه انگلیسی معادل آن Experience است، عام‌ترین حالت تجربه است و می‌توان آن را «تجربه نوع بشر» نامید. مطابق این رویکرد فلسفی به منابع شناخت، صرفاً تجربه‌های برون‌نگر راه شناخت واقعیت‌های هستی نیستند، بلکه تجربه‌های درون‌نگر نیز معتبرند.

حال سؤالی پیش می‌آید: آیا راه دیگری به سوی درک حقایق عالم وجود دارد؟ اگر چیزی برای نوع بشر قابل درک (تجربه) نباشد چطور می‌توان به گوینده آن اعتماد نمود؟ در اینجا است که فهم اساسی از وحی، قابل درک می‌شود. وحی منبع شناختی است که برای نوع بشر قابل دسترسی نیست و کاملاً قابل اعتماد است. یعنی وحی در مقابل تجربه قرار می‌گیرد. البته به این معنا که وحی و تجربه یکدیگر را رد می‌کنند. بلکه معنای صحیح این است که تجربه، برای نوع بشر قابل دسترسی است، ولی وحی تنها برای منتخبان الهی وجود دارد. اما اینکه معرفت حاصل از این دو مکمل یکدیگر است، مصحح یا ناقض خود جای بحث تفصیلی دارد. در نقد رویکرد کتاب جدید جامعه‌شناسی ۱ به مقوله وحی نیز به تفصیل بیان شده است که ذیل «تجارب شهود عرفانی» قرار دادن وحی، «بسط تجربه نبوی» است که صحیح نیست.

در ادامه مختصراً روش‌های تجربی رایج در مطالعه انسان و جامعه را که ذیل دو رویکرد برون‌نگر (کمی) و درون‌نگر (کیفی) مورد استفاده پژوهشگران هستند مرور می‌کنیم. تا به هنگام بررسی روش‌های طرح شده در کتب درسی علوم انسانی دوره دبیرستان بتوان تشخیص داد که مبنای این کتب چیست.



## ۲-۱. روش‌های تجربه‌گرایی برون‌نگر

اولین گام در تأسیس روان‌شناسی علمی، به عنوان دانشی جدا از فلسفه، را به وونت نسبت می‌دهند که در اواخر قرن ۱۹ آزمایشگاه روان‌شناسی خود را تأسیس نمود. جالب اینکه پس از تحقیقات جدید و مطالعه نوشتارهای آلمانی وونت، مشخص شده است که چهره‌ترسیم شده از وی توسط شاگرد انگلیسی‌زبان‌ش تیچنر نادرست است (شولتز، ۱۳۸۲: ۱۰۲ و ۱۰۳). بدین ترتیب که وونت باور داشت تنها کارکردهای ساده‌تر ذهن مانند احساس بیرونی و ادراک را می‌توان و باید با بررسی آزمایشگاهی مطالعه کرد. اما برای مطالعه فرآیندهای ذهنی عالی‌تر مانند یادگیری و حافظه، آزمایش علمی غیرممکن است (همان، ۱۰۹).

با وجود این کسانی که قصد داشتند روان‌شناسی علمی را بر اساس تجربه‌گرایی شبیه علوم طبیعی تدوین کنند به تلاش‌های خود ادامه دادند و امروز تحت عنوان رفتارگرایی (و گروه دیگر روان - عصب شناختی) فعالیت می‌کنند. رفتارگرایی در سال ۱۹۱۳ توسط واتسون آغاز شد.

اصول اساسی رفتارگرایی واتسون ساده، صریح و متهورانه بود. او یک روان‌شناسی عینی [برون‌نگر] را خواستار شد که تنها با اعمال رفتاری قابل مشاهده و قابل توصیف به طور عینی و برحسب واژه‌های محرک و پاسخ سر و کار داشته باشد. علاوه بر این، روان‌شناسی واتسون همه مفاهیم و اصطلاح‌های ذهن‌گرایانه را کنار می‌گذاشت. واژه‌هایی مانند تصویر ذهنی، ذهن و هوشیاری که از فلسفه ذهن‌گرایانه به جای مانده بودند در علم رفتار بی‌معنی تلق شدند. ... زمانی که واتسون رفتارگرایی را آغاز کرد، نفوذهای عینیت‌گرایی، ماشین‌گرایی و ماده‌گرایی قوی بودند. تأثیر آنها به اندازه‌ای فراگیر بود که ناگزیر به نوع جدیدی از روان‌شناسی بدون هوشیاری یا بدون ذهن و روح منجر شد. گونه‌ای روان‌شناسی که تنها بر امور قابل دیدن، شنیدن و لمس کردن معطوف بود. نتیجه‌گریزناپذیر، ظهور علم رفتار بود که به انسان به عنوان یک ماشین نگاه می‌کرد (همان، ۲۸۶ و ۲۸۷).

مدافعان رفتارگرایی حتی فروید را نیز روان‌شناس علمی نمی‌دانند: در واقع مطالعه روش‌های [پژوهشی] فروید برداشت کاملاً گمراه‌کننده‌ای از پژوهش در روان‌شناسی ایجاد می‌کند. برای مثال فروید هرگز آزمایش کنترل شده نداشت، در حالی

که این نوع آزمایش در مجموعه روش‌های روانشناسی جدید، قوی‌ترین ابزار است (استانوویچ، ۱۳۸۸: ۱۸).

این رویکرد به شدت با هر گونه تجربه‌ای که عینی و برون‌نگر نباشد مخالفت می‌کند: علم ادعاهای دانش‌ورزی کسانی را که مطالبی ناهمخوان با آزمون‌های ضروری به میان می‌آورند رد می‌کند. درون‌نگری و تجربه شخصی و گواهی‌های شهود عینی، همه آزمون‌های ناکافی برای ادعاهای مربوط به ماهیت رفتار انسان تلقی می‌شوند. پس اختلاف‌نظر چیز شگفت‌آوری نیست زیرا این‌ها همان نوع شواهدی است که دیرزمانی قبل از اینکه روان‌شناسی بوجود بیاید، مفسران غیرروان‌شناس برای تأیید ادعایشان بکار می‌بردند (استانوویچ، ۱۳۸۸: ۳۹۶).

مطابق دیدگاه برون‌نگر، بهترین روش تحقیق آزمایش است، همچنین برخی متفکران روش‌های دیگری را نیز علمی به حساب می‌آورند. سرمد، بازرگان و حجازی (۱۳۸۴، ۸۱) تحقیقات علمی را به دو دسته تحقیق توصیفی (غیرآزمایشی) و تحقیق آزمایشی تقسیم می‌کنند. ذیل تحقیق توصیفی نیز ۵ مورد را نام می‌برند: پیمایشی (Survey)، همبستگی (Correlation)، اقدام پژوهی (Action Research)، بررسی موردی (Case Study) و پس - رویدادی (علی - مقایسه‌ای) (Ex-post Facto) (همان، ۸۲). شاید به نظر برسد که این رویکرد کاملاً جبرگراست و دیدگاه مکانیستی به انسان دارد (دلاور، ۱۳۸۳: ۴۱) اما امکان دارد برخی ادعا کنند که اختیار انسان را قبول دارند، اما چون مشاهده می‌شود که انسان‌ها عموماً رفتارهای مشابه دارند، مطالعه برون‌نگر و آماری رفتار انسان‌ها اطلاعات سودمندی را به همراه دارد. با این حال همانطور که وونت متذکر شده بود، بسنده نمودن به رفتارهای قابل مشاهده انسان‌ها، اطلاعات مهمی در مورد انسان را از اختیار روان‌شناسان خارج می‌کند.

## ۲-۲. روش‌های تجربه‌گرایی درون‌نگر

هر چقدر روش‌های برون‌نگر سعی می‌کنند با جدانمودن مشاهده‌کننده از مشاهده‌شونده اعتبار یافته‌ها را بیشتر کنند، در مقابل متفکرانی قرار دارند که معتقدند برای شناخت انسان راه درست نزدیک شدن به اوست، هر چقدر نزدیک‌تر واقعی‌تر. زیرا برخی

وجوه انسان در بیرون نمود ندارد مانند ادراک (perceiving)، میل داشتن (desiring)، اراده نمودن (willing)، احساس (feeling) (ریندا دالمیا، ۲۰۱۰: ۴۵۶)، محبت و نفرت که می‌تواند در حالت نفاق مخفی شود، و قصد و نیت که مرلپونتی (فیلسوف - روان‌شناس پدیدارشناس) به آن معتقد است، علم در صدد رد آن است؛ «علم تنها چیزی را مورد توجه قرار می‌دهد که به گونه‌ای عام قابل مشاهده باشد. از این رو اساساً با آن می‌توان کسی را مورد مشاهده قرار داد. بر اساس این مشی فکری، ما به این اندیشه می‌رسیم که تبیین علمی رفتار انسان تنها از مفاهیم و هوایاتی باید استفاده کند که بتواند به گونه‌ای عمومی قابل مشاهده باشد و بدین معنا باید عینی باشد.» و بدین ترتیب هر آنچه از بیرون قابل مشاهده نباشد، علمی نخواهد بود (ماتیوس، ۱۳۸۹: ۹۶).

بدین ترتیب متفکری مانند «دیلتهای معتقد است که سرانجام باید به احساس زندگی که اساسی‌تر از داده‌های علم است بازگشت» (دارتیگ، ۱۳۸۴: ۱۲)، همچنین هوسرل نیز می‌گوید: «در حقیقت هیچ‌کس نمی‌تواند تردید کند که حالات روانی [را] که در درون خویش می‌یابد و آنچنانکه او آنها را ادراک می‌کند، وجود نداشته باشند» (همان). یعنی روش صحیح شناخت انسان، نگاه از درون است، نه از بیرون؛ درون‌نگری است و نه برون‌نگری.

گرچه شبیه این دیدگاه روش‌شناختی در روان‌کاوی فروید نیز دیده می‌شود (شولتز، ۱۳۸۲: ۴۶۶)، اما بروز واقعی این رویکرد در روان‌شناسی آکادمیک به دهه ۱۹۶۰ و جنبش روان‌شناسی انسان‌گرا و یا نیروی سوم (در مقابل روان‌کاوی و رفتارگرایی) واقع می‌شود (همان، ۵۲۹). رویکرد روان‌کاوی، بر روی مطالعاتی بالینی کلینیکی متمرکز بود و رویکرد رفتارگرا بر روی تحقیقات آزمایشگاهی؛ یکی با دیدگاهی بسیار محدود به انسان و دیگری با نگاهی بسیار بدبین (گلاسمن، ۲۰۰۹: ۲۷۸).

افراد بسیاری سعی داشتند ذیل همین دو رویکرد اصطلاحاتی را اعمال کنند، اما روان‌شناسان انسان‌گرا با پس‌زمینه فلسفی خود راهی جداگانه را برگزیدند. شولتز

زمینه‌های اصلی این دیدگاه را شامل این موارد می‌داند: ۱. تأکید بر تجربه هوشیار؛ ۲. اعتقاد بر تمامیت طبیعت آدمی؛ ۳. توجه به آزادی اراده، خودانگیختگی و نیروی خلاقه فرد؛ و ۴. مطالعه همه عوامل‌های مربوط به وضعیت انسان (شولتز، ۱۳۸۲: ۵۳۰). وی در توضیح می‌نویسد:

به نظر روان‌شناسان انسان‌گرا، رفتارگرایی رویکردی کوتاه‌بینانه، ساختگی و عقیم نسبت به مطالعه ماهیت انسان است. به زعم آنان، تأکید بر رفتار آشکار، ضد انسانی است و نوع آدمی را تا حد حیوان یا ماشین کاهش می‌دهد. آنها نسبت به این دیدگاه که افراد به شیوه جبری عمل می‌کنند، یا به عبارت دیگر به رویدادهای محرک محیطی پاسخ می‌دهند، معترض بودند. به علاوه، روان‌شناسان انسان‌گرا اظهار می‌کردند که ما به مراتب بالاتر از موش‌های آزمایشگاهی یا آدم‌هایی ماشینی هستیم و ما را نمی‌توان با صورت امور عینی و کمی درآورد، و به واحدهای محرک - پاسخ کاهش داد (همان، ۵۳۱).

همانطور که پیش از این اشاره شد، وونت نیز جایگاه ویژه‌ای برای درون‌بینی قائل بود، اما در عمل او و شاگردانش با مشکلاتی مواجه شدند چرا که داده‌ها در این روش شخصی و مخفی است و قضاوت در مورد صحت گزارش آنها امکان‌پذیر نیست، و به همین دلیل روان‌شناسان سعی نمودند مانند علوم طبیعی از روش‌های برون‌نگر (عینی) استفاده کنند (گلاسمن، ۲۰۰۹: ۱۹ و ۲۰). در مقابل روان‌شناسان انسان‌گرا پاسخ می‌دهند که نه تنها چاره‌ای جز استفاده از درون‌بینی با وجود مشکلاتش نداریم؛ بلکه برون‌نگری (عینیت‌گرایی) نیز از درون‌نگری (ذهنیت‌فاعلی) خالی نیست (همان، ۲۷۹ و ۲۸۰)، چرا که تمام مشاهدات عینی توسط افراد و فاعل‌های شناسا صورت می‌گیرد. یعنی بالاخره توسط ذهن افراد درک می‌شود و ذهن اثر خود را می‌گذارد. حتی اثر اغراض را نیز نباید نادیده گرفت:

آیا باید مشاهدات گالیله از اعمار مشتری که فضای کریستالی را یک بار برای همیشه در هم شکست را برگزینیم، یا نظر رقبای گالیله را که همان مشاهدات را گواه درستی اخترشناسی کهنه بطلمیوسی - ارسطویی می‌گرفتند (نوریس، ۱۳۸۹: ۲۳۰).

البته با استفاده از مفهوم فهم عمومی (Common Sense) می‌توان دفاع بیشتری نیز از درون‌نگری انجام داد و ادعا نمود به خاطر همگانی بودن سرشت انسان و تجارب او، نوع بشر می‌تواند ادعاهای درون‌نگرانه را با محک درون‌نگری خودش بسنجد. سپس وقتی که یک ادعای برآمده از درون‌نگری توسط درون‌نگری افراد مختلف تأیید شد و تجارب درونی مخالف نداشت، به اندازه مشاهدات برون‌نگر قابل اعتنا خواهد بود. پس رویکردهای روش‌شناختی موجود در علوم انسانی را می‌توان ذیل دو حوزه برون‌نگر و درون‌نگر تقسیم نمود که هر دو نگاهی تجربه‌گرا دارند. بدین معنی که ادعایی قابل اعتناست که توسط نوع بشر قابل تجربه کردن باشد. بدین ترتیب مقام بررسی جایگاه معرفتی وحی به خوبی روشن می‌شود. بدین صورت که وحی امری است فرابشری که برای نوع بشر قابل تجربه نیست. در این مقاله قصد نداریم به این مسأله پردازیم، اما در چنین تحلیلی باید رابطه وحی با تجارب بشری (بیرونی و درونی) نیز مشخص شود.

### ۳. رویکرد روش‌شناختی کتاب‌های علوم انسانی دوره دبیرستان

تا اینجا نشان داده شد که در میان رویکردهای علمی در غرب (و کلاً علوم انسانی غیرالهی) دو تفکر رایج وجود دارد. ۱. تفکر تجربه‌گرای حسی و برون‌نگر که معتقد است اگر قرار باشد نظریه‌های علوم انسانی معتبر باشد، باید توسط شواهد عینی و برون‌نگر تأیید شود. ۲. رویکرد دوم با نقد دیدگاه اول، معتقد است بسیاری از وجوه مهم انسان مانند قصدی که از انجام افعالش دارد، تنها با درون‌نگری حاصل می‌شود و مشاهدات برون‌نگر و عینی نمی‌تواند برای اعتبار دادن به نظریات علوم انسانی کفایت کند.

در این قسمت با مرور مطالب کتاب‌های درسی علوم انسانی، نشان خواهیم داد که به جز کتاب جدیدالتألیف جامعه‌شناسی سال دوم، دیگر کتاب‌ها رویکرد برون‌نگر را به عنوان روش معتبر در علوم انسانی معرفی کرده‌اند. کتاب جدیدالتألیف جامعه‌شناسی ۱ نیز به

درستی از رویکرد درون‌نگر نیز دفاع نموده و استفاده از منبع وحی را که پارادایمی جدا از دو پارادایم دیگر است، مطرح نموده است. در میان کتاب‌های درسی علوم انسانی، کتاب روان‌شناسی تفصیلی‌ترین بحث را در مورد روش تحقیق ارائه نموده است. به همین دلیل ابتدا رویکرد این کتاب را توضیح می‌دهیم و سپس مختصراً رویکرد کتاب‌های اقتصاد و جامعه‌شناسی قدیم را نیز بررسی می‌کنیم.

### ۳-۱. رویکرد کتاب روان‌شناسی

کتاب روان‌شناسی، ابتدا روان‌شناسی علمی را تعریف می‌کند. سپس موضوع روان‌شناسی را مطرح می‌کند. بعد رویکردهای موجود در روان‌شناسی را معرفی می‌نماید. در انتها نیز روش‌های علمی موجود در روان‌شناسی را بررسی می‌کند.

### ۳-۱-۱. روش علمی در روان‌شناسی = تجربه‌گرایی آزمایشی

رویکرد کتاب در قسمت روان‌شناسی علمی، تقریباً تبیین روش تجربه‌گرایی آزمایشگاهی است. کتاب روان‌شناسی را علمی تجربی می‌داند که «می‌کوشد با طرح مفاهیمی نسبتاً ساده و مستقیم که امکان بررسی آنها با روش تجربی امکان‌پذیر باشد به این خواسته جامه‌ی عمل بپوشاند» (روان‌شناسی، ۱۳۸۸: ۳). بدین ترتیب «روان‌شناسی علمی، مانند سایر علوم، شاخه‌ای از علم تجربی است و از قواعد و شواهد این علم استفاده می‌کند» (همان، ۴). کتاب در این قسمت به صراحت روش تجربی را آزمون معرفی می‌کند:

اولین هدف در روان‌شناسی علمی، توصیفی آزمون‌پذیر و تجربی از پدیده‌های روان‌شناختی است به گونه‌ای که امکان بررسی علمی آن‌ها امکان‌پذیر باشد. (همان).

در تبیین آزمون‌پذیری یا تجربه‌پذیری سه ویژگی کنترل، تعریف عملیاتی و تکرارپذیری را بیان می‌کند. در توضیح تعریف عملیاتی نیز بر تعریفی که قابل اندازه‌گیری به صورت کمی باشد تأکید می‌کند (همان، ۶).

ملاحظه می‌شود که روش علمی مورد تأیید کتاب در این قسمت تجربه‌گرایی آزمایشی است، یعنی خاص‌ترین حالت تجربه‌گرایی.

### ۳-۱-۲. موضوع روان‌شناسی = رفتار

هر چقدر کتاب در قسمت اول توضیحات خود صریح و روشن عمل کرده است، در قسمت‌های دیگر مطالب مبهمی را طرح نموده است. یکی از مهمترین این ابهامات تعریف کتاب در مورد موضوع علم روان‌شناسی است.

کتاب با این جمله شروع می‌شود: «این پرسش که انسان چگونه رفتار می‌کند؟ پرسشی است که بشر از آغاز خلقت با آن روبه‌رو بوده و در آینده نیز با آن روبه‌رو خواهد بود» (همان، ۱)؛ و ادامه می‌دهد:

روان‌شناسی که از سال ۱۸۷۹ میلادی به عنوان یک علم تجربی شناخته شده، کوشش کرده تا به این پرسش «انسان چگونه رفتار می‌کند؟ پاسخ دهد. روان‌شناسی، علمی است تجربی که می‌کوشد با طرح مفاهیمی نسبتاً ساده و مستقیم که امکان بررسی آنها با روش تجربی امکان‌پذیر باشد به این خواسته جامه‌ی عمل بپوشاند. البته لازم به ذکر است که بررسی رفتار انسان با جهت‌گیری علمی کاری است دشوار (همان، ۳).

بدین ترتیب کتاب موضوع روان‌شناسی را به «بررسی رفتار انسان» محدود دانسته است. در حالیکه در چاپ سال ۱۳۸۷ به جای جمله انسان چگونه رفتار می‌کند آمده بود: «بشر چگونه موجودی است» (روان‌شناسی، ۱۳۸۷: ۴). در کتاب فعلی نیز ذیل عنوان «موضوع روان‌شناسی» نوشته است:

موضوع روان‌شناسی، رفتار و فرایندهای روانی است. در این منشور اط رفتار، کلیه‌ی حرکات، اعمال و رفتارهای قابل مشاهده‌ی مستقیم و غیرمستقیم است و فرایندهای روانی شامل کلیه‌ی اعمال روانی از قبیل احساس، ادراک، تفکر، یادگیری، حافظه، زبان، انگیزش و هیجان، شخصیت و ... می‌باشد (روان‌شناسی، ۱۳۸۸: ۸).

مشاهده می‌شود که کتاب در این توضیح موضوع علم روان‌شناسی را اعم از «رفتار» می‌داند و «فرایندهای روانی» را نیز مطرح می‌کند، اما دو مطلب هنوز مبهم است: اول آنکه رفتارهایی که به صورت غیرمستقیم قابل مشاهده باشند، چه مواردی هستند؟ در ثانی پس چرا دوباره «پدیده‌های روانی» در «رفتار» محدود می‌شود:

در روان‌شناسی، یک پدیده‌ی روانی را می‌توان از دیدگاه‌های گوناگون بررسی کرد. روش‌های توصیف، تبیین، پیش‌بینی و تغییر هر یک از این رفتارها به صورت یکسان در روان‌شناسی امکان‌پذیر نمی‌باشد. در روان‌شناسی یک پدیده‌ی روان‌شناختی از منظرهای متفاوتی مورد بررسی قرار می‌گیرد که در اصطلاح روان‌شناسی به آن رویکرد گفته می‌شود. در حقیقت رویکرد در روان‌شناسی، راهی برای توضیح و تبیین رفتار و روش‌ها و شیوه‌هایی است که بتوان از طریق آن رفتار را بررسی نمود. البته هیچ رویکرد یگانه‌ای برای توصیف رفتار (و یا هر رفتاری) کارایی لازم را ندارد (همان، ۹).

### ۳-۱-۳. رویکرد انسان‌گرا

در کتاب، ۵ رویکرد زیست‌شناختی، رفتاری، شناختی، روان‌کاوی و انسان‌گرا به عنوان دیدگاه‌های رایج در روان‌شناسی معرفی شده‌اند. به هنگام توضیح و بررسی این رویکردها نیز دو بار به موضوع روش اشاره شده است. ابتدا در مورد رویکرد رفتاری می‌نویسد: تأکید این رویکرد بر این است که نیازی نیست ما به ماورای رفتار قابل مشاهده برویم؛ به همین دلیل آن را رفتارگرایی می‌نامیم زیرا صرفاً روی رفتار قابل مشاهده تأکید می‌شود و به ریشه‌ی آن توجه خاصی ندارد (همان، ۱۳).

بعد از بیان این مطلب نیز کتاب توضیح نمی‌دهد که چگونه «موضوع روان‌شناسی، رفتار [قابل مشاهده مستقیم و غیرمستقیم] و فرایندهای روانی است» (همان، ۸) اما رویکرد رفتاری (رفتارگرایی) می‌گوید: «نیازی نیست ما به ماورای رفتار قابل مشاهده برویم» (همان، ۱۳)!

کتاب پس از آنکه روش رویکرد رفتارگرایی را معرفی نمود به عنوان یکی از مشخصه‌های مهم رویکرد انسان‌گرا می‌نویسد: روان‌شناسان انسان‌گرا بر این باورند که روان‌شناسی باید با تجربه‌ی غیرعینی (ذهنی) [درون‌نگر] و هشیار فرد مرتبط باشد. این رویکرد بر تجربه‌ی منحصر به فرد انسان‌ها و آزادی برای انتخاب سرنوشت فرد تأکید داشته و استفاده از روش‌های علمی مرسوم را برای مطالعه‌ی انسان نامناسب می‌داند (همان، ۱۵).

کتاب همچنین توضیح می‌دهد که روان‌شناسان انسان‌گرا با وجود قبول تجربه، تجربه‌گرایی دیدگاه‌های رقیب را قبول ندارند چرا که «دیدگاه آنها نسبت به تجربه از یک منظر بیرونی است و نه درونی» (همان، ۱۶) در حالیکه مثلاً هیجان خصوصیات درونی



دارد که با مشاهده رفتارهای بیرونی قابل درک نیست. کتاب نگاه کارل راجرز را نیز این‌چنین بیان می‌کند:

راجرز با این پیش‌فرض شروع می‌کند که هر فردی در مرکزیت دنیای تجربی خود واقع شده است. احساسات و افکار این دنیای خصوصی تنها از طریق خود فرد، قابل دسترسی بوده و از طریق اندازه‌گیری خارجی امکان‌پذیر نمی‌باشد. واقعیت آن چیزی است که فرد آن را دریافت می‌کند، بهترین روش برای رسیدن و فهمیدن رفتار تنها از طریق درک دنیای درونی فرد امکان‌پذیر می‌گردد (همان، ۱۶).

بدین ترتیب کتاب روشن می‌کند که رویکرد انسان‌گرا، که یکی از رویکردهای مهم روان‌شناسی است، روش تجربه‌گرایی برون‌نگر را برای شناخت انسان صحیح نمی‌داند. اما در بیانی نقادانه این رویکرد را مبهم می‌داند چرا که آزمایش‌پذیر نمی‌باشد (همان، ۱۷)!

### ۳-۱-۴. روش‌های روان‌شناسی علمی = تجربه‌گرایی برون‌نگر

بدین ترتیب مشاهده می‌شود که با وجود تأکید بر اعم بودن روان‌شناسی از علم بررسی رفتار و وجود رویکرد انسان‌گرا در روان‌شناسی، اما همچنان روش علمی در روان‌شناسی روش تجربه‌گرایی آزمایشگاهی است. اما کتاب در آخرین تلاش خود برای توضیح روان‌شناسی علمی، با وجود آنکه پیش از این در مورد روش علمی سخن گفته بود و آن را تجربه‌گرایی آزمایشی معرفی کرده بود، ذیل عنوان «روش‌های تحقیق در روان‌شناسی علمی» از سه روش آزمایشی، همبستگی و مشاهده طبیعی نام می‌برد (همان، ۱۹ تا ۲۴). یعنی روش‌های علمی را اعم از آزمایشی می‌داند، البته روش‌هایی که در یک چیز مشترکند: همگی تجربه‌گرایی برون‌نگر هستند.

کتاب به هنگام معرفی این سه روش، ایراد روش آزمایشی را در این می‌داند که «در بیشتر مواقع بررسی ویژگی‌های روانی در شرایط آزمایشگاهی امکان‌پذیر نمی‌باشد؛ زیرا رفتار در آن شرایط مصنوعی است و از حالت طبیعی خارج می‌شود» (همان، ۲۱ و ۲۲)، همچنین معتقد است «بررسی بسیاری از فرضیه‌های روان‌شناختی از طریق روش آزمایشی امکان‌پذیر نمی‌باشد» (همان، ۲۳). همچنین به علت عدم استنباط رابطه علت و معلولی توسط روش‌های همبستگی، آنها را «در سطح پایین‌تری نسبت به روش‌های

آزمایشی» می‌داند (همان، ۲۲). کتاب این ایراد را در مورد روش مشاهده طبیعی نیز تکرار می‌کند اما می‌نویسد:

نکته قابل ذکر آن که در بسیاری از تحقیقات روان‌شناسی که از این روش انجام شده‌اند به مراتب اطلاعات سودمند و مفیدتری را در مقایسه با روش آزمایشی فراهم آورده‌اند (همان، ۲۴).

بدین ترتیب مشاهده می‌شود که کتاب با وجود اذعان به کاستی‌های روش آزمایشی و این واقعیت که رویکرد مهمی مانند انسان‌گرایی به کل آن را قبول ندارد، در نهایت روش علمی و صحیح در روان‌شناسی را تجربه‌گرایی آزمایشگاهی و تا حدودی کل تجربه‌گرایی برون‌نگر می‌داند و حتی روش‌های تجربه‌گرایی درون‌نگر را که مورد استفاده بسیاری روان‌شناسان انسان‌گرا، روان‌کاو و شناختی است، علمی نمی‌داند!

### ۲-۳. رویکرد کتاب اقتصاد

کتاب اقتصاد کلاً دو صفحه را با عنوان «آیا اقتصاد علم است؟» به بحث روش اختصاص داده است. در این دو صفحه تا حدودی تفاوت روش در اقتصاد را با علوم طبیعی پذیرفته شده است، اما ادعا شده است که اقتصاددانان «با روشی بسیار مشابه روشی که در علوم تجربی بکار گرفته می‌شود به بررسی واقعیت‌ها می‌پردازند» (اقتصاد، ۱۳۸۸: ۸). در ادامه نیز آمده است:

آنان نیز به دنبال کشف روابط علت و معلولی بین پدیده‌های اقتصادی عالم واقع، با جمع‌آوری مشاهدات و اطلاعات، نظریاتی را ارائه می‌کنند و سپس به ارزیابی و قبول یا رد آنها می‌پردازند. پس آنان نیز با روش علمی مسائل اقتصادی را مطالعه می‌کنند» (همان).

بدین ترتیب کتاب ادعا نموده که روش علوم طبیعی در اقتصاد نیز قابل اجراست به همین خاطر اقتصاددانان «توانسته‌اند ماهیت روابط علت و معلولی بین پدیده‌های اقتصادی را کشف کنند؛ به همین دلیل امروزه می‌توان در عرصه‌ی اقتصاد برای رسیدن به هدفی خاص، سیاست‌هایی را طراحی و اجرا کرده و نتایج اجرای آنها را از قبل پیش‌بینی کرد» (همان). ادعایی که بسیار دور از واقعیت است.

### ۳-۳. رویکرد کتاب مطالعات اجتماعی

کتاب تعلیمات اجتماعی رویکردی ملایم‌تر دارد و پس از جدا نمودن شناخت حاصل از

زندگی (common sense) و شناخت علمی (scientific knowledge)، می‌نویسد: شناخت علمی تنها با زندگی در جامعه حاصل نمی‌شود؛ مطالعه‌ی منظم و دقیق رفتار انسان و زندگی جوامع مختلف و تحولات آن‌ها همراه با تفکر منطقی عالم را به این نتیجه می‌رساند؛ تا جایی که ممکن است نظر عالم اجتماعی با نظر پذیرفته شده در جامعه مغایر باشد. این مغایرت در علوم تجربی نیز دیده می‌شود. مانند تصوراتی که درباره‌ی چگونگی حرکت زمین و خورشید وجود داشته است (تعلیمات اجتماعی، ۱۳۸۷: ۴).

بدین ترتیب بدون اشاره مستقیم به تجربه‌گرایی، شباهتی بین روش مطالعه اجتماع با روش علوم طبیعی مطرح نموده است. البته با آوردن مثال معروف تحقیق پیرامون خودکشی که نماد تجربه‌گرایی در جامعه‌شناسی است، ذهن خواننده به این سمت می‌رود که روش مطلوب، همان تجربه‌گرایی برون‌نگر است. البته کتاب در انتها شناخت علمی را مکمل شناخت حاصل از زندگی معرفی می‌کند (همان).

### ۳-۴. رویکرد کتاب جامعه‌شناسی ۱

کتاب جدید جامعه‌شناسی ۱ بر اساس دیدگاه انتقادی - اسلامی تدوین شده است. کتاب درس ششم را به تاریخچه‌ی جامعه‌شناسی اختصاص داده است و در آن رویکرد اثبات‌گرایی را چنین نقد نموده است:

در قرن نوزدهم، نوعی از حس‌گرایی که شناخت علمی را به دانش حسی و تجربی محدود می‌کرد غالب شد. این جریان را اثبات‌گرایی یا پوزیتیویسم می‌نامند. با غلبه‌ی اثبات‌گرایی و رشد علوم طبیعی نوع جدیدی از دانش اجتماعی که الگو روش خود را از علوم طبیعی می‌گرفت به وجود آمد. ... جامعه‌شناسی قرن ۱۹ موضوع خود، یعنی جامعه و پدیده‌های اجتماعی را مانند یکی از پدیده‌های اندام‌وار طبیعی در نظر می‌گرفت و تفاوت میان موضوع علوم طبیعی و علوم اجتماعی را نادیده می‌گرفت. جامعه‌شناسی اثبات‌گرا روش صرفاً حسی و تجربی را به عنوان روش علمی به رسمیت می‌شناخت. بر اساس

این دیدگاه، کسانی که از منابع معرفتی عقل و وحی برای شناخت عالم استفاده کنند از معرفت علمی بهره‌ای ندارند (جامعه‌شناسی، ۱، ۱۳۸۹: ۴۱).

بعد از نفی مطلق‌گرایی اثبات‌گرایی، کتاب سعی می‌کند جایگاه عقل و وحی را در شناخت پدیده‌های اجتماعی مشخص کند. بدین منظور شناخت عقلی را ذیل عقل نظری و عقل عملی چنین توضیح می‌دهد:

عقل نظری به شناخت هستی‌ها می‌پردازد. این عقل به کمک حس و با روش تجربی، هستی‌های طبیعی را می‌شناسد و بطور مستقل و با روش تجربی، احکام ریاضی و متافیزیکی را درمی‌یابد. عقل عملی بایدها و نبایدها و احکام ارزشی را می‌شناسد و درباره ارزش‌های فردی و اجتماعی انسان داوری می‌کند (همان، ۴۹).

این توضیح در مورد عقل نظری و عقل عملی، قابل قبول است؛ با این دقت که اگر موضوع علم را شناخت حقایق بدانییم، گزاره‌های ارزشی خارج از علم، در دین (یا فلسفه برای کسانی که به دین اعتقاد ندارند) قرار می‌گیرد. پس عقل عملی نمی‌تواند یکی از منابع شناخت علمی باشد.

اما سخن بر سر نحوه معرفی وحی به عنوان منبع شناخت است. کتاب بدین منظور در درس چهاردهم روش‌های علمی را به دو گروه حسی - عقلی و شهودی تقسیم می‌کند و معرفت شهودی را چنین تعریف می‌کند:

ابزار شناخت شهودی، دل و قلب آدمی است؛ انسان از درون خود بدون استفاده از ابزارهای حسی و عقلی، بسیاری از امور محسوس و غیرمحسوس را می‌شناسد. ... منبع شناخت شهودی، وحی و الهامات الهی و غیرالهی است. وحی در معنای خاص خود نوعی شناخت شهودی مربوط به پیامبران بوده که از طرف خداوند برای هدایت آدمیان است. به این معنای خاص وحی تشریحی نیز می‌گویند. معنای عام وحی همان شناخت مرموز درونی است که شامل همه‌ی الهامات می‌شود. وحی‌کننده در این معنای عام می‌تواند خداوند سبحان یا غیر او و جمله شیطان باشد (همان، ۹۷ و ۹۸).

بدین ترتیب وحی تشریحی به انبیا و ائمه معصومین علیهم‌السلام ذیل عنوان کلی شهود قرار می‌گیرد. شاید به نظر برسد با تقسیم شهود به شهود رحمانی و شیطانی (همان، ۹۸) هیچ مشکلی پیش نیاید. اما اگر قبول کنیم که ماهیت این دو یکسان است دچار این ابهام می‌شویم که «روش شناخت شهودی مشاهده و استدلال نیست، بلکه ریاضت،

سلوک، تصفیه، تزکیه و بالاخره نحوه‌ی رفتار و عمل آدمی است. هر نوع شهودی با نوعی خاص از سلوک همراه است» (همان).

این تبیین وحی انبیا و ائمه معصومین علیهم‌السلام، نادرست است چرا که برای آن مسیری را تصویر نموده است که انگار دیگران نیز می‌توانند آن را طی کنند. در حالیکه می‌دانیم وحی تشریحی امری است کاملاً متفاوت که نه لزوماً به مقدمات سیر و سلوکی نیاز دارد و نه مانند آنها در آن خطا راه دارد و سوم اینکه قابل اکتساب نیست یعنی راه آن برای دیگران بسته است.

دقت در این امر بدان جهت است که مشخص شود وحی الهی به انبیا و معصومین علیهم‌السلام به عنوان منبع شناخت کاملاً با شهود عرفانی متفاوت است و حجیت و نحوه استفاده از آن نیز تفاوت می‌کند. شناخت شهودی عرفانی باید با محل عقل سنحیده شود و اگر تأیید نشد، مورد قبول نیست؛ اما وحی مورد قبول است و حتی اگر با حکم قطعی عقل نیز مخالف باشد، باید دانست که معنای دیگری دارد.

همچنین برای استفاده از شهود عرفانی باید مسیر سیر و سلوک را طی نمود. اما برای استفاده از وحی باید نحوه رجوع به متون دینی و استنباط از آنها را یاد گرفت. البته این بدان معنا نیست که منکر الهامات و دست‌گیری‌های الهی در راه شناخت شویم، مثلاً تأثیر تقوی در روشن‌بینی مسلم است (مطهری، ۱۳۶۸: ۴۱).

#### ۴. نقد و بررسی روش‌شناسی کتاب‌های علوم انسانی دوره دبیرستان

مشخص شد که سه کتاب تعلیمات اجتماعی (۱۳۸۷)، روان‌شناسی (۱۳۸۸) و اقتصاد (۱۳۸۸)، رویکردی تجربه‌گرا دارند که مطابق آن روشی قابل اعتماد است که برای نوع بشر قابل تجربه باشد، حال تجربه برون‌نگر (عینی) و یا درون‌نگر. مطابق این دیدگاه وحی نمی‌تواند منبع شناخت باشد چرا که برای نوع بشر قابل تجربه نیست.

کتاب جامعه‌شناسی ۱ (۱۳۸۹) با نقد رویکردهای تجربه‌گرا، بدون توجه به تقسیم‌بندی روش‌های تجربه‌گرایی، سه روش عقل نظری (شامل تجربه حسی)، عقل عملی و شهود را مطرح می‌کند، که در آن عقل عملی تشخیص دهنده بایدها و نبایدهاست و شهود شامل وحی نیز می‌شود.

#### ۴-۱. نقد و بررسی تجربه‌گرایی

از بین دو رویکرد موجود در تجربه‌گرایی، اندیشمندانی که به درون‌نگری توجه دارند به تفصیل دیدگاه مقابل (تجربه‌گرایی برون‌نگر) را نقد و بررسی نموده‌اند. سخن اصلی این است که انسان موجودی است که وجوه بسیار مهمی از آن از بیرون قابل درک نیست مانند نیت و احساسات. بدین ترتیب برون‌نگر (عینی‌گرایی) روش مناسبی برای شناخت انسان نیست.

همچنین به خاطر مختار بودن انسان، تعمیم دادن قواعد بدست آمده به برون‌نگری و حتی درون‌نگری از مطالعه تعدادی انسان، تنها به صورت احتمالی و درصدی قابل تسری به تمام انسان‌هاست. مثلاً امکان دارد مشاهده کنیم که تصمیم‌گیری در زمان وجود محرک‌های ایجاد خشم، با خطا مواجه است. اما این مسأله قابل تعمیم به همه انسان‌ها نیست. امکان دارد افرادی با وجود محرک‌های ایجاد خشم بر خود مسلط باشند.

بدین ترتیب رویکرد برون‌نگر، کاملاً جای تأمل جدی دارد. اما رویکرد تجربه‌گرایی درون‌نگر نیز به جهت محدود نمودن انسان در وجوه مادی و عدم استفاده از منابع غیرتجربی برای شناخت انسان مانند وحی از دیدگاه اسلامی قابل پذیرش مطلق نیست.

#### ۴-۲. نقد و بررسی وحی شهودی

با نقادی روش‌های تجربه‌گرا (برون‌نگر، درون‌نگر و شهود عرفانی) مشخص می‌شود که نقطه فراق اصلی تجربه‌گرایی و دین، باورهای متفاوت این دو به وجود عالم غیرمادی است که لزوماً توسط تجربه قابل شناخت نیست. همچنین باور به وجود خداوند عالم قادر،

این احتمال را ایجاد می‌کند که خداوند نیز منبع شناخت باشد. یعنی خداوند توسط افرادی خاص شناختی از عالم واقع را در اختیار انسان بگذارد. امری که لزوماً برای نوع انسان قابل تجربه نیست و به همین خاطر از تجربه‌گرایی بیرون است.

اما باید دقت داشت که قرار دادن این شناخت و حیانی ذیل مفهوم شهود مخاطراتی را به همراه دارد. مانند اینکه تصور شود اکتسابی است، یا گزاره‌های آن وقتی معتبر است که تک تک مورد تأیید عقل باشد. بدین ترتیب نباید وحی الهی را ذیل شهود قرار داد. بلکه مسیر شهود جدای از مسیر وحی است.

#### ۵. جمع‌بندی

از مطالعاتی که ذیل این مقاله انجام شد نتیجه می‌شود که رویکرد کتاب‌های درسی علوم انسانی دوره دبیرستان غالباً تجربه‌گرایی برون‌نگر (عینی‌گرا) است که حتی در خود علوم انسانی غربی نیز مورد نقد جدی قرار گرفته است و روش‌های درون‌نگر جای جدی در مطالعات علوم انسانی پیدا کرده‌اند. بدین ترتیب به نظر می‌رسد جای بازنگری جدی در روش‌شناسی معرفی شده در این کتاب‌ها ضروری است.

این بازنگری در کتاب جدیدالتألیف جامعه‌شناسی ۱ (۱۳۸۹) اعمال شده است. این کتاب علاوه بر رفع کاستی فوق به جایگاه ویژه عقل عملی و وحی در شناخت علمی نیز اشاره نموده است. اما جای دقت دارد که شناخت حاصل از عقل عملی در مورد هنجارها و ارزش‌هاست که وظیفه علم نیست بلکه باید در دین و فلسفه بررسی شود.

همچنین تفاوت وحی الهی به انبیا و معصومین علیهم‌السلام با شهود عرفانی باید کاملاً مشخص شود تا ابهام ایجاد نشود. اگر این تفکیک به خوبی صورت نگیرد این ابهام ایجاد می‌شود که همانند شهود عرفانی که باید به محل عقل مورد تأیید قرار بگیرد، تک‌تک گزاره‌های وحی نیز باید بررسی عقلانی شود. در حالیکه اعتبار گزاره‌های وحی به

اعتبار منبع وحی است و اگر عقل اعتبار نبی و امام را تأیید نمود، در تک تک گزاره‌ها بررسی عقلی لازم نیست.

مورد دیگر اینکه شهود عرفان، امری اکتسابی و تجربی است، اما وحی به نصب الهی و مخصوص افرادی خاص است. البته جایگاه الهام الهی نیز که برای تمام انسان‌ها قابل دستیابی است باید تبیین شود.

### کتابنامه

- اینشتین، آلبرت، ۱۳۶۱، *تکامل فیزیک*، ترجمه احمد آرام، انتشارات خوارزمی
- برنال، جان، ۱۳۵۴، *علم در تاریخ*، ترجمه حسین اسدپور، انتشارات امیرکبیر
- روسو، پی‌یر، ۱۳۵۸، *تاریخ علوم*، ترجمه حسن صفاری، انتشارات امیرکبیر
- دامپی‌یر، ۱۳۷۱، *تاریخ علم*، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، انتشارات سمت
- زیباکلام، فاطمه، ۱۳۷۸، *سیر اندیشه فلسفی در غرب*، انتشارات دانشگاه تهران
- استانوویچ، کیت، ۱۳۸۸، *تفکر انتقادی در روانشناسی [چگونه در مورد روان‌شناسی درست فکر کنیم؟]*، ترجمه هامایاک آوادیسپانس، انتشارات رشد
- دلاور، علی، ۱۳۸۳، *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، انتشارات رشد
- شولتز، دوان، ۱۳۸۲، *تاریخ روانشناسی نوین*، ترجمه علی‌اکبر سیف، نشر دوران
- سرمد، زهره، عباس بازرگان و الهه حجازی، ۱۳۸۴، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، انتشارات آگه
- ماتیوس، اریک، ۱۳۸۹، *درآمدی به اندیشه‌های مریلین پونتی*، ترجمه رمضان برخوردار، انتشارات گام نو
- نوریس، کریستوفر، ۱۳۸۹، *شناخت‌شناسی*، ترجمه علی تقویان، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- مطهری، مرتضی (شهید)، ۱۳۶۸، *ده گفتار*
- روان‌شناسی*، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۸
- روان‌شناسی*، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷
- اقتصاد*، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۸
- مطالعات اجتماعی*، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷



نقد و بررسی مبانی روش شناختی کتاب‌های... ۷۷

جامعه‌شناسی ۱، ۱۳۸۹، وزارت آموزش و پرورش

Glassman, William, 2009, *Approaches to Psychology*, McGraw Hill

Dalmiya, vrinda, 2010, *A Companion to Epistemology - introspection*,  
Blackwell.



# یادگیری پژوهش محور برای پرورش روحیه تحقیق و تتبع در دانشجویان

بیژن عبدالهی\*

## چکیده

در هزاره سوم، در نظام های آموزشی پیشرو، آن چه بیش از پیش توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است، دوری جستن از روش های سنتی حافظه پروری و تأکید بر روش های حل مسئله است که مستلزم بکارگیری روش های پژوهشی در فرایند یاددهی و یادگیری در کلاس درس است. انتظار می رود و باید نظام آموزشی مهارت ها، اصول و نگرش پژوهندگی برای آموختن، اندیشیدن و چگونه یادگرفتن را در فراگیران ایجاد کند. چه عواملی باعث شده است که دانشگاه ها در زمینه پرورش بینش علمی و پژوهشی دانشجویان وضعیت مناسبی نداشته باشند، و یا عوامل مرتبط با تقویت و پرورش روحیه تحقیقی و علمی در فراگیران کدامند؟ می توان ریشه را در عوامل متعددی از جمله نظام برنامه ریزی درسی و فرایند یاددهی و یادگیری جستجو کرد. در این مقاله، مفهوم رویکرد یاددهی و یادگیری پژوهش محور، مفهوم و ضرورت بینش علمی، تفاوت بین یادگیری پژوهش مدار با سایر انواع یادگیری، بنیان های نظری یادگیری پژوهش محور و راهکارهایی برای استادان و نظام آموزش دانشگاهی به تفصیل بحث شده است.

**کلیدواژه ها:** پرورش روحیه پژوهشگری دانشجویان، یادگیری فعال، یادگیری پژوهش محور، حل مسئله

---

\*. عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران biabdollahi@Yahoo.com

## مقدمه

در هزاره بیست و یکم، اذهان فلاسفه و صاحب نظران تعلیم و تربیت را این سؤال به خود معطوف داشته است که فرد تربیت شده<sup>۱</sup> یا فرهیخته<sup>۲</sup> کیست؟ برای بررسی و تحلیل این پرسش، باید دید عصری که در آن زندگی می‌کنیم (عصر جامعه اطلاعاتی) چه ویژگی‌های دارد و دانش جویان برای زندگی در این عصر به چه شایستگی‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌هایی نیاز دارند. صاحب نظران به مفهوم سواد اطلاعاتی<sup>۳</sup> یا صلاحیت‌های پایه اشاره دارند. آبرامسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) می‌گوید که در آغاز قرن بیست یک همگام با رشد و پیشرفتهای وسیع در حوزه فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و سایر تحولات و تغییرات متأثر از این پیشرفتهای، با سواد به فردی اطلاق می‌شود که واجد ویژگی‌های از قبیل: نیاز به اطلاعات را در موقعیتهای مختلف شناسایی و تبیین کند، پرسشهایی را مبتنی بر نیاز مورد نظر طراحی و تبیین کند، براساس پرسشهای طراحی شده، راهبردهای مناسبی را برای جستجو به کار می‌گیرد، منابع اطلاعاتی بالقوه مفید را بدست می‌آورد، اطلاعات بدست آمده را ارزیابی می‌کند، اطلاعات را به گونه‌ای ساماندهی می‌کند که بتواند به نیازهای اطلاعاتی وی پاسخ گوید، اطلاعات جدید را با دانش پایه خود تلفیق می‌کند، و از پایه دانشی خود برای تفکر انتقادی و حل مسئله بهره جوید.

از نظر وینرت<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) صلاحیت‌های کلیدی لازم برای فراگیران عبارتند از: راهبردهای یادگیری خودگردان و تفکر واگر، قضاوت انتقادی و انتقاد از خود (نقل از ریچن و تیانا تر جمه مشایخ و جوادی، ۱۳۸۵ ص ۵۷). همچنین ریچن و تیانا<sup>۶</sup> (۱۳۸۵) صلاحیت‌های کلیدی را صلاحیت‌های فراشناختی مانند: حل مسئله، تدوین راهبردهای

- 
1. Educated Person
  2. Educatedness
  3. Information Literacy
  4. Abramson
  5. Weinert
  6. Rychen and Tiona

یادگیری، قضاوت انتقادی، و تفکر واگرا می دانند(ترجمه مشایخ و جوادی، ۱۳۸۵صص ۶۹-۷۰).

در دنیای جدید مهم نیست شما چه می دانید، بلکه آنچه مهم است ظرفیت تفکر و یادگیری مادام العمر، برقراری ارتباط، و مهم تر از همه همکاری و مشارکت داشته باشید(تاپ اسکات<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). اینگونه تقاضاها دانشگاهها را به تجربه روش های آموزشی جدیدی تشویق می کنند. بسیاری از مؤسسات آموزشی بر آنچه رمزدن<sup>۲</sup>(۲۰۰۳) آرمان عمومی<sup>۳</sup> و توانایی های سطح بالا<sup>۴</sup> نامیده است، تمرکز کرده اند. که عبارتند از: مهارت های یادگیری خود راهبر، حل مسئله به صورت مشارکتی، تیم سازی، همچنین توانایی های مرسوم تشخیص، دسترسی، تحلیل و تبادل اطلاعات.

مؤسسات آموزش عالی در همه سطوح تحصیلی، دوره ها و برنامه های جدیدی با تمرکز بر یادگیری مسئله محور، یادگیری اکتشافی، یادگیری تجربی، یادگیری مشارکتی و یادگیری پژوهش محور ارایه می کنند. به طور کلی دانشگاهها باید افرادی تربیت کنند که دارای بینش علمی باشند.

### بینش علمی چیست؟

داشتن بینش علمی و به کارگیری دانسته ها در جهت حل مسائل و مشکلات مهم است. شخص عالم با شخص عامی از نظر تفکر و حل مسائل تفاوت دارد. داشتن بینش علمی به افراد کمک می کند که زندگی بهتری داشته، اندیشه های خود را تغییر می دهند و به آنها در داشتن اندیشه منطقی و پژوهشی یاری می دهد(توحیدی، ۱۳۷۶) و باعث می شود که افراد با دید کنجکاوانه و علمی در حل مسائل گام بردارد و این طرز تفکر را به

- 
1. Tapscott
  2. Ramsden
  3. general aims
  4. higher level abilities

دوران بزرگسالی منتقل نمایند. بینش علمی<sup>۱</sup> در واقع حالت روانی و فعالیت‌های فکری کسانی است که دانشمند یا درست‌تر بگوییم محقق یا پژوهشگر نامیده می‌شوند و فعالیت‌های فکری دارندگان بینش علمی را بدین شرح توصیف می‌کند: (۱) کوشش برای شناخت حقایقی که در مطالعه پدیده‌های موجود در جهان به همت دانشمندان و پژوهشگران گذشته کشف شده است و نقد و بررسی آنها و اهتمام گرفتن از روش‌هایی که برای رسیدن به این مقصود پیش گرفته‌اند. (۲) سعی در مشاهده دقیق و منظم اموری که در طلب شناختن بهتر آنها هستند. (۳) بررسی و تنظیم یافته‌های خود و دیگران در زمینه‌ای که در آن به پژوهش مشغولند و (۴) اندیشیدن در باره‌ی روابط میان پدیده‌های مورد پژوهش و شرایط به وجود آمدن آنها قبل و بعد از مشاهده منظم امور (کاردان، ۱۳۷۶، ص ۱۵).

در ادبیات برخی از صاحب‌نظران بینش علمی را مترادف با تحقیق علمی می‌دانند. از نظر انجمن ملی تحقیقات<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) تحقیق علمی به روش‌های متفاوتی اشاره دارد که دانشمندان پدیده‌ها را مطالعه می‌کنند و براساس شواهد و داده‌ها پیشنهاداتی ارائه می‌دهند. علاوه بر این، اشاره به فعالیت‌های فراگیران دارد که دانش و فهم خود را از ایده‌های علمی و از اینکه دانشمندان چگونه دنیای واقعی را مطالعه می‌کنند، بدست می‌آورند. انجمن ملی معلمان علوم<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) تحقیق علمی را یک روش نیرومند برای درک محتوای علم می‌دانند. در تحقیق علمی فراگیران یاد می‌گیرند که چگونه سؤال بپرسند و چگونه از داده‌ها برای پاسخگویی به سؤالات استفاده کنند. در فرایند یادگیری استراتژی‌های تحقیق علمی، فراگیران یاد می‌گیرند یک پژوهش را برنامه‌ریزی کنند، شواهد و مدارک لازم از منابع متنوع جمع‌آوری و نتایج را تفسیر و به کاربرند. داشتن

---

1. scientific Insight  
2. National Research Council  
3. The National Science Teachers Association (NSTA)

بینش علمی یک وضع و حالت ذهنی است که باعث می شود شخص بدون تعصب و با داشتن دلایل منطقی در جستجوی علت، اثر، روابط و تشخیص بین حقیقت و نظریه باشد و به او کمک می کند که با بدست آوردن اطلاعات دقیق، درست و معتبر بتواند قضاوت کند (شعاری نژاد، ۱۳۶۴).

آموزش و پرورش ایالت واشنگتن استانداردهای علم را با عنوان نیازهای ضروری یادگیری علمی<sup>۱</sup> (EALRS) به سه دسته تقسیم می کند و آنها را به شرح زیر بیان کرده است:

الف) نظام‌های واقعی جهان: مفاهیم و اصول علمی که برای توصیف و تبیین نظام‌های کیهانی و واقعی به کار رفته اند: ویژگی‌ها و اولویت‌ها، ساختارها و تغییرات نظام‌های فیزیکی، زمینی، فضایی و زندگی.

ب) پژوهش‌های علمی: تبیین فرایندهای پژوهشی به عنوان دامنه‌ای از مهارت‌های تحقیقی و اعتبار بخشی و ترکیب گستره تحقیقات علمی از طریق کاربرد فعالیت‌های علمی ذهن که به عنوان ماهیت علم بیان شده‌اند.

ج) کاربرد ایده‌های علمی در حل مسایل و چالش‌های انسانی در محیط‌های اجتماعی: تبیین تعامل و کنش و واکنش انسان با علم و دنیای واقعی و کاربرد آن در موقعیت‌های واقعی زندگی اجتماعی، و پی بردن به اهمیت اینکه چگونه علم و فناوری که حاصل تلاش انسانی هستند، با یکدیگر، جامعه، سازمانها و محیط مرتبط هستند.

برای ایجاد بینش علمی در دانش جویان باید تمام عناصر آموزشی تغییر یابند. از مهم ترین عوامل نظام دانشگاهی می توان به نظام برنامه ریزی درسی و رویکردهای یاددهی و یادگیری اشاره کرد.

### رویکرد یاددهی و یادگیری پژوهش محور

پژوهیدن<sup>۱</sup> یا یادگیری پژوهش محور و رویکرد یاددهی و یادگیری پژوهش محور<sup>۲</sup> به دامنه‌ای از فعالیت‌های آموزشی اشاره دارد که یادگیری دانشجویان را از طریق تحقیقات دانشجو محور<sup>۳</sup> و هدایت شده توسط استاد بهبود و ارتقاء می‌بخشد(لی، گرین، آدام، سکتور و اسلات<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). یادگیری پژوهش محور رویکردی برای بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری با حرکت در راستای روش‌های یادگیری تعاملی و دانشجو محور با تمرکز بر یادگیری چگونه آموختن<sup>۵</sup> می‌باشد(جاستیس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهیدن هم بر فرایند جستجوی دانش و فهم تازه و هم به یک راهبرد یاددهی در این فرایند اشاره دارد(هبرنک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰ و السون، و لاکس- هورسلی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). فرایند پژوهیدن شامل کشف و حرکت نظام دار از یک سطح درک به سطح بالاتر درک می‌شود. پژوهیدن چیزی است که پژوهشگران در تولید علم و دانش انجام می‌دهند.

بنابراین، دانشجویان در پژوهیدن، یادگیری برای انجام دادن را می‌آموزند، فرایندها را یاد می‌گیرند، مهارت‌های مفهوم سازی و مسئله یابی را کسب می‌کنند و روش‌های پژوهشگری و یادگیری مادام‌العمر را فرامی‌گیرند(بادنیتز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰). پژوهیدن یک مدل و روش تربیتی است که تحقیق و تدریس را با مفهوم سازی مجدد دانشجویان و استادان به عنوان همکاران طالب علم یکپارچه می‌کند( براو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). پژوهیدن همچنین یک روش

- 
1. Inquiry
  2. Inquiry – Based Teaching and Learning (IBTL)
  3. Student-driven investigations
  4. Lee, Greene, Odom, Schechter, & Slatta
  5. learning how to learn
  6. Justice, Rice, Roy, Hudspeth & Jenkins
  7. Hebrank
  8. Olson & Loucks- Horsley
  9. Budnitz
  10. Brew



سازماندهی محیط یادگیری است که دانش جویان از طریق یک فرایند درگیری و مشارکت یاد می‌گیرند.

### اهمیت یادگیری پژوهش محور

یادگیری پژوهش محور یا فعال فرایندی است که در آن فراگیران مسؤلیت یادگیری خود را به عهده دارند و فرصت تصمیم‌گیری در مورد ابعاد مختلف فرایند یادگیری و اجرای خودکنترلی را دارند. در فرایند یادگیری فعال دانش جو محور<sup>۱</sup>، استاد فقط یک راهنماست. در این نوع یادگیری، مهارت‌های حل مساله<sup>۲</sup>، تفکر انتقادی<sup>۳</sup>، یادگیری برای یادگیری<sup>۴</sup> پرورش می‌یابد. انسان‌ها در زندگی خود با مسایل متعددی برخورد می‌کنند و تلاش می‌کنند که روش‌های خاصی برای حل آنان بیابند. از این نظر، برای دانش جویان مهم است که برای مواجهه با مسایل واقعی در محیط‌های یادگیری آماده شوند و راه حل‌های مناسب برای این مسایل پیدا کنند. از نظام آموزشی انتظار می‌رود که دانش جویان را به عنوان حل‌کننده مؤثر مسایل در زندگی واقعی توانمند سازد (انجمن امریکایی پیشرفت علوم<sup>۵</sup>، هرید<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳، چی و چای<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴، والکر و لوفتن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳).

مناسب‌ترین رویکرد دستیابی به یادگیری پژوهش محور در محیط‌های یادگیری و یاددهی، یادگیری مسئله بنیاد<sup>۹</sup> می‌باشد. یادگیری مسئله بنیاد ریشه در اصل "یادگیر برای انجام دادن و تجربه کردن" جان دیویی<sup>۱۰</sup> (۱۹۳۸) دارد. این یادگیری فراگیران را قادر

- 
1. student-centered active learning process
  2. problem-solving skills
  3. critical thinking
  4. learning to learn
  5. American Association for the Advancement of Science
  6. Herreid
  7. Chi & Chia
  8. Walker & Lofton
  9. problem-based learning
  10. Dewey

می‌سازد تا از توانایی های خود برای حل مسایل و نیازهای یادگیری خود آگاه شوند و یاد بگیرند چگونه بیاموزند، بتوانند دانش عملی را ایجاد کنند و در مواجهه با مسایل زندگی به صورت گروهی کار کنند.

یادگیری پژوهش محور یک رویکرد یادگیری است که از طریق آن دانش جویان منابع متنوع اطلاعات و ایده‌ها را برای بالا بردن سطح درک خود از مسایل، مشکلات و موضوعات می‌یابند و استفاده می‌کنند. این نوع یادگیری بیشتر مستلزم پاسخ گویی به سؤالات یا ارایه یک پاسخ درست است و از کندکاو<sup>۱</sup>، کاوش<sup>۲</sup>، جستجو<sup>۳</sup>، پرسش<sup>۴</sup>، پژوهش<sup>۵</sup>، پی گیری<sup>۶</sup> و مطالعه<sup>۷</sup> حمایت می‌کند. پژوهش به تنهایی انجام نمی‌شود، بلکه بلکه مستلزم درگیری و مشارکت فراگیران، توجه به علایق آن‌ها و به چالش کشیدن دانش جویان برای پیوند دنیای خویش با نظام برنامه درسی است. گرچه آن اغلب از طریق پی گیری انفرادی آموخته می‌شود، اما با مشارکت در جامعه‌ای از یادگیرندگان<sup>۸</sup> رشد و پرورش می‌یابد، و هر فرد از تعاملات اجتماعی با دیگران یاد می‌گیرد.

### تفاوت بین یادگیری پژوهش مدار با سایر انواع یادگیری

از نظر کالتو<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۰۷)، یادگیری پژوهش محور آماده شدن برای یادگیری مادام العمر<sup>۱۰</sup> می‌باشد نه آمادگی برای یک آزمون. از آنجاییکه مهم است که دانش جویان باید قادر به نشان دادن آنچه که می‌دانند، باشند، بسیاری از رویکردهای آزمون محور<sup>۱۱</sup> در

- 
1. Investigation
  2. Exploration
  3. Search
  4. Quest
  5. Research
  6. Pursuit
  7. Study
  8. Community Of Learners
  9. Kuhlthau
  10. Lifelong Learning
  11. Test- Oriented Approaches

تقویت پیوندهای ضروری فرد آموزش دیده در محیط اطلاعات دایم التغیر غیر کارآمد و غیر اثربخش می‌باشد(ص۵). در یادگیری پژوهش محور، محتوای برنامه درسی از طریق برنامه ریزی فکورانه و انطباق پذیری، با دنیای دانش جویان مرتبط است. یادگیری پژوهش مدار مفاهیم سواد اطلاعاتی قابل انتقال را در فرایند پژوهش وارد می‌کند. در آن مهارت‌های اطلاعاتی منسوخ شده که برای دانش جویان هم از نظر مطالعه و هم از نظر کاربرد دشوار هستند، تدریس نمی‌شوند. سازوکارهای جستجوی منابع زیادی در شروع پژوهش دانش جویان را در علاقه مندی به ایده‌ها و سؤالات برای یادگیری بیشتر برمی‌انگیزاند و ترغیب می‌کند(کالتو و همکاران ۲۰۰۷).

فراگیران در تمام مراحل فرایند یادگیری از انتخاب تا تنظیم یک دیدگاه(ایده) متمرکز و تا ارایه یادگیری خود در محصول نهایی، مشارکت می‌کنند. به ندرت یک پاسخ صحیح برای یک مسأله یا سؤال توسط استاد یا کتاب داده می‌شود. بالعکس مشارکت کنندگان یادگیری مسأله محور در سراسر فرایند تفکر می‌کنند. در این نوع یادگیری دانش جویان و استادان با همدیگر در مورد ایده‌ها همکاری می‌کنند. دانش جویان به عنوان یک جامعه یادگیرنده به همدیگر کمک می‌کنند و از یکدیگر به عنوان افرادی که وظایف خاصی دارند، یاد می‌گیرند. استادان نیز همین کار را انجام می‌دهند.

### بنیان‌های نظری یادگیری پژوهش محور

اساس یادگیری پژوهش محور فلسفه تربیتی ساختن گرایی<sup>۱</sup> است. این رویکرد یادگیری بر کار نظریه پردازان و پژوهشگران از جمله دیویی<sup>۲</sup>، بونر<sup>۳</sup>، کلی<sup>۴</sup>، ویگوتسکی<sup>۵</sup> و و پیاژه<sup>۶</sup> مبتنی است که اصالت را به اندیشه و جستجوگری‌های فراگیر می‌دهد و معتقدند

- 
1. Constructivism
  2. Dewey
  3. Bruner
  4. Kelly
  5. Vygotsky
  6. Piaget

که دانش بوسیله یادگیرندگان ایجاد می‌گردد نه با انتقال به یادگیرندگان (کوب<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴، هافرد-اکلس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۴، نقل از کالتو ۲۰۰۷). به طور کلی دو رویکرد نسبت به یادگیری وجود دارد: الف) رویکرد انتقالی<sup>۳</sup> که یادگیری به عنوان چیزی نگریسته می‌شود که که معلم و کتاب درسی برای فراگیران انجام می‌دهند. ب) رویکرد یادگیری ساختن گرای که یادگیرندگان در یک فرایند فعال ایجاد درک عمیق مشارکت می‌کنند.

رویکرد انتقالی به تدریس بر یافتن پاسخ صحیح، به حافظه سپردن واقعیات و دوباره دسته بندی کردن اطلاعات تأکید دارد. رویکرد ساختن گرای با مشارکت و درگیر کردن در برخوردها یا رفتارهای تحریک شده با اطلاعات و ایده‌ها دانش جدید را می‌سازد. فراگیران با ساختن درک و فهم خود از برخوردها و با ساختن مجدد آنچه که آنان قبلاً دانسته اند، برای تشکیل یک دیدگاه شخصی نسبت به جهان، یاد می‌گیرند. سازا گرای یک فرایند فعال و مداوم یادگیری است که در سراسر عمر ادامه می‌یابد (کالتو، ۲۰۰۷). نهضت سازه گرای برای مبارزه با این ایده قدیمی به وجود آمد که بر اساس آن " یادگیری انتقال دانش از بیرون فراگیر به درون اوست ". ساختن گرای، دیدگاهی نسبت به تحول شناختی است و فرض می‌کند تحول شناختی فرایندی است که فرد در آن فعالانه، دانش، نظام های معنا و درک واقعیت را از طریق تجربه، تعامل، جذب و انطباق مداوم اطلاعات جدید، بنا می‌نهد. جوهر اصلی نظریه ساختن گرای این اندیشه است که اگر قرار است یادگیرنده یاد بگیرد باید بتواند اطلاعات پیچیده را به طور شخصی کشف و تبدیل کند و تحول شناختی هنگامی روی می‌دهد که مفاهیم و تصورات قبلی در پرتو اطلاعات جدید دستخوش بی‌تعادلی شود. ساختن گرای در این باور ریشه دارد که طرحواره<sup>۴</sup>، ساده ترین محصول شناخت، توسط فرد و بر اساس تجاربی که او با محیط

- 
1. Cobb
  2. Hufferd-Ackles
  3. Transmission approach
  4. Schema

پیرامونی دارد، به وجود می آید. طرحواره نوعی ساختار ذهنی، ساخت شناختی است که برای بازنمایی<sup>۱</sup>، سازماندهی و تفسیر تجارب خود از آن استفاده می کنیم. در این رویکرد، بر یادگیری از طریق تعامل با محیط، اشیاء و انسان‌ها و فعالیت های خود انگیخته فرد تأکید می شود و فرض می شود یادگیرنده دانش خود از جهان را از طریق تعامل و کنش متقابل بین رسش و تجربه و تفکر درباره تجربه خود بنا کرده باشد از این نظر فراگیر موجود زنده فعال و کنجکاوی است که بر اشیاء و رویداد های جدید عمل می کند. مهمترین ویژگی های این نظریه عبارتند از:

- ۱- تأکید بر اینکه انسان موجودی پویا و فعال است که با سایر نظام های پویا، رابطه تعاملی برقرار می کند.
- ۲- فرایند تدریس باید بتواند به فراگیر فرصت کشف و کاربرد اندیشه های خودش را بدهد و او را نسبت به راهبرد های یادگیری خودش آگاه کند و سبب شود که او بتواند هشیارانه آنها را بکار گیرد.
- ۳- تأکید بر فرایندهای تفکر و شناخت بجای محصولات آن. توجه به تفکر عمیق و تفکر انتقادی و راهبردهای شناختی در حل مسئله، اکتشاف، آزمایشگری و مسئله های باز پایان، تأکید بر ارائه موقعیت های پیچیده، مبهم و نسبتاً دشوار به فرد، خودداری از ارائه موقعیت های ساده و پیش پا افتاده.
- ۴- تأکید بر جنبه های تأملی شناخت و توجه به اهمیت فرایندهای فراشناختی و خود تنظیمی یادگیرنده
- ۵- ترویج فرهنگ پرسشگری، تقویت مهارت های تفکر و حل مسئله، جستجوگری و کاوش علمی، ایجاد موقعیت های یادگیری مبهم، تازه و چالش انگیز، توجه به راهبردهای شناختی و فراشناختی (سند منشور اصلاحات آموزش و پرورش، ۱۳۸۲)

سازه گرایی مفهومی است که مطابق آن فراگیران دانش خود را بر مبنای تجارب خویش ساخت می دهند. یادگیری از منظر سازه گرایی نخست به وسیله سازماندهی و معنی بخشی تجارب به وسیله فراگیر صورت می گیرد. دوم آنکه دانش آموخته شده انعکاس واقعی جهان بیرون نیست بلکه ملهم از تجربه خود فرد است. بنیانهای فلسفی سازه گرایی بر چهار اصل استوار است:

- ۱- دانش به صورت منفعل انباشته نمی شود، بلکه نتیجه فعالیت شناختی خود فرد است.
- ۲- شناخت به منظور انطباق صورت می گیرد تا رفتار فرد مطابق محیط معینی تنظیم شود.
- ۳- شناخت بر اساس تجارب احساسی فرد صورت می گیرد و سازماندهی می شود و یادگیری انتقال تصویر واقعی از حقیقت جهان نیست.
- ۴- دانستن، هم ریشه در ساختار زیستی - عصبی و هم ریشه در تعامل اجتماعی، فرهنگی و زبان دارد (قادری، ۱۳۸۳ صص ۱۶۴-۱۶۵).

### نتیجه

بدون شک یکی از موانع ایجاد روحیه پرسشگری و پژوهش در دانشجویان، راهبردهای یاددهی و یادگیری می باشد. بسیاری از طرفداران اصلاحات آموزشی یک رویکرد یادگیری پژوهش محور در برنامه درسی پیشنهاد می کنند. قطعاً الگوی سنتی، که یک استاد و یک کلاس درس نرم بوده است، کنار رفته است. در سراسر یادگیری پژوهش محور، فراگیران دانش آموخته شده و زندگی واقعی را به روش های درست ترکیب می کنند. آنان مهارت های تفکر و راهبردهای جستجو معنی و شایستگی های خلاقیت و نوآوری را یاد می گیرند. یادگیری پژوهش محور یک رویکرد یادگیری است که از طریق آن یادگیرندگان منابع متنوع اطلاعات و ایده ها را برای بالا بردن سطح درک خود از

مسایل، مشکلات و موضوعات می‌یابند و استفاده می‌کنند. براین اساس، آنچه موجب ایجاد روحیه پژوهشی و علمی در دانش جویان می‌شود، بیشتر به فرایند یادگیری و یاددهی، بکارگیری روش‌های یادگیری فعال، مهارت‌های حل مسئله، تعامل بین فراگیران و استادان و تعامل بین یادگیرندگان در کلاس درس برای کسب دانش مبتنی بر تحقیق و روش علمی مربوط می‌شود. در بسیاری از نظام‌های تعلیم و تربیت، فرآیند یاددهی و یادگیری به گونه‌ای طراحی شده است که عملاً روحیه ی کاوشگرایانه و فکورانه فراگیران را نه تنها تضعیف نمی‌کند، بلکه آنها را پرورش و تقویت می‌کند. با این وجود کاربرد پژوهش در فرایند یاددهی و یادگیری یکی از مهمترین اهداف در پیشبرد اهداف نظام آموزشی عالی کشور به شمار می‌رود. اما شواهد حاکی است که با وجود تأثیرات غیر قابل انکار پژوهش بر رشد و توسعه نظام‌های آموزشی و پژوهشی، از پرداختن به مسایل اساسی برای بهبود عمل آموزشی و انجام اصلاحات بنیادی غافل مانده است و بازدهی آن در حد انتظار نبوده است.

## کتابنامه

- پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. ۱۳۸۲. سند منشوراصلاحات آموزش و پرورش. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- ریچن، دبس. و یتانا الف. ۱۳۸۵. توسعه صلاحیت‌های کلیدی در آموزش و پرورش (ترجمه فریده مشایخ و جواد). دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش
- شعاری نژاد، علی اکبر. ۱۳۶۴. فرهنگ علوم رفتاری. تهران: امیرکبیر
- قادری، مصطفی. ۱۳۸۳. بسترهای فهم برنامه درسی. تهران: یادواره کتاب
- کاردان، محمد علی. ۱۳۷۶. کاربرد و کمبود بیش علمی در قلمرو آموزش و پرورش. جنگ مقاله های پرورش بیش علمی در آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت

- Abramson, Gertrude. 2002. What Might Business, Government and Higher Education Do to Stimulate and Enhance Lifelong Learning and Information Literacy? <http://home.att.net/~infolit/trudy.htm>
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) 1993. Benchmarks for Science Literacy. New York, NY: Oxford University Press
- Brew, A. 2003. Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-17.
- Budnitz, N. 2000. What do we mean by inquiry? Available in: [http://www.biology.duke.edu/cibl/inquiry/what\\_is\\_inquiry.htm](http://www.biology.duke.edu/cibl/inquiry/what_is_inquiry.htm).
- Chin, C. & Chia, L. G. 2004. Problem-Based Learning: Using Students' Questions to Drive Knowledge Construction, *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Hebrank, M. 2000. Why inquiry-based teaching and learning in the middle school science classroom? Retrieved February 15, 2005, from [http://www.biology.duke.edu/cibl/inquiry/why\\_inquiry\\_in\\_ms.doc](http://www.biology.duke.edu/cibl/inquiry/why_inquiry_in_ms.doc).
- Herreid, C.F. 2003. "The Death of Problem- Based Learning". *Journal of College Science Teaching*, 32, 6.
- Justice, C., Rice, J., Roy, D., Hudspith, B. & Jenkins, H. 2009 Inquiry-based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. *Higher Education*. 58:841-855
- Kuhlthau, Carol C. , Leslie K. Maniotes, and Ann K. Caspari. 2007. Guided inquiry : learning in the 21st century school. Libraries Unlimited
- Lee, V., Greene, D., Odom, J., Schechter, E., & Slatta, R. W. 2004. What is inquiry guided learning? In V. S. Lee (Ed.), *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors* (pp. 3-16). Sterling, Virginia: Stylus.
- National Research Council. 1996. *The National Science Educational Standards* Washington, DC: National Academies Press.
- Olson, S., & Loucks-Horsley, S. 2000. *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, District Columbia: National Academy Press.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Tapscott, D. 2006. It's not just what you know that counts, it's how you think. Originally published in *Globe and Mail*, Available in: <http://www.workopolis.com/servlet/Content/fasttrack/20060603/COTAPSCOTT03?section=Arts>.
- The Office of Superintendent of Public Instruction. 2004. *Essential Academic Learning Requirements* Washington State.



یادگیری پژوهش محور برای پرورش... ۹۳

Walker, J.T. & Lofton, S.P. 2003. Effect Of a Problem Based Learning Curriculum On Students' Perceptions of Self Directed Learning. Issues In Educational Research, 13, University of Mississippi Medical Center.



# جایگاه و اهمیت فرهنگ ایثار و شهادت در بازنگری و تحول علوم انسانی

زاهد غفاری هاشجین\*

## چکیده

هدف اساسی این مقاله شناخت جایگاه و اهمیت فرهنگ ایثار و شهادت در بازنگری و تحول علوم انسانی است. فرهنگ ایثار و شهادت به عنوان یکی از ویژگی‌های اساسی انقلاب اسلامی ایران نقش به‌سزایی در شکل‌گیری و پیروزی آن داشته است. این فرهنگ از مبانی اساسی مقاومت و دفاع رزمندگان اسلام در دوران دفاع مقدس و همچنین استقرار و تثبیت نظام جمهوری اسلامی بوده است. امروزه نیز این فرهنگ ضامن تداوم ارزش‌ها و اهداف انقلاب اسلامی، عامل مهم در هویت بخشیدن به جامعه و تقویت همبستگی اجتماعی و همچنین به عنوان سپری در قبال تهاجم فرهنگی است. این موضوع که فرهنگ ایثار و شهادت که نقش موثری در شکل دادن به هویت فرهنگی، ملی و مذهبی ایران دارد، را چگونه می‌توان در محتوای دروس دانشگاهی علوم انسانی به عنوان یک سرمایه اجتماعی حفظ و تقویت کرده و گسترش داد، تا کنون مغفول باقی مانده است. در این مقاله سعی بر آن است که بر اساس روش تحلیل اسنادی به این موضوع مهم در تحول و بازنگری علوم انسانی پرداخته شده و به سوال مربوط به آن پاسخ داده شود. در این راستا ابتدا به مولفه‌های فرهنگ ایثار و شهادت به عنوان یک سرمایه اجتماعی و اثر بخشی آن در هویت‌سازی جامعه اشاره شده است. سپس با رویکرد چگونگی ارتقاء و نوآوری در دروس و متون علوم انسانی متناسب با

---

\*. استادیار علوم سیاسی دانشگاه شاهد z\_ghafari@yahoo.com

نیازهای جامعه، به راهکارهای تقویت و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت توضیح داده شده و بیان می‌شود که چگونه می‌توان بر اساس پیش بینی دروس و مطالب جدیدی نظیر «فرهنگ سیاسی تشیع و مولفه‌های آن»، «مطالعه سرمایه‌های اجتماعی ایران اسلامی با تاکید بر فرهنگ ایثار» این مبحث را در متون علوم انسانی مورد بحث و بررسی قرار داد و آثار عمیق داخلی، منطقه‌ای و بین‌المللی این فرهنگ غنی را برشمرد.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ ایثار و شهادت، سرمایه اجتماعی، هویت اسلامی، علوم انسانی، بازنگری و تحول.

### مقدمه

مراکز آموزشی و دانشگاهها رسالت تربیتی خطیری را در راستای تربیت و پرورش افراد بر مبنای مفاهیم اساسی و بنیادی دین مبین اسلام بر عهده دارند. از آنجا که مفهوم جهاد، شهادت و ایثار از آموزه‌های دین مبین اسلام هستند، بنابر این توجه به چنین آموزه‌های مهمی در برنامه‌های درسی مراکز آموزشی و دانشگاهها لازم و ضروری است و چنین موضوعاتی از دغدغه غالب دست اندرکاران نظام مقدس جمهوری اسلامی است (نادری زاده، ۱۳۷۸). فرهنگ ایثار و شهادت مجموعه‌ای از معنای نمادین است که ایثارگری و میل به شهادت و فداکاری را در افراد به وجود می‌آورد و با نهادینه شدن آن، نگرش‌ها و رفتار افراد را به سمت رفتارهای ایثارگرانه سوق می‌یابد و موجب تغییر و تحول در تمامی سطوح جامعه می‌گردد.

امروزه برخلاف گذشته عوامل اصلی تولید، عوامل سنتی بمانند کار، زمین و سرمایه نیستند. نتایج نشان داده که علاوه بر عوامل تولید سنتی، عوامل جدید و مدرن در افزایش تولید و بهره‌وری، از قبیل سرمایه اجتماعی و شاخص‌های حاکمیت دول نقش اساسی دارند (محنت فر، جعفری صمیمی، ۱۳۷۸). در این راستا شهادت نیز به عنوان یک سرمایه اجتماعی است که طبق آن فرد خود را برای بقای نظام و سیستم اعتقادی و اجتماعی فدا می‌کند. شهادت و ایثار، کلمات و مفاهیم ارزشی هستند که تقریباً با تفاوت‌هایی در همه

جوامع بشری مطرح می‌شوند. در آموزه‌های دینی ما، جوهره و عصاره فرهنگ ایثار و شهادت از خودگذشتگی و اخلاص و آزادمنشی هوش مندانه و هدف مند است. در این راستا تقویت و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت، کارکردهای مثبت اخلاقی، اعتقادی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی زیادی در کشور دارد و نسل‌های بعدی می‌توانند آن را به عنوان یک الگوی زندگی از آن استفاده و خود را در مقابل تهاجم فرهنگی بیگانگان واکسینه کنند.

با عنایت به نکات مذکور در این مقاله سعی بر آن است که بر اساس روش کیفی تحلیل اسنادی به این سوال پاسخ داده شود که «با توجه به نقشی که فرهنگ ایثار و شهادت در شکل دادن به هویت اجتماعی و فرهنگی دارد، چگونه می‌توان آن را در محتوای دروس دانشگاهی علوم انسانی به عنوان یک سرمایه اجتماعی تقویت کرده و گسترش داد؟». در پاسخ به این سوال ابتدا به مولفه‌های فرهنگ ایثار و شهادت به عنوان یک سرمایه اجتماعی اشاره می‌شود. سپس به راهکارهای تقویت و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت در علوم انسانی تشریح می‌گردد که چگونه می‌توان بر اساس پیش بینی رشته‌ها و دروس جدیدی این مبحث را در متون علوم انسانی مورد بحث و بررسی قرار داد و در راستای تقویت هویت و تحکیم همبستگی اجتماعی از آن بهره گرفت.

## ۱. بررسی مفهوم و تعریف فرهنگ ایثار و شهادت و سرمایه اجتماعی

### الف- تعریف و کارکردهای فرهنگ ایثار و شهادت

فرهنگ شهادت عبارت است از تمامی آثار باقیمانده از شهید، اعم از غیر مادی (معنوی) مثل باورها، اعتقادات، رفتارها، اهداف و دیگر وجوه معنوی و الهی شهید که الهام گرفته از قرآن و آموزه‌های معصومین علیهم السلام می‌باشد. و آثار مادی آن عبارتند از تربت پاک شهید، وسایل شخصی، اسامی خیابان‌ها، مراسم مربوط به شهید، آثار مکتوب و کلاً هر آن چیزی که قابل مشاهده و لمس بوده و یادآور شهید باشد. (دبیرخانه شورای هماهنگی و نظارت بر امر ترویج فرهنگ ایثار و شهادت، ۱۳۸۹)

براساس تعریفی دیگر، فرهنگ ایثار و شهادت عبارت است: «مجموعه باورها، آگاهی‌ها، آداب و اعتقادات و اعمالی که موجب وصول انسان به عالی‌ترین درجه کمال، یعنی مرگ آگاهانه در راه خدا می‌گردد و نیز هر گونه آثار باقی مانده از شهدا درباره شهادت و شهید و نیز سیره و روش پیام شهیدان و بالاخره تربت پاک و مقدس آنان بخشی از فرهنگ ایثار و شهادت است (بابازاده، ۱۳۷۹:۱).

این فرهنگ می‌تواند آثار و کارکردها متفاوتی داشته باشد. در اینجا به برخی از کارکردهای فرهنگ ایثار و شهادت اشاره می‌گردد:

۱- فدا کردن جان برای حفظ ارزش‌های جامعه: در جوامعی که احترام و فداکاری به ارزش‌ها یک اصل محسوب شده و برای جامعه اهمیت دارد، در صورت به خطر افتادن ارزش‌هایی که مهم هستند در مقاطعی از تاریخ افراد جان خویش را کمتر از ارزش‌ها می‌پندارند و حاضر می‌شوند جهت بقا و حیات جامعه و ارزش‌های آن، جان خویش را فدا کنند. در باور مسلمانان، دین و میهن از جمله مهم‌ترین و مقدس‌ترین ارزش‌ها است. لذا زمانی که چنین ارزش‌هایی دچار خطر شده و مورد تعرض قرار گیرند، افرادی حاضرند جان خویش را باتوسل به سلاح شهادت در راه نجات دین و ناموس و میهن فدا نمایند

۲- عزت نفس بخشیدن به افراد جامعه: برای مردمی که سرزمین شان مورد تظاول، تجاوز و تحقیر قرار گرفته است، عامل تجاوز و تحقیر نیز هیچ یک از معیارهای انسانی، اخلاقی و دینی را مراعات نمی‌کند. تنها سلاح مبارزه در دست اهل جبهه حق شهادت است. به عبارت دیگر، شهادت در مراحل مختلف تاریخ تامین کننده عزت برای یک ملت است.

۳- ایجاد هویت و هدف مشترک در میان افراد یک جامعه: شهادت، گام برداشتن در راه خدا و مرگ داوطلبانه در مواقع لزوم، هویت و هدفی مشترک را برای افراد جامعه ایجاد می‌نماید و می‌تواند الگو و راهکار عملی برای نسل‌ها و ملل تحت ظلم و جور باشد.

۴- عامل همبستگی اجتماعی: جانبازی و شهادت در راه آرمان های یک جامعه باعث به وجود آمدن فرهنگ و شعایر می شود. موجب همبستگی یک ملت و یا یک جامعه می شود. در فرهنگ شیعه، عاشورا، عزاداری، نوحه خوانی، حسین، زینب، کربلا و .. مفاهیمی هستند که موجب همبستگی شیعیان در طول تاریخ حیاتشان به شمار می رود و انگیزه قوی جهت همدلی، اتحاد و اتفاق در تاریخ مبارزات شیعه شده است و فرهنگ شهادت یکی از عوامل مهم همبستگی اجتماعی محسوب می شود.

۵- ایجاد روحیه ظلم ستیزی: ایجاد روحیه ظلم ستیزی و عدالت طلبی در جامعه و احساس خطر از سوی صاحبان سلطه و ظالمان عدالت و قسط تا زمانی که مشعل شهادت در جامعه فروزان است.

۶- عامل استقلال و حفظ تمامیت ارضی کشور در مقابل اجانب و بیگانگان.

۷- عامل ایجاد شور و نشاط و تحرک برای ملتی که به خمودی کشیده شده است. دبیرخانه شورای هماهنگی و نظارت بر امر ترویج فرهنگ ایثار و شهادت، (۱۳۸۹)

#### ب - مفهوم و تعریف سرمایه اجتماعی

سرمایه اجتماعی از جمله مفاهیم جدیدی است که در حوزه علوم اجتماعی و سیاسی معاصر در سطوح مختلف استفاده شده است. در کلی ترین سطح، سرمایه اجتماعی بیانگر توصیف ویژگی هایی از یک جامعه یا گروه اجتماعی است که ظرفیت سازماندهی جمعی و داوطلبانه برای حل مشکلات متقابل یا مسایل عمومی را افزایش می دهد. سرمایه اجتماعی در مالکیت افراد یا سازمانها ی اجتماعی خاصی نیست بلکه در فضای روابط بین افراد قرار دارد.

بوردیو از صاحب نظران جامعه شناسی، سرمایه اجتماعی را چنین تعریف می کند: «سرمایه اجتماعی مجموعه منابع مادی یا معنوی است که به یک فرد یا گروه اجازه می دهد تا شبکه

پایداری از روابط کمابیش نهادینه شده به آشنایی و شناخت متقابل را در اختیار داشته باشد» (جان فیلد، ۱۳۸۶: ۳۱).

«سرمایه اجتماعی آن نوع شبکه‌ای از روابط و پیوندهای مبتنی بر اعتماد اجتماعی بین فردی و بین گروهی و تعاملات افراد با نهادها، سازمان‌ها و گروه‌های اجتماعی است که قرین همبستگی و انسجام و برخورداری افراد و گروه‌ها از حمایت و انرژی لازم برای تسهیل کنش‌ها در جهت تحقق اهداف فردی و جمعی می‌باشد». (عبدالهی - موسوی، ۱۳۸۶: ۲۱۲)

سرمایه اجتماعی متعلق به گروه هاست، نه افراد و به معنای مجموعه‌ای از ارزشها یا هنجارهای غیر رسمی است که اعضای یک گروه مشترکاً بدان‌ها باور دارند که باعث تسهیل همکاری و مشارکت گروهی جهت نیل به اهداف فردی و جمعی و کمک به توسعه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی خواهد شد. (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۵) از نگاه فوکویاما عنصر کلیدی سرمایه اجتماعی، هنجارها و ارزشهای غیررسمی‌ای است که ایجاد و افزایش مشارکت اجتماعی و همکاری گروهی را در پی دارد.

پاتنام، سرمایه اجتماعی را ویژگی‌های زندگی اجتماعی، شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد بین گروه‌ها می‌داند که مشارکت کنندگان در این گروه‌ها را به کار مؤثرتر با یکدیگر برای تعقیب اهداف مشترک قادر می‌سازد. پاتنام با تاکید بر عنصر اعتماد می‌گوید: «هر چه سطح اعتماد در جامعه‌ای بالاتر باشد، احتمال همکاری هم بیشتر خواهد بود و خود همکاری نیز اعتماد ایجاد می‌کند». (پاتنام، ۱۳۸۰: ۲۹۱) بطور کلی در متون جامعه‌شناسی، مهمترین عناصر تشکیل دهنده سرمایه اجتماعی را اعتماد اجتماعی، اعتماد نهادی، هنجارهای اجتماعی، شبکه‌های اجتماعی و مشارکت اجتماعی می‌دانند.

یکی از اساسی‌ترین عناصر تشکیل دهنده سرمایه اجتماعی، اعتماد اجتماعی است. تعداد قابل توجهی از جامعه‌شناسان، نگاهی دقیق به اعتماد و صمیمیت به عنوان دو مولفه سرمایه اجتماعی داشته‌اند. بطوریکه معتقدند که کمبود اعتماد اجتماعی در یک جامعه باعث



می‌شود تا افراد کمتر با یکدیگر ارتباط برقرار کنند و سطح مشارکت سیاسی و اجتماعی کاهش یابد. اعتماد باعث تسهیل مشارکت می‌شود و هر چه اعتماد در جامعه‌ای بالاتر باشد، احتمال مشارکت هم بیشتر خواهد بود و خود مشارکت و همکاری نیز اعتماد ایجاد می‌کند (شوهانی، ۱۳۸۸). کسانی مثل اینگلهارت به رابطه بین اعتماد و مشارکت توجه کرده است. (دهقان - غفاری، ۱۳۸۴: ۷۳) یا از نظرگیدنز سرمایه اجتماعی بعنوان شبکه روابط، تعهد و اعتماد اجتماعی در جوامع سنتی، محدود و درون گروهی و در جوامع مدرن، وسیع و تعمیم یافته است. (گیدنز، ۱۳۷۸: ۱۴۱) گروه‌هایی که در میان اعضای آنان اعتماد وجود دارد، قادر هستند کارهای بسیار بزرگتری را در مقایسه با گروه‌های دیگری که در میان آنها، اعتماد وجود ندارد، انجام دهند.

شبکه‌های اجتماعی و روابط اجتماعی نیز به عنوان یکی از عناصر سرمایه اجتماعی مطرح است. شبکه واقعی روابط اجتماعی از مولفه‌های پراهمیت سرمایه اجتماعی است. هر اندازه شبکه‌های روابط اجتماعی در یک جامعه متراکم تر باشند، احتمال همکاری آحاد جامعه در تامین منافع متقابل بیشتر است. (دهقان - غفاری، ۱۳۸۴: ۶۹)

مشارکت اجتماعی نیز مانند اعتماد، از مؤلفه‌های مهم سرمایه اجتماعی است و در بسیاری از تعاریف، بر آن تاکید گردیده است. ناک و کیفر (۱۹۹۷) نیز مشارکت عمومی و همکاری اجتماعی را از مؤلفه‌های کلیدی نظریه سرمایه اجتماعی می‌دانند. مشارکت اجتماعی به دو شیوه رسمی و غیر رسمی نمود می‌یابد.

از نگاه فوکویاما عنصر کلیدی سرمایه اجتماعی، هنجارها و ارزش‌های غیررسمی‌ای است که ایجاد و افزایش مشارکت اجتماعی و همکاری گروهی را در پی دارد (فوکویاما، ۱۳۸۵). این هنجارها باید در روابط عملی آدمیان به شکلی عینی ظهور یابند. به نظر کوئن نیز، هنجار را به عنوان نظامی از الگوهای رفتاری اکتسابی یا معیار رفتارهای ثابتی که گروه، به لحاظ رفتاری یا فکری، از افراد انتظار دارد یا آن را تایید می‌کند تعریف کرده است. هنجارهای فرهنگی شامل ارزشها، عرف و آداب و رسوم می‌باشد و غالباً از جامعه‌ای به

جامعه دیگر تغییر می‌کنند. هنجارها در قالب شبکه اجتماعی تسهیل کننده کنشهای جمعی افراد است. (کوئن، ۱۳۷۵: ۶۱)

### ج - ایثار و شهادت به مثابه سرمایه اجتماعی

فرهنگ ایثار و شهادت نیز مجموعه‌ای از معانی نمادین است که کنشهای ایثارگرانه و جمع‌گرایانه را در افراد به وجود می‌آورد و با نهادینه شدن آن، نگرش‌ها و رفتار افراد را به سمت رفتارهای ایثارگرانه سوق خواهد داد. برای شناسایی مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی در دیدگاه اسلام و کار ویژه‌های آن، مراجعه به متون اسلامی ما را به انبانی بزرگ از ذخایر معنوی، هنجاری، ارزشی مرتبط با مفاهیم سرمایه اجتماعی رهنمون می‌کند. مروری بر منابع دینی اسلام مؤلفه‌هایی را آشکار می‌سازد که به روشنی در راستای تولید، انباشت و تقویت سرمایه اجتماعی در جامعه اسلامی عمل می‌کنند. فرهنگ ایثار و شهادت از جمله مفاهیم اسلامی است که به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی در اندیشه دینی، اسباب تسهیل کنش‌های اجتماعی را در جامعه فراهم می‌آورد. آیات متعددی از قرآن کریم و روایات فراوانی از ائمه معصومین (علیهم السلام) بر این مفهوم تأکید دارند. بدون تردید در کنار آثار و برکات فراوانی که این مؤلفه‌ها در بردارند، کاهش هزینه ارتباطات اجتماعی و تسهیل کنش‌های اجتماعی هدفمند از نتایج ارزشمند این فرهنگ در جامعه است. از همین روی در این مقاله فرهنگ ایثار و شهادت به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی سرمایه اجتماعی در جامعه دینی مورد بررسی قرار می‌گیرد. (فیض‌اللهی، ۱۳۹۰)

## ۲. فرهنگ ایثار و شهادت به عنوان یک سرمایه در نظام دانشگاهی

### الف - فرهنگ ایثار و شهادت پلی تأثیرگذار بر مناسبات نسلی

وقتی صحبت از مناسبات نسلی می‌شود معمولاً ذهن به سمت روابط بین دو نسل که باعث افزایش پیوستگی می‌شود، می‌رود؛ ولی مفهوم کامل مناسبات نسلی آن است که هر

### جایگاه و اهمیت فرهنگ ایثار و شهادت در... ۱۰۳

نوع رابطه یا عدم رابطه بین دو نسل را شامل می‌شود. به عبارت دیگر، وجود رابطه به معنی ارتباط مثبت و عدم رابطه به معنی ارتباط منفی تلقی می‌شود. مناسبات نسلی دو حالت کلی دارد؛ یا حالتی چالش‌گرانه به خود می‌گیرد که در یک دوره نسبتاً طولانی بین دو نسل تفاوت رفتاری توأم با کشمکش بروز می‌کند و یا حالتی مسالمت‌آمیز و همزیستانه به وجود می‌آید که به دلیل وجود فرصت‌های همدلی و هم‌اندیشی آرامش روحی بر روابط بین دو نسل حاکم است.

گر مناسبات نسلی از حالات کلی به لایه‌های جزئی‌تر تقسیم شود، این موارد حایز اهمیت است: آنچه بدیهی به نظر می‌آید این است که یک لایه از لایه‌های چالشی و یک لایه از لایه‌های همزیستی کمتر رخ می‌دهد؛ یا هیچ‌گاه اتفاق نمی‌افتد و از همین جهت است که مورد مناقشه اندیشمندان قرار نمی‌گیرد. انقطاع، حالتی است که نسل جدید هیچ چیز را از نسل گذشته به ارث نمی‌برد، بلکه رفتار پسران برعکس رفتار پدران و رفتار دختران برعکس رفتار مادران است. این حالت چالشی گرچه دور از ذهن نیست، ولی به طور عینی در جامعه‌ای محقق نشده است. انطباق، حالتی است که نسل جدید همه چیز را از نسل گذشته می‌گیرد. این حالت گرچه ممکن است در دوران ماقبل تاریخ یا تاریخ باستان اتفاق افتاده باشد، ولی در جوامع صنعتی و بویژه فراصنعتی به دور از واقعیت می‌نمایند. (پناهی، ۱۳۸۹)

فرهنگ ایثار و شهادت مخصوص زمان جنگ و در حوزه نبرد فیزیکی با دشمن نیست ولی می‌توان تجلی این فرهنگ را در دوران دفاع مقدس دانست که بر اساس آن رزمندگان اسلام و شهدای گرانقدر صحنه‌های بی‌بدیلی را در تاریخ ایران به نمایش گذاشتند و مصادیق ارزشمندی از این فرهنگ را نشان دادند. تلاش برای انتقال ارزشها و مولفه‌های این فرهنگ تأثیرات به‌سزایی در پیوند نسلی و تربیت نسل جدید ایجاد خواهد کرد.

از جمله تاثیر این فرهنگ بر مناسبات نسلی آن است که نسل جوان با مشاهده رفتار و الگوپذیری از آن، به طور غیرمستقیم می آموزد که باید همانند پدران و گذشتگان خویش رفتاری بسیجی و ایثارگرانه داشته باشد. در نتیجه فرهنگ ایثار و شهادت با اثرگذاری بر فضای فکری و ذهنی جوانان باعث می شود دو نسل (قدیم و جدید) درک مشترکی از جامعه و جهان و نیز فلسفه زندگی پیدا نمایند. هرچند ممکن است این نوع مناسبات آشکار نباشد و نوع و میزان اثر نیز قابل اندازه گیری نباشد، ولی در درازمدت، آثار آن در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی آشکار خواهد شد. (پناهی، ۱۳۸۹)

نوع دیگر تاثیر این فرهنگ ایثار و شهادت بر مناسبات نسلی را می توان در باز تولید آن فرهنگ در بین نسل جدید جستجو کرد. چنانچه این فرهنگ بازتولید نشده و فقط منحصر به دوران هشت ساله دفاع مقدس شود و اگر چنین روحیه ای به نسل امروز انتقال نیابد، آثار آن به تدریج محدود شده و باکندگی خود را از دست خواهد داد و به استمرار مناسبات نسلی نیز لطمه خواهد خورد.

#### ب - فرهنگ ایثار و شهادت به عنوان الگوی تربیتی

از جمله تاثیرات فرهنگ ایثار و شهادت این است که می تواند «اسطوره سازی» و «اسوه سازی» را به نسل امروز بیاموزد که برای تعیین مسیر زندگی خود در بین الگوهای متعدد زیبا و نازیبا، الگوی زیبا را سرمشق خود قرار دهند. هر اندازه اسطوره ها و اسوه ها هنرمندانه و در قالب زیبا مصرف می شود، الگوگیران بیشتری را به سوی خود جذب می کند. در چنین حالتی الگوگیران به دنبال الگوهای زیبا خواهند رفت. اگر فرهنگ ایثار بتواند زیبایی درونی و ظاهری خود را افزایش دهد، به همان اندازه می تواند مورد توجه الگوگیران قرار گیرد و این ارتباط و پیوندی که در نتیجه الگوها و اسوه ها به وجود می آید، تعامل بین نسلی نه فقط نسل اول و دوم، بلکه پیوند بین نسل های متمادی برقرار خواهد کرد. (پناهی، ۱۳۸۹)

جایگاه و اهمیت فرهنگ ایثار و شهادت در... ۱۰۵

براین اساس فرهنگ ایثار و شهادت در نظام تربیتی جامعه به عنوان یک سرمایه اجتماعی و میراث فرهنگی، اهمیت ویژه ای دارد. بنابراین برای ایجاد، حفظ، انتقال و تقویت این میراث فرهنگی و سرمایه اجتماعی باید در تدوین سیاست‌های کلان فرهنگی، تاسیس ساختارهای آموزشی، راه اندازی رشته‌های تحصیلی، برنامه ریزی دروس و به کارگیری روش های تربیتی از طریق نظام آموزشی به نسل‌های مختلف به آن توجه نمود.

### ۳. جایگاه فرهنگ ایثار و شهادت در محتوای رشته‌ها و دروس علوم

#### انسانی

الف - توجه به نقش فرهنگ ایثار و شهادت در سیاست گذاری‌های کلان فرهنگی

در سیاست گذاری‌های کلان فرهنگی و سندهای بالادستی کشور به جایگاه فرهنگ ایثار و شهادت اشاره شده است که به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌شود. از جمله این اسناد سیاست‌های کلی ابلاغی نظام از جانب مقام معظم رهبری در جهت ترویج و تحکیم فرهنگ ایثار است. در بخشی از آن آمده است:

«۱- اعتلاء، ترویج و تحکیم فرهنگ ایثار، جهاد، شهادت و تفکر بسیجی در جامعه و نهادینه ساختن آن در اندیشه، باور، منش و رفتار مردم و مسئولان و مقابله با عوامل بازدارنده و تضعیف کننده آن.

۲- تعظیم و تکریم ایثارگران و پاسداری از منزلت و حق عظیم آنان بر مردم و کشور و تبیین نقش برجسته آنان در انقلاب اسلامی و دستاوردهای آن و دفاع مقدس و امنیت ملی.

۳- بسترسازی، ایجاد و توسعه ظرفیت‌های لازم در رسانه‌ها بویژه صدا و سیما، نظام آموزشی کشور و دستگاه‌های فرهنگی هنری به منظور تحقق بندهای یک و دو و ترویج

اهداف، آرمان ها، وصایا و آثار ایثارگران و ارائه الگوهای جهاد و حماسه و فداکاری و معرفی قهرمانان عرصه جهاد و شهادت به جامعه.

۴- حمایت از تولید آثار ارزنده فرهنگی و هنری در جهت اشاعه فرهنگ ایثار، جهاد و شهادت در جامعه.

۵- تحقیق، شناسایی و ترویج مستمر عوامل تقویت کننده فرهنگ جهاد، ایثار و شهادت و مشارکت دستگاهها و ارکان نظام و لایه‌های مختلف اجتماعی در اجرای سیاست‌های مربوط به ایثارگران.

(متن کامل سیاست‌های کلی ابلاغ شده توسط مقام معظم رهبری، ۱۳۸۹)

از مطالعه سیاست‌های فوق استنباط می‌شود که این فرهنگ جایگاه خاصی از دیدگاه مقام معظم رهبری دارد که برای ترویج و تقویت آن باید بسترسازی‌ها و فعالیت‌های لازم از جانب نهادها و دستگاه‌های فرهنگی مرتبط صورت گیرد.

از جمله اسناد دیگر که در آن بر ترویج و گسترش فرهنگ ایثار و شهادت تاکید شده، سند چشم انداز بیست ساله ایران ۱۴۰۴ است. در سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران که ویژگی های ایران توسعه یافته ترسیم شده است. این سند به عنوان نقطه عطفی در سازماندهی حرکت کلی کشور، افق پیش روی قوا، دستگاهها، نهادها و مردم در فضای بیست ساله آینده را به تصویر کشیده، جهت گیری کلان کشور را در عرصه های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، امنیتی و دفاعی ترسیم می‌کند و به خلق آینده ای مطلوب و مناسب می‌نگرد. در بعد فرهنگی سند، متغیرها و مؤلفه هایی همچون «جامعه اخلاقی، نواندیشی، پویایی فکری و اجتماعی، تأثیرگذار بر همگرایی اسلامی و منطقه ای براساس تعالیم اسلامی و اندیشه های امام (ره)، جامعه ای ایثارگر، مؤمن، متعهد به انقلاب و نظام اسلامی، شکوفایی ایران و مفتخر به ایرانی بودن، متکی به اصول اخلاقی و ارزش های اسلامی، ملی و انقلابی، الهام بخش، فعال و مؤثر در جهان اسلام با تحکیم الگوی مردم

جایگاه و اهمیت فرهنگ ایثار و شهادت در... ۱۰۷

سالاری دینی» پیش بینی شده است، برای تحقق اهداف سند چشم انداز، بر تقویت و رشد فرهنگ ایثار و شهادت و مولفه‌های آن تاکید شده است. (فراهانی، ۱۳۸۸)

در مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز بر فرهنگ ایثار و شهادت تاکید شده است از جمله در بند ۳ اهداف سیاست فرهنگی جمهوری اسلامی ایران چنین آمده است: «تکیه و تأکید بر آرمانها و ارزشهای معنوی و فرهنگ اسلامی و حفظ و ترویج فرهنگ بسیجی و تقویت روحیه ایثار و فداکاری در راه ارزشهای اسلامی با توجه به لزوم درک مقتضیات و تحولات زمان و همچنین تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف و مهیا شدن برای مواجهه صحیح و همه جانبه با ضرورتها و تحولات (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۷۱: مصوبه ۲۸۸).

در ادامه، این مصوبه به منظور تحقق اهداف سیاست‌های فرهنگی کشور ابزار و امکانات مورد نیاز را پیش بینی نموده است. همچنین در بند ۴۴ امکانات آمده است: «تأسیس و تقویت موزه‌های بزرگ و کوچک جنگ در مرکز و مناطق کشور و ساختن بناهای یادبود و حفظ اسناد و آثار و نیز تدوین و تکمیل تاریخ دفاع مقدس» که راهکاری در راستای ترویج فرهنگ ایثار و شهادت است. (همان)

هیأت وزیران در جلسه مورخ ۱۳۸۱/۲/۱ بنا به پیشنهاد وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و به استناد بند (د) ماده ۱۵۹ قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران آیین نامه طرح ترویج فرهنگ ایثار و شهادت و بزرگداشت یاد شهیدان و تجلیل از ایثارگران حماسه ساز دفاع مقدس و اعطای تسهیلات فرهنگی به خانواده‌های معظم شاهد و ایثارگران را به تصویب رسانید. در این آیین نامه که مشتمل بر ۷ ماده است، علاوه بر تعیین نهادها و دستگاههای متولی امور ایثارگری، به تفصیل وظایف هر یک از دستگاهها مشخص شده است. (شاه نوری، ۱۳۹۰)

در برنامه‌های توسعه جمهوری اسلامی ایران تقویت و ترویج فرهنگ ایرانی اسلامی با تکیه بر آرمانهای اخلاقی و ارزش‌های انسانی از توجه و اولویت خاصی برخوردار است.

در این راستا، قانونگذار برای تحقق و دستیابی به اهداف مد نظر و از جمله ترویج فرهنگ ایثار و شهادت مواردی را در متن برنامه‌ها به دستگاهها و نهادهایی که به نحوی از اعتبارات و بودجه عمومی دولت استفاده می‌کنند، متذکر شده است (مجموعه قوانین، ۱۳۸۴: ۱۳۳).

قوانین برنامه‌های توسعه جمهوری اسلامی و همچنین مصوبه هیأت وزیران در سال ۱۳۸۱ و تدوین آیین نامه طرح ترویج، کلیه دستگاههای عمومی کشور را که از اعتبارات و بودجه دولتی استفاده می‌کنند، مکلف به توسعه و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت براساس سیاست‌های فرهنگی جمهوری اسلامی مصوب سال ۱۳۷۱ نموده است. بر این اساس بخشهایی از اعتبارات دستگاههای دولتی و غیر دولتی، از جمله بسیج، صدا و سیما، سازمانهای فرهنگی و هنری و حوزه‌های فرهنگی وزارتخانه‌ها و نهادهای دولتی، در راستای تحقق اهداف کلان فرهنگی و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت هزینه می‌شود. (شاه نوروزی، ۱۳۹۰)

با توجه به سیاست‌های کلان ابلاغی مقام معظم رهبری راجع به فرهنگ ایثار و شهادت جا داشت که جایگاه فرهنگ ایثار و شهادت در «نقشه جامع علمی کشور» به عنوان سندی که توانایی تبیین ساحت علمی الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت است، دیده شود و بر این فرهنگی غنی به عنوان سرمایه اجتماعی در اولویت‌های علم و فناوری کشور تاکید شده و در راهبردها و اقدامات ملی به آن توجه ویژه شود.

#### ب - طراحی ساختارها، رشته‌ها و دروس مرتبط با فرهنگ ایثار و شهادت

تحقق بخشیدن و گسترش دادن فرهنگ ایثار و شهادت جز از طریق تعلیم و تربیت چه در شکل رسمی یا غیررسمی ممکن نیست. امروزه که آموزش رسمی در سطوح مختلف نقش حیاتی یافته است، انتظار بر این است که نهادها و مؤسسات آموزشی در تعمیق ارزش‌ها و آرمان‌های انقلاب اسلامی نقش موثرتری ایفاء نمایند. (حیدری، بی‌تا).



مرور سیاست‌های کلان و اهداف مکتوب نظام آموزشی عالی ایران حکایت از تلاشی جدی برای تنظیم این اهداف بر مبنای آموزه‌های اسلامی دارد. با وجود این که اهداف مناسبی برای مقاطع مختلف آموزشی تدوین شده، لیکن برخی از آنها بسیار کم رنگ دیده شده و یا برخی موارد مهم به طور کلی مغفول مانده اند. از جمله به فرهنگ ایثار و شهادت به عنوان سرمایه و میراث فرهنگی غنی به طور شایسته ای در نظام آموزش عالی توجه نشده است.

باید سعی و تلاش لازم در باره حفظ و تقویت این سرمایه و میراث انجام شود. ابتدا باید ساختارها و نهادهای علمی مرتبط با این فرهنگ ایجاد شده و برخی از ساختارهای موجود به شکل علمی تری تقویت شوند. در این راستا خلا وجود «مرکز تحقیقات فرهنگ ایثار و شهادت» بیش از پیش در جهت تقویت، تعمیق، سامان دهی و غنی کردن پژوهش‌های پراکنده و سطحی موجود ضروری است.

رشته‌ها و دوره‌های تحصیلی تکمیلی مرتبط می‌توانند نقش به سزایی در تحکیم مبانی علمی و پژوهشی این فرهنگ ایفا کنند و نیروی متخصص کارآمد مرد نیاز را تربیت نمایند تا ضمن انجام آموزش‌های مرتبط، تولید علمی هم در این زمینه استمرار یابد. در این مقطع تاریخی که تحول در علوم انسانی با رویکرد اسلامی مورد تاکید قرار گرفته است، به عنوان نمونه طراحی و راه اندازی رشته‌های تخصصی کارشناسی ارشد «جامعه‌شناسی سیاسی ایران اسلامی» یا «مطالعه سرمایه‌های اجتماعی ایران اسلامی با تاکید بر فرهنگ ایثار» می‌تواند در راستای تقویت و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت در نظام دانشگاهی مثمر ثمر باشد.

از طرف دیگر متون و منابع درسی عمومی در نظام آموزش عالی فرصت‌هایی هستند که می‌توان از آن‌ها برای حفظ، تقویت، تعمیق و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت و فرهنگ مقاومت دوران دفاع مقدس استفاده کرد. البته استفاده از متون و برنامه‌های درسی به عنوان ابزارهایی جهت احیای فرهنگ ایثار و شهادت مستلزم طراحی دقیق و منظم آموزشی است،

به طوری که بتوان هم یاد شهدا را زنده نگه داشت و هم این که روحیه ایثار و شهادت را در دل دانشجویان به خوبی حفظ نمود و آن را تقویت کرده (نادری زاده، ۱۳۸۷) و از طریق اشاعه آن مناسبات بین نسلی را نیز برقرار نموده و با استفاده از این سرمایه اجتماعی گام موثری برای تقویت هویت اسلامی و ملی بر داشت (صباغیان، ۱۳۸۴)

در این باره طراحی و ارائه دو واحد درسی برای کلیه یا برخی از رشته‌ها با عنوان «فرهنگ ایثار و پایداری» یا «فرهنگ سیاسی تشیع» مفید خواهد بود. این گونه دروس می‌توانند با هدف آشنایی تحلیلی دانشجویان با جلوه‌های بارز فرهنگ سیاسی تشیع و فرهنگ پایداری و مولفه‌های آنها نقش موثری در آموزش دانشگاهی فرهنگ ایثار و شهادت داشته باشند.

### نتیجه

دین اسلام بزرگ‌ترین عامل پیوند و هویت یابی جامعه ایران اسلامی محسوب می‌شود که بر اساس آن کشور ایران علی‌رغم تنوع قومی و طایفه‌ای توانسته به یکپارچگی، انسجام و هویت واحد دست یابد و بر این اساس از طریق خلق ارزشها و هنجارهای ایثارگرانه، تزریق روحیه تلاش، ظلم ستیزی، عدالت خواهی و فرهنگ ایثار و شهادت سرمایه اجتماعی بزرگی را برای پیشرفت و توسعه جامعه فراهم نماید. این در جامعه ما از مهم‌ترین عناصر اثرگذار بر زندگی فردی و اجتماعی است.

این فرهنگ به لحاظ تأثیری که در ابعاد فردی و اجتماعی دارد، دارای ارزش و جایگاه رفیعی است، باید چنین سرمایه مهم اجتماعی را پاس داشت و با اتخاذ تدابیر و سیاست گذاری‌ها و اقدامات کلان از تضعیف و فرسایش آن جلوگیری کرد. از این رو ضروری است که با استفاده از تحقیقات و ابزارهای علمی و فرهنگی، راههای تقویت و ترویج فرهنگ ایثار و شهادت را به عنوان یک سرمایه احیاء و پاسداری کرده و به نسل‌های آینده انتقال داد. در این میان مراکز آموزش عالی در حفظ، انتقال و گسترش این فرهنگ نقش

به سزایی دارند. یکی از راهکارهای موثر در این زمینه، ایجاد ساختارهای دانشگاهی مناسب برای طراحی رشته‌ها، دوره‌ها و دروس مرتبط با فرهنگ ایثار و شهادت در حوزه علوم انسانی در مقاطع مختلف تحصیلی است. مسلماً توجه به این سرمایه غنی در نظام آموزشی نه تنها در تقویت هویت اسلامی و ایرانی مناسبات نسلی موثر خواهد بود، بلکه تقویت، ترویج و باز تولید این فرهنگ به نوبه خود تاثیر متقابل در تحول علوم انسانی نیز خواهد داشت.

### کتابنامه

- آیت الله خامنه ای. (۱۳۸۹). *متن کامل سیاست‌های کلی ابلاغ شده توسط رهبر معظم انقلاب*. خبرگزاری فارس - سیاسی.
- بابازاده، پرویز. (۱۳۸۲). *آیین نامه طرح ترویج فرهنگ ایثار و شهادت*. تهران: نشر شاهد.
- پاتنام، روبرت. (۱۳۸۰). *دموکراسی و سنت‌های مدنی*. ترجمه: محمدتقی دلفروز. تهران: انتشارات روزنامه سلام.
- پناهی، محمد حسین. (۱۳۸۹). «تاثیر فرهنگ ایثار و شهادت بر مناسبات نسلی». در *مجموعه مقالات فرهنگ ایثار و شهادت*. پایگاه اطلاع رسانی ویستا
- حیدری، صفار. (بی‌تا). آیا نهادهای آموزشی می‌توانند به تعمیق و گسترش فرهنگ ایثار و شهادت بپردازند؟ در *پایگاه اطلاع رسانی نوید شاهد*.
- دهقان، علیرضا. غفاری، غلامرضا. (۱۳۸۴). «تبیین مشارکت اجتماعی - فرهنگی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهر تهران». *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ششم، شماره ۱.
- دیبرخانه شورای هماهنگی و نظارت بر امر ترویج فرهنگ ایثار و شهادت. (۱۳۸۹). *تعریف نهایی فرهنگ شهادت*. در *پایگاه اطلاع رسانی فرهنگ ایثار*.
- دیبرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۷۱). *مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی*. مصوبه شماره ۲۸۸.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۴). *جامعه و تعلیم و تربیت*. تهران، انتشارات امیر کبیر.
- شاه نوروزی، مهدی. (۱۳۹۰). *سهم بودجه‌های فرهنگی کشور در گسترش فرهنگ ایثار و شهادت*. در *پایگاه اطلاع رسانی فرهنگ ایثار و شهادت*.
- صباغیان، زهرا. (۱۳۸۴). «معلم، دفاع مقدس و کتب درسی». *نشریه نگاه وزارت آموزش و پرورش*. شماره ۲۶۱ الی ۲۶۶.

## ۱۱۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

عبداللهی، محمد، موسوی، میرطاهر. (۱۳۸۶). «سرمایه اجتماعی در ایران: وضعیت موجود، دورنمای آینده و امکان‌شناسی گذار». فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی. سال ششم، شماره ۲۵. غفاری هاشجین، زاهد و همکاران. (۱۳۸۹). «مولفه‌های اساسی گفتمان ایثار و شهادت در انقلاب اسلامی». فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات انقلاب اسلامی. سال هفتم، شماره ۲۳. غفاری هاشجین، زاهد، افضلیان سلامی، موسی. (۱۳۸۹) «تولید کنندگان گفتمان ایثار و شهادت در انقلاب اسلامی» مجموعه مقالات همایش ملی فرهنگ ایثار و شهادت و توسعه کشور، دانشگاه رازی.

فیلد، جان. (۱۳۸۶). سرمایه اجتماعی. ترجمه: غلامرضا غفاری و حسین رضانی. نشر کویر. فیض اللهی. (۱۳۹۰). نقش فرهنگ ایثار و شهادت در تقویت سرمایه اجتماعی. پایگاه اطلاع رسانی فرهنگ ایثار و شهادت  
فوکویاما، فرانسیس. (۱۳۸۵). پایان نظم (سرمایه اجتماعی و حفظ آن). ترجمه: غلامعباس توسلی، تهران: حکایت قلم نوین، چاپ دوم.  
کوئن، بروس. (۱۳۷۵). مبانی جامعه‌شناسی. ترجمه: غلام عباس توسلی و رضا فاضل، تهران: انتشارات سمت. چاپ ششم.

گیدنز، آنتونی. (۱۳۷۸). جامعه‌شناسی. ترجمه: منوچهر صبوری. تهران: نشر نی  
محنت فر، یوسف. جعفری صمیمی، احمد. (۱۳۷۸). «ایثار و شهادت، سرمایه اجتماعی و توسعه پایدار». در همایش ملی ایثار و شهادت: فرصتها، چالشها در حوزه‌های فرهنگ، اقتصاد و سیاست. دانشگاه مازندران.

مجموعه قوانین برنامه اول، دوم، سوم و چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۸۴). تهران: انتشارات جنگل.  
نادری زاده. (۱۳۷۸). «طراحی و الگوی غنی‌سازی مفهوم ایثار و شهادت در برنامه درسی مدارس و دانشگاه‌ها». در همایش ملی ایثار و شهادت. دانشگاه مازندران.

# علم، دانش و اعتقاد دینی در محتوای دروس علوم انسانی

اسدالله کارنما\*

## چکیده

محتوای دروس علوم انسانی همچون سایر علوم باید به گونه‌ای طراحی شوند که بتوانند از یک سو گزاره‌های منطقی و دقیق تولید کنند و از سوی دیگر متناسب با بستر فکر- و فرهنگی جامعه باشند. با این تعبیر علم نمی‌تواند بدون اقلان و توجیه عقلانی جامعه علمی متکی به اصول انتزاعی، غیرواقعی و یا شخصی باشد. این مقاله به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که امکان وجود عینیت علمی<sup>۱</sup> بعنوان یکی از مهمترین شاخص‌های علم در حوزه علوم انسانی در محتوای دروس این رشته از منظر دستگاه- های معرفتی مختلف اعم از پوزیتیویسم، هرمنوتیک و عقلانیت انتقادی چه جایگاهی دارد؟ مقاله حاضر با توسل به شواهد نظری به نقد سنت پوزیتیویستی که معتقد به عدم وجود علم انسانی بومی است می‌پردازد؛ زیرا پدیده انسان همچون شیئی در بیرون از محقق قرار نمی‌گیرد و برخلاف علوم تجربی که الگویی جهان‌شمول در دنیا دارند لازم است علوم انسانی برپایه اصول بومی و اجتماعی مطالعه شوند. در مقابل این رویکرد هرمنوتیک قرار دارد که به دسته‌بندی علوم از حیث اهداف و ابزار می‌پردازد. از آنجا که علم در خدمت انسان است و نه برعکس؛ لذا محتوای دروس در رشته‌های علوم انسانی

---

\*. عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان [assadollahkarnema@yahoo.com](mailto:assadollahkarnema@yahoo.com)

1. Academic objectivity

با توجه به نیازهای بومی صورتبندی می‌شوند و در این راستا ارزش‌های فکری-فرهنگی سهم به‌سزایی دارند. پیشنهاد کاربردی مقاله توجه به مقوله عینیت، عقلانیت و مدیریت دانش بومی در تدوین محتوای دروس علوم انسانی است؛ زیرا بدون این اصل نمی‌توان در تدوین دروس علوم انسانی الگوی خاص بومی با حفظ اعتقادات دینی داشت و در عین حال دانش تولید شده در این حوزه قادر به پاسخ‌گویی در برابر انتقادات جامعه علمی باشد. **کلیدواژه‌ها:** محتوای دروس، علوم انسانی، علم دینی، عینیت علمی، مدیریت دانش.

### مقدمه و طرح مسأله

مهمترین هدف آموزش انتقال مبانی و موضوعات درسی است در این راستا شیوه‌های متنوعی وجود دارد که لزوماً همه آنها علمی و کاربردی قلمداد نمی‌شود. از آنجا که آموزش همواره از طریق افراد منتقل می‌شود و از مفاهیم اغلب تعابیر متفاوتی ارائه می‌شود لذا وجود یک عنصر هماهنگ کننده که به مدیریت منابع درسی درحوزه آموزش بپردازد ضروری به نظر می‌رسد. در واقع همان طور که دستیابی به توسعه پایدار در هر برنامه ای نیازمند وجود یک بخش مدیریتی منسجم و همگون است که به شکل ساختمانندی وضعیت موجود را جهت رسیدن به موقعیت مطلوب تغییر دهد. بخش آموزشی به عنوان اساس و پایه اصلی سایر بخش‌ها نیازمند وجود چنین واحدی در درون خود است. بر اساس دیدگاه‌های سنتی مدیریت دانش و برنامه‌ریزی آموزشی بیشتر وجهی اقتصادی و فیزیکی داشت؛ اما در عصر حاضر برای توسعه، مدیران به امر آموزش سامان-مند توجه می‌کنند (رحمانپور، ۱۳۸۲، ۷۹).

در مقاله حاضر به منظور بررسی اهمیت طراحی دروس علوم انسانی به شکل بومی و حفظ اعتقادات دینی به سه مقوله کلیدی اعم از «عینیت علمی»، «عقلانیت» و «مدیریت دانش بومی» پرداخته شده است. بومی کردن علم فرایندی است که در کشورهای مختلف دنیا در حوزه علوم انسانی بر حسب ضرورت‌ها و اولویت‌های اجتماعی و فرهنگی سال‌ها پیش صورت گرفته است. در این کشورها طراحی محتوای دروس مبتنی بر یک

هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی فلسفی شکل گرفت و بعدها به منظور مدیریت صحیح دانش این الگوها به شکلی روش‌مند طراحی و تدوین شد. در کشورهای اسلامی پس از تبعیت بی‌چون و چرا از بنیادهای نظری و معرفت‌شناختی غرب مدتی است که بحث از تدوین الگوهای خاص و متناسب با نظام اعتقادی و ارزشی و نیاز جامعه اسلامی در حوزه علوم انسانی مطرح شده است. یکی از مصادیق آن بحث از دانشگاه اسلامی یا اسلامی کردن دانشگاه است که به شکل عمده تلاش دارد با ایجاد تحول اساسی در فرم یا ساختار علمی کشور تغییراتی در محتوای دروس ایجاد کند. بزرگترین متفکران غرب می‌گویند: «علوم انسانی در هر کشوری زائیده تفکرات بومی آنجا است». در واقع علوم انسانی آمریکا نمی‌تواند اروپا را اداره کند چون زائیده دگرگونی‌های اجتماعی خودشان است و زمانی می‌تواند با فرهنگ خود نسبت برقرار کند که زبان حقوقی و اجتماعی واحدی در جامعه برقرار کند تا بتواند با تحولات و باورها و ارزشهای اجتماعی خود همساز باشد و همچنین علوم انسانی و رشته‌های زیر مجموعه آن رابطه مستقیم‌ی با روحيات و بعد روحی انسان - که پیچیدگی‌های خاصی دارد - دارد. بنابراین، باید توجه خاصی به این علوم داشت.

چنانچه «عینیت» را به عنوان یکی از مهمترین مشخصه‌های تحقیق علمی قرار دهیم بنا به جهت‌گیری رویکردهای مختلف علم، تعاریف مختلفی از عینیت علمی ارائه شده است؛ لذا بررسی امکان وجود عینیت در علوم انسانی که اعتقاد دینی در آن برحسب ساختار فرهنگی و اجتماعی ضرورت پیدا می‌کند. از سوی دیگر اهمیت علوم انسانی با اذعان به اینکه این علوم نقش کلیدی در توسعه پایدار کشور دارند، تدوین رئوس مناسب برای این رشته مستلزم توجه به جنبه‌های نظری و عملی با حفظ اعتبار عینی است. مراد از عینیت منطبق با آن چه در مکتب پوزیتیویسم مطرح می‌شود، تأکید بر جنبه قانونمندی، تحقیق‌پذیری و جهان‌شمولیت پدیده‌های علمی باشد عینیت علمی با روش‌های دینی ناسازگار تعریف می‌شود. پس علوم انسانی باید یک حرف واحد، عام و

جهان شمول ارائه نماید تا همچون علوم طبیعی عینی قلمداد شود. حال آن که متناسب با دیدگاه هرمنوتیک که در تعریف عینیت بر ویژگی‌های منحصر به فرد بودن وقایع، خاص‌بودگی فهم متن، تفسیر مفسر و سنجش بین ال‌ذهانی تأکید دارد امکان وجود اعتقاد دینی در تدوین علوم انسانی در عین حفظ عینیت‌یافتگی آن مطرح می‌شود. در رهیافت عقلانیت انتقادی، پویرجهان‌های علمی مختلفی برای بررسی علوم انسانی خلق می‌کند که بنا بر آن روش‌های دینی به مثابه یکی از شعب علوم انسانی در جهان دوم قرار می‌گیرد. همچنین داوری در باب صدق و کذب گزاره‌های تولید شده در علوم انسانی در جهان سوم و با توجه به میزان ابطال‌پذیری آن‌ها انجام می‌شود.

### رویکرد پوزیتیویستی در تدوین محتوای دروس علوم انسانی

عینیت از نظرگاه پوزیتیویسم عبارت است از حذف عوامل شخصی و ذهنی جهت تولید علم اطمینان بخشی که قادر به پیش بینی، تحقیق‌پذیری و معرفت قانون مدارانه‌ای که صرفاً در هیأت‌ها منظم تنسيق می‌شود. پوزیتیویست‌ها ترجیح می‌دهند از جزء شروع کنند و قوانین جهان شمول قابل آزمایش کلی تولید نمایند. از آن جا که پوزیتیویست‌ها به اصل تحقیق‌پذیری تجربی (empirical verifiability) در معناداری داده‌های علمی معتقدند زمانی یک مفهوم را عینی تلقی می‌کند که از حیث تجربی قابلیت مشاهده حسی داشته و اثبات پذیر باشد. بنابراین مشاهده به منزله پایه و اساس نهایی داوری در نظر گرفته می‌شود و عینیت علمی متکی به تفکیک صحیح گزاره‌های آزمون‌پذیر واقعی از داوری‌های ارزشی ذهنی تعریف می‌شود (بنتون و کرایب، ۱۳۸۴: ۳۸-۳۹) و تنها از طریق چنین آزمون‌های قاطعی می‌توان نظریه ای را بر نظریه دیگر ترجیح داد (باقری، ۱۳۸۲: ۲۲). در همین راستا مهمترین بخش از تلاش پوزیتیویست‌ها ایجاد مرز روشن میان روش‌های متافیزیک (الهیات) از روش‌های علمی است چرا که تفاوت میان این دو ناشی از تفاوت بین موضوع معرفت و روش‌های مطالعه آن‌ها است. در واقع رویکرد اثبات‌گرایانه



علم، دانش و اعتقاد دینی در محتوای... ۱۱۷

در علم بدنبال تفکیک امر واقع و ارزش است، به این معنا که نظریه‌ها در این رهیافت فارغ از ارزش‌ها تدوین می‌شوند و بار معرفتی ندارند بلکه با واقعیت‌های بیرون از محقق سر و کار دارند (باقری، ۱۳۸۲: ۲۲-۲۳). همچنین در گفتمان پوزیتیویستی تعمیم یافتگی یک مقوله مهم در عینیت‌یافتگی علمی به‌شمار می‌آید؛ بنابراین از یک سو، معیار علم و غیرعلم تابع ویژگی‌های محلی نیست و از سوی دیگر این گفتمان قائل به مرزبندی بین علوم طبیعی و علوم اجتماعی نمی‌باشد (فاضلی، ۱۳۸۸: ۸۶). اساساً عینیت مورد نظر پوزیتیویسم عام‌گرا، خنثی، جهانی و غیرجانبدارانه است که ارزش علوم انسانی را به مثابه علوم طبیعی در خنثی بودن، جهان‌شمولیت و تعلق زدایی (ملیت زدایی) می‌بیند (شریعتی، ۱۳۸۸: ۸۰) و (باربو، ۱۳۷۴: ۲۴۲). بنابراین در رویکرد پوزیتیویستی، امکان داشتن علم بومی به دلیل عدم تحقیق‌پذیری وجود ندارد.

### رویکرد هرمنوتیکی در تدوین محتوای دروس علوم انسانی

سنت هرمنوتیک به مثابه کوششی فلسفی برای توصیف فهم مفسر محور به مثابه عمل هستی‌شناختی معرفی می‌شود (ربانی‌گلپایگانی، ۱۳۸۱: ۲۵). هرمنوتیک نظامی است که اساس روش‌شناسی علوم انسانی را بر پایه شناخت انسان و جامعه استوار می‌کند (ریخته‌گران، ۱۳۷۸: ۱۵۶). بنابراین به همان اندازه که تعریف این دو مفهوم مشخص باشد امکان تدوین و برنامه‌ریزی این علوم به شکل بومی و منطبق با ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی امکان‌پذیرتر است.

گادامر در کتاب «حقیقت و روش» رسیدن به عینیت را در حوزه‌هایی خارج از نظارت در روش علمی جستجو می‌کند. در تجربه هنر، فلسفه و ادبیات، حقیقتی مطرح می‌شود که نمی‌توان آن را با ابزار روش‌شناسانه‌ای که در اختیار علوم طبیعی است اثبات کرد (ویراسته پین، ۱۳۸۵: ۵۲۱). او نشان می‌دهد که فهم، تحت تاثیر و سیطره روش نیست. فهم علوم انسانی را نمی‌توان به تمام و کمال ضبط و مهار کرد. فهم چیزی است که برای

تأویل گر یا مفسر روی می‌دهد(واینهایمر، ۱۳۸۱:۹). تصویری که علوم تجربی و فنی از عمل فهمیدن عرضه می‌کنند، با آنچه واقعیت فهم را در علوم انسانی تشکیل می‌دهد مطابقت ندارد. از این رو گادامر، یکی از اهداف هرمنوتیک را توضیح این نکته می‌داند که عینیت علمی هرمنوتیکی، در فهم یک واقعه خلاصه می‌شود که برای ما اتفاق می‌افتد نه بنایی که بر پایه اصولی بیرونی و جهان‌شمول تأسیس شده و به کمک روش می‌توان به آن رسید (واعظی، ۲۱۴، ۱۳۸۰) و (gadamer, 1975:395) نتیجه مهم هرمنوتیک هستی‌شناسانه گادامر، محدودیت تفهم و عدم دستیابی به معنای عینی، قطعی و نهایی متن به آن معنا است که در اندیشه پوزیتویست‌ها وجود دارد (رهبری، ۱۳۸۵: ۹۴). چرا که از این منظر به هیچ وجه نمی‌توان چیزی را بدون تعصب شناخت؛ امر تاریخی نه تنها خاستگاه مرجعیت، بلکه خاستگاه تعصب ضروری نیز هست و جریان فهم مستلزم بازشناسی مرجعیت سنت است (بتتون و کرایب، ۱۳۸۴: ۲۰۰). چنین رویکردی اساساً مخالف ورود متون خارجی و ترجمه در محتوای دروس علوم انسانی است زیرا به دلیل فاصله فکری و فرهنگی ارزش‌های تولیدکننده متن با خواننده معنای واقعی و مقصود اصلی منتقل نمی‌شود.

برخلاف تصور مرسوم که فهم غالب و برتر را در اندیشه غربی جستجو می‌کنند بر مبنای این اندیشه هیچ دیدگاه مطلق وجود ندارد که از آن بتوان تمامی دورنماهای ممکن را برای انسان و پیشرفت جوامع انسانی پیش‌بینی کرد(رهبری، ۱۳۸۵: ۱۴۲). رویکرد هرمنوتیک به بهترین صورت نشان می‌دهد که سیر تفکر غربی و مدرنیته به این خودآگاهی ختم شده است که تا کنون فهم‌های مختلفی که از علوم انسانی مطرح شده است افق‌های مختلفی بوده و که همه آن‌ها به یک اندازه اصالت دارند (تریگ، ۱۳۸۴: ۴۴). تأکید این رویکرد بر اصالت همه دانش‌های انسانی اعم از تعریف اومانستی و تدوین محتوای دروس بر پایه معرفت دنیوی به همان اندازه معتبر است که انسان را موجودی لاهوتی معرفی کرد و در تدوین محتوای دروس علوم انسانی به علم دینی استناد

کرد. پس علوم انسانی تولید شده در غرب هیچ نوع برتری به علوم انسانی شرقی ندارد. زیرا تعلق ما به سنت (tradition) به وضوح نه شرطی محدود کننده، بلکه شرطی است که فهم عینی از واقعیت را امکان پذیر می‌سازد. از دیدگاه گادامر ما در سنت به سر می‌بریم و از آن متأثریم و فهم و درک ما نسبت به همه امور، متأثر از تاریخ و سنت است. پس نمی‌توان از سنت بیرون آمد و آن را همچون موضوع و ایده نگریست (رهبری، ۱۳۸۵: ۹۲).

نظر به آن چه گفته شد طراحی دروس علوم انسانی با توجه به منطق هرمنوتیک می‌تواند طلبد که در هر مکان و زمانی محتوای دروس انسانی با توجه به بستر فرهنگی آن جامعه تدوین شود و از آن‌جا که همه‌ی افراد از پرسش‌های واحدی برخوردار نیستند، معیار و ملاک یکسانی برای همه وجود ندارد بلکه علم از غیر علم بر حسب میزان تعلق متون درسی به تاریخ و سنت معنا پیدا می‌کنند. در فرایند تفسیر، گذشته و حال با یکدیگر پیوند می‌خورند و از آنجا که هر تفسیری متعلق به زمان خود می‌باشد، هیچ گاه قصد مؤلف، نصیب مفسر نخواهد شد (نصری، ۱۳۸۱: ۱۴۱). فهم علوم انسانی، فهم عصری و امروزی است و هیچ گاه مفسر نمی‌تواند برداشت خود از یک متن را نهایی فرض کند. شرایط تاریخی و فرهنگی مفسر و ذهنیت او، به فهم وی از متن، شکل ویژه‌ای می‌بخشد (نصری، ۱۳۸۱: ۱۲۳). مسأله تاریخمندی فهم به عامل مهمی اشاره می‌کند که مدت مدیدی در مباحث تفسیری، تاریخی و ادبی مورد غفلت واقع شده بود و آن مسأله‌ی تطبیق عملی و تناسب تفسیر با مقتضیات زمانه است. مسأله‌ی مرکزی سنت هرمنوتیک، مسأله‌ی مهارت اجرایی یا کاربردی است. دانشی که به این شکل در علوم انسانی تولید می‌شود زمانی ارزشمند است که همراه با مهارت کاربردی و مهارت تشریحی باشد (هوی، ۱۳۸۵: ۱۴۴). به این ترتیب، گادامر پس از تبیین ناکامی روش تجربی در فهم عینی مقولات انسانی و تاریخی به روش دیالکتیکی روی می‌آورد. به اعتقاد وی در محتوای دروس علوم انسانی باید با موضوع مورد مطالعه‌ی خویش به گفتگو پرداخت؛ زیرا زمانی

دانش انسانی مولد است که فهم پذیر باشد و نه مشاهده‌پذیر (باربو، ۱۳۷۴: ۲۰۹). به این ترتیب در تدوین محتوای دروس علوم انسانی به دلیل تعلقات تاریخی، فرهنگی و دینی با روش‌هایی غیر از علوم تجربی و از طریق درون‌فهمی و با توجه به اهداف نظام اجتماعی مطالعه می‌شوند.

### رویکرد عقلانیت انتقادی در تدوین محتوای دروس علوم انسانی

از آن‌جا که علوم انسانی در مقایسه با دیگر علوم از گستردگی و پیچیدگی بیشتری برخوردارند لازم است به طبقه‌بندی علوم از نظر پوپر اشاره کرد (popper, 151-1961:150) و هر یک از شاخه‌های این علم را از حیث ماهیتی و محتوایی درون یکی از این جهان‌ها قرار داد. پوپر معتقد است در جهان اول، اشیاء و اعیان مورد توجه قرار می‌گیرند همه اموری که ابژه‌های شناخت پوزیتیویسم تلقی می‌شوند. محتویات جهان دوم را تصورات، ادراکات و خودآگاهی‌هایی تشکیل می‌دهد که شأن روان شناختی دارد و از آن‌ها به‌عنوان سوژه یاد می‌شود. دین و روش‌های دینی با محتویات جهان دوم سازگاری دارند. جهان سوم<sup>۱</sup> عالم ارزش‌ها، افکار و هنرها است. از آن‌جا که در تدوین دروس علوم انسانی از یک سو اعتقادات دینی و ارزشی سهم زیادی دارند و از سوی دیگر توجه به عینیت اهمیت زیادی پیدا می‌کند لذا مادامی که همبستگی میان ارزش‌های انسانی که در هر جامعه مورد نظر نظام آموزشی است با ابزارهایی که این اندیشه‌ها را در قالب گفتار و نوشتار به اجتماع علمی عرضه می‌کند منطبق نباشد این علوم فاقد اعتبار علمی قلمداد می‌شوند. تدوین رئوس و محتوای درسی مناسب اولین گام برای ایجاد چنین پیوندی است، از این رو تعریف عقلانی دانش ایجاب می‌کند نظریه یا فرضیاتی شکل بگیرد که مدام در حال حذف و بازتولید مجدد در سایه تحقیقات دیگران است (popper, 1998). در

---

1. Third world

تدوین محتوای علوم انسانی باید توجه داشت که نباید صرفاً به گزاره‌های بومی که چیزی درباره جهان هستی نمی‌گویند محدود شد زیرا در چنین شرایطی با گزاره‌های بی‌ترازو مواجه خواهیم شد که شبه علم‌اند. گزاره‌های عینی<sup>۱</sup> در علوم انسانی، گزاره‌هایی هستند که برای سنجش صحت و سقم آنان یک ترازوی مورد قبول جامعه علمی وجود دارد و با رجوع به آن ترازو می‌توان مدعای خود را در قالب علم به آزمون کشید و در مقابل نقدهای بیرونی از علم بومی دفاع کرد. بر این اساس برنامه‌ریزی آموزشی برای تدوین دروس مناسب در حوزه علوم انسانی به لحاظ محتوایی می‌تواند بر پایه تعریف از انسان در یک جامعه مشخص و یک دوره تاریخی تعریف شود. اما در هر حال ملاک تعیین اعتبار علوم انسانی همچون دیگر علوم مستلزم استفاده از روش‌های آزمون جهان‌شمول است که در اجتماع علمی مورد توافق است و با شاخص‌های علم جهانی سازگار است؛ اگرچه این علوم قطعاً معانی و محتوایی متفاوت در فرهنگ‌های مختلف دارند.

در این مقاله با توجه به رویکردهای نظری مطرح شده لازم است ابتدا یک آسیب‌شناسی از وضعیت موجود علوم انسانی در ایران ارائه نمود و سپس راهبردهای عملی جهت تدوین سرفصل‌های مناسب و ارتقاء محتوای دروس علوم انسانی با توجه به استراتژی‌های عملی ارائه کرد:

#### ۱- شکاف دانش در علوم انسانی و تأثیر آن در محتوای دروس

مهمترین چالش علوم انسانی در تدوین محتوای درسی علوم انسانی در ایران مشخص نبودن اهداف نظام آموزشی از تربیت اندیشمندان در این حوزه است. در شرایطی که معنای «انسان» در جامعه ایران متناسب با انتظارات سیستم آموزشی با اومانسیسم غربی تفاوت زیادی دارد اما سرفصل دروس در این حوزه به مثابه دیگر علوم تجربی و فنی از الگوهای

غربی اخذ می‌شود. بنابراین پارادکس علم جهانی و علم بومی منجر به افزایش شکاف میان دانش انسانی نظری و عملی شده است. چنانچه نظام آموزشی درصدد تولید دانشمند علوم انسانی با تأکید بر معرفت اسلامی است باید به زمینه‌های تاریخی و فرهنگ اسلامی توجه کند و با ملاک قرار دادن این پارادایم فکری به برنامه‌ریزی آموزشی و تربیت نیروی متخصص بپردازد و چنانچه علوم انسانی را با الگوها و معیارهای جامعه غربی دنبال می‌کند باید به لحاظ معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی سوژه مورد بحث را در جایگاه خود قرار دهد. نظر به آنچه گفته شد مهمترین مانع عدم توسعه علوم انسانی در ایران وجود شکاف معرفت‌شناختی و تناقض میان تعریف از انسان در جامعه اسلامی و محتوای دروس است. در عین حال علوم انسانی در جامعه ایران و هر جامعه دیگر زمانی می‌تواند در جایگاه علم باقی بماند که بتواند علی‌رغم پاسخگویی به نیازهای جامعه خود با استفاده از روش‌های منطقی و قابل قبول جامعه علمی جهانی را توجیه و اقناع کند. در ایران از حیث محتوا علوم انسانی به سمت علوم دینی گرایش دارند بنابراین ملاک تعریف انسان توجه به ابعاد روحانی و معنوی با توجه به فلسفه اسلامی است اما از سوی دیگر واحدهای درسی که برای یک دانشجو در رشته‌های مختلف دانشکده ادبیات و علوم انسانی پیش-بینی شده است منطبق با فلسفه غربی تدوین شده است. از طرف دیگر تولید علم بومی نیازمند روش‌های عینی و جهان‌شمول است تا قابلیت تعمیم و تحقیق‌پذیری را داشته باشد در عین حال علم یک فرایند است که در شرایط انطباق دانش نظری و عملی نیازمند بازاندیشی و تداوم است در غیر این صورت با انسداد مواجه می‌شود. در ایران علوم انسانی به دلیل وجود شکاف گسترده و تناقض محتوایی میان دانش نظری و عملی اساساً به مرحله تولید بومی، عدم بازاندیشی و انسداد نرسیده است.

## ۲- توجه به سرفصل‌های دروس علوم انسانی در کشورهای موفق دنیا و انطباق

### آن با فرهنگ بومی

کشورهای دنیا در حوزه علوم تجربی و فنی به راحتی از دستاوردهای علمی یکدیگر استفاده می‌کنند و این تعامل زمینه رشد و توسعه را به همراه دارد. در حالی که در حوزه علوم انسانی تعامل میان کشورهای دنیا کم‌اثربخش‌تر می‌شود. یکی از مهمترین دلایل آن تأکید بر تکنولوژی آموزشی بومی و وجود جهت‌گیری‌های معرفتی متفاوت و گاه متناقض است. به‌عنوان مثال استرالیا که به عنوان برترین کشور به لحاظ میزان کیفیت سواد دانش‌آموزان و شیوه طراحی درس در سال ۲۰۰۶ از میان کشورهای جهان از جمله انگلستان، نیوزیلند، کانادا و فنلاند شناخته شد الگوی مناسبی برای کشورهای اسلامی شناخته نشد زیرا بنا به گزارش بخش فرهنگی سازمان کنفرانس اسلامی در این جوامع وجه ارزشی و اعتقادات دینی برای پیشروی علوم انسانی موثرتر است. بنابراین اولین قدم در تدوین دروس مشخص ساختن اهداف و اولویت‌های یادگیرندگان است که باید سیر فرایندی خود را از دوره ابتدایی تا دانشگاه طی کند. در وهله دوم لازم است محتوای دروس به صورت یک کل منسجم و نه متقاطع و شکاف‌مند ارائه شود و مهمتر از همه امکان آزمون و خطا در این حوزه وجود ندارد زیرا با انسان‌هایی مواجه هستیم که دانش بر روی آن‌ها تأثیرات عمیق و دائمی می‌گذارد بنابراین با یک پروژه فنی و تجربی تفاوت زیادی دارد. با این وجود توجه به نوع عملکرد این کشور برای تدوین محتوای دروس و شیوه برنامه‌ریزی درسی آن‌ها می‌تواند برای کشورهای اسلامی نظیر ایران مفید باشد:

ویژگی اصلی سرفصل دروس در استرالیا مبتنی بر ۴ پیش‌فرض اساسی است:

- (۱) علم به عنوان یک فرایند مورد نظر است. (۲) هدف تولید مهارت و ایجاد کنجکاوی در علم است (تقویت روحیه ابطال و نه اثبات علوم پیشینی) (۳) تقویت رفتار فعال انسانی و سازمان یافته نسبت به علوم (تقویت روحیه انتقادی و تربیت منتقد).

طراحی محتوای دروس علوم انسانی در استرالیا با توجه به موارد زیر صورت گرفته است:

(۱) دروسی که دانش‌آموز را برای زندگی روزمره و تمرین شهروندی فعال آماده می‌کند. (۲) دروسی که موجب تقویت تعهد و اعتماد اجتماعی در دانش‌آموز می‌شود. (۳) دروسی که امکان افزایش مشارکت‌های اجتماعی را فراهم می‌آورد. (۴) استفاده فعال از علوم انسانی برای خدمت‌رسانی به جامعه. (۵) افزایش مهارت‌های عملی و تاریخ‌گرا که در نتیجه آن موانع و مشکلات تاریخی استرالیا مورد توجه قرار می‌گیرد.

نظم آموزشی در ژاپن معلم محور است، از این رو می‌توان گفت معلم، مهم‌ترین عضو نظام آموزشی در فرایند یاددهی و یادگیری محسوب می‌شود و معمار اصلی نظام آموزشی است. در چنین جامعه‌ای اساساً آموزش براساس یک سیستم واحد و مرکزی اداره نمی‌شود بلکه محتوای دروس برحسب نگرش معلم از قابلیت انعطاف زیادی برخوردار است. در جهان ژاپن بیشترین تنوع را در تدوین رئوس درس‌ها در ژاپن مورد توجه است اما این علوم نیز طبق قاعده نظام آموزشی تابع همین سیستم است. در هر حال با توجه به اهمیت رعایت اصول کلی در طراحی محتوای دروس علوم انسانی در کشورهای موفق دنیا لازم است بعضی از این استراتژی‌ها به کمک متخصصان علوم تربیتی و برنامه‌ریزان آموزشی به صورت بومی و متناسب با اهداف نظام آموزشی کشور مورد استفاده قرار گیرند؛ همچنین استفاده از راهبردهای عملی کشورهای اسلامی نظیر مالزی، اندونزی، ترکیه و ... در جهت پیشبرد توسعه نظام آموزشی و بهبود متوای دروس علوم انسانی موثر است.

### ۳- مدیریت دانش و بومی‌سازی علوم انسانی از طریق تخصص‌گرایی

همه آن‌چه تا کنون در خصوص علم، دانش و اعتقاد دینی و دخالت دادن آن در تدوین محتوای دروس گفته شد مستلزم توجه به مدیریت دانش در حوزه علوم انسانی است.



دانش چیزی نیست مگر بصیرت و فهمیدن چگونه درست عمل کردن. بنابراین تدوین و طراحی دروس متناسب با نیاز جامعه در حوزه علوم انسانی مستلزم مدیریت هوشمندانه دانش است. چنانچه این رهنمون متناسب استفاده شود کارایی را افزایش می‌دهد. اهمیت دادن به دانش در تمام جنبه‌های روزانه و زندگی مستلزم داشتن تجربه، اطلاعات دقیق و نظام یافته است که چارچوبی برای ارزشیابی و بهره‌گیری از تجربیات و اطلاعات جدید به دست می‌دهد. مدیریت دانش فرایند ایجاد جمع‌آوری، سازماندهی، انتشار و بهره‌وری از دانش است. مدیریت دانش در تمام فرایندهای سازمان و کار، دانش را مرکز و محور قرار می‌دهد (سلطانی، ۱۳۸۲: ۲۱). بنابراین حلقه واسطه بین داده‌ها، اطلاعات و دانش مدیریت دانش است که باعث ایجاد دانش از طریق داده‌ها و اطلاعات می‌شود (کاظم پور، ۱۳۸۱: ۱۰۰). توجه به مدیریت دانش زمینه‌ای مناسب برای ارتقاء «سرمایه اجتماعی» فراهم می‌کند که در نتیجه بکارگیری آن در برنامه‌ریزی آموزشی به ویژه در علوم انسانی موجب تحقق هدف با کمترین هزینه و بهترین کیفیت می‌شود. روس و همکارانش (۱۹۹۷) معتقدند برخورد سازمانی با برنامه‌ریزی آموزشی را می‌توان طی دو جریان استراتژی و اندازه‌گیری تعقیب کرد. در درون مفهوم استراتژی از یک سو توسعه دانش وجود دارد که خود شامل: سازمان یادگیرنده، مدیریت محاوره و نوآوری می‌باشد و از سوی دیگر/هرم دانش است که خود شامل: مدیریت دانش، شایستگی‌های محوری و دارایی‌های نامشهود است. مفهوم اندازه‌گیری هم به وضعیت کلی دانش، دانش‌آموز و دانشمندان اشاره دارد که پتانسیل منابع انسانی را مورد توجه قرار می‌دهد (مارتنستون، ۲۰۰۰: ۳۹). از آنجا که در طراحی یک برنامه درسی توجه به ابعاد مختلف دانش ضروری است؛ لذا از چهار نوع استراتژی برای برنامه‌ریزی آموزشی می‌توان استفاده کرد:

- ۱- برنامه‌ریزی محلی توسط نیروی متخصص با تأکید بر دانش ضمنی.
- ۲- برنامه‌ریزی مکانیزه، سراسری و اتوماتیک.
- ۳- برنامه‌ریزی مستند با توجه به ذخایر بایگانی شده پیشینی.

۴- برنامه‌ریزی مونتاژی و اقتباسی که مبتنی بر الگوی آموزشی وارداتی است (Zawam, 1998:54).

از نظر رودی راگلز<sup>۱</sup> مدیریت دانش در برنامه‌ریزی آموزشی در شرایطی امکان توسعه علوم را به دنبال دارد که از یک سو امکان تولید دانش زنده را داشته باشد و از سوی دیگر دانش را در خدمت تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری درآورد (یاربگر روش، ۱۳۸۲: ۳۹). موانع و تنگناهای موجود فرا راه تحقق مدیریت دانش در سازمان‌های کشور:

مهمترین مسئله در استفاده از مبانی مدیریت دانش در برنامه‌ریزی آموزشی به‌ویژه در مورد علوم انسانی را می‌توان در چهار گام اساسی مطرح کرد:

۱. شناسایی دانشی که باید انتقال داده شود.
۲. شناسایی منابع دانش.
۳. تعیین هدف و روش انتقال دانش.
۴. شناسایی مقصدی که دانش باید به آن جا منتقل شود (عبدالکریمی، ۱۳۸۵: ۹۲).

### نتیجه

مهمترین هدف آموزش در انتقال مبانی و موضوعات درسی است در این راستا شیوه‌های متنوعی وجود دارد که لزوماً همه آنها علمی و کاربردی قلمداد نمی‌شوند. از آنجا که آموزش همواره از طریق افراد منتقل می‌شود و از مفاهیم اغلب تعابیر متفاوتی ارائه می‌شود لذا وجود یک عنصر هماهنگ کننده که به مدیریت منابع انسانی در حوزه آموزش بپردازد ضروری به نظر می‌رسد. بر اساس آنچه مطرح شد مهمترین مسأله در تدوین محتوای دروس علوم انسانی مشخص نمودن موضع و هدف آموزشی به لحاظ نظری است. در دنیا نه‌لهاها و مکاتب علمی بر اساس اعتقاد به فلسفه علمی خاصی به

برنامه‌ریزی آموزشی می‌پردازند که در جهت‌گیری آن‌ها تنها ملاک‌های علمی مورد توجه نمی‌باشد بلکه خاستگاه هستی‌شناسی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی آن اهمیت پیدا می‌کند. در این مقاله مهمترین عناصر موجود در فلسفه علم که برپایه آن جهت‌گیری و تدوین محتوای دروس علوم انسانی مورد توجه قرار می‌گیرند در قالب سه رویکرد نظری مطرح شد.

(الف) رویکرد پوزیتیویستی.

(ب) رویکرد هرمنوتیکی.

(ج) رویکرد عقلانیت انتقادی.

قرار گرفتن در هر یک از این پارادایم‌های نظری مستلزم اتخاذ روش‌های متفاوتی در تدوین و طراحی محتوای دروس علوم انسانی است. نگاه پوزیتیویستی به علوم انسانی منجر به طراحی دروس علوم انسانی به شکل جهان‌شمول و واحد با روش‌های علوم دقیقه می‌باشد که جایی برای اعتقاد دینی و باورهای ارزشی منوط به تاریخ و فرهنگ باقی نمی‌گذارد. طراحی دروس علوم انسانی با پذیرش منطق هرمنوتیک نوعی سیالیت معنا و خاص‌بودگی را منجر می‌شود که برپایه آن با تکثر معنا و فهم از پدیده‌های انسانی مواجه خواهیم بود. اما در رویکرد عقلانیت انتقادی نوعی علم تولید شود که ناگزیر از قرار گرفتن در معرض نقد و بازاندیشی جامعه علمی است. با توجه به اینکه پوپر جهان‌های مختلفی را برای معرفی روش‌های علمی مطرح می‌کند، در گام اول امکان ادغام علوم انسانی با اعتقادات دینی فراهم می‌شود اما نظر به این‌که مفهوم عینیت در جهان سوم پوپر مطرح است او قائل به وجود دو معیار برای دستیابی به علم عینی است - خواه دینی و غیردینی باشد - در مرحله اول که بحث جمع‌آوری اطلاعات است منبع معرفت بنا به شرایط و نوع داده‌ها می‌تواند «کتابخانه‌ای»، «آزمایشگاهی»، «پیمایشی»، «اندازه‌گیری واقعیت»، «مشاهده آزاد» و «کشف و شهود» و... باشد. استفاده از هر یک از این روش‌ها مورد قبول جامعه علمی است، اما بخش مهم‌تر پاسخ به «حجیت»‌های محقق در باب

اثبات یا ابطال مدعای تبیینی‌اش است که ممکن است «استقرایی- تجربی»، «قیاسی- برهانی»، «ریاضی- آماری»، «اسنادی- استنادی»، «نقلی- مرجعیتی» و «الهامی- شهودی» باشد. در مورد داوری داده‌های جمع‌آوری شده باید اولاً از یک منبع خاص و قابل دسترس همگانی به دست آید و ثانیاً یافته‌های آن از سنخ داده‌های تجربی، عقلی و قابل آزمون مجدد باشند. با توجه به این اصل دیگر معیار برنامه‌ریزان برای تولید و تدوین علوم انسانی نمی‌تواند چیزی به نام «گزاره‌های یقینی» باشد. روش‌های علوم انسانی باید توأم با آزمون پذیری و ابطال پذیری باشد تا از طریق انباشت دانش در معرض نقد و بازاندیشی جامعه علمی قرار گیرد.

نظر به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت طراحی محتوای دروس به ویژه در حوزه علوم انسانی نیازمند مشخص شدن جایگاه هر یک از این پارادایم‌های نظری و اهداف نظم آموزشی است. در جوامعی که اعتقاد بر تفوق علم بر حوزه‌های فرهنگی است برنامه‌ریزی محتوای دروس وجهی مادی و بشری و غیر اعتقادی پیدا می‌کند حال آن که در جوامعی که علم وجه فرهنگی و ارزشی دارد توجه به ابعاد دینی و بومی در طراحی دروس ارجعیت پیدا می‌کند در چنین شرایطی هرچه شکاف میان دانش نظری و عملی بیشتر باشد امکان سازگاری محتوای دروس با اهداف سیستم کمتر خواهد بود و دانشمند علوم انسانی نمی‌تواند مطلوب نظام آموزشی و جامعه باشد. در کشورهایی که چنین مبنایی برای تدوین محتوای دروس دارند از استراتژی برنامه‌ریزی محلی توسط نیروی متخصص با تأکید بر دانش ضمنی استفاده می‌کنند برعکس در کشورهایی که نظام آموزشی آن‌ها برتفوق هنجارهای علمی صرف بدون توجه به ارزش‌های انسانی تأکید دارند به برنامه‌ریزی مکانیزه، سراسری و اتوماتیک گرایش نشان می‌دهند. در جوامع سنتی که تمایلات واپس‌گرایانه غالب است، برنامه‌ریزی مستند با توجه به ذخایر بایگانی شده پیشینی در طراحی محتوای دروس مورد استفاده قرار می‌گیرد اما اکثر کشورهای توسعه نیافته از استراتژی برنامه‌ریزی آموزشی مونتاز استفاده می‌کنند. همان طور که در این

مقاله اشاره شد این کشورها با مشکل شکاف دانش مواجه می‌شوند زیرا تناقض میان دانش نظری و دانش عملی مانع از تحقق اهداف آموزش و توسعه دانش می‌شود. مفهوم دیگری که نقش تعیین کننده در تدوین محتوای دروس علوم انسانی دارد فرایند مدیریت دانش است؛ دانش نیز همچون دیگر نهادها نیازمند مدیریت و سازمان‌دهی است هر چه این مدیریت سامان‌مند و متناسب تر با اهداف کلان باشد امکان تولید علم سازگار با نظام اجتماعی و بستر فرهنگی را بیشتر فراهم می‌آورد.

### کتابنامه

- احمدی، بابک، ۱۳۸۵. ساختار و تائیل متن، تهران: نشر مرکز، چاپ هشتم
- باربو، ایان. ۱۳۷۴. «علم و دین». ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- باقری، خسرو. ۱۳۸۲. «هویت علم دینی نگاهی معرفت شناختی به نسبت دین با علوم انسانی». تهران: انتشارات وزارت ارشاد و فرهنگ اسلامی.
- بتون، تد. کرایب، یان. ۱۳۸۴. «فلسفه علوم اجتماعی بنیادهای فلسفی تفکر اجتماعی». ترجمه: شهناز مسمی‌پرست. تهران: نشر آگه.
- پالمر، ریچارد. ۱۳۸۲. «علم هرمنوتیک» ترجمه: محمد سعید حنایی کاشانی، تهران: هرمس، چاپ دوم
- پوپر، کارل ریموند. ۱۳۷۰. «منطق اکتشاف علمی». ترجمه: احمد آرام. تهران: انتشارات سروش.
- پوپر، کارل ریموند. ۱۳۸۰. «سرچشمه‌های دانایی و نادانی». ترجمه عباس اقری. تهران: نشر نی.
- تریگ، راجر. ۱۳۸۴. «فهم علم اجتماعی» ترجمه: شهناز مسمی‌پرست، تهران: نشر نی
- چالمرز، آلن. ۱۳۷۴. «چیستی علم». ترجمه صادق زیبا کلام. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- داوری اردکانی، رضا. ۱۳۸۷. «سیری انتقادی در فلسفه کارل پوپر». تهران: موسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.
- رهبری، مهدی. ۱۳۸۵. «هرمنوتیک و سیاست» تهران: انتشارات کویر
- ریخته‌گران، محمد رضا. ۱۳۷۸. «منطق و مبحث علم هرمنوتیک»، تهران: کنگره سعیدی کیا، علی‌اکبر. ۱۳۸۴. «تحقیق و توسعه، بستر خلاقیتو نوآوری با ابزار مدیریت دانش " پنجمین همایش مراکز تحقیق و توسعه. شماره ۱۸. سال یازدهم.
- شریعتی، سارا. ۱۳۸۸. «یکک جامعه شناسی برای یک جهان». مجله مطالعات اجتماعی ایران. دوره سوم. شماره ۱. صص: ۶۳-۸۳
- ضیمران، احمد. ۱۳۸۴. «آمیزش افق‌ها» روزنامه ی کیهان، شماره ۳۹۰۳ ص ۸.

## ۱۳۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- عبدالکریمی، مهنوش. ۱۳۸۵. "مفهوم شناسی مدیریت دانش" مجله استاندارد. دوره سوم. شماره چهارم. فاضلی، نعمت الله. ۱۳۸۸. «گفتمان مسأله بومی». مجله مطالعات اجتماعی ایران. دوره سوم. شماره ۱. صص: ۸۴-۹۶.
- فراستخواه، مقصود. ۱۳۸۸. «مقایسه سه گذرگاه معرفتی درباره دانش بومی در ایران: با تأکید بر تحولات مفهومی، ساختی و کارکردی علم». مجله مطالعات اجتماعی ایران. دوره سوم. شماره ۱. صص: ۹۷-۱۱۰.
- فی، برایان. ۱۳۸۳. «پارادایم شناسی در علوم انسانی». ترجمه: مرتضی مردیها. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- قادری، حاتم. ۱۳۸۶. «اندیشه در مرز». مقاله امر اجتماعی، وحی اجتماعی. تهران: نشر نگاه معاصر. صص ۷۵-۹۱.
- قانع‌راد، محمدمین، جوکار، مریم. ۱۳۸۸. «علوم اجتماعی مستقل/ دگرواره و عینیت چندگانه». مجله مطالعات اجتماعی ایران. دوره سوم. شماره ۱. صص: ۷-۳۶.
- کوئینتاس، باپل. ۱۳۷۶. "اهمیت مدیریت دانش در سازمان‌های پویا" ترجمه: منوچهر سلطانی. مجموعه مقالات ششمین همایش کتابداران سازمان مدیریت و برنامه ریزی.
- مارتسون، ماریا. ۲۰۰۰. "بررسی نقادانه مدیریت دانش به عنوان ابزاری مدیریتی" مترجم: منصور مجدم. مجله تدبیر. شماره ۱۱۰.
- نصری، عبدالله. ۱۳۸۱. «هرمنوتیک، قرائت‌پذیری متن و فهم دین» تهران: مرکز مطالعات و انتشارات آفتاب توسعه.
- هارلند، ریچارد. ۱۳۸۲. «درآمدی تاریخی بر نظریه‌ی ادبی از افلاطون تا بارت» ترجمه: علی معصومی و شاپور جورکش، تهران: نشر چشمه.
- هولاب، رابرت. ۱۳۸۳. «یورگن هابرماس (نقد در حوزه‌ی عمومی)» ترجمه: حسین بشیریه، تهران: نشر نی، چاپ سوم.
- هوی، دیوید کوزنز. ۱۳۸۵. «حلقه‌ی انتقادی» ترجمه: مراد فرهادپور، تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان، چاپ پنجم.
- واعظی، احمد. ۱۳۸۰. درآمدی بر هرمنوتیک، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه‌ی اسلامی.
- واینهایمر، جوئل. ۱۳۸۱. هرمنوتیک فلسفی و نظریه‌ی ادبی (مروری بر آراء گادامر در گستره هرمنوتیک) مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- ویراسته پین، مایکل. ۱۳۸۵. «فرهنگ اندیشه‌ی انتقادی» ترجمه: پیام یزدانجو، تهران: نشر مرکز.
- یاریگر روش، حسن. ۱۳۸۲. "بررسی چستی مدیریت دانش" فصلنامه علمی - پژوهشی موسسه راهبرد یاس. شماره دوم.

Popper, Karoll. 1998. 'Objective knowledge and evolutionary approach'

Popper, Karoll. 1961. 'poverty of historicism'. New york: haper Torchbooks.

علم، دانش و اعتقاد دینی در محتوای... ۱۳۱

- webber,max. 1920. translated and edited by edvardshils and henry finch.  
'The methodology of the social sciences'. New York: Routledge.
- Gadamer, George. 1975.'Truth and method' translators: Joel Weinsheimer and  
Donald. G. Marshal.
- Gallagher,H.G. 1992." hermeneutics and education" Publisher: New York  
university press.





# آموزش مسئله محور از طریق فضاهای یادگیری الکترونیکی

سید مصلح کهنه پوشی\*

هادی ایرانی\*\*

## چکیده

یادگیری مسئله محور یک روش آموزشی است که در آن از مسائل بدون ساختار و پیچیدگی، به عنوان ابزاری برای ایجاد انگیزش یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. "ساخت‌گرایی" یکی از دیدگاه‌های یادگیری است که امروزه از سوی متخصصان تکنولوژی آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. بر اساس این دیدگاه، یادگیری یک فرایند اجتماعی فعال است که در آن یادگیرندگان به‌جای کسب اطلاعات به تولید دانش جدید می‌پردازند و آموزش به عنوان یک فرایند حمایتی بر ساخت و تولید دانش تأکید دارد. یادگیری مسئله محور (PBL) یکی از روش‌های آموزشی است که از اصول ساخت‌گرایی در امر آموزش استفاده می‌کند. یادگیری مسئله محور شامل هر محیط یادگیری می‌شود که در آن، مسئله منجر به یادگیری می‌شود. بنابراین قبل از این که یادگیرندگان دانش جدید را یاد بگیرند، مسئله به آن‌ها داده می‌شود تا دانش مورد نیاز خود را کشف کنند. در حال حاضر، علاقه روز افزونی برای فعالیت‌های یادگیری مسئله

---

\*. کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی از دانشگاه تهران، دبیر آموزش و پرورش و مدرس

دانشگاه پیام نور مرکز میوان. [mardin\\_ko@yahoo.com](mailto:mardin_ko@yahoo.com)

\*\* دانشجوی دوره کارشناسی رشته علوم اجتماعی.

محور(یادگیری مبتنی بر مسئله) در یادگیری الکترونیکی به وجود آمده است. در این محیط، امکانات و قابلیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات به طراحان و مجریان آموزشی این امکان را می‌دهد که یادگیرندگان با مسائل مواجه شوند و چه به صورت همزمان و چه به صورت غیر همزمان امکان فعالیت را برای دستیابی به یادگیری مؤثر و پایدار فراهم آورد. در این مقاله، پس از مقایسه یادگیری مسئله محور با شیوه سنتی یادگیری، به بررسی نقش مؤلفه‌های آموزشی از جمله معلم و یادگیرنده در محیط یادگیری مسئله محور در ساختار الکترونیکی پرداخته می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری مسئله محور، ساخت‌گرایی، تکنولوژی آموزشی، آموزش الکترونیکی.

#### مقدمه

اصولاً تدریس فرایندی است که تلاش می‌شود از طریق آن دانش‌آموزان به معلوماتی که اهداف آموزشی محسوب می‌شود، دست یابند و به آموخته‌های فرد اضافه گردد. سازوکار انتقال مفاهیم در فضایی به نام کلاس درس، برای افرادی که دانش‌آموز معرفی می‌شوند، به وسیله‌ی شخصی به نام معلم، بایستی از طریق روش‌هایی انجام گیرد که با جمعیت کلاس، محتوای درس، زمان در نظر گرفته شده و امکانات موجود تناسب و هماهنگی داشته باشد. بنابراین فعالیت آموزشی و روش‌های به کار گرفته شده باید به شیوه‌ای انجام گیرد که حداکثر از کارایی بهتر و بازده مناسب‌تری برخوردار باشد. به نظر می‌رسد مهم‌ترین عامل برای دستیابی به اهداف آموزشی، انتخاب روشی است که از طریق آن از یک سو؛ دانش‌آموزان مفاهیم و مطالب درسی را خوب یاد بگیرند و از سوی دیگر؛ آن‌ها را در مورد مفاهیم درسی به فکر کردن وا دارد و در این زمینه خلاقیت‌های لازم را از خود نشان دهند (کهنه پوشی، ۱۳۸۹). روش تدریس حل مسئله همان روش تفکر منطقی یا روش علمی یا روش پژوهشی است، این روش تدریس هنرمندانه، پویا، نقادانه، فعال، غیر القایی، خودآموز، پژوهشگرانه، تعاملی، باز، ادراکی، اکتسابی، خودانگیخته، انعطاف‌پذیر، مسئولانه، منسجم، واقع بینانه، خلاق، زنده و مبتنی بر تحلیل و ترکیب است.

این روش جریان هدایت شاگرد به پژوهش به وسیله پژوهش و برای پژوهش است (شریعتمداری، ۱۳۷۹).

آموزش و یادگیری به روش حل مسئله، موضوعی است که نخستین بار جان دیویی آن را مطرح کرد. بعدها طرفداران تعلیم و تربیت پیشرو و روان‌شناسان شناخت‌گرا این نظریه را مورد تأکید و حمایت قرار دادند. در این شیوه از آموزش و یادگیری تلاش بر این است که یادگیرنده در فرایند یاددهی - یادگیری عملاً با نحوه ساخت و پیدایش دانش‌ها و چگونگی کسب آن‌ها آشنا شود و به جای حفظ کردن و به خاطر سپردن مطالبی که محصول تفکر دیگران است، خود به تولید دانش علمی و شیوه‌های برخاسته از آن بپردازد و همان مسیری را طی کند که دانشمندان در فرایند تولید علم و دانش پشت سر می‌گذارند. در این روش، یک فرض اساسی این است که دستیابی به نتایج علم و دانش و کاربرد مؤثر و کارآمد آن تنها از طریق پشت‌سر گذاشتن فرایند حل مسئله یا پژوهش ممکن است. بر این اساس در جریان تدریس، دانش آموزان در موقعیت‌هایی قرار داده می‌شوند که پس از رو به رو شدن با مشکل یا مسئله‌ای جدید، خود به طریقی علمی و کاوشگرانه و با حداقل راهنمایی از جانب معلم برای حل آن اقدام کنند. آن‌ها پس از شناسایی مشکل یا مسئله درباره راه حل آن به تفکر می‌پردازند، برای این کار به جمع آوری و طبقه‌بندی اطلاعات اقدام می‌کند و در ذهن خود به حدس‌ها و راه‌حل‌های احتمالی حل مسئله دست می‌یابند. آن‌گاه فرضیه‌های خود را در عرصه عمل مورد ارزیابی قرار می‌دهند و شواهد و دلایل کافی برای رد یا تأیید آن‌ها فراهم می‌کنند. در نهایت فرضیه‌ای مدلل به‌عنوان یک راه حل برای مسئله پذیرفته شده و نتایج به موارد مشابه تعمیم داده می‌شود. در جریان حل مسئله یادگیرندگان به مجموعه‌ای از مهارت‌های یادگیری و تفکر دست می‌یابند که به سهولت به موقعیت‌های دیگر قابل انتقال است. دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های کسب شده در روند حل مسئله در آینده، بخشی از دانش

و ساخت شناختی فرد را تشکیل می‌دهد که او در یادگیری‌های بعدی و برای حل مسائل آتی آن‌ها را به کار می‌گیرد (احمدی، ۱۳۸۰).

در عصر حاضر که امانوئل کاستلز آن‌را عصر اطلاعات می‌نامد؛ جهان مجازی بر فرایند آموزش تأثیرات عمیقی گذاشته و در این پروسه، هویت معلم و فراگیر را به شدت تغییر داده و وظایف و نقش‌های جدیدی برای آن‌ها پدید آورده است. سازنده‌گرایان با تأکید بر فعالیت یادگیرنده در فرآیند یادگیری معتقدند که دانش از بیرون به فرد منتقل نمی‌شود، بلکه آن‌چه وی از طریق حواسش دریافت می‌کند، براساس فردیت خویش تفسیر و پردازش می‌کند. آن‌ها نقش معلم را تسهیل کننده یادگیری می‌دانند و بر یادگیری موقعیتی تأکید می‌کنند. براساس این نظریه یادگیری هنگامی اثر بخش‌تر و کارا تر می‌شود که یادگیرنده در بافت واقعی و زمینه موضوع مورد بحث قرار گیرد. یادگیری هنگامی افزایش چشم‌گیری می‌یابد که با بافت حل مسئله در ارتباط باشد. در این زمینه کلاس‌های آموزشی سنتی دارای اثر بخشی چندانی نیستند، زیرا وابسته به زمان و مکان خاص اند و نمی‌توانند بافت واقعی و مناسب برای یادگیری فراهم آورند. متن‌های چاپی نیز به سبب محدودیت‌های خاص که چیزی بیش از متن، تصویر و طرح خطی نیستند؛ مشکل آفرین‌اند. مهم‌ترین اهداف این رویکرد ایجاد محیط‌های یادگیری مشارکتی است که به یادگیرندگان و معلمان اجازه می‌دهد به جست‌وجو بپردازند و انواع مسئله‌ها را بررسی کنند. افزایش منابع اطلاعاتی (روزنامه، رادیو، تلویزیون و اینترنت، سی دی و مواد چندرسانه‌ای دیگر) و رشد سریع دانش به‌ویژه در زمینه علوم و فناوری نه تنها نیاز به روزآمد کردن مطالب درسی را افزایش داده است، بلکه نیاز به بازبینی مجدد طراحی برنامه درسی و تدریس دروس به شکل میان رشته‌ای را نیز آشکار می‌کند. اولین و مهم‌ترین ویژگی تعلیم و تربیت مسئله محور و تفکر محور، فعال ساختن دانش آموز و ساختن دانش به‌وسیله خود او است. اینجاست که فناوری اطلاعات و ارتباطات تسهیل کننده یادگیری مسئله محور است ([www.talif.net/index.php](http://www.talif.net/index.php)).

شواهد نشان می‌دهد که بین رویکرد استاد به فرایند تدریس و کیفیت نتایج یادگیری دانشجو ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج تحقیقات نشان دهنده آن است که اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها تئوری‌های یاددهی - یادگیری متفاوتی را به کار می‌برند که بر رویکرد تدریس آنان تأثیر می‌گذارد. به‌طور کلی استادانی وجود دارند که معتقدند شغل آن‌ها پوشش دادن موضوع به‌صورت نظام‌دار از طریق انتقال محتوا به دانشجویان است. در این روش - رفتارگرایی - به نظر می‌رسد کوتاهی در یادگیری محتوا، تقصیر دانشجو باشد. اساتیدی که چنین رویکردی به تدریس دارند، به احتمال زیاد رویکردهای یادگیری سطحی را بین دانشجویان‌شان تشویق می‌کنند. در مقابل این رویکرد، اساتیدی وجود دارند که جنبه‌ی مهم تدریس خود را یاری دادن دانشجویان برای فهم عمیق و تغییر ادراک دانشجویان می‌دانند، این نوع استادان که تدریس‌شان - شناخت‌گرایی - را با رویکرد دانشجو محور دنبال می‌کنند با احتمال کم‌تری رویکردهای سطحی را در بین دانشجویان تشویق نمایند (کنن و نیوبل، ۲۰۰۰). از این‌رو در این مقاله در میان روش‌های مختلف تدریس بر روش تدریس مسئله محور تأکید می‌شود که بیشتر از نظریه یادگیری ساخت‌گرایی نشأت می‌گیرد و از دو رویکرد مطرح شده، جدیدتر و مناسب‌تر به نظر می‌رسد. ابتدا برای روشن شدن دیدگاه‌های نظری در این راستا به تئوری‌های مطرح، اشاره‌ای گذرا خواهیم داشت.

### دیدگاه‌های یادگیری

اصلاح روش‌های آموزش و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دغدغه‌ی همیشگی مسئولان آموزش و پرورش بوده است. تحقیقات وسیع درباره‌ی نحوه‌ی یادگیری آدمی که به‌ویژه در یک‌صد سال اخیر با آزمایش‌های تجربی گرایش‌های مختلف روان‌شناسی دامنه‌ای بس گسترده یافته‌اند، سبب پیدایش نظریه‌های یاددهی و یادگیری متعددی شده‌اند؛ هر یک از این نظریه‌ها به‌سهم خود جنبه‌هایی از فرایند پیچیده‌ی یادگیری آدمی

را روشن ساخته و از این طریق به معلمان کمک کرده‌اند تا تدریس را با استفاده از یافته‌های پژوهش به‌طور مؤثرتری سازمان‌دهی کنند و این امر یادگیری را برای دانش‌آموز ساده و آسان نمایند. علاوه بر این در قالب نظریه‌ها می‌توان عملکرد نظام‌های آموزشی را تحلیل و ارزشیابی کرد (حسینی، ۸۷). بنابر این در این بخش به سه نظریه مهم یادگیری که تأثیرات عمده‌ای بر فرایند آموزش داشته را مرور می‌کنیم.

### **نظریه رفتارگرایی**

این رویکرد براساس نظریه‌ی اسکینر تدوین شده و بر اصول شرطی‌سازی کنشگر مبتنی است. بنابر این مفروضات اساسی آن عبارتند از این‌که رفتار موجودات زنده، پدیده‌ای است قابل مشاهده و اندازه‌گیری که تحت تأثیر محیط، تغییر می‌کند. در رویکرد رفتارگرایی، موضوعات از پیش تعیین شده طی یک توالی معین به دانش‌آموزان ارائه می‌شود و آن‌ها با استفاده از محرک‌های خارجی به کسب یا فراگیری توالی مورد نظر تشویق می‌شوند و بالاخره آن‌ها باید بتوانند از مکتسبات جدید در موقعیت‌های مشابه استفاده کنند. این موقعیت‌های جدید را الزاماً دانش‌آموزان کشف نمی‌کنند و اغلب به‌وسیله‌ی معلم به وی عرضه می‌شود. به‌عنوان مثال، معلم تکالیف متنوعی را در ارتباط با موضوع مورد نظر به آن‌ها ارائه می‌کند (مهر محمدی، ۸۷).

### **نظریه شناخت‌گرایی**

این رویکرد بر اساس نظریه‌ی رشد شناختی پیاژه تدوین شده و بر پایه‌ی نظریه‌ی او پیرامون شناخت و یادگیری و به نوبه‌ی خود، مراحل رشد عقلانی و نیز مصاحبه‌ی بالینی پی‌ریزی شده است. در این رویکرد تعیین مطالب باید بر اساس تحول روانی دانش‌آموزان مبتنی باشد و سنجش رشد عقلانی آن در یک فضای آزاد، با طرح سؤال‌های متوالی و با استفاده از آزمون مخالف صورت پذیرد. به این ترتیب، معلم در نخستین مرحله، به ارائه

مطالب نمی‌پردازد، بلکه زمینه را برای کاوشگری فراهم می‌کند. در مرحله‌ی بعد، به‌منظور رشد آگاهی دانش‌آموزان درباره‌ی مشکل خاصی به ارائه‌ی مفاهیم جدیدی می‌پردازد که آن‌ها برای حل آن نیاز دارند و بالاخره در مرحله‌ی بعد، شرایط جدیدی فراهم می‌آید تا دانش‌آموزان بتوانند از یافته‌های به‌دست آمده در آن شرایط، استفاده کنند(همان).

### نظریه ساخت‌گرایی

واژه ساخت‌گرایی در لغت به معنای ساخت و ساز و سازندگی است. اصطلاح «ساخت‌گرایی» معمولاً به این نظر اشاره دارد که یادگیرندگان خود به ساخت دانش‌شان اقدام می‌کنند. برخلاف رفتارگرایی و پوزیتیویسم که معمولاً بر معلمان و کتاب‌های درسی تأکید می‌ورزند، ساخت‌گرایان به یادگیرندگان فرصت می‌دهند دانشی را که حائز اهمیت است در نظر آورند، کلاس‌هایی که از طریق راهکارهای ساخت‌گرایی اداره می‌شوند غالباً جوّی شبیه کارگاه آموزشی داشته و بر دو رویکرد حل مسئله و اکتشاف تأکید دارند. همچنین با در اختیار قرار دادن داده‌های خام و منابع، دانش‌آموزان به دست‌ورزی پرداخته و در آن‌ها تلاش برای در هم تنیدن برنامه‌های درسی صورت می‌پذیرد(آقازاده، ۸۶).

موقعیت یادگیری در نظریه‌ی ساخت‌گرایی، مهم‌ترین عامل در فرایند یادگیری محسوب می‌شود. طبق این نظریه مجریان برنامه‌های درسی باید موقعیتی را فراهم آورند که دانش‌آموزان در آن از طریق مباحثه‌ی استدلالی که عمل، تعامل و تحلیل را تسریع و تسهیل می‌کند، به تفکر انتقادی بپردازند(شعبانی، ۸۲). به‌طور کلی در نظریه‌ی اخیر، بیشتر بر فرایندهای تفکر تأکید می‌شود تا بر فرآورده‌های آن؛ در همین مسیر برای وادار ساختن یادگیرندگان به تفکر، پیرامون این نظریه معتقدند که یادگیرندگان را نباید به حل مسائل پیش پا افتاده و انجام دادن تمرین‌های ساده واداشت، بلکه باید از آن‌ها خواست تا با موقعیت‌های پیچیده و مسائل نسبتاً دشوار و تا حدی مبهم دست و پنجه نرم کنند (سیف، ۸۰).

بر اساس این رویکرد در روش تدریس مسئله محور، مرحله اول وقتی معلم وارد کلاس می‌شود به‌جای انتقال اطلاعات موقعیتی را ایجاد می‌کند که برای شاگرد سؤال ایجاد شود، یک موقعیت متناقض که با تحیر و شگفتی همراه است. در این موقعیت نامعین معلم در راستای تغییر و تکمیل آموخته‌های دانش آموزان نظارت می‌کند. در حول فعالیت‌ها و مسئله مطرح شده، بچه‌ها سازماندهی می‌شوند. در این فرایند سؤالات زیادی در ذهن شاگردان ایجاد می‌شود. در مرحله بعد دانش آموزان درباره مسئله مورد نظر، بحث و تبادل نظر می‌کنند. در این راستا هر کدام از فراگیران نکات و مواردی را مطرح می‌- سازند. (مواردی را که طرح و پیش بینی می‌شود فرضیه می‌گویند؛ یعنی هنوز این نظرات و پیشنهادات اثبات نشده است) و معلم به‌منظور کنترل کلاس درس و همچنین سوق دادن دانش آموزان به‌سوی اهداف آموزشی نکات مهم و کلیدی را یادداشت می‌کند. در این روش دانش آموزان می‌توانند به‌صورت گروهی و یا انفرادی اقدام به تحقیق و مطالعه کنند. آن‌ها با مراجعه به کتاب‌خانه، افراد مطلع و سایر منابع دیگر به‌عنوان یک محقق، در صدد آزمایش فرضیه بر می‌آیند. اطلاعات کسب شده را جمع‌آوری می‌کنند و با سایر اعضای گروه در کلاس وارد شور می‌شوند. در این روش کلیه‌ی فراگیران درباره مسئله‌ای که معلم برایشان ایجاد کرده در چالش‌اند. سپس معلم نتایج تحقیق و بحث گروهی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

### اهمیت یادگیری

زندگی انسان به یادگیری وابسته است؛ چون برای هر لحظه از زندگی، رفتار خاصی لازم است و بدون آن، پیشرفت و ادامه حیات ممکن نخواهد بود. انسان همه مهارت‌های لازم برای زندگی را به‌صورت غریزی و موروثی در اختیار ندارد و باید با قرار گرفتن در محیط‌های اجتماعی مختلف و ارتباط با سایر انسان‌ها یاد بگیرد که چگونه انسانی باشد، چگونه با دیگران زندگی کند و چگونه فعالیت نماید. یادگیری از عوامل بسیار مؤثر و



ضروری در رشد و تکامل زندگی است. توانایی یادگیری به فرد امکان می‌دهد تا رفتار پیشین خود را تغییر دهد یا تکامل بخشد (شعاری نژاد، ۱۳۴۹). بدون یادگیری، جامعه بشری تمدن خود را از دست خواهد داد. یادگیری، اساس زندگی فردی و تشکیل دهنده زندگی اجتماعی است.

### یادگیری چیست؟

اندیشمندان، تعاریف مختلفی را برای یادگیری ارائه کرده‌اند. "مان" معتقد است: یادگیری، عمل تعدیل در رفتار یا آگاهی و تجربه است. "آبوت"، بیان می‌دارد یادگیری، فرایندی است که فرد یادگیرنده را قادر می‌سازد تا از تجربه قبلی خود برای درک و ارزیابی دانش جدید استفاده کند؛ یعنی ترکیب پیش‌داشته‌ها و یافته‌ها. یادگیری یک جریان فعال است که معانی، مهارت‌ها و اندیشه‌های نوین را به وجود می‌آورد (همو، ۱۳۶۲). "کیمبل"، یادگیری را ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که از تجربه ناشی می‌شود تعریف کرده است؛ وی معتقد است که یادگیری را نمی‌توان به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا داروها ایجاد می‌شود نسبت داد. "نورمن"، عمل مطالعه عمدی مجموعه خاصی از مطالب را به گونه‌ای که آن مطالب به‌طور ارادی بازیابی و با مهارت به‌کار بسته شوند یادگیری می‌خواند. از دیدگاه وی، یادگیری یک کار هدفمند و عملکردی ماهرانه است. "کلی" بر این عقیده است که یادگیری، چرخه‌ای است که با تجربه آغاز می‌شود با تفکر و تأمل ادامه می‌یابد و به عمل می‌رسد (هرگنهان، ۱۳۸۲).

با دقت در تعاریف بالا می‌توان دریافت که یادگیری فرایندی است که به‌صورت هدفمند و در اثر تجربه، سبب ایجاد تغییر در رفتار انسان می‌شود، یعنی نتایج یادگیری باید همیشه قابل انتقال به رفتار یادگیرنده باشد. پس از یادگیری، یادگیرنده باید قادر به انجام کاری باشد که پیش از یادگیری از عهده انجام آن، بر نمی‌آمد. یادگیری یعنی کسب اطلاعات و اندیشه‌های تازه؛ عادت‌های مختلف، مهارت‌های متنوع و راه‌های گوناگون حل

کردن مسائل، خواندن یک کتاب، گوش کردن به یک سخنرانی، زمین خوردن کودک و فکر کردن درباره یک مطلب، همه تجربیاتی به حساب می‌آیند که ممکن است به یادگیری منجر شوند. بشر، به قصد یادگیری به کسب اطلاعات می‌پردازد؛ چرا که به واسطه کسب اطلاعات است که میزان آگاهی وی افزایش می‌یابد و نکاتی را می‌آموزد که قبلاً از آن‌ها آگاهی نداشت (هیلگارد و باور، ۱۳۷۱).

### شیوه‌های یادگیری

همان‌گونه که افراد تفاوت‌های فردی گوناگونی دارند، شیوه‌های یادگیری آنان نیز گوناگون است. برخی تمایل دارند تا بر حقایق و اطلاعات مستند تمرکز کنند و برخی به الگوهای نظری و ریاضی علاقه‌مند هستند. برخی هم به صورت کلامی و نوشتاری به کسب اطلاعات می‌پردازند. برخی به شکل‌های دیداری اطلاعات، مثل تصویر، نمودارها و نقشه‌ها علاقه دارند. به‌طور کلی سه شیوه را می‌توان برای یادگیری در نظر گرفت. این شیوه‌ها عبارتند از:

۱- **یادگیری معلم‌محور:** این نوع یادگیری غالباً به‌طور تمام وقت در فضای محدود و سرپشته‌ای به نام "کلاس" و با حضور دانش‌آموزان و یک معلم ارائه می‌گردد. در این شیوه، معلم است که به انتقال دانش می‌پردازد و دانش‌آموزان هم فقط یادگیرندگان اطلاعات هستند. سرفصل دروس، قواعد کلاس و وظایف و کارهای دانش‌آموزان از قبل، تعریف و مشخص شده‌اند و شاگرد فقط نقش واکنشی دارد.

۲- **یادگیری فعال:** در این نوع یادگیری، افراد مسئولیت یادگیری خود را بر عهده دارند و در جریان یادگیری، درگیر هستند. پیازه می‌گوید: یادگیری زمانی رخ می‌دهد که فرد دانش را برای خود و با استفاده از تجربه شخصی خود به‌دست آورد. چارلز بونول و جیمز آیسون در بررسی خود درباره یادگیری فعال دریافتند که این نوع یادگیری، به دانشجویان کمک می‌کند تا از دریافت انحصاری اطلاعات فراتر بروند و به تحلیل، ترکیب

و ارزیابی اطلاعات پردازند. در این حالت، افراد بیش از این که به صحبت‌های یک متخصص گوش کنند، از مشاهدات و ادراکات خود سود می‌برند. مفهوم نهفته در یادگیری فعال، فراگیرمدار بودن است. مربی، فراگیران را تشویق می‌کند تا به صورت فعال، درگیر جریان فراهم‌آوری دانش باشند. نقش مربی یا معلم، راهنمایی و هدایت فراگیران در یادگیری است.

۳- **یادگیری مشارکتی:** فراگیر، در این نوع یادگیری، با تمرینات فردی و گروهی درگیر می‌شود. در یادگیری مشارکتی، محیطی ایجاد می‌شود که در آن، فراگیران و معلم با یکدیگر برای تعریف و حل یک مشکل پیچیده کار می‌کنند. مشارکت در یادگیری به فراگیران اجازه می‌دهد تا برای خود به ساختار بندی دانش پردازند. احتمال موفقیت افرادی که به طور فعال و علاقه‌مند در فرایندهای یادگیری خود شرکت می‌کنند، بیشتر است (سیف، ۱۳۷۹).

یک معلم زمانی موفق است که استعداد یادگیری دانش‌آموزان خود را به کار اندازد تا آنان بتوانند مطالب بیشتر و مفیدتری را یاد بگیرند و نیز باید این امکان را برای آنها فراهم سازد که آنان بتوانند در یادگیری مشارکت داشته باشند. معلم باید با معرفی منابع مناسب، باعث تسریع یادگیری افراد گردد. وی باید بداند که فراگیران چگونه یاد می‌گیرند و او چگونه می‌تواند آنها را در عمل یادگیری رهبری کند. یادگیری وقتی به آسانی صورت می‌گیرد که نیازهای یادگیرنده را پوشش دهد، برای او معنادار باشد و موضوع یادگیری برایش جذاب باشد (همو، ۱۳۶۲).

اسکینر نوع دیگری از یادگیری را معرفی می‌کند که برنامه‌ریزی خطی نامیده شده و دارای ویژگی‌های زیر است: ۱- گام‌های کوچک: یادگیرندگان در هر مرحله با مقدار اندکی اطلاعات مواجه می‌شوند و مرتباً از یک ماده اطلاعاتی به سوی ماده اطلاعاتی دیگر می‌روند. ۲- پاسخ‌دهی آشکار: یعنی تقویت پاسخ‌های درست یادگیرندگان و اصلاح پاسخ‌های نادرست. ۳- بازخورد فوری: بلافاصله پس از پاسخ‌دهی به یادگیرندگان گفته

می‌شود که پاسخ‌شان درست بوده است یا خیر. ۴- سرعت شخصی: یعنی یادگیرندگان در طول یادگیری، با سرعت متناسب با توانایی خود پیش می‌روند. روان‌شناسان معتقدند که این نوع یادگیری، یک تدبیر آموزشی اثربخش است (هرگنهان، ۱۳۸۲).

### یادگیری الکترونیکی چیست؟

تعاریف بسیاری از اندیشمندان برای یادگیری الکترونیکی ارائه شده است. یوردان و وگن، یادگیری الکترونیکی را تحویل محتوای آموزشی از طریق رسانه‌های الکترونیکی مانند: ماهواره‌ها، لوح‌های فشرده، اینترنت و اکسترانت تعریف می‌کنند. آن‌ها معتقدند که یادگیری بر مبنای فناوری، معادل یادگیری الکترونیکی‌ست. موریسون، یادگیری الکترونیکی را استفاده از قابلیت‌های خاص اینترنت به‌عنوان روشی برای آموزش افراد می‌داند. بوچی، ویهند و واتسون، ابراز می‌کنند که یادگیری الکترونیکی، پیش‌برد یادگیری با استفاده از فناوری‌ست که یادگیرنده در آن با استفاده از فناوری‌های پیشرفته، مانند همایش از راه دور، گروه‌های بحث و آموزش از طریق وب، به دانش و اطلاعات دسترسی پیدا می‌کند. "هال" معتقد است که یادگیری الکترونیکی، فرایندی‌ست که از طریق رایانه، اینترنت و اینترنت انجام می‌شود. او اظهار می‌دارد که به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری، اشاره بر مفهوم یادگیری الکترونیکی دارد. "برج" معتقد است که یادگیری الکترونیکی، به‌دست آوردن دانش از طریق رسانه‌هاست. از مجموع تعاریف ذکر شده می‌توان دریافت که دیدگاه دانشمندان در زمینه یادگیری الکترونیکی مشابه است و به‌طور کلی این تعریف جامع را می‌توان برای یادگیری الکترونیکی ارائه نمود: یادگیری الکترونیکی عبارت است از فراهم‌آوری و استفاده از دانش توزیع شده از طریق رسانه‌های الکترونیکی و مبتنی بر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی همانند: ماهواره، تلویزیون، تلفن‌های تصویری، لوح‌های فشرده و انواع شبکه‌های رایانه‌ای (اصنافی، ۱۳۸۴).

## مدل‌های مختلف یادگیری الکترونیکی

تأثیر چشمگیر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی بر جریان یادگیری و به دنبال آن پیدایش یادگیری الکترونیکی، سبب شد تا مدل‌های جدیدی در عرصه یادگیری پدید آید. این مدل‌ها در منابع به این ترتیب ذکر شده‌اند:

۱- خودیادگیری: در این نوع یادگیری، محیط آموزشی شامل یک رایانه و نرم‌افزارهای آموزشی است. نرم‌افزار آموزشی می‌تواند پیوسته یا ناپیوسته یا ترکیبی از این دو حالت باشد. در حالت ناپیوسته، نرم‌افزار آموزشی از طریق لوح‌های فشرده فراهم می‌شود و در برگرفته مواد آموزشی است. در حالت پیوسته، رایانه یادگیرنده باید به شبکه‌ای که حاوی مواد آموزشی است، متصل باشد. در حالت ترکیبی، از حالت‌های پیوسته و ناپیوسته، لوح فشرده در دسترس و قابل اتصال به یک خدمتگر وب نیز است. انتقال مواد آموزشی می‌تواند از روی لوح فشرده یا خدمتگر، بارگذاری شود. فراگیر به تنهایی می‌آموزد و آزمون نیز به صورت خودکار است. پاسخ‌های اشتباه از سوی نظام، اعلام می‌شوند. ۲- یادگیری از راه دور: در این روش، یک مربی از راه دور، یک یا چند فراگیر را هدایت و در صورت درخواست فراگیران از آن‌ها حمایت می‌نماید. تفاوت این مدل با خودیادگیری، حضور یک مربی است که البته این مربی، خود نیز به آموزش نیازمند است و باید مهارت‌های لازم برای برقراری ارتباط با فراگیران را داشته باشد. ارتباطات در این نوع یادگیری، به صورت هم‌زمان است و البته می‌تواند به صورت غیر هم‌زمان و از طریق پست الکترونیکی نیز انجام شود. ۳- کلاس مجازی: در این حالت، یک مربی به همراه چند فراگیر از طریق ابزارهای ارتباطی در مکان‌های متفاوت با هم در ارتباطند. در این نوع یادگیری ویژگی‌هایی بدین قرار دارد: مکان‌ها از طریق ابزارهای ارتباطی به هم متصل می‌شوند و مربی با فراگیران گفتگو می‌کند، مدیریت تعاملات فراگیران را عهده‌دار است، مواد آموزشی را بر می‌گزیند و به فراگیران معرفی می‌کند. این امر مستلزم دسترسی به منابع آموزشی است. ۴- یادگیری گروهی: مشابه کلاس مجازی است، با این تفاوت که کل

جریان یادگیری را فرد خاصی اداره نمی‌کند. فراگیران متعددی به صورت هم‌زمان از مکان‌های مختلف با یک‌دیگر در ارتباط هستند و به تبادل اطلاعات و دانش می‌پردازند. هر فراگیر می‌تواند با افراد دیگر در تعامل باشند(همان).

### دیدگاه‌های مختلف درباره یادگیری الکترونیکی

تأثیر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی بر یادگیری و ظهور شیوه‌های تازه در عرصه یادگیری و به ویژه پیدایش یادگیری الکترونیکی، واکنش‌های مختلفی را از سوی اندیشمندان و متخصصان علوم، به همراه داشته است. برخی افراد با به‌کارگیری فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی در یادگیری مخالفت می‌کنند و برخی دیگر، موافقت خود را با نوآوری و تحول در یادگیری، اعلام می‌دارند. حال باید دید که نظرات هر یک از این افراد درباره یادگیری الکترونیکی و به‌طور کلی به کارگیری فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی در یادگیری چیست؟

### دیدگاه مخالفان یادگیری الکترونیکی

بسیاری عقیده دارند که فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، آموزش حقیقی را نشان نمی‌دهند، چون تعامل حیاتی و فناوری اطلاعات و ارتباطات عبارت است از فناوری‌هایی که ما را در ضبط، ذخیره‌سازی، پردازش، بازیابی، انتقال و دریافت اطلاعات یاری می‌دهند. فناوری اطلاعات، در شیوه انجام کارهای ما تحول ایجاد کرده است. فناوری اطلاعات و ارتباطات به هم وابسته‌اند؛ به‌طوری‌که اطلاعات، ماشین کار تلقی می‌شود و ارتباطات، محصول آن است. "کاگنر" بر این عقیده است که فراهم کردن رایانه و فضای لازم برای نگهداری آن، هزینه‌ای فراوان دارد. بسیاری از سازمان‌ها و افراد قادر به تدارک رایانه و ملزومات آن نیستند. باید در نظر داشت که یادگیری فعال، توسط فراگیر صورت می‌گیرد و نه توسط رسانه. بدین معنا که فراگیر، خود باید در صدد تأمین نیازهای اطلاعاتی خود

باشد، بداند که به چه اطلاعاتی نیازمند است و به صورت فعال در فرایند یادگیری مشارکت کند. رسانه، فقط یک وسیله برای یادگیری آسان تر و سریع تر فراگیران است. "کلارک" اظهار می‌دارد که یادگیری موفقیت‌آمیز به روش تدریس متکی‌ست و رسانه، جایگزینی دائم برای آن نخواهد بود. رایانه فقط یک ابزار است. یادگیری صرفاً به این دلیل که او به‌طور هوشمندانه خود را درگیر مشکلش می‌کند و پاسخش را در می‌یابد به وقوع می‌پیوندد. فناوری، اهمیتی ندارد؛ آن چه مهم است درگیر شدن در جریان یادگیری است (اصنافی، ۱۳۸۴).

فراگیران بدون رایانه هم می‌توانند یاد بگیرند و با کمک آموزش دهنده به حل مشکل خود بپردازند. یادگیری از لمس کلیدهای رایانه حاصل نمی‌شود، بلکه با تصمیم‌گیری فعال در این زمینه که چه منابعی برای یادگیری باید انتخاب شود و چه موقع و چگونه به کار روند و نیز مشارکت در یادگیری به دست می‌آید. عده‌ای بر این باور هستند که یادگیری الکترونیکی، تعهد آموزش را نسبت به اهداف انسانی، باطل می‌کند. افزون بر این، در این نوع یادگیری، ماهیت هیجانی تجربه یادگیری به کمترین میزان می‌رسد. برخی مثل "ثراندیک"، یک کلاس واقعی با نظم و ترتیب را با هدف‌هایی که به روشنی تعریف شده باشد، ترجیح می‌دهند. "پیازه" عقیده داشت که یادگیری افراد به دلیل تنوع ساخت ذهنی آن‌ها متفاوت است و مواد آموزشی جذاب، سبب بروز یادگیری نمی‌شوند. "کیگان" هم بر فردی بودن یادگیری الکترونیکی اشاره می‌کند و آن را از معایب این نوع یادگیری می‌شمرد. وی معتقد است که در یادگیری به‌صورت الکترونیکی، یاد دهنده از فراگیر، جدا می‌شود و تعامل مستقیم میان این دو از بین می‌رود (هرگنهان، ۱۳۸۲).

انتقال یادگیری به محیط الکترونیکی، تغییر نگرش در رفتار فراگیران را طلب می‌کند. آن‌ها باید مهارت‌های استفاده از رایانه را بیاموزند و در استفاده از آن هراس، نداشته باشند. عدم پذیرش فرهنگی به دلیل تفاوت ارزش‌ها، اندیشه‌ها، رفتار و درک هریک از اعضای جامعه؛ وابستگی بیشتر به رایانه‌ها؛ دور شدن از روابط انسانی؛ کاهش تعاملات فرهنگی و

اجتماعی؛ و به کار نرفتن برخی سازوکارهای ارتباطی مثل ارتباطات رو در رو از عوامل مخالفت با یادگیری الکترونیکی هستند. حتی برخی افراد، مسائل سیاسی و مذهبی را دلیل مخالفت خود با این نوع یادگیری عنوان می‌کنند و اظهار می‌دارند که ماهیت این مسائل به گونه‌ای است که تأثیر عمیقی بر کار، زندگی و یادگیری افراد می‌گذارند و علت آن را تفاوت اندیشه‌ها و عقاید در دو حیطه سیاسی و مذهبی ذکر می‌کنند. "کمپر"، غلبه زبان انگلیسی بر دیگر زبان‌ها را در یادگیری الکترونیکی دلیل مخالفت خود با این نوع یادگیری ذکر می‌کند. وی معتقد است که زبان هر ملت، یک ابزار فرهنگی است و باید مورد توجه قرار بگیرد. غالب بودن زبان انگلیسی برای کشورهای غیرانگلیسی زبان، از لحاظ مشارکت در یادگیری و برقراری ارتباط، مشکل ایجاد می‌کند. برای بسیاری از فراگیران، حضور در یک آموزشگاه، فرصتی برای اجتماعی شدن است. در طول زمان، پیشرفتی که از طریق ایجاد روابط با فراگیران دیگر و مربی پدید می‌آید اهمیت دارد. یادگیری از طریق پست الکترونیکی، تالارهای گفتگو و سایر تعامل‌های رایانه‌ای برای آماده‌سازی فراگیران برای ورود به دنیای واقعی، کافی نیست. برخی والدین، به دلیل نگرانی‌هایی درباره استفاده از مواد مخدر، مورد زورگویی قرار گرفتن، خشونت و نظایر آن‌ها، آموزش به صورت الکترونیکی و مجازی را ترجیح می‌دهند؛ اما از سوی دیگر، خطر متخلفان اینترنتی هم وجود دارد و نظارت بر فراگیران را برای دسترسی نداشتن به پایگاه‌های نامناسب طلب می‌کند (اصنافی، ۱۳۸۴). رایانه، می‌تواند اشتباه فراگیران را مخفی کند. فراگیر قادر است که در شبکه اینترنت، پرسش را از فرد دیگری بپرسد، پاسخ را به دست آورد، در رایانه خود ذخیره کند و سپس آن پاسخ را به آموزش دهنده ارائه نماید (هیل، ۱۳۸۱). نظر برخی افراد این است که در یک کلاس سنتی، معلم با چهره‌های افراد مواجه است. عده‌ای از افراد با علاقه و دقت به درس گوش می‌دهند یا یادداشت برمی‌دارند و عده‌ای هم کسل، خسته و بی‌علاقه می‌نمایند. در این حالت، معلم در می‌یابد که چه افرادی واقعاً به اطلاعات نیازمندند و بیشتر به آن‌ها توجه دارند؛ اما در یک کلاس مجازی، گواه بصری



وجود ندارد و یک مربی یا معلم با چهره‌های افراد روبرو نیست تا دریابد چه کسی در حال فراگیری است و چه کسی نیست (اصنافی، ۱۳۸۴).

### دیدگاه موافقان یادگیری الکترونیکی

برخلاف مخالفت‌های متعدد با یادگیری الکترونیکی، دیدگاه عده‌ای در مورد این نوع یادگیری، معتدل است و آنان با خوش‌بینی به یادگیری الکترونیکی می‌نگرند. این گروه بر این باورند که با استفاده از فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی مثل اینترنت، فراگیر پشت یک رایانه می‌نشیند و به کمک صفحه کلید رایانه با معلم یا منبع اطلاعات که کیلومترها دورتر است به تعامل می‌پردازد. در این نوع یادگیری، فرد فرصت دارد تا مطالب درسی یا صحبت‌های معلم را مرور کند، به انجام تکالیف و تمرین‌ها بپردازد و با معلم و سایر فراگیران از طریق تالارهای گفتگو کنش متقابل داشته باشد. در یادگیری الکترونیکی، در زمان آموزش صرفه‌جویی می‌شود و مشکل اضطراب ناشی از تعامل رودرروی فراگیر با مربی و سایر فراگیران به کم‌ترین میزان می‌رسد. کانتومی، چلاریو و پورتا مزایای یادگیری الکترونیکی را چنین بر می‌شمرند: ۱- برای برقراری ارتباط کلاسی، زمان زیادی صرف نخواهد شد. ۲- فراگیر می‌تواند هر زمان که لازم است به یادگیری بپردازد. ۳- فراگیر می‌تواند از مکان شخصی خود مثل اداره و خانه نظارت کند. ۴- این امکان وجود دارد که فراگیر، هم‌زمان با انجام دادن کار خود به یادگیری نیز بپردازد. ۵- برای سازمان آموزشی هزینه کمتری نسبت به برنامه‌های سنتی صرف می‌شود. ۶- آموزش در یادگیری الکترونیکی، جذاب‌تر و انعطاف‌پذیرتر است. ۷- تعامل فراگیران با یک‌دیگر بیشتر است. ۸- این نوع یادگیری می‌تواند برای فراگیران خاصی که مشکل زبان یا معلولیت دارند یا کم‌رو هستند مؤثر باشد. نظر "ورکی" این است که یادگیری الکترونیکی، افراد در هر گوشه از جهان، فرصت‌هایی را برای کسب دانش به‌دست می‌آورند. وی فرایند یادگیری، حضور در گروه‌های بحث، امکان اظهار نظر به‌صورت

گسترده از سوی افراد و یادگیری مشارکتی را از مزایای یادگیری الکترونیکی می‌داند و به آینده این نوع یادگیری خوشبین است. او به‌طور آزمایشی به آموزش الکترونیکی ۱۰۹ فراگیر از ۱۸ کشور جهان پرداخت. با این‌که در این کار، بیشتر مشارکت‌کنندگان از کشورهای توسعه‌یافته بودند، ولی کشورهای در حال توسعه هم نظیر: لبنان، امارات متحده عربی، سنگاپور و ایران حضوری فعال و چشم‌گیر داشتند (اصنافی، ۱۳۸۴).

این نوع یادگیری، مستلزم آموختن مهارت‌های ویژه‌ای است، همچنین باید پاسخ‌دهی سریع و یادگیری فعال به‌وسیله منابع آموزشی را در بر داشته باشد. یادگیرنده با لمس یک دکمه، درخواست کمک می‌کند و بی‌درنگ به او بازخوردی می‌رسد. اصول یادگیری اسکینر هم که پیش از این ذکر شد، بر همین اساس است. آموزش مبتنی بر رایانه، از طریق تدارک بازخورد فوری، توجه شخصی و نمایش‌های دیداری جذاب فرد را به یادگیری برمی‌انگیزاند. این نوع آموزش، فرد محور است؛ چون فرد را وادار می‌کند تا به‌طور مستقیم در جریان یادگیری مشارکت داشته باشد. فردگرایی، انعطاف‌پذیری و استفاده از ابزار پیشرفته برای یادگیری که زمینه‌ای برای خودآموزی سازمان‌یافته هستند، از مزایای یادگیری الکترونیکی، عنوان شده‌اند (جارویس، ۱۳۷۸).

فردمحور بودن یادگیری الکترونیکی، این امکان را برای فراگیران فراهم می‌سازد که خودشان، دوره‌های آموزشی را سریع‌تر طی کنند. در این نوع یادگیری، ترکیبی از متن، صدا و تصویر وجود دارد و امکان خلاقیت و نوآوری به لحاظ آموزشی در آن فراوان است. برخی منابع بر این نکته تأکید دارند که یادگیری الکترونیکی از لحاظ اقتصادی به صرفه است و سبب کاهش هزینه‌هایی چون حقوق مربی، رفت و آمد و اسکان فراگیران، تهیه محلی برای کلاس و نظایر آن می‌شود. با گذر از عصر صنعتی و ورود به عصر اطلاعات، اعضای جامعه اطلاعاتی برای پیشرفت در کار خود باید اطلاعات خود را روزآمد کنند و با دیدگاه انتقادی بیندیشند. یوردان و وگن در مقاله خود بیان می‌کنند که با روش‌های آموزشی سنتی، نهادها پول بیشتری برای جابجایی و اسکان فراگیران صرف می‌کنند.

یادگیری الکترونیکی دارای این قابلیت است که هزینه‌های مذکور را به نحو چشمگیر و عمده‌ای کاهش دهد و این امر می‌تواند از دلایل گسترش این نوع یادگیری باشد. در دوره‌ای که اقتصاد بر مبنای اطلاعات و دانش است، نباید میان دانسته‌های افراد و تحولات گسترده‌ای که در جهان دانش به وقوع می‌پیوندد، شکافی وجود داشته باشد. با استفاده از شیوه یادگیری الکترونیکی، امکان آموزش برای افراد، بیش از پیش فراهم شده است و افراد در هر سطحی از سواد که باشند و در هر مکانی که قرار داشته باشند، می‌توانند از این نوع آموزش استفاده ببرند. در دنیای رقابتی و تجاری امروز، همه چیز به دانش و کاربرد فناوری اطلاعات بستگی دارد. اقتصاد مبتنی بر دانش و افزایش پیچیدگی و سرعت در محیط و تحولات فناورانه، سبب افزایش تقاضا برای یادگیری الکترونیکی شده است. دانش رقمی، زمان و هزینه به دست آوردن اطلاعات را کاهش می‌دهد و امکان تصمیم‌گیری مناسب و آنی را برای افراد در محیط‌های تجاری و اقتصادی فراهم می‌کند. پیدایش مدل‌های جدید یادگیری، سبب انعطاف‌پذیری در کسب دانش شده است. بسیاری از سازمان‌ها مدعی هستند که به‌واسطه اجرای راهبردهای یادگیری الکترونیکی، میلیون‌ها دلار در هزینه‌ها صرفه‌جویی کرده‌اند؛ چرا که آموزش بر مبنای وب، سبب کاهش رفت و آمدهای درون‌شهری و برون‌شهری شده و آن‌ها بر کیفیت یادگیری الکترونیکی تمرکز کرده‌اند. برخی تحقیقات هم به تحول در نقش معلم یا مربی در محیط یادگیری الکترونیکی، اشاره کرده‌اند. واگنر و ردی عنوان داشته‌اند که فناوری، جایگزین مربی یا معلم یا استاد نخواهد شد؛ اما سبب افزایش مشارکت میان گروه‌های مختلف افراد می‌شوند. قبلاً کار مربیان، برنامه‌ریزی دروس، انتخاب و تهیه مواد و نیز آموزش به افراد بود که همه این موارد در محدوده کلاس و طبق قواعد خاص حاکم بر آن، صورت می‌پذیرفت. ظهور و گسترش فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی و تأثیر آن‌ها بر یادگیری، انتظارات را از معلم بالا برده است. او باید با فناوری‌های روز دنیا آشنا باشد، باید سعی داشته باشد که افراد را در یادگیری، مشارکت دهد، مهارت استفاده از فناوری را به

افراد آموزش دهد و هدایت‌کننده آموزش و بحث‌ها در محیط یادگیری الکترونیکی باشد. لئونارد، عقیده دارد که مربی در نقش جدید، تسهیل‌کننده، ناظر و راهنمای جریان یادگیری است. نظر وانشتاین هم این است که یک مربی در محیط یادگیری الکترونیکی، باید به فراگیران انگیزه بدهد، فرصت بازخورد نظرات را برای فراگیران فراهم سازد، گروه فراگیران را به خوبی هدایت نماید و همه افراد در یادگیری مشارکت دهد (اصنافی، ۱۳۸۴).  
**اهداف یادگیری الکترونیکی:** پاولووسکی (۲۰۰۶) برای یادگیری الکترونیکی پنج هدف غلبه بر محدودیت‌های: جغرافیایی، فرهنگی، اقتصادی، فردی و نظام‌های رایج آموزشی را مشخص کرده است.

**ویژگی‌های یادگیری الکترونیکی:** ۱. تسلط علمی کامل بر مطالب، ۲. نگاه عادلانه به جویندگان دانش، ۳. انعطاف و مدارا، ۴. گروه بندی مخاطبان، ۵. آموزش رایگان.  
**مزایای یادگیری الکترونیکی:** ۱. انگیزه و علاقه، ۲. اولویت‌شناسی در انتخاب رشته علمی، ۴. فهم محوری، ۵. نوشتن و نگهداری مطالب آموزشی، ۶. استمرار و تداوم، ۷. بررسی و شناخت دیدگاه‌ها، ۸. پرسشگری.

**چالش‌های یادگیری الکترونیکی:** ۱. فراغت و تمرکز فراگیر ۲. ارتباطات چهره به چهره و نزدیک فراگیر با استاد ۳. انسجام فراگیران و پرهیز از پراکندگی ۴. تأکید بر آموزش نظری.

گروه‌های برخوردار از یادگیری الکترونیکی: ۱. افراد ساکن در مناطق دور افتاده ۲. زنان و دختران ۳. افراد دارای نقص جسمانی ۴. افراد خارج از مدرسه ۵. کارمندان و کارگران (آتشک، ۱۳۸۶).

### **فرایند یادگیری مبتنی بر مسئله**

در فرایند یادگیری مبتنی بر مسئله، برای ایجاد یک موقعیت یادگیری اثربخش در کلاس، چهار ویژگی مورد نیاز است:

۱. مسئله‌ای با دانش آموزان در میان گذاشته می‌شود. دانش آموزان در گروه‌های کوچک، دانش قبلی و عقاید خود را در مورد مسئله سازماندهی می‌کنند و می‌کوشند تا ماهیت کلی مسئله را تعریف کنند.
۲. در طول جلسه بحث با دانش آموزان پرسش‌هایی را با عنوان «موضوعات یادگیری» در مورد جنبه‌هایی از مسئله که برای آنان نامفهوم و سردرگم کننده است مطرح می‌کنند. اعضای گروه موضوعات یادگیری را یادداشت می‌کنند و به‌طور مداوم از دانش آموزان خواسته می‌شود چیزهایی را که می‌دانند و مهم‌تر از آن، آن‌چه را که نمی‌دانند اعلام کنند.
۳. دانش آموزان موضوعات یادگیری مطرح شده در جلسه را بر اساس اهمیت طبقه بندی می‌کنند؛ سپس تصمیم می‌گیرند که کدام پرسش را باید همه اعضای گروه پاسخ دهند و کدام موضوعات را می‌توان به فردی انجام داد تا بعداً آن موضوع را به دیگر اعضای گروه یاد دهند.
۴. در جلسه بعدی دانش آموزان موضوعات یادگیری مطرح شده در جلسه پیشین را مورد بررسی قرار می‌دهند و دانش و اطلاعات خود را خلاصه کنند و مفاهیم جدیدی را که در مورد موضوع یاد گرفته‌اند به مفاهیم قبلی ارتباط بدهند  
([www.sanjeshmaz.blogfa.com](http://www.sanjeshmaz.blogfa.com)).

### نقش معلم و دانش آموز در فرایند یادگیری مبتنی بر مسئله

معلم درسی را به شکل سخنرانی ارائه نمی‌کند، بلکه دانش آموزان را راهنمایی، ابتکارات آنان را بررسی و از آنان حمایت می‌کند و به آن‌ها فرصت می‌دهد تا مسائل جدید را با استفاده از دانسته‌های گذشته خود به چالش بگیرند؛ بر اساس این باور، معلم فرصت‌های لازم را برای دانش آموزان فراهم می‌آورد تا اندیشه خود را غنا بخشد و مهارت‌های تفکر انتقادی را در خود پرورش دهند. بنابراین نقش اساسی معلم در «یادگیری مبتنی بر

مسئله» تسهیل کننده فرایند یادگیری یا مربی‌گری است که دانش آموزان را در طول فرایند یادگیری راهنمایی و هدایت می‌کند. هر چقدر دانش آموزان در فرایند یادگیری ورزیده‌تر شوند، از میزان فعالیت معلم در کلاس کاسته می‌شود(همان منبع). به‌طور کلی نقش معلمان در محیط‌های یادگیری جدید تغییر یافته است. نقش معلمان در محیط‌های یادگیری شبکه‌ای دچار تغییراتی شده که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. معلمان به‌جای سخنرانی و ارائه اطلاعات به راهنمایی یادگیرندگان و مدیریت منابع می‌پردازند.
  ۲. معلمان به‌جای آن‌که به سؤالات پاسخ دهند یادگیرندگان را برای یافتن پاسخ هدایت می‌کنند.
  ۳. معلمان به‌جای آن‌که صرفاً محتوا را تهیه کنند به طراحی تجارب یادگیری برای دانش آموزان می‌پردازند.
  ۴. معلمان ساختار اصلی و چارچوب کار را برای دانش آموزان تدارک می‌بینند و یادگیرندگان را تشویق می‌کنند که خود فرآیند یادگیری را کنترل کنند.
  ۵. معلمان چشم اندازهای متفاوت یک موضوع را ارائه می‌دهند و بر مهم‌ترین دیدگاه‌ها تأکید می‌کنند.
  ۶. معلمان به‌جای آن‌که به تنهایی تدریس کنند، به‌صورت گروهی با یک‌دیگر همکاری و آموزش را رهبری می‌کنند.
  ۷. معلمان به‌جای آن‌که شخصاً بر محیط تدریس کاملاً کنترل داشته باشند با مشارکت دانش آموزان این کار را انجام می‌دهند.
  ۸. معلمان به سبک‌های یادگیری دانش آموزان حساسیت بیشتری نشان می‌دهند
- ([www.talif.net/index.php](http://www.talif.net/index.php))

- نقش دانش آموزان: در نقش دانش آموزان در محیط‌های یادگیری الکترونیکی تغییراتی به وجود آمده است. نقش دانش آموزان در محیط‌های یادگیری شبکه‌ای دست‌خوش تغییرات ذیل شده است:
۱. دانش آموزان به‌جای آن که منفعل و پذیرای دانش باشند، فعال‌اند و به ساخت دانش می‌پردازند.
  ۲. دانش آموزان به‌جای حفظ کردن اطلاعات و حقایق به حل مسائل پیچیده می‌پردازند.
  ۳. دانش آموزان موضوعات را از چشم اندازه‌های گوناگون ملاحظه می‌کنند.
  ۴. دانش آموزان سؤالات خود را بررسی می‌کنند و برای یافتن پاسخ‌های مناسب به جست‌وجو می‌پردازند.
  ۵. دانش آموزان به‌صورت گروهی با یک‌دیگر کار می‌کنند و با انجام دادن فعالیت‌های مشارکتی مسئولیت هدایت و کنترل یادگیری خود را عهده دار می‌شوند.
  ۶. دانش آموزان می‌کوشند فعالیت‌هایی انجام دهند که با زندگی حرفه‌ای آنان در ارتباط است.
  ۷. دانش آموزان می‌کوشند مستقل، خودکار و خودانگیخته باشند و خودشان زمان سرعت یادگیری را تنظیم کنند.
  ۸. دانش آموزان به‌جای آن‌که به گذراندن امتحان بیندیشند، می‌کوشند دانش خود را به‌کار گیرند.
  ۹. دانش آموزان به جست‌وجوی راهبردهای یادگیری مناسب برای خود می‌پردازند و می‌کوشند بر این اساس یادگیری خود را بهینه کنند (همان منبع).
- هاپکینز (2004) تفاوت‌های رویکرد آموزش‌های سنتی و الکترونیکی را از جوانب مختلفی بررسی کرده است.

جدول شماره ۱: مقایسه رویکردهای سنتی و الکترونیکی به آموزش

(بر گرفته از مقاله آتشک، ۱۳۸۶)

الکترونیکی	سنتی	رویکرد
کار گروهی	رقابت	تأکید بر
مدیریت و تولید دانش و حل مسئله	حفظ مطالب	وظیفه فراگیر
جامعه فراگیران	عالم و جاهل	رابطه معلم با فراگیر
انعطاف‌پذیر	استاندارد و از پیش مشخص شده	فرایند آموزش
سراسر شبکه	مدرسه و دانشگاه	محیط آموزش
هر زمان که اراده کنید	سال تحصیلی	زمان آموزش

**یادگیرنده در دو نظام آموزش سنتی و الکترونیکی**

بررسی نقش یادگیرنده در دو نظام آموزش سنتی و جدید ما را در فهم تفاوت‌های میان این دو نوع نظام آموزشی یاری می‌رساند (جدول شماره ۲). ایکلانند (۲۰۰۵) بیان می‌دارد که یادگیرنده در نظام یادگیری الکترونیکی فراگیر نام دارد که خود نیاز آموزشی-اش را تشخیص می‌دهد و آن را بر طرف می‌سازد. در حالی که در نظام آموزش سنتی یادگیرنده دانش آموز نام دارد که به دلیل فشارهای مختلف (خانوادگی، اجتماعی و...) آن‌چه را دیگران برای او مطلوب می‌دانند، به حافظه می‌سپارد.



## جدول شماره ۲: یادگیرنده در دو نظام آموزش سنتی و الکترونیکی

(بر گرفته از مقاله آتشک، ۱۳۸۶)

فراگیر در نظام یادگیری الکترونیکی	دانش آموز در نظام آموزش سنتی
فراگیر با روش نیمه حضوری و غیرحضوری می آموزد	دانش آموز حضور تمام وقت دارد
فاصله تحصیلی وجود دارد	فاصله تحصیلی وجود ندارد
فراگیر معمولاً شاغل است	فعالیت اصلی دانش آموز درس خواندن است
فراگیر مشکلات اداره زندگی و مسائل روحی و جسمی دارد	دانش آموز دغدغه جانبی کمتری دارد
احساس نیاز، انگیزه تحصیل داوطلبانه را به وجود آورده است	تحصیل از روی عادت، اجبار یا انگیزه ضعیف انجام می شود
خودگردانی در یادگیری و خود نظارتی وجود دارد	نوعی اجبار با نظارت خانواده و محوریت معلم در یادگیری وجود دارد
فراگیر از انعطاف موجود در نظام آموزشی برخوردار است	دانش آموز با محدودیت مکانی و زمانی مدرسه مواجه است
تفاوت فردی فراگیران زیاد است	تفاوت فردی دانش آموزان اندک است
فراگیران دارای سنین متفاوتی هستند	دانش آموزان دارای سنین مشابهی هستند
فراگیر نیاز به خود مدیریتی، خود نظارتی و خود کنترلی دارد	امر برنامه ریزی و هدایت دانش آموز بر عهده دیگران است
فرایند یادگیری دانش آموز محور است	فرایند یادگیری معلم محور است
فراگیر با اعتماد به نفس خود پژوهی و یادگیری مستقل را می آموزد	دانش آموز بر آموزه های معلم و محفوظات از محتوای درسی تکیه دارد

دانش‌آموز معمولاً به روش خاصی برای آموختن تکیه می‌کند	فراگیر ابزارهای متنوع و نوین آموزشی را برای آموختن به کار می‌گیرد
پیشینه تربیتی دانش‌آموزان ضمن برخورداری از انسجام آموزشی از تجربه تهی است	پیشینه تربیتی فراگیران متفاوت و معمولاً ضعیف است
دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه می‌شوند	نظام خود ارزشیابی وجود دارد

### نتیجه

روند استفاده از آموزش الکترونیکی به سرعت در حال افزایش است. آموزش الکترونیکی شاید یکی از پرکاربردترین اصطلاحاتی باشد که همراه با واژه فناوری اطلاعات وارد حوزه آموزشی در ایران شده است، چنان‌که بسیاری از مراکز آموزشی به‌خصوص دانشگاه‌های کشور این نوع آموزش را جزئی از برنامه‌های بلندمدت خود قرار داده‌اند و عمدتاً سرمایه‌گذاری کلانی بر روی این مقوله انجام می‌دهند. از میان کلیه برنامه‌ها و ابزارهای مرتبط با این نوع آموزش، اهمیت ابزارهای تألیف به دلیل نقش کلیدی که در تولید محتویات آموزشی ایفا می‌کنند، امری انکارناپذیر است. یادگیری مبتنی بر مسئله یک روش آموزشی بر پایه دانش آموز محور است که با اتکا بر اصول رویکرد یاددهی - یادگیری ساخت‌گرا اجرا می‌شود. در این روش دانش‌آموزان به‌طور فزاینده‌ای مسئولیت یادگیری‌های خود را بر عهده می‌گیرند و به‌طور روز افزون از میزان وابستگی خود به معلم در فرایند یادگیری می‌کاهند. همچنین در این روش فراگیرندگانی تربیت می‌شوند که می‌توانند در دوران زندگی شغلی و روزمره خود به‌طور مستقل به یادگیری موضوعات جدید و دلخواه بپردازند. با استفاده از روش یادگیری مبتنی بر مسئله دانش‌آموزان مهارت‌های یادگیری مداوم از جمله توانایی دستیابی و استفاده از منابع یادگیری مناسب را کسب می‌کنند. طی یادگیری مسئله محور، یادگیرندگان فرصت می‌یابند به

تمرین پرداخته، آموخته‌هایشان را به کار بستند و از مهارت‌های فرایندی حل مسئله، برقراری ارتباط بین شخص، گروه سازی، خود ارزیابی، توانایی هماهنگی با تغییر و... بهره گیرند.

تأثیری که محیط‌های یادگیری الکترونیکی بر آموزش مسئله محور دارند، متوجه دو مؤلفه آموزشی معلم و دانش آموز (یادگیرنده) است که در آن معلم به جای سخنرانی و ارائه اطلاعات، به راهنمایی یادگیرندگان و مدیریت منابع می‌پردازد و به جای آن که به سؤالات پاسخ دهند، یادگیرندگان را برای یافتن پاسخ هدایت کرده و در نهایت به جای آن که شخصاً بر محیط تدریس کاملاً کنترل داشته باشند با مشارکت دانش آموزان این کار را انجام می‌دهند. از سوی دیگر دانش آموزان به جای آن که منفعل و پذیرای دانش باشند، فعال‌اند و به ساخت دانش می‌پردازند و به جای حفظ کردن اطلاعات و حقایق به حل مسئله‌های پیچیده می‌پردازند همچنین به صورت گروهی با یکدیگر کار می‌کنند و با انجام دادن فعالیت‌های مشارکتی مسئولیت هدایت و کنترل یادگیری خود را عهده دار می‌شوند.

بنابراین با توجه به آن چه در بالا ذکر شد اثر گذاری و توان یادگیری مسئله محوری از یک طرف؛ و از سویی دیگر قابلیت کاربرد آن میان جمعیت‌های مختلف دانش آموزی سبب شده است، این استراتژی یادگیری به مثابه رویکرد بنیادین برای ایجاد تحول در آموزش کشور در نظر گرفته شود.

### کتابنامه

احمدی، غلام علی. ۱۳۸۰. کاربرد روش حل مسئله در آموزش علوم، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۱۷، شماره ۱.

اصنافی، امیررضا. ۱۳۸۴. یادگیری الکترونیکی چیست و جایگاه کتابخانه‌های مجازی در این فرایند کجاست؟، فصلنامه کتاب، شماره ۶۳.

الحسنی، سید حسن. ۱۳۸۴. مقدمه‌ای بر آموزش از راه دور، تهران: انتشارات منادی تربیت.

## ۱۶۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- آتشک، محمد. ۱۳۸۶. مبانی نظری و کاربردی یادگیری الکترونیکی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴۳.
- آقازاده، محرم. ۱۳۸۶. راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: انتشارات آبیژ.
- جارویس، پیتر. ۱۳۷۸. بزرگ‌سالان و آموزش مداوم، ترجمه غلام علی سرمد، تهران: سمت.
- حسینی، سید خالد. مبانی نظری الگوهای تدریس و جشنواره‌ی تدریس فلسفه و منطق. گاه‌نامه گروه‌های آموزش استان کردستان، بهار ۱۳۸۷.
- سیف، علی اکبر. ۱۳۷۹. روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی اکبر. ۱۳۸۰. نظریه سازندگی و کاربرد آموزشی آن، فصلنامه تعلیم و تربیت، نشریه پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شعاری نژاد، علی اکبر. ۱۳۴۹. روان‌شناسی یادگیری: کاربرد روان‌شناسی در تربیت، تهران: کتاب‌فروشی تربیت.
- شعبانی، حسن. ۱۳۸۲. روش تدریس پیشرفته. تهران: انتشارات سمت.
- شریعت‌مداری، علی. ۱۳۷۹. شناخت‌شناسی دیوئی و آموزش، پژوهش‌های تربیتی مؤسسه تحقیقات تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، جلد هشتم، شماره ۱ و ۲.
- کنن، رابرت و نیوبل، دیوید. ۲۰۰۰. راهنمای بهبود تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- کهنه‌پوشی، سید مصلح. ۱۳۸۹. الگوی تدریس و تأثیر آن بر وضعیت درسی و رفتاری دانش‌آموزان، همایش کشوری کتاب‌روانشناسی سال سوم انسانی، اشنویه.
- مهر محمدی، محمود. ۱۳۸۷. بازاندیشی در فرایند یاددهی / یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه.
- هیل، مایکل. ۱۳۸۱. تأثیر اطلاعات بر جامعه: بررسی ماهیت، ارزش و کاربرد اطلاعات، ترجمه محسن نوک‌ریزی، تهران: چاپار.
- همو. ۱۳۶۲. روان‌شناسی یادگیری: کاربرد روان‌شناسی در تربیت، تهران: کتاب‌فروشی تربیت.
- هرگنهان، بی.آر. ۱۳۸۲. مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، ویرایش ۶، تهران: نشر دوران.
- هیلگارد، ارنست؛ باور، گوردن. ۱۳۷۱. نظریه‌های یادگیری، ترجمه محمد تقی براهنی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

([www.sanjeshmaz.blogfa.com](http://www.sanjeshmaz.blogfa.com))

([www.talif.net/index.php](http://www.talif.net/index.php))

# روش‌شناسی مناسب در تدوین دروس علوم انسانی بر مبنای منطق فازی

نعیما محمدی

مریم زارعیان

## چکیده

بی شک توسعه پایدار بدون محوریت علم و دانایی ممکن نیست و در این مقام علوم انسانی و اجتماعی از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. از سوی دیگر موضوع علوم انسانی درگیر امر انسانی است و با فاعلان شناسایی که انسان است سخت در آمیخته است. علوم اجتماعی علمی انتزاعی یا خنثی نیست بلکه هدف آن تحلیل پدیده‌ها به سبب تغییر و تحول در جامعه است. در این عرصه علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و لذا بسیاری از پژوهش‌های علمی که در باب مسایل اجتماعی فرهنگی و انسانی، مواضع فلسفی و ایدئولوژیک خود را در قالب دیدگاه‌های علمی مطرح می‌سازد. لذا این سؤال پیش می‌آید که علم انسانی بومی چه تعریفی دارد و چگونه می‌توان علوم را در طبقه بومی یا جهانی طبقه بندی کرد. از آنجا که در معرفت‌شناسی کلاسیک منطق مسلط منطق ارسطویی یا منطق صفر و یک است، علوم را بومی یا جهانی تعریف می‌کند. این مقاله بر آن است تا نشان دهد که سنجش مطالعات انسانی می‌تواند بر روی طیفی از این حیث انجام گیرد که در یک سر آن علم بومی و در سر دیگر آن علم جهانی قرار دارد. رهیافتی که مطالعه بر مبنای آن انجام گرفته است، رهیافت فازی است.

**کلیدواژه‌ها:** علم بومی، منطق فازی، علم جهانی

## طرح مسأله

بحث درباره داشتن علم بومی در گوشه و کنار جهان همواره مطرح بوده است و هم اکنون نیز با جهانگیر شدن مقوله جهانی شدن به صورتی فراگیر مطرح است. رواج جامعه‌شناسی و دیگر رشته‌های علوم انسانی در جامعه‌ای نظیر ایران این سوال را ایجاد می‌کند که آیا باید در حیطه علوم اجتماعی و انسانی همانند دیگر علوم غربی اندیشید و از اصول روش‌شناسی و مقوله پردازی آنها پیروی کرد یا اینکه لازم است از عمق جریانات تاریخی، اجتماعی، فرهنگی و فکری بومی الگوی نظری معینی برای دانش اجتماعی استخراج کرد؟ در تکوین معرفت دو عنصر اساسی وجود دارد. فاعل شناسایی یا سوژه و موضوع شناسایی یا اَبژه. در علوم انسانی فاعل شناسایی و موضوع شناسایی انسان است. موضوعات شناسایی در علوم طبیعی، چنانچه شرایط فیزیکی و طبیعی در نقاط گوناگون عالم یکسان باشد با روش واحد یا روشهای کم و بیش مشابه قابل مطالعه و تحقیق‌اند. و اگر همه شرایط محیط شناسایی و نیز شناسندگان یکسان باشد، معمولاً فاعلان شناسایی به نتایج یکسان می‌رسند. بنابراین کاری که در یک نقطه عالم آغاز شده است می‌توان در نقطه‌ای دیگر در پی گرفت و امیدوار بود که نتیجه مطلوب یا مفروض به دست می‌آید، اما موضوع علوم انسانی که درگیر امر انسانی است، با فاعلان شناسایی که انسان است، سخت درآمیخته است. علوم اجتماعی علمی انتزاعی یا خنثی نیست بلکه هدف آن تحلیل پدیده‌ها به سبب تغییر و تحول در جامعه است. در این عرصه علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند و لذا بسیاری از پژوهشهای علمی که در باب مسایل اجتماعی فرهنگی و انسانی، مواضع فلسفی و ایدئولوژیک خود را در قالب دیدگاه‌های علمی مطرح می‌سازد. بومی سازی علوم انسانی در حقیقت بیان نسبتی خاص بین علم و فرهنگ است که چگونگی این نسبت و میزان تاثیرگذاری هر یک از این دو مقوله در دیگری اهمیت دارد.

### چرا بومی‌سازی باید با رهیافت منطق‌فازی مطرح گردد

معرفت‌شناسی غالب بر علم اجتماعی، معرفت‌شناسی دو ارزشی است؛ این نوع معرفت‌شناسی را مبتنی بر منطق ارسطویی و بر مبنای دو ارزش صفر و یک تعریف کرد و فضای دو ارزشی کذب و صدق (صفر و یک) زیر بنای معرفت‌شناسی علم اجتماعی را می‌سازد که این معرفت‌شناسی بر عضویت و عدم عضویت در یک مجموعه استوار است. بر این اساس، گزاره‌های تاریخی / گزاره‌های فرا تاریخی نمونه‌هایی از منطق دو ارزشی در سطح معرفت‌شناسی و واقعیت منحصر به فرد<sup>۱</sup> / واقعیت عام<sup>۲</sup> شواهدی از بازنمایی معرفت‌شناسی دو ارزشی در هستی‌شناسی و تفریدی‌گرایی<sup>۳</sup> / تعمیمی‌گرایی<sup>۴</sup>، تبیین / تفسیر، تحلیل کمی / کیفی گواهی بر روش‌شناسی دو ارزشی می‌باشند. بومی‌سازی علم در برابر جریان جهانی بودن مفاهیم علوم اجتماعی قرار دارد و معتقد است که فرهنگ غرب در حوزه‌های مختلف از جمله در انتخاب مسأله انتخاب روش‌های تحقیق ارائه راه حل‌ها و سیاست‌ها ارائه فرضیات و مبانی معرفت‌شناسی علوم انسانی موجود اثر و ظهور دارد. لذا علوم انسانی غرب مبتنی بر فلسفه تاریخ فرهنگ و تجارب غرب است و در نتیجه بومی‌کردن علوم انسانی بر این مبناست که فرضیات مفاهیم و روش‌ها در علوم اجتماعی از تاریخ فرهنگ و تمدن‌های غیر غربی قابل انتزاع است. بومی‌سازی علوم انسانی نگرشی است که مبتنی بر دستگاه معرفتی نسبیست‌گراست. نسبیست‌گرایی از حیث پیش‌فرض معرفت‌شناسی، مبتنی بر گزاره‌های معرفتی تاریخمند و زمان‌مند است. در این دیدگاه به دلیل آنکه معرفت محدود به زمان و مکان است برای هر موقعیت مکانی یا زمانی باید معرفت بخصوصی داشته باشیم. از حیث هستی‌شناسی دستگاه معرفتی نسبیست‌گرا بر بعد منحصر به فرد تأکید دارد؛ در دستگاه معرفتی نسبیست‌گرایانه، یک

- 
1. Uniqueness
  2. Generality
  3. Idiographic
  4. Nomothetic

واقعیت یا یک مسأله، به مثابه امر تاریخی شروط به زمان و مکان قابل فهم است. معرفت نسبی است، واقعیت تابع معرفت است، پس واقعیت هم نسبی است. بر مبنای دستگاه معرفتی منطق فازی، مجموعه‌های فازی بر سه نقطه گسست کیفی استوارند. کاملاً عضو، نقطه تقاطع و کاملاً غیر عضو. در دستگاه معرفتی فازی، از حیث پیش فرض معرفت‌شناسی، گزاره‌های معرفتی فازی هستند و ماهیت درجه بندی دارند، لذا تقسیم علوم انسانی به صرفاً بومی یا جهانی همه حالت‌های آن را در بر نمی‌گیرد. علوم انسانی را با توجه به موضوعات مختلف می‌توان در یک طیف در نظر گرفت که یک سر آن علم بومی و در سر دیگر علم جهانی قرار دارد و در میانه آن علم بومی - جهانی قرار دارد. در سری از طیف که علوم بومی قرار گرفته است دستگاه معرفتی نسبیت گرایانه درصد تعریف ماهیت صرفاً بومی علوم انسانی برمی‌آید. در این دیدگاه این اعتقاد وجود دارد که فرهنگ غرب در حوزه‌های مختلف از جمله انتخاب مسئله، انتخاب روش‌های تحقیق، ارائه راه حل‌ها و سیاست‌ها و ارائه فرضیات و مبانی معرفت‌شناسی علوم اجتماعی موجود اثر و ظهور دارد. و لذا علوم اجتماعی غرب مبتنی بر فلسفه تاریخ فرهنگ و تجارب غرب است و در نتیجه بومی کردن علوم اجتماعی بر این مبناست که فرضیات مفاهیم و روش‌ها در علوم اجتماعی بومی از تاریخ فرهنگ و تجارب تمدن‌های غیر غربی قابل انتزاع است. در سر دیگر طیف که علم اجتماعی جهانی قرار دارد با دستگاه معرفتی عقلانیت انتقادی درصد تعریف مفاهیم جهانی است. در این دیدگاه این اعتقاد وجود دارد که گزاره‌های معرفتی، بر گزاره‌های فرا تاریخی و جهان‌شمول<sup>۱</sup> استوار است و علوم انسانی تولید مفاهیم و گزاره‌های عام و جهان‌شمول می‌کند و دانشمند علوم انسانی فارغ از ارزش‌هایش و ویژگی‌های فرهنگی محیطش به بررسی موضوع می‌پردازد و دانشمند اجتماعی پیرو اصل بی طرفی اخلاقی مفاهیم جهانی تولید می‌کند.



اما روایت نسبی‌گرایانه و عقل‌گرایانه انتقادی از علم روایت دو ارزشی از حقیقت علمی است و اشتباه دستگاه معرفتی دوازده‌گانه آن است که آنچه را که تنها برای موارد خاصی صادق است، به تمام پدیده‌ها تعمیم داده است. روایت دو ارزشی از حقیقت علمی که عضویت و عدم عضویت در یک مجموعه را بازنمایی می‌کند، به تنهایی با حقیقت علمی ناسازگار و قادر به تبیین همه مسایل موجود در حوزه دانش علمی نیست. درحالی‌که در معرفت‌شناسی فازی، همه چیز به طور نسبی درجه‌بندی می‌شود و حقیقت چیزی بین صفر و یک است. در این دستگاه معرفتی، حقیقت سیاه و سفید به حقیقت خاکستری انتقال یافته، همه چیز تابع اصل عدم قطعیت شده و در باب معرفت و الزامات آن، فهم تساهل‌گرایانه ارائه می‌شود. دستگاه معرفتی فازی از حیث پیش فرض معرفت‌شناسی، مبتنی بر گزاره‌های معرفتی فازی است. این گزاره‌ها ماهیت درجه‌بندی دارند. در دستگاه معرفتی فازی تفاوت در نوع گزاره‌ها پذیرفته می‌شود. با این حال، نمی‌توان آنها را تنها به یکی از دو حالت تاریخی و فرا تاریخی محدود کرد؛ بلکه باید در مورد گزاره‌های تاریخی و فرا تاریخی درجه‌بندی نیز صورت گیرد. یعنی در میانه طیف از دید دستگاه معرفت‌شناسی فازی علم بومی - جهانی قرار دارد به این معنا که میزان عضویت علم اجتماعی به مجموعه بومی یا مجموعه جهانی قابل درجه بندی است و می‌توان درجه بومی بودن یا درجه جهانی بودن وجوه مختلف علم انسانی را مشخص نمود.

بخشی از مبانی نظری علوم انسانی عبارتند از:

- مبانی معرفت‌شناختی

- مبانی هستی‌شناختی

- مبانی روش‌شناختی

لذا ابتدا مبانی نظری دو سر طیف علوم را از نظر بومی بودن بررسی می‌کنیم.

## علوم انسانی بومی

**منظر معرفت شناسانه:** از منظر معرفت‌شناسی می‌توان علم بومی را در راستای نظریه پردازی پست مدرن به شمار آورد. هورکهایمر و آدورنو از نظریه پردازان مکتب فرانکفورت به نقد عقل گرایی جدید در علم مدرن پرداختند. آنها در ادامه بحث‌های نقد عقل جدید، ریشه‌های سلطه گرایی سیاسی و جنگ را در نظریه‌های بنیادی و پایه‌ای مدرنیته یافتند. آنها در کنکاش انتقادی خود در خصوص نظریه ذهن شناسا به رابطه سلطه و علم اشاره کرده و به اثبات رسانیده اند که زمانی سوژه یا فاعل شناسایی شکل می‌گیرد که ذهن، طبیعت را در اندیشه به شیء تبدیل کند، یا از طبیعت برداشتی شیء گونه داشته باشد و به عبارت دیگر سعی می‌کند که از شیء فاصله بگیرد و آنرا مطالعه کند. اگرچه این رابطه برای شناخت طبیعت برقرار شده است ولی در حد شناخت باقی نمی‌ماند و به منظور استفاده از طبیعت به کار گرفته می‌شود و استفاده از طبیعت در حد به کارگیری نمی‌ماند بلکه منجر به سلطه بر طبیعت می‌شود.<sup>۱</sup> در رابطه مطالعه انسان بر روی انسان، این سلطه بازتاب می‌یابد. اندیشمندان پست مدرنی همچون گادامر، فوکو و دریدا با نقد نگاه پوزیتیویستی به علم همچنین به مسأله دخالت فرهنگ در علم می‌پردازند. در اینحالت سنت (گادامر)، اقتدار (فوکو) و متافیزیک (دریدا) در ساختار و محتوی درونی علم اثر گذار می‌شوند. این دیدگاه ادعای نهضت روشنگری را زیر سؤال می‌برند که علم در چارچوب فرهنگ و اقتدار هویت ابزاری یافته است.<sup>۲</sup> و به همین علت میتوان گفت تعریض راه مطالعات انتقادی، نقطه عزیمت مطلوبی برای بومی کردن علوم انسانی است. از نظر معرفت‌شناسی علم بومی، علم جدید مجموعه‌ای از ارزشها را که مدنظر صاحبانش بوده است، عرضه می‌دارد و لذا در بومی کردن علوم ابتدائاً باید ارزشهای بنیادین خود را به

۱. (واگنر، ۱۹۹۴: ۱۹۶)

۲. (پارسانیا، ۱۳۸۵: ۱۸۶)

دقت شناسایی کنیم و نسبت به تحقق این ارزشها در ساختار جدید جهان و علم تأمل نمائیم و امکان ادامه حیات و صحت این ارزشها را در جهان برآورد کنیم و اگر چنین امری در ساختار کنونی تحقق یافتنی نیست به ارائه طرحی نو اقدام نمائیم.<sup>۱</sup> از حیث اهداف علمی علم اسلامی این نگرش بر این تأکید دارد که اهداف علمی دانشمندان و نگرشهای عالم و جهانبینی پژوهشگران در نحوه شکل‌گیری علم مؤثر است و نوع پرسشهای نظری آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با توجه به جهانبینی و فضای ذهنی رایج در روزگار خود و با تحت تأثیر قرار دادن پارادایم‌ها، گونه‌های خاصی از پاسخ را شایسته بحث مبداند.<sup>۲</sup> لذا این نگرش نتیجه کار علمی را در پرتو جهان بینی الهی، تأمین نیازهای مادی و معنوی می‌داند.

**منظر هستی‌شناسی:** از منظر هستی‌شناسی می‌توان گفت، پیش‌فرض‌های معرفتی علوم انسانی در زمینه انسان، الهام بخش نوع معینی هستی‌شناسی است. موضوع علوم انسانی درگیر امر انسانی است و این انسان از نظر علوم بومی با وضع تاریخی، فرهنگی، اعتقادی، آرمانی، اسطوره‌ای، جغرافیائی، اجتماعی و بسیاری دیگر از عناصر دست به گریبان است که همه اینها با هم مجموعه درهم تنیده‌ای ایجاد کرده‌اند. لذا علم بومی معتقد است موضوع شناسایی را اصولاً باید موضوعی بومی با محتوایی مرتبط و معطوف به جامعه خاص دانست.<sup>۳</sup> بنابراین نگاه تفهیمی موضوعات علوم انسانی به دلیل شدت حساسیت و سیال بودن فرهنگی و تغییراتی که در محیطهای مختلف پیدا می‌کند، همواره موضوعاتی منحصر به فرد می‌باشند و اگر به لحاظ نظری تعمیم پذیر باشد، به دلیل تنوع

---

۱. (کچوئیان، ۱۳۸۵: ۱۸۷)

۲. (گلشنی، ۱۳۷۷: ۴۰)

۳. (حیبی، ۱۳۸۴: ۴۰)

فراوانی که در موضوعات آنهاست به سادگی قابل تعمیم نیستند.<sup>۱</sup> علم انسانی بومی از حیث هستی مورد مطالعه به انسانی می‌پردازد که دارای دین خاص و از نظر تاریخی دارای گذشته‌ای خاص است و از منظر جغرافیائی در مکانی خاص زندگی می‌کند و عناصر فرهنگی و اجتماعی خاصی دارد.

**منظر روش‌شناسی:** از حیث روش‌شناسی علم بومی می‌توان گفت از آنجا که هستی‌شناسی در روش‌شناسی انعکاس دارد و هستی مورد مطالعه علم بومی منحصر به فرد است، بومی‌سازی از دو بعد قابل دنبال کردن است. الف) موضوع علم ب) ذهنیت و سوژه. که این امر با سه رویکرد دنبال می‌شود. ۱) توصیفی (۲) تاریخی (۳) بومی‌سازی کاربردی.

علم بومی از حیث موضوع عبارت است از پرداختن به مسائل زیست محیطی تاریخی و جغرافیائی محیط خود. از حیث انتخاب موضوع، علم انسانی بومی به گزینش مسائل موجود بالفعل جامعه خود می‌پردازد و محقق باید برای مطالعه و پژوهش موضوعاتی را انتخاب کند که صرفاً در رابطه با جامعه خود و افراد آن و مسائل آن باشد. مثلاً از آنجا که موضوع شناسایی در علم انسانی اسلامی موضوعی منحصر به فرد یعنی انسان مسلمان در جامعه اسلامی است. بنابراین باید با روشهایی به بررسی آنها پرداخت که واجد ظرافت‌های بسیار پیچیده باشد و تنها قابل انطباق با این محیط باشد. از این دیدگاه موضوعات علوم انسانی به دلیل شدت حساسیت و سیال بودن فرهنگی و تغییراتی که در محیط‌های مختلف پیدا می‌کنند، همواره موضوعاتی منحصر به فردند و به دلیل تنوع فراوانی که در موضوعات آنهاست بسهولت قابل تعمیم نمی‌باشد. لذا دانشمندی که در این علوم تحقیق می‌کنند باید شناخت ویژه‌ای نسبت به زادبوم و محیط خود داشته باشند. این شناخت ویژه و خاص به دلیل معنادار بودن کنشهای اجتماعی مقدار زیادی همدلی و همراهی دانشمندان

با کنشگران را می‌طلبد. بنابراین عالم علوم انسانی برای شناخت واقعیت در این علوم نمی‌تواند به عنوان یک مشاهده کننده محض در خارج از ظرف دریافت و بیرون از ذهنیت کنشگران به مطالعه بپردازد.<sup>۱</sup> در اینصورت روشی که بیشترین کارایی را در مطالعه علوم انسانی اسلامی دارد، روش تفهیمی است.

### علم جهانی به عنوان غیر بومی ترین علم

**منظر معرفت‌شناسی:** از حیث معرفت‌شناسی علم جهانی "، گزاره‌های معرفتی بر گزاره‌های فراتاریخی و جهان‌شمول استوار است. علم ساختار درونی مستقلی دارد و از طریق اثبات، ابطال یا تأیید نوع خاصی با جهان خارج تعامل برقرار می‌کند. در این دیدگاه گزاره‌های ارزشی علمی نبوده و نباید وارد ساختار علم شوند و فرهنگ تنها می‌تواند در عرصه تعیین و الویت بندی مسایل به علم موجود جهت دهد. دین نیز اگر مدعی کارکرد معرفت‌شناختی باشد و بخواهد وارد ساختار علم گردد باید قداست زدایی و ابطال‌پذیر گردد.<sup>۲</sup> این دیدگاه تأکید می‌کند که اندیشه زمان‌مند و مکان‌مند نیست و بی تاریخ و بی جغرافیاست. لذا گزاره‌های معرفتی حاصل اندیشه به هر زمان و مکانی متعلق باشند قابل استفاده در زمانها و مکان‌های دیگرند.<sup>۳</sup>

**منظر هستی‌شناسی:** از حیث هستی‌شناسی در علم جهانی، واقعیت اجتماعی ماهیت عام دارد و واقعه خاص در یک کشور به مثابه نمونه‌ای از یک الگوی عام و امر فراتاریخی موجود در تئوری جهان‌شمول قابل درک است. در دیدگاه علوم انسانی جهانی، انسانها به رغم اختلافات بسیار عدیده‌ای که به لحاظ مکانی، زمانی، اوضاع و احوال زندگی، از

---

۱. (باقری، ۱۳۸۷: ۵۷)

۲. (پارسانیا، ۱۳۸۵: ۱۸۶)

۳. (ملکیان، ۱۳۸۶: ۱۶)

لحاظ جسمانی ذهنی روانی اجتماعی و از لحاظ فرهنگی با یکدیگر دارند، با اینحال آنها انسان‌اند و لذا یک سلسله مؤلفه‌های مشترک جسمانی، ذهنی و روانی بر آنها حاکم است که باید در پذیرش آراء و نظرات به همان مؤلفه‌های مشترک رجوع کنیم.<sup>۱</sup>

**منظر روش‌شناسی:** از حیث روش‌شناسی علم جهانی مبتنی بر رویکرد تعمیمی است، از آنجاکه هستی‌های مورد مطالعه و موضوعات مورد تحقیق یگانه‌اند. لذا تحلیل تبیینی می‌تواند آنها را مورد مطالعه قرار دهد.

### علم بومی در دستگاه معرفتی منطق فازی

در دستگاه معرفتی فازی میزان عضویت علم اجتماعی به مجموعه بومی یا مجموعه جهانی قابل درجه بندی است و می‌توان درجه بومی بودن یا درجه جهانی بودن وجوه مختلف علم انسانی را مشخص نمود. و نمی‌توان علوم انسانی را تنها به یکی از دو حالت علم بومی یا علم جهانی در نظر گرفت. بلکه باید در مورد گزاره‌های تاریخی و فرا تاریخی معرفت درجه‌بندی صورت گیرد. درجه‌بندی<sup>۲</sup> میزان عضویت در یک مجموعه است و این درجه‌بندی، از طریق رجوع به صاحب‌نظران و به کمک دانش نظری پژوهشگر تعیین می‌شود.

### مدرج سازی بر مبنای منطق فازی

تحقیقات و پژوهش‌های اجتماعی در سطح یا درجه متفاوتی از بومی بودن یا جهانی بودن قرار دارند و لذا می‌توان طیفی ۵ ارزشی را تشکیل داد که در یک سر آن علم جهانی با درجه عضویت صفر به مجموعه علم بومی قرار دارد و در سر دیگر آن علم اسلامی با

---

۱. (ملکیان، ۱۵: ۱۳۸۶)

درجه عضویت ۱ نسبت به مجموعه علم بومی قرار دارد. برای انجام این کار پارامترهای تشکیل دهنده علم بومی یا علم جهانی را استخراج می‌کنیم. بنا به تفاوت در درجه بندی، درجه عضویت مشخص می‌گردد. مثلاً نمرات عضویت ۰/۲ یا ۰/۳ نشان‌دهنده این است که موضوعات به میزان بیشتری خارج از عضویت هستند اما هنوز اعضای ضعیف تلقی می‌شوند. نمره صفر نشان دهنده عدم عضویت کامل در یک مجموعه است. نمره ۰/۵ هم نقطه‌ایست که بیشترین ابهام در مورد درون مجموعه بودن یا نبودنش وجود دارد. مجموعه ۳ ارزشی شامل نمره عضویت ۱ و ۰/۵ و ۰ مجموعه فازی ابتدایی است.<sup>۱</sup>

### اندازه‌گیری نمرات عضویت فازی

نمرات عضویت فازی درجه‌ای را نشان می‌دهد که موارد به مجموعه‌های مورد استفاده دانشمندان اجتماعی برای شرح و تحلیل تعلق دارند، این مجموعه‌های فازی به نوبه خود مفاهیم حاضر در گزاره‌های نظری را انعکاس می‌دهند. (مثلاً "خانواده سنتی در جامعه پست مدرن کوچک می‌شود). قوی بودن تحلیل‌های مجموعه فازی حاصل پیوستگی بین محتوی مفاهیم تئوریکی از یک طرف و ارزیابی نمرات عضویت از طرف دیگر است. گام‌های متعددی در ارزیابی عضویت فازی وجود دارد. گام اول در ارزیابی نمرات عضویت فازی مشخص کردن دامنه ارزیابی مربوط است. یعنی ابتدا محقق باید به این سؤال پاسخ دهد که موارد یا مشاهدات مجموعه چه مواردی هستند. پاسخ به این سؤال تأثیر زیادی بر تحلیل موارد دارد. مثلاً اهمیت کشورهای ثروتمند کاهش می‌یابد. زمانی که دامنه تحقیق مورد بررسی کشورهای صنعتی است. در این تحقیق دامنه مورد بررسی ما طیفی است که در یک سر آن علم بومی قرار دارد و در سر دیگر آن علم جهانی. گام دوم در ارزیابی نمرات فازی تعریف مجموعه‌های فازی است که به پیروی از مفاهیمی است که تحقیق را

هدایت می‌کنند. ممکن است این مرحله ساده و آشکار به نظر برسد، ولی تفاوت ظریفی بین مشخص کردن مجموعه‌های فازی و مشخص کردن متغیرها وجود دارد. هنگام ارزیابی عضویت فازی هدف محقق ارزیابی درجه عضویت هر مورد در مجموعه است، نه به سادگی تعیین موقعیت آن در یک پیوستار نسبت به موارد دیگر، همانگونه که در تحقیقات اجتماعی متغیر محور انجام می‌گیرد. مثلاً به جای اندازه‌گیری درآمد خانوار (به عنوان یک متغیر) محقق ممکن است بخواهد درجه عضویت در مجموعه خانوارهایی که از نظر مالی تأمین هستند را تعیین کند. مجموعه فازی مورد بررسی در این تحقیق مجموعه علوم بومی است. گام سوم یا تعیین نوع مجموعه فازی است که برای هر مفهوم عملی است. برای برخی مفاهیم امکان پیاده‌سازی تمایزات خوب نیست و محققان ممکن است مجموعه فازی را به طرح‌های ۳ ارزشی یا ۵ ارزشی محدود کنند. دو مسئله مهم در تعیین طرح مجموعه اینست: اول تعریف مجموعه در سؤال، دوم کیفیت، حجم و پایداری مدارکی است که در دسترس محقق است. ملاحظه اول تئوریک است، برخی مجموعه‌ها در حالیکه فزاینده، فقط تعداد محدودی ارزش‌های مربوط به صورت نظری دارند. ملاحظه دوم مهمتر است. اکثر مفاهیم تئوریک به مجموعه‌های فازی به وسیله درجات پیوسته عضویت تبدیل می‌شوند و بنابراین به خوبی اجازه برقراری تمایزات خوب را می‌دهند با اینحال شواهد در دسترس ممکن است برای حمایت این تمایزات ضعیف باشد. مثلاً داده‌های در دسترس ممکن است کیفی باشند و بنابراین کمی‌کردنشان مشکل باشد. در این تحقیق طرح مورد بررسی مجموعه فازی را ۹ ارزشی در نظر گرفتیم. گام چهارم، تعیین دامنه احتمالی نمرات عضویت فازی است. نمرات عضویت کوچکتر از  $0/1$  برای موارد پایین توزیع عضویت بالای  $0/9$  برای موارد بالای توزیع، ممکن است در مجموعه هیچ عضوی دارای درجه عضویت انباشته نباشد و بالاترین درجه عضویت  $0/7$  یا  $0/8$  باشد. پس عضویت در این مجموعه از  $0$  تا  $0/8$  تغییر می‌کند. در این مجموعه دامنه نمرات عضویت را از  $1$  تا  $0$  در نظر می‌گیریم. گام پنجم، تعیین مدارک تجربی است که



برای مشخص کردن نمرات عضویت استفاده می‌شود. مثلاً GNP برای تعیین عضویت در مجموعه کشورهای ثروتمند. بعضی اوقات لازم است تا از متغیرهای سنتی مختلف استفاده شود. مثلاً محقق ممکن است استدلال کند که یک برووکراسی کارا عناصر مختلف دارد و بنابراین با ترکیب این شاخص‌ها برووکراسی را میتوان در نظر گرفت و لذا یک نمره پایین از هر کدام از عناصر منجر به نمره پایینی در اندکس کارایی برووکراسی می‌شود.<sup>۱</sup> در این تحقیق بر طبق مبانی نظری علم بومی را دارای ۴ پارامتر در نظر گرفته ایم.

۱- پیش فرضهای معرفتی بومی در مقابل پیش فرضهای معرفتی جهان شمول

۲- پیش فرضهای هستی‌شناختی منحصر به فرد در مقابل پیش فرضهای هستی

شناختی همگانی

۳- انتخاب موضوع مبتنی بر پارامترهای بومی در مقابل انتخاب موضوع مبتنی بر

پارامترهای جهانی

۴- روش تفهیمی در مقابل روش تبیینی

اگر ما به پیش فرضهای معرفتی بومی عدد ۱ به پیش فرضهای جهانشمول عدد صفر و به حالتی که این دو پیش فرض را با هم دارد عدد ۰/۵ بدهیم و به همین طریق به پیش فرضهای هستی‌شناختی منحصر به فرد عدد ۱ به پیش فرضهای هستی‌شناختی همگانی عدد صفر و به حالتی که این دو با هم هستند عدد ۰/۵ بدهیم و به همین ترتیب برای سایر پارامترها عمل کنیم. با این روش به علمی که نمره چهار بدهیم، کاملاً در مجموعه علم بومی قرار می‌گیرد و علمی که دارای نمره صفر بگیرد در خارج از مجموعه علم بومی قرار می‌گیرد. اما ممکن است ما علمی که نمره صفر از این شاخصها بگیرد، نداشته باشیم و این دامنه فازی ما را مشخص می‌سازد.

گام ششم و هفتم در ارزیابی نمرات عضویت فازی، انتقال شواهد تجربی به نمرات است. برای اجرای این انتقال لازم است تا ارتباط بین نمرات خام را با برچسب‌های زبانی ایجاد کنیم که به نوبه خود مرتبط با نمرات فازی مختلف است، جدول ۱ نشان‌دهنده انتقال از نمرات خام به برچسب‌های زبانی برای نمرات عضویت فازی است.

جدول ۱. انتقال از نمرات خام به برچسب‌های زبانی برای نمرات عضویت فازی		
نمرات شاخص‌های علم بومی	برچسب‌های زبانی	درجه عضویت
۰	کاملاً" خارج از مجموعه	۰/۰۰۷
۰/۵	آستانه عدم عضویت کامل	۰/۰۴۷
۱	بیشتر خارج تا داخل مجموعه	۰/۱۱۹
۱/۵	بیشتر بیرون از مجموعه	۰/۳۷۸
۲	نه داخل نه خارج	۰/۵
۲/۵	بیشتر درون تا بیرون مجموعه	۰/۶۶۲
۳	بیشتر درون مجموعه	۰/۸۸۱
۳/۵	آستانه عضویت کامل	۰/۹۵۳
۴	کاملاً" داخل مجموعه	۱

اگر موردی دارای درجه عضویت ۰ در مجموعه علم بومی است، آن علم دارای درجه عضویت ۱ در مجموعه علم جهانی است. چراکه نمره عضویت در مجموعه علم جهانی مساوی است با یک منهای نمره عضویت در مجموعه علم بومی.

## بررسی تحقیق وبر درباره پروتستان‌یسم و سرمایه داری مدرن از دید علم

### بومی

برای بررسی تحقیق وبر لازم است، نمره آن را با ۴ شاخص مورد نظر برای علم بومی به دست آوریم.

#### ۱- پیش فرضهای معرفتی بومی

دیدگاه علم بومی از حیث معرفت‌شناسی مبتنی بر گزاره‌های معرفتی تاریخ‌مند و زمان‌مند است. در این دیدگاه برای هر موقعیت مکانی یا زمانی باید معرفت بخصوصی داشته باشیم. پیش فرض معرفتی وبر در بررسی اخلاق پروتستان مبتنی بر این بود که گزاره‌های معرفتی تاریخ‌مند و زمان‌مندند. بررسی اخلاق پروتستان در برهه زمانی و مکانی خاصی است که نتیجه خاصی را به بار می‌آورد. و برای هر موقعیت مکانی یا زمانی باید معرفت بخصوصی داشته باشیم. لذا می‌توان گفت نمره‌ای که این مطالعه از این شاخص می‌گیرد، ۱ می‌باشد.

#### ۲- پیش فرضهای هستی‌شناختی منحصر به فرد

پیش فرضهای هستی‌شناختی وبر در مطالعه‌اش مبتنی بر این است که واقعیت به مثابه امر تاریخی مشروط به زمان و مکان است. هستی‌های مورد مطالعه وبر پروتستان‌های ساکن در سرزمین‌های اروپایی بود که این افراد از لحاظ منحصر به فردی در مرتبه میانه قرار داشتند به دلیل آنکه متعلق به یک کشور خاص نیست و از طرفی عمومیت جهانی ندارد و لذا نمره‌ای که مطالعه وبر از این شاخص می‌گیرد، نمره ۰/۵ می‌باشد.

#### ۳- گزینش موضوع مبتنی بر پارامترهای بومی

وبر معتقد است که در گزینش مسئله تحقیق همیشه یک عنصر ارزشی دست‌اندر کار است و ربط ارزشی به گزینش مسئله مورد تحقیق راجع است و نه به تفسیر پدیده‌ها.<sup>۱</sup>

مراد این است که علم به مسائل زیست محیطی، تاریخی و جغرافیایی محیط خود بپردازد. این حیث از بومی کردن علم رابطه مستقیم با ربط ارزشی پژوهشگر دارد، به این معنا که پژوهشگر در انتخاب موضوع در راستای ارزش‌ها و دغدغه‌های ذهنی و فرهنگی‌اش موضوعی را برمی‌گزیند که هر چه بیشتر با شرایط محیطی و تاریخی محل زیستش سازگاری داشته باشد. وبر در انتخاب موضوع تحقیقش به مسئله‌ای می‌پردازد که مستقیماً با آن درگیر بوده است. خانواده پدری بزرگ وبر پروتستان‌های مؤمنی بودند. مادر وبر هلن فالشتاین پایبندی شدید مذهبی و احساس وظیفه‌شناسی ریشه دار کالونیستی داشت. همچنین خاله وبر که او را هرچه بیشتر به مطالعه متون مذهبی واداشته بود. وبر زمانی قدر ارزشها جهت‌گیریهای مادرش را تشخیص داد که همان ارزشها در رفتار و کردار خاله اش به کار بسته شده بودند. در بیشترین احتمال در همین دوره زندگی بود که حس احترام به فضیلت‌های پروتستانی در وبر پدید آمد. لذا وبر در گزینش موضوع کاملاً به پارامترهای بومی مشتق شده از زمینه اجتماعی و فرهنگی‌اش توجه کرده است و میتوان گفت نمره مطالعه وی از این شاخص ۱ می‌باشد.

### روش تحقیق

روشی که وبر در مطالعه اخلاق پروتستان در پیش گرفت، روش تفهیمی یا تاریخی است. وبر با تمرکز بر روی پروتستانیسم، سعی در تفسیر کردارها و گفتارها و انگیزه‌های آنها کرد. وی معتقد بود که تنها در صورتی می‌توانیم به فهم کنش انسانی برسیم که به درون آن معانی ذهنی‌ای راه بریم که کنشگران به رفتارشان و نیز رفتار دیگران میدهند. لذا مطالعه مورد نظر از نظر این شاخص هم نمره ۱ می‌گیرد.

---

۱. همان، ۳۲۰-۳۲۳

۲. همان، ۳۰۳

با جمع بندی نمرات شاخص‌های مورد نظر نمره عضویت این تحقیق در مجموعه علوم بومی ۳/۵ می‌شود.

### بررسی مطالعه دورکیم در رابطه با نرخ خودکشی از دیدگاه علم بومی

#### ۱- پیش فرضهای معرفتی بومی

پیش فرضهای معرفتی دورکیم در مطالعه اش مبتنی بر گزاره‌های عام و جهانشمول است و گزاره‌هایی را که تولید کرده است گزاره‌های فراتاریخی و جهانشمول است. و بر طبق این دیدگاه معرفتی است که دورکیم به سنخ‌های مختلف خودکشی دست می‌یابد و یک نوع تیپولوژی تحلیلی از انواع خودکشی ارائه می‌دهد. لذا می‌توان گفت نمره مطالعه دورکیم از این شاخص ۰ می‌باشد.

#### ۲- پیش فرضهای هستی‌شناختی

پیش فرضهای هستی‌شناختی دیدگاه دورکیم، بر عام و فراتاریخی بودن واقعه مورد مطالعه مبتنی است. در این مطالعه پیش فرض دورکیم اینست که واقعیت اجتماعی خودکشی ماهیت عام دارد و واقعه خاصی در هر کشور نشان دهنده الگوی عام و فراتاریخی موجود در تئوری جهانشمول است. نتیجه تحقیق دورکیم درباره خودکشی معطوف به کشور خاص یا دین خاصی نیست و هستی‌های مورد مطالعه او منحصر به فرد نمی‌باشد. نظریه دورکیم عمدتاً با تکیه بر آمارهای کلی جمع‌آوری شده از کشورهای تدوین و فرمولیزه شده است. لذا نمره مطالعه او از این شاخص ۰ می‌باشد.

#### ۳- انتخاب موضوع

دورکیم در جستجوی اثبات آنچه در تقسیم کار مطرح می‌کند، با پدیده خودکشی که اتفاقاً در جامعه تازه صنعتی شده زمان او به یک مسئله اجتماعی تبدیل شده بود برخورد

می‌کند<sup>۱</sup> و لذا میتوان گفت از یک سو دورکیم به مسئله تاریخی و جغرافیایی محیط خود پرداخته و از سوی دیگر این مسئله را نوعی مسئله جهانی در نظر گرفته است. لذا نمره مطالعه دورکیم از این شاخص ۰/۵ می‌باشد.

#### ۴- روش تحقیق

دورکیم در مطالعه خودکشی به جمع آوری آمارهای خودکشی در کشورهای مختلف و سالهای مختلف می‌پردازد و سپس آنها را مورد تحلیل قرار داده و رابطه همبستگی بین متغیرهای مختلف را استخراج می‌کند. روشی که به کار می‌برد، مقایسه میانگین‌ها و روش تبیینی و تعمیمی است. لذا نمره مطالعه وی از این شاخص ۰ می‌باشد. با ملاحظه و بررسی پارامترهای علم بومی تحقیق دورکیم نمره شاخص ۰/۵ را دریافت می‌کند. که این نشان می‌دهد نمره عضویت تحقیق دورکیم در مجموعه علم بومی ۰/۰۴۷ است و نشان دهنده آستانه عدم عضویت آن به مجموعه علم بومی است.

#### نتیجه

با بررسی ۴ پارامتر فوق الذکر (پیش فرضهای معرفتی بومی در مقابل پیش فرضهای معرفتی جهان شمول، پیش فرضهای هستی شناختی منحصر به فرد در مقابل پیش فرضهای هستی شناختی همگانی، انتخاب موضوع مبتنی بر پارامترهای بومی در مقابل انتخاب موضوع مبتنی بر پارامترهای جهانی، روش تفهیمی در مقابل روش تبیینی) قادر به سنجش میزان بومی بودن مطالعات انسانی و در نتیجه انجام مطالعات علوم انسانی بومی خواهیم بود. این نگرش ما را قادر خواهد ساخت بدون آنکه مجبور به قرار دادن یک علم یا مطالعه در مجموعه علم بومی یا جهانی بوده و از مزیت‌های آن دیگری صرفنظر

۱. نوری، ۱۳۸۶، ۷۶.

۲. دورکیم، ۱۳۷۸، ۱۳.

کنیم؛ به انجام مطالعاتی بپردازیم که هرچه بیشتر به مسائل و مشکلات کشورمان معطوف است.

### کتابنامه

- آزاد ارمکی. ۱۳۸۰. جامعه‌شناسی در کانادا، مسئله‌شناسی بومی و شکل‌گیری بومی‌گرایی علمی در علوم انسانی، زبان و ادبیات، شماره ۱۶۰
- امیری نقی علی. ۱۳۸۵. رویکردهای مختلف نسبت به رابطه علم و دین پژوهش‌هایی دینی. شماره ۴.
- باقری شهلا. ۱۳۸۷. علوم انسانی — اجتماعی از بحران تا بومی‌سازی: انتقادات و راهکارها، شماره ۵۴.
- پارسانیا حمید. ۱۳۸۲. بومی‌شدن علم، درآمدی بر آزاد اندیشی و نظریه پردازی در علوم دینی، مجموعه سخنرانی.
- حبیبی، حسن. ۱۳۸۴. بحثی در سیاست علمی کشور و جایگاه فرهنگستانها-مجله نامه فرهنگستان، شماره ۲۷
- حسینی نوری، سید عبدالله. ۱۳۸۵. جامعه‌شناسی خودکشی. نشر طلوع.
- گلشنی مهدی. ۱۳۸۱. علم و دین، ج ۶ تهران، کانون پژوهشی دانشجویان.
- Ragin, Charles C. 2000. "Fuzzy-Set Social Science". Chicago: University of Chicago Press
- Ragin, Charles C. 2006b. "Set Relations in Social Research: Evaluating Their Consistency and Coverage." *Political Analysis* 14(3):291-310
- Ragin, Charles C. "Redesigning Social Inquiry: Set Relations in Social Research"
- Wagker, Peter, A Sociology of Modernity, routledge.





# طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی برقرآن وروایات در دوره ابتدائی

سعید مذبوحی

## چکیده

خداوند در قرآن کریم انسان را به طور فطری اجتماعی معرفی می‌نماید: "یا ایها الناس انا خلقناکم من ذکر و انثی و جعلناکم شعوبا و قبائل لتعارفوا، ان اکرمکم عند الله اتقیکم" هرچند انسان اجتماعی آفریده شده است اما در بستر خانواده، گروه و اجتماع تواناییهای او شکوفا می‌گردد و این فرایند شکوفائی استعدادها نیازمند تربیت است. بنا براین اجتماعی بودن انسان همراه با تربیت اجتماعی و ترکیب با آموزه‌های معنوی و اعتقادی می‌باشد.

تربیت اجتماعی به عنوان یکی از ساحت‌های تربیت مورد توجه جدی اندیشمندان اجتماعی و تربیتی می‌باشد امروزه به دلیل بحران‌های هویتی، اجتماعی و عدم توجه به معنویت، جامعه در معرض چالشهای بنیادی قرار گرفته است این چالشها در روابط میان فردی، ارتباطی و عاطفی آشکار می‌باشد.

هدف کلی این پژوهش طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی برقرآن وروایات در دوره ابتدایی آموزش و پرورش می‌باشد.

پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی می‌باشد به این دلیل که برای رفع نیازمندیهای بشر، بهبود، بهینه سازی و ارتقای زندگی انسان مورد استفاده قرار می‌گیرد و از منظر روش توصیفی می‌باشد چراکه به دنبال چگونه بودن موضوع است و می‌خواهد بداند پدیده، متغیر، شیء یا مطلب مورد نظر چگونه

است و وضعیت موجود و مطلوب را بررسی می‌کند!  
**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی، تربیت اجتماعی، قرآن و روایات، دوره ابتدایی،  
طراحی الگو!

## مقدمه

قرآن کتاب تربیت است. تربیت عامتر از معنای خاص هدایت است. قرآن غیر از اسم هدایت بودن، تعبیر دیگری نیز دارد؛ مثلاً «شفاء لما فی الصدور». اگر قرآن کتاب تربیت شد، باید به همه آیات با این پیش فرض (نگاه تربیتی) نگاه کنیم و یک انتظار تربیتی از آن داشته باشیم، حتی آیات کیهان شناسی، طبیعت و... در اینصورت باید به همه آیات با نگاه تربیتی نگاه کرد، یعنی با این پیش فرض، همه آیات مستقیم یا غیر مستقیم هدف تربیتی دارند. (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۷)

خداوند انسان را به گونه‌ای آفریده که دارای شخصیتی چند بعدی است. همان گونه که انسان دارای ابعاد متنوع و گوناگون است، تربیت او نیز دارای ابعاد مختلف است. یکی از بعدهای وجودی انسان، همان اجتماعی بودن او می‌باشد که باید در مقام تربیت به آن توجه شود. نقش شگفت انگیز تعلیم و تربیت در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست و تاکنون هم ضرورت آن مورد تردید قرار نگرفته است. چرا که تعلیم و تربیت صحیح می‌تواند فرد را به اوج ارزش‌ها برساند و اگر این مسیر به غلط پیموده شود او را به پست ترین نقطه بیفکند و به این ترتیب انسان در مرتبه حیوانیت خود متوقف خواهد ماند، زیرا انسان در آغاز ولادتش دارای فطرت و غریزه - که در اندیشه اسلامی مدنظر - است و فاقد علم، ادراک و تربیت می‌باشد. از طرفی شکل گیری شخصیت انسان به چگونگی تربیتش بستگی دارد به قول کانت «بشر تنها با تعلیم و تربیت آدم می‌شود و آدمی چیزی جز آنچه تربیت از او می‌سازد نیست» (شکوهی، ۱۳۸۳، ص ۱۱).

توصیف انسان در قرآن، صرفاً به منزله ی(فرد)، فردی بریده و مجزا، انجام نپذیرفته،

طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی... ۱۸۳

بلکه رابطه ی او با جمع و امتی که در آن زندگی می کند، به منزله ی وجهی اساسی از هویت او در نظر گرفته شده است. هویت جمعی، چیزی از پیش تعیین شده نیست، بلکه آدمیان با شرکت در روابط معینی با یکدیگر آن را می سازند. بنابراین فرد در هر امتی که باشد، برحسب نوع موقعیت و مقام خود و نوع روابطش با دیگران، از وجه جمعی ویژه ای برخوردار خواهد بود و این چهره ی جمعی، هویت آدمی و بخشی از توصیف اوست. (باقری، ۱۳۸۵ صص ۳۷-۳۸)

تربیت اجتماعی یکی از ارکان و ابعاد اساسی تربیت را تشکیل می دهد. این بعد از تربیت از سویی رشد شخصیت فردی را به همراه دارد و از سویی دیگر میراث فرهنگی را به نسل آینده منتقل می کند (صانعی، ۱۳۸۷، ص ۱۲۶).

تربیت اجتماعی و آماده کردن افراد برای زندگی بهتر با دیگران یکی از هدف های اساسی مورد نظر آموزش و پرورش می باشد. تربیت علمی - با همه تاثیری که در رشد جامعه دارد - بدون تربیت اجتماعی ابتر و ناقص خواهد بود. تربیت اجتماعی مورد نظر صرفاً سازگاری اجتماعی دانش آموزان نمی باشد، بلکه دارا بودن مهارت ها و نگرش های لازم و فعال برای مواجهه با مشکلات و معضلات اجتماعی نیز مورد نظر است.

در جامعه اسلامی ما بهترین شیوه تربیت اجتماعی که مبتنی بر شناخت حقیقت انسان و همه نیازها و وجوه اوست استفاده از وحی، سنت الهی و روش معصومین (ع) است. دین مبین اسلام، وحی و سنت معصومین (ع) را بهترین راه تربیت انسان می داند که براساس شناخت و همه نیازهای وجودی اوست.

به همین دلیل است که یکی از وظایف خطیر برنامه ریزان در طراحی برنامه درسی و در نهایت تربیت فرزندان و نسل آینده، توجه به تربیت اجتماعی آنان است تا استعدادها و توانایی های آنها در عرصه حیات اجتماعی شکوفا شود و بتوانند به صورت فعال و موفق در زندگی جمعی حضور یابند.

**برنامه درسی:** برنامه درسی که عبارت است از مجموعه ای از تصمیم های از پیش

گرفته شده و مسیر شناخته شده‌ای که یادگیرندگان براساس تشخیص برنامه ریزان باید طی کنند، تکیه دارد. این مجموعه از تصمیم‌ها، در سند برنامه درسی با چهارچوب و راهنمایی برنامه درسی منعکس می‌شود که برای یک درس خاص، یک پایه تحصیلی یا یک دوره تحصیلی در نظر گرفته است. تربیت اجتماعی به لحاظ گستردگی و جامعیت، پوشش دهنده تمام نهادهای اجتماعی تربیتی مشرف بر امر تعلیم و تربیت افراد است، که از یک جهت رشد شخصیت فردی و از جهت دیگر انتقال میراث فرهنگی را در بر دارد از تعاریف فوق به خوبی معلوم می‌شود که تربیت اجتماعی و اجتماعی کردن افراد جامعه از رسالتهای مهم برنامه ریزان آموزشی و درسی و کلیه اولیای تعلیم و تربیت می‌باشد. پس می‌توان مدعی شد که تربیت اجتماعی هم هدف و هم یک اصل مهم حاکم بر آموزش و پرورش می‌باشد.

### **کودک و برنامه درسی**

برنامه درسی باید به یاد داشته باشد که کودک در جامعه و به عنوان بخشی از آن می‌باشد. و اینکه رشد فردی او عمیقاً متأثر از ارتباط او با اعضای خانواده (در سطوح اولیه) و ارتباطاتش با سایر اعضای جامعه می‌باشد. برنامه درسی باید در بین رشد فردی و اجتماعی کودک توازن ایجاد نماید و به او کمک نماید تا به گونه‌ای همکارانه و همیارانه با هم رفتار نمایند در بین مقاطع تحصیلی، دوره ابتدائی از اهمیت به سزایی برخوردار است. هدف تربیت در این دوره دستیابی دانش آموزان به دانش پایه می‌باشد همچنین فرایند تربیت آموزش تجربیاتی می‌باشد که کودکان با اجتماع ارتباط برقرار نمایند. (دوگان، ۲۰۰۹، ص ۳)

### **برنامه درسی و جامعه**

رشد اجتماعی کودکان در سنین دبستان بسیار زیاد می‌باشد کودکان باید در دریایی از

روابط‌های انسانی زندگی کنند. آنها باید یاد بگیرند که عموماً در فعالیت‌های گروه‌های بزرگ مردمی درگیر شوند. اگرچه زندگی بیرون از مدرسه فرصت‌های زیادی را برای یادگیری اجتماعی آنان فراهم می‌کند، اما مدرسه بیشترین تاثیر را بر روی زندگی اجتماعی و روابط کودکان دارد و به عبارتی مدرسه آزمایشگاه جامعه است و محتمل است که کودکان در ساختار محیط مدرسه به صورت منظم تری به رشد اجتماعی خواهند رسید (ریگان، ۱۹۹۱، ص ۱۰۰) و به همین دلیل ارتباط بین برنامه درسی و اجتماع باید بسیار پویا و تعاملی باشد. برنامه درسی نه تنها جامعه را باید منعکس نماید بلکه بایستی توسعه آن را نیز شکل ببخشد. برنامه درسی باید به دانش آموز کمک نماید تا از تغییرات محیط و اجتماع و رشد آن نیز برخوردار گردد. برنامه درسی بایستی آرزوها و آمال آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه را منعکس نماید. همچنین باید متناسب با ماهیت متغیر دانش و اجتماع تغییر یافته و نیاز دانش آموزان جهت سازگاری با چنین تغییراتی را شناسایی و مرتفع سازد. بخش اساسی از فرآیند جامعه پذیری و ایجاد پرورش مهارت‌های زندگی از جمله مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی گوناگون باید در فرآیند آموزش و پرورش و با برنامه‌ریزی صورت گیرد. بنابراین کتاب‌های درسی و بویژه کتاب‌های تعلیمات اجتماعی باید به ویژگی‌های رشدی (زیستی، روانی و اجتماعی، دوره کودکی و نوجوانی در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی، دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را در دانش آموزان ایجاد و تقویت کنند. (یارعلی، ۱۳۸۷، ص ۱۹۵)

به منظور تحقق چنین بینشی در مورد دانش آموز و جامعه، برنامه درسی بایستی یک چارچوب ساختارمند و مفصل محتوا را تدوین نماید که جامع و انعطاف پذیر باشد. این امر باعث ارتقاء مشارکت فعال کودک در فرایند یادگیری می‌شود. این بینش کلی باعث می‌شود که کودکان را کمک نماید تا با اعتماد به نفس بالا به نیازهایش در زندگی (چه در حال و چه در آینده) پاسخ گویند. (سلیمی، ۱۳۷۸، ص ۳۴)

### مفهوم تربیت

از دیدگاه استاد مطهری « تربیت یعنی پرورش دادن و به فعلیت رسیدن و ایجاد تعاون و هماهنگی میان آن استعدادهاست تا مترقی بتواند به حد اعلای کمال خود برسد. تمامی تعاریف علمای اسلامی حول همین تعریف و با تاکید کامل بر هدف و کسب قرب الهی بیان شده اند» (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۱، ص ۹۶).

در قرآن تربیت هم به شخص مورد تربیت نسبت داده شده و هم به کسانی که شرایط لازم را برای پرورش او فراهم ساخته‌اند. در مورد اول قرآن می‌فرماید «قسم به نفس و آنچه او را نیکو و معتدل بیافرید. پس وسیله شناخت گناه و تقوا را به او الهام کرد. هر کس که نفس خویش را تزکیه کرد رستگار شد، و آن که نفس خویش را آلوده ساخت، زیان برد» (سوره شمس، آیات ۷-۱۰).

در مورد دوم نیز می‌فرماید: «خداوند بر مؤمنین منت نهاد که رسولانی از خودشان برایشان فرستاد، تا آیات خدا را بر ایشان تلاوت کند و آن‌ها را تزکیه نماید و کتاب و حکمت را به آنان بیاموزد» (آل عمران، آیه ۱۶۴).

### تربیت در نهج البلاغه

تربیت از دیدگاه امام علی (ع) به فعلیت رساندن تمام استعدادهای نهفته در درون انسان است.

امام علی (ع) می‌فرماید «فَبَعَثَ فِيهِمْ رَسُولَهُ وَوَاتَرَ إِلَيْهِمْ أَنْبِيَاءَ.. وَوَيُتِيرُوا لَهُمْ دَفَائِنَ الْعُقُولِ»، خداوند پیامبران خود را مبعوث فرمود و هر چند گاه، متناسب با خواسته‌های انسانها، رسولان خود را پی در پی اعزام کرد تا آنها.. و توانمندی‌های پنهان شده عقل‌ها را آشکار سازند (نهج البلاغه، خطبه ۱).

## ابعاد تربیت

تربیت او هم باید متوجه همه ابعاد باشد. مهم‌ترین ابعاد شخصیت انسان‌ها عبارتند از: بعد شناختی، عاطفی، حرکتی - جسمانی، اجتماعی، اخلاقی، هنری. یک تربیت متعادل و متوازن باید همه ی این ابعاد را مد نظر قرار دهد. دین مبیین اسلام دینی است که به تمامی این ابعاد توجه کرده، برای پرورش درست و متعادل آن برنامه دارد (احمدی، ۱۳۸۶، ص ۳۷).

اما از میان انواع مختلف تربیت، تربیت اجتماعی جایگاه ویژه‌ای دارد. چرا که از طریق آن افراد با مهارت‌ها، دانش‌ها و ارزش‌های جامعه خود آشنا می‌شوند و امکان برقراری رابطه با جامعه و اعضای آن را می‌یابند (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۹، ص ۸۰).

## تربیت اجتماعی

اجتماعی کردن صحیح کودکان و آموزش مهارت‌های لازم به آنان، همواره یکی از اهداف عالی نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. زیرا رشد و اعتلای اجتماعی در سایه اجتماعی شدن به دست می‌آید و موجب سازگاری و ایجاد ارتباط سالم و صحیح کودکان و نوجوانان با اطرافیان می‌شود، و از این رهگذر آنان خواهند توانست توانایی‌های بالقوه خود را شکوفا سازند (دهقانی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۲).

تربیت اجتماعی در جایی تصور می‌شود که برای انسان‌های دیگر در اجتماع، حقوق و تکالیفی در نظر گرفته می‌شود زیرا «تربیت» فرایندی است که در بعد اجتماعی هدفش تسهیل عمل به وظایف اجتماعی در مقابل سایر انسانها و موقعیت اجتماعی است (ضمیری، ۱۳۸۲). تربیت اجتماعی، آشنایی با مفاهیم مختلف زندگی گروهی و مزایا و محدودیت‌های زندگی اجتماعی و شناخت گروه‌های اجتماعی (خانواده، امت اسلامی، و جامعه بشری) و ارزش‌ها و معیارها و قوانین حاکم بر آنها است. (شکوهی، ۱۳۷۴، ص ۴۷)

اما به طور کل می‌توان گفت که «مقصود از تربیت اجتماعی، پرورش جنبه‌هایی از رفتار آدمی است که به زندگی او در میان جامعه مربوط است تا از این طریق به بهترین شکل، حقوق و وظایف و مسئولیت‌ها قیام کند» (حاجی ده‌آبادی، ۱۳۷۷، ص ۱۱۵) به عبارت دیگر به کار بستن ساز و کارهای آموزشی و پرورشی در جهت بازیافت فرد در دامنه سنت‌ها و بسترهای اجتماعی و گزینش موارد معقول و موجه از آنها و غلبه بر خودمحوری از یک سو و رشد، پرورش و ارتقای فردیت از جانب دیگر و نهادینه کردن این ارزشها، تربیت اجتماعی نامیده می‌شود (کربلایی، ۱۳۸۷، صص ۱۹-۲۰).

### اجتماعی بودن انسان براساس آیات قرآن

با توجه به آیات قرآن مجید می‌توان بر این نکته تاکید کرد که اجتماعی بودن انسان در آفرینش و خلقت او مدنظر بوده است چنانچه در سوره حجرات، آیه ۱۳ می‌خوانیم (ای مردم شما را از مرد و زنی آفریدیم و شما را ملت‌ها و قبیله‌هایی قرار دادیم تا به این وسیله یکدیگر را بازشناسید). همچنین در آیه ۲۰۰ سوره آل عمران نیز آمده است «ای اهل ایمان در کار دین صبور باشید و یکدیگر را به صبر و مقاومت سفارش کنید و مهیا و مراقب کار دشمن بوده و خداترس باشید، باشد که پیروز و رستگار گردید». با نگاهی به این آیه می‌بینیم که قرآن کریم انسان را به برقراری ارتباط با دیگران دعوت می‌کند و ارزش و منفعت زندگی اجتماعی را زیاد می‌داند.

### تربیت اجتماعی انسان از دیدگاه قرآن

«اساس مکتب اسلام نیز مبتنی بر اخلاق و تربیت فردی و اجتماعی است. در واقع بزرگترین رسالت پیامبر (ص) نیز در تربیت اخلاقی و اجتماعی انسان‌ها خلاصه می‌شود. «انما بعثت لا تصم مکارم الاخلاق...» من برای کمال بخشیدن به صفات و فضائل اخلاقی برگزیده شدم». به بیان دیگر اگر بگوییم که اسلام دین کمالات اخلاق فردی و اجتماعی



است سخن حقی گفته‌ایم (افروز، ۱۳۷۰، ص ۲۷۹). اولین اصل برای زندگی در اجتماع و ارتباط با دیگران نیز اخلاق خوب و خوش اخلاقی است که در اسلام بسیار مورد تاکید قرار گرفته است. اگر با نگاه دیگری به موضوع بنگریم می‌بینیم که اکثر احکام اسلام از رنگ اجتماعی برخوردار است و برنامه‌های اسلام عمدتاً در فضای جمعی به اجرا در می‌آید و در میان احکام حتی عبادات فردی را صبغه اجتماعی بخشیده است و حتی در خلوتگاه عبادت نیز فرد با اجتماع مسلمین همراه است. در واقع خداوند متعال در اوج عبادت و خلوت بنده اش با او، مخلوقش را به توجه به حال انسان‌های دیگر فرا می‌خواند، مثلاً در سوره حمد که خواندن آن در تمامی نمازها ی واجب است می‌خوانیم « اهدنا الصراط المستقیم یعنی ما را به راه راست هدایت فرما» حرفی از من در این سوره نیست بلکه صحبت از ماست. از سوی دیگر با سیری در قرآن به این نکته می‌رسیم که بسیاری از کارها که در قرآن حرام و گناه محسوب می‌شود مربوط به رابطه انسان با سایر انسانهاست مانند غیبت، تهمت، دروغ و... و همچنین انجام دادن یکسری کارها بر انسان واجب شده که آن هم به ارتباطات اجتماعی انسانها مربوط می‌شود مانند امر به معروف و نهی از منکر، وفای به عهد، انفاق، زکات و... (مطهری، ۱۳۷۸، ص ۱۹۳) بنابراین خداوند متعال با تذکراهایی که در قرآن راجع به رعایت اصول زندگی اجتماعی می‌دهد به دنبال تربیت اجتماعی انسانهاست تا بندگانش با رعایت این اصول در ارتباط با هم به مشکل بر نخورند.

بخش زیادی از آیات قرآن، به تربیت اجتماعی اشاره دارند از قبیل این آیات:

«یا ایها الناس انا خلقناکم من ذکر و انثی و جعلناکم شعوبا و قبا ئل لتعارفوا ان اکرمکم عندالله اتقاکم ان الله علیم خبیر (حجرات، آیه ۱۳)؛ ای مردم! درواقع ما شما را از مرد و زنی آفریدیم و شما را نژادها و قبیله‌هایی قرار دادیم تا یکدیگر را بشناسید؛ در حقیقت ارجمندترین شما نزد خدا خودنگهدارترین و (پارساترین) شماست؛ براستی که خدا دانای آگاه است».

«ان الله يامر بالعدل والاحسان و ايتاء ذى القربى و ينهى عن الفحشاء والمنكر و البغى يعظكم تذكرون» (نحل، آیه ۹۰)

خداوند به عدل و احسان و بخشش به نزدیکان فرمان می‌دهد، و از فحشا و منکر و ستم نهی می‌کند؛ خداوند به شما اندرز می‌دهد تا متذکر شوید. (ناطقی، ۱۳۸۷)

### مسئله اجتماعی بودن انسان براساس نظر اسلام

پاره‌ای از مکاتب به اندازه‌ای دایره‌ی فردیت را توسعه می‌دهند که به حد خودخواهی و خودپرستی می‌رسد و برخی از مکاتب به اندازه‌ای دایره اصل اجتماعی را وسیع می‌کنند که موجودیت و شخصیت فرد را نادیده می‌گیرند (فردگرایی و جمع‌گرایی ۱۳۶۰) اما نظر اسلام در مورد اجتماعی زیستن نه به فرد گرایی و نه به جمع گرایی شبیه نیست بلکه اسلام حالت بینابینی را قبول دارد. اسلام به هر دو کشش به یک اندازه اهمیت می‌دهد. زیرا زندگی نمی‌تواند بدون یکی از آنها پایدار بماند. بنابراین در تربیت اجتماعی از دیدگاه اسلام در عین حال که فردیت انسان و شخصیتش را حفظ می‌کنند. فرد را برای زندگی در جمع آماده می‌کنند.

### مفهوم تربیت اجتماعی از دیدگاه امام سجاد (ع)

«آنگونه که در صحیفه سجادیه مطرح شده است، مجموعه‌ای از راهکارها و روش‌هایی که ناظر بر ویژگی‌های بنیادی و وجودی انسان است و او را در شناخت و انجام وظایف و مسئولیت‌های اجتماعی و کسب مهارت‌های ارتباطی برای داشتن زندگی بهتر و متناسب با فرامین الهی و اسلام ناب در قالب دعا و نیایش در پیش روی انسان قرار می‌دهد». (ملاسلمانی، ۱۳۸۸، ص ۳۹)

### ضرورت تربیت اجتماعی کودک

حساسترین و مهمترین دوران زندگی، دوره کودکی است. شخصیت و آینده هر انسانی در این دوران شکل می‌گیرد. هرگاه شخصیت کودک، طی نخستین سالهای زندگی چنان که باید قوام نیابد، کودک قادر به مواجه شدن با مسؤلیتهای خویش نخواهد گردید و در معرض حمله‌ی اختلالات روانی گوناگون قرار خواهد گرفت. واضح است که کودک موجود اجتماعی است و رشد موفقیت آمیز کودک در زمینه‌ی مسائل اجتماعی و شناختی، به ارتباط او با دیگران بستگی دارد. (حیدری، ۱۳۷۸، ص ۹۰) و تربیت اجتماعی کودک از آن جهت یک مسئله است که تکلیف گذشته و آینده یک جامعه را به صورت عمیقی با آن در پیوند قرار دارد. گذشته جامعه از این جهت با آن در پیوند است که نحوه ارتباط نسل جدید با سنت، فرهنگ، بر حسب تصور ما از تربیت اجتماعی تعیین می‌شود. آینده جامعه نیز با آن در پیوند است، از این جهت که نوع روابط و حیات اجتماعی ما در آینده متأثر از سبک و سیاق تربیت اجتماعی است.

### اهداف تربیت اجتماعی

برخی هدف از تربیت اجتماعی کودک را در وهله اول، ایجاد آمادگی برای انطباق با محیط اجتماعی می‌دانند. عده‌ای به طور مفصل برای «تربیت اجتماعی» اهدافی را به شرح ذیل بیان کرده اند:

۱. رعایت حقوق همه انسانها و مراعات انصاف در برخورد با آنان.
۲. ایجاد روابط مهرآمیز و همراه با گذشت و فداکاری و ایثار با دیگر مؤمنان و مسلمانان.
۳. تکریم مؤمنان و بالأخص دانشمندان و فقهای اسلام.
۴. تقویت روحیه خدمت و اهتمام به امور مسلمانان.
۵. تقویت روحیه تعاون در کارهای خیر و تقوا و تکافل اجتماعی.

۶. ایجاد روحیه تفاهم و برادری میان مؤمنان و مسلمانان و تحکیم روحیه مساوات خواهی.

۷. تقویت سعه صدر در معاشرت و ایجاد روحیه همفکری و شور و تبادل نظر.

۸. پرورش روحیه عدالت خواهی و داوری به حق و پذیرش آن، هر چند به زیان شخص و بستگانش باشد.

۹. تقویت احساس تعهد نسبت به هدایت و رشد و آگاهی دیگران.

۱۰. ایجاد روحیه ستیز در برخورد با ستمکاران در حد عدل اسلامی.

۱۱. تلاش برای اصلاح ذات البین و رفع اختلاف بین مسلمانان.

۱۲. ایجاد روحیه دعوت به خیر و توصیه به حق و توصیه به صبر.

۱۳. شناخت معروف و منکر و پذیرش مسئولیت امر به معروف و نهی از منکر.

۱۴. تعظیم شعائر اسلامی و تحکیم موقعیت مساجد و جماعات و مراکز عبادی و دینی.

۱۵. ایجاد عادت به نظم و انضباط در همه مناسبات فردی و اجتماعی

به هر حال نظام واحد نیازمند به هدف واحد برای اجزا و عناصر خویش می باشد و هدف واحد تمامی انواع تربیت ها می بایست در عبادت و شناخت به خدا منجر شود بر همین مبنا و اساس، هدف از تربیت اجتماعی در نهایت قرب الهی است هر چند اهدافی که یاد شد اهداف متوسطی می باشد که همه به یک نقطه نشانه رفته اند (ضمیری، ۱۳۸۲)

**اصول تربیت اجتماعی:** دین اسلام پایه های تربیت را در درون افراد بنیانگذاری کرده است و آنها را به رعایت اصولی سفارش کرده است که در صورت تحقق آنها در وجود افراد، نظام اجتماعی از ثمرات مفید آن یعنی تعادل، روابط پایدار، محبت متقابل، نظارت و مراقبت اجتماعی و... بهره مند می شوند.

برخی از این اصول عبارتند از :

۱- اصل محبت و استفاده از احساسات متری: حضرت حق در تربیت انسان، محبت را به عنوان پیوندی محوری به کار می گیرد. «و من محبت خویش را شامل حال تو کردم

طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی... ۱۹۳

تا تحت نظر من ساخته شوی». (سوره طه، آیه ۳۹)

۲- اصل توجه به تفاوت‌های فردی «هیچ کس موظف به بیش از مقدار توانایی خود نیست». (بقره آیه ۲۳۳)

«خداوند هیچ کس را جز به اندازه توانایی اش، تکلیف نمی‌کند». (بقره آیه ۲۸۶)

۳- اصل مدارا: «با مردم مدارا کن تا از برادری آنان بهره مند شوی و با روی گشاده با آنان مواجه شو تا کینه‌ها بمیرند»: حضرت علی (ع)

۴- اصل اعتدال: «همانگونه که قبله شما یک قبله میانه است شما را نیز امت میانه‌ای قرار داده ایم (در حد اعتدال میان افراط و تفریط) تا بر مردم گواه باشید و پیامبر هم بر شما گواه است». (بقره آیه ۱۴)

۵- اصل مسئولیت انسان: «آیا انسان می‌پندارد که او را مهمل از تکلیف و ثواب و عقاب گذارند». (قیامت آیه ۳۶)

۶- اصل مشورت «مرحمت خدا تو را با خلق مهربان و خوش خوی گردانید و اگر تند خو بودی مردم از گرد تو متفرق می‌شدند و چون امت به نادانی درباره تو بد کنند از آنان درگذر و طلب آمرزش کن و در کار جنگ مشورت نما لیکن آنچه خود تصمیم گرفتی با توکل بر خدا انجام ده که خدا آنان که بر او اعتماد کنند دوست دارد». (آل عمران، آیه ۱۵۹)

«و آنان که امر خدا را اجابت کردند و نماز به پا داشتند و کارشان را به مشورت یکدیگر انجام دهند و از آنچه روزی آنان کردیم به فقیران انفاق می‌کنند». (الشوری، آیه ۳۷)

۷- اصل کرامت: «و ما فرزندان آدم را بسیارگرمی داشتیم و آنها را به مرکب برو بحر سوار کردیم و از هر غذای لذیذ و پاکیزه آنها را روزی دادیم و بر بسیاری از مخلوقات خود برتری و فضیلت بزرگ بخشیدیم». (اسراء، آیه ۷۰)

۸- اصل کمال جویی «ای انسان با هر رنج بکوشی عاقبت نائل به ملاقات او

می‌شوی». (انشقاق، آیه ۶)

- ۹- اصل عبرت آموزی «آیا در زمین سیر نکردند تا عاقبت کار پیشینیان که از اینها بسیار توانا بودند و بیش از اینها در زمین کشتزار و کاخ و عمارت برافراشتند و رسولان خدا با آیات و معجزات برای هدایت آنان آمدند (نپذیرفتند و به کیفر کفر هلاک شدند) و خدا درباره آنها هیچ ستم نکرد بلکه آنها خود در حق خویش ستم کردند». (روم، آیه ۹)
- ۱۰- اصل انتخاب: یکی از مراحل حساس و مهم تربیتی که باید آن را مورد توجه قرار دهند، انتخاب دوست است. فرزندان ما از کودکی این رابطه دوستانه را تجربه کرده اند اما نقش دوستان در جوانی و نوجوانی بیشتر نمایان می‌شود زیرا فرزندان ما علاقه مند هستند که ابراز وجود نمایند و بیشتر تمایل به ابراز شخصیت خود دارند و دوست ندارند که تابع کسی باشند. در چنین دوره‌ای نباید والدین از اجبار و تحمیل استفاده کنند و یا مانع از بحث و گفتگوهای آنان در محیط‌های خانوادگی و یا جمع‌های دوستانه باشند. در روایات اسلامی از سوی ائمه معصومین (ع) خطاب به فرزندان معیار و ضابطه انتخاب دوست اشاره شده است که ما در ذیل دو مورد را بیان می‌کنیم. امام علی (ع) می‌فرماید: با شخص چاپلوس دوستی مکن... او با تملق کار ناروای خود را در نظرت زیبا جلوه می‌دهد و دوست دارد تو نیز مانند او باشی. (غررالحکم ص ۸۱۱) همچنین می‌فرماید: از دوستی با شخص فاسد دوری کن که به طور ناخودآگاه تحت تاثیر انحراف و بدی قرار می‌گیری (شرح نهج البلاغه ابن ابی الحدید ص ۲۷)

طراحی مؤلفه‌های مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی بر قرآن  
و روایات در دوره ابتدایی

مؤلفه‌های مطلوب تربیت اجتماعی در دوره ابتدایی	منابع استناد شده از قرآن و روایات
۱- اعتقاد به امامت و رهبری و ولایت فقیه در جامعه اسلامی	سوره مبارکه النساء آیه ۵۹
۲- فرهنگ و هویت	سوره مبارکه حجرات آیه ۱۳
۳- میهن دوستی	سوره مبارکه انفاق آیه ۷،۸
۴- رعایت آداب معاشرت	سوره مبارکه نور آیه ۲۶ و ۲۷
۵- برقراری ارتباط	سوره مبارکه حجرات آیه ۱۰
۶- مشارکت	سوره مبارکه مائده آیه ۵
۷- مسئولیت پذیری	سوره مبارکه بقره ۱۷۷
۸- حق طلبی	امام صادق (ع) کافی جلد ۸ ص ۲۴۲
۹- عدالت جویی	سوره مبارکه بقره آیه ۱۰۹
۱۰- کمال جویی	سوره مبارکه اسراء آیه ۷۰
۱۱- آشنایی بامعروف و منکر	سوره مبارکه آل عمران ۱۱۸
۱۲- انتخاب	سوره مبارکه آل عمران ۱۰۴
۱۳- مشورت	سوره مبارکه آل عمران آیه ۱۵۹

روش‌های تربیت اجتماعی

۱- روش الگویی «البته شما را در اقتدای به رسول خدا خیر و سعادت بسیار است

برای آن کس که به ثواب و روز قیامت امیدوار باشد و یاد خدا بسیار کند». (احزاب، آیه ۲۱)

۲- روش عبرت آموزی: «بگوای پیغمبر که در روی زمین بگردید و از حال امم گذشته جويا شوید تا عاقبت سخت آنها که تکذیب کردند مشاهده کنید». (انعام، آیه ۱۱)

۳- روش تشویق و تنبیه «هرگز نیکی و بدی در جهان یکسان نیست همیشه بدی خلق را به بهترین عمل پاداش ده تا همان کس که گویی با تو بر سر دشمنی است دوست و خویش تو گردد». (فصلیت، آیه ۳۴)

۴- روش پیشگیری و کنترل: «ای کسانی که ایمان آورده اید خود را با خانواده خویش از آتش دوزخ نگاه دارید چنان آتشی که مردم و سنگ خارا آتش افروز اوست و بر آن دوزخ فرشتگانی بسیار دل سخت مامورند که هرگز نا فرمانی خدا را نخواهند کرد و آنچه به آنها حکم شود فوراً انجام دهند». (تحریم، آیه ۶)

۵- روش تعلیم: «و چون خدا پیمان گرفت از آنان که کتاب به آنها داده شد که حقایق کتاب آسمانی را برای مردم بیان کنید و کتمان نکنید». (آل عمران، آیه ۱۸۷)

### نتیجه

با توجه به اینکه یکی از مشکلات مهم عصر ما بحران هویت اجتماعی و فقدان معنویت است، امروزه تربیت اجتماعی به عنوان یکی از ساحت‌های تربیت مورد توجه جدی اندیشمندان علوم تربیتی قرار گرفته است. تربیت یافتگی اجتماعی انسان سبب غلبه فرد بر خود محوری در زمینه‌های معرفتی، ارتباطی و عاطفی می‌شود. یعنی انسان‌ها حال و وضع، شناخت، اطلاعات، علایق و رفتار خود را ملاک و معیار قضاوت قرار نمی‌دهند بلکه سعادت خود را در سعادت دیگران جستجو می‌کنند و همین امر سبب بسط و گسترش سعادت اجتماعی می‌شود. (کربلایی، ۱۳۸۷، ص ۱۵)

دبستان فقط به آموزش خواندن و نوشتن، حساب و علوم نمی‌پردازد، بلکه



کودک یا نوجوان در جریان آن با ارزشها و هنجارهای اجتماعی و قواعد بازی آشنا می‌شود. در این مرحله، مدرسه نقش اجتماعی کردن را بیشتر از خواندن و نوشتن ایفا می‌کند. دانش‌آموز در حین آموزش، وقت شناسی، نظم، ارتباط گروهی، احترام به دیگران، همزیستی و هم‌اکنون نظام آموزشی ایران در حکم نهادی پاسخگو که مسئولیت تربیت شهروندان و آماده‌سازی آنها را به‌عهده دارد، با تربیت شهروندانی که مهارت‌های حل مسائل زندگی را داشته باشند، به منزله یک چالش اساسی روبه‌روست. بطور کلی تربیت شهروندی می‌تواند زمینه‌ساز آسایش و رفاه مردم هر کشور شود، سبب ایجاد مشارکت اجتماعی، ارتباطات خویشاوندی، رشد و توسعه اقتصادی، رشد سیاسی و فرهنگی، ارتقا سطح دانش افراد، آشنایی با قوانین و قواعد در سطح جامعه و بین‌المللی، توجه به میراث فرهنگی و جلوگیری از خود بیگانگی در برابر سایر فرهنگها می‌شود (فتحی واجارگاه و دیبا واجاری، ۱۳۸۳)

امروزه جامعه‌شناسان، روانشناسان و متخصصان علوم تربیتی توجه ویژه‌ای به تربیت اجتماعی افراد نشان می‌دهند و چون نهاد تعلیم و تربیت رسالت تربیت کودکان را در جوامع بر عهده دارد و پرورش نیروی انسانی مولد، کارآمد و اثربخش محور توسعه پایدار در هر جامعه‌ای محسوب می‌گردد ضروری است که سیاستگذاران، برنامه‌ریزان وزارت آموزش و پرورش و مدارس به تربیت دانش‌آموزانی که توانایی برقراری ارتباط با گروه و سایر افراد را بطور مناسب داشته باشند در اولویت قرار دهند و با نگاهی ویژه بدان بنگرند و آن را مدنظر قرار دهند. موریش (۱۹۷۸) معتقد است که نهادهای اجتماعی از جمله آموزش و پرورش باید زمینه‌های لازم را برای اعضای خود، در برقراری ارتباط صحیح با محیط و افراد مهیا کنند. اصول آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم بیش از همه بر ایجاد، پرورش و تقویت مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در افراد تاکید

می‌کند. این اصول عبارتند از: یادگیری برای با هم دانستن، با هم بودن، با هم فعالیت کردن و یا با هم زیستن و بطور کلی، شهروندی است که از یکسو به مفهوم داشتن حس مسئولیت برای خود و جامعه و از سوی دیگر درک زمینه‌های اجتماعی، عاطفی و فرهنگی دیگران است (یونیسف، ۲۰۰۰)

در جامعه اسلامی ما بهترین شیوه تربیت اجتماعی که مبتنی بر شناخت حقیقت انسان و همه نیازها و وجوه اوست استفاده از وحی، سنت الهی و روش معصومین (ع) است. دین مبین اسلام، وحی و سنت معصومین (ع) را بهترین راه تربیت انسان می‌داند که براساس شناخت و همه نیازهای وجودی اوست.

### کتابنامه

- احمدی، علی اصغر. ۱۳۸۶. اصول تربیت، تهران، انجمن اولیاء و مربیان
- افروز، غلامعلی. ۱۳۸۴. فرایند جهانی شدن و چالشهای فرهنگی: ضرورت حاکمیت ارزشها و اندیشه‌های جهان شمول. علوم تربیتی به قلم جمعی از مولفان، تهران، سمت
- باقری، خسرو. ۱۳۸۴. نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد دوم) تهران، مدرسه حاجی ده آبادی، محمد علی. ۱۳۷۷. تعلیم و تربیت اسلام، تهران: دفتر تحقیقات و تدوین متون درسی حیدری، حسین. ۱۳۷۸. روانشناسی رشد شناختی و اجتماعی کودکان و نوجوانان، تهران و رشد فرهنگ دلشاد تهرانی، مصطفی. ۱۳۷۹. مشرب مهر (روش‌های تربیت در نهج البلاغه)، تهران، نشر دریا
- دلشاد تهرانی، مصطفی. ۱۳۸۷. سیری در تربیت اسلامی، تهران، دریا
- دهقانی، مرضیه. ۱۳۸۸. تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی برای مهارت‌های اجتماعی با توجه به دیدگاه آموزگاران، فصلنامه نوآوریهای شماره ۳۱ سال هشتم پاییز ۱۳۸۸ صص ۱۴۸-۱۲۱
- رضوانی، فاطمه. ۱۳۸۹. اصول و روش‌های تربیت اجتماعی کودک براساس قرآن و نهج البلاغه - پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه
- شکوهی، غلامحسین. ۱۳۷۴. تعلیم و تربیت و مراحل آن، انتشارات آستان قدس رضوی
- ضمیری، محمدرضا. ۱۳۸۲. تربیت اجتماعی از دیدگاه علوی، مجله فرهنگ کوثر، ش ۵۹، صص ۵۸-۵۲
- فتحی و اجارگاه، کوروش، طلعت دیبا و اجاوی. ۱۳۸۳. بررسی ویژگی‌های شهروند مطلوب برای جامعه ایران و میزان توجه به برنامه‌های درسی مدارس به این ویژگیها، فصلنامه علوم

## طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی... ۱۹۹

انسانی شهید بهشتی، ویژه‌نامه جامعه‌شناسی شماره ۳۵  
فردگرایی و جمع‌گرایی. ۱۳۶۰. مجموعه درس‌هایی از مکتب اسلام، ش ۴، صص ۶۱-۵۹  
قرآن کریم،  
کربلایی پازوکی، علی. ۱۳۸۷. روش‌های تربیت اجتماعی از منظر ملا محسن فیض کاشانی، فصلنامه  
روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، دوره جدید سال چهارم صص ۴۳-۱۵  
مطهری، مرتضی. ۱۳۷۸. تعلیم و تربیت در اسلام، تهران، انتشارات صدرا  
موریش، ایور. ۱۳۸۷. درآمدی به جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، غلامعلی سرمد، تهران، مرکز  
دانشگاهی  
یونیسف. ۲۰۰۰. برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، سلبی و مردیها، دفتر مؤسسه بین‌المللی  
آموزش جهانی

Dogan,yadigar. 2009. The analysis of the factors Affecting the acuisitionand  
usage of the contemporary knowledge in the social studies education  
:families proedia: social and behavioral scinces volume 1, issue 1,pages  
1839-1847

William. Ragan, 1991. Modern Elementaty curriculum ,Gene.  
Shepherd,university if oklaboma



# تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور از حیث تطابق با انتظارات حیطة شناختی

\* بهروز مه‌رام  
\*\* مریم فلاح رضوی  
\*\*\* زهرا ثاقب  
\*\*\*\* امین باقری

## چکیده

توانایی مدیریت دانش و هدایت یادگیرنده‌ها به استدلال، تحلیل و کاربرد آموخته‌ها در شرایط واقعی و توسعه تفکر خلاق و نقاد از جمله رسالت‌های نظام‌های دانشگاهی تلقی می‌شود. اگرچه این مهم در همه قلمروهای دانش حائز اهمیت است، در قلمرو علوم انسانی با اهمیتی بیشتر جلوه می‌کند؛ چراکه در این قلمرو انتظار می‌رود مخاطبان یادگیری فراتر از نگاهی جزم اندیشانه و اثبات گرایانه به واکاوی بافت‌های پیچیده اجتماعی مبادرت کنند و با غوطه‌وری در زمینه اجتماعی بتوانند با طرحواره‌های ذهنی و فلسفی خود به شناخت، تبیین و کشف پدیده‌ها و روابط آنها نائل شوند. بدیهی است که در چنین شرایطی ضرورت توانمندسازی آنان در فرایند برنامه‌داری دانشگاهی از

---

\*. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

\*\* . کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و مدرس دانشگاه پیام نور

\*\*\* . کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

\*\*\*\* . کارشناس ارشد علوم تربیتی

اهمیتی وافر برخوردار است و نوع عملکرد یکایک مؤلفه‌ها از قبیل تدریس و ارزیابی از آموخته‌ها، ضرورتی انکار ناپذیر برای واکاوی پیدا می‌کند. در این طریق دانشگاه پیام نور با پوشش دادن بیش از یک میلیون و یکصد هزار نفر از جوانان کشور در قالب بیش از پانصد مرکز و واحد، نقشی خاص در تربیت کارشناسان رشته‌های علوم انسانی ایفا می‌کند. در این مطالعه که با روش تحلیل محتوا انجام شد، سؤالات آزمون نهایی در پنجاه و هفت درس و مربوط به پنج رشته (در مجموع یکهزار و هشتصد و چهل و هفت سؤال) مورد تحلیل قرار گرفت. قلمرو مطالعه را سؤالات آزمونهای کشوری این دانشگاه در خلال سالهای تحصیلی ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۸ تشکیل داد. رشته‌های تحصیلی عبارت از رشته‌های علوم اجتماعی، کتابداری، روان‌شناسی، حقوق و علوم تربیتی بودند. واحد تحلیل، سؤال و فرایند کدگذاری به شیوه قیاسی و مبتنی بر طبقات حیطه شناختی بلوم بود. یافته‌ها نشان دادند که بیش از نود درصد از سؤالات به سنجش حافظه اختصاص داشته، و هیچیک از سؤالات به سنجش انتظاراتی در مسیر تحلیل، ترکیب یا ارزشیابی مبادرت نمی‌کنند. این یافته، توجه جدی مسئولین و برنامه ریزان آموزش عالی کشور برای بازنگری در نظام برنامه درسی دانشگاه پیام نور را می‌طلبد.

**کلیدواژه‌ها:** پیام نور، سؤالات امتحانی، هدف آموزشی، طبقه بندی بلوم، علوم انسانی

## مقدمه

از اوایل قرن بیستم میلادی، تسلط روان‌شناسی رفتاری بر محافل آموزشی باعث شده بود تا یادگیری در گام‌های کوچک مورد توجه قرار گیرد و سنجش یادگیری نیز بر اندازه‌گیری این گام‌های کوچک استوار باشد. اما از دهه‌های پایانی قرن بیستم به بعد، رویکردهای تازه تر روان‌شناسی مانند شناخت گرایی و ساختار گرایی بر یادگیری واقعی از طریق تفکر و استدلال تأکید ورزیدند و روشها و ابزارهایی از سنجش تهیه و به کار گرفته شدند که تفکر، حل مسئله و استدلال را به جای دانش و مهارت‌های ساده و پایه مورد اندازه‌گیری قرار دهند (سیف، ۱۳۸۴). اگرچه انتظار از مخاطبان نظام آموزش عالی در مقطع کارشناسی، توسعه ادراک، کاربست یافته‌ها و توانایی تحلیل و واکاوی پدیده‌هاست، حسنی و کیامنش (۱۳۸۸) توجه نکردن به هدفهای سطوح بالای حیطه شناختی را یکی از مشکلات اساسی ناشی از بی‌توجهی یا کم توجهی به اهداف دوره‌های آموزشی به حساب

### تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس... ۲۰۳

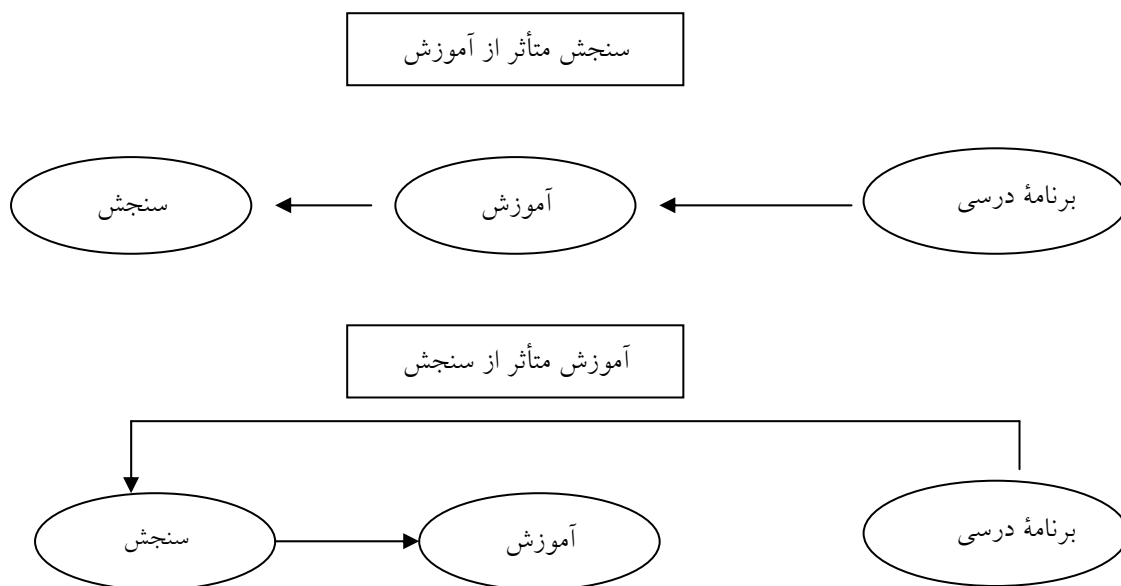
می‌آورند. در حالی که در مدل‌های آموزشی (مثلاً گلایزر؛ به نقل از سیف، ۱۳۷۱) فرایند سنجش از آموخته‌های مخاطبان یادگیری در مرحله‌ای پس از تدریس و ارائه محتوای آموزشی قرار دارد، سیف (۲۲:۱۳۸۴) سنجش و اندازه‌گیری را در اغلب مواقع تعیین‌کننده فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان می‌داند و چگونگی مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان و نحوه آموزش معلمان را مستقیماً متأثر از ماهیت سنجش قلمداد می‌کند. وی (همان) عنوان می‌دارد:

"وقتی دانش‌آموزان یک کلاس از پیش می‌دانند که در ارزشیابی از یادگیری آنان یک آزمون عینی (مثلاً یک آزمون چند گزینه‌ای) استفاده خواهد شد، هنگام مطالعه و یادگیری مطالب درس، در جهت پیدا کردن و به یاد سپردن نکات جزئی و پراکنده درس خواهند کوشید و به مسائل کلی و ساختاری آن توجه زیادی نخواهند کرد."

ویدن<sup>۱</sup>، وینتر<sup>۲</sup> و برادفوت<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) تجارب و ادراک یادگیرنده‌ها را از فرایند سنجش، عاملی مهم در توسعه بخشی به معیارهای [یادگیری] می‌دانند و کیفیت یادگیری را متأثر از ادراک یادگیرنده‌ها نسبت به سنجش و نوع امتحانات و آزمون‌ها تلقی می‌کنند.

پوفام (۲۰۰۲) (به نقل از سیف، ۱۳۸۴: ۲۴) میان سنجش متأثر از آموزش و آموزش متأثر از سنجش تمایز قائل می‌شود.

- 
1. Weeden
  2. Winter
  3. Broad foot



لفرانسوا (۲۰۰۰) (به نقل از سیف، ۱۳۸۴ : ۲۴) نیز عملکرد معلمانی را که روشهای آموزشی آنها از طریق سنجش‌های سطحی هدایت می‌شود، باعث تربیت یادگیرنده‌های سطحی می‌داند.

اگرچه تاکنون افراد مختلف به دسته بندی هدفهای آموزشی مبادرت ورزیده‌اند، دسته بندی بلوم در سال ۱۹۵۶ از اشتهار بیشتری در متون مرتبط با آموزش برخوردار شده است. همچنین در حالی که هوگان (۲۰۰۷، ۱۳۱) منبع اولیه در دسته‌بندی بلوم را چندان روشن نمی‌داند، این دسته‌بندی مبنای بسیاری از مطالعات قرار گرفته است. هوگان (همان) در قالب معرفی آثار بلوم (۱۹۵۶)، کرسول، بلوم و مارسیا (۱۹۶۴) و هارو (۱۹۷۲)، به سه دسته حیطه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی اشاره کرد؛ این در حالی است که طبقه‌بندی بلوم بیشتر حیطه شناختی را به ذهن متبادر می‌سازد. بلوم (۱۳۶۸) در دسته‌بندی مربوط به حیطه شناختی، به شش طبقه دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی اشاره



تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس... ۲۰۵

می‌کند، حال آنکه کسانی همچون شریعت‌مداری (۱۳۷۵) این دسته بندی را مورد نقد قرار داده، قرار گرفتن طبقه دانش را به عنوان پایین‌ترین طبقه و همچنین پایین‌تر بودن طبقه ترکیب نسبت به ارزشیابی را درست نمی‌دانند. مارزانو (۲۰۰۱) و اندرسون، کراتول و دیگران (۲۰۰۱) نیز تغییراتی را در این طبقه‌بندی پیشنهاد می‌کنند و با تعامل بخشیدن به دو بعد جنبه‌های دانش و سطوح پردازش ذهنی، طبقه‌بندی جدیدی ارائه می‌نمایند. (به نقل از هوگان، ۲۰۰۷: ۱۳۷)

جدول ۱: دسته بندی جدید مارزانو (نقل از هوگان، ۲۰۰۷)

سطوح پردازش ذهنی	حیطه‌های دانش		
	اطلاعاتی	رویه ای	روانی - حرکتی
به خاطر آوردن			
ادراک			
تحلیل			
کاربرد دانش			
فراشناخت			
تفکر مبتنی بر نظام درونی			

جدول ۲: جدول تجدید نظر شده بلوم توسط اندرسون، کراتول و دیگران (نقل از هوگان، ۲۰۰۷)

حیطه‌های دانش	ابعاد حیطه شناختی					
	به خاطر سپاری	ادراک	کاربرد	تحلیل	ارزیابی	خلق کردن
دانش حقیقی						
دانش مفهومی						
دانش رویه ای						
دانش فراشناخت						

سیف (۱۳۸۷) نیز ضرورت توجه به طبقه بندی‌های جدیدتر از هدفهای آموزشی را مورد توجه قرار می‌دهد و ضمن اشاره به دسته‌بندی‌های نسبتاً جدید آندرسون، کراتول و دیگران، ضرورت توجه به ورود در دسته‌بندی دانش بر اساس دانش امور واقعی، دانش مفهومی و دانش روندی را باعث تعمیق یادگیری مخاطبان قلمداد می‌کند. در همین مسیر باتلر<sup>۱</sup> و مک مان<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) به شیوه‌های جدید سنجش در تناسب با اهداف سطوح بالاتر یادگیری اشاره کرده و استفاده از روشهایی همانند مباحثه‌های پانل<sup>۳</sup>، تدوین فلوچارتها، طراحی نقشه‌های مفهومی، کار پوشه<sup>۴</sup> و استفاده از وبها را به عنوان روشهایی برای سنجش از آموخته‌های یادگیری مورد تأکید قرار داده‌اند. با عنایت به آنچه گذشت و رسالتی که در جهت ایجاد مهارتهای تفکر خلاق و نقاد بر عهده نظام آموزش عالی گذاشته شده است و از سوی دیگر به سبب پوشش بسیار وسیعی که نظام دانشگاه پیام نور برای تربیت کارشناس داراست، ضرورت دارد مؤلفه‌های مختلف برنامه درسی و از جمله ارزشیابی از آموخته‌های مخاطبان این نظام آموزش عالی مورد مطالعه و دقت قرار گیرد. برخی از مطالعات پیشین نیز که به عدم کفایت سؤالات آزمون سراسری پیام نور اشاره داشته‌اند، بر ضرورت این بررسی افزوده‌اند؛ چنان‌که یونسی (۱۳۸۶) در بررسی سؤالات آزمونهای فراگیر پیام نور که منطبق بر IRT انجام داد، ضعف این سؤالات را در شاخصه‌های روانسنجی گزارش می‌کند و گزینه‌های انحرافی را نیز از هم احتمالی یکسان برخوردار نمی‌داند. بر این اساس مطالعه حاضر با هدف بررسی سؤالات آزمونهای پایانی دانشگاه پیام نور که به طور سراسری در کشور اجرا می‌شوند و انطباق آنها با طبقات حیطة شناختی انجام شده است. از طریق یافته‌های این مطالعه انتظار می‌رود تا دست اندرکاران

- 
1. Butler
  2. McMunn
  3. Panel discussion
  4. Pirtfolios

تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس... ۲۰۷

زیر نظام آموزش عالی پیام نور، به تدبیر راهکارهایی برای بهبود وضعیت ارزیابی از آموخته‌های مخاطبان پردازند.

### روش مطالعه

روش مطالعه از نوع تحلیل محتواست. در این مطالعه که با روش تحلیل محتوا انجام شد، سؤالات آزمون نهایی در پنجاه و هفت درس و مربوط به پنج رشته (در مجموع یکهزار و هشتصد و چهل و هفت سؤال) مورد تحلیل قرار گرفت. قلمرو مطالعه را سؤالات آزمونهای کشوری این دانشگاه در خلال سالهای تحصیلی ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۸ تشکیل داد. رشته‌های تحصیلی عبارت از رشته‌های علوم اجتماعی، کتابداری، روان‌شناسی، حقوق و علوم تربیتی بودند. توزیع آزمون‌های نهایی مورد بررسی به تفکیک رشته‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳: توصیف آزمون‌های نهایی تحلیل شده در رشته‌های تحصیلی مورد بررسی

رشته تحصیلی	تعداد آزمونهای بررسی شده	تعداد سؤالات تحلیل شده
علوم اجتماعی	۱۱	۳۴۵
کتابداری	۱۶	۵۱۹
علوم تربیتی	۱۱	۳۸۴
روان‌شناسی	۹	۳۱۰
حقوق	۱۰	۲۸۹
مجموع	۵۷	۱۸۴۷

واحد تحلیل، سؤال و فرایند کدگذاری به شیوه قیاسی و مبتنی بر طبقات حیطة شناختی بلوم بود. با انطباق هر یک از سؤالات با محتوای کتاب درسی، فرایند کدگذاری سؤالات در قالب فرم کدگذاری انجام شد. کدگذاری توسط ارزیاب دوم برای قریب به ده

۲۰۸ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

درصد از سؤالات، به هدف اعتبار بخشی به کدگذاری انجام شد. همچنین تعیین شماره صفحه و نشانی محتوا در ارتباط با هر سؤال از جمله مواردی است که پرهیز از مخاطره سقوط به شهود گرایی را برای این مطالعه تضمین کرده است.

**ارائه یافته‌ها**

در این قسمت، ابتدا توزیع سؤالات در هر یک از رشته‌های تحصیلی نمایش داده شده، سپس این توزیع در کلیه رشته‌های مورد مطالعه ارائه می‌شود.

**جدول ۴: توزیع سطوح سؤالات در رشته علوم اجتماعی و بر اساس طبقات حیطة**

**شناختی**

کل	ارزیابی		ترکیب		تحلیل		کاربرد		ادراک		حافظه‌سپاری		نام درس
	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	
۳۰												۳۰	تأمین و رفاه اجتماعی
۳۰												۳۰	نظریه‌های جامعه‌شناسی
۳۰												۳۰	جامعه‌شناسی جنگ و نیروهای نظامی
۳۰												۳۰	مبانی جامعه‌شناسی ۲
۳۰												۳۰	تحول تعاونیها در ایران و جهان
۳۰												۳۰	اصول سیاست
۴۰						۱		۷		۹		۲۳	اقتصاد خرد و کلان
۳۰												۳۰	مبانی مردم‌شناسی
۳۰								۴		۲		۲۴	مبانی جمعیت‌شناسی
۲۵								۲۱		۱		۳	ریاضی پایه و آمار

تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس... ۲۰۹

۴۰									۳		۳۷	کلیات اقتصاد
۳۴۵				%۰	۱	%۹	۳۲	%۴	۱۵	%۸۶	۲۹۷	مجموع

\*ف: فراوانی د: درصد

جدول ۵: توزیع سطوح سؤالات در رشته کتابداری و بر اساس طبقات حیطة شناختی

کل	ارزیابی		ترکیب		تحلیل		کاربرد		ادراک		حافظه سپاری		نام درس
	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	
۳۰												۳۰	روان شناسی کودکی و نوجوانی
۴۰												۴۰	خدمات عمومی
۳۰												۳۰	حفاظت مواد کتابخانه‌ای
۲۵												۲۵	سازماندهی مواد فهرست نویسی
۴۰										۱		۳۹	تاریخ ادبیات ایران
۳۰										۱		۲۹	مبانی علم حقوق
۴۰										۱		۳۹	بانکهای اطلاعاتی
۳۰										۱		۲۹	شیوه‌های مطالعه
۳۰												۳۰	مجموعه‌سازی ۱
۴۰												۴۰	تاریخ اجتماعی
۳۰												۳۰	مجموعه‌سازی ۲
۳۰										۳		۲۷	مواد کتابخانه کودکان نوجوانان
۳۰												۳۰	متون انگلیسی
۳۰										۱۳		۱۷	متون فرانسه
۲۴										۱		۲۳	مبانی رایانه
۴۰												۴۰	اداره کتابخانه
۵۱۹									%۴	۲۱	%۹۶	۴۹۸	

\*ف: فراوانی د: درصد

۲۱۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

جدول ۶: توزیع سطوح سؤالات در رشته علوم تربیتی و بر اساس طبقات حیطة شناختی

کل	ارزیابی		ترکیب		تحلیل		کاربرد		ادراک		حافظه سپاری		نام درس
	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	
۴۰												۴۰	برنامه ریزی درسی
۳۰										۱		۲۹	متون تخصصی
۳۰												۳۰	مشاوره و راهنمایی
۳۰										۲		۲۸	اصول و مبانی آموزش پرورش
۴۰										۱		۳۹	مسائل جوانان و نوجوانان
۳۰												۳۰	مدیریت آموزشی
۴۰										۱۱		۲۹	سنجش و اندازه‌گیری
۴۰										۱		۳۹	روشهای تدریس
۴۰								۲		۳		۳۵	ارزشیابی آموزشی
۲۴								۲		۵		۱۷	روشهای آماری
۴۰										۶		۳۴	روان‌شناسی تربیتی
۳۸۴							۱٪	۴	۸٪	۳۰	۹۱٪	۳۵۰	مجموع

\*ف: فراوانی د: درصد



۲۱۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۳۰											۳۰	حقوق اساسی ۱	
۳۰									۱		۲۹	حقوق اداری ۲	
۳۰											۳۰	حقوق بین الملل عمومی ۲	
۳۰									۱۱		۱۹	حقوق مدنی ۴	
۳۰									۲		۲۸	حقوق مدنی ۵	
۲۸۹							٪۰	۱	٪۸	۲۳	٪۹۲	۲۶۵	مجموع

\*ف: فراوانی د: درصد

جدول ۹: توزیع کل سؤالات مورد بررسی در طبقات حیطة شناختی

مجموع	ارزیابی	ترکیب	تحلیل	کاربرد	ادراک	به حافظه سپاری	
۱۸۴۷	---	---	۱	۳۷	۱۰۳	۱۷۰۶	فراوانی
٪۱۰۰	---	---	٪۰/۰۵	٪۲	٪۵/۵۸	٪۹۲/۳۷	درصد

بحث و تفسیر

باید توجه داشت که اگرچه نظام برنامه درسی در آموزش عالی باید اهدافی همانند توانایی تفکر انتقادی، خلاقیت و نوآوری، توانایی انجام کارهای دشوار، مهارتهای ارتباطی کتبی و شفاهی قوی و مهارتهای بالا در تکنولوژی اطلاعات (بالاسی، ۱۳۸۱؛ نقل از ملکم وب؛ ۱۹۹۹)؛ تحصیل معلومات عمیق و تربیت روحیه انتقادی (شکوهی، ۱۳۶۶)؛ آزاد ساختن فکراز نفوذ عوامل محدودکننده همانند عادات، تعصبات و شرایط اجتماعی، ایجاد روح علمی در دانشجویان و علاقه به پژوهش و رشد قوه قضاوت صحیح (شریعتمداری، ۱۳۶۵) در دانشجویان را دنبال کند، یافته‌های ارائه شده نشان داد که بیشترین انتظارات از یادگیرنده‌ها در قالب سؤالات آزمونهای پایانی مورد مطالعه در دوره کارشناسی، معطوف به سنجش قوه به حافظه سپاری بوده است.



## تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس... ۲۱۳

اگرچه مؤلفه ارزشیابی تنها یک مؤلفه از مؤلفه‌های نه‌گانه معرفی شده برنامه درسی توسط کلاین<sup>۱</sup> (مهرمحمدی ۱۳۸۱) قلمداد می‌شود، در نظامهای آموزشی که اهدافی غیر والا و متفاوت از هدفهای تصریح شده در برنامه درسی را تعقیب نموده، هدف کسب مدرک تحصیلی به خاطر استخدام، کسب درآمد یا پرستیژ اجتماعی بر مخاطبان و دست اندرکاران سیطره پیدا می‌کند، این مؤلفه بر دیگر عناصر مهم برنامه درسی مانند روش تدریس، معلم و یادگیرنده تأثیر گذاشته کل چیدمان نظام برنامه درسی را متأثر خواهد کرد. این فرضیه‌ها می‌تواند به عنوان دلایلی برای مشاهده این نتایج تلقی شود: (۱) عدم آشنایی و تخصص و همچنین فقدان توانایی طراحان و گزینش‌کننده‌های نهایی سؤال برای رشته‌های مختلف در نظام آموزش عالی پیام نور، (۲) عدم نظارت بر فرایند گزینش نهایی سؤالات و تطابق آنها با قواعد تست سازی توسط متخصصان در زمینه‌های برنامه درسی، روان‌شناسی تربیتی و سنجش و اندازه‌گیری (۳) عدم شناخت کافی نسبت به رسالت آموزش عالی در تربیت دانشجو (۴) تأثیرپذیری زیر نظام پیام‌نور از توسعه کمی بیش از انتظار و تعدد طراحان و گزینش‌کننده‌های نهایی سؤالات بر پوشش طبقات اولیه به خاطر سهولت و هم سطح بودن با توانایی طیف گسترده مخاطبان (۵) استفاده افراطی از سؤالات چند گزینه‌ای که به خاطر گستردگی نظام پیام‌نور بی‌بدیل باقی مانده است.

ادعای خلخالی (۱۳۷۵) که نظام امتحانی و سنجش سنتی را در ایران دارای فاصله‌ای زیاد با نظریه‌های تعلیم و تربیت و تجارب جهانی می‌داند و نبود آگاهی کافی از آثار نارساییهای شدید نظام امتحانی بر سرنوشت نظام آموزشی کشور را از دلایل آن تلقی می‌کند، همسو با این فرضیه‌ها قلمداد می‌شود. ضمن آنکه تحلیل داده‌های این مطالعه که بیش از نود و هفت درصد سؤالات را از نوع سؤالات چند گزینه‌ای نشان می‌دهد، دلیلی بر تثبیت ناخواسته انتظارات در طبقات نازل حیطة شناختی است؛ چنان‌که شکورنیا، خسروی بروجنی، مظفری و الهام پور (۱۳۸۸) نیز در تحلیل سؤالات امتحانی اعضای هیأت علمی

دانشگاه جندی شاپور، گزارش کرده بودند که بیش از نیمی از اعضای هیأت علمی صرفاً از سؤالات عینی استفاده کرده، حدود نود درصد سؤالات چندگزینه‌ای در طبقه به حافظه سپاری بوده است.

ویدن، وینتر و برادفوت<sup>۱</sup>(۲۰۰۲)، نظام سنجش را باعث ارتقای معیارهای یادگیری می‌دانند و همسویی نوع انتظارات با معیارهای تصمیم‌گیری در قبال مخاطبان را باعث تضمین در نیل به غایات عنوان می‌دارند. چنانچه توانایی انجام و استفاده از مهارت‌های ذهنی در کاوش‌های علمی مد نظر باشد، بدیهی است که بسیاری از شیوه‌های توصیه شده توسط باتلر و مک مان (۲۰۰۶) برای استفاده در نظام آموزش و پرورش همگانی، از قبیل استفاده از کارپوشه‌ها، ماتریس‌ها، نقشه‌های مفهومی، ارائه‌های شفاهی و مباحثه‌های از طریق پانل می‌تواند در نظام آموزش عالی و از جمله زیر نظام پیام نور نیز مورد استفاده قرار گیرد.

### کتابنامه

- بلاسی، پ. ۱۳۸۱. وظیفه مؤسسه‌های آموزش عالی در اروپای جدید. ترجمه گروه مترجمان. مجموعه مقالات چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره سوم. تهران: دانشگاه امام حسین (ع).
- بلوم، ب. ۱۳۶۸. طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی. ترجمه علی اکبر سیف و خدیجه علی آبادی. تهران: رشد.
- سیف، ع. ۱۳۷۱. روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: آگاه.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۸۴. سنجش فرایند و فرآورده یادگیری - روش‌های قدیم و جدید. تهران: آگاه.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۸۷. اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. چاپ بیست و ششم. تهران: دوران.
- شریعتمداری، ع. ۱۳۶۵. جامعه و تعلیم و تربیت. چاپ ششم. تهران: امیر کبیر.
- \_\_\_\_\_. ع. ۱۳۷۵. چند مبحث اساسی در برنامه ریزی درسی. تهران: سمت.
- شکورنیا، ع؛ خسروی بروجنی، آ؛ مظفری، ع؛ الهام‌پور، ح. ۱۳۸۸. بررسی سؤالات امتحانی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز با تأکید بر ساختار سؤالات چند گزینه‌ای در سال ۱۳۸۶. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. ۶ (۲)، صص ۱۳۸-۱۲۹.

## تحلیل محتوای سؤالات آزمون پایانی دروس... ۲۱۵

شکوهی، غ. ۱۳۶۶. تعلیم و تربیت و مراحل آن. چاپ چهارم. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.

حسینی، م؛ کیامنش، ع. ۱۳۸۸. نقد و بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی ایران از منظر ارزشیابی نظام آموزشی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۸ (۳۰). صص ۱۰۳-۷۵.

خلخالی، م. ۱۳۷۵. نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیری‌های دانش‌آموزان در ایران: تحلیل وضع موجود و وضع مطلوب از دیدگاه برنامه‌ریزی درسی تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مهرمحمدی، م. ۱۳۸۱. برنامه درسی و نسبت آن با سایر رشته‌های علوم تربیتی. در محمود مهرمحمدی [پدیدآور]، برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها (ف ۳، ص ۵۶-۷۰). مشهد: به نشر.

یونسی، ج. ۱۳۸۶. بررسی ویژگیهای روان‌سنجی سؤالات آزمونهای فراگیر رشته روان‌شناسی دانشگاه پیام نور در سال ۱۳۸۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. [چاپ نشده]. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

Butler, S.M; McMunn, N.D. 2006. A Teacher's Guide to Classroom Assessment. SanFrancisco: Jossey-Bass.

Hogan, P.H. 2007. Educational Assessment: A Practical Introduction. Danvers:Wiley.

Weeden, P; Winter,J; Patrica,B. 2002. Assessment:What's in it for schools?. London: RoutledgeFalmer.



# تبیین رویکرد مسأله محوری در محتوای کتب علوم انسانی دوره متوسطه جمهوری اسلامی ایران

زهرا مهماندوست\*

پروین صمدی\*\*

## چکیده

با توجه به رشد روزافزون دانش و اطلاعات در عصر جدید، نظام تعلیم و تربیت باید سعی بر آن داشته باشد که توانایی‌های شناختی چون قدرت تفکر، پژوهشگری و جستجوگری را پرورش دهد. اندیشمندان تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به این نیاز بشر رویکردهایی همچون آموزش تفکر انتقادی، مهارت‌های جستجوگری، تفکر خلاق و... را پیشنهاد داده‌اند که جمله آنها را می‌توان از طریق اجرای رویکرد مسأله محوری ترفیع کرد. در واقع مواجهه جوامع بشری با مسائل ناهمگون و فزاینده زندگی پیچیده امروزی که راه‌حل از پیش تعیین شده‌ای ندارد از یک طرف و سبقت‌جویی کشورها در نوآوری و ابداع از طرف دیگر، پرورش انسان‌هایی که قادر به حل مسائل گوناگون باشند را اجتناب‌ناپذیر می‌کند. بدیهی است که هر انتظاری در گستره تعلیم و تربیت پیوند گسترده‌ای با شالوده علوم انسانی دارد. در واقع در نظام‌های آموزشی، علوم انسانی یکی از مهم‌ترین مقوله‌های اثربخش تلقی می‌شود که می‌تواند در جهت رشد و تعالی افراد نقش مؤثری ایفا کند.

---

\*. کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی

\*\* . عضو هیات علمی دانشگاه الزهراء

از آنجاکه در نظام آموزشی ما محتوای برنامه‌درسی یا کتاب‌درسی مبنای تدریس و کار معلمان می‌باشد، در این مقاله سعی بر آن است ضمن تبیین رویکرد مسأله محور در محتوای برنامه درسی، راهبردهای حل‌مسأله و الگوهای متعدد آن، به تبیین مؤلفه‌های حل‌مسأله و جایگاه هریک از مؤلفه‌ها در کتابهای ادبیات فارسی (۱ و ۳)، جامعه‌شناسی (۱ و ۲)، روانشناسی و فلسفه پرداخته شود.

نتایج حاکی از آن است که میزان توجه کتب منتخب به مؤلفه‌های حل‌مسأله متفاوت می‌باشد. چنانچه بیش از همه، کتاب روان‌شناسی به مؤلفه‌های مورد نظر پرداخته‌اند. قابل ذکر است که از میان مؤلفه‌های مدنظر بیشترین فراوانی متعلق به "تحلیل موقعیت مسأله‌ای" و "جمع‌آوری اطلاعات" بوده و کمترین آن به "تدوین فرضیه"، "آزمون آن" و "ارزیابی فرایند حل‌مسأله" می‌باشد. در انتهای مقاله نیز پس از تحلیل چگونگی ظهور مؤلفه‌های حل‌مسأله در کتب مذکور، پیشنهادهای در این زمینه ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** رویکرد مسأله‌محور-علوم انسانی-محتوای برنامه‌درسی

## مقدمه

با آغاز هزاره سوم گرایش‌ها و تغییرات کلان سیاسی، اجتماعی و حرفه‌ای، توسعه موج و خیره‌کننده علوم مختلف و پدیده‌ای چون جهانی شدن و به هم ریختن و حذف پاره‌ای از مرزهای فکری و فلسفی که از دهه‌های گذشته ریشه گرفته بودند به اوج خود رسید و انتظارات و شرایط جدیدی برای افراد بشر مطرح نمود. وجود این نیازها و انتظارات زمینه تحول و تغییرات اساسی را در سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، فرهنگی و آموزشی به دنبال داشت. در نظام تعلیم و تربیت کنونی به حافظه سپردن اطلاعات و دانش هدف تلقی نمی‌شود، زیرا به صورت افسار گسیخته‌ای زندگی در حال پیچیده تر شدن است و انسان با انفجار اطلاعات و فناوری مواجه می‌گردد. بنابراین در نظام تعلیم و تربیت کنونی باید سعی بر این باشد که توانایی‌های شناختی دیگر همراه با قدرت حافظه یعنی قدرت تفکر، پژوهشگری و جستجوگری پرورش داده شود. اندیشمندان تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به این نیاز بشر آموزش‌هایی همچون آموزش تفکر انتقادی، مهارت‌های جستجوگری، تفکر خلاق و ... را پیشنهاد داده‌اند که جمله آنها را می‌توان از طریق سیستم آموزشی حل

مسأله اعتلا بخشید. در واقع نیاز به مهارت‌های حل مسأله به علت مواجهه جوامع بشری با مسائل ناهمگون و فزاینده زندگی پیچیده امروزی که راه حل از پیش تعیین شده‌ای ندارد از یک طرف و وابستگی متقابل بین کشورها، سبقت جویی ایشان در نوآوری و ابداع از طرف دیگر، پرورش ذهن‌ها و شخصیت‌هایی که قادر به حل مسائل گوناگون باشد را اجتناب ناپذیر می‌کند (اخوان کاظمی، ۱۳۸۵).

بدیهی است که هر انتظاری در گستره تعلیم و تربیت پیوند گسترده‌ای با شالوده علوم انسانی دارد. در واقع در نظام آموزشی، علوم انسانی یکی از مهم‌ترین مقوله‌های اثربخش تلقی می‌شود که می‌تواند در جهت رشد و تعالی افراد نقش موثری ایفا کند. علوم انسانی رشته‌ای است در دوره تحصیلی دبیرستان که در دانشگاه به شاخه‌های مختلفی تقسیم می‌شود که اکثر آنها مرتبط به جامعه و شناخت و حل مشکلات انسانی می‌باشند. به لحاظ ارتباط مستقیم این رشته‌ها با مسائل انسان، لازم است افرادی که در این رشته‌های مشغول به تحصیل، تدریس و تحقیق می‌باشند مجهز به مهارت‌های حل مسأله باشند. مسائل روحی - روانی، تربیتی، حقوقی و اجتماعی، فلسفی، زبانی، ادبی و .... تنها با مطالعات علوم انسانی و آموزش صحیح مهارت‌های حل مسأله از طریق محتوای این دروس و به روز کردن کتب و به کار بستن نظریه‌های مختلف حل مسأله و همچنین کاربرد آنها در دروس علوم انسانی میسر می‌باشد (چیت ساز و صحرا گرد، ۱۳۸۵).

با توجه به متمرکز بودن نظام آموزشی کشور ما، کتاب درسی یا محتوای مطالب آموزشی، محور مکتوب و مدون تعلیم و تربیت محسوب شده و فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش آموزان توسط معلم و حول محور آن سازماندهی می‌شود. بررسی وضعیت فعلی شیوه‌های سازماندهی مواد و محتوای درسی رشته‌های علوم انسانی در نظام آموزشی ما نشان دهنده این واقعیت است که به رغم نقش و اهمیت و کاربرد رشته‌های مختلف علمی در قلمرو وسیع علوم انسانی، نحوه سازماندهی و شیوه‌های عرضه مواد و محتوای درسی در رشته‌های مذکور، از موقعیت و جایگاه علمی مناسبی برخوردار نیست و روش‌های

رایج در سازماندهی این مواد درسی، کارآیی رشته‌های علوم انسانی را در مقایسه با سایر رشته‌های علمی با تردید و انتقاد مواجه ساخته است؛ این مسأله به طور مستقیم به محتوای درسی و روش‌های عرضه آن مربوط است. (هاشمی مقدم، ۱۳۸۵).

لذا پژوهش حاضر به تحلیل کتاب‌های درسی علوم انسانی از منظر توجه به مقوله‌های حل مسأله پرداخته است، تا میزان اعتبار کتب درسی علوم انسانی در دوره متوسطه را از جهت میزان توجه به هر یک از مقوله‌ها را مشخص نماید.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

همه انسان‌ها در زندگی فردی و اجتماعی خود با مسایل و مشکلات متعددی مواجه می‌شوند. در واقع زندگی چیزی جز روند پیاپی مواجه شدن با مسایل و مشکلات و تلاش برای حل و فصل آنها نیست. بنابراین وجود مشکل در مسیر زندگی طبیعی است. وجود مشکلات کوچک و بزرگ در زندگی عادی است و ما خواه ناخواه با مشکلات متعددی در زندگی خود مواجه می‌شویم. بنابراین به جای اینکه منفعلانه عمل کرده و آرزو کنیم که‌ای کاش هیچ مشکلی در زندگی ما پیش نیاید بهتر است یاد بگیریم که چطور مشکلات خود را حل کنیم.

برخورداری از توانایی لازم برای حل موفقیت آمیز مسایل موجب می‌شود تا اعتماد به نفس شخص بیشتر شده و احساس ارزشمندی بیشتری پیدا کند و توانایی بروز سایر مهارت‌ها و خلاقیت را بدست آورد، ولی اگر فاقد مهارت‌های لازم برای حل مشکل باشد یا از روش‌های نامناسب و معیوب برای حل مسایل خود استفاده نماید، در سازگاری با محیط اطراف دچار مشکل شده و بهداشت روانی وی تهدید خواهد شد در نتیجه به عنوان فردی منفعل و ناکارآمد در جامعه ظاهر خواهد شد. حل مسأله مهارتی است که می‌توان آن را آموخت و بکار بست (هاشمی، ۱۳۸۹).



حل مسأله یک فرایند شناختی - رفتاری - عاطفی که در آن فرد یا گروه تلاش می‌کند راه حل یا شیوه مقابله موثری برای یک مسأله خاص شناسایی یا کشف نماید (نزو و زوریلا، ۱۳۸۹). برای آشنایی بیشتر حل مسأله در اینجا تاریخچه و نظریه‌های مختلف حل مسأله و آموزش آن ارائه می‌شود.

### تاریخچه مطالعات نظری حل مسأله

فرایند حل مسأله ریشه در اندیشه‌های فلسفی ویلیام جیمز و روشهای تربیتی دیویی دارد. دیویی معتقد بود که اساس تفکر خوب به توانایی فرد در حل مسائل وابسته است و این توانایی هنگامی حاصل می‌شود که یادگیری در موقعیت‌های دارای مسأله صورت پذیرد. بنابراین در فرایند یاددهی - یادگیری، چگونه آموختن بر آنچه که آموخته می‌شود، برتری دارد (سیف، ۱۳۸۴). حل مسأله، فرایند تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده در موقعیت و یا رسیدن او به هدف مورد نظر می‌باشد. این فرایند صرفاً دانستن اطلاعات، مفاهیم یا اصول و کنار هم قرار دادن آنها نیست، بلکه یادگیرنده باید راه‌های تازه ترکیب دانش‌های قبلی به ویژه قواعد یا اصول قبلاً آموخته شده را که به حل مسأله منجر می‌شود کشف کند.

در این دیدگاه علوم طبیعی و اجتماعی (انسانی) باید به همان روش‌هایی به دانش آموزان آموخته شوند که در ابتدا پدید آمده‌اند. پس از دیویی پی‌گیری و هدایت این طرز تفکر از طریق اصلاح گرانی چون مونته سوری، کلیاتریک، هاجین، برونر، شواب و دیگران دنبال شد و شکل‌های مختلف بر برنامه درسی و روش‌های یاددهی - یادگیری اثر گذاشت (مهری نژاد، ۱۳۸۷). این تلاش‌ها به ویژه در نیمه دوم قرن بیستم با اسامی گوناگونی چون برنامه‌های درسی کودک محور، تجربه محور، فرایند محور و نظایر آن ظاهر شده که جمله آنها را می‌توان در حل مسأله و مهارت مربوط به آن خلاصه کرد.

دیویی در کتاب تجربه و تعلیم و تربیت مبانی اساس برنامه مذکور را این گونه بر می‌شمرد:

"نظریه نظام یافته از تجربه که به جهت یابی مثبت در انتخاب و سازماندهی روشهای تربیتی و مواد آموزشی مناسب بینجامد، و برای دادن جهت‌های تازه به کار مدارس بکوشد مورد نیاز است و این یکی از اصول مهم تعلیم و تربیت است که آموزش باید از تجربیات موجود یادگیرندگان آغاز گردد، زیرا تجربه‌ها و قابلیت‌هایی که فرد در طول دوره‌های قبلی به دست آورده است، نقطه آغازینی برای کلیه یادگیری‌های او در آینده است" (مهری نژاد، ۱۳۸۷).

انجمن تعلیم و تربیت پیشرو در سال ۱۹۱۹ با تکیه بر نظریات دیویی و با هدف آزادترین و کامل‌ترین رشد فردی بر مبنای مطالعه ویژگی‌های ذهنی، جسمی، روانی و اجتماعی و نیازهای او تشکیل شد. این انجمن در بیان اصول خود همان دیدگاه دیویی را که باید در تعلیم و تربیت به کار گرفته شود به نوعی دیگر بیان کرد:

- ۱- آزادی برای رشد طبیعی
- ۲- علاقه به عنوان انگیزش برای همه کارها
- ۳- معلم به عنوان راهنما و نه تعیین کننده تکلیف
- ۴- مطالعه علمی رشد شاگردان
- ۵- توجه بیشتر به تمامی عواملی که بر رشد جسمانی کودک تاثیر می‌گذارند
- ۶- همکاری بین مدرسه و خانه برای توجه به نیازهای زندگی کودک
- ۷- مدرسه پیشرو به عنوان رهبر جنبش‌های تربیتی

این اصول به اضافه روش حل مسأله که از نظر دیویی همان روش تحقیق، شناخت و یادگیری است در پیدایش و توسعه برنامه درسی نقش اساسی داشت و در مقابل برنامه‌های درسی موضوع محور در نیمه دوم قرن بیستم به وجود آمد و با پیدایش نظریه‌های جدید یادگیری که بر مهارت‌های فراشناختی و پردازش اطلاعات تاکید دارند،

ما در آخرین سالهای قرن بیستم شاهد بازگشت دوباره همان اندیشه‌هایی بودیم که در آغاز قرن بیستم دیوبی و طرفداران وی برای رسیدن به یک تعلیم و تربیت پیشرو بنا نهادند.

در سالهای اخیر پژوهشهای بسیاری درباره اینکه افراد چگونه به حل مسأله می‌پردازند انجام شده است. که نتیجه این مطالعات منجر به پیدایش برنامه‌هایی برای تدریس فرایند حل مسأله، تفکر و استدلال با آنچه که اغلب از آن تحت عنوان فرآیندهای عالی ذهن یاد می‌شود، شده است. در حل مسأله فردی برای رسیدن به یک هدف تلاش می‌شود، هدفی که در آن لحظه دسترسی به آن مقدور نمی‌باشد و برای رسیدن به آن می‌بایست هدف نهایی را به اهداف کوچکتر تقسیم کرده و آن اهداف را نیز به هدف‌های خردتر تجزیه کنیم تا به سطحی برسیم که وسایل دستیابی به آن را در اختیار داریم (اتکینسون و اتکینسون، ۱۹۹۱ به نقل از مهری نژاد ۱۳۸۷).

در ارتباط با حل مسأله سه رویکرد اساسی وجود دارد که هیچکدام به تنهایی از دقت و جامعیت برخوردار نیستند چرا که حوزه عمل در فرایند حل مسأله بسیار گسترده است و یک نظریه قادر به پوشش دادن همه زمینه‌های مذکور نمی‌باشد. این سه رویکرد به قرار ذیل است:

۱- رویکرد گشتالت: از میان اولین محققین علاقه مند به حل مسأله می‌توان از روانشناسان گشتالت نام برد. گشتالت را به "کل سازمان یافته" ترجمه کرده اند، ایشان رفتار را به مثابه یک کل سازمان یافته می‌بینند. در این دیدگاه یادگیری با حل مسأله ارتباط دارد و ادراک بینش در حل مسأله اساس کار است. وقتی فرد با مسأله جدیدی روبرو می‌شود بی‌درنگ به طرح‌ها و الگوهای ریشه‌ای مراجعه می‌کند تا در حل مسأله به او یاری کنند و بر اساس بینشی که کسب می‌کند به حل آن مسأله می‌پردازد. بینش در دیدگاه گشتالت نوعی فعالیت ناآشکار حل مسأله است که به موقعیت منتهی می‌شود.

در مجموع می‌توان گفت حل مسأله در دیدگاه گشتالت مجموعه پیچیده‌ای از عادت‌های گذشته است که از طریق نقشه‌های مختلف که فرد برای فرضیه آزمایشی آموخته است به هم پیوند یافته‌اند.

۲- مدل‌های داده‌پردازی: در سال‌های اخیر پیگیری‌های منظم در مورد ساختار شناختی که در حل مسأله درگیر است از طرف روانشناسان شناختی به عمل آمده است. مدل‌های ارائه شده تأکید زیادی بر دانش موجود در ساختار حافظه و نیز بسیاری از شبکه‌های معنایی مربوط شده است. در این مدل پیوند مستقیمی بین ساختار حافظه و حل مسأله مطرح است. بنا بر این دیدگاه حل مسأله، اطلاعات و تکنیک‌ها و ایده‌هایی را که می‌دانیم و از تجربه گذشته به خاطر می‌آوریم، در شکل جدیدی به بازی می‌گیرد.

۳- مدل محرک- پاسخ: بر طبق این مدل هر مسأله به عنوان یک محرک قلمداد می‌شود که مجموعه‌ای از پاسخ‌ها را برمی‌انگیزد و هر یک از پاسخ‌ها در مقابل محرک، نیرومندی خاص خود را دارند. توان هر پاسخ در این مجموعه از طریق اصول شرطی سازی تأمین می‌شود. یعنی پاسخ‌هایی که بیش از همه تقویت شده اند با فراوانی بیشتر با مسأله مرتبط شده و در نتیجه احتمال بیشتری برای بروز دارند (سیف، ۱۳۸۸).

### روش آموزش حل مسأله به دانش آموزان

توانایی حل مسأله را در دانش آموزان از طریق آموزش شیوه‌های درست برخورد با مسأله، می‌توان افزایش داد. همچنین در اکثر موضوعهای درسی مدارس می‌توان مسائل مختلفی مطرح کرد و از دانش آموزان خواست تا به حل کردن آنها بپردازند. یلون و وینستاین می‌گویند: از دانش آموزان سوال‌هایی بپرسید که با تکرار آنچه که قبلاً یاد گرفته‌اند نتوانند آنها جواب دهند، یعنی سوال‌هایی که دانش آموزان را به اندیشیدن وار می‌دارند (مه‌ری نژاد، ۱۳۸۷).

در آموزش حل مسأله بر خلاف آموزش بعضی از مطالب دیگر، دادن یک رشته اطلاعات و مهارت‌های مختلف به دانش آموزان کفایت نمی‌کند، بلکه باید آنها را به اندیشیدن وادار کنیم و به کشف راه حل مسأله هدایت نماییم. در زمینه طریقه آموزش حل مسأله نظریه‌های گوناگونی تاکنون ارائه شده که در ذیل به طور خلاصه به بعضی از آنها پرداخته می‌شود.

دیویی (۱۹۳۸) جریان یادگیری را، "حل مسأله" می‌داند. از نظر وی تجاربی که دانش آموز در جریان حل مسأله کسب می‌کند موجب یادگیری می‌شود او که روش حل مسأله را برای اولین بار وارد فعالیت‌های یاددهی - یادگیری کرد، مراحل ذیل را برای آن قائل است:

۱- برخورد با موقعیت مسأله‌ای و کشف مسأله، که لازمه آن داشتن ذهن کنجکاو و احساس نارضایتی از وضعیت موجود در دانش آموزان است. ۲- تحلیل موقعیت مسأله‌ای، که مستلزم تفکر و تحلیل دانش آموزان است. ۳- جمع‌آوری اطلاعات، که شامل تجربه‌های گذشته محقق، تجربیات دیگران، مشاهده، آزمایش در موقعیت واقعی که مستلزم استفاده از نظرات دیگران و ذهن منتقد در تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده می‌باشد. ۴- تدوین فرضیه که مستلزم طبقه‌بندی داده‌ها، آگاهی از نظریات موجود در حیطه مورد نظر می‌باشد. ۵- آزمون فرضیه که مستلزم طبقه‌بندی مجدد، آزمایش و مشاهده است. دانش آموز باید درک کند که هر فرضیه بارها آزمون می‌شود تا به نتیجه درست ختم شود، تحمل شکست و ابهام از ملزومات روحی دانش آموز است (بارو، ۲۰۰۶ و شریعتمداری، ۱۳۷۶).

از جمله برنامه‌های درسی که در آموزش زیست شناسی مطرح شد، "روش دعوت به پژوهش" بود که در سال ۱۹۶۵ به وسیله شواب<sup>۱</sup> مطرح شد. این روش که کاربرد حل

مسئله در آموزش علوم بود شامل این مراحل است: آشنایی به زمینه پژوهش ۲- ساختمند کردن مسئله، تفسیر مطالب و شناسایی متغیرهای دخیل در موقعیت مسئله ساز ۳- تدوین فرضیه ۴- آزمایش فرضیه، سازماندهی داده‌ها، طرح مجدد آزمایش تا به نتیجه برسد. بعد از طراحی و اجرای الگوی شواب در آموزش پژوهشگری در علوم تجربی مخصوصاً زیست‌شناسی، این الگو در برنامه‌های دیگر دروس همچون علوم اجتماعی و روان‌شناسی نیز کاربرد یافت از جمله این طرح‌ها، طرح آموزش علوم اجتماعی میثیگان بود. به واسطه این روش دانش‌آموزان توانستند علوم انسانی بالاخص علوم اجتماعی و روان‌شناسی را نیز علمی پویا ببینند و بین مفاهیم ارائه شده در محتوای دروس با مسائل اجتماعی رابطه برقرار کنند و با ذهنی کاوشگر به تحلیل مسائل جامعه پرداخته و همچنین با مطرح ساختن تحلیل خود در بین دیگر همکلاسی‌ها و ارائه استنباطها و ملاحظات خود و مقایسه آن‌ها با یافته‌ای دیگران، راه رسیدن به توافق با همکلاسی‌ها و ارائه استنباطها و ملاحظات خود و مقایسه آن با یافته‌های دیگران، راه رسیدن به توافق درباره مشاهدات به شیوه‌ای علمی را بیابند. (جویس، ویل و کالهون، ۱۳۸۶).

مراحل آموزش به شیوه پژوهشگری ساچمن (۱۹۶۲)؛ ۱- روبرو شدن با موقعیت دارای مسئله (باید موقعیت مسئله دار برای دانش آموز آشنا باشد)، دادن اطلاعات در مورد روال کار ۲- گردآوری داده‌ها و ساختن فرضیه با توجه به اطلاعات گردآوری شده ۳- آزمون فرضیه و گردآوری بیشتر اطلاعات، شناسایی متغیرهای دخیل در مسئله، در این مرحله باید توجه داشت شاگردان با آزمون و خطا پیش نرفته و در آزمون فرضیه، تعقل و رفتار بر اساس تفکر را فراموش نکنند. ۴- ارزیابی فرضیه مقبول در جمع دانش‌آموزان و به وسیله تشریح مساعی، سازماندهی و قاعده بندی (فرضیه مقبول را به صورت قاعده در آوردن) ۵- عمومیت دادن به یافته‌ها و تحلیل فرایند پژوهش (الحسن و ابیسما را، ۱۹۹۸).

تبیین رویکرد مسأله محوری در محتوای... ۲۲۷

روش آموزش حل مسأله از دی چکو و کرافورد (۱۹۷۴): ۱- پاسخی را که از یادگیرنده انتظار دارید به صورت رفتار نهایی بر حسب عملکرد او مشخص کنید ۲- رفتار ورودی یادگیرنده را در ارتباط با مفاهیم و اصول مورد نیاز برای حل مسأله تعیین کنید و مورد سنجش قرار دهید ۳- یادگیرنده را در یادآوری همه مفاهیم و اصول مربوط به مسأله کمک کنید ۴- با توضیحات شفاهی اندیشه‌های یادگیرندگان را در جهت پیدا کردن راه حل مناسب مسأله هدایت کنید ۵- از یادگیرندگان بخواهید تا نشان دادن مراحل حل که از طریق آن مسأله حل می‌شود یادگیری خود را نشان دهند.

با وجود اختلاف نظرهایی که در مورد مراحل و مقوله‌های حل مسأله وجود دارد، در این پژوهش مقوله‌های برخورد با موقعیت نامعین، جمع آوری اطلاعات، تدوین فرضیه، آزمون آن و ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها به دلیل کامل تر بودن و دربر گیرنده بودن اغلب مراحل مورد تأکید اندیشمندان این حوزه انتخاب شدند.

### روش‌شناسی پژوهش

مطالعه انجام شده از نوع تحقیق توصیفی و در گروه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. روش مورد استفاده در این تحقیق، روش پژوهش تحلیل محتواست که از طرح برآورد پدیده در متن داده‌ها با استفاده از فهرست واری‌های انجام شد. داده‌ها بر حسب فراوانی وقوع، توصیف و کمیت‌ها، حاصل شمارش فراوانی هستند. در این کمیت‌ها مقداری را به طبقه‌ای از واحدهای ضبط پیوند و تقلیل می‌دهند. برای تهیه فهرست واری‌ها، ابتدا با اسناد کتابخانه‌ای و اینترنتی مورد بررسی قرار گرفت و بعد نقاط اشتراک نظریه‌های مختلف به عنوان مقوله‌های حل مسأله در این پژوهش انتخاب شدند. هر یک از این مقوله‌ها دارای چند زیر مقوله بودند.

جامعه آماری این پژوهش کتاب‌های درسی رشته علوم انسانی ۹۰-۱۳۸۹ بوده که از بین آن‌ها کتب ادبیات فارسی (۳ و ۱)، جامعه‌شناسی (۲ و ۱)، روانشناسی و فلسفه به صورت

تصادفی انتخاب شدند. از بین صفحات این کتابها نیز ۲۰ درصد از کل صفحات کتاب صفحه از کتب مذکور به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش آماری توصیفی استفاده شد. داده‌های توصیفی حاصل از تحلیل در جداول ۱ تا ۴ ارائه شده است. در این جداول، فراوانی و درصد هر مولفه ارائه شده است.

### سوالات پژوهش

- ۱- به چه میزان محتوای کتاب ادبیات فارسی ۱ و ۳ دوره دبیرستان به مؤلفه‌های مسأله محور پرداخته اند؟
- ۲- به چه میزان محتوای کتاب جامعه شناسی ۱ و ۲ دوره دبیرستان به مؤلفه‌های مسأله محور پرداخته اند؟
- ۳- به چه میزان محتوای کتاب روان شناسی سال سوم دوره دبیرستان به مؤلفه‌های مسأله محور پرداخته است؟
- ۴- به چه میزان محتوای کتاب فلسفه سال سوم دوره دبیرستان به مؤلفه‌های مسأله محور پرداخته است؟

تجزیه و تحلیل سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه به چه میزان محتوای کتاب ادبیات فارسی ۱ و ۳ به مؤلفه‌های مسأله محور پرداخته اند؟

کتاب ادبیات ۱ شامل نه فصل و ۲۴ درس بدین ترتیب می‌باشد: فصل اول: انواع ادبی آغاز می‌شود، فصل دوم: ادبیات داستانی سنتی، فصل سوم: ادبیات پایداری، فصل چهارم: ادبیات جهان، فصل پنجم: انواع ادبی (۲)، فصل ششم: فرهنگ و هنر، فصل هفتم: ادبیات دوران جدید "مشروطه"، فصل هشتم: سفرنامه، حسب حال نامه و زندگی نامه، در نهایت فصل نهم درباره ادبیات فارسی برون مرزی.



## تبیین رویکرد مسأله محوری در محتوای ... ۲۲۹

در این کتاب به طور کلی ۱۹ مورد به کل مقوله‌های حل مسأله اشاره شده است که به ترتیب ۱ مورد مقوله برخورد با موقعیت نامعین، ۴ مورد به تحلیل موقعیت، ۱۴ مورد به مقوله جمع آوری اطلاعات، در هیچ یک از فصول نه گانه این کتاب داده‌ای که نشان دهنده مقوله‌های تدوین فرضیه، آزمون فرضیه و ارزیابی فرایند و عمومیت داده به یافته‌ها باشد، یافت نشد.

همچنین کتاب ادبیات ۳ شامل ۱۱ فصل بدین ترتیب می‌باشد: فصل اول انواع ادبی (۱)، فصل دوم: ادبیات داستانی، فصل سوم: نثر فارسی، فصل چهارم: انواع ادبی ۲، فصل پنجم: ادبیات انقلاب اسلامی، فصل ششم: سفرنامه، حسب حل و زندگی نامه، فصل هفتم: ادبیات عرفانی، فصل هشتم: ادبیات تمثیلی، فصل نهم ادبیات تطبیقی، فصل دهم: ادبیات انتقادی، فصل یازدهم: ادبیات توصیفی.

در محتوای کتاب ادبیات ۳ نیز به طور کلی ۴۵ مورد به کل مقوله‌های حل مسأله اشاره شده است که به ترتیب ۷ مورد مقوله برخورد با موقعیت نامعین، ۱۸ مورد به تحلیل موقعیت، ۳۴ مورد به مقوله جمع آوری اطلاعات، ۲ مورد به مقوله تدوین فرضیه، ۲ مورد به مقوله آزمون فرضیه و ۲ مورد به مقوله ارزیابی فرایند و عمومیت به یافته‌ها اشاره شده است.

### جدول شماره ۱: تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به کتاب‌های ادبیات ۱ و ۳

کل	ارزیابی فرایند و عمومیت داده به یافته‌ها	آزمون فرضیه	تدوین فرضیه	جمع آوری اطلاعات	تحلیل موقعیت	برخورد با موقعیت نامعین	مقوله‌ها فصول	
۱۹	۰	۰	۰	۱۴	۴	۲	ادبیات	فراوانی

۲۳۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

سال اول (۱)	درصد	۱۰.۵۲	۲۱.۰۵	۷۳.۶۸	۰	۰	۰	۱۰۰
ادبیات	فراوانی	۵	۱۴	۲۰	۲	۲	۲	۴۵
سال سوم (۳)	درصد	۱۱.۱۱	۳۱.۱۱	۴۴.۴۴	۴.۴۴	۴.۴۴	۴.۴۴	۱۰۰
فراوانی کل		۷	۱۸	۳۴	۲	۲	۲	۶۵
درصد کل		۱۰.۷۶	۲۷.۶۹	۵۲.۳۰	۳.۰۷	۳.۰۷	۳.۰۷	۱۰۰

چنانچه مشاهده می‌شود در کتاب ادبیات ۳ بیشتر به مقوله‌های معرف حل مسأله اشاره شده است اما در مجموع در محتوای هر دو کتاب در درجه اول به مقوله جمع آوری اطلاعات، بعد از آن به ترتیب تحلیل موقعیت، برخورد با موقعیت نامعین، تشکیل فرضیه، آزمون فرضیه و تحلیل فرایند تاکید شده است. اما همانطور که از محتوای آموزش به شیوه حل مسأله بر می‌آید جمع آوری صرف اطلاعات و بعضا تحلیل موقعیت مسأله‌ای به یادگیری مهارت‌های حل مسأله نمی‌انجامد.

**تجزیه و تحلیل سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه به چه میزان محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی ۱ و ۲ به مؤلفه‌های مسأله محور پرداخته اند؟**

کتاب جامعه‌شناسی ۱ که در سال دوم دوره متوسطه تدریس می‌شود شامل سه فصل با عناوین نقش، مزایا و نابرابری‌های اجتماعی و هویت می‌باشد. در محتوای این کتاب ۵۹ مورد به کل مقوله‌های حل مسأله اشاره شده است که به ترتیب ۱۰ مورد مقوله برخورد با موقعیت نامعین، ۱۳ مورد به تحلیل موقعیت، ۱۴ مورد به مقوله جمع آوری اطلاعات، ۷ مورد به مقوله تدوین فرضیه، ۶ مورد به مقوله آزمون فرضیه و ۹ مورد به مقوله ارزیابی فرایند و عمومیت به یافته‌ها اشاره شده است.

تیین رویکرد مسأله محوری در محتوای... ۲۳۱

محتوای کتاب جامعه شناسی ۲ که در سال سوم دوره متوسطه تدریس می‌شود نیز شامل دو فصل هویت و مزایا می‌باشد.

محتوای این کتاب نیز به طور کلی ۴۳ مورد به مقوله‌های حل مسأله اشاره داشته است که فراوانی وقوع این مقوله بدین ترتیب می‌باشد: ۵ مورد مقوله برخورد با موقعیت نامعین، ۱۱ مورد به تحلیل موقعیت، ۱۲ مورد به مقوله جمع آوری اطلاعات، ۵ مورد به مقوله تدوین فرضیه، ۵ مورد به مقوله آزمون فرضیه و ۵ مورد به مقوله ارزیابی فرایند و عمومیت به یافته‌ها.

جدول شماره ۲: تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به کتاب‌های جامعه شناسی ۱ و ۲

مقوله‌ها فصول	برخورد با موقعیت نامعین	تحلیل موقعیت	جمع آوری اطلاعات	تدوین فرضیه	آزمون فرضیه	ارزیابی فرایند و عمومیت داده به یافته‌ها	کل
جامعه شناسی ۱	۱۰	۱۳	۱۴	۷	۶	۹	۵۹
درصد	۱۶.۹۴	۲۲.۰۳	۲۳.۷۲	۱۱.۸۶	۱۰.۱۶	۱۵.۵۲	۱۰۰
جامعه شناسی ۲	۵	۱۱	۱۲	۵	۵	۵	۴۳
درصد	۱۱.۶۲	۲۵.۵۸	۲۷.۹۰	۱۱.۶۲	۱۱.۶۲	۱۱.۶۲	۱۰۰
فراوانی کل	۱۵	۲۴	۲۶	۱۲	۱۱	۱۴	۱۰۲
درصد کل	۱۴.۷۰	۲۳.۵۲	۲۵.۴۹	۱۱.۷۲	۱۰.۷۲	۱۳.۷۲	۱۰۰



تیین رویکرد مسأله محوری در محتوای... ۲۳۳

۱۵۲	۲۲	۲۲	۲۲	۳۲	۲۸	۲۶	فراوانی	روان
۱۰۰	۱۴.۴۷	۱۴.۴۷	۱۴.۴۷	۲۱.۰۲	۱۸.۴۲	۱۷.۱۰	درصد	شناسی
۱۵۲	۲۲	۲۲	۲۲	۳۲	۲۸	۲۶	فراوانی کل	
۱۰۰	۱۴.۴۷	۱۴.۴۷	۱۴.۴۷	۲۱.۰۲	۱۸.۴۲	۱۷.۱۰	درصد کل	

همانطور که در جدول شماره ۳ نمایان است در این کتاب نیز به مقوله جمع آوری اطلاعات نسبت به سایر مقوله‌های تاکید بیشتری شده است اما به کل مقوله‌های حل مسأله ۲۲ بار تاکید شده که این فراوانی نسبت به سایر کتاب‌ها در وضعیت مطلوب تری قرار دارد. محتوای این کتاب کوشیده است که مسائل روان شناسی، رشد، فرایندهای شناختی و سلامت روانی را در قالب روش مسأله محور به دانش آموزان آموزش دهد.

تجزیه و تحلیل سؤال چهارم پژوهش مبنی بر اینکه به چه میزان محتوای کتاب

فلسفه به مؤلفه‌های مسأله محور پرداخته است؟

کتاب فلسفه سال سوم دوره متوسطه نیز به دو بخش معنا و قلمرو فلسفه و نخستین فلاسفه بزرگ تقسیم شده است. که در بخش اول به مباحث کلی فلسفی پرداخته و در بخش بزرگ به شرح حال و عقاید فلسفی سقراط، افلاطون و ارسطو پرداخته است. در محتوای این کتاب نیز به طور کلی ۲۱ مورد به مقوله‌های حل مسأله اشاره شده است. که بیشترین فراوانی به مقوله تحلیل موقعیت و برخورد با موقعیت نامعین با ۷ و ۶ مورد فراوانی بوده و سایر مقوله‌های جمع آوری اطلاعات تدوین فرضیه و آزمون آن و در نهایت ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته دارای فراوانی ۲ می‌باشند.

جدول شماره ۴: تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به کتاب فلسفه

مقوله‌ها فصول	برخورد با موقعیت نامعین	تحلیل موقعیت	جمع آوری اطلاعات	تدوین فرضیه	آزمون فرضیه	ارزیابی فرایند و عمومیت داده به یافته‌ها	کل
فلسفه	فراوانی	۶	۷	۲	۲	۲	۲۱
	درصد	۲۸.۵۶	۳۳.۳۳	۹.۵۲	۹.۵۲	۹.۵۲	۱۰۰
فراوانی کل	۶	۷	۲	۲	۲	۲	۲۱
درصد کل	۲۸.۵۶	۳۳.۳۳	۹.۵۲	۹.۵۲	۹.۵۲	۹.۵۲	۱۰۰

همانطور که عنوان شد در محتوای این کتاب تاکید ضعیفی بر مقوله‌های حل مسأله شده است. شاید دلیل وقوع این رویداد تازه بودن این عنوان درسی در دوره متوسطه بوده چرا که بیشتر محتوای این کتاب به مباحث کلی فلسفه و چیستی آن می‌پردازد در حالی که حل مسأله بیشتر با چرایی‌ها سرو کار دارد و بقیه محتوای کتاب نیز به زندگی نامه فلاسفه بزرگ و متقدم یونان می‌پردازد. در کل انتظار بیشتری جهت ظهور مولفه‌های حل مسأله در این عنوان درسی است چرا که به عقیده بسیاری از اندیشمندان از جمله لیپمن اندیشه فلسفی و آموزش آن به دانش آموزان از جمله راه‌های عمده برای آموزش مهارت‌های حل مسأله به ایشان است (لیپمن، ۱۹۹۱).

### نتیجه

در این پژوهش کتاب‌های ادبیات ۱ و ۳، جامعه‌شناسی ۱ و ۲، روان‌شناسی و فلسفه سال سوم دوره دبیرستان مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اولویت

تبیین رویکرد مسأله محوری در محتوای... ۲۳۵

بندی ظهور مؤلفه‌های این رویکرد در کتاب‌های درسی نزدیک به هم می‌باشند و محتوای کتاب‌های درسی مورد نظر بصورت ناقص و گذرا به آموزش مقوله‌های حل مسأله پرداخته‌اند.

ظهور مقوله‌های حل مسأله بصورت ناقص بوده و به تمام گویه‌های مطرح در این مؤلفه‌ها پرداخته نشده است. چنانچه در بین مقوله‌ها تاکید محتوای کتاب به گویه‌های برخورد با موقعیت نامعین"، "تحلیل موقعیت" و "جمع آوری اطلاعات" بوده و جایگاه "ندوین فرضیه"، "آزمون آن" و "ارزیابی فرایند وعمومیت دادن به یافته‌ها" کم‌رنگ می‌باشد.

صالحی و لشگری (۱۳۸۷)، پس از تحلیل کتاب‌های علوم انسانی بر اساس توجه به روحیه تحقیق به نتایج مشابهی رسیده‌اند و یافته‌های اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی (۱۳۸۷) نیز در تحلیل کتاب‌های علوم ابتدائی با پژوهش حاضر همسو می‌باشد. از نظر کمیت مقوله‌های مورد نظر ترتیب کتاب‌ها بدین قرار می‌باشد: ۱- روان شناسی ۲- جامعه شناسی ۳- ادبیات ۴- فلسفه. همانطور که ملاحظه می‌شود وضعیت کتاب روان شناسی مطلوب تر از ۳ درس دیگر می‌باشد. لیک باید در نظر داشت که به طور کلی محتوای این کتاب‌ها راه به سوی آموزش مهارت‌های حل مسأله به شیوه مناسبی نیست. و این در حالی است مبانی پیشرفت و ارتقاء هر کشوری در نظام آموزشی آن نهفته است و به اعتقاد بسیاری، علوم انسانی در شاکله این نظام نقش محوری دارد. لذا همگان بر این باورند که تقویت این علوم و ارتقا بخشی به جایگاه آن، نقش بسیار اساسی در رشد و نمو نظام آموزشی خواهد داشت و رسیدن به این هدف غایی مستلزم آن است که در درجه اول مسئولان ارشد آموزش و پرورش وجهه همت خود را در افزایش سواد عمیق از این رویکرد و شناخت بنیادهای فلسفی و روان شناختی، پایه‌های نظری و تجارب عملی و همچنین بسترهای فرهنگی مورد نیاز آن قرار دهند و بر مبنای این آگاهی همه جانبه، اقدام به تصمیم گیری و عمل فکورانه کنند و با دخالت دادن برنامه ریزان،

مولفان، مدیران و سایر افراد دخیل در فرایند آموزش در این تصمیم گیری به ایجاد مسئولیتی مشترک جهت عملیاتی کردن این تصمیمات پردازند.

### کتابنامه

- اخوان کاظمی، بهرام. (۱۳۸۵). "تعاملات دو سویه اسلامی کردن دانشگاه‌ها و تقویت علوم انسانی". مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی. اسفند ۱۳۸۵.
- اسفیجانی، اعظم، زمانی، بی بی عشرت و حسنعلی بختیار نصرآبادی. (۱۳۸۷). "مقایسه کتاب‌های درسی علوم ابتدائی از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرایند پژوهش با آمریکا و انگلستان". فصل نامه مطالعات برنامه درسی، سال سوم شماره ۸.
- چیت ساز، سپیده و رحمان صحراگرد (۱۳۸۵). "پژوهش در علوم انسانی". مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی. اسفند ۱۳۸۵.
- دیویی، جان. (۱۳۶۹). "منطق، تئوری تحقیق". ترجمه علی شریعتمداری، تهران، دانشگاه تهران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). "روان شناسی پرورشی نوین". تهران، نشر دوران
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶). "رسالت تربیتی و معلمی مراکز آموزشی". تهران، انتشارات سمت
- صالحی، علیرضا و لشگری، معصومه. (۱۳۸۷). "بررسی کتب درسی به لحاظ پرورش و تقویت روحیه تحقیق و فرهنگ علم گرایی در دانش آموزان". مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی (آسیب شناسی علوم انسانی در ایران)، جلد ۶، تهران پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- گال، مردیت، بورگ ولتر و گال جویس. (۱۳۸۱). "روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی". ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران، انتشارات سمت.
- مهری نژاد، (۱۳۸۴). "بررسی راهبردهای ایجاد روحیه پژوهشی در دانش آموزان از طریق برنامه درسی". طرح سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- هاشمی، سید امیر (۱۳۸۹). "مهارت حل مساله و تصمیم گیری". مجموعه آموزشی مهارت‌های حل مساله در زندگی.
- هاشمی مقدم، سید شمس الدین. (۱۳۸۵). "رشته‌های علوم انسانی با تاکید بر علوم تربیتی در نظام آموزش عالی". مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی. اسفند ۱۳۸۵.
- Al Hassan, N & Abismara, A. (1998). "Suchman Inquiry Mode". Lesson Plans. Vol33.
- Barrow, H. Loyd. (2006). "A Brief History Of Inquiry: From Dewey To Standards". Available at: www. Springer.com.
- Lipman, M. (1991). "Thinking in education". Clombia, univ press.



## بخش پنجم

علوم انسانی، کارکردها و دستاوردها



# بررسی و تبیین عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات فرهنگی - اجتماعی با مجوز قطعی از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

\* افسانه ادریسی

\*\* احسان رحمانی خلیلی

## چکیده

بین تحقیقات و میزان پیشرفت حقیقی در هر کشور، رابطه‌ای مستقیم وجود دارد و به همین دلیل یکی از شاخص‌های مهم توسعه‌یافتگی، میزان تحقیقات انجام شده می‌باشد و ماندگاری این پدیده نیازمند نهادمندی است و مراکز تحقیقاتی مصداقی از نهادمندی علم است. در این مقاله در پی یافتن پاسخ به این سوال می‌باشیم که؛ عملکرد پژوهشی مراکز تحقیقات فرهنگی و اجتماعی با مجوز قطعی از وزارت علوم به چه میزان است؟ و عوامل موثر بر آن چیست؟ روش تحقیق اسنادی و از نوع تحلیل ثانویه می‌باشد. نمونه انتخابی مراکز را شامل می‌شود که دارای مجوز قطعی از وزارت علوم بوده و تا پایان سال ۸۷ عملکرد پژوهشی سال ۸۶ خود را به شکل مکتوب گزارش کرده و همچنین در حوزه فرهنگی و اجتماعی فعالیت داشته‌اند. در بین متغیرهای موثر، به ترتیب میزان هزینه پژوهشی و تعداد اعضای هیات علمی بیشترین تاثیر را بر میزان عملکرد پژوهشی مراکز داشته‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** مراکز مطالعات اجتماعی و فرهنگی، عملکرد پژوهشی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری ایران، هزینه پژوهشی، اعضا هیات علمی.

---

\*. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران. Email: a\_edrisi@iaui.ac.ir

tnb.ac.ir

\*\* دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه، عضو باشگاه پژوهشگران جوان

دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال Email: ehsan5171@yahoo.com

## مقدمه

امروزه توسعه همه جانبه و پایدار بیشتر مبتنی بر توسعه فناوری است و توسعه فناوری نیز بر پایه خلاقیت و نوآوری و توسعه علمی انجام می‌شود. دستیابی به توسعه علمی از طریق مطالعه و پژوهش میسر می‌شود. لذا جوامعی که منابع و امکانات بیشتری را به امر پژوهش اختصاص می‌دهند و به تبع آن در امور مختلف اعم از سیاستگذاری، برنامه ریزی، تصمیم گیری و انجام فعالیت‌های اقتصادی و صنعتی از نتایج مطالعات و تحقیقات استفاده بیشتری به عمل می‌آورند، از موفقیت بیشتری برخوردارند.

علم را می‌توان نظامی اجتماعی تصور کرد که دانشگاه‌ها، مراکز تحقیق و توسعه، دانشمندان، دانشجویان، انجمن‌های علمی، سازمان‌ها و نهادهای دولتی مرتبط با علم، نهادهای بین‌المللی مشوق پیشبرد دانش و علم در جهان، ساز و کارهای ارتباطی این مجموعه اعم از کتاب‌ها، نشریات و ابزارهای اطلاع رسانی و قوانین حاکم بر رفتارهای فردی و نهادی این عناصر، بخش‌های مختلف آن را تشکیل می‌دهند. هر تلاشی برای درک ساز و کارهای پیشرفت علم و ارائه شناخت‌هایی برای تدارک راهکارهای این پیشرفت، نیازمند درک ارتباط میان این عناصر و بالخصوص نشان دادن سهم هر کدام در جهت دادن به کنش‌هایی است که در نهایت سبب می‌شوند تا هر عضو اجتماع علمی نقشی در پیشرفت دانش ایفا کند. مراکز تحقیقاتی بخشی از نظام اجتماعی علم است و در پیشبرد علم نقش مهمی ایفا می‌کند (شارع پور، فاضلی؛ ۱۳۸۶).

مراکز پژوهشی پدیدآورندگان اصلی فرآورده‌های فکری جوامع علمی به شمار می‌آیند. تحقیقات به شکل تصادفی و فردی حاصل چندانی ندارد و به همین دلیل در جوامع پیشرفته، تحقیقات سازمان یافته و نهادی شده است. به عبارت دیگر، سهم نهادها و مراکز تحقیقی در تولید اندیشه بیش از دیگران است. واقعیت این است که هر چه تحقیقات از حالت فردگرایی خارج گردد و به گروه‌گرایی سوق داده شود، علاوه بر رشد و توسعه کمی پژوهش‌ها، بر ژرفا و غنای آنها نیز افزوده می‌شود. از این رو، در کشورهای

پیشرفته برنامه‌ریزان پژوهشی اصرار دارند که کارها در قالب مجموعه‌ها و نظام‌های علمی معین تمرکز یابند. شاید بتوان یکی از مهم‌ترین دلایل موفقیت آنان را اهتمام فراوانشان به سازمان‌دهی و نظام‌سازی پژوهش‌ها به جای پراکنده‌کاری دانست.

باید توجه داشت که در ایران به رغم ابراز تمایل و ایراد بیاناتی که همواره در خصوص اهمیت تحقیقات و خوداتکایی علمی - اقتصادی جامعه مطرح می‌شود، کماکان فرآیند تحقیقات از شکوفایی، جذابیت و تحرک مطلوب بی بهره مانده است (بی‌نا، ۱۳۷۸). توجه به مقوله پژوهش موجب افزایش بودجه و اعتبارات در این زمینه شده است و یکی از چالش‌های تحقیقات در ایران، سهم اندک اعتبارات تحقیقاتی از تولید ناخالص داخلی است. طبق برنامه چهارم توسعه این رقم باید به ۱/۲ درصد تولید ناخالص ملی می‌رسید که محقق نشد. همچنین بر اساس برنامه چهارم توسعه و سند چشم‌انداز بیست ساله کشور، اعتبارات پژوهش و تحقیقات کشور در سال ۱۳۸۵ می‌بایست به ۰/۵۱ درصد تولید ناخالص ملی می‌رسید، اما این سهم به ۰/۴۵ درصد کاهش یافت که از اعتبارات پژوهشی سال ۱۳۸۴ نیز کمتر است. این در حالی است که میزان این شاخص در کشورهای پیشرفته بین ۲ تا ۴/۵ درصد است و البته نباید فراموش کرد که پژوهش ابعاد مختلفی دارد که نیازمند توجهی فراتر از بودجه می‌طلبد؛ زیرا در دنیای معاصر، هیچ عامل فرهنگی اجتماعی یا روان‌شناختی، مثل مذهب یا نیروهای اقتصادی، نمی‌تواند به تنهایی دلیل رشد علم، به عنوان یک کل، یا یکی از اجزای یا شاخه‌های متعدد آن باشد (محقق، ۱۳۸۹).

در حوزه مطالعات جامعه‌شناسی علم در ایران، از سویی تاثیر نهادهای علمی به درستی بررسی نشده است و از همین روست که مجموع پژوهش‌ها درباره‌ی تاثیر نهادهایی نظیر انجمن‌های علمی، دانشگاه‌ها، مراکز تحقیق و توسعه و سازمان‌های دولتی بر فرایند تولید علم و بررسی ساختار کنش‌های متقابل دانشمندان در این نهادها بسیار اندک است و از سویی دیگر، در ایران تصویر دقیقی از مراکز علمی کشور و وضعیت علمی موسسات و مراکز تحقیقاتی، وجود ندارد. مدت زمان لازم برای این که یک مرکز تحقیقاتی تاسیس

شده و بتواند کارآیی خود را به سطح مراکز جهانی برساند حدود ۵ تا ۷ سال است؛ این زمان در ایران به مراتب بیشتر به طول می‌انجامد. همچنین رشد تعداد مراکز تحقیقاتی در کشور از نظر موضوعی هم متوازن نیست. به عبارت دیگر همین تعداد در میان علوم مختلف، مانند علوم انسانی، پایه، فنی و مهندسی و... به صورت متوازن تقسیم نشده است و اکثر مراکز تحقیقاتی به یکسری علوم خاص اختصاص دارند( گزارش مرکز پژوهشهای مجلس، ۱۳۸۵).

نظر به این که بخش اعظم فعالیت‌های پژوهشی در دستگاه‌های دولتی صورت می‌گیرد لذا شناخت امکانات و فعالیت آنها از اهمیت خاصی برخوردار است و اطلاع‌رسانی در مورد تعداد، ساختار، فعالیت‌ها و امکانات نهادهای پژوهشی موجب می‌شود تا سازمان‌های مرتبط از سرمایه‌گذاری‌های موازی، فعالیت‌های پژوهشی تکراری، ایجاد مؤسسات مشابه، خرید تجهیزات گران‌قیمت و کم‌مصرف و نظایر آن جلوگیری شود. شناسایی دقیق این مراکز پژوهشی برای برنامه ریزان پژوهشی نیز امری حیاتی است که به برخی از موارد آن اشاره می‌گردد: شناسایی پیشینه تحقیق هر موضوع، آگاهی از تجربه‌های پژوهشی و به کار گیری آنها، انتخاب موضوعات جدید و پرهیز از دوباره‌کاری، پی‌بردن به کاستی‌های پژوهشی و فرهنگی، شناخت قابلیت‌ها و جایگاه واقعی مراکز پژوهشی، دستیابی به گروه‌های پژوهشی موردنیاز، فعالیت‌های مشترک پژوهشی و همکاری‌های متقابل، ایجاد رقابت‌های سالم و سازنده پژوهشی، بهره بردن متقابل پژوهشگران و مراکز پژوهشی از یکدیگر.

در این مقاله به شناخت مراکزی پرداختیم که در حوزه فرهنگی - اجتماعی فعالیت دارند، و همچنین در پی یافتن پاسخ به این سوالات می‌باشیم:

- شاخص‌های عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی وابسته به وزارت علوم چیست؟ عملکرد پژوهشی این مراکز به چه میزان است و عوامل موثر در افزایش این عملکرد چیست؟

بررسی و تبیین عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات... ۲۴۳

- میزان و نوع فعالیتهای پژوهشی ( بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی) برحسب نوع واحد و نوع وابستگی مراکز چگونه می‌باشد؟

- جهت‌گیری فعالیتهای مراکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی از نظر موضوعی چگونه می‌باشد؟

### پیشینه تحقیق

در ذیل به معرفی تحقیقات و کتابهایی پرداخته می‌شود که به طور خاص فقط به شناسایی مراکز پژوهشی پرداخته‌اند.

- گیتی سخاپور و همکاران، کتابی با عنوان "معرفی پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی کشور" در سال ۱۳۶۱، در دفتر پژوهش‌ها و برنامه‌ریزی فرهنگی وزارت ارشاد اسلامی به چاپ رسانده‌اند. اطلاعات مربوط به فعالیتهای پژوهشی از طریق پرسشنامه‌های تکمیل‌شده توسط خود سازمانها استخراج و پس از طبقه‌بندی عیناً نقل شده است. هدف اساسی از این بررسی، آگاهی از فعالیتهای پژوهشی انجام شده در سطح کشور و لزوماً جلوگیری از دوباره‌کاری و انجام تحقیقات مشابه می‌باشد.

- مسعود مهرابی و آریتا منوچهری دو کتاب تحت عنوان‌های "مؤسسات پژوهشی کشور (بخش دولتی)" و "مؤسسات پژوهشی کشور (بخش خصوصی)"، به ترتیب در سال‌های ۱۳۷۹ و ۱۳۸۰ در مرکز تحقیقات علمی کشور به چاپ رسانده‌اند. در ابتدا اسامی و مشخصات مؤسسات در وزارت‌خانه‌ها، نهادهای اجرایی در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی، شناسایی و با اطلاعات موجود تطبیق داده شده و سپس جهت جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه‌ای تهیه و برای مؤسسات مورد نظر ارسال شده است. در این دو کتاب گروه‌های پژوهشی به دسته‌های پزشکی، علوم انسانی و اجتماعی، علوم پایه، فنی و مهندسی، کشاورزی و منابع طبیعی و میان‌گروهی تقسیم شده‌اند. مهرابی همچنین در سال ۱۳۸۷ نیز مجموعه‌ای با عنوان "مؤسسات پژوهشی کشور (بخش

دولتی) در مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور به چاپ رسانیده است. این مجموعه با اندکی تغییر همانند کتابهای فوق می‌باشد.

- مرکز پژوهش‌های صدا و سیما در مجموعه‌ای با عنوان "راهنمای مراکز تحقیقاتی علوم اسلامی" در سال ۱۳۷۹، تمامی مراکز تحقیقاتی که در زمینه دین و اسلام فعالیت می‌کنند، را معرفی کرده است.

- پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه علمی قم در سال ۱۳۸۰ مجموعه‌ای دو جلدی تحت عنوان "راهنمای جامع مؤسسات فرهنگی اسلامی استان قم" تدوین کرده است. که در آن مؤسسات آموزشی - پژوهشی (مؤسسه‌ها و سازمان‌ها، مدارس علمیه، دانشگاه‌ها) و مراکز اطلاع‌رسانی و خدمات پژوهشی (مراکز اطلاع‌رسانی، کتابخانه‌ها، انتشارات) معرفی شده‌اند.

- معاونت پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در آذر ماه ۱۳۸۱ در مجموعه‌ای با عنوان "معرفی واحدهای پژوهشی دارای موافقت قطعی از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری" به معرفی شناسنامه‌ای آن دسته از واحدهای پژوهشی کشور که از شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری موافقت قطعی دریافت کرده‌اند پرداخته است.

تمامی تحقیقات اشاره شده فاقد تحلیل از وضعیت مراکز تحقیقاتی ایران می‌باشند و پیدایش و مراحل رشد آنها را تبیین نکرده‌اند.

برخی از تحقیقات تجربی با توجه به توسعه علمی در ایران، مراکز تحقیقاتی را نیز مورد نظر قرار داده‌اند که به برخی از نتایج آنان که با موضوع مقاله ارتباط دارد پرداخته می‌شود:

- برخی معتقدند که توسعه علوم مبتنی بر بسط یک "نظام گفتمانی" است و "جامعه پذیری حرفه‌ای" نقش مهمی در علم ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، پیشرفت علم در هر رشته محتاج بسط "اجتماع گفتمانی"، "جامعه پذیری حرفه‌ای" کنشگران علمی، وجود



داشتن "برنامه پژوهشی" و ایفای "نقش دانشمند" است. بنابراین، دانشمندان برای اندیشیدن، طرح مساله کردن و گزینش روش‌ها بر اجتماعات علمی و سبک‌های جمعی اندیشه متکی هستند (فاضلی، ۱۳۸۰: ۳۳-۳۱). اندیشیدن و علم ورزی همواره کنش متقابل نمادینی میان فرد و اجتماع علمی یا گفتمانی است. به علاوه، اجتماع علمی نیازمند ساز و کارهایی برای برقراری ارتباط میان دانشمندان، مراوده ایده‌ها، شناسایی هر دانشمند توسط دانشمندان دیگر و کسب شهرت است. این تعامل در ایران مختل شده است (توفیقی، فراستخواه؛ ۱۳۸۱). بنابراین تشکیل انجمن‌ها و مراکز تحقیقاتی در جهت دستیابی به این شرایط امری حیاتی و ضروری می‌باشد.

- برخی از یافته‌ها حاکی از آن است که وضعیت علم و تکنولوژی را از طریق بررسی ارتباطات آنها با دیگر شاخص‌های خارج از حوزه علم باید بررسی کرد. رابطه ده شاخص وضعیت علم و تکنولوژی را با شاخص‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی در سی و پنج کشور بررسی شده است. که از شاخصهای انتخاب شده حجم سرمایه گذاری در بخش تحقیقات، تعداد محققان، تعداد پروانه‌های ثبت اختراع، درصد باسوادی و شاخص‌های رشد اقتصادی از عوامل موثر مثبت بر وضعیت علم بوده است (شارع پور، فاضلی؛ ۱۳۸۶، ۶-۵).

- مشکل تحقیق در ایران قبل از انقلاب احتیاط سیاسی، نهادی نبودن، تشریفات و تمرکز اداری، کمبود سرمایه‌های تحقیقاتی و کمبود پژوهشگر بوده است. اما آنچه افزون بر مشکلات و موانع پیش از انقلاب، در حال حاضر گریبانگیر پژوهش‌های اجتماعی است، عبارتند از: نخست اینکه، در پژوهش‌های اجتماعی، فاقد یک "هدف ملی و یکپارچگی" تحقیقاتی هستیم. مشکلات را به صورت پراکنده و انفرادی شناسایی می‌کنیم، اما ربط "نظام مند" بین آن‌ها و علل را نمی‌دانیم. دوم آنکه، پژوهش‌ها سازمان یافته نیستند و دارای آن چنان استقلالی نمی‌باشند تا بتوانند یک روحیه علمی بی طرفانه در پژوهشگران ایجاد کنند. بسیاری از پژوهش‌ها توسط افراد مجزا صورت می‌گیرد و برنامه‌های درازمدت تحقیقاتی وجود ندارد تا پژوهشگر در چهارچوب سازمانی بتواند گوشه‌ای از پژوهش را به

انجام برساند. سوم اینکه، متأسفانه در محیط‌های دانشگاهی به اندازه کافی بهای لازم را به پژوهش‌های اجتماعی نمی‌دهند و ارزش آن‌ها را نمی‌دانند. اگر در جامعه ای، دانشگاهیان ارجی برای پژوهش‌های اجتماعی قائل نباشند، از افراد عادی جامعه انتظاری نمی‌توان داشت. عامل چهارم اینکه گرچه نسبت به گذشته، موسسات اجرایی تمایل بیشتری برای انجام دادن تحقیقات از خود نشان داده‌اند، اما نکته اصلی در این است که رابطه "نظام مند" لازم بین مراکز تحقیقاتی - دانشگاهی با موسسات اجرایی از لحاظ تحقیقات به وجود نیامده است (لهسایی زاده، ۱۳۷۵: ۱۰۳).

مهم ترین و بنیادی ترین موانع تحقیق در ایران را می‌توان چنین برشمرد: نهادی نشدن تحقیق و تفحص و نوآوری در فرهنگ و در جامعه ما؛ باور نداشتن به نقش تحقیقات، به ویژه تحقیقات فرهنگی و اجتماعی، در توسعه اقتصادی - اجتماعی و برنامه‌های توسعه؛ وجود روابط شخصی و سلیقه‌ای در واگذاری تحقیقات به محققان و موسسات تحقیقاتی دولتی و غیر دولتی؛ نبود متولی اصلی و واقعی برای مراکز پژوهشی در بخش غیر دولتی؛ نبود آئین نامه‌ها، دستورالعمل‌های اجرایی و سیاست‌های مشخص و عملی در حمایت از مراکز پژوهشی غیر دولتی و هدایت آن‌ها به سوی هدف‌ها و سیاست‌های توسعه‌ای کشور و نظارت بر کم و کیف فعالیت‌های آن‌ها؛ کمبود نیروی انسانی محقق و کارآمد در سطح ملی و در مراکز آموزشی و پژوهشی کشور (سیف‌اللهی، ۱۳۸۱).

### ادبیات نظری

تعریف کلاسیک از جامعه‌شناسی علم عبارت است از: مطالعه و بررسی رابطه بین فضای علم و عناصر آن با جامعه، و پرواضح است که مطالعه ارتباط بین علم و جامعه تنها ارتباط بین کلیت علم و کلیت جامعه نیست، بلکه ارتباط عناصری از یکی با کل یا عنصری از دیگری، حال عناصر علمی می‌تواند شامل: دانشمندان، نهادهای آموزشی و پژوهشی، مؤسسات علمی، دانشگاه‌ها، کتابخانه‌ها و... شود و عناصر جامعه می‌تواند نظیر:

افراد، امکانات اقتصادی، اجتماعی، نهادهای سیاسی و دینی، پارامترهای تاریخی، نظامی، فکری باشد. تعریفی دیگر، بیش‌تر تعریفی است سیستماتیک از جامعه‌شناسی علم و عبارت است از در نظر گرفتن فضای اجزای علم به عنوان یک سیستم. به این صورت جامعه‌شناسی علم عبارت خواهد بود از مطالعه روابط جمعی بین عناصر این سیستم. به عنوان مثال مطالعه رابطه بین رسمیت یافتن نظریه‌های علمی و مجلات علمی (گلوور، ۱۳۸۷: ۱۹-۱۸). نظام اجتماعی علم بر ساختاری ارتباطی متکی است (Ziman, 1987: 107). برخی فکر می‌کنند که تا یافته علمی به عموم عرضه نشود جزئی از دانش علمی نخواهد بود. به همین دلیل نیز انبوه کتب، مجلات و گردهم آیی‌ها ایجاد شده‌اند تا نظام ارتباطی علم را شکل دهند و جهان معنایی مشترکی را خلق کنند. اما، به همان اندازه که ارتباطات رسمی در این نظام جایگاه دارند، ارتباطات غیر رسمی نیز مهم هستند. این ارتباطات رسمی و غیر رسمی به موازات یکدیگر عمل می‌کنند (شارع پور، فاضلی؛ ۱۳۸۶، ۱۶).

با توجه به ادبیات نظری و با پذیرش تعریف جامعه‌شناختی از علم، می‌پذیریم که علم مجموعه‌ای از سازمان‌ها شامل دانشگاه‌ها، دانشکده‌ها، سازمان‌های تحقیقاتی، مجلات و مجاری ارتباطی، افراد، کنش‌های علمی و هنجارهای کنش را شامل می‌شود. این مجموعه نظام اجتماعی‌ای را تشکیل می‌دهد که به مثابه هر نظام اجتماعی درگیر تفکیک، انسجام و بازتولید است. در این نظام، خرده نظام‌ها با یکدیگر ارتباط دارند و درون آن گروه‌ها و شبکه‌ها شکل می‌گیرند. (Cotgrove & Box, :14). آنچه در کشورهای پیشرفته باعث توسعه مطالعات علمی اجتماعی شده، از یکسو وجود ارتباط تنگاتنگ بین مراکز علمی اجتماعی (اعم از موسسه‌های پژوهشی یا دانشگاه‌ها) با مراکز اجرایی (خصوصی یا دولتی) است. بخش‌های مختلف یک جامعه، نیازهای ضروری خود را به مراکز علمی اعلام و با پرداخت حق تحقیق، از مراکز علمی - اجتماعی می‌خواهند تا آن‌ها را در شناخت پدیده‌های اجتماعی و راه حل‌های علمی به آنها، یاری دهند (لهسائی

زاده، ۱۳۷۵: ۹۹) و از سوی دیگر نیروی انسانی متخصص مراکز می‌باشد. نتایج تحقیق در بررسی شاخص‌های مراکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی جهان، حاکی از آن بوده است که بیشتر نیروهای انسانی در مراکز پژوهشی نخبگان و اعضای هیات علمی می‌باشند همچنین دانشجویانی را در مقاطع تحصیلی فوق لیسانس، دکتری و فوق دکتری پرورش می‌دهند و از طریق بورسیه، پاداش و ایجاد فرصت‌های شغلی از افراد حمایت می‌کنند و از این طریق موجب دلگرمی آنان در فعالیت‌های پژوهشی می‌گردند. (ادریسی و رحمانی خلیلی: ۱۳۸۹)

صاحب‌نظران مطالعات تاریخی حرکت علم را در جوامع منوط به عواملی اجتماعی می‌دانند که می‌توان به برخی از آنها به طور مختصر اشاره کرد.

- نظام‌های ارزشی: برخی ارزش‌ها که جهان جدید تمایل دارد آن‌ها را مسلم و بدیهی بداند، برای پیشرفت علم بسیار مطلوب‌تر از ارزش‌های متضاد با آن‌ها می‌باشند. ارزش زیادی که دنیای جدید به عقلانیت در مقابل سنت‌گرایی، فعالیت‌ها دنیوی در مقابل فعالیت‌های اخروی، آزادی‌گرایی در مقابل سلطه‌گرایی، کوشش و تقلای فعالانه در مقابل سازگاری منفعلانه با جهان و برابری در مقابل نابرابری می‌دهد، موجب حمایت تمام این ارزش‌ها از پیشرفت اجزای متعدد علم می‌شود (گلوور، ۱۳۸۷: ۲۰). مرتون اعتقاد داشت که احتمال بیش‌تری می‌رود که علم در جوامع لیبرال دموکراتیک شکوفا گردد تا در جوامع خودکامه. جوامع لیبرال به صورت متمرکز کنترل نمی‌شوند و مدارای بیش‌تری در خصوص تنوع فرهنگی و عقاید مختلف دارند، که با سرشت علمی بیشتر سازگار است. او این سرشت را مرکب از مجموعهٔ هنجارها، ارزش‌ها و قواعدی می‌دانست که از جانب نهاد علمی به رسمیت شناخته می‌شود. گمان می‌رود که هنجارها و قواعد الزام آورند و دانشمندان هم از لحاظ عاطفی و هم از لحاظ عقلانی در برابرشان متعهدند. بنابراین، ارزش‌ها و هنجارها نه صرفاً به این دلیل که کارکردی هستند، بلکه چون درست و خوب و پسندیده‌اند، پس الزام‌آورند، آن‌ها از نوعی نیروی اخلاقی برخوردارند. نتایج تحقیقات در

ایران، دال بر درونی نشدن هنجارهای علم و تفوق ضد هنجارهاست (قاضی طباطبایی؛ ودادهیر، ۱۳۷۸).

- عوامل اقتصادی: این یک واقعیت غیرقابل کتمان است که مجموعه متنوعی از ساخت‌ها، نیازها و منابع اقتصادی، اغلب همراه با یک یا چند عامل اجتماعی دیگر تأثیرات شدیدی به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر پیشرفت علم گذاشته‌اند. در دنیای جدید، هم سازمان‌های صنعتی و هم دولت‌ها، در همه جوامع، برای دنبال کردن منافع و خواسته‌ها اقتصادی به راه‌های مختلف به حمایت از علم پرداخته‌اند.

- ساخت‌ها و نیازهای سیاسی: عوامل سیاسی و اقتصادی اغلب میل به ترکیب با یکدیگر برای تأثیرگذاری بر علم داشته‌اند. البته عامل سیاسی نیز، به عنوان مثال به خاطر نیازهای نظامی دولت، تأثیر شدیدی به طور جداگانه بر علم داشته است.

- مذهب: در هر جامعه‌ای ارزش‌ها و مذهب پیوندی تنگاتنگ دارند. مذهبی که از ارزش‌های جدید حمایت می‌کند، که این ارزش‌ها نیز به نوبه خود به علم التفات نشان می‌دهند موجب رشد علم می‌شود. باید متذکر شد که روابط بین مذهب و علم همیشه پیچیده و از نظر اهداف تا حدودی مغایرند.

- نظام آموزشی: حفظ و توسعه علم به وسیله نظام آموزشی‌ای تأمین می‌شود که تخصص کافی، و همراهی با علوم رو به رشد همان دوره دارد. همه کشورهای نظام‌های آموزشی‌شان را برای بهبود بخشیدن به علم، در همه سطوح آموزشی، تقویت کرده‌اند.

- انگیزش و پاداش برای دانشمندان: صرف وجود نقش‌های اجتماعی برای نهادی شدن کامل آن‌ها کافی نیست. وجود انگیزش کافی و مشروع در کسانی که این نقش‌ها را ایفا می‌کنند و پاداش کافی و مشروع از طرف حامیان این نقش‌ها نیز لازم است.

- ارتباط بین دانشمندان: از آنجایی که یک عنصر اساسی در پیشرفت علم ترکیب ایده‌هایی است که تا به حال وجود داشته‌اند، ارتباط مؤثر بین دانشمندان جزء غیرقابل چشم‌پوشی در فعالیت‌های علمی است. یکی از ابتکارات مهم اجتماعی در اوایل دوران

جدید علم، ایجاد انجمن‌ها و مجلات در سطح منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی به عنوان وسایلی برای انتقال سریع تر و فراگیرتر آثار علمی به اجتماع دانشمندان بود. علاوه بر مطالعه مجلات، دانشمندان در جلسات انجمن‌های حرفه‌ای، چه رسمی و چه غیررسمی، به مرادده می‌پردازند. (گلوور، ۱۳۸۷: ۲۰) لازم به یادآوری است که این عوامل همیشه به طور ترکیبی نفوذ خود را بر علم اعمال می‌کنند، و وزن نسبی هر یک ممکن است در جوامع مختلف فرق کند.

جامعه‌شناسی علم براساس دو دیدگاه متکفل، پرداختن به چگونگی تولید دانش علمی در نظام اجتماعی است. دیدگاه درون‌نگرا روابط درون سازمانی علم را بررسی کرده و به چگونگی تعامل نهاد علم با بقیه نهادها و تاثیرات متقابل آنها کاری ندارد. برعکس، دیدگاه برون‌نگرا، چگونگی تعامل میان نهاد علم و بقیه نهادها و تاثیر این تعامل بر تولید دانش علمی را بررسی می‌کند. به عبارت دیگر هدف رویکرد درون‌نگرا، بررسی همه آن چیزی است که درون مرزهای علم اتفاق می‌افتد، بدون آنکه رابطه آن با بیرون از نظام اجتماعی علم بررسی شود. در الگوی برون‌نگرا، تحولات نظام اجتماعی علم در چارچوب روابط آن با بقیه زیرنظام‌های اجتماعی تحلیل می‌شود (پینچ، ۱۳۷۰: ۸۲). در این مقاله موضوع عوامل موثر بر عملکرد پژوهشی موسسات از دیدگاه درون‌نگرا مورد بررسی قرار می‌گیرد و شاخص‌های موثر در کارایی مراکز تحقیقاتی به طور کلی در دو شاخص عمده زیر خلاصه می‌شود:

الف) شاخص منابع انسانی متخصص همراه با بررسی رشد جمعیت؛ نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که شمار محققان و کارشناسان شاغل در تحقیق و توسعه در کشورهای توسعه یافته ۵ برابر شمار آنان در کشورهای در حال توسعه است. با احتساب درصد محققان و کارشناسان شاغل در تحقیق و توسعه به ازای هر یک میلیون نفر جمعیت این کشورها، این نسبت به ۱۳ افزایش می‌یابد. همچنین بررسی میزان رشد این شاخص در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به ترتیب رشدی معادل ۹/۱ درصد و ۷/۵۹ درصد

در سال را نشان می‌دهد. اختلاف روند افزایش جمعیت و اختلاف بین درصدهای فوق، بیانگر این واقعیت است که گذر زمان فاصله موجود این شاخص را در قاره‌های مختلف بیشتر می‌کند (آیت و دیگران، ۱۳۷۹: ۶۳-۶۲).

ب) شاخص منابع مالی؛ عبارت است از کل بودجه تخصیص داده شده به تحقیق و توسعه، اعم از دولتی یا خصوصی، که می‌توان از دولت یا بخش خصوصی تامین کرد با رجوع به میزان درآمد ملی کشورهای مختلف می‌توان دریافت که کشورهایی که منابع قابل توجهی به تحقیق و توسعه اختصاص داده‌اند جزو کشورهایی با بیشترین درآمد سرانه‌اند (همان: ۶۱). بررسی روند رشد درآمد ملی و مقایسه آن با درصد تخصیص داده شده به تحقیق و توسعه نشان دهنده این واقعیت است که لازمه تولید موفق و کسب درآمد بیشتر، تحقیق و پژوهش است. کشورهای توسعه یافته صنعتی که عموماً درآمد ملی بالایی دارند به طور متوسط ۲/۲ درصد از تولید ناخالص ملی خود را به تحقیق و توسعه اختصاص داده‌اند. این در حالی است که متوسط درصد تخصیص داده شده از درآمد ملی به تحقیق و توسعه در کشورهای در حال توسعه ۰/۶۵ درصد می‌باشد. در واقع امروزه همه کشورهای اعم از کشورهای صنعتی و کشورهای در حال توسعه در تلاشند تا بر حجم سرمایه‌گذاری‌های تحقیقاتی خود بیفزایند. در این میان کشورهای صنعتی برای حفظ موقعیت خود و حفظ و یا افزایش برتری خویش در صحنه‌های رقابت بین‌المللی، در تحقیقات سرمایه‌گذاری می‌کنند و کشورهای در حال توسعه نیز دریافته‌اند که برای رسیدن به رشد و توسعه واقعی و حل و رفع اصولی مسائل و مشکلات اقتصادی و اجتماعی خود راهی جز سرمایه‌گذاری در زمینه تحقیقات ندارند (بی‌نا، ۱۳۷۸).

در نظر مرتون، نهادی شدن و پیشرفت علم به رشد تعداد متخصصان و پژوهندگان علم، افزایش کنش متقابل بین دانشمندان و ساخت یافتگی کنش‌ها، مشارکت فعال اشخاص مستعد و علاقه‌مند در فعالیتهای علمی، وجود شرایط فرهنگی متناسب، نهادی شدن نظارت هنجاری در علم، تعامل نظام اجتماعی علم با بقیه نهادهای اجتماعی و به

نقش "مورد تقدیر قرار گرفتن" و شهرت در نظام اجتماعی علم نیز توجه داشته است (کزازی، ۱۳۸۳: ۳۸-۳۷). همچنین به نظر مرتون، تنها در جوامعی که شرایط مادی و فرهنگی مناسبی دارند علم به میزان چشم‌گیری توسعه می‌یابد (قاضی طباطبایی؛ ودادهیر، ۱۳۷۸). با توجه به چارچوب نظری بالا فرضیه علی تحقیق اینگونه تدوین می‌گردد.

به نظر می‌رسد که میزان اعتبارات، میزان هزینه‌های پژوهشی، تعداد هیأت علمی، تعداد گروه‌های پژوهشی و تعداد کارکنان بر میزان عملکرد پژوهشی مراکز تأثیر می‌گذارد.

### روش تحقیق

روش تحقیق در مقاله حاضر توصیفی - علی است. به گونه‌ای که از یک سو به

توصیف و تفسیر نوع (بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی) و محوریت موضوعی فعالیت‌های

پژوهشی، میزان اعتبارات، میزان هزینه‌های پژوهشی، بررسی تعداد نیروهای انسانی و

شاخص‌های عملکرد پژوهشی در مراکز و از سوی دیگر بر اساس اطلاعات به دست آمده،

به بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد پژوهشی پرداخته شده است.

تکنیک مورد استفاده در مقاله اسنادی است. تکنیک اسنادی در زمره تکنیک‌های

غیرمزاحم و غیرواکنشی به شمار می‌آید، زیرا که داده‌های مورد نیاز از قبل موجود

می‌باشد. بر اساس اهداف این پژوهش و ماهیت داده‌ها از دو نوع تکنیک اسنادی استفاده

شده است. بطوری که در تحلیل داده‌هایی که به شکل عدد و رقم گزارش شده‌اند از

تحلیل ثانویه و داده‌هایی که نیازمند مقوله بندی بوده‌اند همانند عنوان تحقیقات از تحلیل

محتوا استفاده شده است. داده‌های مورد نیاز، از گزارش‌های رسمی عملکرد پژوهشی ارائه

شده مراکز (هر ساله عملکرد سال قبل ارائه می‌شود)، به دفتر بررسی و ارزیابی موسسات

پژوهشی در معاونت پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری استخراج شده است.

جامعه آماری در تحقیق حاضر شامل تمامی مراکز پژوهشی می‌باشد که دارای مجوز

فعالیت از وزارت آموزش عالی، تحقیقات و فناوری تا پایان سال ۱۳۸۷ بوده اند. چگونگی

و روش انتخاب مراکز به شرح زیر می‌باشد:



بررسی و تبیین عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات... ۲۵۳

در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مراکز پژوهشی در سه طبقه قطعی، اصولی و آزمایشی ثبت شده اند (موافقت آزمایشی فقط مخصوص مراکز خصوصی می باشد). در بین مراکز فوق فقط مراکز پژوهشی با مجوز قطعی موظف به تکمیل فرم ارزیابی وزارت علوم و ارسال آن به گروه ارزیابی موسسات پژوهشی بوده اند.

پس از بررسی مراکز پژوهشی با مجوز قطعی به سه گروه طبقه بندی شدند:

۱- برخی از مراکز فرم ارزیابی را ارسال نکرده بودند.

۲- برخی از مراکز فرم داشتند ولی به دو دلیل پس از بررسی انتخاب نشدند؛ اول، فعالیت آنها بسیار اندک و نامطلوب بود. دوم، محور فعالیت آنها با موضوع پژوهش خیلی هماهنگ نبود.

۳- مراکزی که فرم ارزیابی را ارسال کرده و محور فعالیت آنها با موضوع پژوهش هماهنگی داشت. این مراکز با پنج نوع وابستگی به حوزه ستادی وزارت علوم، نهادهای خصوصی، نهادهای عمومی، دستگاههای اجرایی و دانشگاهها فعالیت های پژوهشی انجام می دهند.

در نهایت مراکز پژوهشی که در دسته سوم قرار داشتند انتخاب شدند که تعداد این مراکز به بیست مورد رسید. گزارش عملکرد پژوهشی مراکز مورد نظر در بازه زمانی سال ۸۶ و طبق فرم مصوب دفتر ارزیابی موسسات؛ مورد بررسی قرار گرفت و پس از کدگذاری مجموع داده های این مراکز نزدیک به هزار مورد به ثبت رسید و با نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

متغیرهای بررسی شده در تحقیق حاضر شامل دو دسته می باشند:

الف) مشخصات و ویژگی های مراکز که شامل: نوع مجوز، نوع واحد، وابستگی

سازمانی، درصد نوع فعالیتها، نیروی انسانی، اعتبارات و هزینه ها می باشد.

ب) عملکرد پژوهشی که شامل: طرحهای پژوهشی، پایان نامه ها، چاپ مقالات، انتشار

کتابها، دستاوردها، جوایز کسب شده، سفرهای علمی، نشستهای علمی، عضویت در

انجمن‌ها و تفاهم نامه‌های عملیاتی شده می‌باشد.

ابزار گردآوری داده‌ها، در روش تحلیل محتوا، دستورالعمل کدگذاری است که شامل مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تعیین شده برای رجوع به پیام‌های ارتباطی برای ثبت آن‌هاست، که به آن پرسشنامه معکوس نیز می‌گویند. این پرسشنامه با مطالعات اکتشافی در سایت اینترنتی مراکز پژوهشی و اطلاعات موجود در دفتر مراکز پژوهشی بصورت جامع طراحی گردید و سپس با پرسشنامه ارزیابی مراکز پژوهشی (با موافقت قطعی) در گروه ارزیابی موسسات پژوهشی معاونت پژوهشی وزارت علوم انطباق داده شد  
( <http://msrt.ir/sites/Arzyabi/DocLib4/Forms> ).

روایی (Validity) پرسشنامه معکوس در این پژوهش با مراجعه به متخصصان و کارشناسان مراکز طی چند مرحله اصلاح و نواقص موجود برطرف گردید. همچنین بررسی پایایی (Reliability) متغیرها در تکنیک تحلیل محتوا روش بررسی مجدد بوده است تا بتوان از این طریق به یافته‌های تحقیق اعتماد داشت. جهت بالا بردن میزان پایایی پرسشنامه معکوس به این صورت اقدام گردید که؛ تا آن‌جا که ممکن بود در جریان تحقیق از محققان کم‌تری استفاده شد تا همگنی بعد انسانی موجب افزایش پایایی تحقیق گردد. به عبارت دیگر سوگیری و انحراف ناشی از پژوهشگر کاهش یابد. همچنین جهت محاسبه ضریب قابلیت پایایی مورد نیاز در این پژوهش از فرمول ویلیام اسکات که تعداد زیر مقوله‌ها را نیز در محاسبه مدنظر قرار می‌دهد استفاده شد. با توجه به این که ضریب قابلیت پایایی در مقوله‌های مورد بررسی بیشتر از ۷۰ درصد به دست آمد. بنابراین صحت کدگذاری مورد تأیید قرار گرفت.

### یافته‌های تحقیق

یافته‌های تحقیق در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی آمده است که قسمت توصیفی

بررسی و تبیین عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات... ۲۵۵

شامل دو قسمت الف) مشخصات و ویژگی‌های مراکز و ب) بررسی عملکرد پژوهشی و شاخص‌های آن می‌باشد و قسمت استنباطی شامل بررسی فرضیه علی تحقیق یا به عبارتی بررسی عوامل موثر بر عملکرد پژوهشی مراکز می‌باشند که در زیر به موارد ذکر شده می‌پردازیم.

لازم به ذکر است که ماخذ تمامی داده‌های مورد استفاده از گزارش ارسالی عملکرد پژوهشی مراکز، به دفتر ارزیابی موسسات پژوهشی وزارت علوم، در سال ۱۳۸۶ می‌باشد.

مشخصات و ویژگی‌های مراکز:

#### - نوع واحد

طبق تقسیم بندی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انواع مراکز پژوهشی بر اساس نوع واحد شش دسته می‌باشند. ترتیب رتبه واحدهای پژوهشی از پایین به بالا عبارت است از: گروه، مرکز، پژوهشکده، مؤسسه پژوهشی، پژوهشگاه و سازمان، که تعاریف آنها در فرم نظر سنجی مراکز پژوهشی وزارت علوم به شرح ذیل می‌باشد:

گروه پژوهشی: کوچکترین واحد پژوهشی که دارای یک گروه و حداقل ۵ عضو پژوهشی باشد.

مرکز پژوهشی: واحد پژوهشی که حداقل دارای دو گروه و حداقل ۱۰ عضو پژوهشی باشد.

پژوهشکده: واحد پژوهشی که حداقل دارای سه گروه و حداقل ۱۵ عضو پژوهشی باشد.

مؤسسه پژوهشی: واحد پژوهشی که حداقل دارای دو پژوهشکده و حداقل ۳۰ عضو پژوهشی باشد.

پژوهشگاه: واحد پژوهشی که حداقل دارای سه پژوهشکده و حداقل ۴۵ عضو پژوهشی باشد.

**جدول شماره ۱: توزیع فراوانی و درصدی مراکز پژوهشی برحسب نوع**

**واحد**

نوع واحد	مرکز پژوهشی	موسسه پژوهشی	پژوهشکده	پژوهشگاه	سازمان	مجموع
فراوانی	۶	۳	۸	۲	۱	۲۰
درصد	۳۰.۰	۱۵.۰	۴۰.۰	۱۰.۰	۵.۰	۱۰۰.۰

با توجه به جدول فوق، بیشترین نوع واحد مراکز پژوهشی فرهنگی-اجتماعی وابسته به وزارت علوم پژوهشکده و کمترین نوع واحد مربوط به سازمان است. در مرتبه مؤسسه پژوهشی و پژوهشگاه، مراکز فرهنگی-اجتماعی فراوانی کمتری دارند. همچنین هیچ مرکز پژوهشی با مرتبه گروه در حوزه مطالعات اجتماعی و فرهنگی فعالیت نداشته است.

**- نوع وابستگی سازمانی**

طبق تقسیم بندی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انواع مراکز پژوهشی بر حسب نوع وابستگی سازمانی پنج دسته می‌باشند که عبارتند از: وزارت علوم، درون دانشگاهی، بخش خصوصی، نهادهای عمومی و دستگاه‌های اجرایی.

**جدول شماره ۲: توزیع فراوانی و درصدی مراکز پژوهشی برحسب نوع**

**وابستگی سازمانی**

وابستگی سازمانی	وزارت علوم	درون دانشگاهی	بخش خصوصی	نهادهای عمومی	دستگاه‌های اجرایی	مجموع
فراوانی	۶	۶	۳	۳	۲	۲۰
درصد	۳۰.۰	۳۰.۰	۱۵.۰	۱۵.۰	۱۰.۰	۱۰۰.۰

وابستگی مراکز پژوهشی بیشتر به وزارت علوم و درون دانشگاهی است. نتایج نشانگر این است که مراکز فرهنگی و اجتماعی در دانشگاه‌ها بیشتر رشد یافته‌اند تا نهادهای دیگر و در جامعه ایران نیازمند رشد مراکز پژوهشی در سازمان‌ها و نهادهای دیگر از جمله در بخش خصوصی می‌باشیم که لازمه آن به وجود آمدن فضا و شرایطی است که مراکز پژوهشی در بخش خصوصی نیز رشد کنند.

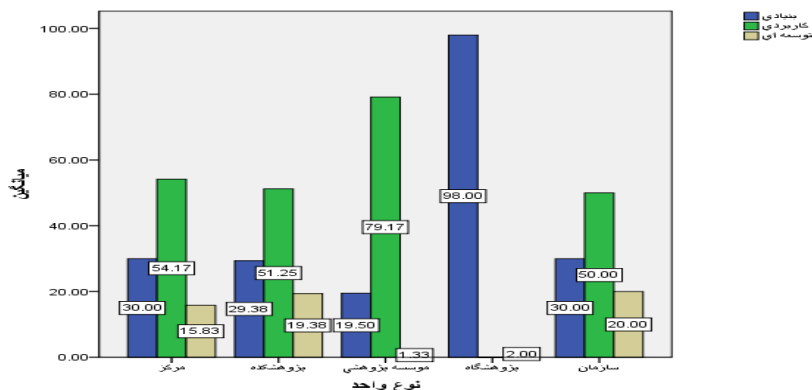
### - نوع فعالیت‌های پژوهشی برحسب نوع واحد

انواع فعالیت‌های پژوهشی ( بنیادی، کاربردی و توسعه ای) بر اساس تعریفی که وزارت علوم در فرم نظر سنجی مراکز پژوهشی آورده است در ذیل ارائه می‌گردد:

پژوهش بنیادی: پژوهشی است که بدون توجه به کاربردهای عملی و به منظور گسترش مرزهای دانش و یا فراهم ساختن زمینه علمی لازم برای حل مسائل جاری و آتی انجام می‌شود.

پژوهش کاربردی: هر نوع کاوش بدیع به منظور کسب دانش علمی و فنی جدیدی است که برای آن کاربرد ویژه‌ای در نظر گرفته شود و متقاضی مشخصی داشته باشد.

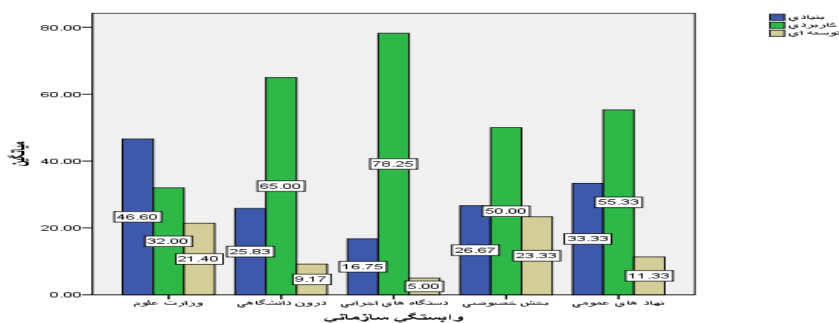
پژوهش توسعه‌ای: هر گونه فعالیت منظم مبتنی بر دانش موجود حاصل از پژوهش و یا تجربه است که به منظور تولید مواد، فرآورده‌ها، ابزار، فرآیندها و یا به منظور توصیف، طبقه بندی و بکارگیری روشهای جدید و یا بهکرد آنها صورت می‌گیرد.



نمودار شماره ۱: توزیع درصدی فعالیت‌های پژوهشی برحسب نوع واحد مرکز

نمودار فوق نشانگر انواع فعالیت‌های پژوهشی در سه مقوله بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای برحسب نوع واحدهای مطالعاتی می‌باشد نتایج حاکی از آن است که پژوهش‌های بنیادی در پژوهشگاه و پژوهش‌های کاربردی در موسسات پژوهشی و پژوهش‌های توسعه‌ای در سازمان؛ به میزان حداکثری بوده است.

نوع فعالیت‌های پژوهشی برحسب نوع وابستگی سازمانی



نمودار شماره ۲: توزیع درصدی فعالیت‌های پژوهشی برحسب وابستگی سازمانی مراکز

نمودار فوق نشانگر انواع فعالیتهای پژوهشی در سه مقوله بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای برحسب نوع وابستگی سازمانی می‌باشد نتایج حاکی از آن است که پژوهشهای بنیادی در مراکز پژوهشی وابسته به وزارت علوم و پژوهشهای کاربردی در مراکز پژوهشی وابسته به دستگاه‌های اجرایی و پژوهشهای توسعه‌ای در مراکز پژوهشی وابسته به بخش خصوصی؛ به میزان حداکثری بوده است.

### اعتبارات، هزینه‌ها و نیروهای انسانی مراکز

اعتبارات مراکز در دو بخش پژوهش و متفرقه هزینه می‌شود که در زیر آمده است.

جدول شماره ۱-۳: توزیع فراوانی اعتبارات و هزینه‌ها به تفکیک

#### وابستگی سازمانی

مجموع اعتبارات	مجموع هزینه‌ها	مجموع هزینه‌های پژوهشی	
۱۴۶.۵۹۹.۰۰	۱۶۱.۴۱۸.۵۰	۴۶۸۴.۲۱۷	وزارت علوم
۳۸	۱۸		
۲.۵۶۶.۸۶۲	۳.۹۰۴.۸۸۲	۱.۴۰۲.۵۰۳	درون دانشگاهی
۲۴.۱۰۶.۰۰	۱۸.۱۳۷.۹۵	۷.۷۹۳.۲۷۶	دستگاه‌های اجرایی
۰	۶		
۱.۹۱۷.۰۰۰	۴.۲۰۵.۳۶۳	۲.۰۰۱.۱۹۸	بخش خصوصی
۵۷.۱۴۳.۲۵	۴۶.۲۷۱.۱۵	۲۵.۳۶۳.۰۰۰	نهادهای عمومی
۶	۷		

• تمامی اعداد جدول به هزار ریال می‌باشد.

## ۲۶۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

همانطور که در جدول فوق آمده مجموع اعتبارات به ترتیب در مراکز وابسته به وزارت علوم، نهادهای عمومی، دستگاههای اجرایی، درون دانشگاهیها و بخش خصوصی از بیشترین تا کمترین مقدار می باشد. همچنین لازم به ذکر می باشد که در بخش خصوصی و دانشگاهها بخش عمده اعتبارات صرف هزینه پژوهشی می شود.

### جدول شماره ۲-۳: آماره های توصیفی مربوط به نیروهای انسانی مراکز

#### بر حسب مدرک تحصیلی

آماره	اعضای هیات علمی				کارکنان				
	دکتری	فوق لیسانس		فوق لیسانس	لیسانس	فوق دیپلم و پایین تر	مجموع	مجموع	آماره
		تمام وقت	نیمه وقت						
۱۱۴	۱۳۸	۴۱	۱۱۵	۸۳	۲۰۶	۵۰	۲۳۰	۵۶۹	فراوانی
۱۱۶۶	۱۴۱۲	۴۱۹	۱۱۱۷۷	۸۴۹	۲۱۰۰۸	۵۱۱	۲۳۰۵۴	۵۸۰۲۳	درصد

نتایج جدول فوق حاکی از آن است که ۵۸.۲۳ درصد نیروهای انسانی مراکز پژوهشی کارکنان اداری می باشد. علیرغم اینکه این مراکز اهداف پژوهشی دارند ولی تعداد کارکنان اداری بیشتر از اعضای هیئت علمی که به فعالیت های پژوهشی مشغولند، می باشد و تقریباً درصد اعضا هیات علمی دکتری با کارکنان دیپلم و پایین تر برابری میکند.

#### - بررسی عملکرد پژوهشی و شاخص های آن

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری جهت سنجش میزان عملکرد پژوهشی مراکز از ده شاخص استفاده کرده است. که در جدول زیر وجود این شاخص ها در میان بیست مرکز انتخاب شده، آمده است.



**جدول شماره ۴: توزیع فراوانی و درصدی عملکرد پژوهشی مراکز**

فعالیتها ی پژوهشی	طرحهای پژوهشی		مقاله‌های منتشر شده		پایان نامه		کتاب‌های منتشر شده		دست‌آورد		جوایز کسب شده		سفرهای علمی		نشست‌های علمی		عضویت در انجمن‌های علمی		تفاهم‌نامه‌های عملیاتی	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
ندارد	-	-	10	50.0	17	85.0	15	75.0	15	75.0	10	50.0	14	70.0	16	80.0	11	55.0	11	55.0
دارد	20	100.0	10	50.0	3	15.0	5	25.0	5	25.0	10	50.0	6	30.0	4	20.0	9	45.0	9	45.0
مجموع	20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0

مهمترین نتایج بدست آمده حاکی از آنست که تمامی مراکز پژوهشی دارای طرح‌های پژوهشی هستند و یکی از اصلی‌ترین اهداف همه مراکز پژوهشی انجام طرح‌های پژوهشی می‌باشد. در مقابل کمترین میزان مربوط به پایان نامه‌ها می‌باشد به طوری که تنها ۳ مرکز از ۲۰ مرکز از پایان نامه‌های دانشجویی حمایت کرده اند.

**جهت گیری موضوعی فعالیت‌های پژوهشی**

جدول زیر حاکی از آنست که میزان فعالیت پژوهشی مراکز در طرح‌های پژوهشی، پایان نامه‌ها، مقالات، کتاب‌های منتشر شده و نشست‌ها در چه زمینه و با چه محوریت موضوعی می‌باشد.

جدول شماره ۵: توزیع فراوانی و درصدی موضوعات فعالیت‌های

پژوهشی مراکز

ردیف	موضوعات	طرح‌های پژوهشی		پایان نامه‌ها		مقالات		کتاب‌های منتشر شده		نشست‌ها	
		درصد معتبر	فراوانی	درصد معتبر	فراوانی	درصد معتبر	فراوانی	درصد معتبر	فراوانی	درصد معتبر	فراوانی
۱	جامعه‌شناسی (علوم اجتماعی)	21.2	187	23.9	32	20.8	68	15.3	53	14.6	27
۲	علوم مدیریت	12.3	108	6.0	8	16.8	55	10.1	35	15.1	28
۳	مطالعات دینی	10.8	95	6.7	9	9.8	32	12.1	42	7.6	14
۴	علوم سیاسی	9.5	84	6.7	9	3.4	11	17.6	61	-	-
۵	آموزش و تعلیم و تربیت	8.5	75	-	-	5.2	17	4.0	14	-	-
۶	هنر، ادبیات و بزرگان	6.5	57	16.4	22	6.7	22	10.1	35	۱۰.۷	۲۰
۷	زبان‌شناسی-زبان‌های خارجه	4.8	42	7.5	10	.6	2	4.6	16	1.1	2
۸	حقوق	4.3	38	10.4	14	4.3	14	3.8	13	-	-
۹	مطالعات فرهنگی و مردم‌نگاری	3.1	27	5.2	7	1.5	5	4.3	15	7.0	13
۱۰	مطالعات زنان	3.0	26	11.2	15	8.6	28	.9	3	4.9	9
۱۱	جمعیت‌شناسی	2.8	25	-	-	3.7	12	.3	1	13.0	24
۱۲	روانشناسی	2.6	23	1.5	2	8.6	28	2.0	7	4.9	9
۱۳	جغرافیا	2.5	22	-	-	.9	3	1.7	6	-	-
۱۴	تاریخ و باستان‌شناسی	2.5	22	3.0	4	3.4	11	4.0	14	-	-

بررسی و تبیین عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات... ۲۶۳

۱۵	فلسفه	20	2.3	-	-	11	3.4	5	1.4	-	-
۱۶	ارتباطات و روزنامه نگاری	11	1.2	1	.7	6	1.8	21	6.1	-	-
۱۷	خانواده، نوجوان و جوانان	7	.8	-	-	1	.3	3	.9	14	7.6
۱۸	کتابداری	6	.7	-	-	-	-	-	-	1	.5
۱۹	توریستی و گردشگری	4	.5	1	.7	1	.3	-	-	-	-
۲۰	ورزش و سرگرمی	2	.2	-	-	-	-	2	.6	2	1.1
۲۱	روش تحقیق و مقاله نویسی	-	-	-	-	-	-	-	-	9	4.9
۲۲	بین رشته ای	-	-	-	-	-	-	-	-	۱۵	۹.۶
	مجموع	۸۸۱	100.0	۱۳۴	100.0	۳۲۷	100.0	۳۴۶	100.0	۱۸۵	100.0

طرح‌های پژوهشی، پایان نامه‌ها و مقالات بیشتر با محوریت علوم اجتماعی، کتاب‌های منتشر شده با محوریت علوم سیاسی و نشست‌های علمی، با محوریت علوم مدیریت بوده است.

- طرح‌های پژوهشی مراکز

جدول شماره ۶: توزیع فراوانی و درصدی وضعیت طرح‌های پژوهشی

مراکز

وضعیت طرح‌های پژوهشی	جاری	خاتمه یافته	مجموع	ذکر نشد	مجموع
فراوانی	۴۴۷	۳۸۴	۸۳۱	۵۰	۸۸۱
درصد معتبر	۵۳.۸	۴۶.۲	۱۰۰.۰		

بیشتر طرح‌های پژوهشی در دست اجرا بوده و خاتمه نیافته‌اند، علی‌رغم آن‌که گزارش

مراکز عملاً در سال ۱۳۸۷ ارسال شده است؛ این وضعیت نشانگر آن است که طرح‌های پژوهشی به موقع به اتمام نمی‌رسند.

### جدول شماره ۷: توزیع فراوانی و درصدی نوع طرح‌های پژوهشی

#### مراکز

نوع طرح‌های پژوهشی	بنیادی	کاربرد	بنیادی - کاربردی	کاربردی - توسعه	توسعه	مجموع	ذکر نشد	مجموع
فراوانی	۲۹۳	۲۱۵	۹۱	۴۹	۴۶	۶۹۴	۱۸۷	۸۸۱
درصد معتبر	۴۲.۲	۳۱.۰	۱۳.۱	۷.۱	۶.۶	۱۰۰.۰		

از بین طرح‌های پژوهشی انجام شده طرح‌های بنیادی و پس از آن کاربردی دارای بیشترین فراوانی می‌باشند. طرح‌های توسعه‌ای در علوم اجتماعی و فرهنگی کمترین فراوانی را دارند.

### دانشجویان تحصیلات تکمیلی (پایان نامه‌ها)

### جدول شماره ۸: توزیع فراوانی و درصدی مقطع تحصیلی دانشجویان

#### مراکز

مقطع تحصیلی دانشجویان	فوق لیسانس	دکتری	مجموع
فراوانی	۱۲۷	۷	۱۳۴
درصد معتبر	۹۴.۸	۵.۲	۱۰۰.۰

در حال حاضر مراکز پژوهشی بیشتر در مقطع کارشناسی ارشد به پذیرش دانشجو پرداخته‌اند و هنوز فعالیت در جذب دانشجویان در مقطع دکتری گسترده نشده است.

– مقاله‌های منتشر شده

جدول شماره ۹: توزیع فراوانی و درصدی مقالات چاپ شده بر حسب

درجه علمی مجله

مجموع	ذکر نشد	مجموع	مجله نمایه شده	مجموعه مقالات کنفرانس ملی	مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی	علمی – ترویجی	علمی – پژوهشی	مقالات چاپ شده بر حسب درجه علمی مجله
۳۲۷	۱۶	۳۱۱	۱۲	۲۴	۲۷	۹۷	۱۵۱	فراوانی
		۱۰۰.۰	۳.۹	۷.۷	۸.۷	۳۱.۲	۴۸.۶	درصد معتبر

حدود ۴۸ درصد مقالات در مجلات علمی – پژوهشی چاپ شده‌اند. ۳.۹ درصد مقالات

در مجلات نمایه شده است که باید این بخش تقویت گردد.

– کتاب‌های منتشر شده

جدول شماره ۱۰: توزیع فراوانی و درصدی نوع اثر مراکز

مجموع	گردآور	تصحیح	ترجمه	گزارش‌های	تألیف	نوع اثر
ع	ی	انتقادی		طرح		
۳۴۶	۷	۲۰	۷۳	۱۰۶	۱۴۰	فراوانی
۱۰۰.۰	۲.۰	۵.۸	۲۱.۱	۳۰.۶	۴۰.۵	درصد معتبر

از کتاب‌های منتشر شده توسط مراکز پژوهشی آثار تألیفی و گزارش طرح‌های تحقیقاتی

بیش از انواع دیگر است به گونه‌ای که ۷۱ درصد آثار به این دو صورت منتشر شده است.

- دستاوردها

جدول شماره ۱۱: توزیع فراوانی و درصدی نوع دست‌آوردهای مراکز

نوع دستاورد	مجله	مجموع
فراوانی	۶	۶
درصد معتبر	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰

در مراکز مطالعات اجتماعی و فرهنگی دستاوردها فقط در زمینه کسب امتیاز مجله می‌باشد و در زمینه‌های دیگر، هیچ دستاوردی به دست نیامده است. این نکته در علوم انسانی بسیار قابل تأمل است که باید به طور جدی به آن توجه کرد.

- جوایز کسب شده

جدول شماره ۱۲: توزیع فراوانی و درصدی نوع جوایز کسب شده

توسط مراکز

نوع جوایز کسب شده	مناسبت‌های علمی پژوهشی	جشنواره‌های معتبر	مجموع
فراوانی	۲۰	۷	۲۷
درصد معتبر	۷۴.۱	۲۵.۹	۱۰۰.۰

جوایز کسب شده در دو گروه جشنواره‌های معتبر و مناسبت‌های علمی - پژوهشی تقسیم شده‌اند که بیشترین تعداد جوایز مربوط به مناسبت‌های علمی - پژوهشی بوده است و فقط هفت مورد در جشنواره‌های معتبر جایزه به دست آورده‌اند. به نظر می‌رسد که مراکز پژوهشی اجتماعی و فرهنگی در این زمینه نیز عملکرد ضعیفی داشته‌اند.

- سفرهای علمی

جدول شماره ۱۳: توزیع فراوانی و درصدی نوع سفرهای علمی

کارکنان مراکز

مجموع	فرصت‌های مطالعاتی	بازدید علمی	کنفرانس	نوع سفرهای علمی
۷۶	۲	۱۳	۶۱	فراوانی
۱۰۰۰	۲۶	۱۷.۱	۸۰.۳	درصد معتبر

نوع سفرهای علمی بیشتر در سطح شرکت در کنفرانس می‌باشد و فقط دو مورد فرصت مطالعاتی بوده است. تمامی این نتایج نشان دهنده آن است که روابط علمی پژوهشگران فرهنگی - اجتماعی با پژوهشگران خارج از ایران ضعیف می‌باشد.

- نشست‌های علمی

جدول شماره ۱۴: توزیع فراوانی و درصدی نوع نشست‌های علمی

مراکز

مجموع	مجمع	نکوداشت	جشنواره	همایش	کارگاه	کنفرانس و سمینار	نوع نشست‌های علمی
۱۸۵	۱	۲	۴	۱۴	۳۶	۱۲۸	فراوانی
۱۰۰۰	۰.۵	۱.۱	۲.۲	۷.۶	۱۹.۵	۶۹.۲	درصد معتبر

بیشتر نوع نشست‌ها به شکل کنفرانس و سمینار است و پس از آن برگزاری کارگاه که در سال‌های اخیر تأکید بر برگزاری کارگاه بیش از انواع دیگر نشست‌های علمی شده است.

- عضویت در انجمن‌های علمی

جدول شماره ۱۵: توزیع فراوانی و درصدی عضویت در انجمن‌های

داخلی و خارجی مراکز

مجموع	خارجی	داخلی	عضویت در انجمن‌های داخلی و خارجی
۲۵	۷	۱۸	فراوانی
۱۰۰۰۰	۲۸۰۰	۷۲۰۰	درصد معتبر

از تمامی مراکز پژوهشی در حوزه علوم اجتماعی و فرهنگی فقط ۲۸ درصد آن‌ها دارای عضویت در انجمن‌های خارجی می‌باشند و ۷۲ درصد عضویت مراکز در انجمن‌های علمی داخلی است. و این نکته نیز حاکی از آن است که روابط متقابل بین‌المللی ضعیف است.

- تفاهم‌نامه‌های عملیاتی

جدول شماره ۱۶: توزیع فراوانی و درصدی انواع قراردادهای پژوهشی

منعده مراکز

مجموع	ذکر نشد	مجموع	امکانات	تبادل نیروی انسانی	نشست علمی	پژوهشی	کتاب و مقاله	نوع قراردادهای منعده
۶۸	۴	۶۴	۴	۱۰	۱۵	۱۶	۱۹	فراوانی
		۱۰۰۰۰	۶۰۳	۱۵۶	۲۳۰۴	۲۵۰۰	۲۹۰۷	درصد معتبر

بیشتر قراردادهای عملیاتی شده بین مراکز با سازمان‌های دیگر در زمینه تألیف کتاب و



مقاله و طرح‌های پژوهشی و نشست‌های علمی می‌باشد. تبادل نیروی انسانی فقط ۱۵ درصد است. در صورتی که تبادل نیروی انسانی بین مراکز می‌تواند موجب انتقال تجربه‌ها و دستاوردهای پژوهشی در مراکز پژوهش گردد.

### میزان عملکرد پژوهشی مراکز

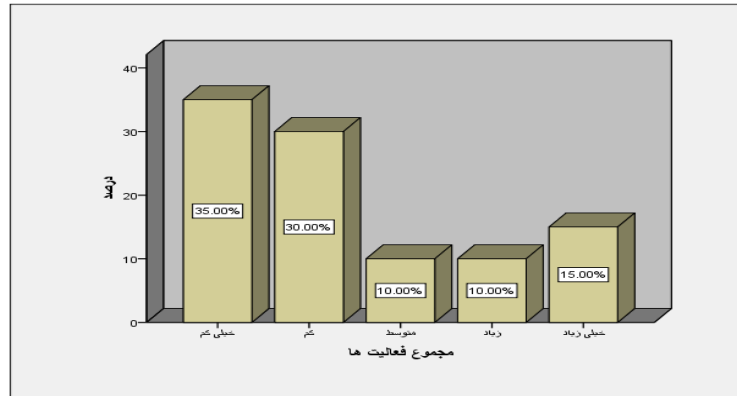
در این قسمت لازم به توضیح است که با توجه به تعریف عملیاتی عملکرد پژوهشی مراکز، تفاوت حداقل و حداکثر مجموع تعداد فعالیتهای پژوهشی، محاسبه و به طور مساوی در پنج طبقه تقسیم بندی شده است.

### جدول شماره ۱۷: توزیع فراوانی و درصدی میزان فعالیت‌های

#### پژوهشی مراکز

میزان فعالیتهای پژوهشی	خیلی کم	خیلی زیاد	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	مجموع
فراوانی	۷	۶	۲	۲	۳	۲۰
درصد معتبر	۳۵.۰	۳۰.۰	۱۰.۰	۱۰.۰	۱۵.۰	۱۰۰.۰
درصد تراکمی	۳۵.۰	۶۵.۰	۷۵.۰	۸۵.۰	۱۰۰.۰	

نتایج جدول فوق نشانگر این موضوع می‌باشد که ۶۵ درصد مراکز مطالعات اجتماعی و فرهنگی، دارای فعالیت‌های پژوهشی در حد کم و خیلی کم و ۳۵ درصد آنها دارای فعالیت متوسط و بالاتر می‌باشند.



### نمودار شماره ۳: توزیع درصدی مجموع عملکرد پژوهشی در مراکز

(فرضیه علی تحقیق): به نظر می‌رسد که میزان اعتبارات، میزان هزینه‌های پژوهشی، تعداد هیأت علمی، تعداد گروه‌های پژوهشی و تعداد کارکنان بر میزان عملکرد پژوهشی مراکز تأثیر می‌گذارد.

جهت آزمون فرضیه و تعیین میزان تأثیر متغیرهای مستقل (میزان اعتبارات، میزان هزینه‌های پژوهشی، تعداد هیأت علمی، تعداد گروه‌های پژوهشی و تعداد کارکنان) بر متغیر وابسته (میزان عملکرد پژوهشی) از رگرسیون خطی با روش Stepwise استفاده شده است (ادریسی، ۱۳۸۶).

### جدول شماره ۱۸: نتایج رگرسیون چند متغیره

مدل	مجذور ضریب تعیین (R2)	Sig سطح معناداری F	متغیرهای رگرسیونی	B ضریب تاثیر	Beta (بتا)	Sig سطح معناداری	متغیرهای خارج شده مدل
مدل ۱	.692	.000	مقدار ثابت	44.68		.005	اعتبارات، تعداد هیئت

علمی، تعداد گروه‌های پژوهشی، جمع کارکنان	.000	.832	1.416	هزینه‌های پژوهشی			
جمع اعتبارات، تعداد گروه‌های پژوهشی، جمع کارکنان	.213		16.26	مقدار ثابت	.000	.842	مدل ۲
	.000	.761	1.29	هزینه‌های پژوهشی			
	.001	.394	1.63	تعداد هیئت علمی			

با توجه به نتایج جدول فوق،  $R^2$  (مقدار ضریب تعیین) به دست آمده در مدل دوم  $R^2=0.84$  شده است، به این معنی که متغیرهای مستقل هزینه‌های پژوهشی و تعداد هیئت علمی به میزان ۰.۸۴ توانایی تبیین متغیر عملکرد پژوهشی را دارند. با توجه به میزان Beta به ترتیب هزینه‌های پژوهشی و تعداد هیات علمی بیشترین تاثیر را بر عملکرد پژوهشی گذاشته اند.

در مدل دوم سه متغیر بی اثر به نام میزان اعتبارات، تعداد گروه‌های پژوهشی و تعداد کارکنان از مدل خارج شده اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های مراکز پژوهشی وانطباق آن با نظریه‌های جامعه‌شناسی علم می‌توان به نتایج زیر دست یافت.

- پژوهش‌ها در مراکز ایران در چهار نوع بنیادی، کاربردی، توسعه‌ای و ترکیبی تقسیم‌بندی شده است. طبق یافته‌ها، به میزان ۴۲ درصد مراکز پژوهشی تحقیقات بنیادی انجام می‌دهند. لازم به ذکر است که بسیاری از پژوهش‌ها از نوع جمع‌آوری و نظری نیز در نوع بنیادی قرار داده شده اند. علی‌رغم این مطلب پژوهش بنیادی تقریباً بیش از یک سوم پژوهش‌های مراکز را دربرگرفته است. پژوهش‌های کاربردی ۳۱ درصد و توسعه‌ای فقط

۶/۶ درصد فعالیت‌ها را شامل می‌شود. (جدول شماره ۷) همچنین بر اساس نوع واحد، پژوهش‌های بنیادی در پژوهشگاه، پژوهش‌های کاربردی در موسسات پژوهشی و پژوهش‌های توسعه‌ای در سازمان‌ها؛ به میزان حداکثری بوده است. و از طرف دیگر بر اساس نوع وابستگی مراکز، پژوهش‌های بنیادی در مراکز پژوهشی وابسته به وزارت علوم، پژوهش‌های کاربردی در مراکز پژوهشی وابسته به دستگاه‌های اجرایی و پژوهش‌های توسعه‌ای در مراکز پژوهشی وابسته به بخش خصوصی؛ به میزان حداکثری بوده است. (نمودارهای شماره ۲ و ۱) در مجموع با توجه به اهداف پژوهش‌های توسعه‌ای که تولید مواد، فرآورده، ابزار و یا به کارگیری روش‌های جدیدی و یا بهبود آن‌ها می‌باشد، در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی آن‌گونه که شایسته است به این نوع پژوهش‌ها توجهی نمی‌شود، در صورتی که با توجه به این که نتایج علمی در ایران بیشتر وارداتی است، باید با استفاده از پژوهش‌های توسعه‌ای در جهت اصلاح و بومی کردن آن‌ها تلاش کرد. بنابراین یکی از نقاط ضعف پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی در ایران این است که آن‌گونه که شایسته است به پژوهش‌های توسعه‌ای توجه نمی‌شود.

گلوور معتقد است که اجتماع دانشگاهی متخصص علوم «محض» (بنیادی) عمدتاً رها از مداخله خارجی و در نتیجه، قادر به شناخت پیشرفت معرفت «به خاطر خود آن» - به عنوان هدف عمده بنیادی آن - تلقی می‌گردد. بنابراین، علم محض دانشگاهی کامل‌ترین تجسم آرمان‌ها و رویه علمی و منبع نهایی اقتدار فکری به حساب می‌آید. علوم کاربردی عموماً در معرض موانع اجتماعی مختلف قرار دارند. هدف آن‌ها، حداقل در حالت کلی، توسط کارفرمایان تعیین خواهد شد. کارفرمایان داوران موفقیت و منابع پاداش هستند. البته علوم محض و کاربردی با یکدیگر در ارتباط متقابل هستند. ولی علم کاربردی با تکنولوژی و حل مسائل و مشکلات جوامع انسانی ارتباط بیشتری می‌یابد و این موضوع این نگرانی را ایجاد می‌کند که سرشت پژوهش کاربردی و فناوری جای سرشت علم محض را بگیرد. علاوه بر آن در کشورهای در حال توسعه علوم توسعه‌ای نیز باید آن‌گونه

بررسی و تبیین عملکرد پژوهشی مراکز مطالعات... ۲۷۳

که شایسته است اهمیت داده شود؛ زیرا که استفاده از نتایج علمی که در جایی دیگر متولد شده‌اند احتمالاً با مشکلاتی مواجه خواهند شد و این موضوع در علوم انسانی باید پررنگ‌تر باشد، زیرا که تفاوت‌های فرهنگی و هنجارها این موضوع را بسیار پیچیده می‌کند.

- هزینه‌های پژوهشی مراکز خصوصی بیشتر از اعتبارات اخذ شده می‌باشد و این نتیجه نشانگر آنست که بخش خصوصی در مسیر تولیدات علمی در اندیشه یافتن راهکارهایی است که کسب درآمد و اعتبار مالی مرکز را افزایش دهد و بدین وسیله وابستگی خود را از اعتبارات اخذ شده دولتی بکاهد (جدول شماره ۱-۳) و همانگونه که جامعه‌شناسان اشاره کرده‌اند این شرایط به علمب بودن نتایج تحقیق کمک شایانی می‌کند (لهسایی زاده، ۱۳۷۵).

- موضوع طرح‌های پژوهشی بیشتر در حوزه جامعه‌شناسی، علوم مدیریت، مطالعات دینی و علوم سیاسی است. (جدول شماره ۵) موضوع طرح‌های پژوهشی به شکل کارفرمایی از سوی مراکز تعیین می‌گردد که می‌تواند براساس نیاز جامعه و مسائل و مشکلات مطرح شده انجام گیرد. ولی آنچه که باید مورد توجه باشد این است که به دلیل نبود سرمایه مستقل، اکثر محققان باید مستقیماً برای دولت تحقیق کنند یا این که سرمایه تحقیق را از طریق دولت فراهم سازند و البته این حمایت‌های مالی بدون ایجاد «محدودیت» نیست. در ایران نیز مانند دیگر نقاط جهان، دولت و یا سازمانی که سرمایه‌گذاری می‌کند، اغلب ضوابط خاصی را برای روش‌شناسی، تجزیه و تحلیل‌ها و گزارش‌ها و به خصوص موضوع و اهداف طرح تحمیل می‌کنند. که برای طرح‌های پژوهشی علوم انسانی دوصد چندان می‌شود. در نتیجه چنین وضعیتی، احتیاط و محافظه‌کاری، به عنوان یک هنجار مسلط بر تحقیق درمی‌آید. در چنین شرایطی آن چهار شرط الزام نهادی مرتون (جهان‌روایی، اشتراک‌گرایی، بی‌غرضی و شک سازمان یافته) از بین می‌رود و تحقیقات از اهداف علمی خود دور می‌شوند.

- جذب پژوهشگران مستعد و ارائه خدمات رفاهی و علمی برای آنان در نگه‌داشت و پویایی نیروی انسانی مؤثر است و در طولانی مدت موجب پیشرفت مراکز پژوهشی می‌گردد. جذب نیروهای مستعد بر اساس ضوابط مشخص و پرورش آن‌ها نوعی سرمایه‌گذاری طولانی مدت محسوب می‌شود که باید مهم تلقی گردد. مرتون نیز بر نظام پاداش‌دهی به دانشمندان بسیار پافشاری می‌کرد و این امر را موجب پیشرفت علم می‌دانست. در ایران مراکز پژوهشی در زمینه پذیرش دانشجو، فقط ۱۵ درصد پایان نامه‌های دانشجویان را مورد حمایت مالی قرار داده‌اند. (جدول شماره ۵) و از طرف دیگر فقط ۵ درصد در مقطع دکتری و تقریباً ۹۵ درصد آنها در مقطع کارشناسی ارشد به پرورش نیروی انسانی علاقه نشان داده‌اند (جدول شماره ۸). در مجموع مراکز پژوهشی بنا به مشکلاتی که وجود دارد ترجیح می‌دهند که در صورت نیاز از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها استفاده کنند و در این زمینه سرمایه‌گذاری نکنند.

- طبق یافته‌ها، تعداد مقالات در مجلات نمایه شده و کنفرانس‌های بین‌المللی اندک است و این یک ضعف بزرگ در ارتباطات بین‌المللی بین پژوهشگران در مراکز پژوهشی می‌باشد. (جدول شماره ۹)

- در ایران چاپ کتاب نیز در حوزه علوم سیاسی، جامعه‌شناسی، مطالعات دینی و ادبیات بیشتر از حوزه‌های دیگر بوده است. (جدول شماره ۵) همچنین طبق نتایج، بیشتر کتاب‌ها نتیجه تألیف و نتایج گزارش‌های تحقیقاتی است. چاپ گزارش‌های تحقیقاتی بسیار مفید است. زیرا که دیگران نیز از نتایج طرح‌های پژوهشی آگاه می‌شوند و علاوه بر آن نتایج طرح‌های پژوهشی می‌تواند مورد نقد قرار گرفته و در بهبود طرح‌های بعدی مؤثر واقع شود. (جدول شماره ۱۰)

- دستاوردهای مراکز پژوهشی در ایران بسیار ضعیف است به گونه‌ای که هفتاد و پنج درصد مراکز دستاوردی نداشته (جدول شماره ۵) و همچنین آن مراکزی که دستاورد دارند نیز فقط محدود به کسب امتیاز چاپ مجله می‌باشد. (جدول شماره ۱۱) کسب جوایز مراکز

پژوهشی نیز محدود است. (جدول شماره ۵) و هیچ یک از مراکز پژوهشی بررسی شده در سطح بین‌المللی جایزه‌ای دریافت نکرده‌اند که البته تا حدودی ناشی از این است که روابط مراکز پژوهشی ایران با مراکز پژوهشی جهان بسیار ضعیف است. (جدول شماره ۱۲)

- ۷۰ درصد مراکز پژوهشی ایران دارای سفرهای علمی نبوده‌اند (جدول شماره ۵) و آن مراکزی که سفرهای علمی داشته‌اند بیشتر به شکل شرکت در کنفرانس‌ها بوده است و در زمینه فرصت‌های مطالعاتی و بازدیدهای علمی ضعف بزرگی دیده می‌شود (جدول شماره ۱۳) و علاوه بر آن عضویت در انجمن‌ها تقریباً شامل نصفی از مراکز می‌باشد. (جدول شماره ۵) و عضویت در انجمن‌های خارجی فقط به میزان ۲۸ درصد می‌باشد. (جدول شماره ۱۵) نداشتن این روابط، مراکز پژوهشی را از پویایی و روزآمد شدن دور می‌کند. زیرا که، یکی از عوامل مؤثر در رشد علم و تحقیق ارتباط بین دانشمندان است.

- در ایران حتی ارتباط متقابل مراکز هم با یکدیگر ضعیف است و فقط ۴۵ درصد مراکز تفاهم‌نامه دارند. (جدول شماره ۵) بیشتر قراردادهای عملیاتی شده بین مراکز با سازمان‌های دیگر در زمینه تألیف کتاب و مقاله و طرح‌های پژوهشی و نشست‌های علمی می‌باشد. تبادل نیروی انسانی فقط ۱۵ درصد قراردادها را شامل می‌شود. (جدول شماره ۱۶) در صورتی که تبادل نیروی انسانی بین مراکز می‌تواند موجب انتقال تجربه‌ها و دستاوردهای پژوهشی در مراکز پژوهش گردد.

یکی از ابتکارات مهم اجتماع علمی، ایجاد انجمن‌ها و مجلات در سطح منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی است که به عنوان وسایلی برای انتقال سریع‌تر و فراگیرتر آثار علمی به اجتماع دانشمندان است. برای «آگاه ماندن و همراه رفتن» یعنی برای این که دانشمند بتواند ایده‌های جدیدی را بیاموزد بایستی بخش مهمی از وقتش را در جلسات انجمن‌های حرفه‌ای، چه رسمی و چه غیررسمی، به مرادده بپردازد. دانشمندان از طریق ملاقات‌ها سعی می‌کنند، ارتباط مؤثر خود را با هم حفظ کنند. زیرا در غیر این صورت آهنگ

فعالیت‌هایشان کاهش می‌یابد و یا حتی متوقف می‌شود.

- در نشست‌های علمی نیز بیشتر نشست‌ها از نوع کنفرانس و سمینار می‌باشد و فقط ۱۹.۵ درصد نشست‌ها، کارگاه می‌باشد و تنوع در شیوه‌های نشست دیده نمی‌شود. (جدول شماره ۱۴)

- در مجموع طبق یافته‌های بدست آمده، میزان عملکرد پژوهشی ۶۵ درصد از مراکز پژوهشی در حد خیلی کم و کم، ۱۰ درصد متوسط و ۲۵ درصد زیاد و خیلی زیاد می‌باشد. (جدول شماره ۱۷)

- یافته فرضیه علی این پژوهش نیز حاکی از آن بوده است که مهمترین متغیرهای اثر گذار بر میزان عملکرد پژوهشی مراکز، میزان هزینه‌های پژوهشی و تعداد اعضای هیات علمی می‌باشد. (جدول شماره ۱۸) نتایج تحقیقی که در رابطه با بررسی ده شاخص وضعیت علم و تکنولوژی با شاخص‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی در سی و پنج کشور بررسی شد، نتایج تحقیق حاضر را تایید می‌کند. بطوری که حجم سرمایه گذاری در بخش تحقیقات و تعداد محققان از عوامل موثر مثبت بر وضعیت علم بوده است. (شارع پور، فاضلی؛ ۱۳۸۶، ۶-۵) همچنین مرتون نیز معتقد است که نهادی شدن و پیشرفت علم از طرفی با رشد تعداد متخصصان و پژوهندگان علم، افزایش کنش متقابل بین دانشمندان و ساخت یافتگی کنش‌ها، مشارکت فعال اشخاص مستعد و علاقه مند در فعالیت‌های علمی، وجود شرایط فرهنگی متناسب، نهادی شدن نظارت هنجاری در علم، تعامل نظام اجتماعی علم با بقیه نهادهای اجتماعی رابطه دارد (کزازی، ۱۳۸۳: ۳۸-۳۷). و از طرف دیگر معتقد است که تنها در جوامعی که شرایط مادی و فرهنگی مناسبی دارند علم به میزان چشم‌گیری توسعه می‌یابد (قاضی طباطبایی؛ و دادهیر، ۱۳۷۸). و این در حالی است که در مراکز پژوهشی ایران ساختار اجرایی و اداری حاکم است (جدول شماره ۲-۳) حاکمیت شرایط بوروکراسی در مراکز پژوهشی بسیاری از الزامات نهادی علم را از بین می‌برد و آزادی پژوهشگر را محدود می‌کند. مراکز پژوهشی بزرگ همچون پژوهشگاه‌ها



آن قدر بزرگ و حجیم شده‌اند که کارکنان غیرعلمی چند برابر کارکنان علمی گردیده‌اند. مقایسه تعداد کارکنان و مدارک تحصیلی آنان نیز این موضوع را کاملاً روشن می‌کند و این در حالی است که نتایج تحقیقات نشان داده شده است که در مراکز پژوهشی موفق اجتماعی و فرهنگی جهان بیشتر نیروی کار با تاکید بر اعضای هیئت علمی می‌باشد (ادریسی و رحمانی خلیلی: ۱۳۸۹). و نتایج رگرسیون نیز تاثیر تعداد اعضا هیئت علمی و هزینه پژوهشی در میزان عملکرد پژوهشی را تایید کرده است. (جدول شماره ۱۸)

### پیشنهادات

- افزایش سهم اعتبارات تحقیقاتی از تولید ناخالص داخلی، این افزایش باید قابل دستیابی و پلکانی و باشد تا با گذشت زمان اهداف مورد نظر در برنامه‌های توسعه اجرایی گردد.
- آماده سازی شرایطی که بخش غیر دولتی نیز علاقمند به سرمایه گذاری در زمینه تحقیقات گردد.
- رسیدن به هدف افزایش کمی محققان تمام وقت با تاکید بر بهبود کیفیت و توسعه منابع انسانی پژوهشی.
- توسعه منابع انسانی پژوهشی از طریق گسترش کمی و کیفی تحصیلات تکمیلی در مقاطع کارشناسی ارشد، دکتری و فوق دکتری.
- اشاعه فرهنگ محقق محوری در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی.
- ساماندهی نظام اطلاع رسانی کشور و ایجاد پایگاه‌های اطلاعات علمی متمرکز به منظور دسترسی محققان کشور به نتایج تحقیقات جهانی و داخلی.
- توسعه پژوهشکده‌های وابسته به دانشگاه‌ها و شفاف سازی اعتبارات مربوطه به منظور افزایش کارایی آن‌ها.
- ایجاد صندوق حمایت از تحقیقات به منظور کمک و ارائه تسهیلات مالی به محققان و مدیران طرح‌های پژوهشی.

- اعطای تسهیلات به استادان و محققان علاقمند به تاسیس موسسات تحقیقاتی تعاونی و خصوصی و ایجاد صندوق حمایت از تحقیقات به منظور کمک به آنها.
- ایجاد تسهیلات لازم برای ارتباط و استفاده متناسب از نهادهای منابع و امکانات سازمان‌های بین‌المللی.
- ایجاد تسهیلات لازم برای انجام همکاری‌های علمی و تحقیقاتی مشترک بین مراکز تحقیقاتی کشور با موسسات تحقیقاتی بین‌المللی.
- زمینه‌سازی در ایجاد تعاملات علمی بین پژوهشگران در سطح داخلی و خارجی از طریق برگزاری نشست‌ها و ارائه فرصت‌های مطالعاتی و عضویت در انجمن‌های علمی.

## کتابنامه

- آیت، محمد قاسم و مهدی امیر افشاری و غلامرضا ملاطاهری. ۱۳۷۹. "ارزیابی شاخص‌های موثر در کارایی مراکز تحقیقاتی در کشورهای پیشرفته صنعتی"، مجله رهیافت، شماره بیست و سوم، پاییز، ۵۶-۶۳.
- ادریسی، افسانه. ۱۳۸۶. جزوه درسی آمار پیشرفته با تکیه بر نرم افزار SPSS، دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران شمال.
- ادریسی، افسانه و احسان رحمانی خلیلی. ۱۳۸۹. "بررسی شاخص‌های مراکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی در جهان"، فصلنامه مطالعات فرهنگی اجتماعی پیش شماره ۱، پاییز، ۲۷-۵۲.
- بی نا. ۱۳۷۸. "بیانیه نشست عزم ملی توسعه تحقیقات آذر ۷۷"، مجله رهیافت، شماره بیستم، بهار، ۱۱۳-۱۱۹.
- پینچ، ترور. ۱۳۷۰. "نقش اجتماعات علمی در پیشرفت علم"، ترجمه فریبرز مجیدی، رهیافت؛ شماره ۲. توفیقی، جعفر؛ مقصود فراستخواه. ۱۳۸۱. "لوازم ساختاری توسعه علمی در ایران"، مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی.
- سرخاپور، گیتی؛ میمنت توکلی؛ هادی هجرتی. ۱۳۶۱. معرفی پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی کشور. ناشر: دفتر پژوهش‌ها و برنامه‌ریزی فرهنگی وزارت ارشاد اسلامی.
- سیف‌اللهی، سیف‌الله. ۱۳۸۱. جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، تهران، انتشارات جامعه پژوهان سینا. شارع پور، محمود و محمد فاضلی. ۱۳۸۶. جامعه‌شناسی علم و انجمن‌های علمی در ایران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شبییری، سیدحسین. ۱۳۸۰. راهنمای جامع مؤسسات فرهنگی اسلامی استان قم، انتشارات مرکز مدیریت حوزه علمیه قم، پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه علمیه قم.
- فاضلی، محمد. ۱۳۸۰. بررسی پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی انقلاب از دیدگاه جامعه‌شناسی علم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- قاضی طباطبایی، محمود و ابوعلی ودادهیر. ۱۳۷۸. "سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات دانشگاهی"، سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی ۷ و ۸ آذرماه، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- کزازی، ابوالفضل. ۱۳۸۳. بررسی نقش و عملکرد انجمن‌های علمی، دانشگاه علامه طباطبایی. گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۸۵.
- گلوور، دیوید. ۱۳۸۷. جامعه‌شناسی معرفت و علم، ترجمه شاپور بهبهان و همکاران، تهران، نشر سمت.
- محقق، حسین. ۱۳۸۹. جایگاه پژوهش در برنامه چهارم توسعه، [www.danaee.com](http://www.danaee.com)، خبرگزاری فارس.
- مرکز پژوهش‌های صدا و سیما. ۱۳۷۹. راهنمای مراکز تحقیقاتی علوم اسلامی، ناشر: موسسه فرهنگی طه.

## ۲۸۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

معاونت پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ۱۳۸۱. معرفی واحدهای پژوهشی دارای موافقت قطعی از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، انتشارات: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

لهسایی‌زاده، عبدالعلی. ۱۳۷۵. "موانع پژوهش علوم اجتماعی در ایران"، مجله رهیافت، شماره چهاردهم. مهرابی، مسعود؛ آزیتا منوچهری قشقایی. ۱۳۷۹. مؤسسات پژوهشی کشور (بخش دولتی)، ناشر: مرکز تحقیقات علمی کشور.

مهرابی، مسعود. ۱۳۸۷. مؤسسات پژوهشی کشور (بخش دولتی)، ناشر: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.

مهرابی، مسعود؛ آزیتا منوچهری قشقایی. ۱۳۸۰. مؤسسات پژوهشی کشور (بخش خصوصی)، انتشارات مرکز تحقیقات علمی کشور.

Cotgrove. Stephen & Box. Steven. (1970), Science, Industry and Society. George Allen & Unwin LTD.

Ziman. John, (1987), An Introduction to Science Studies: The Philosophical and Social Aspects of Science and Technology. Cambridge University Press.

(سایت وزارت علوم تحقیقات و <http://msrt.ir/sites/Arzyabi/DocLib4/Forms>)

فناوری، معاونت پژوهش و فناوری، دفتر کل بررسی و ارزیابی مؤسسات پژوهشی)

## مطالعات فرهنگی دانشگاهی در ایران: دستاوردها، چالشها و افق ها

محمد سعید ذكایی

**مقدمه:** ورود مطالعات فرهنگی به محافل دانشگاهی ایران و اقبال حوزه عمومی به پژوهش‌ها و مباحث آن اگرچه هنوز به شکل گیری سنتی روشن و با دستاوردهای قاطع و تاثیرگذار منتهی نشده است، با این حال ایدئولوژی، دستور کار و رویکردها و جهت گیری‌های معرفت شناختی و روش شناختی آن، فضای متفاوتی را برای علوم اجتماعی ایران و پژوهش‌های مربوط به آن همراه داشته است. اطلاعات و داده‌های تجربی مطالعات فرهنگی برگرفته از عامه مردم، متن زندگی روزمره آنها و نیز انعکاس تجربه زیسته آنها با اتکاء به انواع روش‌های متنی و شفاهی و اسنادی است. مطالعات فرهنگی بیش از رشته‌های متعارف علوم اجتماعی با نگاهی از پایین به بالا به فرهنگ و جامعه می‌نگرد. به همان سان مطالعات فرهنگی از بیشتر رشته‌های علوم اجتماعی به لحاظ فلسفی ماجراجویانه و انتقادی تر عمل کرده و بیش از سایر رشته‌ها از آن انتظار می‌رود برای توده مردم و به زبان آنها سخن گوید و صدا و قدرت (سوژگی) آنها را در پژوهش انعکاس دهد. ارزیابی دستاورد روش‌شناختی مطالعات فرهنگی جوان ایرانی نشان می‌دهد که تنوع روش شناختی و پیوند نزدیک تر میان نظریه و روش و اتکاء به طیف گسترده‌ای از شیوه تحلیل اطلاعات در آن بچشم می‌خورد.

ارائه تیپ‌شناسی، مقایسه استقرایی مقولات و مفاهیم، استقراء تحلیلی، تحلیل منطقی، تحلیل رویداد، تحلیل‌های استعاری، تحلیل قلمرو، تحلیل هرمنوتیکی، تحلیل گفتمان، نشانه‌شناسی، تحلیل محتوای کیفی، پدیدارشناسی و تحلیل روایت به مثابه ابزارهای کیفی تحلیل داده‌ها اگرچه ذخیره مشترک علوم انسانی و اجتماعی است با اینحال بیشترین جاذبه و کاربرد را در میان محققان و دانشجویان شاغل به تحصیل در این رشته دارد که در سنت‌هایی چون مطالعات (خرده) فرهنگی جوانان، مطالعات جوانان و جنسیت، مطالعات فرهنگی مصرف و سبک زندگی، مطالعات بازنمایی و رسانه، فیلم و سینما و مطالعات پسا استعماری جهت دهنده پژوهش‌های فارغ‌التحصیان و دانشجویان این رشته است. دستاوردهای این تحقیقات علاوه بر ایجاد تغییر و گسست در چرخه روتین پژوهش‌های متعارف، دستور کارهای جدیدی را در مطالعه فرهنگ و اجتماع شکل داده و پلی بین علوم انسانی و اجتماعی برقرار ساخته است.

**زمینه‌های شکل‌گیری:** پروژه مطالعات فرهنگی آکادمیک در ایران نیز همچون سرنوشت اسلاف مقتدر خود (به‌ویژه جامعه‌شناسی) نه برآمده از تحولات گفتمانی و پیوند با مسائل روشنفکری و حلقه‌های مطالعاتی در بدنه جامعه، نه برآمده از تحولات و تغییرات اجتماعی و در پاسخگویی به مسائل عملی و سیاستی و نه حتی در واکنش به کاستی‌ها و شکاف‌ها و محدودیت‌های علوم اجتماعی مستقر (به‌ویژه جامعه‌شناسی) در پاسخگویی به مسائل و انتظارات مرتبط به سنت رشته‌ای خود بود. در این مجال فرصت و ضرورت پرداختن به سیاست دانشگاه و علم در ایران نیست. مطالعات فرهنگی ایرانی قبل از تغییر نام از «امور فرهنگی» به مطالعات فرهنگی با هدف تربیت کارشناسان فرهنگی در خدمت برنامه ریزی و سیاست‌گذاری برای «بخش فرهنگ» در دستگاه‌ها/ نهادهای دولتی و در پاسخ به فضای فرهنگی و اجتماعی متفاوت دهه دوم انقلاب شکل گرفت. امور فرهنگی بخش از دغدغه پاسخگویی به نیازها و شرایط متفاوت فرهنگی جامعه انقلابی و ایدئولوژیک ایران پس از انقلاب بود. توقف پذیرش دانشجو در این رشته پس از چند سال

و راه اندازی رشته مطالعات فرهنگی برای نخستین بار در ایران و در دانشگاه علامه طباطبایی نیز در سال ۱۳۸۱ متأثر از شرایط ویژه سیاست دانشگاه ایران و با تلاش و ابتکار جمع محدودی از همکاران دانشگاهی شکل گرفت و در راه اندازی آن احتمالاً به جز نفس استقلال و هویت رشته‌ای آن در غرب و به درجه‌ای انعکاس آن در متون آکادمیک و البته در پیوند با سنت قبلی (امور فرهنگی) ملاحظه جدی دیگری در کار نبود، بدین ترتیب پروژه مطالعات فرهنگی نمادین و آکادمیک در ایران از ابتدا حرکتی در انطباق و در راستای بازگشت فرهنگ نبود. به همان سان دیالکتیک بین صورتهای بازنمایی و دیگر رفتارها و یا اهمیت یافتن سبک زندگی (به‌عنوان زبان و ابزاری رو به اهمیت برای هویت) نیز هیچکدام کمترین تاثیری در استقرار آکادمیک مطالعات فرهنگی نداشتند.

بازگشت فرهنگی در پروژه مطالعات فرهنگی ایرانی در حول نقش و در پاسخ به کاستی‌های جامعه‌شناسی متعارف نیز شکل نگرفت و جامعه‌شناسی گفتمان بدیل و دیگری مطالعات فرهنگی نبود و از همین رو صرف شکل‌گیری آن نه بر مبنای شکل‌گیری هسته‌ای متخاصم در دانشگاه علیه جامعه‌شناسی بود، نه به معنای پیروزی برای توجه به فرهنگ‌گرایی و یا توجه به فرهنگ عامه پسند بود و نه به معنای بازاندیشی جدی در تحلیل فرهنگی بود. بطور خلاصه مطالعات فرهنگی ایرانی بطور قابل انتظاری نوعی تغییر (چرخش) پارادایم محسوب نمی‌شد.

شاید در ایده اولیه آن تغییر در تاکید (تاکید بیشتر بر فرهنگ) مورد توجه بوده است، هیچگونه تعمدی در گسست از نگاه متداول به فرهنگ و تصور فرهنگی دیدن همه چیز و یا توجه ویژه به عناصر گفتمانی کنش‌ها و حیات اجتماعی در کار نبود. مطالعات فرهنگی ایرانی در ادامه‌ی تفکیک اجتماعی در دانشگاه و آموزش عالی و تخصصی شدن بیشتر و البته استنباط درست از استقبال احتمالی مخاطبین علاقمند به تحصیلات تکمیلی در دانشگاه بود.

### مطالعات فرهنگی پس از ده سال

اگرچه کمتر از دهسال از استقرار نمادین مطالعات فرهنگی در دانشگاه می‌گذرد و این زمان برای ارزیابی دستاورد یک سنت علمی زمانی کوتاه است، با اینحال براساس تجربه زیسته و نیز اتکا به اطلاعات آثار و پژوهش‌های تولید شده در این سنت (مقالات، پژوهشها، پایان نامه ها) تحلیل و تفاوت‌های را هرچند با احتیاط می‌توان ارائه کرد. همزیستی مطالعات فرهنگی به ویژه با جامعه‌شناسی در فضای مشترک دپارتمانی / دانشگاهی و ارتباط و تعامل مستمر و عمیق تر محققان و اساتید دو رشته با یکدیگر ایجاد می‌کنند، مقایسه تاثیر پذیری ها، تاثیرات و دستاوردهای پژوهشی و آموزشی مطالعات فرهنگی را با جامعه‌شناسی صورت داد. روشن است که این مقایسه نه بواسطه خصلت تقابلی و جایگزین پذیری دو رشته در مطالعه جامعه و فرهنگ و دستور کارهای متضاد و متقابل آنهاست، بلکه بیشتر بر آمده از نقش فعال اساتید و گروههای جامعه‌شناسی و متخصصان آن در طراحی اولیه این رشته و به‌ویژه در تدریس و پژوهش آن است. واقعیت این است که سنت مطالعات فرهنگی ایرانی ناخودآگاه و الزاماً تاثیرپذیری زیادی از سنت جامعه‌شناسی داشته است و اگرچه این تاثیر پذیری در برخی سنتهای کلاسیک این رشته (به‌ویژه در مکتب بیرمنگهام) نیز دیده می‌شود، با اینحال مطالعات فرهنگی در ادامه حرکت خود (حداقل به لحاظ آکادمیک) در بستر نمادین علوم اجتماعی قرار داشته است.

اگرچه بررسی تداوم (اشتراک) و تغییر (تفاوت) و یا همسویی و ناهمسویی مطالعات فرهنگی و جامعه‌شناسی مستلزم بررسی همه جانبه‌ای در زمینه‌های فضای دانشگاهی و عمومی جامعه و کلیه آثار انتشار یافته در این قلمروست، با اینحال با اتکاء به دستاوردهای پژوهشی دانشجویان به نوعی می‌توان مسیر این تجربه و افق آینده آنرا ترسیم کرد. از فرا تحلیل اولیه و محدود در خصوص قلمروهای موضوعی، جهت گیری نظری و روش شناسانه مطالعات فرهنگی نتایج زیر قابل ذکر است:



### ۱- جهت گیری نظری و رویکردها: تاملی بر پایان نامه‌های تکمیل شده (بالغ

بر ۶۰) در گروه مطالعات فرهنگی نشان می‌دهد که جهت گیری‌های نظری و رویکردهای تحلیلی انتخاب شده تمایز قابل ملاحظه‌ای را با جریان قالب انتخاب‌های نظری و رویکردهای دانشجویان مشابه در رشته جامعه‌شناسی دارد. مطالعات فرهنگی مربوط به بازنمایی هم با مدل‌های ارتباطی و رسانه‌ای نشانه‌شناسانه و هم با چهارچوب ملهم از نقد ادبی و تاریخی و نیز تحلیل نشانه‌شناسانه از ارزشها و ایدئولوژی در اولویت اول انتخاب دانشجویان قرار دارند و پس از آن با فاصله‌ای کم مطالعات مرتبط با سبک زندگی و خرده فرهنگ قرار دارند که خود از چهارچوب‌های مفهومی تفسیری انتقادی، ساختار گرایانه و در مواردی روانکاوانه بهره می‌برند. در رتبه‌های بعد استفاده از مفاهیم و چهارچوب نظری/مفهومی کلاسیک و یا مدرن جامعه‌شناسی (به‌ویژه در مطالعه ارزشها، هویت، تعاملات اجتماعی و تحلیل تاثیر نیروهای ساختاری و زمینه‌ای، سنت پساساختار گرایی/پسا استعماری و پست مدرن که با اتکاء به تحلیل انتقادی تاریخی به بازاندیشی در ارزشها، شکل گیری نهادها و به‌ویژه سوژگی (عاملیت) می‌پردازد. مطالعات مربوط به مصرف (مصرف رسانه‌ای، مصرف فضا، تکنولوژی، بدن، گردشگری، موسیقی، هنر): مطالعات فرهنگی هویت و ارزش، مطالعات فرهنگی فضای شهری، دین و فرهنگ، فرهنگ و زندگی روزمره و سرانجام مطالعات فرهنگی و یا جامعه‌شناسی جنسیت قرار می‌گیرند. بدین ترتیب گرایش به سمت مطالعات خرده فرهنگی سبک زندگی و مطالعات بازنمایی و تحلیل گفتمان تاریخی و نشانه‌شناسانه از متون و آثار هنری (به‌ویژه رمان و سینما) و نیز مطالعات پسا استعماری (پسا ساختارگرایانه) را در رویکرد غالب نظری و مفهومی این دسته مطالعات می‌توان دانست.

### ۲- تجربه گرایی: تقریبا در سراسر موضوعات و کارهای انجام شده

تعمد به انجام پژوهش بر مبنای تجربی به چشم می‌خورد. اگرچه سیاست دانشگاه و نیز سنت انجام پژوهش‌های به‌ویژه

کمی بطور مرسوم انتظار اتکاء به داده‌های میدانی و کار تجربی را بدیهی می‌انگارد، و اگرچه بین رشته‌ای بودن و ارتباط مطالعات فرهنگی با طیفی از رشته‌های علوم انسانی و محدودیت‌های روش شناختی، استعداد و ارائه تحلیل‌ها و به‌ویژه توصیف‌های کمتر سیستماتیک و کمتر عمیق را در برخی موارد مهیا می‌سازد، با اینحال الزام به روشمندی و ارائه استدلال با توجه به ارائه شواهد منظم از یافته‌های میدانی ویژگی اغلب این گزارش‌هاست.

البته واقعیت این است که مطالعات فرهنگی در این دوره همچنان اتکاء به اثبات‌گرایی (از نوع کمتر نظری و کمی پیچیده) آنرا تا حدودی حفظ کرده است و مجاورت آموزشی و فضای هنجاری و زمینه‌های تحصیلی دانشجویان همچنان حداقل مهارت‌ها و اعتماد به نفس را برای انجام این نوع تحقیقات فراهم ساخته است. با اینحال اولویت بخشیدن به نظریه‌مبنایی (به‌عنوان رایج‌ترین روش مورد استفاده) تحلیل محتوای کیفی/تحلیل متن کیفی و نشانه‌شناسی که به ترتیب در طراحی این تحقیقات مورد استفاده بوده‌اند، گواهی استقبال از روشهای تفسیری، تنوع روشی و گشوده شدن فضای هنجاری متفاوت است. مرور پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که طیف روش‌ها و رویکردهای پژوهش به کار گرفته شده بالغ بر ۱۵ مورد است.

### ۳- رابطه فرهنگ و قدرت: از مشخصه‌های بارز سنت رشته‌ای مطالعات فرهنگی

تمایل به فهم پیوندهای متقابل بین فرهنگ و قدرت است. به قول استوارت هال (۲۷۸): (۱۹۹۲)، مطالعات فرهنگی همیشه چیزی فراتر از تحلیل این مسئله است که فرهنگ‌ها چگونه کار می‌کنند، بلکه به این سوال توجه دارد که فرهنگ‌ها تا چه اندازه با قدرت آمیخته هستند. این جهت‌گیری فی‌نفسه پیوند مسائل روش‌شناسانه با مسائل ارزشی را نشان می‌دهد. تاملی بر قلمروهای موضوعی مورد توجه تصویر مختلفی را بدست می‌دهد که اگرچه سوبه‌هایی از توجه و برجسته ساختن فرهنگ عامه و خرده فرهنگ‌ها را در خود دارد و اگرچه با تحلیل‌های نشانه‌شناسانه و بازنمایانه امتداد قدرت و یا محدودیت در

فرصت‌های ابراز و اعمال آن را می‌توان خواند، با اینحال نگاهی توصیفی و ایستا به فرهنگ تصویر فرهنگ را به‌عنوان کلیتی انتزاعی و فراگیر که به‌ویژه به شیوه غیرفرآیندی و با ابزارهای گرایش سنجی نیز سنجیده می‌شود، نگاه آسیب شناسانه و نیز تحلیل‌های ساختاری و نمادین از فرهنگ در آن بچشم می‌خورد. به این ترتیب منصفانه آن است که بگوییم پیچیدگی‌های واقعی فرهنگ و نگاه بازاندیشانه روشمند به نحوه شکل‌گیری سوژه‌ها درون فرهنگ هنوز انعکاس همه جانبه و راضی‌کننده‌ای را در جهت‌گیری‌ها و انتخاب‌های دانشجویان نیافته است، اگرچه سهم این نگاه و اقبال به این رویکرد در قیاس با سالهای اولیه جهشی چشمگیر را نشان می‌دهد. دستور کارهای مورد توجه دانشجویان در این سالها به ترتیب مقوله خرده فرهنگ، ارزش‌ها/ اخلاق و هویت، تحلیل تاریخی فرهنگ (تاریخ فرهنگی) نشانه‌شناسی، تحلیل بازنمایه از سینما، ادبیات و رمان، مطالعه فرهنگ عمومی، موسیقی، دین و اندیشه اسلامی (ایدئولوژی، روشنفکری) بوده است.

#### ۴- متن‌گرایی: مطالعات فرهنگی به طور سنتی علاقمند به مطالعه طیف متنوعی

از محیط‌های متنی و موقعیت‌های (جایگاه‌های) متفاوت خود در آن (مطالعه سطوح مختلف اعتقادات و ارتباط فرد در محیط متنی) از اشتیاق تا بیگانگی کامل] بوده است. مطالعات فرهنگی علاقمند به بررسی شرایط پیچیده‌ای بوده است که در آن متون مختلف به‌عنوان «متون» مورد خوانش دقیق قرار می‌گیرند.

مطالعه متن بعنوان برآیند فرآیند ترجمه‌ای که براساس آن پدیده اجتماعی موضوع مطالعه به متن تبدیل می‌شود (مانند پوشش و لباس، مد، بدن، برنامه‌های تلویزیونی، شهرها و سکوت‌ها) هنوز سهم کمتری را از مطالعه فرهنگی متن محور دانشگاهی در بر می‌گیرد، با اینحال صورت‌های دیگر توجه و مطالعه متن (مطالعه متن به شکل اولیه اصلی خود مانند اسناد تاریخی یا آثار ادبی) متوان تولید شده از فرآیند مصاحبه‌های نیمه ساخت یافته (بخصوص با الهام از نظریه مبنایی و در رویکرد رئالیسم انتقادی) و یا متون تولید

شده از یادداشت‌ها و مشاهدات محقق سهم قابل توجهی از انتخاب‌ها و میدانهای مطالعه دانشجویان را تشکیل می‌دهد. از مجموع استراتژیها و ابزارهای به کار گرفته شده برای تولید و تحلیل داده‌های کیفی تحلیل‌های متن محور، تحلیل‌های کد محور، کد گذاری به شیوه کمی و با منطق شمارشی، نشانه‌شناسی و کدهای واژه محور به ترتیب اولویت‌های دانشجویان را تشکیل داده‌اند. به همان‌سان منطق معرفت شناختی هدایت کننده تحلیل‌های متنی نیز تنوع نشان می‌دهد. برای مثال متون مورد مطالعه در سنت نظریه مبنایی که سهم غالب پایان نامه‌ها را تشکیل می‌دهند و عموماً برگرفته از پیاده کردن متن مصاحبه‌های نیمه ساخت یافته هستند در یک پارادایم رئالیسم انتقادی قرار دارند. در این حالت متن امتداد و انعکاسی از دیدگاههای مخاطب به شمار می‌آید. و یا دانشجویان علاقمند به روایت‌گری به توالی، ساختار، داستان و فرم متن علاقمندند. مطالعات متنی از نوع تحلیل گفتمان متن را شکل گرفته توسط خود پنداشته و آنرا بازنمای بی‌طرفانه ذهن شرکت‌کنندگان تحقیق نمی‌پندارند.

مطالعات متنی انجام شده در مواردی هنوز از پیچیدگی و عمق کافی برخوردار نیست و تلقی یکدست و منسجم از فرهنگ و نگاه به فرهنگ به عنوان یک کلیت انتزاعی و یا کاملاً عینی (یک خبر) در مواردی نگاه سیال و فرآیندی به فرهنگ را به عقب می‌راند، با اینحال صرف تنوع در بررسی گونه‌های متنوع متن و اذعان به پیچیدگی آن و فاصله‌گیری از افراط‌گری‌های مدل‌های اثبات‌گرایانه از فرهنگ (که یا آنرا کلیتی فراگیر و متغیری انتزاعی تلقی می‌کنند که همه چیز را توضیح می‌دهد و امکان سنجش آن نیست و یا آنرا در قالب متغیری مستقل که با استفاده از تکنیک‌های (گویه‌های) گرایش‌سنجی آنرا می‌توان سنجید) تحولی مثبت به شمار می‌آید.

**۵- در حاشیه مانده‌ها:** تعهد به سیاست تفاوت و تعهد به مهیا کردن فضایی برای گفتگو و صدا دادن به کسانی که کمتر صدایشان شنیده می‌شود این انتظار را از مطالعات فرهنگی بر می‌انگیزاند که تجارب فرهنگی گروه‌های خاص همچون افراد کنار گذاشته

شده، در حاشیه مانده، بیگانه، ناتوان و دور مانده از مراکز فرهنگی جامعه را به موازات (و در پارادوکس) با توجه به کسانی که بالاترین سرمایه‌های فرهنگی و اقتصادی و یا ذائقه‌های سبک زندگی و نمادین را در اختیار دارند، مورد توجه قرار می‌دهد.

نقد آشکاری که به تجربه پژوهش‌های ارائه شده می‌توان داشت عدم تعادل در توجه به این حاشیه‌هاست. برای مثال در حالیکه خرده فرهنگ و سبک زندگی و برخی جلوه‌های کمتر آشکار مصرف کالاهای فرهنگی به صورت قابل انتظار و موجهی موضوع مطالعات چندی بوده است، تجارب زیسته و الزامات فرهنگی که کنار ماندن یا کنار گذاشته شدن و یا آسیب پذیری قدرت برای گروه‌های فرودست اقتصادی، معلولان و ناتوانان جسمی و یا اجتماعات کوچک تر مکانی به همراه دارد، چندان علاقه‌ای را ایجاد نکرده است.

ع **توجه به تاریخ:** تاریخ بعنوان بستر وقایع و تحولات اجتماعی و فرهنگی جایگاه ویژه‌ای را در سنت بین رشته‌ای مطالعات فرهنگی و دیگر حوزه‌های علوم اجتماعی دارد. روش‌های مختلف تاریخی در طراحی روش‌شناسی پژوهش‌های فرهنگی (مانند تبارشناسی، تحلیل روایت، روش‌های تطبیقی، تاریخ شفاهی) امکان انعکاس تجارب و چشم اندازه‌های گروه‌هایی از مردم که در شرایط دیگر احتمالاً از تاریخ پنهان می‌مانند را فراهم می‌سازد. روش‌های تاریخی اغلب سویه‌ای دمکراتیک، به پژوهش‌های فرهنگی می‌بخشند و به تقویت عاملیت شرکت کنندگان می‌انجامند.

تاملی در گزارش پایان نامه‌های دانشجویان نشان می‌دهد که توجه به ظرفیت معرفت‌شناسی و نیز روش‌شناسی تاریخی پیوند مناسبی را میان علوم اجتماعی و علوم انسانی در ظرفیت رشته‌ای مطالعات فرهنگی به همراه آورده است. علاقه به سنت نظری پس‌اساختارگرایانه/پسا استعماری هدایت کننده نظری بخش قابل توجهی از پایان نامه‌های اخیر دانشجویان این گروه است و نیز توجه به تحلیل بازنمایانه متون و اسناد تاریخی از نقاط امیدوارکننده در سنت مطالعات فرهنگی این دانشگاه بشمار می‌آید که امکان

جستجوی طیف وسیع تری از تجارب فرهنگی را با ابزارهای متنوع روش‌شناسی فراهم می‌کند. مطالعات تاریخی که عموماً در سنت تحلیل تبارشناسانه /گفتمان انتقادی روایت، نشانه‌شناسی، و اخیراً اتوبیوگرافیک انجام شده‌اند، علاوه بر آنکه نوع متفاوتی از جستجوی علیت را در پژوهش‌های فرهنگی دامن زده‌اند، استعداد بیشتری را در توجه و پرداختن به مسائل ریشه‌ای و دستیابی به مفاهیم بنیادی در تحلیل‌های فرهنگی را فراهم می‌سازد.

#### **۷- زبان و سبک نگارش:** طراحی کیفی، تلاش برای تبیین وضعیت‌های کوچک

مقیاس در زمینه‌هایی خاص و بدون ادعای نظریه انتزاعی و تعمیم‌پذیر و استقبال از مستندسازی‌های توصیفی همراه با خود زبان و نگارش ویژه‌ای را به طیفی از تحقیقات بخشیده است که آنرا از زبان خشک، مناسک گرایانه، عینیت‌نگر و کمتر نظری (نظری شده) برخی پژوهش‌های کمی متمایز می‌سازد. پیوستگی محقق و موضوع تحقیق در برخی از این مطالعات (که به‌ویژه با روشهای آنتوگرافیک و. یا روانی همراه است) تلاش برای انعکاس بیشتر و دقیق‌تر سوژه‌های (شرکت‌کنندگان) تحقیق و گاه نمایش جنبه‌های مختلف پرسوناژهای آنها و علاقه و تاکید بیشتر بر استفاده از ضمیر اول شخص در ارائه استدلال و گزاره‌ها از جمله تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای است که در نمونه‌های اولیه پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی این دانشگاه کمتر به چشم می‌خورد. اگرچه این زبان که شباهت‌هایی را با سبک نگارش مدرن و یا فرامدرن علوم اجتماعی پیدا می‌کند، گاه با پیچیدگی‌هایی زائد و یا ترکیبات نامانوس نیز همراه است که ممکن است ارتباط با آنرا برای طیفی از مخاطبان نیمه حضوری دشوار سازد، با اینحال دقت مفهومی، زبان استعماری و وجه بازاندیشانه این سبک آنرا ارزشمند می‌سازد.

#### **۸- نگاه بین رشته‌ای:** اگرچه بین رشته‌ای شدن بواسطه جهانی شدن علم و شکل

گیری زبان بین‌المللی در بسیاری از شاخه‌های علوم و همچنین انجام مطالعات تطبیقی (نگاه کنید به اساملسر ۲۰۰۲) اجتناب ناپذیر و مسیر محتمل تحول در همه رشته‌های دانشگاهی است، با اینحال در علوم انسانی و اجتماعی ایران به دلایل تاریخی و فرهنگی

و نیز زمینه‌های مربوط به فرهنگ‌های آکادمیک و رشته‌ای این تحول جلوه‌ای آشکار ندارد. مطالعات فرهنگی دانشگاهی ایرانی، اگرچه ریشه‌های خود را بر تحولات خودجوش رشد و پویایی علوم انسانی و اجتماعی در ایران قرار نداده است، با اینحال بواسطه ظرفیت‌های رشته‌ای و زبان مشترک و جهانی خود، تغییراتی را در تجربیات مرسوم مفهوم سازی، نظریه پردازی و به درجاتی به کارگیری روشها داشته است. زبان مطالعات فرهنگی تسهیلاتی برای به کار گیری ابزارهای جدید و نوآورانه به دانشجویان و پژوهشگران این سنت بخشیده است. برخی از آنها را در فضایی قرار داده که از قیاس‌ها و استعاره‌های رشته‌ای به شیوه‌ای سیال تر استفاده برند، در چشم اندازه‌های مختلف نظری، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی به حرکت و جستجو در آیند و گاه با خارج شدن از لاک احتیاط و محافظه کاری‌های مربوط به سنت‌های متعارف علمی به استقبال ریسک و ماجراجویی‌های مفهومی در آیند.

در تقارنی جالب، با این ظرفیت رشته‌ای؛ حدود نیمی از دانش‌آموختگان مطالعات فرهنگی در ایران از رشته‌های «غیر مرتبط» به آن جذب می‌شوند. اگرچه استقبال دانشجویان رشته‌های دیگر (به‌ویژه فنی و مهندسی و علوم پایه) به علوم اجتماعی و انسانی در ایران خود تحولی مهم در سیاست علم و هویت یابی تحصیلی دانشجویان در دهه اخیر بشمار آمده و طیف متنوعی از رشته‌های علوم اجتماعی و تا حدودی انسانی را در بر می‌گیرد، با اینحال این استقبال در مطالعات فرهنگی بیشتر نمایان است. ظرفیت رشته‌ای در کنار تنوع در خاستگاه‌های تحصیلی زمینه مناسبی را برای حرکت کردن در مسیر بین رشته‌ای ایجاد کرده است به گونه‌ای که برخی از دانشجویان این رشته اساتید مشاور (و گاه راهنمای) خود را از گروه‌ها و یا رشته‌های دیگر (مانند هنر، ادبیات، تاریخ) انتخاب می‌کنند و به همانسان عناوین انتخابی پژوهش‌ها، مفاهیم، نظریه‌ها و گاه روشهای در مرز مشترک و یا تلفیق دو یا چند سنت رشته‌ای را انعکاس می‌دهد. با این حال باید پذیرفت که این سنت بین رشته‌ای شکل گرفته هنوز خصلت ترکیبی و ارگانیکی

را که امکان می‌دهد رشته‌ها در زمینه‌های مشابه همپوشی‌هایی پیدا کنند و یا سنت‌ها رشته‌ای تلفیقی در تحلیل و یا پژوهش در قلمرویی جدید شکل گیرد و در سطوح نظری رشته‌ها ادغام همپوشی صورت گیرد، پیدا نکرده است. بین رشته‌ای بودن پژوهشی مطالعات فرهنگی ایرانی اغلب ترکیب و اختلاط مفاهیم، چشم اندازها و روشهای سنت‌های رشته‌ای است. این صورت بین رشته‌ای بودن، که به آن رشته‌ای بودن کمی می‌توان گفت، در صورت تداوم و انباشت و تراکم پژوهش‌های حاصله می‌تواند در مسیری قرار گیرد که ترکیب ارگانیک مفاهیم و روشها نتیجه آن است. بین رشته‌ای بودن علاوه بر جاذبه‌های نظری و آکادمیک کارکردها و دستاوردهای دیگری را نیز برای دانشجویان و پژوهشگران به همراه دارد که از جمله آنها انطباق دانشجویان با نوسانات اجتناب ناپذیر بازار شغلی، گشایش راه کارهایی در حوزه‌های جدید، افزایش خلاقیت و نوآوری و توانایی بهتر برای ارائه تحلیل، استفاده از مفاهیم و ابزارهای روش شناختی و گشوده شدن عرصه‌های جدید برای دانش قابل ذکر است.

**۹- ارتقاء سوژگی و بازاندیشی:** بررسی موضوعات انتخاب شده برای تکمیل پایان نامه و نیز تجارب نویسندگان از کار نوشت‌ها و مقالات دانشجویان در دوره تحصیلی خود افزایش سوژگی و بازاندیشی دانشجویان مطالعات فرهنگی را نشان می‌دهد. منظور از بازاندیشی reflexivity ارزیابی و تبیین مداوم محقق نسبت به نحوه تاثیر گذاری خود در یک پروژه تحقیقاتی است. (داولینگ، ۲۰۰۸، ۷۴۷). توجه به بازاندیشی به‌ویژه در میان دانشجویانی که از روش‌های مشارکتی و مردم نگارانه و با مخاطب قرار دادن مسائل و تجارب زنان استفاده می‌کنند، آشکار است. در وجه عینی گرایانه، بازاندیشی مستلزم بیان اندیشه‌ها و احساساتی است که بر تصمیم گیری‌هایی روش شناسانه دانشجویان حاکم است و در وجه پدیدار شناسانه تر و کیفی (که در نظریه مبنایی بیشتر متجلی می‌شوند) محققان بر نقش مفروضات قبلی، اعتقادات و گرایش‌های خود بر فرآیند پژوهش‌ها تامل می‌کنند در سطح بالاتر این نوع بازاندیشی‌ها ارزیابی انتقادی مسائل سیاسی و اجتماعی



تاثیر گذار بر فرآیند تحقیق را نیز در بر می‌گیرد. مطالعه احساس امنیت اجتماعی زنان در جامعه با منظری انتقادی و یا مطالعه زیست جهان زندگی دانش آموزشی در فضای مدرسه و انفعال معلمین و سازمان مدرسه در ایجاد انگیزش به دانش آموزان (با رویکرد پدیدار شناسانه) از جمله مصادیق توجه به بازاندیشی است. اگرچه توجه به سوژگی و بازاندیشی هنوز در مطالعات فرهنگی ایرانی توجه به شراکت برابر در تحقیق و اهمیت تفسیر و تحلیل شرکت کنندگان در انجام تحقیق و یا مردم نگاری‌های انتقادی را (چه در قالب کلاسیک آن و یا گونه‌های خود مردم نگاری شرح حال نگارانه جدیدتر) در دستور کار قرار نداده است، با اینحال انتخاب مضامین و عرصه‌هایی برای پژوهش که برآمده از تجربه زیسته افراد بوده و به نوعی آن را مسئله شخصی برای خودمی دانند، دستاوردهای مفید بشمار می‌آید.

**۱۰- رواج معرفت‌شناسی‌های جایگزین:** در امتداد رواج بازاندیشی در پژوهش و نقش عمیق تر محقق در فرآیند تحقیق، مطالعات فرهنگی ایران نقشی مهمی نیز در ترویج منظر معرفتی و روش شناسانه متفاوت به پژوهش داشته است. در پژوهش‌های انجام شده توسط دانشجویان این رشته اگرچه منظر واقعیت نگر که براساس اطلاعات میدانی به دنبال توصیف و تحلیل مشاهدات صورت گرفته (مثلا در شکل مردم نگاری کلاسیک) است، غالب و هدایت کننده پژوهش‌هایی با طراحی و روش‌شناسی‌های مختلف است؛ با اینحال منظر بر ساخت گرایی که بر نقش فعال محقق در فرآیند تحقیق و تاثیر گذاری او بر نحوه بازنمایی و ارائه شواهد فراتر از تلقی واقعیت محض تاکید دارد، نیز تدریجاً رواج یافته و گاه به صورت توأم طرحی به کار گرفته می‌شوند. نقدهای وارد شده به این دو سنت، دسته‌ای از محققان را به ارائه مدل سومی هدایت کرده است که هم‌مرزلی آنرا مدل فهم (تفهم) می‌خواند. از نظر هم‌مرزلی مدل تفهم که ملهم از علم تاویل است با وام گیری از دو سنت فوق‌الذکر، اشاره دارد که اگرچه معانی هدایت کننده اعتقادات و کنش‌های افراد برای همیشه ثابت نیست، با اینحال این امکان (لااقل در

سطح نظری) وجود دارد که جنبه‌هایی از معنای فعال در هر صحنه اجتماعی را مضبوط و نمایش می‌دهند. به همان‌سان معانی که محقق از پژوهش ارائه می‌کند دلخواهانه نیست و توضیحات (تفسیرهای) محقق می‌تواند پاسخگوی سوالات درباره پدیده‌ها به شیوه‌ای باشد که بازنمایی صحیحی از آن محسوب می‌شود. (همرزلی، ۲۰۱۱:۱۳۷)

بدین ترتیب تفاوت منظر سوم (مدل تفهم) از مدل برساخت گرایانه، اذعان به محدودیت‌های شناخت و منابع احتمالی خطا است.

روشن است که نگاه سوم (پژوهش برای فهم) عناصر مشترکی را از دو سنت دیگر در خود داشته و در تعارض با آنها نیست. اگرچه اغلب دانشجویان انتخاب‌های خود را از میان دو موضع متداول تر ممکن است انجام داده و به نقدها و پیچیدگی‌های روشن‌شناسی مستر در انتخاب خود ضرورتاً آگاه نباشند، با اینحال فاصله‌گیری از ادعای اعتبار، وثوق، تکرار پذیری و مفاهیم مشابه عامل تسهیل‌کننده‌ای در ارزیابی تحقیق بواسطه دستاوردها و نتایج شناختی آن است.

به بیان دیگر تنوع روش شناختی این پیام را در خود دارد که همه پژوهش‌های کیفی را ضرورتاً نباید با معیارهای کلاسیک (که به بیطرفی عینیت و اعتباریابی توجه دارد) و یا معیارهای سازه‌گرایانه (که بازاندیشی و تاثیرات محقق بر میدان تحقیق را دقیقاً شناسایی می‌کند) دآوری کرد. مطالعات فرهنگی جوان، ضعیف و تثبیت نشده ایرانی اگرچه همچنان بیشتر نیازمند پژوهش در سنت «اکتشاف» و یا «برساختن» است و اگرچه کنترل بر روشمندی و تولید منظم اطلاعات و تحلیل‌ها سیاست مفیدی برای آن به شمار می‌آید، با اینحال تولید بالقوه پژوهش‌هایی با نقطه عزیمت متفاوت روش شناختی در ساختار و قالبی متفاوت امکانی است که نباید آنرا نادیده گرفته و در قضاوت و ارزیابی آنها به فراخور به این قالب‌های دیگر (مثلاً با وام‌گیری از دنزین (۲۰۰۶) هنری یا مصلحت‌گرایانه) نیز توجه کرد.

## چالش‌ها

بر اساس ارزیابی‌ها و نقدهای درونی پژوهشگران و کارورزان اصلی این رشته و نیز قضاوت‌هایی که دانش‌آموختگان و فارغ‌التحصیلان آن به عمل می‌آورند، مطالعات فرهنگی دانشگاهی با چالش‌ها، محدودیت‌ها و ابهاماتی رو به روست که از جمله آنها موارد زیر قابل ذکر است:

الف. دورنمای مبهم اشتغال و بازار کار. اگر چه ارتباط ضعیف تخصص و مهارت‌ها با بازار کار به‌ویژه در قلمرو علوم اجتماعی و انسانی که ضعف در آموزش و انتقال مهارت‌ها جدی‌تر است، مشکل مزمنی در ساختار اقتصادی و اجتماعی جامعه ایرانی است، با اینحال بنظر می‌رسد که زمینه‌ها و فرصت‌های اشتغال به کار برای حوزه‌های جدید بین رشته‌ای از جمله مطالعات فرهنگی آشکارتر است. اغلب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته تصویر روشنی از متقاضیان بازار خصوصی و عمومی و مهارت‌ها و توانایی‌های آنها ندارند. مطالعات فرهنگی ظرفیت‌های مناسبی برای تحلیل، پژوهش و نگارش به‌ویژه در نگاهی انتقادی فراهم می‌سازد. به همان‌سان از فارغ‌التحصیلان این رشته انتظار می‌رود قابلیت‌های فهم نظری و سیاسی خود را در خدمت بخش فرهنگ به کار گیرند. از این رو سازمانها و موسساتی نظیر موزه‌ها، گالری‌ها، میراث فرهنگی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و صدا و سیما در کنار دیگر موسسات درگیر با قلمرو هنر و فرهنگ، می‌توانند بالقوه دریافت‌کنندگان خدمات این دسته فارغ‌التحصیلان باشند. علی‌رغم این، شناخت ناکافی از ماهیت رشته در خارج از دانشگاه، محدودیت‌های بیشتری در بهره‌گیری از فرصت‌های اشتغال ایجاد کرده است که خود بر انگیزه‌های دانشجویان و اعتماد به نفس آنها تأثیرات جدی دارد.

ب. بازنمایی نادرست. ارتباط گسسته مطالعات فرهنگی دانشگاهی با زمینه اجتماعی و متن فرهنگی خود و نداشتن هویتی مستقل همچون دیگر رشته‌های دانشگاهی در ایران، بازنمایی نادرست آن در دانشگاه و بیرون از آن را به همراه داشته است. درک متفاوت از

معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و دایره موضوعی این حوزه، شکل‌گیری تلقی‌های متنوع و گاه نا همساز از آن را دامن زده است. مطالعات فرهنگی گاه با تقلیل‌گرایی یکسره به جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، ارتباطات و یا نقد ادبی فرو کاسته شده است، گاه با اتکاء به برشی تاریخی از آن در یک سنت جغرافیایی و فرهنگی با صفاتی همچون چپ‌گرایانه، رادیکال و یا متن‌محور توصیف شده است و گاه با اعطاء هویتی بسیار سیال، ساختار شکن و ضد علمی از آن صرفاً به عنوان گفتمانی پست مدرن، ضد تجدد و یا فرا تجدد تعبیر شده است. نو پا بودن و تنوع در سنت‌های مطالعات فرهنگی و ارتباط آن با بافت بومی چنین مجادلات و تنش‌هایی را در گفتگو بر سر آن در دیگر کشورها به همراه داشته است و منتقدین جدی را برای آن شکل داده است. با این حال در حالیکه در بسترهای دیگر منازعات و نقدها در مسیری دانشگاهی و در چهار چوب نقدهای متعارف علمی ادامه یافته و به قضاوت تخصصی و یا عمومی گذاشته می‌شوند، در ایران این قضاوت‌ها و مباحث گاه با هدف تولید هراس اخلاقی و ایجاد کلیشه و یا از روی رقابت‌های صنفی و درون سازمانی شکل می‌گیرند که در نتیجه زمینه‌ای برای بحث و گفتگو و قضاوت منصفانه در خصوص آن را فراهم نمی‌سازند.

ج. ابهام در یافتن مرکز ثقل مفهومی. تاملی گذرا در تجربه شکل‌گیری مطالعات فرهنگی دانشگاهی در کشورهای پیرامون (که آن را مطالعات فرهنگی فرو دستان نیز می‌توان خواند) نشان دهنده اهمیت تشخیص و تمرکز زود هنگام بر مسئله‌ای محوری و توجه ویژه به مزیت‌های فرهنگی/تاریخی است. برای مثال توجه مطالعات فرهنگی هند بر مدرنیته بومی و نیز فرهنگ عامه پسند بومی (مانند بالی وود و دیگر گونه‌های منطقه‌ای فیلم) قرار داشته است و تاثیر پذیری این فرهنگ بومی (که تمایزات منطقه‌ای آشکاری را نیز نمایان می‌سازد) از نیروهای توریسم، مصرف‌گرایی، فرهنگ چاپ، فرهنگ فیلم و تبلیغات مورد توجه بوده است. مطالعات فرهنگی هند از این رو بدنبال فهم ماهیت هستی‌شناسی این باز نمایی از فرهنگ عامه پسند و نحوه تاثیر گذاری آن بر تجربه

سوژگی یا ذهن است که آنرا در تمایزی آشکار با مسئله‌شناسی بازنمایی در فلسفه غربی کانتی می‌دانند (موخوپادهایا، ۲۰۰۶: ۲۸۴-۵). به همان‌سان برنامه‌های مطالعات فرهنگی ژاپن که تا سال‌های اولیه دهه ۱۹۹۰ بیشتر بر محور مطالعات مخاطب (مخاطب‌شناسی) و جزئی از مطالعات ارتباط جمعی بود، توانست مسئله محوری خود را دینامیسم‌های بین‌گفتمان‌ها و سوژه‌ها و متون و زمینه‌ها قرار داده و با توجه کردن به قلمروهایی چون پسا استعمار گرایی و فمینیسم جنبشی را شکل دهد که طیف متنوعی از نظریه‌های انتقادی در این کشور را با یکدیگر پیوند می‌دهد (تاماری، ۲۰۰۶: ۳۰۵-۶). آزمون مهم برای مطالعات فرهنگی ایرانی (اعم از دانشگاهی و غیر دانشگاهی) توجه به مزیت‌های نسبی فرهنگی و تاریخی خود و یافتن جهت‌گیری‌های مناسب است. دستاورد مطالعات فرهنگی بسیار جوان ایرانی چنانکه در بخش‌های قبلی بحث شد، جزء جزء شده است و در قلمروی موضوعی آن اندیشه‌ها و دستور کارهای رقیب و متضادی وجود دارند. دسته‌ای نقش سیاسی، سیاستی و تجویزی عمل مطالعات فرهنگی را مورد توجه قرار می‌دهند، در حالیکه دسته دیگر به سیاست زدایی از آن قائل‌اند، دسته‌ای فرهنگ، جامعه و سیاست را مقولاتی کاملاً مرتبط به هم می‌داند و دسته دیگر قائل به تفکیک این حوزه‌ها هستند، دسته‌ای سنت، تجدد و فرا تجدد را محوری می‌دانند و دسته دیگر عقلانیت و شکل‌گیری سوژگی را مهم می‌پندارند، دسته‌ای عدم شکل‌گیری هویت ملی و شهروندی یکپارچه را معضل اساسی می‌دانند و دسته دیگر هویت دینی و بازگشت به سنت‌ها را اولویت می‌دهند. این ابهام و تنوع خود‌گویای افق‌های باز و بالقوه وسیعی است که مطالعات فرهنگی ایرانی می‌تواند در آن قدم نهد

د. سیاست فرهنگ و دانشگاه. توجه مطالعات فرهنگی به مسائل روزمره و واقعی زندگی که خود محرکی برای علاقه جدید به علوم انسانی و اجتماعی است و نیز ماهیت تفسیری و انتقادی آن به معنای بازگشت به سیاست (نه سیاست زدگی) در میدان دانشگاه محسوب می‌شود. در این معنا مطالعات فرهنگی دانشگاهی می‌تواند فرصت‌های بیشتری

را به دانشجویان برای نقد فرهنگ (هم در وجه نخبه گرایانه و هم عامه پسند آن) و قدرت در سطوح مختلف نهادین و بازنمایانه آن فراهم سازد و پاسخی به دغدغه مسولان ارشد نظام در خصوص رخوت سیاسی در دانشگاه و کم انگیزی آنها باشد. با این حال ساختار انعطاف نا پذیر و محافظه کار و گاه بوروکراسی حاکم بر نظام سازمانی دانشگاه و گاه مقاومت‌های نهادین برخاسته از دانشگاهیان در برخی رشته‌های مستقر دانشگاهی، پویایی زیادی به مطالعات فرهنگی دانشگاهی نبخشیده و در عمل آن را بیشتر پیرو جریان‌ها و مسائل فرهنگی (در جلوه‌های مختلف آن) بیرون از دانشگاه ساخته است. پیرو بودن مطالعات فرهنگی دانشگاهی و تاثیر گذاری محدود آن در تحولات اجتماعی و فرهنگی، این نگرانی را ایجاد می‌کند که نگرشی ضد روشنفکری دانشگاهی در حوزه عمومی شکل گیرد و مرجعیت دانشگاه بیشتر به خطر افتد. علاوه بر این ارتباط محدود و غیر ارگانیک مطالعات فرهنگی دانشگاهی و غیر دانشگاهی فرصت‌های لازم برای تقویت و تثبیت سنت بومی از مطالعات فرهنگی دانشگاهی را ایجاد نمی‌کند و شکاف بیشتر آنها را بدنبال دارد. خطر دیگر چنین سیاست فرهنگی نهادینه شدن مطالعات فرهنگی به شکلی است که با غیر پیشرو شدن و فاصله گرفتن از دستور کار رایج خود (مانند قدرت فرهنگ و یا سیاست باز نمایی)، صورتی مشابه دیگر رشته‌های تثبیت شده تر علوم اجتماعی یافته و صرفاً میدانی برای اعطاء مدارک دانشگاهی باشد و در نتیجه مزیت انتقادی خود را از دست دهد.

۵. تمهیدات ناکافی نهادین. ماهیت بین رشته‌ای و فرا رشته‌ای مطالعات فرهنگی اقتضاء می‌کند در برنامه ریزی برای تا سیس و تقویت آن در دانشگاه، دپارتمان‌هایی بصورت مشترک متولی آن گردیده و یا در مقاطعی بصورت ترکیبی (مثلا با ادبیات، تاریخ، انسانشناسی، فلسفه و موارد مشابه) ارائه شود. این ترکیب‌های رشته‌ای که هنوز در دانشگاه‌های ایران چندان معمول نیست، فرصت‌های بیشتری برای پیشبرد مرزهای دانش، همکاری‌های بین رشته‌ای و انتخاب‌های متنوع و با آزادی عمل بیشتر از جانب

دانشجویان و اساتید را فراهم ساخته و آن را از برخی مقاومت‌های نهادین احتمالی که حوزه‌های بین رشته‌ای ممکن است با آن مواجه باشند، دور می‌سازد.

### نتیجه

مهیا کردن فرصتی برای ایجاد گفتگو، توجه به تفاوتها و قدرت بخشی به گروه‌های مختلف اجتماعی رسالت عمده‌ای برای مطالعات فرهنگی به شمار می‌آید. اگرچه اندیشه ورزی درخصوص فرهنگ را می‌توان با تکیه بر سنت‌های رشته‌ای متفاوتی هدف قرار داد، با اینحال به نظر می‌رسد که مطالعات فرهنگی در موقعیت ویژه و ممتازی قرار دارد. مطالعات فرهنگی بیشترین ظرفیت را برای نشان دادن درهم تنیدگی تحلیل و ارزش، روش‌شناسی و سیاست در اختیار دارد. مطالعات فرهنگی در تفاوت آشکار با رویکردهای اثبات‌گرایانه عام بازانديشي قویتری را در هدایت پژوهش و مفهوم‌سازی نظری و تجربی نوید داده است. مطالعات فرهنگی ایرانی تلاش بیشتری را برای بکارگیری طیف متنوعی تری از ابزارهای روش‌شناختی و مفاهیم علوم اجتماعی و گاه علوم انسانی به کار گرفته که غالباً تجربی هستند.

مطالعات فرهنگی و ایرانی توانسته است براساس انعطاف‌پذیری رشته‌های مستقر هم‌جوار خود هویت و دستور کارهای جدید را برای خود بسازد و اگرچه تعامل و تضاد را لاقلاً با همه دستاوردهای اثبات‌گرایانه به نمایش نگذاشته است، با اینحال به سبکی مصلحت‌گرایانه به بازانديشي بپردازد. این بازانديشي امکان پرداختی انتقادی تر و با فاصله کمتر را به مسائل روز ایران بخشیده است.

مطالعات فرهنگی جوان و تازه تاسیس ایرانی اگرچه همچنان می‌بایست ظرفیت‌های نظری و به‌ویژه معرفت‌شناسانه خود را در شناخت بهتر و بازانديشي عمیق در مسائل فرهنگی تقویت کند، با اینحال برای حرفه‌ای شدن نیاز به تعریف و تدقیق الزامات خودنسبت به خط‌مشی فرهنگی و پیوند با آن دارد. مطالعات فرهنگی ایرانی هم‌صدا با

بنت (۱۹۹۸) ظرفیت خود برای عمل ورزی بعنوان «علمی اصلاح گر» را نادیده گرفته است. غفلتی که علاوه بر صدمات آکادمیک در تثبیت جایگاه آن در ایجاد ابهام و کلیشه‌های نسبت به آن نیز موثر است. (همنوا پنداشتن مطالعات فرهنگی ایرانی با میراث چپ گرایانه نمونه‌ای از این خوانش ناصحیح است) اگر تاکید کردن بر خصلت عملی مطالعات فرهنگی و تاکید بر وجوه روش شناسانه و به کارگیری آن در سیاست گذاری فرهنگی و نیز تقویت مطالعات فرهنگی در وجوه نظری را دو استراتژی ممکن و اصل پیشا روی مطالعات فرهنگی بدانیم، پیشنهاد من در امتداد گزینه اول استفاده از قابلیت‌های این رشته در تولید مفاهیم و ابزارهایی روشمند، نقادانه، خلاقانه و تجربه گرایانه است که بتوانند در خدمت ایجاد جامعه‌ای انسانی تر و عادلانه تر قرار گیرند.



# جامعه‌شناسی اسلامی در ایران

سید سعید زاهد\*

## چکیده

در این مقاله ضمن بیان ضرورت تدوین علوم انسانی اسلامی و به خصوص جامعه‌شناسی اسلامی به معرفی اندیشمندان صاحب نام و صاحب سبک در این زمینه پرداخته شده است. اندیشمندان مذکور عبارت‌اند از: شهید صدر، شهید مطهری، آیات عظام مصباح یزدی، حائری شیرازی و مرحوم سیدمنیرالدین حسینی الهاشمی. پس از بیان کلی نظریات این اندیشمندان به این نتیجه رسیده ایم که چهار نحله مختلف از گرایش‌های علمی در این زمینه قابل مشاهده است که هر کدام دارای شاگردان مخصوص به خود می‌باشند. دو مکتب از مکاتب معرفی شده رهرو بیشتری نسبت به دیگران دارد: مکتب آیت الله مصباح یزدی و مکتب آیت الله سیدمنیرالدین حسینی الهاشمی. در تحقیقات آینده می‌باید به معرفی دست آوردهای این مکاتب پرداخت.

**کلیدواژه‌ها:** علوم انسانی اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی، فلسفه اسلامی، روش‌شناسی علوم انسانی اسلامی.

## مقدمه

بعد از انقلاب اسلامی در کشور ما، فرهنگ و جهان بینی رسمیت یافته است که برای دو نوع واقعیت: واقعیت مشهود و واقعیت غیب، اعتبار و اثر قائل است. شناخت واقعیت

---

\*. دانشیار بخش جامعه‌شناسی و برنامه‌ریزی اجتماعی، دانشگاه شیراز

غیب تنها در اختیار خداوند تبارک و تعالی است. از این رو برای درک آن می‌باید به سراغ تنها کتاب معتبر او یعنی قرآن کریم رفت و از مفسرین قابل اعتماد تفسیر آن را جویا شد. معتبرترین مفسران از دیدگاه شیعیان ائمه اطهار علیهم السلام می‌باشند. به عبارت دیگر برای دریافت واقعیت غیب می‌باید به سراغ کتاب و سیره معصومین رفت.

ابزار ما در این تحقیق عقل است. درک واقعیت مشهود هم از طریق تجربه و با کمک عقل قابل حصول است. با توجه به این که در عالم واقعیت غیب و واقعت مشهود از یکدیگر جدا و منفک نیستند، ترکیبی از دریافت‌های قرآنی و تجربی، با مدیریت عقل می‌تواند راه گشای دریافت واقعیت‌های جهان برای یک فرد مسلمان باشد. اداره امور جامعه بدون استفاده از علوم انسانی ممکن نیست. در جامعه اسلامی لازم است این گونه از علوم با توجه به واقعیت غیب و مشهود تولید شده مورد استفاده قرار گیرند. علوم انسانی که با توجه به واقعیت مشهود تنها، تدوین شده‌اند راه گشای اداره امور جامعه‌ای که معتقد به واقعیت غیب است و امور انسانی را با این واقعیت عجین دانسته و دو نوع واقعیت را غیر قابل تفکیک می‌داند نیست. به خصوص که انسان را از او و به سوی او تعریف می‌کند. از این جهت لازم است علوم انسانی اسلامی، که به کمک عقل خطوط خود را از کتاب و سنت و تجربه بگیرد تأسیس گردد.

پس از برخورد تمدن مدرن با جهان اسلام این حقیقت برای عقلای قوم آشکار شد و به تلاش برای رفع مشکل پرداختند. حدود یک صد و پنجاه سال کوشش‌ها به صورت‌های مختلف ادامه یافت تا این که در انقلاب اسلامی ثمر اولیه خود را نشان داد. حضرت امام خمینی (ره) تلاش‌های نظری خود را در قالب این انقلاب عینیت بخشیدند و هسته اولیه نظام اجتماعی اسلامی را تأسیس کردند. ایشان با اتکاء به علم فقه و دریافت احکام کلی مربوط به اداره جامعه، به عملیاتی کردن این اندیشه پرداختند.

حضرت امام (ره) در زندگی و دوران حیات خویش تلاش نمودند با تجربه ایجاد جمهوری اسلامی متکی بر اصل فقهی حاکمیت ولی فقیه، نظام تازه سیاسی تحت عنوان

مردم سالاری دینی به وجود آورند. ترکیبی از حاکمیت فقیه و مردم سالاری تجربه‌ای شد که امروز به عنوان یک نظام سیاسی تحت عنوان جمهوری اسلامی به حیات خویش ادامه می‌دهد. با تأسیس حکومت اسلامی ضرورت تولید علوم انسانی اسلامی کاملاً آشکار شد و عملاً این کار به صورت اجتماعی آغاز گردید.

البته از زمانی که فکر تأسیس حکومت اسلامی ایجاد شده بود اندیشمندانی به فکر تأسیس علوم انسانی اسلامی افتاده بودند. این اندیشمندان در گذشته و حال در تلاش برای تأسیس و تدوین این علوم بوده و هستند. از جمله شهید صدر در حیطه اقتصاد اسلامی، شهید مطهری در زمینه هستی‌شناسی اجتماعی اسلامی، آیت الله جوادی آملی در زمینه فلسفه علوم اسلامی، آیت الله مصباح در زمینه فلسفه علوم انسانی اسلامی و راه بردهای آن در این گونه از علوم، آیت الله حائری شیرازی در زمینه انسان‌شناسی و علوم انسانی اسلامی و آیت الله سید منیر الدین حسینی الهاشمی در زمینه تأسیس فلسفه‌ای تازه برای کلیه علوم منجمله علوم انسانی به فعالیت پرداختند و نوشته‌ها و گفته‌هایی از خود به جا گذاشته و می‌گذارند.

### هدف از تحقیق

در مقاله حاضر ضمن معرفی اجمالی هر یک از این اندیشه‌ها به ارزیابی و تحلیل آنان می‌پردازیم. و گرایش‌های شکل گرفته در زمینه تولید علوم انسانی اسلامی، به خصوص جامعه‌شناسی اسلامی، را معرفی می‌کنیم.

### جامعه‌شناسی اسلامی در اندیشه متفکرین معاصر

در این قسمت به بررسی نظریات متفکرین اسلامی پیش گفته در مورد علوم انسانی اسلامی به طور اعم و جامعه‌شناسی اسلامی به طور اخص می‌پردازیم.

### شهید صدر

شهید صدر اندیشمند اصالتاً ایرانی، در عراق بحث موضوع‌شناسی اسلامی را وارد مباحث حوزوی نمود. قرن‌ها بود که حوزه موضوع‌شناسی را در شأن خود نمی‌دانست و برای پرهیز از تحمیل دانش موضوعی به فقه تنها به آن پرداخت. شهید صدر بنا بر ضرورت تأسیس این علوم با بنیة اسلامی، این منع را شکست و به مباحث اقتصادی در حوزه پرداخت. او هم فلسفه و هم اقتصاد را مورد توجه قرار داد و در هر دو موضوع کتاب نوشت. آیت الله سید محمد باقر صدر در این دو مورد که حوزویات با احتیاط با آن روبه رو می‌شدند، در پیروی از مشی کسانی مانند حضرت امام (ره) در واقع سنت شکنی کرد. کار اقتصادی او را با توجه به این که به نهادهای اجتماعی هم نگاهی داشته است می‌توان در حیطة جامعه‌شناسی اقتصادی نیز قرار داد.

شهید صدر در کتاب اقتصاد ما معتقد است که می‌باید سیستم اقتصاد اسلامی را طراحی کرد. برای طراحی این سیستم به نظر ایشان باید از "احکام" و "مفاهیم دینی"، سیستمی را تنظیم کنیم که غیر از نظام سرمایه داری و نظام سوسیالیستی باشد. بنابراین شاخص‌های ایشان برای تنظیم سیستم اقتصاد اسلامی مغایرت با دو نظام اقتصادی موجود و جفت و جور شدن احکام و مفاهیم اقتصادی اسلامی به گونه‌ای است که نهایتاً یک سیستم شود. ایشان "کار" را به عنوان اصلی‌ترین عامل ارزش افزا در اقتصاد در نظر می‌گیرند و اساس و مبنا در نظام اقتصادی قرار می‌دهند. او سیستم اقتصادی را بر مبنای عامل کار به گونه‌ای که متفاوت از نظام‌های موجود یعنی سرمایه داری و سوسیالیستی باشد پیشنهاد می‌کند.

دقت در روش‌شناسی ایشان نشان می‌دهد که گزینش اقلام اقتصادی جهت تنظیم این سیستم بر منطق روشمندی استوار نیست و از این رو گزینش اقلام سیستم، سلیقه‌ای انجام شده است. هر چند این اقلام از مکتب اتخاذ می‌گردد و مفاهیم دینی را در بر دارد اما ترکیب آنان که به زعم ایشان سیستم اقتصاد اسلامی را می‌سازد مورد ارزیابی و

انطباق بر وحی قرار نگرفته است. از این رو می‌توان گفت که اصالت وحی سیستم اقتصادی معرفی شده توسط ایشان مورد تردید می‌باشد.

### شهید مطهری

شهید مطهری در کتاب جامعه و تاریخ به تعریف جامعه می‌پردازد و برای نشان دادن چیستی جامعه دو نوع تعریف ارائه می‌کنند. در این تعاریف نشان می‌دهند که جامعه وجودی حقیقی و عینی است. در ادامه بحث، ایشان هم اصالت فرد و هم اصالت جامعه را طبق عقل و شرع به اثبات می‌رسانند. قانون‌مندی جامعه را بر اساس وحی و عقل مستدل می‌نمایند و یگانگی جوامع که مؤید تأسیس علمی واحد برای مطالعه اجتماعی در جهان است را مورد تأکید قرار می‌دهند. در ضمن این مباحث وجه اختلاف خود را با اندیشه‌های اجتماعی رایج، با یک نگاه فلسفی نیز تشریح می‌نمایند.

کار شهید مطهری در واقع تأسیس فلسفه تازه‌ای برای مطالعات اجتماعی است. با به کار گرفتن اندیشه ایشان، از زاویه اصالت فرد و جامعه با هم، می‌توان جامعه‌شناسی جدیدی را تولید کرد که پایگاه فلسفی خود را در قرآن کریم دارد. هر چند امروزه در مکتب رئالیسم<sup>۱</sup> اندیشمندان غربی با اتکاء به اصالت فرد و جامعه در تلاش برای رسیدن به نظریات و روش‌شناسی تازه‌ای در رشته جامعه‌شناسی هستند ولی با توجه به این که «زمینه»<sup>۲</sup> را یکی از عوامل اصلی در رسیدن به «قواعد»<sup>۳</sup> می‌دانند به سختی می‌توان پذیرفت که به یگانگی جوامع معتقد باشند. اغلب آنان به جد از ارائه نظریه کلی و جهان شمول پرهیز دارند.

از نظر این قلم در پدیده‌های اجتماعی هم فرد اصیل است هم جمع و هم رابطه بین

---

1. Realism  
2. Context  
3. Regularities

این دو. با توجه به تعاریف ارائه شده توسط شهید مطهری از جامعه می‌توان این امر را به ایشان هم نسبت داد، هرچند خود ایشان بر این تصریح ندارند. اگر این هر سه را اصیل بدانیم جامعه‌شناسی که بر این اساس تأسیس می‌شود از جامعه‌شناسی رئالیستی فاصله بیشتری می‌گیرد.

### آیت‌الله مصباح یزدی

آیت‌الله مصباح یزدی از آغاز پیروزی انقلاب اسلامی وقت خود را در خدمت به تولید علوم انسانی اسلامی صرف نموده‌اند. ایشان فعالیت‌های چشمگیری مانند تأسیس دفتر همکاری حوزه و دانشگاه که به پژوهشگاه حوزه و دانشگاه تبدیل شده است و تربیت صدها طلبه برای کار در مورد زیر بناهای علوم انسانی با تأکید بر علوم انسانی اسلامی انجام داده‌اند. حاصل تلاش‌های بی‌وقفه ایشان و شاگردانشان انتشار ده‌ها کتاب و مقاله و دیگر انواع نشریات می‌باشد. حداقل استفاده‌ای که از این افاضات می‌توان برد مروری بر مطالعات تطبیقی فلسفه علوم انسانی اسلامی در رشته‌های مختلف با فلسفه علوم انسانی رایج در تمدن مدرن است.

از لحاظ محتوایی ایشان در کتاب جامعه و تاریخ در قرآن (۱۳۶۸)، با بحث‌های مفصل پیرامون اصالت جامعه و فرد، نهایتاً به جمع بندی اصالت فرد می‌رسند و جامعه را عرضی بر افعال و کردار و صفات فردی تصور می‌نمایند. هر چند معتقدند که به هر صورت، فرع و عرض بر فرد، جامعه شکل می‌گیرد و قواعدی دارد که می‌باید مورد مطالعه قرار گیرد. ایشان ضمن پذیرفتن روش‌های موجود در رشته متداول جامعه‌شناسی معتقدند برای افزودن بعد غیب و نظر غیب در مورد واقعیت مشهود می‌باید از روش وحیانی نیز استفاده شود.

این که چگونه به ترکیب روش‌شناسی جامعه‌شناسی متداول و روش وحیانی پردازیم در نوشته‌های ایشان روشن نیست. فردی دیدن پدیده‌های اجتماعی و هویتی مستقل

برای جامعه قائل نبودن ما را نسبت به دریافت احکام اجتماعی با مشکل روبه رو خواهد کرد. در این صورت توجیه احکام حکومتی نیز معلوم نیست که چگونه صورت می‌پذیرد. آیا برای وجودهای اجتماعی حکمی مجزا از فرد نداریم؟ اگر دارای اثرند چه تکلیفی بر آثار آنان مترتب است؟

حجت‌الاسلام بستان در کتاب روش‌شناسی تولید علوم انسانی دینی ۲ که در بهار ۱۳۹۰ منتشر نموده‌اند تلاشی در راستای معرفی روش‌های تحقیق در جامعه‌شناسی اسلامی در این مکتب نموده‌اند. از نظر ایشان در بخش فرا تجربی تحقیق از منابع وحی استفاده می‌کنیم. در ادامه برای فرضیه سازی و نظریه پردازی نیز ارجحیت کار ما در تحقیق جامعه شناختی اسلامی تکیه بر گزاره‌های منبعث از متون وحی است و در آزمون فرضیه‌ها و نظریه‌ها از روش‌های متداول در جامعه‌شناسی روز استفاده می‌بریم. نتیجه نیز می‌باید با وحی سازگار شود. اگر چنین نشد آن را در عداد جامعه‌شناسی اسلامی قلمداد نمی‌کنیم. در واقع ساختار عملی تحقیق از علوم انسانی موجود گرفته می‌شود و ساختار نظری از متون دینی اخذ می‌گردد. به این ترتیب محتوای اسلامی در قالب روش‌شناسی جامعه‌شناسی متداول ریخته می‌شود.

شک نیست که در این راه بسیاری از گزاره‌های موجود در متون اسلامی به تأیید تجربی می‌رسند. یعنی آنچه را که یک مسلمان معتقد به اعتبار وحی پذیرفته است پشتوانه تجربی هم پیدا می‌کند. اما غیر از حل مکانیستی مسئله بررسی واقعیت مشهود در ارتباط با واقعیت غیب، بنیان‌های روش‌شناسی تجربی بر همان اساس غفلت از واقعیت غیب باقی می‌ماند.

### آیت الله حائری شیرازی

آیت الله حائری شیرازی هم مانند آیت الله مصباح بنای کار اندیشه‌های خویش در علوم انسانی را بر فرد می‌گذارند. در بحث هستی‌شناسی ایشان معتقدند که انسان دارای

دو بعد اصلی به نام‌های فطرت و طبیعت است. فطرت همه استعداد‌های خوب انسان است که خداوند در او به ودیعه گذاشته است. فطرت انسان را به سوی خوبی‌ها می‌خواند. برعکس طبیعت انسان را به دنیا دعوت می‌کند و بر ابعاد حیوانی انسان تأکید دارد. اگر فطرت بر طبیعت پیروز شود، انسان الهی، مؤمن و نورانی می‌گردد، ولی اگر طبیعت بر فطرت هر کس چیره گردد آن انسان شیطانی و کافر شده، در ظلمت قرار خواهد گرفت.

در مورد انواع علوم انسانی به عقیده ایشان می‌باید با اصل قرار دادن همین برداشت از انسان به ابعاد تربیتی، اقتصادی، مدیریتی، جامعه‌شناختی و دیگر موضوعات در حیطه علوم انسانی و اجتماعی پرداخت. ایشان در یک انسان متعادل برآنند که باید طبیعت را به استخدام فطرت در آورد. کار انواع علوم انسانی همین است که طبیعت انسان را به استخدام فطرت او در آورد و فطرت را در عرصه‌های فردی و اجتماعی حاکم گرداند. این رسالت انجام نخواهد شد مگر احکام الهی در وجود فرد و جامعه ساری و جاری شود. نظام‌های اجتماعی با متمسک شدن به احکام اسلامی می‌توانند حاکمیت فطرت بر طبیعت در بعد اجتماعی را رقم زده تضمین نمایند.

آنچه می‌توان از مجموعه مباحث ایشان نتیجه گرفت این که وظیفه علوم انسانی حاکم کردن تقوا، یعنی مراعات دستورهای الهی، بر فرد و جامعه است. مشی علوم انسانی ایشان مشیی اخلاقی است و نهایتاً علوم انسانی توسط ایشان نوعی علم اخلاق معرفی می‌گردد که می‌باید به تهذیب نفس فرد و جامعه پردازد.

در روش‌شناسی ایشان، تمسک به روش‌های علوم انسانی موجود و در کنار آن استفاده از روش‌های موجود در علوم اسلامی مشاهده می‌شود. همان اشکالی که در روش‌شناسی آیت الله مصباح بیان شد، یعنی معلوم نبودن شیوه و روش ترکیب این دو نوع روش‌شناسی، در این جا هم مشاهده می‌شود. معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی روش‌های علوم انسانی موجود با آنچه روش‌شناسی علوم حوزوی برآن استوار است با یکدیگر متفاوت می‌باشد. هر کدام از آن‌ها ملاک‌های صحت متفاوتی را پیروی می‌کنند. چگونه



می‌توان بین آن‌ها رابطه و آشتی برقرار کرد؟ در نوشته‌ها و گفته‌های ایشان راه حلی پیشنهاد نشده است.

### آیت الله سید منیر الدین حسینی الهاشمی (ره)

آیت الله سید منیر الدین حسینی الهاشمی (ره) منطق و معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی تازه‌ای به کار گرفته و تأسیس کرده‌اند. در فلسفه تأسیسی ایشان برای رابطه بین وحدت و کثرت و نسبت بین این دو، جهت دار بودن علوم، و هماهنگی میان منطق‌های استنباط وحی، تحقیق در علوم، و کاربرد نتایج علوم در عمل و برنامه ریزی، پاسخ‌های مکفی تدارک دیده شده است. ایشان مدلی برای جامعه با ۱۵۶ عامل طراحی کرده‌اند که رابطه بین این عوامل و نحوه تعاملشان با یکدیگر نیز تعیین شده است. حُسن کار این مدل این است که مبانی اسلامی و نظری و عملی آن مورد توجه قرار گرفته و همه این بخش‌ها در یک ارتباط ارگانیک جایگاه خود را یافته‌اند. در ادامه در مورد کار ایشان توضیحات بیشتری ارائه می‌گردد.

مرحوم آیت الله حسینی (ره) بعد از انقلاب اسلامی به تأسیس مؤسسه‌ای با نام فرهنگستان علوم اسلامی اقدام نمودند. در این مؤسسه ایشان کار اصلی خویش را برقراری ارتباط بین دین، عقل و تجربه قرار دادند. از دیدگاه ایشان برای این که بتوانیم بین این سه رابطه برقرار کنیم لازم است به "فلسفه چگونگی" دست یابیم. مرحوم حسینی معتقدند که در حوزه‌های علمیه امروز ما "فلسفه چرائی" و "فلسفه چیستی" وجود دارد اما فلسفه چگونگی می‌باید تأسیس گردد. کار فرهنگستان را تأسیس همین فلسفه چگونگی می‌دانند (حسینی الهاشمی، ۱۳۸۶: ۱۴-۱۳). بر اساس فلسفه چگونگی، فلسفه روش پایه ریزی می‌شود که عقل و تجربه را در خدمت جریان وحی قرار می‌دهد. از نظر ایشان برای دست یابی به فلسفه چگونگی، سه مبحث محوری را در سه محور می‌باید بحث نمود. مباحث محوری عبارت‌اند از اصول انکار ناپذیر، مسائل اغماض ناپذیر

و مراحل اجتناب ناپذیر. محورهای مباحث هم عبارت‌اند از روند تحلیل زیر ساخت تعریف کثرت در یک کل متغیر، روند تحلیل زیر ساخت تعریف نسبت در یک کل متغیر و روند تحلیل زیر ساخت تعریف وحدت در یک کل متغیر. اصول انکار ناپذیر از نظر ایشان عبارت‌اند از: تغایر، تغییر و هماهنگی. مسائل اغماض ناپذیر عبارت‌اند از نسبت بین وحدت و کثرت، نسبت بین زمان و مکان و نسبت بین اختیار و آگاهی. مراحل اجتناب ناپذیر نیز عبارت‌اند از اصالت ربط در تعریف تعین کثرت، اصالت تعلق در تعریف ربط و اصالت فاعلیت در تعریف تعلق. با توجه به این که منطق پایه استاد سیستمی است و همه موارد ذکر شده را در ارتباط با یکدیگر می‌بینند موارد فوق را به صورت جدول زیر تحت عنوان روند دستیابی به فلسفه چگونگی اسلامی شدن مهندسی توسعه اجتماعی دسته بندی می‌نمایند.

**روند دستیابی به فلسفه چگونگی اسلامی شدن مهندسی توسعه اجتماعی**

مراحل اجتناب ناپذیر	مسائل اغماض ناپذیر	اصول انکار ناپذیر	بحث‌های محوری در محورهای زیر
اصالت ربط در تعریف تعین کثرت	نسبت بین وحدت و کثرت	تغایر	روند تحلیل زیر ساخت <b>تعریف کثرت</b>
اصالت تعلق در تعریف ربط	نسبت بین زمان و مکان	تغییر	روند تحلیل زیر ساخت <b>تعریف نسبت</b>
اصالت فاعلیت در تعریف تعلق	نسبت بین اختیار و آگاهی	هماهنگی	روند تحلیل زیر ساخت <b>تعریف وحدت</b>

مأخذ: (حسینی الهاشمی، ۱۳۸۶: ۱۵۱)

با توجه به این جدول ایشان جدول «ارکان مدل نظری» و سپس جدول «کاربرد عملی» چگونگی اسلامی شدن نظام اجتماعی را ارائه می‌نمایند که برای پیشگیری از اطالۀ کلام، در اینجا ذکر نشده علاقه مندان را به منابع منتشر شده از جانب فرهنگستان علوم اسلامی ارجاع می‌دهیم.

با توجه به جدول فوق می‌توان گفت که در سطح فلسفی علامه حسینی (ره) برای مسئله وحدت و کثرت و رابط یا نسبت بین این دو راه حلی تدوین نموده‌اند. بُعد جهت را هم به ابعاد زمان و مکان افزوده‌اند. و سطح فلسفی بالاتری از فلسفۀ غرب، که چگونگی را از جایگاه نسبیّت در علوم مدرن حل می‌کند، به وجود آورده‌اند.

از نظر ایشان، در پایه گذاری تمدن مدرن، این تفکر که موضوعات در جهان نسبی هستند و علوم مختلف تجربی جایگاه نسبیّت آنان را در نظام عالم مشخص می‌کنند به غرب کمک کرد تا بتوانند با ملاحظۀ این نسبیّت‌ها به برنامه ریزی پردازند و مسئله چگونگی را برای خود حل کنند. از نظر علامه حسینی فلسفۀ چگونگی اسلامی از هماهنگی در منطق‌ها آغاز می‌گردد. هماهنگی در سه منطبق: «اصول استنباط از دین» (مربوط به حوزه)، «روش علوم یا معادلات» (مربوط به دانشگاه)، و «روش اداره و تطبیق به عینیت» (مربوط به دولت). (حسینی الهاشمی، ۱۳۸۶: ۲۲-۲۱). مدل فلسفی فوق علاوه بر یک مدل معرفت شناختی که اساس روش‌شناسی است، مدل هستی شناختی برای تبیین هر کل متغیر نیز تلقی می‌گردد. بدین ترتیب با توجه به دو جدول دیگر، می‌توان گفت که علامۀ حسینی راه حلی در سه سطح فلسفی، علوم نظری و علوم کاربردی برای تنظیم نظام اسلامی ارائه نموده‌اند که به کمک آن می‌توان علوم انسانی اسلامی را تنظیم نمود (زاهد، ۱۳۹۰: ۱۵).

مرحوم آیت الله حسینی بر اساس فلسفه‌ای که گفته شد و با استعانت از جدول معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی خود به شناسائی جامعه می‌پردازند و همان طور که گفته شد جدول یا مدلی را با ۱۵۶ اصطلاح تحت عنوان جدول جامعه طراحی می‌نمایند. این

مدل هم برای شناسائی جامعه کاربرد دارد و هم مدلی برای تحقیق و به عبارت دیگر مدلی روش شناختی است. مدل مذکور مانند مدل ایده آل ماکس وبر انتزاعی نیست، بلکه ایشان ۱۵۶ عامل واقعی که جامعه را می‌سازند و روابط بین آنان را معرفی و تبیین می‌کنند ارائه می‌نماید. به عبارت دیگر در زمینه جامعه‌شناسی اسلامی ایشان یک مدل حقیقی ۱۵۶ عاملی با نشان دادن رابطه و نسبت بین کلیه این عوامل عرضه داشته‌اند. این مدل کمک می‌کند تا محقق بتواند در قالب مدل معرفت‌شناسی که بین تجربه، عقل و دین رابطه حقیقی برقرار می‌نماید جامعه را توصیف، تبیین و تحلیل نماید (زاهد، ۱۳۹۰: ۱۶).

### نتیجه

با توجه به آنچه آمد روشن می‌گردد که حرکت اسلامی شدن علوم انسانی، منجمله جامعه‌شناسی در ایران مراحل اولیه خود را گذرانده و پارادام‌های اولیه توسط اندیشمندان حوزه‌های علمیه ما تنظیم شده است. در جمع بندی از این اندیشه‌ها می‌توان چهار پارادایم مشخص را معرفی نمود. الف) اول آن دسته از اندیشمندان که بر اساس احکام و مفاهیم اسلامی قصد تنظیم و تولید علوم انسانی اسلامی منجمله جامعه‌شناسی را دارند (مانند شهید صدر). ب) دسته دوم آن گروهی که بر اساس انسان‌شناسی و یا اصل قرار دادن انسان به کار تولید علم پرداخته‌اند (مانند آیات عظام مصباح یزدی و حائری شیرازی). ج) دسته سوم آنان که با تمسک به پیش فرض‌های فلسفی اسلامی قصد تولید علم دارند (مانند شهید مطهری). در این گروه اندیشه‌های آیت الله جوادی آملی را نیز می‌توان قرار داد که مجال پرداختن به آن در این مقاله فراهم نشد. د) گروه چهارم آنان که فلسفه خود را بیان داشته و بر اساس آن به طراحی روش نوی پرداخته و از این رهگذر در تلاش برای تولید علوم اسلامی هستند (مانند مرحوم آیت الله حسینی الهاشمی). براساس این پارادایم‌های اصلی اندیشمندان نسل دوم در حال تولید علم می‌باشند. به

خصوص دو مکتب فکری راهروان بیشتری نسبت به دیگر مکاتب دارند: اندیشه‌های آیت الله مصباح یزدی و مرحوم سید منیرالدین حسینی الهاشمی. شاگردان این دو مکتب در انتشارات خود در مباحث مختلف جامعه‌شناختی مقالات و کتب متعددی نگاشته‌اند. تحقیقات آینده می‌تواند به کم و کیف این نوشته‌ها بپردازد. اندیشه‌های آیت الله جوادی آملی و شهید مطهری نیز رهروانی دارد که امید است بتوانیم کار آنان را نیز در آینده مورد توجه و معرفی قرار دهیم.

### کتابنامه

- بستان، حسین (نجفی). ۱۳۹۰. گامی به سوی علم دینی (۲)، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- حائری، محی‌الدین. ۱۳۶۳. مقدمه‌ای بر علوم انسانی اسلامی، شیراز: بخش برنامه‌ریزی و جامعه‌شناسی، انتشارات لوکس (نوید).
- حسینی الهاشمی، سید منیرالدین. ۱۳۸۶. معرفی دفتر فرهنگستان علوم اسلامی از زبان استاد، قم: دفتر فرهنگستان علوم اسلامی.
- رجبی و دیگران. ۱۳۷۸. تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام، قم: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.
- زاهد، سید سعید و سید حسین زاهد. ۱۳۹۰. مبانی معرفت‌شناختی تمدن جدید اسلامی از منظر علامه سید منیرالدین حسینی الهاشمی (ره) و نقش ایشان در تحول علوم انسانی، (ارائه شده به همایش تحول در علوم انسانی به مناسبت دهمین سالگرد ارتحال آیت الله سید منیرالدین حسینی الهاشمی، تالار علامه امینی، دانشگاه تهران).
- صدر، شهید محمد باقر. ۱۳۴۸. اقتصاد ما، تهران، بی‌نا.
- مصباح یزدی، محمد تقی. ۱۳۶۸. جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- مطهری، مرتضی. ۱۳۵۹. جامعه و تاریخ، قم: صدرا.



# علوم انسانی (جامعه‌شناسی) به‌عنوان عامل تغذیه‌کنندهٔ رسانه‌های جمعی

محمد تقی شیخی\*

## چکیده

مقاله حاضر به پیوند گسست‌ناپذیر علوم انسانی و اجتماعی از یکدیگر می‌پردازد، و بطور خاص با برگرفتن از جامعه‌شناسی؛ مفهوم، جنبه‌های علمی و کاربردی آنرا بررسی و تحلیل می‌نماید. در حالی که در جهان امروز و به‌ویژه در عصر حاضر انواعی از مسائل اجتماعی همواره در حال ظهور و پیدایش است، علم مستقلی لازم است تا به این وسیله آنها را شناسایی و تشخیص داده، و راه‌حل‌های لازم و مؤثر را در جهت رفع آنها ارائه دهد. با توجه به اینکه پویایی اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... همواره در جریان است، نهادهای مختلف اجتماعی از نوع خانواده، الگوهای اقتصادی، روابط اجتماعی، ورزش‌های اجتماعی - فرهنگی با تغییرات سریع و بی‌وقفه‌ای روبرو هستند. جامعه‌شناسی به‌عنوان داور و ارزیاب، تغییرات مطروحه را شناسایی و برحسب نیاز راه‌حل‌های مناسب را ارائه می‌دهد. بنابراین، علم جامعه‌شناسی زمینه‌های ایجاد و پایداری نظم اجتماعی را بالقوه فراهم می‌آورد. بطور مثال، در عصر حاضر که حدود ۶۰ درصد جمعیت در سنین ۱۵-۴۹ سالگی؛ یعنی در سنین تأثیرپذیری قرار دارد، بیش از ۵۲ درصد ورودی دانشگاهها را در ایران دختران تشکیل می‌دهند. مجموعه این قبیل شاخص‌ها بالقوه انتظارات جدید، خواسته‌های جدید، دگرگونی‌ها و ... را به دنبال دارند. علمی که مطالعه اینگونه تحولات در حیطه کاری آن است، همانا جامعه‌شناسی است. در عین حال، وسیله‌ای که منعکس‌کنندهٔ اینگونه تصاویر جدید است طبیعتاً همانا رسانه‌های جمعی است. از این رو، رسانه‌های جمعی بدون غذای پژوهش‌های جامعه‌شناسی چندان تأثیرگذار نخواهند بود. رسانه‌های خبری از هر نوع خود نیاز به پشتیبانی و پشتوانه علمی و جامعه‌شناختی دارند، در غیر این صورت، یک نوع کم

---

\*. استاد و عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه الزهراء mtshykhi@yahoo.com

توجهی و انفعال نسبت به اینگونه رسانه‌های جمعی از سوی مخاطبین اتفاق می‌افتد. مطالعات کمی و کیفی از جوانان، زنان، دختران، خانواده، اشتغال، درآمد، هزینه‌ها و هر حوزه دیگری به تفصیل، خود تصاویری گویا از شرایط موجود و انتظارات و خواسته‌های پیش رو را در اختیار وسائل ارتباط جمعی می‌گذارد؛ بدینسان جامعه را هر چه بهتر و جامع تر می‌توان مهندسی کرد. در بخشی دیگر از پژوهش حاضر، مقاله به بررسی رویکرد وسائل ارتباط جمعی می‌پردازد؛ یعنی تا چه حد مطالعات اجتماعی را پشتیبانی می‌کند، تا چه حد از نتایج پژوهش‌ها استفاده می‌کند، و اینکه پُل ارتباطی آن با پژوهشگران اجتماعی چگونه است؟

**کلیدواژه‌ها:** جامعه‌شناسی. رسانه‌ها. پویایی اجتماعی. پشتیبانی علمی - پژوهشی. نظم اجتماعی.

## مقدمه

مقاله حاضر به بررسی ارتباط علوم انسانی از یکسو، و توسعه و کارکرد بهتر رسانه‌های جمعی از سوی دیگر می‌پردازد. در حالیکه علوم انسانی، یا به عبارتی علوم رفتاری چگونگی حرکت انسان در جامعه را در ابعاد مختلف مورد بررسی قرار می‌دهد، به ساخت الگوها و اصلاح آنها در جامعه و بین گروه‌های مختلف اجتماعی می‌پردازد. این مجموعه علوم از جمله جامعه‌شناسی خود می‌تواند تأثیر تعیین‌کننده‌ای بر کیفیت رسانه‌های جمعی که بطور مستقیم و مستمر با جامعه در ارتباط است، داشته باشد. مقاله حاضر ابعاد مختلف این ارتباط دو سویه را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. در حالیکه جوامع انسانی امروزه نسبت به هر زمانی دیگر در گذشته در معرض تغییرات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، هنری و .. هستند، کاربرد علوم انسانی (جامعه‌شناسی) در این قلمرو خود از اهمیت بسزایی برخوردار است. بطور کلی، یکی از اهداف عمده علوم انسانی و اجتماعی (جامعه‌شناسی) همانا سیاستگذاری برای عامه مردم از اقشار و زمینه‌های مختلف است (Abbott et al., 2007).



### پیوند شاخه‌های مختلف علوم انسانی و اجتماعی با یکدیگر

شاخه‌های مختلف علوم اجتماعی ارتباطی ناگسستنی با یکدیگر دارند. از آنجا که هر یک از شاخه‌های علوم اجتماعی در قالبی تخصصی نحوه زندگی انسان، ارتباط بین گروه‌های انسانی و تعاملات مربوط را مورد بررسی قرار می‌دهد، هر یک از این شاخه‌های علمی، به گونه‌ای مکمل و تکامل بخش شاخه‌ای دیگر است. بنابراین، علوم اجتماعی به‌عنوان علوم بین رشته‌ای امروزه و در جهان اجتماعی مطرح هستند. هرگونه بهبودی در وضعیت اجتماعی افراد و گروه‌های مختلف اجتماعی، و همینطور هرگونه دستیابی به سلامت بیشتر جامعه، نظم بهتر جامعه، بازدهی جامعه و بهره‌وری بیشتر آن، بستگی به چگونگی بهره‌برداری از علوم انسانی و اجتماعی دارد. بقول کارل ویس<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) از دانشگاه «هاروارد» اطلاعات و یافته‌های باکیفیت حاصل از دیدگاه‌های جامعه‌شناسی ایجاد اعتبار در جامعه می‌نمایند، کنش‌ها را شکل می‌دهند و ...

امروزه به‌ویژه در شرایطی که نوع بشر زندگی پیچیده‌ای پیدا کرده است، بطور منظم و مستمر می‌بایست تولید و بازدهی بیشتری داشته باشد. بنابراین، در چنین شرایطی است که سلامت جامعه و حرکت گروه‌های مختلف اجتماعی در کنار یکدیگر دست یافتنی و قابل تحقق می‌باشند. از سوی دیگر، زندگی نوع بشر امروزه بیش از هر زمانی دیگر در گذشته پر رقابت، تنوع‌گرا، تکامل‌گرا و شرایطی از این نوع را پیدا کرده است. بنابراین، پاسخ به هر یک از زمینه‌های یاد شده خود در گرو بکارگیری علوم اجتماعی است؛ یا به عبارت دیگر، ارتباط برقرار کردن بین علوم مختلف اجتماعی از نوع جامعه‌شناسی، اقتصاد، روان‌شناسی، علوم تربیتی و نظایر آن است.

کشورها و جوامع صنعتی نیز طی قرون نوزدهم و بیستم با اتکاء به علوم انسانی و اجتماعی، و بهره‌برداری علمی و عملی از این علوم (زمینه‌ها) توانستند پایه‌های توسعه

---

1. Carol Weiss

اقتصادی، اجتماعی و صنعتی خود را تقویت و مستحکم نمایند. علوم انسانی و اجتماعی (جامعه‌شناسی) به بررسی مسائل اشتغال، اقلیت‌های مختلف، حقوق شهروندی و مهاجرت و نظایر آن می‌پردازد (Bellah, R., et al., 1985). جوامع شهری امروزه به‌عنوان جوامعی پویا، متحول، تغییرگرا و تنوع طلب نیاز به علمی دارند که نظم دهنده، تسلی بخش و جهت‌دهنده اینگونه جوامع باشند. کشورهای صنعتی امروزه در بخش‌های مختلف علوم انسانی نیز سرمایه‌گذاری‌های وسیع و گسترده‌ای انجام می‌دارند. به‌عبارت دیگر، وزن قابل توجهی برای جامعه‌شناسی و بطور عام علوم انسانی و اجتماعی قائل شده‌اند.

### جامعه‌شناسی به‌عنوان علمی کاربردی

از آنجا که امروزه مسائل گوناگون، چالش‌های بی سابقه و برخوردهای فراوانی در جوامع مختلف به‌ویژه در نقاط شهری اتفاق می‌افتد، از جامعه‌شناسی و مشتقات آن؛ یعنی برنامه‌ریزی شهری، برنامه‌ریزی و خدمات اجتماعی، مددکاری اجتماعی و نظایر آن بهره‌برداری فراوان می‌نمایند، تا مسائل پدید آمده را در قالبی عملی حل و رفع نمایند. از این رو، همانطور که رشته‌های علمی از نوع پزشکی، پرستاری، روانشناسی بالینی و نظایر آن، اهمیت دارند، و مشکلات جسمی، روحی و روانی افراد و قشرهای مختلف را شناسایی و برطرف می‌نمایند، جامعه‌شناسی نیز در جای خود بسیاری از مسائل پدید آمده در جوامع عصر حاضر را شناسایی کرده، و بگونه‌ای علمی به حل و رفع آنها می‌پردازد. جامعه‌شناسی ضمن بررسی افشار ضعیف، مشکلات پیش روی آنها را شناسایی کرده، و به ارائه راه حل در آن زمینه‌ها می‌پردازد (Collins: 1991). بطور مثال، با تغییراتی که امروزه در واحد خانواده و ساختار آن پدید آمده است، جامعه‌شناسی نقش مؤثری در تنظیم و اصلاح مجدد این نهاد اساسی دارد. خانواده‌های شهری که اصطلاحاً به آنها خانواده‌های کوچک یا هسته‌ای نیز می‌گویند، در آنها، افراد همواره می‌بایست با ایفاء نقش متناسب خود، نیازهای خانواده و یکدیگر را تأمین نمایند. در موارد زیادی چالش و برخورد بین افراد و

اعضاء و کارکردهای آنها پدیدار می‌گردد. در اینجا بکارگیری علم جامعه‌شناسی و زمینه‌های مشتق از آن از نوع خدمات اجتماعی است که وضعیت عادی و متناسب را می‌تواند در خانواده و بین افراد و اعضاء حکمفرما سازد. از سوی دیگر، عصر حاضر به دنبال تغییرات اجتماعی و اقتصادی در جریان، تغییرات قابل توجهی بین افراد و اعضاء خانواده‌ها همواره و بطور اجتناب‌ناپذیری در حال شکل‌گیری است؛ یعنی تضاد و تناقض بین افراد و اعضاء خانواده، نظام ارزشی آنها و ...

پرداختن به اینگونه مسائل، و از میان برداشتن اختلافات بین اعضاء و گروه‌های اجتماعی همانا در گرو مطالعات جامعه‌شناسانه و راه‌حل‌های منبعث از آن است. بطور مثال، نیازهای جوانان، نیازهای بزرگسالان، همینطور نیازها و روش زندگی جمعیت سالمند امروزه به‌عنوان مسائل و چالش‌هایی به‌ویژه در جوامع شهری همواره در حال ظاهر شدن می‌باشد. علم جامعه‌شناسی است که با ابزار و روش‌های خاص خود هر یک از مجموعه مسائل مربوطه را می‌تواند مطالعه کرده، و راه‌حل‌های لازم را در خصوص آنها ارائه دهد. در غیر این صورت، تضادها و پیچیدگی‌های اجتماعی در جای خود باقی مانده، و موجبات چالش‌ها و مشکلات بیشتری را نیز فراهم می‌آورد.

### جامعه‌شناسی به‌عنوان علم شناخت مسائل اجتماعی

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، مسائل اجتماعی امروزه بیش از زمانی در گذشته در حال وقوع است؛ صرفاً بدین خاطر که تولیدات بیشتر، انتظارات بیشتر را به همراه می‌آورد. جامعه‌شناسان اولیه نیز در نقاطی چون آمریکا بیشتر با اصلاحات، از میان برداشتن فقر، انحرافات، و چالش‌هایی که در شهرهای رو به رشد در جریان بود، در ارتباط بودند (Smelser: 1988). بدینگونه هر روزه مسائل اجتماعی بیشتری پیش روی خود به‌ویژه در جوامع شهری شاهد هستیم. مسائلی از نوع تأمین مسکن، اصلاح مسکن، حمل و نقل، وسائل حمل و نقل، چگونگی ارتباطات، تأمین معیشت، اشتغال افراد، دستیابی به درآمد

مناسب، تأمین اجتماعی، اعتماد اجتماعی، ایجاد اعتماد اجتماعی، تعهد کاری، علاقمندی به کار، هدف از کار، نیازهای افراد بزرگسال، نیازهای مربوط به گذران اوقات فراغت، نیاز به سرگرمی‌ها، نیاز به تفریح و نظایر آن، هر یک در جای خود، و در صورتیکه به موقع در جای خود تأمین نگردند، خود به‌عنوان مسائل اجتماعی بروز می‌کنند، و بدینگونه پیچیدگی چالش‌های ظاهر شده و تداوم پیدا می‌کنند.

همین امر خود موجبات انفعال اجتماعی، و کاهش در سرعت حرکت در تولید، نوآوری، و بطور کلی ضعف در روند بهره‌وری را فراهم می‌آورد. بدینگونه مجموعه ای از مسائل اجتماعی در یک بخش، مسائل اجتماعی دیگر از نوع امنیت اجتماعی، امنیت اقتصادی و نظایر آن را بوجود می‌آورد. بنابراین، جامعه‌شناسی به‌عنوان علم شناخت مسائل اجتماعی امروزه مطرح است. بطور کلی، پژوهش‌های جامعه‌شناسی به‌عنوان جامعه‌شناسی حرفه ای به فضای عمومی جامعه وارد می‌گردد، و دیدگاه‌های آن منافع و ارزشها را مورد حمایت قرار می‌دهد (Burawoy: 2005).

### **جامعه‌شناسی به‌عنوان ارائه دهنده راه حل در مسائل اجتماعی**

از آنجا که جامعه‌شناسان بخش‌های مختلف و زمینه‌های مختلف، و همینطور ارتباط آنها با یکدیگر را مطالعه و ارزیابی می‌نمایند، خود به سهولت می‌تواند بین بخش‌های مختلف ارتباط برقرار نماید. ایجاد ارتباط بین بخش‌های مختلف به مثابه پلی عملی می‌کند که از روی آن می‌توان عبور کرد، و از بخشی به بخش دیگر راه یافت. بنابراین، این انتظار می‌رود که جامعه‌شناسان نهایتاً و بگونه‌ای بلافصل بتوانند راه حل‌های لازم را در زمینه مسائل مختلف اجتماعی ارائه دهند.

### **چگونگی و پیدایش مسائل اجتماعی**

ایده‌های هر فرد برحسب شرایط و وضعیت تعیین و مشخص می‌گردند (Burawoy:

(2005). بنابراین، مسائلی از نوع اشتغال، ازدواج، تأمین معیشت، مسکن، ارتباط بین اعضاء در خانواده‌ها، پاسخگویی به انتظارات رو به افزایش، اختلاف موجود بین بخش‌ها و گروه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی، نظارت‌های فرهنگی، کم و کیف شرایط در بخش‌های مختلف یک جامعه و نظایر آن، هر یک در جای خود به‌عنوان مسئله یا مسائل اجتماعی مطرح هستند. بنابراین، همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، جامعه‌شناسان راه‌حل‌های لازم را می‌توانند پیدا کرده، و از آنها به‌مورد و در جای خود استفاده نمایند. در صورتی که مسائل اجتماعی به‌موقع و به‌تدریج حل و رفع نگردند، وضعیتی انبوه یا انبوه گونه بخود می‌گیرد، که خود مخرب شرایط عادی نیز می‌باشد. بطور مثال، گوله برف کوچکی که تبدیل به بهمن می‌گردد، خود می‌تواند در شرایط سقوط بسیار مخرب و غیرقابل کنترل باشد. بنابراین، مسائل اجتماعی نیز در جای خود همواره می‌بایست شناسائی شده، و بطور اصولی به حل و از میان برداشتن آنها پرداخت.

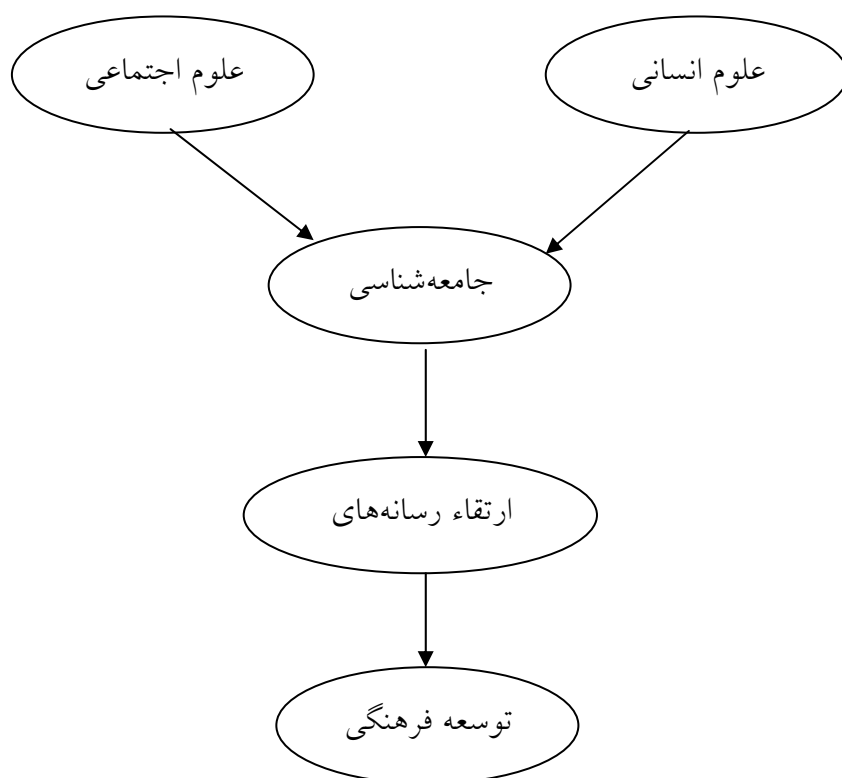
### جامعه‌شناسی به‌عنوان علم سازنده جامعه نوین و سالم

ظهور جامعه‌شناسی به‌عنوان موضوعی جدید ارتباط زیاد و نزدیکی با مدرنیته و پیامدهای اجتماعی آن دارد. این علم کل جامعه را به‌عنوان میدان مطالعه خود در نظر می‌گیرد، و به همین خاطر به آن «ملکه علوم اجتماعی» اطلاق می‌گردد. جامعه‌شناسی در قالب نظریات کلان (Macro-theories) جامعه را مورد مطالعه قرار می‌دهد (Erreyghers: 2001). ارتباطات و گسترش اطلاعات همواره جوامع را در معرض تغییر و دگرگونی قرار داده‌اند. بنابراین، تمامی جوامع اعم از توسعه یافته و رو به توسعه همواره در حال نوین شدن و تغییر هستند. این تحول خود در موارد زیادی آسیب پذیر نیز می‌باشد. در چنین شرایطی، در موارد زیادی سلامت اجتماعی جامعه قدیمی و کلاسیک از بین می‌رود. از این رو، جامعه‌شناسان خود می‌توانند مبین جوامع نوین، الگوهای جدید، قالب‌های جدید و نظایر آن باشند. در صورتی که این اتفاق نیفتد، یک نوع خلأ و عقب

ماندگی در جامعه پدیدار می‌گردد.

از این رو، جهت ایجاد جامعه ای نوین و قابل رقابت با سایر جوامع بیشتر توسعه یافته، نقش جامعه‌شناسی خود بسیار مؤثر و تعیین کننده می‌باشد. جامعه‌شناسی با دریافت تصاویری از بخش‌های مختلف یک جامعه، و دوره‌های مختلف، و همچنین با اصلاح تصاویر بدست آمده، خود می‌تواند پایه گذار جامعه ای نوین و سالم باشد. از این رو، در بخش علوم انسانی و اجتماعی بهتر و بیشتر از هر زمانی در گذشته موجبات سرمایه گذاری‌های لازم را می‌بایست فراهم آورد. در غیر اینصورت، سلامت اجتماعی تا حد زیادی به خطر می‌افتد.

#### مدل ارتباط علوم انسانی با رسانه‌های جمعی



### رسانه‌های جمعی

وسائل ارتباط جمعی یا به عبارتی رسانه‌های جمعی در حالی که خود امروزه تحول عمیقی را تجربه کرده‌اند، دگرگونی‌های وسیعی را نیز در سطوح ملی و جهانی موجب شده‌اند. آن خود بنیان‌گذار خدمات بیشتر، رفاه بیشتر و گسترش آموزش بیشتر شده است، و بدین‌گونه وسیله‌ی به‌کارگیری هر چه بیشتر جامعه‌شناسی را فراهم آورده است (Kodama: 2000). مفهوم رسانه‌های جمعی خود امروزه کاربردهای مختلفی داشته، و در جای خود پیچیده نیز می‌باشد. به زبانی ساده، رسانه‌های جمعی شامل وسائل خبری، روزنامه‌ها، ادبیات مربوطه و نظایر آن است. علمی که در جای خود می‌تواند رسانه‌های جمعی را ارزیابی نماید و به آنها پردازد، همانا جامعه‌شناسی است. به همین خاطر، جامعه‌شناسی علوم ارتباطات در جای خود به گونه‌ای مستقل و حرفه‌ای عمل می‌کند، تا رسالت خود را به اثبات برساند.

### جامعه‌شناسی به‌عنوان پشتیبان رسانه‌های جمعی

جامعه‌شناسان با محصولات و تولیدات خود می‌توانند پشتیبان و تغذیه‌کننده رسانه‌های جمعی باشند. به عبارت دیگر، به روز کردن، تقویت و با کیفیت کردن رسانه‌های جمعی خود در گرو گروه‌های پژوهشی و تحقیقات جامعه‌شناسی است. مناظره‌های جامعه‌شناسانه، تجزیه و تحلیل مسائل روز، نیازهای روز و ... خود از جمله مسائلی می‌باشند که می‌بایست به آنها پرداخت. بنابراین، جامعه‌شناسی به‌عنوان لوژیستیک رسانه‌های جمعی، خود بسیار نقش تأثیرگذاری در این زمینه دارد.

### وظیفه‌ی رسانه‌های جمعی

رسانه‌های جمعی یا "Mass Media" خود می‌تواند مجموعه یافته‌های علوم انسانی - اجتماعی یا به عبارتی جامعه‌شناسی را منتقل، و بین گروه‌های مختلف اجتماعی در جوامع

شهری و روستائی اشاعه دهد. از این رو، آنچه که از جامعه‌شناسی به دست می‌آید، صرفاً از طریق رسانه‌های جمعی است که بگونه‌ای عملی قابل انتقال، اشاعه و مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. از این رو، تقویت رسانه‌های جمعی و در ارتباط بودن این رسانه‌ها، یافته‌های علمی و پژوهشی، و بطور کلی مراکز دانشگاهی خود می‌تواند در حل مسائل اجتماعی، و انتقال یافته‌های جدید به مخاطبین فراوان و موجود در هر جامعه‌ای کمک کرده، و ایفاء نقش نماید.

### انتظار از وسائل ارتباط جمعی

آحاد مردم یک جامعه انتظارات گسترده و همواره رو به افزایشی از وسائل ارتباط جمعی دارند. بنابراین، اینگونه وسائل بشکلی سنجیده، علمی و استاندارد می‌بایست عمل نمایند. همینطور، نظارت بر اینگونه وسائل همواره می‌بایست صورت گیرد؛ بنحوی که اطلاعات تولید شده، و دسته‌بندی شده از اینگونه وسائل ارتباطی بشکلی منظم و مطلوب ارائه گردد. در عین حال، ارزیابی وسائل ارتباط جمعی نیز همواره می‌بایست تحقق یابد، تا نقاط ضعف آن شناسائی شده، و برطرف گردد.

### جهانی شدن و ملی شدن جوامع و نقش جامعه‌شناسی

گرچه جهانی شدن بیشتر بار اقتصادی دارد، و به معنای افزایش در تجارت و سرمایه‌گذاری بین‌المللی است (Weisbrot:2000)، یکسان‌سازی و بین‌المللی شدن الگوهای اجتماعی را نیز دربرمی‌گیرد. ضمن اینکه امروزه جوامع در سطح ملی در حال یکسان شدن و ناسیونالیزه شدن هستند، و در این حرکت یک نوع جریان استاندارد سازی صورت می‌گیرد، جهانی شدن از سوی دیگر در حال تحقق و ظاهر شدن می‌باشد؛ یعنی الگوها، معیارها و استانداردهای جهانی نه تنها وارد یک جامعه شده، بلکه فراگیر شده، و ارزش‌های بسیاری از جوامع به دیگر جوامع از طریق وسائل ارتباطی، شبکه‌های اطلاع



رسانی الکترونیک و نظایر آن راه پیدا می‌کند.

بنابراین، نقش جامعه‌شناسی در کنترل و اداره این دو روند، و این دو حرکت خود بسیار می‌تواند تأثیرگذار و تعیین کننده باشد. بطور کلی، موج جدیدی درون کشورها را در بر گرفته، و موج بزرگتری به مثابه یک سونامی اینگونه جوامع را تحت تأثیر قرار داده است؛ یا بعبارت دیگر، موج‌های جدیدی امروزه قالب‌های ملی را به گونه‌ای تحت تأثیر قرار داده‌اند. پرداختن علمی به مسائل یا دگرگونی‌های یاد شده اعم از ملی و جهانی، تا حد زیادی به عهده حوزه‌های مختلف جامعه‌شناسی است. ارزیابی‌های جامعه‌شناسانه، قضاوت‌های جامعه‌شناسانه و در صورت لزوم ارائه راه حل‌های جامعه‌شناختی خود در این خصوص بسیار اهمیت دارد. در هر حال، پیامدهای جهانی شدن متناقض است. از جمله پیامدهای مثبت آن کاهش نابرابری‌های جنسیتی است (Meyer:2003). از سوی دیگر، بعضی از ناظرین اجتماعی اعتقاد دارند که جهانی شدن موجب افزایش فاصله بین اغنیاء و فقرای جهان شده است (Amin:2004).

## نتیجه

در حالی که استفاده از رسانه‌های جمعی در جهان امروز اجتناب ناپذیر است، و تمامی اقشار از هر گروه اجتماعی، نژاد، ملیت، مذهب و ... به آن وابسته هستند، مجموعه علمی که در چگونگی کیفیت و اثرگذاری این قبیل رسانه‌ها نقش دارد، همانا علوم انسانی و اجتماعی است. بنابراین، تقویت مطلوب و پُربار کردن آن؛ متناسب با الگوها و شرایط هر جامعه‌ای، خود از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. از آنجا که فشار صنعت و تکنولوژی، گسترش تولیدات اقتصادی، افزایش مصرف، تغییر الگوهای مصرف، علم‌طلبی و علاقمندی به آموزش، شهرنشینی، و در مسیر فرهنگی جدید قرار گرفتن، تغییر هنجارها و نحوه زندگی، افزایش جمعیت، تساوی‌گرایی در جوامع و ...، بیش از زمانی درگذشته در جریان است، رونق بخشیدن به علوم انسانی و اجتماعی (جامعه‌شناسی) خود از اهمیت

قابل توجهی برخوردار است. پژوهشهای جامعه شناسانه ضمن اینکه تصاویر منظمی از جامعه منعکس می‌نماید، کم و کیف، نقاط ضعف و قوت، منابع بالقوه اعم از انسانی و طبیعی را نیز شناسایی کرده، و در نتیجه با دستیابی به اینگونه اطلاعات و شاخص‌های برآمده، به اصلاح و درمان بسیاری از نقاط ضعف می‌تواند اقدام نماید. به عبارت دیگر، مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی و نتایج حاصل از آن، خود می‌تواند به‌عنوان اهداف برنامه‌ریزی‌های توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در هر جامعه‌ای به کار گرفته شوند. به عبارت دیگر، جهان کوچک شده و نزدیک شده امروز در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، نیاز به مطالعات جامعه‌شناسانه دارد؛ تا متعاقباً تبادلات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، هنری و ... در قالبی سنجیده و از پیش مطالعه شده، صورت گیرد. در غیر این صورت، و در شرایط خلأ مطالعات اجتماعی، بسیاری آسیب‌ها، انحرافات و ضعف‌ها محتمل‌الوقوع می‌باشند.

### کتابنامه

- Abbott, A., et al., 2007, *Public Sociology*, Berkeley: University of California Press.
- Amin, A. 2004, "Regulating Economic Globalization". *Transactions of the Institute of British Geographers* 29:217-33.
- Bellah, R., et al., 1985. *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley: University of California Press.
- Burawoy, M. 2005. "2004 Presidential Address: For Public Sociology", *American Sociological Review* 70:4-28.
- Collins, P. H. 1991. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Erreyghers, G. 2001. *Economics and Interdisciplinary Exchange*, London: Routledge.
- Kodama, M. 2000. "New Multimedia Services in Education, Medical and Welfare Services", *Technovation*, 20 (6), 321-31.
- Meyer, L.B., 2003. "Economic Globalization and Women's Status in the Labour Market". *Sociological Quarterly* 44: 351-83.
- Smelser, N. 1988. "Introduction" In *Handbook of Sociology*, ed. N. Smelser, 15. Beverly Hills, CA: Sage Publication.

علوم انسانی (جامعه‌شناسی) به‌عنوان عامل... ۳۲۷

Weiss, Carol. 1993. "The Intersection of Sociological Agenda and Public Policy". In *Sociology and Public Agenda*, ed. W.J. Wilson, 23-39. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Weisbort, M. 2000. "Globalism for Dummies". *Harper's Magazine*, May, pp.15-19.



# تعاملات بین کنشگران علمی: پیش‌زمینه اجتماعی نوآوری و بومی‌سازی علوم انسانی در ایران

حمید عباداللهی چندانق\*

زهرا خستو\*\*

## چکیده

تعاملات میان کنشگران حوزه علم از عوامل مهم رشد و توسعه علوم، به‌ویژه علوم انسانی، به‌شمار می‌رود. به باور برخی از جامعه‌شناسان، علم واقعیتی است که در جریان کنش متقابل میان کنشگران و در درون میدان علم تولید می‌شود. در نتیجه این تعاملات، کنشگران یکدیگر را می‌یابند و با توجه به علائق مشترکشان، حلقه‌های فکری‌ایی به‌وجود می‌آورند که به نظر کالینز همان اجتماع علمی است. هر اجتماع علمی افرادی را شامل می‌شود که دارای مناسک تعاملی بوده، بر روی حوزه‌های مفهومی مشخص تمرکز می‌کنند و ایده‌های نظری و روش‌شناختی را در بین خود به اشتراک می‌گذارند. بدین ترتیب، از تعاملات علمی درون اجتماع علمی، جرقه‌هایی جدید حاصل می‌شوند که به تدریج و آنهم به‌واسطه کنش متقابل مستمر می‌توانند به یافته‌های علمی جدید بدل گردند.

مروری بر ادبیات جامعه‌شناسی علم در ایران حاکی از آن است که به ارتباطات و کنش متقابل کنشگران در حوزه علوم انسانی در داخل کشور، به لحاظ نظری و روش‌شناختی، توجه کافی مبذول نشده است. این مهم در حالی است که بومی‌سازی علوم

---

\*. عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه گیلان h\_abadollahi@guilan.ac.ir

\*\* کارشناس ارشد جامعه‌شناسی zahra\_khasto@yahoo.com

انسانی، در سال‌های اخیر، از مهمترین موضوعات مورد مجادله در حوزه علوم انسانی در داخل کشور به شمار می‌رود. این مقاله مدعی است یکی از موانع عمده بومی‌سازی علوم انسانی میزان اندک تعاملات علمی در بین کنشگران حوزه علوم انسانی است و با زمینه‌سازی‌های ساختاری و ارتباطی برای افزایش میزان تعاملات بین محققین و استادان دانشگاه در حوزه علوم انسانی می‌توان به شکل‌گیری حلقه‌های فکری در داخل کشور کمک کرد و از این طریق باعث خلق نوآوری‌هایی در حوزه علوم انسانی برای بومی‌سازی آن در کشور شد.

**کلیدواژه‌ها:** اجتماع علمی، تعامل مناسکی، حلقه‌های فکری، بومی‌سازی، علوم انسانی

## مقدمه

بومی‌سازی علوم در کشور، به‌ویژه علوم انسانی، کمتر از زاویه جامعه‌شناسی علم مورد مطالعه قرار گرفته است. این مهم درحالی است که موضوع جامعه‌شناسی علم، مطالعه عوامل و فرایندهای رشد یا کم‌رشدی علوم در جوامع مختلف است. اگر بومی‌سازی علوم را گامی در جهت نهادینه کردن سازمان علم در درون هر جامعه و حرکت به‌سوی ارتباط بیشتر سازمان علم با سایر نهادهای آن جامعه و استفاده حداکثری از مزایای علوم بدانیم، می‌توان آن را موضوع جامعه‌شناسی علم تعریف کرد و از زاویه این علم به آن نگریست. بومی‌سازی علوم، فرایندی است در جهت رشد زمینه‌مند علم در هر کشور که می‌تواند به رفع نیازهای آن جامعه و ارتباط ارگانیک سازمان علم با دیگر نهادهای آن جامعه منجر شود.

بومی‌سازی علوم، به‌ویژه علوم انسانی، و شناسایی عوامل اثر گذار بر آن و فرایندهایش می‌تواند از نظرگاه‌های مختلف در درون حوزه جامعه‌شناسی علم مورد بحث و بررسی قرار گیرد. مقاله حاضر، برخلاف نظرگاه‌های رایج در مطالعات جامعه‌شناسی علم در کشور، موضوع فوق را از رویکردی خرد و با تأکید بر کنش متقابل و تعاملات میان کنشگران حوزه علوم انسانی مورد مطالعه قرار می‌دهد. مبنای نظری این مطالعه رویکرد

«زنجیره‌های مناسک تعامل<sup>۱</sup>» رندل کالینز به فعالیت علمی است. این رویکرد فعالیت علمی را امری سیال، تعاملی و ناشی از پویایی‌های موجود در درون حلقه‌های علمی می‌داند. این مقاله مدعی است کاربست رویکرد خرد کالینز برای مطالعه زمینه‌های بومی‌سازی علوم انسانی در ایران می‌تواند نظرگاهی متفاوت در ارتباط با موضوع فوق ارائه دهد و از زوایای متفاوت راهگشای تدارک زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی بومی‌سازی علوم انسانی در کشور باشد.

### بیان مسئله

مروری بر مطالعات صورت گرفته در حوزه جامعه‌شناسی علم در ایران، حاکی از آن است که این مطالعات عمدتاً با رویکردهای هنجاری (برای مثال ابراهیمی، ۱۳۷۱؛ قاضی طباطبایی و وداد هیر، ۱۳۸۰؛ طایفی، ۱۳۸۰) یا ساختی - کارکردی (برای مثال قانعی راد، ۱۳۷۹) صورت گرفته‌اند و بخشی اندک از این ادبیات به مطالعات خردنگر (برای مثال قانعی راد، ۱۳۸۳) اختصاص دارند. این رویکردها به مثابه دستگاه‌های نظری روش شناختی، امکاناتها و محدودیت‌های خاص برای پژوهش در حوزه جامعه‌شناسی علم ایجاد می‌کنند و آنها را می‌توان ساختارهای شناختی قلمداد کرد که از دروندادهایی خاص استفاده کرده، برون‌دادهایی معین تولید می‌کنند.

در مطالعات فوق، به دلیل ماهیت رویکردهای مورد استفاده، به «کنش متقابل میان کنشگران فضای علم» توجه اندکی شده است. تنها در برخی از مطالعات (برای مثال قانعی راد، ۱۳۸۵) کنش متقابل کنشگران فضای علم و سرمایه علمی ناشی از آن مورد توجه قرار گرفته است. دلایل کم‌رشدی علوم، به‌ویژه علوم انسانی، در ایران از دلایل هنجاری گرفته تا دلایل ساختاری و سازمانی، خود را در کم‌رشدی «اجتماعات علمی» به

---

1. Interaction ritual chains, (Collins, 2004).

معنای «حلقه‌های فکری» نمایان ساخته است. خسروخاور، قانعی راد و طلوع (۲۰۰۷) به خوبی نشان داده‌اند که فقدان همکاری علمی بین کنشگران فضای علم یکی از مهمترین مشکلات پیش روی رشد و پویایی علوم در ایران است. بنابر گزارش این محققان، روابط علمی استادان و پژوهشگران دانشگاهی در ایران اغلب با دانشجویان دوره دکتری و به ندرت با همکاران است. از نظر نویسندگان این مقاله، سازمان علم در ایران مهمترین عامل اثرگذار در پایین بودن میزان تعاملات بین همکاران دانشگاهی است.

میزان پایین فعالیت‌های علمی تخصصی و دسته بندی استادان و محققان به دو دسته افراد نه چندان فعال و فعال که تمایل به فعالیت مشترک علمی با محققان خارجی دارند، همگی نشانگر ضعف اجتماعات علمی ملی در ایران است. اگر مراد از بومی سازی علوم، شکل‌گیری و رشد اجتماعات علمی ملی در مقابل اجتماعات علمی بین‌المللی است (نگاه کنید به کریشنا و همکاران، ۲۰۰۰؛ گیلارد و همکاران، ۱۹۹۷)، درک فرایندهای خرد شکل‌گیری، استمرار و رشد تعاملات علمی بین دانشمندان از اهمیتی شایان توجه برخوردار است. در این مقاله، تلاش شده است فرایندهای شکل‌گیری و رشد حلقه‌های علمی، به عنوان راهکاری برای بومی‌سازی علوم به‌ویژه علوم انسانی، محور تحلیل قرار گیرد.

### الگوی نظری: جامعه‌شناسی علم کالینزی

رشد اجتماعات علمی ملی و تداوم آن به مثابه راهکاری برای بومی‌سازی علوم انسانی در ایران، نیازمند وجود کیفیت‌های خاص در روابط اجتماعی در فضای علوم انسانی است. اجتماعات علمی ملی در فضایی رشد می‌کنند که در آن میزان «مناسک تعامل»<sup>۱</sup> بین کنشگران فضای علوم انسانی بالا باشد و در نتیجه، کنشگران مذکور با تمرکز بر نظریات،



تعاملات بین کنشگران علمی: پیش‌زمینه اجتماعی... ۳۳۳

روش‌شناسی‌ها و یافته‌های مورد علاقه‌شان به دسته‌ها و گروه‌های فکری مختلف تقسیم شوند. در این گروه‌های فکری میزان تعاملات درون گروهی بالاست و در عین حال بده بستان‌های فکری با گروه‌های فکری دیگر وجود خواهد داشت. در چنین شرایطی به تدریج حلقه‌های فکری‌یی شکل می‌گیرند که تنها به واسطه تکرار تعاملات اعضایشان می‌توانند تداوم یابند. در این حلقه‌ها، «نمادهای فکری مشترک» وجود دارد و در جریان مناسک تعامل گروه، اعضا «انرژی عاطفی» بالایی دریافت می‌کنند که آنها را برای تعامل مجدد آماده می‌سازد.

به‌منظور درک عمیق‌تر چنین رویکردی نسبت به «شکل‌گیری و رشد اجتماع علمی ملی» به مثابه راهکاری برای بومی‌سازی علوم انسانی، نیاز به توضیح برخی مفاهیم مانند «مناسک تعامل»، «انرژی عاطفی» و «سرمایه فرهنگی» است که مفاهیمی کلیدی در جامعه‌شناسی علم کالینزی محسوب می‌شوند.

### مناسک تعامل

مناسک تعامل در درون فضای علم، مراوده‌های فکری - اجتماعی است که در دراز مدت بین کنشگران فضای علم تکرار می‌شوند و احساس مشارکت و نوعی همبستگی فکری در افراد ایجاد می‌کنند. به باور کالینز کنشگران فضای علم همانند اعضای اجتماعات دینی در نظریه دورکایم، تعاملاتشان با مناسکی خاص همراه است که به آنها هویت، همبستگی و انسجام می‌بخشد. تکرار مداوم این مناسک در زمان و مکان باعث پایبندی آنها به مشارکت و تعامل با همگروهی‌هایشان می‌شود. در جریان این مراوده‌ها، نمادهای فکری پیونددهنده اعضای گروه مجدداً توسط اعضا در قالب گفت‌وگو و بحث‌های نظری یادآوری و تعهد آنها به گزاره‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی، به مثابه نمادهای آن گروه، تجدید می‌شوند.

در جریان مناسک تعامل، «نمادهای فکری»، به مثابه نقطه محوری پیونددهنده

اعضای گروه، مجدداً احیا شده، به تدریج به خلق نمادهای جدیدی منتهی می‌شوند که به معنای تولید ایده‌های جدید در درون حلقه فکری است. کالینز برای ایجاد مناسک تعاملی، شش عنصر پایدار را برمی‌شمارد. این عناصر هم عامل ایجاد مناسک تعامل و هم نتیجه مناسک تعامل‌تند. عناصر مهم تشکیل‌دهنده مناسک تعامل عبارت‌اند از:

۱. گروهی متشکل از حداقل دو نفر که به لحاظ فیزیکی در یک جا جمع می‌شوند (مکان‌مندی و وضعیت‌مندی مناسک تعامل)

۲. آنها توجه خود را روی یک موضوع فکری و کنش علمی واحد متمرکز می‌کنند و هر یک می‌دانند دیگری نیز همین کانون توجه را دارد.

۳. آنها حال و هوا و احساسی مشترک نسبت به فعالیت علمی‌شان دارند.

۴. کانون توجه متقابل یا احساس مشترک آنها به صورت انباشتی تشدید می‌شود. انباشتی بودن احساس اعضای یک حلقه فکری که نتیجه تکرار مناسک تعامل است، با حرکت‌های جسمانی، کنش‌های گفتاری و خرده فرکانس‌های کلامی که دارای ضرباهنگی مشترک‌اند، نمایان می‌شود. هر قدر هماهنگی بین اعضای یک حلقه فکری بیشتر شود، مرز و دیواره حلقه فکری آنها با دیگران بیرونی بیشتر می‌شود.

۵. در نتیجه، شرکت‌کنندگان احساس می‌کنند اعضای یک گروه علمی‌اند و نسبت به یکدیگر وظایف و تعهدات اخلاقی دارند. هر موضوعی که آنها در درون حلقه فکری خود در جریان مناسک تعامل روی آن متمرکز شوند، رابطه آنها را نمادپردازی می‌کند. و هنگامی که اعضای گروه فکری از این نمادها در گفتار یا تفکر خویش استفاده می‌کنند، در واقع عضویت گروهی‌شان به طور ضمنی یادآوری می‌شود (کالینز، ۲۰۰۰: ۲۲-۲۳).

۶. افرادی که در مناسک تعامل یک حلقه فکری مشارکت می‌کنند از انرژی عاطفی سرشار می‌شوند. میزان این انرژی عاطفی با میزان «تراکم» این تعاملات مرتبط است.

طبق نظر کالینز می‌توان گفت که بین تراکم مناسک تعاملی یک گروه فکری و افزایش انرژی عاطفی آنها رابطه‌ای مستقیم وجود دارد.

از نظر کالینز انرژی عاطفی و توجه مشترک مشارکت‌کنندگان در ارتباط مناسکی، نوعی شناخت مشترک تولید می‌کند که مشابه خودآگاهی جمعی دورکایم امری «میان ذهنی» است (کالینز، ۲۰۰۴).

مناسک تعامل موفق در درون فضای علم، مناسکی‌اند که به طور غیر طبیعی با خودآگاهی، تمرکز دوطرفه و تسلسل عاطفی ایجاد می‌شوند این تسلسل عاطفی مشارکت‌کنندگان را سرشار از انرژی می‌کند. اعضای یک حلقه فکری به واسطه سرشار شدن انرژی عاطفی شان دست به عمل می‌زنند و آنچه مناسک تعامل را از دیگر مناسک جدا می‌سازد این است که افراد را به عمل بعدی و مشارکت‌های بعدی تشویق و هدایت می‌کند. مناسک تعامل موفق بالاترین حد توافق را در بین اعضای یک حلقه فکری ایجاد می‌کند و تسلسل در توافقات موجب ایجاد «موضوع مقدس» بین مشارکت‌کنندگان می‌شود (کالینز، ۲۰۰۴).

کالینز در نهایت خاطر نشان می‌سازد که مناسک تعامل تنها محدود به تعاملات تجربی و رو در رو نمی‌شود بلکه به واسطه نمادها «مناسک تعامل نیابتی»<sup>۱</sup> اتفاق می‌افتد. در واقع نمادها پلی میان مناسک تعامل تجربی (تعاملات رودر رو) و مناسک تعامل نیابتی‌اند. افراد هنگامی که به لحاظ مکانی از حلقه فکری خود دورند باز با محوریت نمادهای فکری حلقه فکری خود به فعالیت علمی می‌پردازند. بدین ترتیب، یک حلقه یا اجتماع فکری، محدود به افراد در یک مکان مشخص نمی‌شود و شبکه‌ای از افراد را در بر می‌گیرد که می‌توانند در مناطق مختلف جهان باشند ولی به دلیل مناسک تعامل نیابتی عضو آن حلقه فکری قلمداد می‌شوند.

### نقش «نماد» در نظریه مناسک تعامل

در نظریه کالینز «نماد» مانند ملاتی اعضا را، حتی زمانی که از هم دورند اما تجربه مناسک تعاملی و مراوده اجتماعی دارند، به یکدیگر به طور ذهنی پیوند می‌دهد. بنابراین، نمادها در پیوند دادن اعضای یک حلقه فکری در گستره محلی و فرا محلی نقشی محوری ایفا می‌کنند. «نمادها رمزهایی‌اند که اعضا با کمک آنها ارتباط برقرار می‌کنند و از دریچه آنها به جهان خویش می‌نگرند» (کالینز، ۲۰۰۰: ۲۲).

### مناسک تعامل نیابتی

یکی از صورت‌های مناسک تعامل نیابتی «خواندن و اندیشیدن» است. همچنین «نوشتن» نوعی از مشارکت عضویتی در دنیای عضویت‌های نمادین است؛ اما در این نوشتن باید فرد بتواند رابطه‌ای میان ایده‌های مورد توجه حلقه فکری‌اش برقرار کند (کالینز، ۲۰۰۰: ۳۵).

### سرمایه فرهنگی

«سرمایه فرهنگی»<sup>۱</sup> انبانی از نمادهای گروهی به مثابه حقیقت و امر مقدس گروه است که در طول زمان در جریان مراودات به افراد درگیر در تعاملات انتقال پیدا می‌کند. در عین حال این نمادها هویت بخش بوده، به نوعی نماد عضویت افراد درگیر در تعامل مناسکی‌اند. بنابر نظر کالینز می‌توان سرمایه فرهنگی را مواردی چون:

۱. شناخت واژگان اساسی یک رشته

۲. شناخت مفاهیم واژگان

۳. آشنایی و شناخت اندیشه متفکران پیشین و جدید دانست. سرمایه فرهنگی بالا از آن کسانی نیست که تنها با آگاهی از مفاهیم و اندیشه‌های یک رشته پاسدار اندیشه‌های

---

1. cultural Capital.

تعاملات بین کنشگران علمی: پیش‌زمینه اجتماعی... ۳۳۷

گذشتگان باشند، بلکه سرمایه فرهنگی بالا آن است که فرد با تکیه بر خلاقیت خود عناصری از محصولات پیشینی از میدان فکری را ترکیب و ایده‌های نو را بیان کند. بدین ترتیب، سرمایه فرهنگی به تدریج و با میزان فعالیت علمی در درون اجتماع علمی (= حلقه فکری) تغییر می‌کند (کالینز، ۲۰۰۰: ۳۱).

۴. ارجاعات در مقاله‌ها نیز معرف ساده‌ای برای سرمایه فرهنگی نویسنده به شمار می‌آید. «برجسته‌ترین و پرآوازه‌ترین روشنفکران کسانی‌اند که نوشته‌هایشان بیشتر از همه مورد اقتباس قرار می‌گیرد؛ اندیشه‌های آنان به دیگران فرصت و امکان می‌دهد تا گفته‌های خویش را بگویند» (کالینز، ۲۰۰۰: ۳۱).

با توجه به نظر کالینز سرمایه فرهنگی به امور ذهنی و مادی اطلاق می‌شود که در جریان مراودات کسب و به‌گرددش در می‌آید. سرمایه‌های فرهنگی بر عضویت فرد و همبستگی او با اعضای حلقه فکری‌اش دلالت دارد و نشان می‌دهد او در چارچوب محصولات فکری اجتماع علمی‌اش می‌اندیشد و به فعالیت علمی می‌پردازد (کالینز، ۲۰۰۰: ۲۹).

## انرژی عاطفی

«انرژی عاطفی<sup>۱</sup>» افراد عضو در یک حلقه فکری، سرمایه‌های فرهنگی آن اجتماع علمی را به چرخش در می‌آورد. انرژی عاطفی ناشی از مشارکت موفقیت‌آمیز در یک مناسک تعامل است. این انرژی به شکل حداکثری به صورت اطمینان و اعتماد به نفس، اشتیاق و احساس خوب و مثبت درباره خویش و به شکل حداقلی به صورت افسردگی، فقدان ابتکار، بی‌ارادگی و احساسات بد و منفی درباره خویشان نمایان می‌شود (کالینز، ۲۰۰۰: ۲۹). از نظر کالینز انرژی عاطفی نیرویی است که در جریان تعاملات

اجتماعی حاصل می‌شود، لذا نمی‌توان آن را صرفاً پدیده‌ای روان‌شناختی قلمداد کرد. تجربیاتی مانند مشارکت مناسکی عمیق و فشرده، موقعیت مسلط در گروه علمی و عضویت مناسکی در یک گروه رده بالا، موجب افزایش انرژی عاطفی فرد و تجربیاتی مانند ممانعت از عضویت مناسکی، تحت سلطه بودن در گروه علمی و عضویت مناسکی در گروه رده پایین موجب کاهش این انرژی در افراد می‌شود (کالینز، ۲۰۰۰: ۲۹).

### خلاقیت

در نظر کالینز «خلاقیت»<sup>۱</sup> عنصر مشترک انرژی عاطفی و سرمایه فرهنگی است. نو بودن اندیشه فرد خلاق در داخل گروه به معنی طرد و در تضاد بودن با نمادها و ابژه‌های مقدس گروه نیست، بلکه در ارتباط با نمادها و ابژه‌های مقدس قدیمی در گروه است. در واقع خلاقیت، ترکیب نمادهای مقدس قبلی با نمادهای جدید است.

### فضای توجه

هنگام توجه اعضای حلقه فکری به موضوع مشترک و منحصر به فرد آن حلقه، «فضای توجه»<sup>۲</sup> شکل می‌گیرد (کالینز، ۲۰۰۰: ۲۷). فضای توجه محصول تعاملات و فضای گفت‌وگویی است که اعضای اجتماع فکری با تمرکز بر مبحثی خاص دارند.

### ساختار فرصت‌ها

در جریان مناسک تعامل، اعضای حلقه فکری، حاملان و گردانندگان سرمایه فرهنگی و انرژی عاطفی‌اند، اما توزیع این عناصر در میان افراد یک اجتماع فکری منوط به جایگاه هر فرد در نظام قشربندی آن اجتماع فکری است. «فرصت‌های نزدیک بودن به مرکز

---

1. Creativity  
2. Attention Space

صحنه یا در حاشیه و تاریکی بودن، در کل این شبکه توزیع شده است» (کالینز، ۲۰۰۰: ۳۷). بنابراین در داخل هر حلقه فکری یک قشربندی علمی وجود دارد که اعضا مدام در پیارتقا در درون آن‌اند. اعضا برای گرفتن فضای توجه بیشتر و انرژی عاطفی و سرمایه فرهنگی افزونتر، با یکدیگر در داخل حلقه فکری رقابت می‌کنند و همین امر باعث پویایی آن اجتماع فکری و تغییرات آن در طول زمان می‌شود.

### راهکارها برای شکل‌گیری اجتماعات علمی ملی

پیش از بحث انضمامی در خصوص موانع رشد علوم انسانی و بومی‌سازی آن در ایران با توجه به نظریه جامعه‌شناسی علم کالینزی، خاطر نشان می‌سازد که تصور وجود مناسک تعامل، سرمایه فرهنگی، نماد فکری، فضای توجه، خلاقیت، انرژی عاطفی و ساختار فرصت‌های کاملاً بومی و بی‌ارتباط با حلقه‌های فکری خارج از ایران تصویری نادرست است. در حقیقت، ماهیت تعاملی و کنش متقابلی علم مانع از محدود شدن فعالیت علمی به مرزهای داخلی یک کشور می‌شود. بدین ترتیب، بومی‌سازی علوم انسانی نه به معنای خلق علوم انسانی متفاوت از علوم انسانی موجود، بلکه صرفاً به معنای فعالیت بیشتر کنشگران داخلی در فضای تعامل علمی در داخل و نیز خارج از کشور است که می‌تواند به ارتباط بیشتر علوم انسانی با شرایط داخلی کشور منتهی شده و ارتباط صحیح تری بین علوم انسانی و نیازهای جامعه ایجاد کند.

با نگاهی اجمالی به وضعیت علوم انسانی در ایران ملاحظه می‌شود که تجربه مناسک تعامل داخلی (ملی) و خارجی (بین‌المللی) اساتید در سطح بسیار پایین قرار دارد. برگزاری همایش‌های بین‌المللی در داخل کشور که می‌تواند به افزایش تعاملات با حلقه‌های فکری خارجی منجر شود بسیار اندک و پراکنده است. برپایی همایش‌های داخلی و بین‌المللی در ایران می‌تواند راهکاری برای افزایش سطح تعاملات و در نتیجه انتقال و چرخش بیشتر سرمایه‌های فرهنگی و خلاقیت در حوزه علوم انسانی باشد. این همایش‌ها

می‌توانند کارکرد آشنایی مقدماتی بین حوزه علوم انسانی را داشته باشند. همچنین عقد قراردادهای آموزشی و پژوهشی بین دانشگاه‌های داخلی و بین دانشگاه‌های داخلی و خارجی و همچنین قرارداد تبادل دانشجو می‌توانند راهکاری مناسب برای چرخش سرمایه فرهنگی در داخل کشور و باعث بسط و گسترش سرمایه فرهنگی اساتید داخل کشور در سطح جهانی باشند.

راهکار در سطح خرد، طراحی سازمان آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها به گونه ایست که اساتید دانشکده‌ها از تعامل تجربی و رودررو و فضای گفتگویی در خصوص موضوعات مورد علاقه در حوزه‌های تخصصی برخوردار باشند. شناسایی موضوعات پژوهشی مشترک، امکان برنامه‌ریزی پژوهشی در راستای موضوعات مورد علاقه در چارچوب سازمان آموزشی و پژوهشی دانشگاه راهکار خرد دیگر در داخل دانشکده هاست.

بررسی‌های اجمالی حاکی از آن است که در میان اساتید دانشگاه‌های داخل کشور موضوعات مشترک مورد علاقه وجود دارد اما آگاهی جمعی از چنین علاقه مشترکی وجود ندارد و در صورت وجود آگاهی مشترک، عنصری که عامل پیوند اساتید در راستای این توجه مشترک شود وجود ندارد. این مهم در حالیست که بنابر نظریه کالینز فضای توجه مشترک از جمله عناصر مهم در ایجاد مناسک تعامل موفق است که منجر به تولید علم توسط کنشگرانی می‌شود که در جریان این مناسک قرار دارند.

شاید سنت «مرید و مرادی» را شکلی از ساختار سنتی نظام مدرسی بدانیم اما همین امر در گذشته موجب تمرکز اندیشه و قدرت علمی در درون حلقه‌های فکری خاص شد و پویایی فکری علم در داخل کشور را تحت الشعاع قرار داد. یکی از دلایل عدم شکل‌گیری تعاملات در راستای فضای توجه نمادین مشترک را می‌توان فقدان همین سنت البته به شکل مدرن آن در درون نظام دانشگاهی دانست. دانشکده‌ها هویت فکری مشخصی ندارند و در هر گروه اساتیدی با گرایش‌های فکری مختلف و بی‌ارتباط با هم به فعالیت مشغولند. بعلاوه نوعی از ارتباط فکری نه بین اساتید و پژوهشگران و نه بین



اساتید و و دانشجویان وجود دارد. حتی هنگامی که به ترجمه‌های صورت گرفته در داخل کشور و مقایسه آن با سنت ترجمه در کشورهای پیشرفته نگاه می‌اندازیم، ملاحظه می‌شود که در کشورهایی با فضای علم رشد یافته، ترجمه نیز در قالب نقش شارحی صورت می‌گیرد و مترجم به دلیل تعهد فکری به نحله ای خاص نقش شرح دهنده ایده‌های آن نحله را در زبان و کشور دیگر به خود گرفته و در همین چارچوب به ترجمه آثاری منتخب می‌پردازد. این درحالیست که افرادی با چنین خصوصیات در ایران معدود هستند و عموماً مقالات، کتاب‌ها و ترجمه‌های یک پژوهشگر یا مدرس دانشگاه پراکنده و در حوزه‌های فکری مختلف است.

کیفیت رابطه فکری «مرید و مرادی» را نیز می‌توان در نظریه کالینز مشاهده کرد. کالینز در انتقال سرمایه‌های فرهنگی و انرژی عاطفی معتقد است در مناسک تعامل فکری نوعی جریان جامعه پذیری نهفته است که از آن طریق انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی به افراد پیرو منتقل می‌شود. افراد در بستر همین تعاملات در طول زمان از اساتید و افرادی که در ساختار فرصت‌ها از سرمایه‌های بالایی برخوردارند و در کانون توجه هستند، سرمایه‌های فرهنگی را اخذ می‌کنند. البته باید در نظر داشت شکل‌گیری این شکل از تعاملات بسته به آن است که اساتید و کسانی که در کانون توجه قرار دارند و در ساختار فرصت‌ها از سرمایه‌های فرهنگی بالا و انرژی عاطفی بالا برخوردارند، شاگردانی را به عنوان پیرو به رسمیت بشناسند.

در راستای شکل‌گیری فضای توجه نمادین و همچنین انتقال سرمایه فرهنگی و انرژی عاطفی می‌توان بر موقعیت مکانی به عنوان جایی برای تعاملات افراد با فضای فکری متمرکز تاکید داشت. در یک «موقعیت مکانی ثابت» است که افراد می‌توانند حول یکدیگر جمع شوند و با توجه به این تعاملات دارای هویت جمعی واحدی شوند. لازمه این امر حرکت دانشگاه‌ها به عنوان موقعیت مکانی باثبات به سمت «مکتبی شدن» است. با مکتبی شدن دانشکده‌ها، در آنها اساتید و دانشجویانی به مطالعه و تدریس خواهند پرداخت

که «موضع شناختی» نسبتاً واحدی دارند. دانشگاه‌هایی که هویت مکتبی خاص دارند، اساتید و دانشجویانی را جذب خواهند کرد که در همان فضای توجه دانشگاه دارای علاقه و یا سابقه مطالعاتی باشند. برای مثال در حوزه علوم اجتماعی در انجمن جامعه‌شناسی ایران حرکت‌های رو به جلویی شکل گرفته است. در این انجمن افراد بر اساس سابقه و علاقه مطالعاتی خود در حوزه‌ای خاص عضو شده و با دوستان و همکاران دیگری که دارای علایق حوزه‌ای و مسئله‌ای مشترک هستند، به تعامل می‌پردازند؛ هر چند این تعاملات بیشتر جنبه نیابتی داشته و از طریق اینترنت صورت می‌گیرد اما افزایش تعاملات رودررو و تجربی می‌تواند تاثیر سازنده‌ای بر ایجاد اجتماع علمی به مثابه مناسب تعامل موفق داشته باشد.

بررسی اجمالی وضعیت علوم انسانی در ایران حاکی از آن است که در مقایسه با محافل علمی روشنفکری خارج از دانشگاه‌ها، دانشگاه‌ها موقعیتی حاشیه‌ای دارند و این محافل از ساختار فرصت بیشتری برای جلب توجه برخوردارند. این درحالیست که انرژی افراد در دانشگاه‌ها به جای آنکه صرف ایجاد جریان‌های فکری شود، درگیر مسائل روزمره کارمندی یا دیگر مسائل است. بسیاری از مباحث، پس از طرح از جانب محافل خارج از دانشگاه‌ها، وارد فضای بحث در داخل دانشگاه‌ها می‌شود و اساتید و دانشجویان تنها در پاسخ به محافل مذکور به این موضوعات توجه می‌کنند. پاسخها در بسیاری از موارد از طریق مصاحبه با مجلات غیر تخصصی و در قالب نوشته‌های ژورنالیستی صورت می‌گیرد که خود باعث تخلیه انرژی عاطفی کنشگران حوزه دانشگاهی و عدم نگارش مقالات علمی و کتاب می‌شود. تلاش برای وارد ساختن محافل علمی روشنفکری خارج از دانشگاه به درون دانشگاه‌ها، یا حداقل تلاش برای ارتباط بیشتر این محافل با دانشگاه‌ها و برعکس، می‌تواند به تقویت تعاملات بین محققان درون و برون دانشگاهی کمک کرده و فضای گفتگویی را از بیرون از دانشگاه‌ها به درون آن هدایت نماید. در این حالت، افرادی با سرمایه فرهنگی بالا در میدان دانشگاه به طرح بحث پرداخته و به تعاملات علمی در

داخل دانشگاه‌ها انرژی بالایی وارد می‌سازند. ایجاد مجلات تخصصی در دانشگاه‌ها و یاری گرفتن از افراد با سرمایه فرهنگی بالا که خارج از دانشگاه‌ها قرار دارند، می‌تواند راهکار مناسبی برای وارد ساختن موضوعات مورد توجه به درون فضای دانشگاهی و ارتقای سطح علمی دانشگاه‌ها شود.

شرط شکل‌گیری حلقه‌های فکری در درون فضای دانشگاهی، پویایی درونی آن و رقابت افراد برای به‌دست آوردن موقعیتی بهتر در نظام قشربندی درونی این حلقه‌ها، «وجود فضای آزاد برای ارائه نقطه نظرات علمی» است. در حقیقت، افرادی که در حوزه‌هایی مشخص سرمایه‌های فرهنگی و انرژی عاطفی بالایی دارند باید بتوانند به راحتی ایده و نظرات خود را بیان کنند. «فضای آزاد» به عنوان شرط لازم برای شکل‌گیری حلقه‌های فکری علاوه بر دلالت بر فضای آزاد سیاسی اشاره به فضای فرهنگی اجتماعی موجود در درون فضای دانشگاهی دارد. چشم و هم‌چشمی و سنگ اندازی بر سر راه کنشگرانی که در فضای دانشگاهی توجه‌ها را به خود جلب می‌کند یکی از مشکلات شکل‌گیری و پویایی حلقه‌های فکری در درون نظام دانشگاهی است. تغییر در برخی قوانین موجود در درون سازمان دانشگاه، برای مثال تغییر در قوانین و مقررات ارتقا اساتید و پژوهشگران و اعطای بورس به دانشجویان برتر در مقاطع مختلف می‌تواند رقابت را به عنوان امری طبیعی و نه مضر در درون نظام دانشگاهی درونی سازد. در حقیقت، شرط شکل‌گیری حلقه‌های فکری و پویایی درونی آن، وجود دو عنصر بسیار حیاتی است. نخست آزادی سیاسی و در وهله دوم رقابت برای ارتقا موقعیت در درون این حلقه‌ها.

## نتیجه

در این مقاله تلاش شد با رویکردی خرد در جامعه‌شناسی علم، موانع بومی سازی علوم انسانی در ایران مورد بررسی قرار گیرد. همانطور که پیشتر ذکر شد، اگر بومی سازی علوم انسانی به معنای ارتباط بیشتر علوم انسانی با جامعه ایران و نیازهای آن باشد، شرط

تحقق آن سرعت بخشیدن به اندیشیدن در این حوزه با توجه به نیازهای جامعه ایرانی است. این امر با شکل‌گیری حلقه‌های فکری یا به عبارتی اجتماعات فکری و افزایش میزان تعاملات علمی در درون و مابین آنها امکان‌پذیر است. تلاش برای ایجاد این اجتماعات و حلقه‌های فکری در درون نظام دانشگاهی، به نهادینه‌شدن فعالیت علمی در حوزه علوم انسانی در درون نظام دانشگاهی یاری رسانده و باعث تخصصی شدن فعالیت دانشکده‌ها خواهد شد.

بستر سازی برای شکل‌گیری و تداوم حلقه‌های فکری در حوزه علوم انسانی در درون نظام دانشگاهی، نخست با ایجاد فضای سیاسی باز در سطح دانشگاه‌ها و امنیت سیاسی کنشگران فضای دانشگاهی، و سپس با وجود قوانینی در درون سازمان دانشگاه برای نهادینه کردن رقابت به‌عنوان یک ارزش علمی محقق می‌شود. در حقیقت، آزادی و عدالت (مبتنی بر رقابت)، ارزش‌هایی هستند که بستر فرهنگی اجتماعی و سیاسی لازم برای شکل‌گیری اجتماعات علمی در داخل و پویایی آنها را فراهم می‌سازند.

### کتابنامه

- ابراهیمی، قربانعلی. ۱۳۷۱. «اجتماع علمی و رابطه آن با توسعه علمی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- قاضی طباطبائی، محمود، ابوعلی وداد هیر. ۱۳۸۰. «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران»، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، شماره ۳-۴: ۱۸۷-۲۶۶.
- طایفی، علی. ۱۳۸۰. «موانع فرهنگی توسعه تحقیق در ایران: مقدمه‌ای بر اندیشه‌سوزی و اندیشه‌ورزی در ایران»، تهران: آزاد اندیشان.
- قانع‌ی راد، محمد امین. ۱۳۷۹. کتاب «جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران (دوره اسلامی) اخلاق شعوبی و روحیه علمی»، تهران: موسسه انتشارات مدینه، مرکز پژوهش و نشر فرهنگی.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۳. «گفت‌وگوهای پیش‌الگویی در جامعه‌شناسی ایران»، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره پنجم شماره ۱۰.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۵. «تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی (بررسی موردی رشته علوم اجتماعی)»، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Collins, R. 2000. *The sociology of philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*, Belknap Press of Harvard University.
- Collins, R. 2004. *Interaction ritual chains*, Princeton University Press.
- Gaillard, Jacques, V.V. Krishna and Roland Waast. 1997. 'Introduction: Scientific Communities in the Developing World', in Jacques Gaillard, V.V. Krishna and Roland Waast (Eds), *Scientific Communities in the Developing World*. New Delhi: Sage Publications, pp. 11-47.
- Krishna, V.V., R. Waast and J. Gaillard. 2000. 'The Changing Structure of Science in Developing Countries', *Science, Technology & Society*, 5(2), pp. 209-24.
- Khosrokhavar, Farhad; Ghaneirad, Mohammad-Amin and Ghasem Toloo. 2007. Institutional Problems of the Emerging Scientific Community in Iran. *Science Technology Society*; 12; 171.



# علوم موفق، علوم ناموفق: چالش‌های موجود در اثر عدم توازن در رشد علوم انسانی و علوم پایه

ناصر عساری\*

## چکیده

هر سازمانی برای تحقق موجودیت، بقا و تاثیر گذاری به علم نیاز دارد و اولین ابزار تخصصی شدن عملکرد یک سازمان توجه به دانش روز است. در یک تقسیم بندی می‌توان دانش مورد نیاز برای اداره ی سازمانها را در دو بخش علوم انسانی و پایه مورد توجه قرار داد.

علوم انسانی؛ در جامعه و سازمان وظیفه تعیین یا ایجاد فرهنگ، روابط اجتماعی، ارتباطات میان فردی را به عهده داشته، نحوه ارتباطات سازمانی، بازار یابی، برنامه ریزی، رهبری، رفتار اعضا با یکدیگر، تعیین خط مشی و استراتژی، رفتار با زیردستان و بالادستان را تعیین می‌کند.

علوم پایه و فنی؛ در مقابل وظایف فنی و عملکردی سازمان را بر عهده دارند. کارکردهای تکنولوژیکی، تولید، توسعه فناوری، ساخت محصول، مالی و... را مبانی علوم پایه تعیین می‌کند. که به تبع همین تقسیم، کارمندان و کارفرمایان سازمانها نیز به دو دسته افراز می‌شوند:<sup>[۵]</sup>

دسته اول آنهایی که دارای تحصیلات و تخصص علوم انسانی بوده و وظایفی از قبیل رهبری، مدیریت و گاهی سرپرستی را به عهده دارند و گروهی دیگر که دارای تحصیلات علوم غیر انسانی «پایه و فنی» بوده و وظایف فنی و عملیاتی سازمان را انجام می‌دهند. علی‌رغم اهمیت بیشتر علوم انسانی در اداره سازمان‌ها رشد این شاخه از

---

\* کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی از دانشگاه علامه طباطبائی

علم در طول زمان به دلایل مختلفی کندتر از دیگر شاخه‌ها بوده است. کمی پس از جنگ جهانی دوم التون مایو<sup>۱</sup> به این مسئله پی برد و آن را چنین منعکس کرد: «نتایج ناشی از عدم تعادل میان توسعه مهارت‌های فنی و اجتماعی برای جامعه فاجعه آمیز بوده است»<sup>[۱]</sup>

مایو که در جستجوی دلایل این عدم تعادل بود پیشنهاد کرد که بخش مهم مسئله را ممکن است به تفاوت میان آنچه وی «علوم موفق» (شیمی، ریاضی، فیزیک و...) و آنچه «علوم ناموفق» (روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و...) می‌نامید مربوط است. وی گروه اول را به این دلیل موفق دانست که در تحصیل این علوم، تئوری و عمل هر دو میسر است. دانش محض و صرف ارزش محدودی دارد مگر اینکه بتوان آن را در وضعیت‌های موجود به کار بست در علوم موفق امکان ایجاد شرایط آزمایشگاهی و عملی به راحتی امکان پذیر بود اما در گروه دوم این امکان به راحتی وجود ندارد.

به عقیده مایو کوشش‌های اولیه در علوم انسانی دانش و معرفت فراهم می‌ساخت بی‌آنکه در رفتار تغییراتی به وجود آورد اما این علوم برای رسیدن به هدف راهی بس طولانی را باید طی کند. با وجود اینکه علوم انسانی وظیفه مدیریت و اداره جامعه و استفاده صحیح از علوم دیگر را دارند در عمل از اهمیت و رشد کمتری برخوردار بوده و در نتیجه رشد و پیشرفت علوم دیگر را نیز بی اثر می‌سازند. از آنجا که پایه ایجاد علوم موفق و ناموفق (به زعم مایو) در آموزش و پرورش بوده و گسترش و تکمیل آن در آموزش عالی اتفاق می‌افتد در این مقاله سهم آموزش و پرورش و سپس آموزش عالی را در ایجاد این عدم توازن بررسی نموده عواقب ناشی از آن را در جامعه و کشور متذکر می‌گردیم و در پایان راه‌های کاهش آن را مورد توجه قرار می‌دهیم.

**کلیدواژه‌ها:** علوم موفق، علوم ناموفق، علوم انسانی، علوم پایه، مهارت‌های انسانی، انطباق فرهنگی.

## مقدمه

چندین سال از توجه و تاکید مقام معظم رهبری به علوم انسانی و ترغیب دانشجویان و صاحب‌نظران حوزه و دانشگاه به تولید علم می‌گذرد. در این مدت افراد زیادی اقدام به ارائه نظریه، مقاله، سخنرانی یا برگزاری همایش نموده‌اند اما هنوز اتفاق قابل ملاحظه‌ای



در این حوزه رخ نداده و به نظر می‌رسد اهمیت و جایگاه علوم انسانی در کشور شناخته نشده است. همیشه نقطه مقابل و گاهی متناقض علوم انسانی، علوم پایه فرض می‌شود و در بیشتر موارد و در اکثر جوامع علوم انسانی از اهمیت و اولویت دوم نسبت به علوم پایه قرار دارند. با وجود اینکه علوم انسانی وظیفه مدیریت و اداره جامعه و استفاده صحیح از علوم دیگر را دارند در عمل از اهمیت و رشد کمتری برخوردار بوده و در نتیجه رشد و پیشرفت علوم دیگر را نیز بی‌اثر می‌سازند. در دهه‌های اخیر بعضی از کشورهای توسعه یافته این واقعیت را دریافتند که ممکن است بتوان نیازهای مرتبط با علوم پایه را از کشوری دیگر خریداری نمود، اما علوم انسانی قابل خرید و فروش نیست. زیرا این شاخه از علم باید بر پایه فرهنگ همان کشور بنا نهاده شده باشد.

در این مقاله ابتدا جایگاه علوم انسانی و پایه در پیشبرد اهداف سازمان و کشور تعیین شده و سپس به بررسی عدم تعادل در رشد این دو شاخه می‌پردازیم و در پایان سهم سازمان‌های آموزشی کشور از جمله آموزش و پرورش، آموزش عالی و حوزه علوم دینی را در ایجاد تعادل مورد توجه قرار می‌دهیم.

### کارکرد علوم مختلف

کارکرد علوم انسانی: علوم انسانی در جامعه و سازمان وظیفه تعیین یا ایجاد فرهنگ، روابط اجتماعی، ارتباطات میان فردی را بر عهده دارد. نحوه ارتباطات سازمانی، بازاریابی، برنامه‌ریزی رهبری، رفتار اعضا با یکدیگر، تعیین خط مشی و استراتژی، رفتار با زیردستان و بالادستان را مبانی علوم انسانی تعیین می‌کند.

کارکرد علوم پایه و فنی: در مقابل علوم پایه و فنی وظایف فنی و عملکردی سازمان را بر عهده دارند. کارکردهای تکنولوژیکی، تولید، توسعه فناوری، ساخت محصول، مالی و... را مبانی علوم پایه تعیین می‌کند.

کارکرد میان رشته ای: مسایلی در سازمانها وجود دارد که باید برای حل آنها به طور

هم زمان از هر دو شاخه علوم انسانی و پایه استفاده کرد مسائلی از قبیل بازرگانی، انتخاب نیروی انسانی و...<sup>[۱]</sup>

### اهمیت و اولویت کارکرد علوم

هرسی و بلانچارد<sup>۲</sup> کارکردهای ذکر شده را در سه دسته تحت عنوان مهارت‌های سه‌گانه دسته‌بندی کرده‌اند به گفته او عموماً توافق بر این است که حد اقل سه حوزه مهارتی در فراگرد مدیریت ضرورت دارد: فنی، انسانی و ادراکی.

مهارت فنی<sup>۳</sup> ← توانایی به کارگیری دانش، روش‌ها، فنون و ابزار لازم انجام وظیفه‌ی خاص است که همان کارکرد علوم پایه می‌باشد

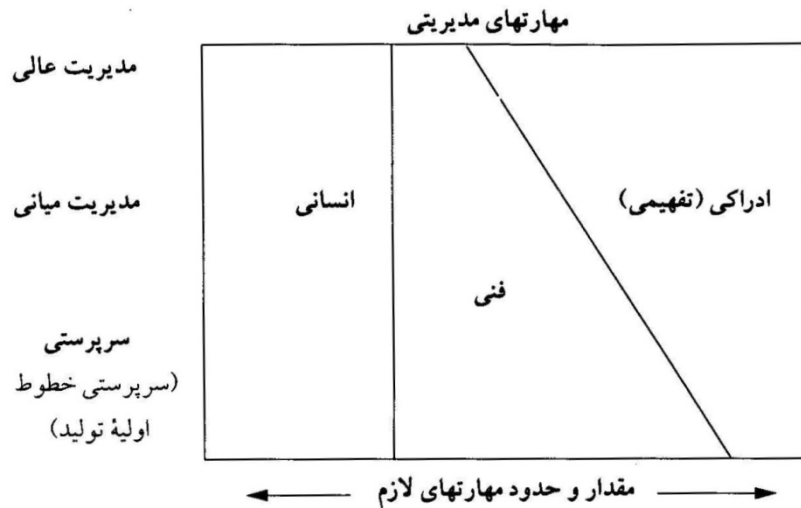
مهارت انسانی<sup>۴</sup> ← توانایی و قدرت تشخیصی در کار کردن با مردم و انجام دادن کار به وسیله‌ی آنها که شامل درک و فهم، انگیزش و به کار بردن رهبری مؤثر است و این مهارت جزء کارکرد علوم انسانی است.

مهارت ادراکی<sup>۵</sup> ← توانایی فهم پیچیدگی‌های کل سازمان و آگاهی از اینکه آیا خود شخص در خور شرایط سازمان عمل می‌کند یا نه که براساس این مهارت فردا اقدامات خود را بر هدف‌های کل سازمان استوار می‌سازد و جزء کارکردهای مشترک علوم است.<sup>[۱]و[۵]</sup>

وی ترکیب این سه مهارت را در نمودار زیر نشان داده است.

---

2. Paul Hersey & Kenneth H. Blanchard  
3. Technical  
4. Human  
5. Conceptual

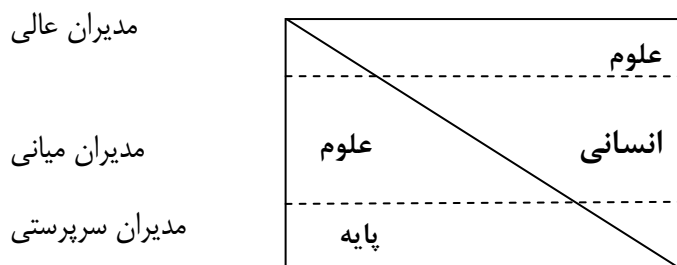


منبع [۵]

هر چه فرد از سطوح پائین به بالای سازمان ارتقا پیدا می‌کند برای اعمال مدیریت اثر بخش به مهارت فنی کمتر و مهارت ادراکی بیشتری نیازمند است. در حالی که میزان مهارت‌های فنی و ادراکی مورد نیاز در سطوح مختلف مدیریت متغیر است، شاخص مشترکی که در تمام سطوح اهمیت دارد، مهارت انسانی است.

دو مطلب مهم از نمودار فوق نتیجه می‌شود:

- ۱- سهم مهارت‌های انسانی در اداره سازمان‌ها به طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر است.
  - ۲- هر رده‌ای از مدیریت سازمان حتی سرپرستانی که در پایین‌ترین رده سازمانی قرار دارند به مهارت انسانی نیاز دارند.
- اگر مهارت‌های بیان شده را به کارکرد علوم تبدیل کنیم نمودار زیر قابل رسم است. این نمودار سهم علوم را در اداره سازمان‌ها نشان می‌دهد.



### مقایسه رشد علوم و تاثیر آن در سازمان

در بخش قبل دیدیم که سازمان‌ها برای اداره شدن و ادامه حیات به مقدار زیادی مهارت انسانی نیاز دارند، که این مهارت را علوم انسانی در اختیار مدیران آن قرار می‌دهد. به موجب گزارش انجمن آمریکائی «مدیریت» اکثریت قریب به اتفاق ۲۰۰۰ نفر از مدیرانی که در یک بررسی پرسشی شرکت کردند، براین رای توافق داشتند که مهمترین مهارت یک مدیر توانائی در سازگاری و رفتار با مردم است. در این بررسی مدیران این توانائی را حیاتی تر از هوش، قاطعیت، دانش و معلومات یا مهارتهای شغلی درجه بندی کرده‌اند (مدیریت و رفتار سازمانی هرسی و بلانچارد ترجمه دکتر علاقه بند ص ۱۶)<sup>[۱]</sup>

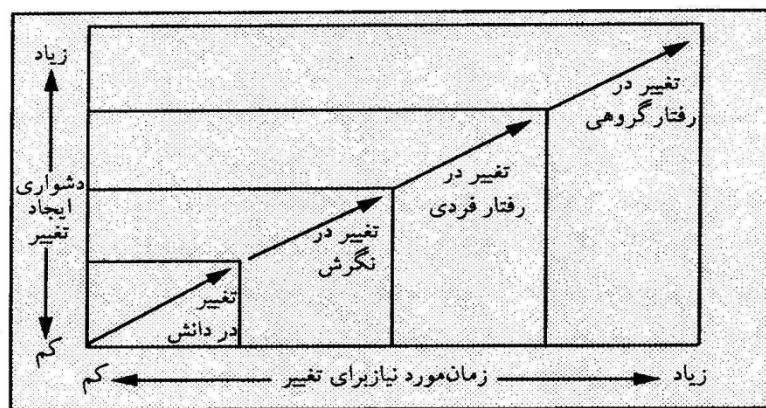
اولین و مهمترین سوالی که اینجا مطرح می‌شود این است که: حال که سهم علوم انسانی به پایه به طور قابل ملاحظه ای بیشتر است آیا علوم انسانی رشد مطلوب برای احراز این صلاحیت را داشته؟

کمی پس از جنگ جهانی دوم التون مایو (Elton Mayo) به این مسئله پی برد و آنرا چنین منعکس کرد: «نتایج ناشی از عدم تعادل میان توسعه مهارتهای فنی و اجتماعی برای جامعه فاجعه آمیز بوده است».

مایو که در جستجوی دلایل این عدم تعادل بود پیشنهاد کرد که بخش مهم مسئله را ممکن است به تفاوت میان آنچه وی «علوم موفق» (شیمی، ریاضی، فیزیک و...) و آنچه «علوم ناموفق» (روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و...) می‌نامید مربوط است. وی

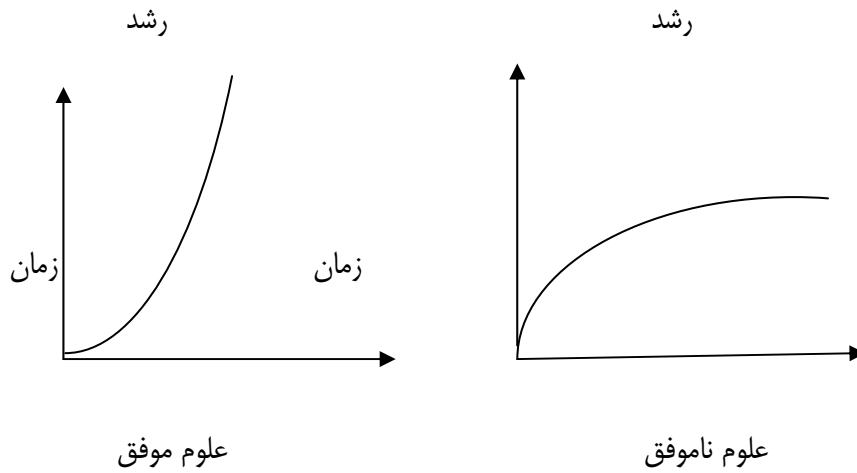
علوم موفق، علوم ناموفق: چالش‌های موجود در... ۳۵۳

گروه اول را به این دلیل موفق دانست که در تحصیل این علوم، تئوری و عمل هر دو میسر است. دانش محض و صرف ارزش محدودی دارد مگر اینکه بتوان آن را در وضعیت‌های موجود به کار بست در علوم موفق امکان ایجاد شرایط آزمایشگاهی و عملی به راحتی امکان پذیر بود اما در گروه دوم این امکان به راحتی وجود ندارد. به عقیده مایو کوشش‌های اولیه در علوم انسانی دانش و معرفت فراهم می‌ساخت بی‌آنکه در رفتار تغییراتی به وجود آورد اما این علوم برای رسیدن به هدف راهی بس طولانی را باید طی کند که در نمودار زیر نمایش داده شده است.

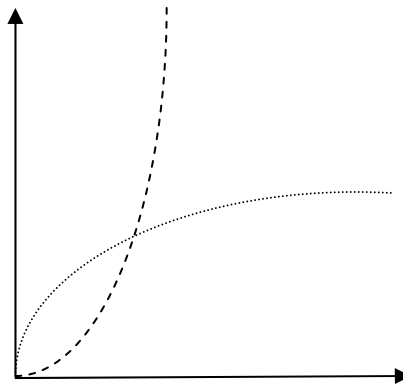


مقایسه سطوح مختلف تغییر از حیث میزان دشواری و زمان مورد نیاز

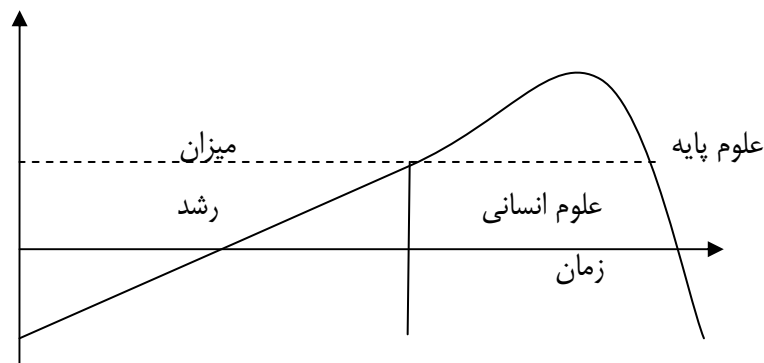
هدف غائی علوم انسانی تغییر مطلوب در رفتار گروهی و سازمانی است که برای رسیدن به این هدف هم هزینه بسیار زیاد و زمان طولانی مورد نیاز است.<sup>[۱]و[۸]</sup> بنابراین در حالی که سازمان‌ها به کارکرد علوم ناموفق بیش از علوم موفق نیاز دارند در عمل مبانی محدودی از علوم ناموفق را در اختیار دارند در حالی که رشد علوم موفق بسیار گسترده و چشمگیر است این عدم توازن رشد را می‌توان از طریق ریاضی مدل‌سازی نموده به صورت‌های زیر نمایش داد.



از مقایسه دو نمودار بالا این حقیقت روشن می‌شود که علوم انسانی برای رسیدن به رشد به زمان بیشتری نیاز داشته و دارنداما علوم پایه در زمان کمتر رشد بیشتری داشته ( از شیب دو نمودار این مطلب نمایان است) با نمایش این دو منحنی در یک دستگاه داریم:



در یک مدل سازی دیگر می‌توان علت کندی رشد سازمان‌ها به سوی اهداف مطلوب را مشاهده کرد:



با وجود اینکه علوم پایه و فنی رشد قابل ملاحظه‌ای (خصوصاً در قرن اخیر) داشته این رشد نمی‌تواند باعث تعالی سازمان‌ها شود زیرا وظیفه رهبری، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی وظایف برعهده کارشناسان علوم رفتاری است.<sup>[۷]</sup> در اینجا این جمله قدیمی تداعی می‌شود که مقاومت یک زنجیر در مقابل فشار به اندازه مقاومت ضعیفترین حلقه است. پس رشد هر سازمانی بستگی به میزان تخصص رهبران و مدیران آن در علوم رفتاری است. با این پیش شرط که امکانات نرم افزاری و سخت افزاری فنی در آن سازمان از قبل آماده شده باشد.

### بررسی علت عدم توازن

سرمایه‌گذاری: یک مانع عمده بر سر راه کاربرد عملی علوم رفتاری، تخصیص بودجه اندک برای پژوهش و تحقیق در این علوم از سوی موسسات دولتی و غیر دولتی است. مثلاً در آمریکا از هر سی دلاری که صرف تحقیق و توسعه می‌شود فقط یک دلار آن به زمینه‌های علوم رفتاری اختصاص دارد بقیه صرف تحقیق در علوم سخت می‌گردد. (هرسی و بلانچارد ص ۱۳) با این وصف، در زمینه تحقیق در علوم انسانی باید اقداماتی بیش از صرف پول معمول شود. کمک‌های مالی برای حمایت از کاربرد عملی این تحقیقات نیز مورد نیاز است.<sup>[۸]</sup>

دلیل ذاتی: علوم انسانی ذاتاً و ماهیتاً برای رشد نیاز به زمان دارد. در علوم رفتاری امکان ایجاد شرایط آزمایشگاهی به سختی امکان پذیر یا به طور کلی ناممکن است پس باید منتظر گذر زمان و مشاهده تغییرات ایجاد شده در رفتار انسان‌ها بود تا از طریق پژوهش در این تغییرات به ارائه فرضیه و سپس نظریه پرداخت (مسیری که تمام نظریات علوم رفتاری طی کرده و هیچ نظریه با ارزشی به طور ناگهانی و بدون سپری شدن زمان مناسب به وجود نیامده) با وجود این که در علوم پایه می‌توان سرعت رسیدن به فرضیه و نظریه را افزایش داد اما در علوم انسانی چنین امکانی وجود ندارد. در حالی که علوم انسانی از کمبود قانون واصل به طور جدی در مضیقه بوده و امکان پیشرفت سریع آن را سد نموده، به وجود آوردن اصل یا قانون مورد قبول در این رشته نیاز به گذر زمان طولانی و انجام پژوهش‌های علمی دارد. مشکل دوم این که بعضی از فرضیه‌ها در جامعه آزمون پذیر نیستند زیرا ممکن است باعث از بین رفتن یا انحراف غیر قابل جبران آن شود. در علوم رفتاری با انسان سروکار داریم و نمی‌توان آزمونهای علوم رفتاری را روی حیوانات انجام داده به انسان‌ها تعمیم داد.

در ادامه به علل عدم رشد مطلوب علوم انسانی در ایران می‌پردازیم.

### نقش آموزش و پرورش

در آموزش و پرورش فعلی ایران تحصیلات دانش آموزان تا پایان سال اول عمومی است و از سال دوم تحصیلات تخصصی پس از اعمال فرایند هدایت تحصیلی و انتخاب رشته آغاز می‌گردد. در اینجا یک سوال می‌تواند مطرح شود که: چه گروه دانش آموزان به رشته‌های علوم انسانی و چه کسانی به رشته‌های غیر آن هدایت یا تمایل به انتخاب آن را دارند؟

پاسخ این سوال آنقدر تلخ است که خاطر هر خواننده یا شنونده را آزرده می‌سازد با کمال تاسف باید گفت به جز موارد استثناء محدود، ضعیفترین دانش آموزان جذب رشته



علوم انسانی می‌گردند و هم اینان در آینده مدیریت و رهبری سازمان‌ها را بر عهده می‌گیرند. که علل آن را بیان می‌کنیم. ۱- شرایط ورود به رشته علوم انسانی از نظر حد نصاب نمره آنقدر سهل و آسان است که حتی ضعیفترین دانش آموزان سال اول نیز آنرا کسب می‌کنند ۲- آسان و کم حجم بودن سرفصل‌های درسی این رشته نسبت به رشته‌های دیگر ۳- فرهنگ غلط والدین و جامعه که فکر می‌کنند دانش آموزان خوب و قوی حتماً باید به رشته‌های ریاضی، تجربی یا فنی راه پیدا کنند. ۴- اکثر دانش آموزان حتی بین رشته علوم انسانی و فنی مایلند در رشته‌های فنی ادامه تحصیل دهند.

با وجود این که پایه رشته علوم انسانی در آموزش و پرورش و در سال دوم دبیرستان بنا نهاده می‌شود. از نظر اهمیت در آخرین اولویت قرار دارد و می‌توان با این پایه سست و ضعیف آینده این رشته مهم را پیش‌بینی کرد.

برای اصلاح مدیریت و رهبری سازمانها باید کار را از آموزش و پرورش آغاز نمود اولین اولویت توجه به رشته علوم انسانی است در این راستا باید تلاشی چند جانبه صرف شود که بعضی از آنها عبارتند از: ۱- اصلاح و غنی سازی سرفصل‌های این رشته تا کسی به خاطر آسانی دروس وارد این رشته نشود. ۲- بالا بردن حد نصاب ورود به رشته‌های علوم انسانی. ۳- تلاش برای تغییر فرهنگ والدین و جامعه در رابطه با دید غلطی که در مورد این رشته دارند. ۴- اصلاح فرایند مشاوره و هدایت تحصیلی در جهت ترغیب دانش‌آموزان با استعداد به این رشته.

## آموزش عالی

آموزش عالی والاترین جایگاه تولید علم و فناوری کشوری است. از ابتدای تشکیل آموزش عالی در ایران تا کنون برای علوم سخت اولویت قائل شده و همواره به علوم انسانی به عنوان اولویتهای بعدی توجه گردیده این امر را می‌توان از مقایسه توسعه دانشگاههای فنی با علوم انسانی دریافت نمود از نظر تخصیص بودجه نیز مانند کشورهای

دیگر به علوم فنی و پایه توجه بیشتری شده است.

نقش آموزش عالی در توسعه علوم انسانی را می‌توان در چند قسمت بیان نمود

۱. نقش ترجمه‌ای: نقشی که بیشتر از همه در توسعه علوم انسانی نقش داشته در این نقش آموزش عالی باید متون مرتبط را ترجمه نموده آنها را سازماندهی کند. چون تقریباً تمام نظریات رفتاری در غرب شکل گرفته ناچار به ایفای این نقش خواهیم بود.
۲. نقش انطباق فرهنگی: عامل انسجام و شکل‌گیری هر جامعه ای فرهنگ و خرده فرهنگ‌های موجود در آن است و نمی‌توان دو جامعه متفاوت با فرهنگ‌های یکسان یافت. در بخش قبل متذکر شدیم که منابع نظریه علوم انسانی (خصوصاً در شاخه رفتاری) از غرب گرفته شده چون فرهنگ غرب با فرهنگ ما تفاوت‌های عمده ای دارد ممکن است این نظریات در کشور ما در عمل دچار مشکل شود. صاحب نظران علوم انسانی در آموزش عالی اعم از استاد و دانشجو باید نقش انطباق فرهنگی را ایفا کنند. به عبارتی دیگر بومی سازی فرهنگی آراء و نظریات بر عهده متخصصان آن در دانشگاه است.

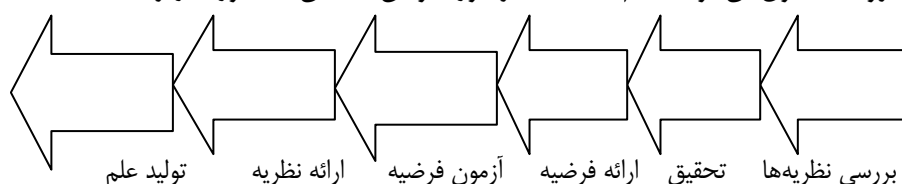
علوم پایه و مهندسی کمتر نیاز به بومی سازی دارند زیرا این علوم زبان مشترک همه اقوام و ملل هستند. مبانی این علوم برای همه پذیرفته شده، ثابت و غیر قابل تغییر هستند. اما فرهنگ‌های مختلف برداشت‌ها و عکس‌العمل‌های متفاوتی نسبت به مبانی رفتاری علوم انسانی از خود بروز می‌دهند. یکی از عوامل بسیار مهمی که در بومی سازی فرهنگی باید به آن توجه داشت فلسفه مسلط حاکم بر جامعه است.

۳. نقش تولید علم: هدف غائی آموزش عالی تولید علم است. اگر این هدف محقق شود، دیگر نیاز به اجرای دو نقش قبل نخواهیم داشت. این پرسش مطرح است که اولاً چرا بعد از گذشت این همه سال هنوز به تولید علم در علوم انسانی نرسیده ایم؟ و ثانیاً راه اصولی تولید علم چیست؟

پاسخ به سوال اول در حوصله این مقاله نبوده و قصد پرداختن به آن را نداریم اما پاسخ

سوال دوم: تولید علم یک فرایند ناگهانی یا روند انقلابی نیست بلکه نیاز به برنامه ریزی راهبردی و اصولی دارد.

تولید علم یک فرایند پژوهش محور است که برای رسیدن به نتیجه به هزینه و زمان نیاز دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت اگر پژوهش در علوم انسانی به مسیر صحیح خود برود محصول آن تولید علم است. مسیر مورد توافق همگان به صورت زیر است:



گرچه در سال‌های اخیر تاکیدات زیادی بر امر پژوهش در رشته علوم انسانی شده اما هنوز زیر ساخت‌های لازم برای محقق شدن این امر آماده نبوده‌ایم این می‌رود که در مسیر حرکت به سوی پژوهش، آموزش به ورطه فراموشی سپرده شده و مثل همیشه به جای حرکت در حالت تعادل از افراط به سمت تفریط حرکت کنیم. مسئله مهم این است که آموزش و پژوهش مکمل یکدیگرند و نباید هیچکدام قربانی دیگری شود.

### حوزه و متخصصان دین

دین یعنی روش صحیح زندگی و اسلام کامل‌ترین روشها را در اختیار انسان قرار داده. بدون شک اعظم مبانی علوم انسانی در اسلام وجود داشته اما نیاز به تعمق و تدبر دارد. که این مهم در شاخه علوم رفتاری به طور کامل محقق نگردیده. جای بسی تاسف است که دانشمندان رفتارشناس غرب از طریق تحقیق و پژوهش به این تعمق و تدبر رسیده‌اند و وقتی نتایج علمی پژوهش خود را اعلام می‌دارند انگشت حسرت به دندان می‌گزیم که این مطلب در منابع دین ما ذکر شده بوده و ما غافل بوده‌ایم. به عنوان مثال فردریک تیلور نزدیک به یک قرن پیش پس از یک سلسله بررسی و پژوهش اصول مدیریت علمی سازمان‌ها را پایه‌گذاری نمود. این اصول چنان اهمیت یافت که تا امروز نیز

با وجود پیشرفت نظریات از آن یاد می‌شود. این در حالی است که در قرآن کریم هنگامی که خداوند حضرت موسی را به رهبری قوم خود منسوب می‌گرداند در مکالماتی که رد و بدل می‌شود اصول مدیریت و رهبری بسیار جالب و کامل بیان می‌شود. این اصول ۱۴ قرن است که در اختیار ماست و آن را استخراج نموده‌ایم.

در این راستا نقش حوزه در دو بخش قابل تامل است:

- ۱- نقش استخراج و سامان دهی مبانی علوم انسانی: در پاراگراف قبل کم و بیش به این نقش اشاره شد در این نقش باید رویکرد رفتاری دستورات دین مورد توجه قرار گیرد.
- ۲- نقش تطبیقی: همانطور که آموزش عالی وظیفه بومی سازی فرهنگی را برعهده دارد، حوزه نیز باید نقش انطباق نظریات با مبانی دینی را انجام دهد. این کار نیاز به تخصص بسیار زیادی دارد، چون هم باید مبانی دین وهم نظریات رفتاری غرب به طور کامل شناخته شود.

### نتیجه

به نظر می‌رسد بزرگترین چالش سازمان‌ها این است که افرادی که کارکردهای فنی سازمان‌ها را به عهده دارند به طور قابل توجهی در کار خود مهارت و تخصص ندارند. اما رهبران و مدیران آنها قادر به ایفای نقش خود نیستند و این امر باعث عدم کارایی کل سازمان به پائین ترین حد خود می‌رسد. به طور کلی ضعف مهارت‌های انسانی در تمام سطوح یک سازمان قابل مشاهده بوده و باعث افت عملکرد می‌شود.

از این جهت ضرورت توجه جدی و اصولی به علوم انسانی به شدت احساس می‌شود در این راستا باید به جای شعار دادن کار را به دست متخصصان آن در آموزش و پرورش، آموزش عالی و حوزه سپرده شود. از سوی دیگر اگر علوم انسانی غربی از دو فیلتر فرهنگ و دین عبور کند اثر بخشی مضاعفی در ارتقاء و تحکیم سازمان‌های داخلی داشته باشد.

### کتابنامه

- اسکات، ریچارد. ترجمه میرزائی. سازمان‌ها سیستم‌های طبیعی، عقلانی و باز  
جان پی کاتر. رهبری تحول  
داودی، محمدرضا؛ جمشیدیان، مهدی. مبانی سازمان و مدیریت  
رضائیان، علی. مبانی مدیریت رفتار سازمانی  
رفیع‌پور، فرامرز. موانع رشد علمی ایران و راه حل آن  
مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش  
هرسی و بلانچارد. ترجمه دکتر علاقه‌بند. مدیریت رفتار سازمانی  
یوفلیک. ترجمه جمشیدیان، سیادت، نوروزی- پژوهش‌های کیفی در علوم انسانی  
education administration hoy&miskl



## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی

مقصود فراستخواه\*

### مقدمه درباب برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی در اندیشه مدرن از مفهوم سوژگی و خودبنیادی بشر و اصل عقلانیت نشأت یافت. مدرنیته، انسان را فاعل شناسا و کارگزار عالم تلقی می‌کرد که می‌بایستی برای زندگی خود با تکیه بر خرد خویش و با توسل به روش و تکنیک، تدبیر و برنامه‌ریزی بکند. در آرای ماکس وبر، برنامه‌ریزی به معنای صورت‌بندی عقلانی و کارآمد امور بود، معمولاً در زیر مجموعه‌ی هر برنامه<sup>۱</sup>، طرح‌ها<sup>۲</sup> و سپس پروژه‌ها تعریف می‌شود و سرانجام هدف‌گیری‌های خاص صورت می‌گیرد. ( Matteson & Ivancevich, 1993: 53-59 ).

فردریک تایلور در سال ۱۹۱۱، به عنوان پیشرو انقلاب مدیریت علمی<sup>۳</sup> برنامه‌ریزی را با کلیدواژه‌هایی مانند سنجش علمی حرکت و زمان و کار، طراحی و طبقه‌بندی منظم عملیات، پیش‌بینی هزینه‌ها و دستورالعمل‌های صرفه‌جویی، استانداردهای لازم برای نظارت و مانند آن تعریف کرد. فایول، مهندس فرانسوی با استفاده از تجربه ۵۰ سال مدیریت در بخش صنعت، در کتاب «فن اداره‌ی عمومی و صنعتی» (۱۹۱۶)، برنامه‌ریزی

---

\* عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

1. Plan
2. Programs
3. Scientific Management

را نخستین و مهمترین کارکرد مدیریت دانست که کارکردهای دیگر مانند سازماندهی، رهبری، ایجاد هماهنگی و نظارت، در پی آن می‌آید. فایول برنامه‌ریزی را با تعابیری همچون، پیش‌بینی<sup>۱</sup>، مطالعه منابع و امکانات و تخصیص عقلانی آن‌ها، تعریف فرصتها، تعیین وسایل و طراحی راه‌های رسیدن به اهداف و... توضیح داد. به نظر او برنامه‌ریزان باید به این دو سؤال پاسخ دهند که «چه چیزی امکان‌پذیر است و چه چیزی می‌خواهیم»<sup>۲</sup>. فایول تأکید کرد که برنامه‌ریزان باید از صلاحیت تخصصی - حرفه‌ای و تجربه و دانش لازم<sup>۳</sup> برخوردار باشند. وی اصول زیر را از لوازم برنامه خوب دانست:

۱. دقت<sup>۴</sup>

۲. وحدت<sup>۵</sup>

۳. قابلیت انعطاف<sup>۶</sup>

۴. پیوستگی و تداوم<sup>۷</sup>

و تأکید کرد که منظور از پیش‌بینی در برنامه، پیشگویی پیامبرانه نیست بلکه به حداقل رسانیدن عوامل ناشناخته است. (Matteson & Ivancevich 1993: 2-9). دراکر<sup>۸</sup> در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، برنامه‌ریزی را فرایندی نظام‌مند و مداوم شامل: ۱- تعیین اهداف و انتظارات ۲- انتخاب از میان گزینه‌های بدیل تصمیم‌گیری (توأم با ریسک ولی مبتنی بر دانش) ۳- سازماندهی کوشش‌ها و روش‌های عملیاتی لازم برای اجرای تصمیمات و ۴- اندازه‌گیری و ارزیابی نتایج عملیات بر اساس بازخوردهای سیستمی تعریف کرد. (Matteson & Ivancevich 1993: 42).

- 
1. Forecasting
  2. What is Possible & What is Wanted?
  3. Professional Competence & Knowledge
  4. accuracy
  5. unity
  6. flexibility
  7. Continues
  8. P.T.Drucker



تعریفی که از برنامه‌ریزی به عمل آمد، وقتی به حوزه‌ی یک سازمان آموزشی در سطح خرد یا نظام آموزشی (در سطح کلان) اختصاص داشته باشد، برنامه‌ریزی آموزشی را منعکس خواهد کرد. آموزش و آموزش عالی در دنیای مدرن، طرحی برای بسط و توسعه‌ی خرد و آگاهی نوین بود و بیش از هر امر دیگر می‌بایستی با توسل به «خرد برنامه‌ریزی» صورت بندی و تنظیم و مدیریت می‌شد. گروه مشاوران یونسکو در اواخر دهه‌ی ۸۰ قرن بیستم، برنامه‌ریزی آموزشی را «کاربرد روش‌های تحلیلی در مورد هر یک از اجزای نظام آموزشی با هدف استقرار یک نظام آموزشی کارآمد» تعریف کرده‌اند که این فعالیت‌ها را در بر می‌گیرد:

(۱) گردآوری سازمان یافته‌ی اطلاعات و استقرار پایگاه داده‌ها درباره اجزای متشکله نظام آموزشی و مسائل آن؛

(۲) تشخیص دقیق منابع آموزشی مورد نیاز مانند بودجه، آموزش‌دهنده، تجهیزات، کتب و مواد؛

(۳) برقراری ارتباط مؤثر با دولت، سیاستگذاران و تصمیم‌گیرندگان، کارفرمایان و صاحبان مشاغل، منابع مالی، افکار عمومی، رسانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی، منابع پژوهشی مدیران آموزشی، آموزش‌دهندگان، آموزش‌گیرندگان و خانواده‌ی آنها برای جهت‌گیری اهداف برنامه‌ریزی؛

(۴) تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه آموزش‌ها و یادگیری‌هایی برای تأمین چه تعداد دانش‌آموختگانی با چه مهارت‌هایی (به تفصیل و تفکیک) و چه مقدار از تولید دانش و فناوری مورد نیاز است و چه نتایجی از نظام آموزش انتظار می‌رود. (مشایخ، ۱۳۶۹: ۳۸-۴۲).

«مالان» نیز در همان دهه، برنامه‌ریزی آموزشی را مجموعه‌ای سامانمند (سیستماتیک) از فرایندهای فنی، عقلانی و اجتماعی تعریف کرده است که مراحل به هم پیوسته‌ای را به شرح زیر شامل می‌شود:

۱. تشخیص موقعیت یک نظام آموزشی و نتایج آن
۲. تعیین هدفها
۳. سیاست گذاری
۴. برآورد منابع مورد نیاز
۵. انتخاب شاخصها
۶. مشارکت دادن گروههای مختلف
۷. تأمین لوازم ساختاری، اداری، پارلمانی
۸. تعیین و تعریف عملیات اجرایی، پروژهها و بودجهها و تخصیصها
۹. نظارت بر عملیات، ارزشیابی و بازنگری. (مالان، ۱۳۷۳: ۹-۱۰)

در سمپوزیوم منطقه‌ای برنامه‌ریزی بلند آموزش عالی که از سپتامبر ۱۹۸۶ با همکاری دفتر منطقه‌ای یونسکو برای آسیا و اقیانوسیه، در داکا تشکیل شده بود، بر دو تعریف از برنامه‌ریزی آموزشی تأکید شد. تعریف اول از سوی فیلیپ کومبز (۱۹۷۰) ارائه شده بود و برنامه‌ریزی آموزشی را کاربرد تحلیل سیستماتیک فرایندهای توسعه آموزشی به منظور پاسخگویی واقع‌گرایانه به اهداف و نیازهای آموزش گیرندگان و کل جامعه به صورت اثربخش می‌دانست و تعریف دوم از آن مک میک (۱۹۷۵) بود که برنامه‌ریزی آموزشی را فرایند مداومی از اطلاع‌رسانی و تصمیم‌گیری و ارزشیابی تحقق اهداف و اثربخشی و بازنگری و بهبود بخشیدن تعریف کرده بود (تقی پور ظهیر و دیگران، ۱۳۷۰: ۶) در این سمپوزیوم تأکید شده که برنامه‌ریزی آموزش عالی، صرفاً به معنای پیش‌بینی تقاضای اجتماعی و نیروی انسانی ماهر و متخصص مورد نیاز و سپس تعیین محل‌های پذیرش دانشجو در مؤسسات به تفکیک رشته‌ها و دوره‌ها نیست بلکه بر مبنای دو تعریف پایه‌ی یاد شده در سطور پیش، این تعریف از برنامه‌ریزی آموزش عالی مورد توافق قرار گرفت که فرایندی (فنی، سیستمی، جامعه‌نگر و کلان‌نگر) برای تعیین اهداف، خط مشی‌ها و استراتژی‌ها است. این فرایند مواردی از این قبیل را در بر می‌گیرد:

۱. مشارکت مؤسسات آموزش عالی و تعداد زیادی از گروه‌ها و سازمان‌ها ذینفع و ذیربط و ذیعلاقه در فرایندها
۲. رویکرد پژوهشی در برنامه‌ریزی و بهره‌گیری از یافته‌های آن
۳. جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل سیستماتیک اطلاعات
۴. ایجاد تصویری از آینده و نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی و اجتماعی
۵. جهت‌گیری تحول وضع موجود در جهت آینده‌ی مطلوب
۶. حصول توافق درباره تخصیص تفصیلی منابع
۷. ابداع مکانیسم‌های اجرایی مناسب برای تغییر وضع موجود و تحقق آینده‌ی مطلوب
۸. پیوند برنامه‌ریزی دانشگاهی با برنامه‌ریزی صور مختلف آموزش به ویژه آموزش حرفه‌ای و فنی
۹. تدارک وسایل نظارت بر پیشرفت و ارزشیابی نتایج حاصله. (همان: ۷-۱۰)

### تحولات مفهومی برنامه‌ریزی

مفاهیم مدرن نیز مانند تمام مفاهیم در تاریخ، استعداد بدفهمیده شدن و بد به کار گرفته شدن داشتند. برنامه‌ریزی هم، چنین بود؛ مفهومی که در دامان «عقلانیت» رشد کرده بود، در آزمون‌های اجتماعی قرن بیستم، خود به صورت مانعی در مقابل خرد جمعی و انتقادی درآمد. مشکل از آنجا نشأت گرفت که برنامه‌ریزی در شکل فراگیر و متمرکز خود به ابزار هژمونیک قدرت و ایدئولوژی و دولت بدل شد و در برابر خرد همگانی و متکثر و انتقادی ایستاد و حوزه‌ی عمومی و زیست جهان و بازار رقابتی اندیشه‌ها را تحدید و تهدید کرد. البته ضعف‌های بازار نیز بهانه‌های کافی برای رشد این گونه برنامه‌ریزی‌های فراگیر و متمرکز و تمامی خواهانه دولتی را فراهم آورده بود. بازار رقابتی در کنار قابلیت‌ها و کارکردهای بسیاری که داشت از برخی جهات نیز، ضعفها و

ناکارآمدی‌هایی از خود نشان می‌داد. همین ضعف‌ها، کافی بود که فکر پر مخاطره‌ای به میان بیاید و آن این بود که نیازها و اولویت‌های ملی را نمی‌توان صرفاً به دسته‌های نامرئی بازار و رقابت‌های متکثر آن سپرد و به عرضه و تقاضای معمول موکول کرد. گاهی از این به عنوان «شکست بازار» تعبیر می‌شد. هرچند در این تعبیر حقیقتی نهفته بود اما استعداد سوء معنا و بد فهمی بسیاری نیز داشت، و به‌ویژه در فضایی از جاذبه‌های ایدئولوژی مارکسیستی - سوسیالیستی، به شکل‌گیری الگوی برنامه‌ریزی فراگیر و متمرکز انجامید که با خود پیامدهای زیانباری برای جوامع و بشریت داشت.

چنین الگویی از برنامه‌ریزی فراگیر و متمرکز از انقلاب اکتبر ۱۹۱۷ در شوروی مورد توجه قرار گرفت، از سال ۱۹۲۸ در آنجا به طور کامل مستقر شد و سپس در اروپای شرقی به‌ویژه کشورهایی مانند مجارستان، همچنین در جوامع دیگری مانند چین، کره شمالی، ویتنام و کوبا گسترش یافت و از جمله ویژگی‌های بارز آن، تخصیص منابع از سوی دولت و هدف‌گزینی و تصمیم‌گیری توسط دولت بر مبنای اولویت‌های ایدئولوژیک و سیاسی بود و به غلبه دولت و ایدئولوژی قدرت بر حوزه عمومی و شهروندان و نهادهای مدنی و تضییع حقوق مردمان می‌انجامید.

به طور کلی می‌توان برنامه‌ریزی را بر مبنای عام آن در سه الگوی زیر دسته‌بندی

کرد:

۱. برنامه‌ریزی اجباری<sup>۱</sup>
۲. برنامه‌ریزی ارشادی<sup>۲</sup>
۳. برنامه‌ریزی اطلاع‌رسانی<sup>۳</sup>

الگوی برنامه‌ریزی فراگیر و متمرکز که از شوروی آغاز شد، از نوع برنامه‌ریزی اجباری

---

1. Imperative  
2. Indicative  
3. Informative

و قیمومت‌گرا بوده است و در آن، برنامه‌ریزی دولتی با ویژگی آمرانه، یکسره جانشین بازار و بنگاه و فرد می‌شده است.

طی چند دهه تا دهه ۶۰ قرن بیستم میلادی، این نوع الگوی برنامه‌ریزی در شوروی، ابتدا از خود آثار چشمگیری در رشد اقتصادی و گسترش آموزش و از جمله افزایش تعداد دانشجویان و تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز اولویت‌های تشخیص داده شده ی دولت نشان داد به حدی که دولتهای غربی نیز، بر اثر رقابت‌های دوره جنگ سرد، کم و بیش به برنامه‌ریزی گرایش یافتند. آمایش سرزمین و برنامه‌ریزی‌های متناسب با قابلیت‌های منطقه‌ای در فرانسه و نیز خط‌مشی‌های تربیت نیروی انسانی مورد نیاز در ایالات متحده نمونه‌ای از این گرایش‌ها بود. البته ناگفته پیداست که الگوی برنامه‌ریزی در اینها، برخلاف شوروی، در فرانسه از نوع ارشادی و در امریکا عمدتاً از نوع اطلاع‌رسانی بود.

اما از دهه ۶۰ و ۷۰ میلادی، الگوی برنامه‌ریزی فراگیر و متمرکز قیمومت‌گرایانه، حتی در خود شوروی و چین و جوامع پیرو این الگو، ضعفها و نارسایی‌ها و پی‌آمدهای نامطلوب خود را آشکار ساخت و مورد تردید و تجدیدنظر قرار گرفت. در شوروی از دهه ۶۰ و دوره‌ی خروشچف (۱۹۶۵-۱۹۵۷) روندی از اصلاحات در نظام برنامه‌ریزی متمرکز آغاز شد و برنامه‌ریزان دولتی، به تعامل با بنگاه‌ها و اعطای استقلال به آنها، تمایل یافتند. همچنین کوشیدند تا با کلی‌تر کردن و نسبتاً قابل انعطاف ساختن اهداف برنامه‌های خود، واقع‌بینانه‌تر عمل کنند. با روی کار آمد برژنف و کاسیگین، این روند کنترل شد و چندان ادامه نیافت اما از دوره گورباچف (۱۹۸۵) و بویژه از سال ۱۹۸۷، روند مجدد اعطای اختیارات به سطوح میانی آغاز شد و به پروستریکا و تجدید ساختار برنامه‌ریزی انجامید که در این تحولات، تأثیر کسانی چون کانتورویچ، اقتصاددان و ریاضی‌دان برنده جایزه نوبل و پژوهش‌های او درباره برنامه‌ریزی خطی و ضرورت تمرکززدایی، قابل انکار نبود. در این راستا برنامه‌های سالانه، جای خود را به برنامه‌های ۵ و ۱۵ ساله قابل انعطاف‌تری می‌داد

همان گونه که در چین نیز پس از اصلاحات ۱۹۷۹، تمایل نسبی به نظام تصمیم‌گیری چند سطحی (دولت، بنگاه، فرد) جای خود را به برنامه‌ریزی متمرکز دولتی - حزبی در قبل از اصلاحات داد و ابتدا طی دوره‌ای حدوداً ۶ ساله و سپس به صورت نهایی، روندی از اعطای اختیارات به تعامات محلی و بنگاهها آغاز شد (توفیق، ۱۳۸۲؛ 1990:34-56; Kemme,

در جوامع دیگری نیز که الگوهای برنامه‌ریزی مورد توجه قرار گرفته بود، روندی از تمرکززدایی برنامه وجود داشته است. برای مثال در ترکیه از سال ۱۹۶۱ سازمان برنامه‌ریزی دولتی (SPO)<sup>۱</sup> به وجود آمده و وظیفه‌اش تهیه برنامه‌های بلند مدت، میان مدت و سالانه و نظارت بر اجرای برنامه‌ها بود. اما اولاً برنامه فقط برای بخش عمومی جنبه الزامی داشت و برای بخش خصوصی، صرفاً دارای جنبه‌ی ارشادی بود. ثانیاً از دهه ۸۰ میلادی، (از برنامه ششم پنجساله) فعالیت برای تعدیل ساختاری<sup>۲</sup> آغاز شد که در آن، نقش بخش عمومی به سطح نظارت محدود شد و با کاهش مداخله‌گری دولت، فضای بیشتری برای ابتکار محل بخش خصوصی فراهم آمد (توفیق، ۱۳۸۲؛ State Planning Organization, 2006:1-40)

در هند نیز، نهر و از سال ۱۹۳۸ تحت تأثیر الگوی شوروی، «کمیته ملی برنامه‌ریزی» را به وجود آورد و پس از استقلال و از سال ۱۹۵۰، «کمیسیون برنامه‌ریزی»<sup>۳</sup> برنامه‌های پنج‌ساله را آغاز کرد. اما اولاً دموکراسی پارلمانی هند ایجاب می‌کرد که برنامه در پارلمان تصویب بشود و برنامه‌ریزان، با سندیکاها و احزاب سیاسی و نمایندگان مردم، ضرورتاً، تعامل می‌کردند، ثانیاً برنامه مانند ترکیه، در هند نیز، برای بخش خصوصی جنبه ارشادی (و نه الزامی) داشت. ثالثاً ساختار فدراتیو سبب می‌شد که با ایالت‌ها نیز در فرایند

---

1. State Planning Organization

(این سازمان زیر نظر شورای عالی برنامه‌ریزی به ریاست نخست وزیر کار می‌کرده است)

2. Structural Adjustment

3. Planning Commission

برنامه‌ریزی، رایزنی به عمل بیاید و حالت نیمه متمرکزی وجود داشت و رابعاً از آغاز دهه ۹۰، روندی از رفورم برنامه با تمرکززدایی بیشتر، کنترل‌زدایی، بورکراسی‌زدایی و توان‌سازی هرچه بیشتر بخش خصوصی آغاز شد. برنامه‌ی هشتم در واقع ترکیبی از دو الگوی «برنامه‌ریزی» و «آزادسازی» بود و در آن بر کاهش کنترل‌ها و مداخلات دولتی و نیز بر مقررات‌زدایی تأکید شد. این به معنای حذف دولت تلقی نمی‌شد و از بازار، کارکرد ایجاد تعادل بین عرضه و تقاضا، و از دولت، کارکرد پایش نیازهای ملی انتظار می‌رفت. در برنامه‌ی نهم ۲۰۰۲-۱۹۹۷، تأکید بر فرایند مشارکتی برنامه، باز هم افزایش یافت (توفیق، ۱۳۸۲، Luthra, 2000: Chapter three)

کره‌ی جنوبی نمونه‌ای دیگر از کشورهایی است که از الگوی برنامه‌ریزی استفاده کرد و الگوی او مورد توجه سایر کشورها مانند سنگاپور، مالزی و تایلند شد و از عوامل مؤثر در معجزه اقتصادی آسیای جنوب شرقی به حساب آمد. شورای برنامه‌ریزی اقتصادی<sup>۱</sup> در کره (EPB) از سال ۱۹۶۱ تأسیس شد و ابتدا با الگوی برنامه‌ریزی فراگیر آغاز به کار کرد اما اولاً در این برنامه‌ریزی فراگیر، بخش خصوصی بسیار کارآمد نیز جایگاه مؤثری داشت و این امر در کنار شایسته‌گرایی هنجار شده بخش عمومی، عملکرد موفقی به برنامه‌ریزی می‌بخشید، ثانیاً از دهه ۹۰، طرح‌های جامع سرزمینی<sup>۲</sup> (CNTP) مورد توجه بیشتری از برنامه‌ریزی فراگیر قرار گرفت و در طراحی این طرح‌ها مؤسسات پژوهشی مستقل و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها مشارکت مؤثری داشتند و به‌ویژه از طرح چهارم که کره‌ای‌ها با آن وارد سده ۲۱ شده‌اند، بر تفویض اختیارات به مقامات محلی، مثلث «مردم، دولت مرکزی، دولت محلی»، الگوهای پایین به بالا<sup>۳</sup> و تسهیم قدرت<sup>۴</sup> تأکید برجسته‌ای شد. (توفیق، ۱۳۸۲؛ World Bank, 1993:220-380)

- 
1. Economic Planning Board
  2. Comprehensive National Territorial Plan
  3. Bottom - up
  4. Power - Sharing

در آن دسته از کشورهای اروپایی نیز که برنامه‌ریزی مورد توجه قرار گرفت هیچوقت مبتنی بر الگوی اجباری و متمرکز نبود. برای نمونه در فرانسه از دوره‌ی «دوگُل» و با فکر «ژان مونه»<sup>۱</sup> شورای برنامه‌ریزی به وجود آمد. آمایش سرزمین<sup>۲</sup>، برنامه‌ریزی فضایی، برنامه‌های ۴ یا ۵ ساله و برنامه‌ریزی منطقه‌ای و ملی استراتژیک اهمیت پیدا کرد و کمیساریای برنامه، برنامه‌های مختلفی را تهیه و اجرا کرد. اما اولاً برنامه‌ریزی در فرانسه از نوع اطلاع‌رسانی و مقداری نیز ارشادی بود در آن با همه نقش دولت، به بازار اهمیت داده می‌شد و برنامه براساس الگوی اجباری نبود و پیرماسه<sup>۳</sup> نظریه پرداز برنامه‌ریزی فرانسوی در کتابش با عنوان «برنامه یا ضد تصادف»<sup>۴</sup> (۱۹۶۵) کوشیده است برنامه را به معنای جهت‌گیری مشترک برای توسعه به صورت سازگار با آزادی و ابتکار فردی تفسیر کند، ثانیاً از دهه‌ی ۹۰، فرانسوی‌ها به این نتیجه رسیدند که در دوران معاصر و با محیط پیچیدگی و عدم اطمینان، حتی الگوی ماسه‌ای برنامه‌ریزی نیز کارایی ندارد، برنامه باید بار دیگر از نو تعریف بشود و ساختار آن باز هم توسعه پیدا بکند و ثالثاً هرچند فرانسوی‌ها به آمایش سرزمین و برنامه‌ریزی فضایی<sup>۵</sup> / آمایش سرزمین (به معنای جا اندیشی سیستمی برای انسانها و فعالیت‌ها با آینده‌اندیشی و آوردن زیرساختها و ساختارهای ارتباطی به خدمت انسانها در فضای کشور با در نظر گرفتن ویژگی‌های طبیعی، انسانی، اقتصادی و استراتژیک سرزمین) اهمیت دادند که در آن در کنار رقابت به همبستگی و توازن، و در کنار عرضه و تقاضا و آزادی کسب و کار<sup>۶</sup> به اراده‌گرایی دولت به نمایندگی از ملت نیز توجه می‌شود، اما طرحهای آمایشی فرانسه از دهه‌ی ۹۰ با تمرکززدایی همراه بود. فرض بر این بود که در آمایش سرزمین، بازیگر اصلی فقط دولت

- 
1. Jean Monnet
  2. Arrangement of territory
  3. P.Masse
  4. The Plan or the Anti-hazard
  5. Spatial planning
  6. Laissez - fair



نیست بلکه شبکه شهرها و شهروندان، نهادها، انجمن‌ها و بازیگران خصوصی واجتماعات محلی نیز باید در جریان آمایش مشارکت داشته باشند و به تعبیر دیگر، آمایش سرزمین به جای اینکه مقرره‌ای دولتی باشد به صورت قرارداد اجتماعی درمی‌آید و این همان فرایند قراردادی کردن<sup>۱</sup> بود (توفیق، ۱۳۸۲، Booth, 2007: 1-256).

در هلند نیز هرچند دفتر مرکزی برنامه‌ریزی<sup>۲</sup> (CPB) به وجود آمد که نخستین مدیر آن نیز «تین برگن» بود، اما در فرهنگ هلندی، برنامه‌ریزی به صورت یک ساز و کار اطلاع‌رسانی و ارزشیابی تلقی می‌شد و برای همین وجود چنین دفتری، هلند را حتی در حد فرانسه، به دولت‌گرایی سوق نداد. ثانیاً دفتر تحلیل سیاست‌های هلند به گونه‌ای عمل کرده است که در بی‌طرفی شهرت یافته و همه‌ی سازمان‌های اجتماعی و احزاب و اتحادیه‌های هلند به تحلیل‌ها و پیش‌بینی‌های دفتر، به عنوان اطلاع‌رسانی و ارزشیابی مفید برای خود، اهمیت قائل هستند. در واقع این دفتر به دولت یاری می‌رساند که انتخاب میان گزینه‌های سیاستی را بهینه‌سازی بکند و برای سایر بازیگران اجتماعی نیز مکانیسم اطلاع‌رسانی و ارزشیابی معنی‌داری تلقی می‌شود که می‌توانند از آن برای تطبیق فعالیت‌های خود با مقتضیات کشوری و جهانی بهره بگیرند و ثالثاً در برنامه‌های هلند، به جای هدف‌های کمی، بر هدف‌های کلان مانند اشتغال کامل و تعادل در مبادلات خارجی و ... تأکید می‌شود. (توفیق، ۱۳۸۲، Don and Verbruggen, 2006: 1-42).

### برنامه‌ریزی و دگرگونی در ابرانگاره‌ها

در مجموع چنانکه ملاحظه شد جوامع جهانی به رغم تفاوتی که در ساختارها و نظام‌های سیاسی خود دارند، از دهه‌ی ۸۰ و ۹۰ کم و بیش، تحوّل مفهومی برنامه‌ریزی را تجربه کرده‌اند. براساس این تجربه، برنامه‌ریزی از کنترل فراگیر کاملاً فاصله می‌گرفته

---

1. Contractualisation  
2. Central Plan Bureau

است. شتاب تحولات غیرخطی و پیچیدگی‌ها و پویایی‌های آن، الگوهای پیش‌بینی قبلی را برهم زده و به جای آن آینده‌اندیشی در معنای وسیع‌تری صورت می‌گیرد. موج جهانی شدن، برنامه‌ریزی سنتی در مقیاس ملی و درون مرزی را بویژه با جابجایی‌های سریع سرمایه‌ها، انسانها و اطلاعات منتفی ساخته است. دولت دیگر فقط یکی از بازیگران محسوب می‌شود و نقشی مداخله‌گر ندارد... تمرکززدایی به صورت یک فرایند ضروری درآمده است و تفویض اختیار ساختاری به نهادهای منطقه‌ای و محلی اجتناب‌ناپذیر شده است. برنامه‌ریزی یک دست، یک شکل و یکنواخت برای کل کشور مفهومی ندارد. روز به روز واقعیت‌های انبوه<sup>۱</sup> هرچه بیشتر جای خود را به واقعیت‌های خاص<sup>۲</sup> می‌دهند. بنابراین برنامه‌ریزی مفهوم کیفی، قابل انعطاف، جامعه‌گرا و بازارگرا به خود گرفته و نقش اطلاع‌رسانی راهبردی پیدا کرده است.

متون و منابع علمی برنامه‌ریزی از دهه‌ی ۷۰ و ۸۰، سرشار از نقدهایی است که از برنامه‌ریزی به مفهوم سیستم بسته‌ی خطی و کمی و مدعی پیش‌بینی‌های منظم قطعی به عمل می‌آمده است. فهم منطق ناآرامی محیط و تغییرات آن، ضرورت فاصله گرفتن از الگوی برنامه‌ریزی سنتی و اتخاذ رویکردهای سیستمی و راهبردی و پویا در برنامه‌ریزی را تأکید می‌کند. در دهه‌ی ۸۰، حتی نماینده‌ی برجسته‌ی برنامه‌ریزی کمی و خطی یعنی تین برگن، دیدگاه‌های قبلی خود را مورد تأمل و ملاحظه قرار داد. وی که در دهه‌ی ۵۰ (۱۹۵۸) به «برنامه‌ریزی مرکزی» تأکید می‌کرد، در دهه‌ی ۸۰ (۱۹۸۴) مطلق تلقی شدن الگوهای کمی و ریاضی خطی را مورد انتقاد قرار داد و فرض ثابت بودن شرایط را فرض م‌حالی دانست (تین برگن، ۱۳۶۸)

بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که حداقل در یکی دو دهه‌ی آخر قرن بیستم، هم در عرصه‌ی متون و منابع علمی و نظریات و هم در عرصه‌ی الگوهای به کار گرفته شده در

---

1. Mass  
2. Niche

تجربه‌ی کشورهای، تحوّل‌ی مفهومی و ساختاری در برنامه‌ریزی به وجود آمده و در واقع ابر‌انگاره‌های (پارادایم‌های) برنامه‌ریزی دچار دگرگونی شده است. در پارادایم‌های جدید، لزوم برنامه‌ریزی از الگوی متمرکز به غیرمتمرکز و تعاملی و مشارکتی، از هدف‌گزینی‌های ایستا به جهت‌گیری‌های پویا، از سیستم‌های بسته به باز، از مدل‌های صرفاً کمی - ریاضی به مدل‌های کمی - کیفی، و از پیش‌بینی‌های مطلق به آینده‌اندیشی انتقال یافته است. در مفهوم جدید برنامه‌ریزی، بر ارزشیابی مداوم نتایج، سازگاری فعال با تحولات و پیچیدگی‌های محیط و موقعیت‌ها، توجه اکتشافی به آینده‌های ممکن و احتمالی، فهم کثرت آینده‌ها و سناریوهای محتمل و در نظر گرفتن بازیهای نامتعیّن عاملان متعدّد تأکید می‌شود (جدول ۲)

جدول ۲: تحولات مفهومی و جایجایی در پارادایم‌های برنامه‌ریزی

فراگیر و متمرکز	نیمه متمرکز / نامتمرکز
دولت: بازیگر اصلی و مداخله‌جو	دولت: یکی از بازیگران و در نقش حامی
اجباری و الزامی	ارشادی / اطلاع‌رسانی
قیمومت	مشارکت
برنامه‌ریزی دولتی: جانشین بازار و بنگاه و فرد	تعامل همه‌ی ذی‌نفعان و کنشگران
اهداف متصلّب	اهداف قابل انعطاف
کمیت‌گرایی	رویکردهای کمی - کیفی
فرایندهای خطی و پیوسته	فرایندهای غیرخطی و گسسته
تجمّع اختیارات	تفویض اختیار
مداخله‌ی حداکثری دولت	آزادسازی و ابتکار عمل بخش خصوصی
تصمیم‌گیری مرکزی (برنامه‌ریزی برای آنها)	تصمیم‌گیری مشارکتی و تعاملی (برنامه‌ریزی با آنها)
نظارت و کنترل بورکراتیک	حمایت و توانمندسازی
تصمیم‌گیری سیاسی	نقش سازمانهای مستقل پژوهشی و علمی در جریان تصمیم‌گیری

الگوهای بالا و پایین	پایین به بالا / تسهیم قدرت
تلقی ثبات شرایط	توجه به پیچیدگی و عدم اطمینان
برنامه‌ریزی: مقررهای از بالا	برنامه‌ریزی: گفتگو و قرارداد اجتماعی
هدف‌گزینی و ایستا	جهتگیری پویا
پیش‌بینی قطعی	آینده‌اندیشی مداوم (توجه اکتشافی به آینده‌ها و سناریوهای متکثر)
واقعیت‌های انبوه	واقعیت‌ها و موقعیت‌های خاص
دولت‌گرا	جامعه‌گرا، بازارگرا و تقاضاگرا
سیستم بسته	سیستم باز
زمان پیوسته	زمان ناپیوسته و راهبردی
ساده‌سازی	فهم پیچیدگی و بازیهای نامتعین عاملان متعدد

### الگوهای برنامه‌ریزی؛ تحلیلی مقایسه‌ای

بر مبنای مفاهیم و مفروضات و رویکردهای مختلف، الگوهای گوناگونی برای برنامه‌ریزی ارائه شده است. از جمله‌ی مهمترین الگوها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. الگوهای کلاسیک و سنتی

۲. الگوهای سیستمی (نظام مند)

۳. الگوهای تعاملی و مشارکتی

۴. الگوهای راهبردی

#### ۱. الگوهای کلاسیک و سنتی

الگوهای کلاسیک و سنتی بر مبنای تلقی‌هایی شکل گرفته‌اند که در تاریخچه‌ی برنامه‌ریزی وجود داشت. وبر، مهم‌ترین شرط لازم در برنامه را «کارآمدی» دانسته که بر مبنای عقلانیت قابل دستیابی است. از نظرتایلور و فایول، مهم این بود که مدیران شایستگی و تخصص لازم برخوردار باشد. در این صورت می‌توانست بر اساس

سنجش و مطالعه‌ی علمی زمان و حرکت<sup>۱</sup> به پیش بینی و طراحی و برنامه‌ریزی پردازد  
(Matteson et al, 1993:240-289)

موفقیت‌ها و پیشرفت‌هایی که در آن دوره، در علم و تکنولوژی نصیب جوامع صنعتی شده بود، این فرض را درخند مطلق، تقویت کرده بود که می‌توان جامعه و امور انسانی را با تصمیم‌گیری عقلانی و روش‌ها و فنون علمی در جهت اهداف از پیش تعیین شده و به صورت خطی اداره کرد و براساس مدل‌های ریاضی و کمی دست به پیش بینی زد و از عهده کنترل کامل برآمد. بویژه چنانکه پیشتر توضیح داده شد، با ظهور و رقابت ایدئولوژی‌ها در دوره جنگ سرد، الگوهای سنتی برنامه‌ریزی در سطح کلان جوامع رواج و رونق یافتند. در روسیه، انقلابی براساس مکتب مارکسیستی روی داده بود. رهبری اتحاد جماهیر شوروی با الهام از ایده‌ی تغییرزیربنایی که مارکس آن را نظریه پرداز می‌کرده بود، به برنامه‌ریزی آموزشی برای مقابله با بیسوادی و افزایش نیروی انسانی کارآمد در جهت رقابت با دنیای سرمایه‌داری روی آورد. موفقیت‌های و جهش‌های عملی این کشور در دوره‌ی جنگ سرد طی دهه ۵۰ به تکنولوژی پیشرفته فضایی و پرتاب سفینه نایل آمده بود، این در شرایطی بود که انتظارهای کلاسیک از اینکه عرضه و تقاضای طبیعی بازار، به صورت خود به خود از عهده‌ی حل مسائل جامعه‌ی سرمایه‌داری بریاید، مورد چون و چرا قرار گرفته بود، این همه سبب شد که الگوهای برنامه‌ریزی سنتی آموزشی و آموزش عالی به صورت کمی و خطی در جوامع سرمایه‌داری نیز کم و بیش مورد توجه قرار بگیرد و به جهان سوم انتقال یابد و به علت جاذبه‌ی شدید الگوهای علمی و فنون کمی از یک سو و غلبه‌ی ساختارهای متمرکز و بسته از سوی دیگر، الگوهای برنامه‌ریزی ریاضی و خطی در آموزش و آموزش عالی به صورت متمرکز مورد اقبال واقع بشود.

محاسبه ریاضی و کمی برای پیش‌بینی از جمله‌ی مهم‌ترین ویژگی‌های الگوهای

سنتی هستند. البته الگوهای پیشرفته‌تری نیز که بعداً در برنامه‌ریزی توسعه یافته‌اند، از تحلیل‌های کمی و آماری بی‌نیاز نبوده و نیستند و اساساً وجود اطلاعات هرچه بیشتر، ضامن دقت و قوت برنامه‌ریزی است ولی الگوهای سنتی منحصراً برصالت کمیّت گرایمی مبتنی بودند و فرض برآن داشتند که با فنون و روشهای کمی، می‌توان قاطعانه دست به پیش بینی و کنترل زد. در نتیجه، هسته اصلی این الگوها، معادلات ریاضی بوده است، که از ساده‌ترین معادلات مانند « $aEt = aR \cdot aPt$ » تا معادلات پیچیده‌تر را در بر می‌گرفته است. در الگوهای آسیایی توسعه آموزش، معادلات ۴۰ گانه‌ای برای محاسبه تعداد جمعیت، گروه سنی، فضای آموزشی و ضرایب و پارامترهای مربوط به ابعاد مختلف موضوع به کار می‌رفته است. بنارد<sup>۲</sup> و آدلمن<sup>۳</sup> از جمله کسانی بوده‌اند که الگوهای خطی - ریاضی ارائه کرده‌اند (نیساری، ۱۳۵۴)

هاربیسون<sup>۴</sup> با اینکه وجود داده‌های آماری و اطلاعات را برای دقت و قوت برنامه‌ریزی لازم می‌داند و از برنامه‌ریزی معطوف به اطلاعات و اطلاع رسانی<sup>۵</sup> استقبال می‌کند ولی اصالت یافتن روش‌های کمی و اعداد و ارقام را مورد انتقاد قرار می‌دهد که در آن، اهداف و اولویتهای واقعی در زیرآواری از مدل‌های ریاضی گم و ناپدید می‌شود و اینجاست که به جای برنامه‌ریزی واقع‌گرا، چرخه‌ای از برنامه‌ریزی برای برنامه‌ریزی<sup>۶</sup> و یا برنامه‌ریزی برکنار از واقعیت‌ها<sup>۷</sup> به وجود می‌آید (هاربیسون، ۱۳۷۰) برای مثال در برنامه‌ریزی آموزش عالی با

۱. در معادله یادشده،  $aEt$  به تعداد آموزش گیرندگان گروه سنی  $a$  در سال  $t$ ،  $aR$  به تعداد کسانی که در گروه سنی  $a$  در مؤسسه آموزشی ثبت نام کرده‌اند و  $aPt$  به تعداد جمعیت گروه سنی  $a$  در سال  $t$  اشاره دارد.

2. Benard
3. Adelman
4. Fredrick Harbison
5. Planning Oriented on Information
6. Planning for planning
7. Planning Without facts

الگوی سنتی، با این فرض که مقدار معینی از تولید در هریک از بخش‌ها و با نرخ رشد مشخص، به تعداد معینی از دانش‌آموختگان در رشته‌های ذی ربط نیاز دارند، برای آموزش عالی برمبنای معادلات خطی، برنامه‌ریزی می‌شده است. معادلات خطی تین برگن<sup>۱</sup> نمونه‌ی برجسته‌ای از این الگو هستند (برگن، ۱۳۶۲).

الگوی تین برگن به صورت دونسخه‌ی تین برگن<sup>۱</sup> و تین برگن<sup>۲</sup> در برنامه‌ریزی براساس الگوهای ریاضی به کار رفته است. تین برگن<sup>۱</sup>، حاصل کار «کورآ»<sup>۲</sup> بود که سپس تین برگن به او پیوست و باهم توسعه دادند و تین برگن<sup>۲</sup>، حاصل کار مشترک تین برگن و «باس»<sup>۳</sup> بود. این الگو مورد نقدهای متعددی از سوی کسانی چون ا.کی.سن<sup>۴</sup> قرار گرفته است (نیساری، ۱۳۵۴) در ادامه‌ی مطالعات و تأملات، خود تین برگن نیز ملاحظات ناقدانه‌ای درباره الگوهای کمی و ریاضی برنامه‌ریزی داشته است (برگن، ۱۳۶۸).

الگوهای خطی برنامه‌ریزی هم به دلیل مفروضات غیرواقع بینانه مانند وجود رابطه خطی میان رشته‌های آموزشی و انواع محصولات و اشتغالات یا یکسان انگاری نرخ رشد در بخش‌های مختلف و... هم از حیث روش‌شناختی و محدودیت‌های مربوط به داده‌ها و اطلاعات و آمار موردنیاز، و هم به لحاظ معرفت‌شناختی و با توجه به پیچیدگی و عدم قطعیت و تعین در امور انسانی موردانتقاد قرار گرفته است (نیساری، ۱۳۵۴ و یمنی ۱۳۸۲)

تصمیم‌گیری در الگوهای کلاسیک برنامه‌ریزی، عمدتاً برمبنای تصمیم‌گیری با رویکرد عقلانیت پوزیتوسیتی است که در آن، با در نظر گرفتن هدف، گزینه‌ها فهرست می‌شود، نتایج و هزینه‌های هریک از گزینه‌ها، برآورد و مقایسه می‌شود و بهترین و کم

---

1. Tinbergen  
2. Corea  
3. Bus  
4. A.K. Sen

هزینه ترین گزینه، انتخاب می شود. هنری فایول<sup>۱</sup> فرانسوی، لوترگیولیک<sup>۲</sup> انگلیسی ولیندوال اورویک<sup>۳</sup> امریکایی از نمایندگان این نوع تصمیم گیری بوده اند. مراحل این نوع الگوها، کم و بیش به صورت خطی «برنامه ریزی سازماندهی، انتخاب، تصمیم گیری، هماهنگی، استخدام و بودجه بندی» (POSDCORB) بوده است. کسانی چون هربرت سایمون<sup>۴</sup> این نوع رویکرد تصمیم گیری را به دلیل محدودیت های شناختی و عدم امکان پیش بینی قاطع، گمراه کننده و توهم آمیز و جزمیت زان دانسته است که به ویژه آن گاه که با مداخله ایدئولوژی و سیاست نیز همراه می شود می تواند بسیار خطرناک و زیان آور باشد (هاولت ورامش، ۱۳۸۰)

چهار عنصر اساسی در الگوهای کلاسیک برنامه ریزی عبارتند از (کارلسون و آکرمن، ۱۳۷۴):

۱. هدف
  ۲. گزینه های تصمیم گیری
  ۳. انتخاب وسایل مرتبط با اهداف و تصمیمات
  ۴. ارزشیابی عملیات
- در اوایل نیمه دوم سده بیستم، الگوهای کلاسیک برنامه ریزی در جوامع غربی به صورت مدل هایی همچون «برنامه، طرح، بودجه<sup>۵</sup>» در امریکا و عقلانی کردن گزینه های بودجه ای<sup>۶</sup> در فرانسه مورد توجه قرار گرفت (یمنی، ۱۳۸۲).
- در همه این الگوها، اهداف از قبل تعریف شده، ثابت و متعین تلقی شده است و این مهم ترین نکته ای است که این الگوها به دلیل آن مورد نقادی قرار گرفته اند. تأکید ناقدان

---

1. H. fayol
2. L. Gulick
3. L. Urwick
4. Herbert Simon
5. Planning, Programming, Budgeting
6. Rationalizing the Budgetary Choices



برنامه‌ریزی سنتی هدف محور، بر این بود که برخلاف تصور ساده اندیشانه‌ای که در الگوهای کلاسیک برنامه‌ریزی وجود دارد، اهداف انسانی، همواره با ابهام قرین هستند. از آنها تفاسیر مختلف و حتی متعارض به عمل می‌آید، تعریف آنها متکثر است و از این گذشته، اعمال معنی داری در سازمان هست که بیش از اهداف اهمیّت پیدا می‌کنند. انسان‌هایی که در درون سازمان و محیط بیرونی هستند، مفاهیم و معانی غیرقابل پیش‌بینی خویش را در لابلای ارزش‌ها، نگرش‌ها و تفسیرهای خود بر اهداف از پیش تعریف شده، ترجیح می‌دهند و اساساً اهداف مستقل از تجربیات و تفاسیر مردمان وجود خارجی ندارند (کارلسون و آکرمن، ۱۳۷۴)

خصوصیت دیگری که در الگوهای سنتی و کلاسیک برنامه‌ریزی کم و بیش وجود داشت، دخالت ندادن اطلس فرهنگ و جامعه و ذهنیت‌های موجود در آن و سپهر محیطی بوده است. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی کمتر به صورت فرایندی اجتماعی و در ارتباط با فرهنگ و ارزش‌های آن و درگیر با محیط و مقتضیات و تحولات آن دیده می‌شده است، فرض بر این بود که می‌توان برای محدوده‌ای بسته که مرزهای مشخصی با پیرامون خود دارد و قابل کنترل حداکثری است برنامه‌ریزی کرد. (کارلسون و آکرمن، ۱۳۷۴) برخی از ویژگی‌هایی که کم و بیش در الگوهای سنتی برنامه‌ریزی وجود داشت و در سطور پیش به آنها اشاره شد در جدول ۳ درج شده است.

### جدول ۳: برخی از ویژگی‌های الگوهای سنتی برنامه‌ریزی

۱. برنامه‌ریزی به‌عنوان نخستین وظیفه مدیر دانسته شده است و در نتیجه، نقش اصلی در برنامه‌ریزی با مدیریت است و به همین دلیل، در این الگوها برنامه‌ریزی چه بسا عمدتاً تابعی از شهود و علایق و سلايق مدیران بشود و سایر ذی نفعان در سازمان و محیط، مشارکت مؤثری در فرایند برنامه‌ریزی

نداشته باشند. همین ویژگی سبب شده که الگوهای برنامه‌ریزی سنتی، غالباً کارکردگرا<sup>۱</sup> و تمرکزگرا بوده اند.

۲. برنامه‌ریزی‌های سنتی نوعاً هدفگرا و مبتنی بر اصالت هدف<sup>۲</sup> هستند. هدفهای تعریف شده مبنا قرار می‌گیرند و گزینه‌های تصمیم‌گیری به صورت ابتدا به سکون مطابق این هدفها، تعیین می‌شوند. بدین ترتیب برنامه‌ریزی سنتی به صورت فرایند تعریف اهداف و انتخاب عملیات برای تحقق اهداف تعریف می‌شود. همین عامل سبب می‌شود که الگوهای برنامه‌ریزی سنتی، از قابلیت انعطاف و تنوع و پویایی اندکی برخوردار باشند.

۳. پیش بینی عقلانی و علمی به صورت مطلق، مورد اعتماد و تأکید قرار گرفته است. فرض بر این بوده است که برنامه ریزان می‌توانند آینده را عاقلانه و با استفاده از روش های علمی، پیش بینی قطعی بکنند و براساس آن تصمیمات و فعالیت های مورد نیاز را به صورت زمانی فهرست بندی<sup>۳</sup> و تنظیم کنند، بدون توجه به اینکه اولاً عقلانیت و آزمون علمی نیز فرایندی اجتماعی و مشاع است و ثانياً، موضوعات انسانی محل توجه عقل و علم، بسیار پیچیده و سرشار از انواع ابهاماتند.

۴. از دیدگر خصوصیت های الگوهای برنامه‌ریزی سنتی، این است که نوعاً درونگرا هستند. یعنی در این نوع برنامه ریزی، کمتر به محیط و موقعیت بیرونی و نیازها و مقتضیات آن توجه می‌شود. بیشترین دغدغه ی برنامه ریز سنتی آن است که با نظریه اهداف درون سازمانی به صورت سیستم بسته به برنامه‌ریزی بپردازد. این ویژگی سبب می‌شود که الگوهای سنتی برنامه‌ریزی، خصوصیت بسته ای داشته باشند.

- 
1. Functionalistic
  2. Goal - Based
  3. Schedulizing

۵. خطی بودن از دیگرویزگی های غالب برالگوهای سنتی برنامه‌ریزی بوده است. بدین ترتیب که مسیر حرکت و تغییرات، یکسره به صورت پیوسته و خطی تصور می شود که می توان بر مبنای پیش بینی ها، آن را در جهت اهداف هدایت کرد.

۶. کمی بودن از جمله ی سایر خصوصیات رایج درالگوهای سنتی برنامه‌ریزی بوده است. فرض براین بود که الگوهای ریاضی و فنون برخاسته از آن برای پیش بینی کفایت می کنند و برنامه‌ریزرا برای نیل به اهداف مطلوب قادر می سازند.

۷. گذشته گرایی یا حال گرایی از دیگرویزگی های الگوهای سنتی برنامه‌ریزی تلقی شده است. به عبارت دیگر این الگوها یا صرفاً واکنشی (انفعالی) و عملیاتی، یا غیرفعال و تاکتیکی هستند. زیرا یا برای اهداف از قبل تعریف شده، عملیاتی به صورت انفعالی تنظیم می کنند و یا حداکثر درمقابل تغییرات و با تقید به اهداف و مسیرهای ازپیش تعریف شده، فقط درسطح تاکتیکیها و روش ها، دست به تغییروتنوع می زنند.

۸. درالگوهای کلاسیک برنامه ریزی، تصور ساده اندیشانه ای در تفکیک واقعیت ها از ارزش ها وجود دارد. فرض براین است که برنامه‌ریزی می تواند به سادگی از سوگیری های ارزشی، به دور و برکنار بشود و براساس روشهای بیطرفانه ی علمی و توصیفی، رفع و رجوع بشود.

۹. فرایند برنامه‌ریزی در الگوهای کلاسیک، بسیار آرام، قابل کنترل، و منتظره تلقی می شود به گونه ای که عملاً بسیاری از عوامل و متغیرها ثابت فرض می شود و بر همین اساس در تلقی کلاسیک برنامه‌ریزی، انتظارات گزافی برای پیش بینی و کنترل مسیرووجود دارد.

۱۰. در الگوهای سنتی برنامه‌ریزی، این فرض نیز کم و بیش وجود داشت که برنامه‌ریزی کمتر یک فرایند اجتماعی و مرتبط با فرهنگ و درگیربا محیط است و می توان درمحدوده ی بسته ی که مرزهای مشخصی با محیط خود دارد، دست به برنامه‌ریزی و کنترل زد.

## ۲. الگوهای سیستمی (نظام مند/ سامانه نگر)

تفکر سیستمی، برابرنهاده ای درمقابل رویکرد ماشینی - مکانیکی بوده است. در رویکرد مکانیکی، رابطه جبری علت - معلولی، عمدتاً به صورت خطی دیده می‌شد. برای تحلیل امور، کل را به اجزای خود تجزیه وهریک از اجزا را جداگانه بررسی و سپس ترکیب می‌کردند. به عبارت دیگر، کل مساوی با مجموع اجزا و یا حداکثر دربرگیرنده روابط متقابل اجزادانسته می‌شد. دراین رویکرد، تصوّر رابطه خطی وجبری علت - معلولی به صورت مکانیکی، سبب می‌شد که به نوعی قطعیت باور وجود داشته باشد. به طوری که می‌توان خواص اجزا و متغیرها را به دقت مطالعه و سهم هریک را تعیین و پیش بینی کرد. این درحالی است که تفکر سیستمی، امور را به صورت یک کلیت درهم تنیده، می بیند که درآن، کل مساوی مجموعه اجزا نیست. اجزای سیستم را باید درپرتو کل و برحسب نقش هریک درکلیت سیستم و با روابط متقابل و متعامل دید. رابطه ها یک طرفه و علت - معلولی نیست بلکه فرایندهایی که از طرف درونداد به طرف برونداد روی می‌دهند، بازخوردی نیز از سوی برونداد به درونداد دارند و از این گذشته، همه ی این چرخه، در محیط مجاور و پیرامونی روی می‌دهد و درگیر با محیط و «آکنده از محیط»<sup>۱</sup> است. بدین ترتیب درتفکر سیستمی، امور به یک یا چند علت و عامل، تقلیل پیدا نمی کنند و تحولات پدیده‌ها در سامانه‌ای باز، توسعه داده می شود و به عبارت دیگر در مقابل تقلیل‌گرایی<sup>۲</sup> رویکرد مکانیکی، توسعه‌گرایی<sup>۳</sup> رویکرد سیستمی به میان می آید (ایکاف<sup>۴</sup>، ۱۳۷۵)

برنامه‌ریزی با رویکرد سیستمی، ازنگاه یک سویه فراتر می‌رود و عوامل بیرونی را با درونی، محیطی را باسازمانی، اقتصادی اجتماعی و نهادی و سیاسی و حقوقی و فرهنگی را درکلیتی متقابل می‌بیند و کمیت را درهم تنیده با کیفیت به صورت فرایندی سیستمی

- 
1. Invironment - full
  2. Reductionism
  3. Expansionism
  4. Russell L. Ackoff

ملاحظه می‌کند. برای مثال تحلیل روندهای جمعیتی را به صورت متقابل با تقاضاها و آن دو را با نظام تصمیم‌گیری و آن سه را با ساختارها و همه را در محیط چند عاملی با تأثیر و تأثر متقابل انجام می‌دهد (هاربیسون، ۱۳۷۰)

برای مثال در برنامه‌ریزی آموزش عالی با رویکرد سیستمی، عناصر پنجگانه سیستم باهم و به صورت متقابل (ونه خطی و یک طرفه) دیده می‌شود به طوری که عوامل دروندادی<sup>۱</sup> (مانند دانشجو، هیأت علمی، کارکنان، قوانین، برنامه‌ها، مواد، تجهیزات و اعتبارات و فرهنگ سازمانی) با عوامل فرایندی<sup>۲</sup> (مانند روشهای تخصیص، تدریس، سبکهای رهبری، مهارتهای مدیریت و ارتباطات و جو کاری) و آن دو با محصولات<sup>۳</sup> (مانند نمره، دانش فنی، مقاله، کتاب، نتیجه‌ی پژوهشی، خدمات تخصصی) و آن سه با برون داد<sup>۴</sup> واسطه‌ای (همچون دانش آموخته، اخراجی، مردودی و ...) و آن چهار با عوامل پیامدی<sup>۵</sup> و نتایج نهایی (مثل اشتغال، کارافرینی و شایستگی‌های کانونی دانش‌آموختگان و تفکر انتقادی آنها، مشارکت آنها، توانایی‌های شهروندی آنها و کیفیت زندگی آنها) باهم و در کلیتی سیستمی و به صورت متقابل (و نه خطی و یک طرفه) تحلیل می‌شود (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴)

از این گذشته، همه این عناصر پنجگانه سیستم، مجدداً در یک گستره فراسیستمی، با سیستم‌های مجاور و محیط‌های متداخل پیرامونی دیده می‌شود به طوری که برای مثال در برنامه‌ریزی آموزش عالی تمام عناصر خرد<sup>۶</sup> دانشگاهی با عوامل کلان<sup>۷</sup> اجتماعی و عوامل فراسوی کلان<sup>۸</sup> جهانی در یک کلیت درهم تنیده، بررسی و تحلیل می‌شود.

- 
1. Inpnt
  2. Process
  3. Product
  4. Out - put
  5. Out - come
  6. Micro
  7. Macro
  8. Mega

سرانجام باید گفت در الگوهای برنامه‌ریزی سیستمی، به مطالعات میان رشته‌ای<sup>۱</sup> و کل‌نگر<sup>۲</sup> اهمیت بیشتری داده می‌شود. (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴)

مهم‌ترین ویژگی‌های الگوهای سیستمی برنامه‌ریزی که در سطور پیش به آنها اشاره شد در جدول ۴ آمده است:

**جدول ۴. مهم‌ترین ویژگی‌های الگوی سیستمی برنامه‌ریزی**

۱. رابطه‌ها را خطی و یک‌طرفه نمی‌بیند. فرایندها را با بازخوردها با هم بررسی می‌کند.
۲. اجزا را به صورت جداگانه تحلیل نمی‌کند.
۳. عوامل و متغیرهای دروندادی، فرایندی، برون‌دادی و پیامدی را به صورت متقابل می‌بیند.
۴. قلمرو برنامه‌ریزی را به صورت کلیتی سیستمی درهم تنیده با سیستم‌های مجاور و محیط‌های متداخل بیرونی بررسی می‌کند.
۵. از تقلیل‌گرایی می‌پرهیزد. کمیت را باکیفیت، درون را با بیرون و همه‌ی عوامل را با هم و با توجه به پیچیدگی آنها مورد مطالعه قرار می‌دهد.
۶. سطوح مختلف خرد و میانی و کلان و فراسوی کلان برنامه‌ریزی را در تأثیر و تأثر متقابل بررسی می‌کند.
۷. بر مطالعات میان رشته‌ای و کل‌نگر تأکید می‌کند.

- 
1. Interdisciplinary
  2. Holistic

### ۳. الگوهای مشارکتی - تعاملی

در الگوهای مشارکتی<sup>۱</sup> و تعاملی<sup>۲</sup> برنامه‌ریزی، بر ساخت نامتمرکز و ارتباطات افقی در برنامه‌ریزی تأکید می‌شود، فرض بر سهیم شدن همه ذی‌نفعان و طرف‌های ذی‌حق و ذی‌علاقه و ذی‌ربط در همه فرایندها و مراحل برنامه‌ریزی است و تنوع و پویایی‌هایی درون گروهی و گروه‌های غیررسمی و حتی مخالفان و منتقدان، به مثابه منابع و قابلیت‌های توسعه‌ی درونزای برنامه تلقی می‌شود. دگر اندیشان، جزو منابع فکری و انسانی و اخلاقی برنامه‌ریزی محسوب می‌شود. به‌ویژه در دانشگاه‌ها و برای برنامه‌ریزی دانشگاهی و آموزش عالی، به دلیل سرشت نهاد دانشگاه، ماهیت انتقادی کسب و کار آکادمیک و ویژگی‌های شناختی و اندیشگی و بی‌قراری و عدم تعین چالاک‌های ذهن هیأت علمی و دانشجویان؛ الگوهای مشارکتی و تعاملی برنامه‌ریزی، ضرورت خود را هرچه بیشتر و پررنگ‌تر نشان می‌دهد و برای همین در بیشتر جوامع مورد توجه قرار می‌گیرد. (Dunn, 1998: 10-18)

ایکاف، تفاوت بارز میان دو الگوی سنتی و تعاملی در برنامه‌ریزی را در این می‌داند که در الگوی سنتی، برنامه‌ریزان (که ممکن است ایدئولوگ‌ها یا بازوهای فکری و حرفه‌ای سیستم‌ها و مقامات متعلق به ساختارهای قدرت و ثروت و منزلت باشند) با اهداف از قبل تعریف شده برای دیگران برنامه‌ریزی می‌کنند و حداکثر کار آنها این است که انتظارات دیگران را نیز در فرایند برنامه‌ریزی، کم و بیش ملحوظ می‌دارند ولی در الگوی تعاملی، اساساً اهداف و انتظارات و نیازها و گزینه‌های تصمیم، در اثنای هم‌کنشی و سهیم شدن خلاق همه ذی‌نفعان و حتی جرّ و بحث‌ها و اختلافات تعریف می‌شوند. در الگوی تعاملی برنامه‌ریزی، چشم انداز<sup>۳</sup> و مأموریت<sup>۴</sup> برنامه از رهگذر حضور و مشارکت نمایندگان

- 
1. Participatory
  2. Interactive
  3. Vission
  4. Mission

هیأت‌های پایین در هیأت‌های بالاتر به دست می‌آید. (ایکاف، ۱۳۷۵)

تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی تعاملی، از مدل تصمیم‌گیری عقلایی فراتر می‌رود و مبتنی بر ترکیبی از مدل تصمیم‌گیری تدریجی و افزایشی<sup>۱</sup> و مدل تصمیم‌گیری جستجوی رضایت بخش<sup>۲</sup> است. بدین صورت که تصمیمات مربوط به گزینه‌ها و مسیرهای برنامه، طی فرایندی انباشتی، حاصل از گفتگو و یا چانه زنی در میان ذی نفعان و بیشترین توافق ممکن بازیگران گرفته می‌شود به عبارت دیگر برخلاف مدل عقلایی و اثبات‌گرا (پوزیتویستی) که فرض را بر آن داشته که یک بسته‌ی اطلاعاتی برای حل مسأله وجود دارد؛ در مدل افزایشی، اطلاعات لازم برای حل مسائل، در بحبوحه‌ای «زمان-بر» مستلزم حوصله و سعه صدر از گفتگو و توافق، به دست می‌آید و چه بسا آن طور که در مدل تصمیم‌گیری آشفته<sup>۳</sup> (و یا سطل زباله ای<sup>۴</sup>) مطرح می‌شود، فرصت‌های تصمیم‌گیری در یک فرایند پرابهام و غیرقابل پیش‌بینی، و چه بسا از میان راه‌حل‌های متعدد و متعارض و احیاناً به دورریخته شده مشارکت کنندگان و تعامل کنندگان در برنامه‌ریزی، خود را ظاهر می‌سازد (هاولت، رامش ۱۳۸۰).

در الگوی تعاملی، برخلاف الگوی عقلانی کلاسیک، فرایند برنامه‌ریزی؛ مسیری خطی، منظم و قابل پیش‌بینی ندارد بلکه به دلیل پویایی‌های نامتعیّن نگرش‌ها و علایق و انتظارات متکثر انسانی دخیل در برنامه، ذی نفعان<sup>۵</sup> برنامه بناگزیر تنها تعادل فرایند برنامه‌ریزی را در پویایی و تعارض و ناپیوستگی و پیچیدگی آشوبناک، جستجو می‌کنند (ایکاف، ۱۳۷۵، کارلسون و آکرمن، ۱۳۷۴)

برای همین است که الگوی تعاملی برنامه‌ریزی، به جای آن که هدف‌گرا باشد،

- 
1. Incremental
  2. satisfying Search
  3. Chaotic
  4. Garbage Can
  5. Stake Holders
  6. Gole Based



جهتگرا<sup>۱</sup> است. یعنی به جای اینکه اهداف در آغاز برنامه از شهود مدیران یا برنامه‌ریزان بریاید و توسط کسانی تعریف و مستقر بشود، جهتگیری‌های برنامه در اثنای برنامه‌ریزی و از رهگذر مذاکره، چانه زنی، تکثر و تعارض بین ارزشها، نگرشها، انتظارات و تفسیرهای مختلف و سرانجام همگرایی و وفاق و به صورت جستجوی مشترک با بیشترین درجه رضایت‌بخشی ممکن، مشخص می‌شود. (کارلسون و آکرمن، ۱۳۷۴)

براساس الگوی برنامه‌ریزی تعاملی، برای آموزش عالی نمی‌توان بدون مشارکت و تعامل خلاق دانشگاهیان خط‌مشی‌گذاری کرد و برای دانشگاه‌ها نمی‌توان بدون همکاری دانشجویان، خانوارها، بنگاه‌ها، سهامداران، مالیات‌دهندگان، اعضای هیأت علمی، کارشناسان و کارکنان، انجمن‌های علمی و سازمان‌های تخصصی، پژوهشگران، هیأت‌های امانا، قانونگذاران، نمایندگی‌های دولت و اجتماعات محلی و نهادهای مدنی برنامه‌ریزی کرد.

برای حصول توافق میان طرف‌های ذی‌نفع در برنامه‌ریزی، فنون مختلفی مانند پیمایش<sup>۲</sup>، توفان ذهن<sup>۳</sup>، گروه اسمی<sup>۴</sup>، روش دلفی<sup>۵</sup>، فن استخوان ماهی<sup>۶</sup> (و فنون مشابه آن)، شبیه‌سازی<sup>۷</sup> و ... وجود دارد (حکیمی پور، ۱۳۷۶؛ الوانی، ۱۳۶۹)

برخی از اصلی‌ترین ویژگی‌های الگوهای مشارکتی و تعاملی که در سطور قبلی به آن اشاره شد در جدول ۵ آمده است:

- 
1. Directional
  2. Survey
  3. Brain Storming
  4. Nominal Group
  5. Delphi Method
  6. fishbowl technique (& telstar, etc.)
  7. Simiulation

**جدول ۵. برخی از ویژگی‌های الگوهای مشارکتی و تعاملی برنامه‌ریزی**

۱. ساخت برنامه، نامتمرکز و ارتباطات آن افقی است.
۲. همه‌ذی‌نفعان در همه‌مراحل فرایند برنامه‌ریزی سهیم هستند
۳. تعارض نگرش‌ها و دگراندیشی‌ها نه به‌عنوان تهدید بلکه به‌عنوان فرصت و جزو منابع و ظرفیت‌های برنامه‌ریزی تلقی می‌شود. مخالفان و منتقدین، جزو منابع انسانی، فکری و اخلاقی برنامه‌ریزی محسوب می‌شوند.
۴. اهداف نه از قبل و برخاسته از شهود مدیران یا برنامه‌ریزان، بلکه در اثنای تعامل همه‌طرف‌های ذی‌نفع برنامه تعریف می‌شوند
۵. چشم‌انداز و مأموریت از رهگذر گفتگو و چانه‌زنی و مسأله‌گشایی و در ضمن برنامه‌ریزی به دست می‌آید.
۶. مدل تصمیم‌گیری از مدل عقلانی فراتر رفته و به صورت ترکیبی از مدل افزایشی، آشفتنه و جستجوی رضایت بخش، دنبال می‌شود.
۷. تنوع و تکثر و حتی تعارض نگرش‌ها و علایق و انتظارات، فرایند پویا و غیرخطی و نامنظم و نامتعینی از برنامه‌ریزی به وجود می‌آورد.
۸. برنامه‌ریزی نه هدف‌گرا بلکه جهت‌گراست
۹. از فنون مختلفی برای چانه‌زنی و توافق محض و تعاملی استفاده می‌شود.

**۴. الگوهای راهبردی**

راهبرد<sup>۱</sup>، ریشه‌ای یونانی دارد و به معنای رهبری نظامی برای پیروزی در میدان نبرد است (مشایخ، ۱۳۷۹) در اصطلاح مدیریت و برنامه‌ریزی، راهبرد به مجموعه‌ی قواعد مرحله‌مند برای تصمیم‌گیری و به منظور پیمودن مسیرگذار از وضع موجود به مطلوب،

1. Strategy

اطلاق می‌شود.

الگوهای برنامه‌ریزی راهبردی، همزادی و خویشاوندی زیادی با الگوهای سیستمی دارند. فکر برنامه‌ریزی راهبردی از نیمه‌ی دوم قرن بیستم میلادی (اواخر دهه‌ی ۵۰ و اوایل دهه‌ی ۶۰) و ابتدا در بخش خصوصی به میان آمد. از دهه ۷۰ در مدیریت بازرگانی رونق یافت و به آموزش عالی نیز راه پیدا کرد. هاربیسون در اوایل دهه‌ی ۷۰، از برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش سخن گفته است (هاربیسون، ۱۳۷۰)

شاید بتوان، «کلر» را یکی از پیش‌کسوتان نظریه‌پردازی برنامه‌ریزی راهبردی در آموزش عالی تلقی کرد (Keller, 1983) در همین دهه‌ی ۸۰، «مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی<sup>۱</sup>» کارگاهی با عنوان آینده‌ی برنامه‌ریزی راهبردی برگزار کرد (IIEP, 1988)

منیزبرگ بر جوهره‌ی «شناختی<sup>۲</sup>» در «استراتژی‌سازی<sup>۳</sup>» تأکید بیشتری کرده است. به نظر او استراتژی از یک «کنش شناختی» اما نه صرفاً با نیمکره‌ی چپ مغز بلکه با یاری گرفتن از هر دو نیم‌کره؛ (هم تفکر منطقی، تحلیلی و علی، و هم خلاقیت‌های چالاک‌تر و سیال‌تر) نشأت می‌گیرد. در فرایند این کنش شناختی، استراتژیست‌ها می‌کوشند رفتارهای موردنظر آتی را در قالب یک «طرح و نقشه<sup>۴</sup>»، به صورت یک الگو<sup>۵</sup> و یک «دیدگاه<sup>۶</sup>» توصیف بکنند و در واقع طرحی برای یک «ایستار و موضع<sup>۷</sup>» جدید و یک «کنش و بازی<sup>۸</sup>» نو بریزند. از نظر منیزبرگ این کنش شناختی - استراتژیک، از الگوی خطی فراتر می‌رود و با عناصری از تشخیص جدید، نوآوری، کارآفرینی و تطابق با محیط و شرایط متغیر همراه

---

1. International Institute for Educational Planning (IIEP)

2. Cognitive

3. Strategy Making

4. Plan

5. Pattern

6. Perspective

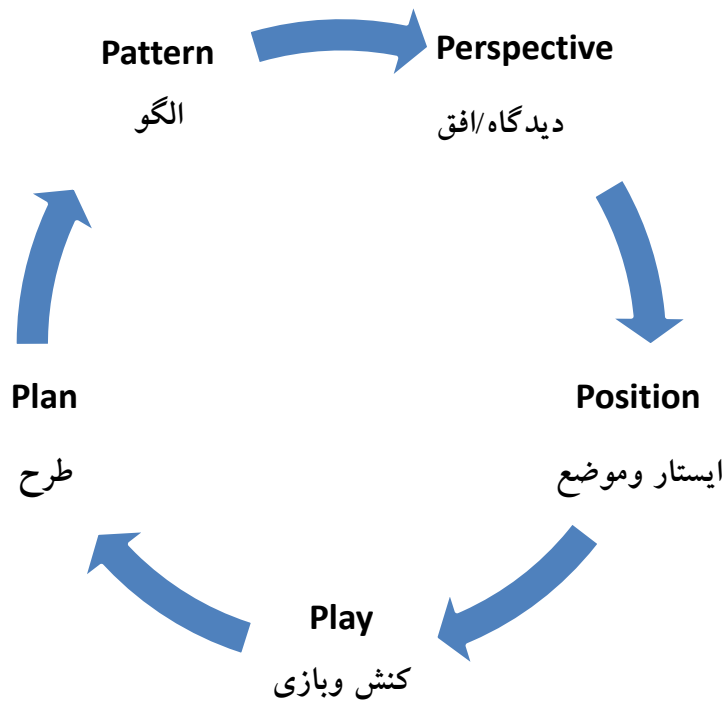
7. Position

8. Play

است. برای همین مینزبرگ به پنج واژه‌ی یاد شده به‌عنوان “5Ps” (به صورت نمودار ۶) تأکید کرده است. (براین کوبین، مینتس برگ و جیمز، ۱۳۷۶: ۳۳-۴۶)

## نمودار ۶

مدل 5Ps در کنش شناختی «استراتژی سازی»



رویکرد ادراکی به برنامه و تأکید بر فهم موقعیت و تحلیل شرایط برای انتخاب گزینه‌های مسیر در محیط تعاملی متحول و چه بسا آشوبناک، از مهم‌ترین خصیصه‌های الگوی برنامه‌ریزی راهبردی است. نخستین نظریه پردازان برنامه‌ریزی استراتژیک در دهه ۶۰

## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۳۹۳

به این موضوع تأکید داشتند. برای نمونه ایگور آنسوف<sup>۱</sup> در سال ۱۹۶۵، کتاب «استراتژی شرکت<sup>۲</sup>» را نوشت است و در ۱۹۸۸ ویراست تازه‌ای از آن منتشر شد. وی ساخت استراتژی را فرایندی ادراکی دانسته و به کوشش برای فهم موقعیت و حل مسأله‌های موجود در موقعیت تأکید کرده است. در این راستاست که «آزمایش فاصله» صورت می‌گیرد که از نظر آنسوف، از بررسی چگونگی کاهش فاصله‌ی موقعیت موجود با تصویر مطلوب در مسیرهای مختلف و انتخاب بهترین مسیرها به‌عنوان «راهبرد» است (Hussey, 1999: 375 - 392)

تحلیل شرایط بیرونی و درونی باهم، از دیگر خصائص برنامه‌ریزی راهبردی بوده است. استینر<sup>۳</sup> در سال ۱۹۷۹ در کتاب «برنامه‌ریزی راهبردی»<sup>۴</sup>، گزینه‌های راهبردی را برآمده از بررسی شرایط بیرونی (و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای آن) و بررسی شرایط درونی (و تحلیل نقاط ضعف و قوت آن) دانسته است تحلیل S.W.O.T<sup>۵</sup> به برنامه‌ریز اجازه می‌دهد که گزینه‌های راهبردی را براساس هزینه - فایده، هزینه - اثربخشی و شبیه‌سازی و امثال آن ارزشیابی بکند و به صورت پویا دست به انتخاب بزند (Steiner, 1997: 3-52)

استقرار سیستم اطلاعات مبتنی بر پایگاه داده‌های کمی و کیفی نظام دادگانی، از پیش شرط‌های ضروری برنامه‌ریزی راهبردی است. تولید و مبادله‌ی اطلاعات طی مراحل زیر، برنامه‌ریزی راهبردی را امکان‌پذیر می‌سازد (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴):

– نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های ذی‌نفعان و شرکای برنامه چیست؟ فرهنگ سازمانی از چه قرار است؟ (برای تهیه این اطلاعات به پرسشنامه‌های تفصیلی نیاز هست)

- 
1. Igor Ansoff
  2. Corporate strategy
  3. G.A. Steiner
  4. Strategic Planning
  5. Strength, weakness, Opportunity, Treath

- روند گذشته چگونه بود و وضع موجود و شاخصهای کلیدی عملکردی<sup>۱</sup> (KPIs) از چه قرار است (تهیه اطلاعات دقیق آماری و کیفی در این مورد مستلزم مطالعات اسنادی، پرسشنامه، مصاحبه، و موردکاوی، روشهای تصمیم‌گیری گروهی و امثال آن است)
  - ذی نفعان چه تصویری از وضع مطلوب دارند؟ (پاسخ به این پرسش نیز نیازمند اطلاعات کمی و کیفی است)
  - به کجا می‌خواهیم برویم و چگونه می‌خواهیم برویم؟ (در جواب به این پرسش، آماره‌ها و اطلاعات کمی و کیفی در قالب نشانگرها باید توسعه داده شود).
  - نیازها<sup>۲</sup> دقیقاً از چه قرار هستند؟ چگونه می‌توان فاصله‌ی نتایج موجود جاری<sup>۳</sup> را با نتایج مطلوب<sup>۴</sup> کاهش داد؟ (در اینجا نیز به اطلاعاتی نیازمندیم که از طریق نظرسنجی و سایر روشها باید به دست بیاید)
  - نقاط ضعف و قوت درونی و فرصتها و تهدیدهای زمینه‌ها و محیط بیرونی چیستند؟ (پاسخ به این پرسش نیز بی‌مدد اطلاعات، میسر نمی‌شود)
- بدین ترتیب بدون وجود داده‌ها و تهیه اطلاعات کمی و کیفی و پیوند میان آنها، ساخت استراتژی امکانپذیر نمی‌شود. برخی از نظریه پردازان برنامه‌ریزی راهبردی، داده‌ها را به دو نوع نرم و سخت، تقسیم کرده‌اند. داده‌های نرم به نگرش‌ها و باورها و پندارهای ذی نفعان اشاره دارند که بر اساس آنها چشم‌انداز<sup>۵</sup> برنامه معین می‌شود و داده‌های سخت، مربوط به شناخت وضع موجود و شاخص‌های عملکردی و نیز محیطی است که

---

1. Key Performance Indicators (KPIs)

۲. نیازها Needs به معنای دقیق کلمه معطوف به نتایج Ends است و با شبه نیاز Quasi-need که در حیطه‌ی دروندادها و فرایندها و به طور کلی در عرصه‌ی وسایل Means مطرح می‌شوند، تفاوت ظریفی دارند در برنامه‌ریزی راهبردی، وقتی از نیاز سخن گفته می‌شود منظور نیازهایی است که نتایج مطلوب را بیان می‌کنند.

3. Current Results

4. Required results

5. Vision

تنظیم مأموریت<sup>۱</sup> بدون آن ممکن نیست لازمه‌ی تعیین راهبردها، تلفیق داده‌های نرم و سخت است. (کافمن وهرمن، ۱۳۷۴)

یکی از مهم‌ترین مفروضات برنامه‌ریزی راهبردی، ربط وثیق میان راهبرد و ذی‌نفعان<sup>۲</sup> است. برای همین در بیشترالگوهای راهبردی بر لزوم تعامل همه‌ی بازیگران و ذی‌نفعان و شرکا و طرف‌های ذی‌ربط برنامه در همه‌ی مراحل برنامه‌ریزی راهبردی تأکید شده است. راهبرد از دل گفتگو و توافق و رضایت جمعی آنها برمی‌آید. برای مثال نمی‌توان از یک راهبرد ملی آموزش عالی سخن گفت که هیأت علمی، دانشجویان و خانوارها، مدیران و مجریان دانشگاهی و هیأت‌های امنا، انجمن‌های علمی و سازمان‌های تخصصی، نمایندگی‌های دولت، دستگاه‌ها و بنگاه‌های ذی‌ربط و غیره با آن بیگانه‌اند، یا یک راهبرد دانشگاهی به‌جای اینکه از متن دانشگاه بربیاید، از بالا و دیوانسالاری دولت و مراکز قدرت القا بشود. برای همین است که مینزبرگ اساساً برنامه‌ریزی راهبردی را در مفهوم حمایتی و تسهیل‌گری و قدرت سپاری<sup>۳</sup>، موجه دانسته است. به نظر او استراتژی نباید از شهود مدیران برخیزد بلکه باید طی فرایندی درونزا از متن زندگی سازمان زاده بشود و نقش برنامه‌ریزان و مدیران، چیزی جز حمایت و تسهیل‌گری و توانمندسازی نیست (Mintzberg, 1994).

سازگاری خلاق با تحولات با هدف اینکه در این رهگذر، دانشگاه نیز باید نقش «معنا و دانش و کنش» خود را بر تغییرات جاری بزند و به آن سمت و سو بدهد، مهمترین مفهوم کلیدی در برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه‌ها تلقی شده است (Tromp and Ruben , 2007: 1-8)

در پایان این قسمت، به یکی از الگوهای برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاهی اشاره می‌شود

- 
1. Mission
  2. Stake Holders / Partners
  3. Empowerment

که به صورت ده مرحله ای و تحت عنوان "KPIs Start" از سوی «دولنس و نوریس»<sup>۱</sup> طراحی شده و «راولی»<sup>۲</sup> و همکارانش آن را در دانشگاه کلرادوی شمالی (UNC) به کار برده اند. مراحل ده گانه ی این الگو بدین قرار است (راولی و همکاران، ۱۳۸۲):

### مرحله ی اول . تدوین شاخصهای کلیدی عملکردی (KPIs)

با تشکیل کمیته ی برنامه ریزی استراتژیک (SPC) که باید قبلاً از طریق کارگاه، آموزش ها و توجیحات اولیه در میان اعضای آن به وجود بیاید و دستورالعمل و رویه ی کار مشخص بشود، نخستین مرحله ی برنامه ریزی با تدوین شاخص های کلیدی عملکردی آغاز می شود. «شاخص عملکرد» مقیاسی است برای اندازه گیری عوامل فرایندی و بروندادی و نتایج معین فعالیتها که باید تعریف واحد و پذیرفته شده ای از آنها وجود داشته باشد. روش تدوین شاخصها در این الگو، استفاده از جلسات و تهیه فهرستی در حدود ۱۵ شاخص است که با استفاده از منابعی مانند استانداردهای اجتماع دانشگاهی، انتظارات ذی نفعان و شرکا، عملکرد رقبا و هنجارها، و در سطوح مختلف دانشگاه، دانشکده، بخش و گروه تدوین می شوند نمونه ای از شاخصها عبارتند از:

- نرخ جذب (پذیرش و ثبت نام)
- درآمد شهریه
- درصد دانش آموختگان در یک دوره نسبت به دانشجویان
- نسبت اقلیتها در ثبت نام کل
- درصد دانش آموختگان شاغل یا موفق به ادامه ی تحصیل در دوره بعدی
- نسبت دانشجو به هیأت علمی



- نرخ بقا<sup>۱</sup> (پیشرفت تحصیلی رضایتبخش و عدم انصراف و...)
- رضایت دانشجویان
- میانگین امتیازات دانشجویان

### مرحله‌ی دوم . ارزشیابی محیط بیرونی (EEE)<sup>۲</sup>

در این مرحله، تغییرات محیط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فناوری (PEST) مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. تغییر فرماندار و گرایش فرماندار جدید به کاهش کمک‌های دولتی نمونه‌ای از تغییر در محیط سیاسی است. تورم یا رکود و بیکاری و مانند آن، مثالی از تحولات محیط اقتصادی است. نرخ مهاجرت و رشد جمعیت، مواردی از تحولات فناوری اجتماعی، و ظهور نظام چند رسانه‌ای و فرایند مجازی شدن مواردی از تحولات فناوری هستند. نکته‌ی مهمی که در این الگو باید مورد توجه قرار بگیرد روش تجزیه و تحلیل متقابل است یعنی در هر مرحله، بین داده‌های آن مرحله با داده‌های مرحله‌ی قبلی، جدول متقاطع (ماتریسی) تشکیل می‌شود و مورد تحلیل قرار می‌گیرد. برای این کاراز نرم‌افزار تکنیک اصلاح شده‌ی دلفی استفاده می‌شود.

بدین ترتیب بین دو مرحله‌ی (KPIs) و (EEE) با مشارکت ذی‌نفعانی که اعضای کمیته‌ی برنامه‌ریزی استراتژیک (SPC) هستند، تجزیه و تحلیل متقابل صورت می‌گیرد. یعنی ماتریسی میان یک به یک شاخص‌های کلیدی عملکردی (KPIs) و عوامل محیطی شامل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیک (PEST) برقرار می‌شود و درخانه‌های ماتریس، تأثیر و تأثر میان شاخصها و عوامل در یک مقیاس طیفی ۷ تایی براساس نظراعضا، ثبت می‌شود بدین صورت که برای تأثیر بسیار زیاد عدد ۶، برای تأثیر زیاد عدد ۵، برای تأثیر متوسط عدد ۴، برای تا حدودی تأثیر عدد ۳، برای تأثیر کم عدد ۲،

---

1. Retention  
2. External Environment Evaluation

برای تأثیر بسیار اندک عدد ۱ و برای مواردی مثل «نمی‌دانم و بدون تأثیر و آرای ممتنع و ...» عدد (صفر)، درج می‌شود. این اندازه‌ها هم به صورت میانگین و هم انحراف معیار ثبت می‌شود.

نکته‌ی مهم دیگر در این الگو آن است که در هر مرحله، و براساس نتایج تجزیه و تحلیل یادشده، مرحله‌ی اول مورد جرح و تعدیل و حک و اصلاح قرار می‌گیرد مثلاً در مرحله‌ی EEE، ممکن است در (KPIs)، تجدید نظر بشود

### مرحله سوم. ارزشیابی محیط درونی (IEE)<sup>۱</sup>

در این مرحله، محیط درونی به شرح زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

- الف. عملکرد و بهره‌وری (که بادر نظر گرفتن معیارهای ناشی از عملکرد رقبا یا استانداردها مورد ارزشیابی واقع می‌شود)
  - ب. سازمان (شامل ۱. ابعاد ساختاری مانند اختیار، سلسله مراتب ۲. زیرساختی مانند فضای فیزیکی، شبکه‌های ارتباطی، پایگاه‌های داده‌ای، تجهیزات ۳. کارکردی ۴. میزان سازگاری و انسجام)
  - ج. راهبردها، اهداف و تاکتیک‌های جاری
  - د. منابع (مالی، انسانی و فنی)
- در این مرحله نیز تجزیه و تحلیل‌ها به صورتی که در مرحله‌ی دوم ذکر شد، به عمل می‌آید و ماتریس‌هایی تشکیل می‌شود.

**مرحله چهارم. تحلیل نقاط ضعف و قوت درونی، و تهدیدها و فرصت‌های بیرونی (و حک و اصلاح مجدد شاخصهای کلیدی عملکرد)**

نمونه‌ای از موارد این تحلیل بدین قرار است:

- نقطه‌ی قوت: داوطلبان زیاد، ساختمان‌های در حال احداث، هیأت علمی پرآوازه یا پر

استناد

- نقطه‌ی ضعف: وابستگی زیاد مالی به دولت، استهلاک ساختمان‌ها، تعداد زیاد

دانشجویه استاد

- فرصت‌ها: ظهور اقتصاد دانش، امکان انعقاد قرارداد

- تهدیدها: تغییرات ویا بحرانهای سیاسی، عوارض منفی مجازی شدن

بعد از انجام تحلیل SWOT، ممکن است احساس شود که تجدید نظری دیگر در

فهرست شاخصهای عملکرد، ضرورت دارد.

### مرحله‌ی پنجم. خلق ایده‌ها<sup>۱</sup>

این مرحله، پاسخی است به مراحل قبلی و بویژه تحلیل SWOT، که با استفاده از

روش‌های توفان ذهن و مانند آن، از اعضا خواسته می‌شود فکر و ایده بدهند. با به

بکارگیری نرم افزار دلفی، ایده‌ها در آغاز به صورت غیابی از اعضا دریافت و فهرست‌بندی و

سپس به صورت جمعی مورد بررسی و توسط SPC تدوین و مستندسازی و نتیجه‌گیری

می‌شود.

### مرحله ششم. تحلیل متقابل ایده‌ها و شاخص‌ها

در این مرحله نیز با تشکیل ماتریس‌هایی، مجدداً در شاخص‌ها حک و اصلاح دیگری

صورت می‌گیرد.

### مرحله‌ی هفتم: تنظیم راهبردها و اهداف بلندمدت و کوتاه مدت

در این مرحله، این امکان برای SPC فراهم می‌آید که راهبردها را فهرست و انتخاب بکند برای مثال:

راهبرد اول: افزایش اعتبارات تحصیلات تکمیلی به میزان سالانه  $n\%$  تا  $t$  سال  
- اهداف بلند مدت:

۱. تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی نسبت به کل دانشجویان در پنج سال آینده از میزان کنونی (a) به b برسد
۲. نسبت دانشجو به استاد در دوره‌های تحصیلات تکمیلی در پنج سال آینده از c به d برسد.
۳. درصد استاد و دانشیار به سایر مراتب هیأت علمی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی در پنج سال آینده از e به f برسد
۴. ...

لازم به ذکر است که آنچه در این الگو به عنوان اهداف بلندمدت تعبیر می‌شود در جاهای دیگر، به آن، خط مشی (سیاست) نیز گفته می‌شود  
- اهداف کوتاه مدت:

۱. پذیرش b<sub>1</sub> نفر دانشجوی کارشناسی ارشد و b<sub>2</sub> نفر دانشجوی دکتری در سال تحصیلی t<sub>1</sub> (به تفکیک در رشته‌های معین)
۲. جذب d<sub>1</sub> نفر عضو هیأت علمی در رشته‌های معین در سال تحصیلی t<sub>1</sub>
۳. دعوت d<sub>2</sub> نفر استاد از دانشگاه معتبر خارجی در سال تحصیلی t<sub>2</sub>
۴. ...

علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۰۱

همچنان قابل ذکر است که آنچه در این الگو به عنوان اهداف کوتاه مدت تعبیر می‌شود در جاهای دیگر به آن «فعالیت»<sup>۱</sup> نیز اطلاق می‌شود.

### راهبرد دوم: نظرسنجی سالانه از دانشجویان تا ۱۰ سال

#### - اهداف بلندمدت:

۱. رضایت دانش‌آموختگان براساس پیمایش‌ها از میزان کنونی (g) در پنج سال آینده به h برسد.

۲. ...

#### - اهداف کوتاه مدت:

۱. تهیه بانک اطلاعات دانش‌آموختگان دانشگاه در سال t۱

۲. ...

لازم به توضیح است که مجموع چند هدف کوتاه مدت (۱ تا ۲ ساله) در زیرچتر یک هدف بلندمدت (۳ تا ۵ ساله) قرار می‌گیرد. همان‌طور که چند هدف بلندمدت با هم یک راهبرد را متحقق می‌سازند و از چند راهبرد یک برنامه تشکیل می‌شود و چند برنامه می‌تواند مبنایی عینی به منظور تنظیم یک «رسالت» (یا مأموریت) برای دانشگاه باشد.

### مرحله هشتم: تحلیل متقابل راهبردها و اهداف با شاخص‌ها

تنظیم راهبردها و اهداف درازمدت و کوتاه مدت این امکان را برای SPC فراهم می‌آورد که باردیگر به شاخص‌های عملکردی برگردند و در آنها حکم و اصلاح لازم را به عمل بیاورند. برای این کار با استفاده از نرم افزار فن دلفی و به صورت الکترونیکی، نظرسنجی و ماتریس‌های در برگیرنده ی انحراف معیار تشکیل می‌شود و مواردی که

انحراف معیار بیش از حد باشد، گفتگوها و بحث‌های مجددی سازماندهی می‌شود.

### مرحله نهم . تدوین نهایی برنامه و ابلاغ برای اجرا

برنامه‌ی مشتمل بر چند راهبرد و چندین اهداف درازمدت و چندین و چند هدف کوتاه مدت به صورت پیش نویس<sup>۱</sup> به همه واحدهای دانشگاهی ابلاغ می‌شود و حتی در میان ذی نفعان بیرونی دانشگاه نیز توزیع می‌شود. حجم برنامه معمولاً ۱۵ تا ۲۰ صفحه است و دربرگیرنده‌ی صفحه عنوان، فهرست، مقدمه، توضیحاتی مختصر درباره‌ی دانشگاه، مختصری از اوضاع و احوال، مدل، شاخص‌ها (تعاریف و مقیاس‌ها) و راهبردهای طبقه‌بندی شده برحسب موضوعاتی همچون ثبت نام، فناوری، برنامه‌های علمی، منابع مالی و مانند آن است. پیش نویس بودن برنامه، آن را انعطاف‌پذیر می‌سازد و می‌توان حتی در هر فصل آن را روزآمدتر کرد.

### مرحله دهم. ارزشیابی

در این مرحله، SPC با استفاده از پایگاه‌های اطلاعات و تشکیل ماتریس‌هایی برای هر یک از فصل‌ها می‌تواند معین کند که هر یک از راهبردها و اهداف بلند و کوتاه، تا چه حدی طبق برنامه تحقق پیدا کرده‌اند، تکمیل یافته‌اند، دچار تأخیر بوده‌اند یا حذف شده‌اند. از بازخورد ارزشیابی می‌توان برای جرح و تعدیل برنامه استفاده کرد.

چیزی که در این الگو مورد تأکید بیشتری قرار می‌گیرد آن است که «مأموریت دانشگاه» از رهگذر برنامه معین می‌شود و چیزی از پیش مقرر و شهودی نیست که برنامه براساس آن تنظیم شود. در واقع، برای تنظیم مأموریت یک مؤسسه آموزش عالی، همان‌طور که باید به سنت‌های اجتماع علمی و هنجارهای آن، به فرهنگ دانشگاهی، به

### علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۰۳

میثاق‌ها و اساسنامه‌ها و به نقش و اهداف مؤسسه آموزش عالی مراجعه کرد؛ همچنین لازم است مجموعه‌ی برنامه‌های قبلی را با برنامه‌ی راهبردی جدیداً تهیه شده نیز به‌عنوان مأخذی برای تنظیم مأموریت در دست داشت. علاوه بر این باید در متن مأموریت، مخاطبان، ذی‌نفعان و تعهدات دانشگاه در قبال آنها به روشنی تعریف شود. مأموریت سازوکاری برای اطلاع‌رسانی است و باید واقع‌بینانه، روشن و شفاف باشد. برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های الگوهای راهبردی که در ستور پیش به آنها اشاره شد در جدول ۷ آمده است:

#### جدول ۷. برخی ویژگی‌های الگوهای راهبردی برنامه‌ریزی

۱. آینده‌گرا هستند. علاوه بر گذشته و حال به آینده‌ی درازمدت، و علاوه بر محصولات و بروندهای نزدیک و واسطه‌ای به پی‌آمدها و نتایج اهمیت می‌دهند.
۲. فعال و فراکنشی هستند
۳. درون‌قلمرو برنامه (وسازمان) را با بیرون آن باهم تحلیل می‌کنند.
۴. منابع و موانع و نیز نقاط ضعف و قوت و فرصتها و تهدید را باهم تحلیل می‌کنند.
۵. مبتنی بر تحلیلی از کلیت محیط تعاملی هستند و تحولات آن و تأثیرش بر قلمرو برنامه و سازمان را جدی می‌گیرند.
۶. برابر رسیدن به اهداف با توجه به حیطه‌ی امکانات از یک سو و نیازها و اولویتهای از سوی دیگر تأکید می‌کنند.
۷. مسیرنیل به هدف را در جریان تجربه و کنش، براساس تحلیل شرایط و موقعیتهای متحول و ویژه، انتخاب می‌کنند.
۸. زمان در برنامه‌ریزی استراتژیک، زمان ناپیوسته (غیرخطی) تلقی می‌شود برای زمان ناپیوسته، تنها با دید تحلیلی و انتقادی می‌توان تصمیم گرفت.

۹. ذی‌نفعان، وهم اندیشی و همراهی آنان عاملی تعیین کننده در برنامه‌ریزی راهبردی تلقی می‌شوند.
۱۰. ابعاد خرد برنامه با ابعاد کلان و آن دو با ابعاد فراسوی کلان دیده می‌شود.
۱۱. به برنامه ریزی، به صورت فرایندی باز و پویا نگریده می‌شود به طوری که گزینه‌های تصمیم‌گیری ثابت و متعین نیستند و برحسب تحلیل راهبردی، توسعه می‌یابند.
۱۲. برنامه ریزی جامع و فراگیر است.
۱۳. گزینه های بازی استراتژیک با در نظر گرفتن قواعد و رفتار سایر بازیگران و بر مبنای تحلیل، تعیین می‌شوند.
۱۴. برنامه‌ریزی راهبردی، قواعدی مرحله مند دارد.
۱۵. ساخت استراتژی از یک فرایند شناختی و ادراکی در فهم موقعیت و فاصله ی آن با تصویر مطلوب و بررسی چگونگی کاهش فاصله ی موقعیت موجود با تصویر مطلوب در مسیرهای مختلف به منظور انتخاب بهترین مسیرها به دست می‌آید.
۱۶. استقرار سیستم اطلاعات و پیوند داده های نرم و سخت برای تعیین راهبرد الزامی است.
۱۷. میان راهبرد و ذی‌نفعان، ربط وثیقی وجود دارد. راهبرد باید از متن گفت و شنود و توافق یاران و شرکا و طرفهای ذی ربط و موافقان و مخالفان بر بیاید و از متن زندگی سازمان زاده شود.
۱۸. اهداف و مأموریتها نه ابتدا به سکون بلکه در فرایند فهم موقعیت و تحلیل شرایط و درک تغییرات و پویایی ها و از طریق جستجوی مشترک رضایت بخش با تعامل طرفهای ذی ربط، آشکار می‌شوند. مأموریت نه به صورت پیشینی بلکه دل راهبرد شناختی بر می‌آید.

از مجموع مباحث نتیجه‌گیری به عمل می‌آید که تحولات مفهومی و پارادایمی برنامه‌ریزی، در بخش آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی از ابعاد گسترده‌تر و عمق بیشتری برخوردار است. محیط آموزش عالی، محیط باز تولید معنا و دانش و تخصص و



## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۰۵

تفکر و نقد و باز اندیشی است و در نتیجه، پیچیدگی‌های خاص خود را دارد. ذی‌نفعان آموزش عالی اعم از استاد و دانشجو و پژوهشگر، در قالب‌های متعین و از پیش تعیین شده نمی‌گنجند. زیرا خود، به‌طور مداوم تولید معنا و ایده می‌کنند و تمایل خاصی به نقادی و استقلال، مشارکت و تعامل فعال دارند. تنوع و عدم قطعیت و پویایی رفتارهای آنان، بسیار زیاد است. دانشگاهها دارای هنجارهای خاص خود همچون استقلال دانشگاهی، آزادی علمی، شک سازمان یافته و مانند آن هستند و برنامه‌ریزی از بیرون برای آنها، با ماهیت کار دانشگاهی تعارض دارد. برنامه‌ریزی غیرقابل انعطاف، متمرکز و از بالا به پایین برای دانشگاه، در واقع از نوع «برنامه‌ریزی برای برنامه ناپذیر» است. فرایندهای تولید و انتقال اندیشه و دانش، فرایندهای خطی و کمی نیستند. گذشته از این روز به روز به ابعاد و مقیاس جهانی کسب و کار علمی، افزوده می‌شود و در نتیجه دانشگاه‌ها هر چه بیشتر، سیستم‌های باز می‌شوند و با محیط متحول جهانی، تعامل دارند.

بنابراین طبیعی است که تحولات پارادایمی برنامه‌ریزی، در دانشگاهها و برای بخش آموزش عالی، با تأکید بیشتری همراه باشد. اگر تا دهه ۵۰ قرن بیستم، می‌شد از برنامه‌ریزی خطی و کمی در دانشگاهها (به‌صورت تعیین اهداف و نوشتن ساده سازانه‌ی مجموعه‌ای از فعالیتها بر مبنای آن) سخن گفت، از دهه‌ی ۶۰ این نوع طرز تلقی، مفهوم خود را ازدست داد. زیرا دانشگاه همچون سیستمی از یک سو در تعامل با فراسیستم جامعه و سیستم‌های مجاور اقتصادی سیاسی فرهنگی و اجتماعی و از سوی دیگر در تعامل با خرده سیستم‌های درونی خود دیده می‌شد. آکنده از محیط بود و برنامه‌ریزی برای آن به رویکرد پویای سیستمی و راهبردی نیاز داشت. وانگهی، حرفه‌ی دانشگاهی، نوعی کسب و کار انتقادی، و سرشت دانشگاه مستلزم الگوهای تعاملی و مشارکتی بود و صرف‌نظر از اینها، همه‌ی تحولات مفهومی برنامه‌ریزی که به آن اشاره کردیم در دانشگاه و آموزش عالی، به‌صورت عمیق‌تری خود را نشان می‌داد. از این رو بود که نهادهای بین‌المللی آموزش عالی مانند مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP) از دهه‌ی ۸۰ به نقد تلقی‌های

سنتی برنامه‌ریزی درآموزش عالی پرداختند.

## برنامه‌ریزی و آموزش عالی در ایران

### الف. برنامه‌ریزی آموزشی

#### برنامه‌ریزی در چارچوب نوسازی اقتدار گرایانه

برنامه‌ریزی همان‌گونه که جلوتر به آن اشاره شد، از مفاهیم مدرنیته‌ی غربی و به معنای اداره امور با رجوع به عقلانیت و علم جدید بود. به همین سبب در جوامع غیر غربی نیز که در مدار تجددگرایی قرار می‌گرفتند، نخبگان جدید که واسطه‌های تغییر و مبلغان نوسازی<sup>۱</sup> بودند، به ویژه آن دسته از نخبگان جدید که در درون دستگاه قدرت و تصمیم‌گیری یا حاشیه‌ی نزدیک آن، قرار داشتند برای اجرای عملیات نوسازی، به برنامه‌ریزی (به معنای جدید علمی کلمه) اهمیت می‌دادند و برای نهادینه کردن برنامه‌ریزی علمی، اقداماتی به عمل می‌آوردند. از جمله در ایران نیز در پروژه‌ی مدرنیزاسیون دولتی پهلوی اول و دوم، برنامه‌ریزی برای نخستین بار از طریق روشنفکران دولتی به میان آمد. تشکیل شورای اقتصاد از سال ۱۳۱۶ آغاز شد ولی اساسنامه آن در ۱۳۲۳ به تصویب رسید که از وظایف آن برنامه‌ریزی بود. در همین راستا بود که سازمان برنامه به وجود آمد و نخستین برنامه عمرانی هفت ساله "برنامه سازندگی و عمران کشور" در دولت احمد قوام و با استفاده از تحصیل کردگان جدید توسط هیأت تهیه نقشه‌ی اصلاحی و عمران کشور و از طریق مطالعات و مشاوره‌های علمی با مشاوران آمریکایی، و با استفاده از وام بانک بین‌المللی آمریکا، در سال ۱۳۲۷ به مجلس شورای ملی تقدیم شد (سازمان برنامه، ۱۳۴۹). از آن زمان به بعد، دانش آموختگان تازه‌ای که از خارج، به ویژه آمریکا، برمی‌گشتند (مانند خداداد فرمانفرمایان، منوچهر گودرزی و ...) خصوصاً با حمایت کسانی همچون

## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۰۷

ابوالحسن ابته‌اج جذب سازمان برنامه می‌شدند. در برنامه‌ی اول علاوه بر مشکلات سیاسی، ضعف‌های ساختاری خود برنامه‌ریزی مانند فقدان آمار و اطلاعات کافی و کمبودهای کارشناسی و تخصصی، شکل محسوسی داشت. هر چند در برنامه‌های بعدی، تجربیات و تمهیدات، بیشتر شد ولی گرایش به الگوهای آماده‌ی غربی و بدون کوشش کافی برای تولید دانش ملی متناسب با مقتضیات و شرایط بومی و محلی، همچنان به قوت خود باقی بود. برنامه دوم عمرانی به صورت هفت ساله از سال ۱۳۳۵ و برنامه سوم تا پنجم هر کدام به صورت پنج ساله از سال‌های ۱۳۴۲ و ۱۳۴۷ و ۱۳۵۲ (تا سال ۱۳۵۶ یعنی آستانه‌ی انقلاب بی‌همن ۵۷) به اجرا درآمدند و از طریق آن‌ها، برنامه‌های نوسازی کشور با الگوهای غربی و به صورت دولتی و از بالا به پایین، دنبال شد و با وجود همه‌ی ضعف‌های ساختاری موجود در درون این برنامه‌ها و نیز زمینه‌های بیرونی و خصوصاً ساخت سیاسی اقتدارگرا در آن دوره، توانستند آثار قابل توجهی در تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه ایران بر جای بگذارند (فراستخواه، ۱۳۷۹ الف: ۱۰۸ - ۲۹۰)

برنامه ریزی برای نظام های آموزشی نیز در این راستا محل توجه بود. مدارس عالی و مراکز تربیت معلم ما از اواخر سده ۱۳ و آغاز سده‌ی ۱۴ خورشیدی در ایران پا گرفتند، دانشگاه تهران در دهه ۱۳۱۳ تأسیس شد و این در حالی بود که هنوز هیچ یک از نخستین نهادهای برنامه‌ریزی علمی در کشور به وجود نیامده بود. آموزش عالی در ایران مثل سایر آموزش‌ها بدون برنامه‌ریزی آموزشی به وجود آمد. از دهه‌ی ۲۰ شمسی نیز که با نقش تحصیل کردگان جدید موجود در حاشیه‌ی نزدیک قدرت، الگوی برنامه‌ریزی (هر چند نه در حد تفکر عمیق و درونی شده) وارد گفتمان رسمی دولت شد و سازمان برنامه به وجود آمد، هنوز بخش خاصی از برنامه‌ریزی به آموزش اختصاص داده نشده بود. در برنامه اول هفت ساله‌ی عمرانی (۳۴ - ۱۳۲۸)، سخنی از برنامه‌ریزی آموزشی به میان نیامد و رشد تعداد دانشگاه‌ها تقریباً بدون برنامه‌ریزی و بدون افق‌یابی، نیازسنجی و اهداف و خط مشی‌های مشخص چه در سطح بخشی و چه در سطح ملی اتفاق می افتاد (فراستخواه

۱۳۷۹ج: ۲۹۳-۳۰۶)

از برنامه‌ی دوم (۱۳۴۱ - ۱۳۳۵) بود که ورود تعداد زیادی از دانش‌آموختگان ایرانی بازگشته از دانشگاه‌های غربی به دستگاه برنامه‌ی نوسازی دولتی و به ویژه ثبات سیاسی (البته اقتدارگرایانه و عمودی) که در کشور برقرار شده بود و نیز دریافتی‌های آسیب‌پذیر حاصله از فروش نفت و اعتبارات خارجی، همه و همه دست به دست هم دادند و سبب اندکی توسعه در نظام برنامه‌ریزی کشور شدند که از جمله‌ی آن، توجه به ضرورت توسعه‌ی منابع انسانی (H.R.D) و تشکیل مدیریتی به این عنوان در سازمان برنامه، و گردآوری اطلاعات در خصوص نیروی انسانی مورد نیاز (۱۳۳۷) بود. به حدی که از اطلاعات به دست آمده در آمارگیری نیروی انسانی سال ۱۳۳۷، به عنوان یک بازخورد اطلاعاتی، در تجدیدنظر در برنامه‌ی دوم، استفاده به عمل آمد. اما هنوز نه در برنامه‌ی اول و نه در برنامه‌ی دوم، اعتبارات مشخصی برای بخش آموزش تخصیص نیافته بود (همان: ۳۰۷-۳۱۲)

تنها از برنامه‌ی سوم (۴۶ - ۱۳۴۲) بود که در زیر مجموعه برنامه‌های مدرنیزاسیون و اصلاحات دولتی (با تصمیم‌سازی روشنفکران دولتی درون سیستم ولی با ابتکار عمل اقتدارگرایانه‌ی رأس هرم سیاسی عمودی و خودکامه‌ی کشور) تدریجاً رویکردی آغاز شد که طی آن، تمایل ضعیفی دیده می‌شد که به آموزش توجه برنامه‌ای و سیستماتیک نسبی به عمل بیاید و به بیان دیگر برنامه‌ریزی آموزشی تا حدودی به عنوان یک زیر سیستمی از کل سیستم برنامه‌ریزی تعریف شود و اولویت‌هایی مانند آموزش حرفه‌ای، آموزش بزرگسالان و سرانجام اولویت توسعه‌ی کیفی دانشگاه‌ها (به جای رشد صرفاً کمی) در برنامه گنجانیده شود. تشکیل شورای مرکزی دانشگاه‌ها (۱۳۴۴) و تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی از نتایج این دوره از برنامه‌ریزی بود. (همان: ۳۱۳-۳۲۳)

ولی به طور مشخص از برنامه‌ی چهارم (۵۱ - ۱۳۴۷) و سپس برنامه پنجم (۵۶ - ۱۳۵۲) بود که در سند و متن برنامه بر تعادل میان سطوح مختلف بخش آموزشی، بهبود

## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۰۹

کیفیت، تناسب آموزش‌ها با نیازهای متنوع و رو به افزایش نیروی انسانی ماهر و متخصص و اولویت تحصیلات عالی در داخل نسبت به اعزام به خارج به جز رشته‌های تخصصی، تصریح به عمل آمد. "مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی" در برنامه چهارم تأسیس شد (۱۳۴۸) که نشان دهنده رشد تدریجی رویکرد پژوهشی به برنامه‌ریزی آموزشی و آموزش عالی بود و در آن مؤسسه، پروژه‌هایی برای نیازسنجی، تعیین شاخص‌ها و استانداردها تعریف و اجرا شد. از دوره برنامه چهارم، بخش خصوصی به عنوان یکی از پایدارترین منابع اعتباری آموزش عالی قدری فعال شد. هر چند هنوز ضعف‌های ساختاری این بخش، مانند گریز از ریسک و مخاطره و تمایل به سود فراوان و کم‌خطر با سرمایه‌گذاری کم‌هزینه، سبب می‌شد که در بخش آموزش عالی نیز به سرمایه‌گذاری دوره‌های کم‌هزینه‌ی علوم انسانی و اجتماعی، اندکی تمایل نشان بدهد. ضعف‌های درونی و بیرونی ساختاری در کل برنامه‌ریزی و از جمله برنامه‌ریزی آموزشی و آموزش عالی، سبب می‌شد که با وجود برخی کلمات و عبارات چشم‌نواز در سند برنامه، خبری از تضمین‌های برنامه‌ای و مکانیسم‌های کارآمد و اثربخش عملیاتی برای تحقق اهداف و اولویت‌هایی مثل پژوهش، کیفیت آموزش عالی و تناسب آن نبود و این اهداف بیشتر در حد نوشته باقی می‌ماند و در عمل چندان وقوع نمی‌یافت (همان: ۳۱۴-۳۴۱) هر چند ضعف‌های ساختاری یکی از عواملی بود که روند توسعه‌ی آموزش و آموزش عالی در ایران که طی چند دهه آغاز شده بود با تضادها و تعارض‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نهایتاً سیاسی مواجه شد و به انقلاب بهمن ۱۳۵۷ انجامید.

### کنترل تمامی خواهانه ایدئولوژیک و حکومتی

پس از انقلاب، مشکلات دو چندان شد. زیرا بر اثر تفوق سیاسی روایتی ایدئولوژیک و تمامی خواه از فقه و شریعت، اساساً رویکرد مدیریت علمی و تفکر برنامه‌ریزی (نه از موضع پسامدرن بلکه از موضعی پیشامدرن و ضد مدرن) زیر سؤال رفت، به حدی که

حتی به مدت ۱۰ سال، برنامه‌ریزی‌های عمران و توسعه که از دهه ۲۰ تا ۵۰ شمسی، در قالب ۵ برنامه تنظیم و اجرا شده بودند، تداوم نیافتند، یعنی اصولاً کشور از پیروزی انقلاب تا سال ۱۳۶۸ فاقد برنامه‌ای برای توسعه بود (فراستخواه ۱۳۷۹ ب: ۸-۳۴). اسلامی سازی به جای نوسازی، و کنترل ایدئولوژیک و فقهی به جای برنامه‌ریزی و مدیریت علمی و دموکراتیک نشسته بود. از سال ۱۳۶۸ تا کنون نیز که چهار برنامه‌ی پنج ساله‌ی توسعه، تنظیم و اجرا شده است، ضعف‌های ساختاری درون برنامه‌ها و نیز موانع بیرونی موجود در ساختارهای بعد از انقلاب سبب شده است که مدیریت و برنامه‌ریزی علمی و مدرن در کشور همچنان دچار ابهام و تعویق باشد.

ابتدا با انقلاب فرهنگی، برنامه‌ریزی آموزش عالی به عهده ستاد و شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفت و همه‌ی برنامه‌ریزی‌های آموزشی متعارف واز پیش موجود و در دست اقدام سازمان برنامه و دولت (که قانوناً در برابر مجلس مسؤول بودند) به کنار گذاشته شد. به مدت یک دهه که اساساً کل برنامه‌ریزی به معنای متعارف کلمه، در کشور معوق ماند، برای آموزش عالی نیز در بیرون از دانشگاه‌ها و حتی مستقل از حوزه-ی وزارت مسؤول، در ستاد انقلاب فرهنگی و سپس شورای عالی انقلاب فرهنگی با رویکرد ایدئولوژیک-سیاسی خاصی، سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری شد و به اجرا درآمد. اگر بخواهیم به این کارها، اصطلاح برنامه‌ریزی اطلاق بکنیم باید بگوییم که از نوع همان نوع برنامه‌ریزی‌های فراگیر متمرکز و ایدئولوژیکی بود که بیشتر به داستان‌ش در آزمونهای جهانی اشاره کردیم، این نوع برنامه‌ریزی در ایران پس از انقلاب، شکل فقهی و شرعی نیز گرفته بود و پیچیدگیها و معارضش دو چندان شده بود. در واقع، ملغمه‌ای التقاطی از مبانی پیشا مدرن با الگوهای معیوب شبه مدرن، به وجود آمده بود که در الگوی برنامه‌ریزی اجباری (و نه برنامه‌ریزی اطلاع‌رسانی یا حداقل ارشادی) قابل دسته‌بندی بود. این نوع برنامه‌ریزی انقلابی - مکتبی با صورت بندی شرعی و فقهی حکومت، هم جای برنامه‌ریزی دموکراتیک دانشگاه محور، مطابق ضوابط و هنجارهای

## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۱۱

جهانی در سطح اجتماع علمی را گرفت و هم حتی حداقل‌های مبادی برنامه‌ریزی با نظم و نسق بورکراتیک و قانونمند در سطح دولت و وزارت را رعایت نکرد. از جمله‌ی برنامه‌های متعارفی که کنار گذاشته شد، برنامه‌ی گروه ۱۰ سازمان برنامه بود که در آن، فصلی برای آموزش اختصاص یافته و اهدافی مانند آموزش مداوم، تنوع آموزش عالی، پیوند آموزش با جهان کار، نوآوری، الگوهای خودآموزی تعریف شده بود و در مقایسه با سال پایه (۱۳۵۹)، اهدافی کمی مبتنی بر شاخص‌های آموزش عالی همچون تعداد دانشجو و هیأت علمی و ... برای سال‌های ۱۳۷۱، ۱۳۷۶ و ۱۳۸۱، معین شده بود. (فراستخواه، ۱۳۸۷: ۴۷۵-۵۴۸)

همچنین در برنامه‌ی پنج ساله‌ای که برای سال ۱۳۶۲ تا ۱۳۶۶ در سازمان برنامه تهیه شده بود و در سال ۱۳۶۱ توسط سازمان برنامه منتشر شد، شاخص‌هایی مانند سهم آموزش از بودجه، شاخص دانشجو به استاد و سهم تحقیقات از درآمد ناخالص ملی، برای پایان برنامه (۱۳۶۶) تعیین شده بود که بر اساس آن می‌بایستی در سال ۱۳۶۶، شاخص دانشجو به استاد، به ۲۰ نفر و سهم تحقیقات به ۱٪ می‌رسید. همه‌ی این برنامه‌ها به کنار گذاشته شد و چنانکه می‌دانیم نه تنها به آن شاخص‌ها در سال ۱۳۶۶ دست نیافتیم بلکه بیست و چند سال پس از انتشار آن برنامه، یعنی در حال حاضر نیز شاخص‌های مزبور مستقر نشده است. تعداد هیأت علمی برای دانشجویان، بسیار کمتر از استانداردهای جهانی و سهم تحقیقات نیز نه ۱ درصد بلکه در حد ۰/۵ درصد است (فراستخواه، ۱۳۷۹ ج : ۲۹۸-۳۰۱)

با اینکه از بعد از جنگ تحمیلی تا کنون چهار برنامه‌ی توسعه تنظیم و اجرا شده است ولی صرف‌نظر از ضعف‌های موجود در درون و بیرون این برنامه‌ها، اولاً بخش آموزش و خصوصاً آموزش عالی در این برنامه‌ها از جایگاه کافی برخوردار نبود و ثانیاً برای دانشگاه‌ها و دانشگاهیان، در آغاز، هیچگونه مشارکت و بعدها نیز، چندان مشارکت مؤثری در همه‌ی فرایندهای برنامه‌ریزی فراهم نمی‌آمد و ثالثاً تعداد مراجع موازی برای برنامه‌ریزی آموزش

عالی (علاوه بر آن که، همه‌ی آن‌ها نیز در بیرون از دانشگاه‌ها قرار داشتند) آثار و پی-آمدهای خود را در نظام آموزش عالی کشور، بر جای می‌گذاشت. (همان مأخذ)

#### ب. برنامه‌ریزی درسی

دانشگاه در ایران بنا به دلایل ساختاری در درون دولت تشکیل شده است و در نتیجه، تحولات آن، کم و بیش، تابعی از تغییرات سیاسی در جامعه و در حوزه‌ی دولت بود. سرگذشت برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها نیز به همین صورت رقم خورده است.

اگر بخواهیم در یک عبارت مختصر، الگویی توصیفی برای سیر تحول برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها در ایران داشته باشیم می‌توانیم چنین خلاصه کنیم که «برنامه‌ی درسی دانشگاهی بنا بر سرشت دانشگاه و ویژگی‌ها و کارکردهای آن»، چیزی است که باید در خود دانشگاه و گروه‌ها و دپارتمان‌های تخصصی و به دست هیأت علمی تولید و اجرا بشود و مورد ارزشیابی و بازنگری مداوم قرار بگیرد. اما ساختار قدرت در ایران بنا به ویژگی‌های این جامعه، غالباً میل به اقتدارگرایی و تمرکز داشت و در همین راستا چه بسا می‌خواست حوزه‌ی مداخله‌ی خود را تا درون دانشگاه‌ها نیز گسترش بدهد. به همین دلیل برنامه‌ی درسی دانشگاهی، معمولاً این چالش متناوب تاریخی را در خود داشت که از یک سو، هر از چند گاهی در مدار تمرکزگرایی قرار می‌گرفت و حیطه‌ی اختیارات و نظارت دولتی، کم و بیش آن را فرا می‌گرفت و از سوی دیگر با هر فرصت و مجالی که پیش می‌آمد مطابق قانون گریز از مرکز، دانشگاه‌ها و مدافعان آنها می‌کوشیدند اختیارات برنامه‌ریزی درسی را به درون گروه‌ها و سؤال‌های دانشگاهی برگردانند

در مجموع می‌توان تحولات برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در ایران را به شرح جدول

۸ بیان کرد:



جدول ۸: تحولات برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در ایران

دوره	الگوی غالب	ساخت اختیارات
۱. دوره‌ی رضاشاه	نوسازی اقتدار گرا	نیمه‌متمرکز
۲. پهلوی دوم شهریور ۲۰ تا اوایل دهه ۳۰	الگوی نوسازی و جنبش ملی	روند تمرکززدایی
۳. پهلوی دوم از دهه ۳۰ به بعد	نوسازی اقتدار گرا	نیمه‌متمرکز
۴. انقلاب اسلامی و انقلاب فرهنگی تا دهه‌ی ۶۰	الگوی اسلامی سازی تمامی خواه	سیاست تمرکزگرایی
۵. از اواخر دهه ۶۰ به بعد	الگوی اسلامی سازی بیش و کم تعدیل شده	بانثیب و فزاهایی از تمرکززدایی نسبی (نیمه متمرکز گرایی) و تمرکز گرایی مجدد

ذیلاً به پاره‌ای از مشخصات هریک از دوره‌های پنجگانه اشاره‌ی کوتاهی می‌شود:

#### دوره‌ی اول.

- الف. قانون وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستطرفه (۱۲۸۸ ش): اداره‌ی خاصی در وزارت معارف بر آموزش عالی کشور نظارت دارد (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۵۴)
- ب. شورای عالی معارف (۱۳۰۰ ش): (ریاست این شورا و تعیین اعضای علمی و آکادمیک آن برعهده‌ی وزیر معارف بود). شورا بر مدارس عالی از جمله در زمینه‌ی برنامه‌های درسی نظارت دارد. (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۵۸-۵۶)
- ج. دانشگاه تهران (۱۳۱۳ ش): دانشگاه از یک سو در درون دولت تشکیل شده و از سوی دیگر از اختیارات معمول و متداول دانشگاهی از جمله برنامه‌ریزی درسی نیز برخوردار

است (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۱۰۵-۹۷)

### دوره‌ی دوم

استقلال دانشگاه تهران (اوایل دهه‌ی ۲۰ شمسی): با کوشش‌های علی‌اکبر سیاسی و همکارانش، همه‌ی اختیارات دانشگاهی از جمله برنامه‌ریزی درسی به خود دانشگاه و شورای علمی آن تعلق گرفت (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۱۰۸-۱۰۹)

### دوره سوم

الف. تشکیل شورای مرکزی دانشگاه‌ها (۱۳۴۴ ش): این شورا پس از تشکیل وزارت جدیدالتأسیس آموزش و پرورش (۱۳۴۴ ش) به ریاست وزیر آموزش و پرورش و قائم مقامی رئیس دانشگاه تهران و دبیری رئیس تعلیمات عالی‌ه وزارت آموزش و پرورش تصویب و تشکیل شد. بقیه اعضای آن علمی و دانشگاهی بودند، اما توسط وزیر و با صدور فرمان شاه تعیین و منصوب می‌شدند. آن دسته از رؤسای دانشگاه که عضو شورا نبودند حداقل دوماه یک بار و رؤسای دانشکده‌ها نیز سالی یک بار در شورا شرکت می‌کردند. براساس ماده ۱۳ قانون تشکیل شورا، مصوبات آن عمدتاً براساس پیشنهاد دانشگاهها صورت می‌گرفت. شورا اصول کلی برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاهها را تصویب می‌کرد ولی دانشگاهها در زمینه‌ی تفصیل برنامه‌ها، دارای اختیارات بودند (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۱۵۵-۱۵۸)

ب. تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی (۱۳۴۶ ش): وزارت علوم نقش سیاستگذاری و تعیین هدفها و تنظیم برنامه‌های کلان و نظارت بر دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی را دارد و تفصیل برنامه‌های درسی برعهده‌ی دانشگاههاست (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۱۶۲-۱۶۴)

ج. لایحه‌ی استقلال دانشگاهها (۵۷/۶/۲۹): این لایحه از سوی هوشنگ نهاوندی وزیر وقت علوم و آموزش عالی به مجلس سنا تقدیم شد و در آن، به ساختار هیأت امنایی

دانشگاه و نیز نقش شورای مرکزی دانشگاهها متشکل از رؤسای دانشگاهها تأکید بیشتری شده بود. برنامه‌ریزی کماکان مربوط به خود دانشگاه بود (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۲۳۱-۲۳۳)

#### دوره‌ی چهارم

الف. انقلاب فرهنگی و تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی (بهار ۵۹): جهتگیری انقلاب فرهنگی، برنامه‌ریزی متمرکز و ایدئولوژیک در شکل فقهی و شرعی برای دانشگاهها در درون دولت بود و برای همین «طرح استقلال دانشگاه» که از سوی کمیته‌ای در دانشگاه تهران به ریاست ناصر کاتوزیان تهیه و به وزیر وقت علوم و آموزش عالی (علی شریعتمداری) ارسال شده بود، در کمیته‌های ستاد انقلاب فرهنگی مورد توجه قرار نگرفت (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۳۰۵)

ب. تشکیل گروهها و کمیته برنامه‌ریزی درسی در ستاد انقلاب فرهنگی (۱۳۵۹): بر همین اساس برنامه‌ریزی درسی به صورت متمرکز برای همه‌ی دانشگاهها صورت گرفت. (فراستخواه، ۱۳۷۹: ۳۳۲-۳۵۶)

ج. تشکیل شورای عالی برنامه‌ریزی و گروههای تابعه (۱۳۶۴): براساس مصوبه و ابلاغ ۶۴/۴/۱۰ شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی برنامه‌ریزی، نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی دانشگاهها را برعهده داشت. ریاست آن با وزیر فرهنگ و آموزش عالی بود و چند گروه و نیز گروههای فرعی (کمیته‌ها) را دربر می‌گرفت (شورای عالی برنامه‌ریزی شماره ۱۱۵/دش - تاریخ ۱۳۶۴/۴/۱۰). مطابق آیین‌نامه داخلی شورا (مصوب ۱۳۶۶/۸/۵ شورای عالی انقلاب فرهنگی) و الحاقی‌های آن، این شورا ۹ گروه برنامه‌ریزی داشت و براساس ماده ۱۲ آیین‌نامه، در تدوین و یا تجدیدنظر در برنامه‌ها و آیین‌نامه‌های آموزشی و پژوهشی، می‌بایستی به طور هماهنگ با امر مطالعه و بررسی در کمیته‌های تخصصی گروههای برنامه‌ریزی، از استادان و صاحب‌نظران دانشگاهها و سایر مؤسسات

علمی و تحقیقاتی نیز از طریق دبیرخانه شورای عالی و برنامه‌ریزی رسماً نظرخواهی می‌شد. (شورای عالی برنامه‌ریزی، شماره ۳۲۸۲ د ش - تاریخ ۱۳۶۶/۸/۳۰) اما این کار به راستی اجرا نمی‌شد.

### دوره پنجم

الف. واگذاری پاره‌ای از اختیارات شورای عالی برنامه‌ریزی به طور محدود و مشروط و مقید به دانشگاهها (۶۹/۲/۳۰): شورای عالی برنامه‌ریزی براساس رأی صادره خود در جلسه ۱۹۶، اعلام کرد که به منظور بهای دادن به دانشگاهها و مراکز آموزش عالی و مشارکت آنها در برنامه‌ریزی و تسریع در امور و ارتقای کیفیت، مواردی از اختیارات برنامه‌ریزی درسی را به دانشگاهها تفویض می‌کند که عبارتند از: یک. برنامه‌های آموزشی دوره‌ی دکتری برای رشته‌های مصوب شورای عالی که این برنامه‌ها در چارچوب آیین‌نامه‌های و سیاستهای کلی شورای عالی، توسط شورای تحصیلات تکمیلی دانشکده تهیه و پس از تأیید در شورای دانشگاه به تصویب شورای عالی می‌رسد. دو. برنامه‌های آموزشی دوره کارشناسی ارشد برای رشته‌های مصوب شورای عالی که در این خصوص نیز درمورد ۱۲ تا ۱۸ واحد اصلی مشترک توسط گروههای خود شورای عالی و در سایر دروس مثل دوره دکتری عمل می‌شود. سه. برنامه‌های آموزشی کارشناسی برای رشته‌های مصوب شورای عالی که ۱۲۰ تا ۱۲۴ واحد درس عمومی، پایه و اصلی و تخصصی توسط گروههای خود شورای عالی و بقیه در چارچوب آیین‌نامه‌ها و ضوابط شورای عالی توسط گروه آموزشی تهیه و پس از تأیید شورای دانشکده و تصویب شورای دانشگاه با اطلاع معاونت آموزشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی و هماهنگی شورای عالی به برنامه‌ها افزوده می‌شود. چهارم. برنامه‌های آموزشی کاردانی برای رشته‌های مصوب شورای عالی که این برنامه‌ها نیز در کمیته‌ها و گروههای خود شورای عالی تهیه و تصویب می‌شود. دانشگاهها و مراکز آموزش عالی و واحدهای آموزشی مربوط به

## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۱۷

دستگاهها نیز می‌توانند برنامه‌های موردنظر خود را برای بررسی و تصویب به شورای عالی پیشنهاد کنند. (مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی، ۶۹/۲/۳۰) لازم به ذکر است که شرط استفاده از کلیه این اختیارات تفویض شده در دانشگاهها آن است که هیأت ممیزه داشته باشند یا در رشته‌ای که مجری دوره‌ی دکتری و یا دارای سه دوره دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد دارند از اختیارات استفاده کنند.

ب. آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاههای دارای هیأت‌ممیزه (۱۳۷۹): براساس آیین‌نامه مصوب ۷۹/۲/۱۰ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و به استناد سیاستهای برنامه‌ی سوم درجهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاهها و تمرکززدایی و ارتقای کیفیت آموزش عالی، اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاههای دارای هیأت ممیزه واگذار شد. سایر دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی می‌توانند برنامه‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی یا برنامه‌های مصوب دانشگاههای دارای هیأت ممیزه را اجرا کنند (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دفتر وزیر، ش ۱۰/۸۹ و تاریخ ۷۹/۲/۱۰) در زیر به مهمترین مواد این آیین‌نامه اشاره می‌شود:

ماده ۲- تعداد و نوع دروس عمومی توسط شورای عالی برنامه‌ریزی تعیین می‌شود.

ماده ۳- در مورد رشته‌های جدید باید پیشنهاد تأسیس رشته توسط دانشگاه در شورای عالی برنامه‌ریزی تصویب شود و پس از آن، برنامه‌ی درس تهیه شده توسط دانشگاه برای اخذ مجوز به شورای گسترش آموزش عالی ارسال شود.

ماده ۴- دانشگاه می‌تواند در چارچوب آیین‌های آموزشی مصوب شورای عالی، به بازنگاری، حذف، ادغام، جایگزینی و تغییر دروس رشته‌های موجود در آن دانشگاه اقدام کند.

ماده ۵ و ۶- مواد امتحانی آزمونهای غیرمتمرکز به عهده‌ی دانشگاه و متمرکز به عهده سازمان سنجش آموزش کشور است.

ماده ۷- برنامه‌ریزی درسی رشته‌های علمی کاربردی و تربیت معلم کماکان برعهده

شورای عالی است.

ماده ۱۰- برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه ابتدا در گروه آموزشی با مشارکت و تأیید حداقل ۵ نفر عضو هیأت علمی با مدرک دکتری در رشته‌ی مربوط تدوین می‌شود و سپس توسط شورای دانشگاه مورد بررسی و تصویب قرار می‌گیرد و توسط رئیس دانشگاه جهت اجرا ابلاغ می‌شود.

همان طور که ملاحظه می‌شود هنوز برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از سایه‌ی هژمونیک دولت، رها نشده است و اختیارات نسبی شناخته شده بر روی کاغذ، در عمل به سبب وجود موانع پیدا و پنهان از نوع سخت و نرم، هنوز در عمل چندان مورد استفاده در دانشگاه‌ها قرار نگرفته است.

## دیگر آسیب‌ها

سایر مهمترین نقاط آسیب‌زای برنامه‌ریزی در آموزش عالی ایران به قرار زیر بوده است:

### ۱- از برنامه‌ریزی خطی تا ضد برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران در دوران سیطره‌ی رویکرد خطی<sup>۱</sup> آغاز شد که در آن، تنوع و پیچیدگی‌های فرایندهای انسانی و اجتماعی، خصوصاً در زمینه‌ای که با اندیشه و دانش سر و کار داشت، غالباً به محدوده‌ی الگوهای کمی فرو کاسته می‌شد و پویایی‌ها و گوناگونی‌هایی نامتعینی که در پیش روی منابع انسانی و در بخش آموزش و تولید دانش و تفکر وجود داشت با چارچوب‌های آیینی متدولوژی و فرمل‌ها و ابزارهای آن (چه ابزارهای آماری و چه حتی ابزارهای محدود مفهومی) ساده‌سازی می‌شد. در برنامه‌ریزی خطی تصور می‌شد که می‌توان نیاز ملی به نیروی انسانی ماهر و متخصص را آن هم

عمدتاً بر حسب تقاضای بازار، اندازه گرفت و سپس بر مبنای آن برنامه‌ریزی آموزشی کرد و برای شغل‌های مورد نظر، تحصیلات تعریف شده‌ای را تدارک دید و می‌توان به سادگی و با تخصص‌های تجزیه شده، برای آموزش عالی هدف‌گذاری، پیش‌بینی، نیازسنجی، تخصیص منابع، نتیجه‌گیری و ارزیابی کرد.

این پارادایم کلاسیک در برنامه‌ریزی، در خاستگاه اصلی خود یعنی غرب، از طریق تجربه و آزمون عمیق، به طور طبیعی و مداوم مورد تأمل قرار می‌گرفت و در نتیجه، الگوهای کلاسیک که زمانی مدرن تلقی می‌شدند به نوبه‌ی خود به الگویی سنتی بدل می‌شدند و نظرپردازان غربی به الگوهای جدیدتر و به دلیلی از برنامه‌ریزی (مانند سیستمی، تعاملی، استراتژیک و ...) دست می‌یافتند و بر بخشی از مسائل و بحران‌های خود فائق می‌آمدند اما در ایران هر چند، نفس برنامه‌ریزی علمی، رهیافت نو و معطوف به تغییر و تحول و نوسازی بود ولی ضعف‌های تفکر ملی و فقدان باز تولید خلاق اندیشه و دانش فنی از جمله در امر برنامه‌ریزی و نبودن توجه به زمینه<sup>۱</sup> و پیرنگ اجتماعی و ویژگی‌ها و مقتضیات بومی و محلی و متغیرهای خاص محیطی سبب می‌شد که تمایل به الگوها و تکنیک‌های آماده‌ی غربی (آن هم معمولاً با تأخیر و نه پا به پای تحولات دانش جهانی) مانع از تولید اندیشه و راهبرد برنامه‌ریزی و سیستم‌های کارآمد و مؤثر برنامه‌ریزی آموزش عالی متناسب با تفاوت‌ها و شرایط خاص جامعه ایران و ویژگی‌های سرزمینی آن، می‌شد. دیوانسالاران، فرایندهای آموزش عالی را (با همه‌ی عمق و گستردگی و پیچش‌های واقعی آن) معمولاً به شاخص‌هایی کمی مانند تعداد مدارس و دانشگاه‌ها و دانشجویان و کاغذ مصرف شده و مدرک به دست آمده و ... تقلیل می‌دادند و برای مقامات مافوق، گزارش‌های جالبی تهیه می‌کردند. اما برنامه‌ریزی آن‌ها برای آموزش عالی به تعبیر "هاریسون" از نوع برنامه‌ریزی برای برنامه‌ریزی<sup>۲</sup> بود که در آن اهداف و

---

1. Context

2. Planning for Planning

اولویت‌ها، زیر آواری از مدل‌های ریاضی و روش‌های کمی و سطحی‌نگر و تحت‌الشعاع اعداد و ارقام، گم و ناپدید می‌شد (هاربیسون ۱۳۷۰: ۱-۶)

شاید همین نوع ضعف‌ها، که به رویکرد سازمان برنامه‌ای مشهود شد، یکی از عواملی بود که الگوهای توسعه‌ی قبل از انقلاب در بطن خود تضاد و تعارض‌هایی پدید آورد که انقلاب از نتایج آن تضادها بود. در بعد از انقلاب کسانی اساساً الگوی مدرنیزاسیون و برنامه‌ریزی علمی را زیر سؤال می‌بردند اما چنانکه پیشتر اشاره شد این نه با دیدگاه پیشرو و انتقادی و از موضع تفکرات ما بعد مدرن (مثلاً عزیمت از برنامه‌ریزی خطی به برنامه‌ریزی راهبردی) بلکه از سر ضدیت با مدرنیته و از موضع پیشا مدرن و بر اثر بیگانگی با فرایند تغییر و تجدد بود که کار را برای جامعه ایران دشوارتر نیز می‌کرد. این نوع نگاه تجدد ستیزانه، از اسلامی‌سازیهای دوره‌ی انقلاب فرهنگی تا انحلال سازمان برنامه و مخدوش ساختن مدیریت و برنامه‌ریزی علمی در کشور، از جمله در حوزه‌ی آموزش عالی امتداد یافته است.

## ۲- ناپیوستگی برنامه‌ها و گسست میان آن‌ها

پیوستگی و تداوم؛ چنانکه پیشتر دیدیم، از جمله‌ی بایسته‌هایی است که بدون آن برنامه‌ریزی نمی‌تواند اثر بخشی مطلوب داشته باشد. نخستین نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی، مانند فایول (۱۹۱۶) بر این شرط، تأکید کرده‌اند فایول با اشاره به محدودیت‌های پیش‌بینی انسانی، می‌گوید که به جای یک برنامه، باید از "طی برنامه‌ها" سخن گفت به گونه‌ای که بین آن‌ها گسست و انقطاعی وجود نداشته باشد.<sup>۲</sup> برنامه‌ی دوم متصل به برنامه اول، برنامه‌ی سوم متصل به برنامه‌ی دوم و همین‌طور برنامه‌های چهارم و پنجم، با هم جریانی پیوسته تشکیل دهند (Matteson & Ivancevich, 1993: 3).

البته رهیافت‌های بعد از فایول، نشان داد که این پیوستگی، لزوماً از نوع خطی نیست و

---

1. Duration of Plans  
2. No break



مسیرهای غیر خطی ناآرام و نامتعیین می‌پیماید گزینه‌های غیرمنتظره و متکثری در پیش روی خود دارد و همواره با ریسک دست به گریبان است. به عبارت دیگر در عین پیوستگی، ناپیوسته است و در عین وحدت، کثرت دارد ولی به هر حال بدون ضریبی از پیوستگی و تداوم، سکانس‌های مختلف برنامه نمی‌توانند اثربخشی لازم را داشته باشند.

اما در طول ۶ دهه تاریخ برنامه‌ریزی در ایران، این پیوستگی لازم وجود نداشته است. عواملی که برخی از آن‌ها به ساختار خود برنامه‌ها و برنامه‌ریزی و برخی دیگر به ساختار قدرت سیاسی، زیر ساخت‌های اقتصادی و اجتماعی و ناپایداری‌های نهادینه شده در جامعه‌ی ایران مربوط بودند، سبب می‌شدند که گسست‌های زیانباری میان برنامه‌ها به وجود بیاید و اثربخشی آن‌ها را کاهش دهد و یا از بین ببرد. مثلاً برنامه‌ریزی‌های عمرانی قبل از انقلاب از دهه ۲۰ تا ۵۰، بر اثر انقلاب ابتدا با یک دهه تعطیل و سپس با تغییر شدید در الگوها و جهت‌گیری‌ها مواجه شدند و حتی در میان پنج برنامه‌ی پنج ساله در بعد از انقلاب تا کنون نیز، پیوستگی کافی وجود نداشته است.

برنامه‌ریزی آموزش عالی هم به نوبه‌ی خود از تداوم و پیوستگی لازم برخوردار نبود نمونه‌ی آن تغییرات پی در پی در نحوه‌ی آزمون ورودی دانشگاه‌ها (کنکور) بوده است. همچنین می‌توان به انحلال هیأت‌های امنا در آغاز انقلاب و سپس احیای مجدد آن پس از یک دهه و یا تغییرات فاحش در برنامه‌های مربوط به مشارکت بخش خصوصی در سرمایه‌گذاری آموزش عالی اشاره کرد که چگونه در نیمه‌ی اول دهه‌ی ۷۰، "زمینه‌های سیاسی و برنامه‌ای" برای رشد سریع آن‌ها به وجود آمد و سپس یک باره ورق برگشت و محدودیت‌هایی اعمال شد و ...

### ۳- ایستایی برنامه‌ها و فقدان پویایی در ساختار برنامه‌ریزی

تعاریف برنامه‌ریزی معمولاً با کلمه‌ی «فرایند» آغاز می‌شود. فرایندی بودن برنامه-

ریزی به معنای پویایی آن است. رویکرد ایستا به برنامه‌ریزی، اصل را بر ثبات‌گرایی<sup>۱</sup> و "این‌همانی" می‌گذارد و تغییر را نه در جوهر طبیعت امور عالم و آدم، بلکه امری ثانوی و عارض بر آن می‌داند. در حالی که پدیده‌ها و به ویژه پدیده‌های انسانی و اجتماع بشری، پیوسته در حرکتند.

برنامه‌ریزی‌های ایستا برای اموری که سرشت آن‌ها، ناآرام و بیقرار و به طور مداوم در جنبش و حرکتند، در حکم آویزان شدن از عقربه‌ی زمان است. این نوع برنامه‌ریزی‌ها تغییرات را درک نمی‌کنند و با ناموس دگرگونی و تحوّل بیگانه‌اند. در سطور پیشین ملاحظه کردیم که به تعبیر فایول، یکی از بایستگی‌های برنامه‌ی مطلوب "قابلیت انعطاف" آن است. (Matteson & Ivancevich, 1993: 4) برنامه‌ریزی ایستا، آن ویژگی فرایندی بودن را از دست می‌دهد زیرا در الگوی ایستای برنامه‌ریزی، فرض بر این است که می‌توان یک بار چشم‌اندازی را در پیش رو داشت، مأموریت و اهدافی را تعریف و شاخص‌هایی تعریف کرد، نیازهایی را سنجید و برای مدت‌ها برنامه را به جریان انداخت و نتیجه گرفت. غافل از اینکه با تغییرات عمیقی که در محیط تعاملی برنامه (در جهان و جامعه و تکنولوژی‌ها و بازارها و ساختارهای جمعیتی، اجتماعی و فرهنگی) پیوسته روی می‌دهد و با موج تحولاتی که نسل‌ها و گروه‌های جدید اجتماعی را در بر می‌گیرد، افق‌های رهگشای قبلی، مدتی بعد، به تاریخ سپرده می‌شوند و چشم‌اندازهای تازه‌ای موضوعیت می‌یابند، تغییرات ایجاب می‌کند که به طور مداوم در مفاهیم بازاندیشی مجدد کنیم و مأموریت‌ها و اهداف را از نو به تعریف نشانیم و شاخص‌ها را توسعه دهیم و به بازشناسی نیازها دست زنیم، و این همان فرایندی بودن برنامه‌ریزی (برنامه‌ریزی مبتنی بر جهت‌گیری<sup>۲</sup>) در برابر هدف‌گرا بودن برنامه‌ریزی<sup>۳</sup> است. در رویکرد پویا به برنامه‌ریزی،

- 
1. Fixism
  2. Directional planning
  3. Gole based planning

## علوم اجتماعی و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ۴۲۳

هر برنامه در حکم یک پیش‌نویس است و باب تجدیدنظر عقلانی و شناختی و بازاندیشی به روی او همواره گشوده است. افراد و گروه‌های ذینفع، ذیربط و ذیعلاقه، می‌توانند با نظر به تحولات جهانی و درونی، تعریف تازه‌ای از مفاهیم، ارزش‌ها، افق‌ها، مأموریت‌ها و اهداف برنامه را برای بررسی و آزمون جمعی، در میان بگذارند تا در صورت توافق جمعی، تغییرات و توسعه لازم در برنامه داده بشود. بدین ترتیب برنامه نه قفسی برای نوآوری‌ها، بلکه زمینه و بستری برای آن‌ها می‌شود. به عبارت دیگر این نوع برنامه‌ریزی، فرایندی مداوم برای توسعه، از طریق عقلانیت جمعی و انتقادی و بازاندیشی پیوسته و بازسنجی نیازهای متنوع و رو به تحول، و فرایندی مداوم از تعریف جمعی اهداف و مشارکت در جستجوی معانی و تولید معانی است.

اما آیا این نوع تفکر پویا در ساختارهای برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران، نهادینه شده است؟ هنوز بیشتر برنامه‌های درسی دانشگاهی از حیث اهداف، سرفصل‌ها و منابع همان چیزی هستند که سه دهه پیش، در کمیته‌های بسته و محدود و با دیدی محدود، آن هم در بیرون از دانشگاه‌ها برای اجرا در دانشگاه‌ها تدوین شده‌اند. هنوز برای دوره‌هایی در دانشگاه‌ها، دانشجو پذیرفته می‌شود که سال‌های سال پیش به هر دلیلی و معمولاً بدون نیازسنجی سیستماتیک و علمی تصور می‌شد که برای کشور مورد نیاز است. هنوز برنامه‌های قبلی الگوی متمرکز گزینش دانشجو برای دانشگاه‌ها به همان صورت اجرا می‌شود. آیا با مشارکت گروه‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و شوراهای علمی آن‌ها، بازنگری‌های لازم در نقش دانشگاه‌ها در دنیای متحول کنونی و آینده به عمل می‌آید و اهداف و مأموریت آن‌ها و اولویت‌های سیاستی و عملیاتی در چشم‌اندازهای جدید، از نو تعریف می‌شود و شاخص‌های نوین تولید و مبادله و اشاعه‌ی علوم و فناوری باز شناسایی می‌شود؟ اگر چنین نیست پس برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران یک فرایند زنده و درون‌زا و پویا نیست، بلکه چارچوبی ایستا و متعلق به گذشته است که با ناموس تحول بیگانه است و رو به آینده ندارد. در برنامه‌ریزی آموزش عالی سنتی، دانشگاه محلی برای تربیت نیرو برای

دیوانسالاری دولتی و یا نیازهای بازار کار و اشتغال تلقی شده است اما امروز، هم نسبت میان جامعه و دولت و اساساً مفهوم دولت، و هم بازار کار و سرمایه، تحول و توسعه پیدا کرده است.

برنامه‌ریزی سنتی آموزش عالی و سیاست‌ها و اولویت‌های آن در حالی بر دانشگاه‌ها حکمفرماست که در محیط جهانی موج تازه‌ای از مدیریت دانش و الگوهای یادگیری و کنش‌ها و فرایندهای علوم و فناوری، و پارادیم نوینی از اقتصاد دانش در عصر ارتباطات و اطلاعات، در جریان است و مفاهیمی مانند دانشگاه مجازی، دانشگاه چوگان صنعت خانگی، زندگی مبتنی بر دانش، یادگیری در تمام طول عمر، یادگیری چگونه یادگرفتن و امثال آن در میان است.

#### ۴- امتناع برنامه‌ریزی در غیاب اطلاعات

برنامه‌ریزی آموزش عالی چنانکه دیدیم به پایگاه‌های سیستماتیک داده‌ای و نظام تحلیل مداوم اطلاعات نیاز دارد. از پنج دهه پیش در قبل از انقلاب، دفتر آمار و برنامه‌ریزی در وزارت علوم مستقر شد ولی تا کنون، برای بخش دانش و نهادهای علوم و فناوری، امکان ایجاد ترتیبات نهادینه‌ی سامانه‌های اطلاعاتی منظم و کارآمد با نقش اصلی خود دانشگاه‌ها و اجتماع علمی، برای پایش<sup>۱</sup> ملی مداوم فراهم نیامده است تا برنامه‌ریزان و کنشگران چه در سطح دانشگاه‌ها و گروه‌ها و دپارتمانهای دانشگاهی و چه در سطوح کلان دولت، به طور مداوم بتوانند با اطلاع‌یابی سیستماتیک شفاف و باز، شاخص‌های کمی و کیفی دروندادی، میان‌دادی، فرایندی و برون‌دادی علوم و فناوری و شاخص‌های مربوط به محصولات؛ نتایج و پی‌آمدهای آن را اندازه بگیرند و باز خورد اطلاعاتی به هنگام دریافت کنند و براساس آن بتوانند ارزشیابی‌های لازم را به صورت تکوینی و پایانی به عمل بیاورند و زمینه‌های بازنگری و بهبود و توسعه را فراهم کنند.

داده‌های نرم مربوط به نگرش‌ها و مطالبات یاران و بازیگران و ذینفعان آموزش عالی، و داده‌های سخت مربوط به نیروی انسانی ساختارها، منابع مالی، عملکرد و بهره‌وری در نهادهای علوم و فناوری، اصلی‌ترین مواد و مصالح توسعه‌ی علوم و فناوری به شمار می‌روند. بدون داشتن سیستم‌های اطلاعاتی کارآمد (و در عین حال باز و در حیطه و دسترس همه‌ی یاران و کنشگران) چگونه می‌توان به تحلیل نقاط ضعف و قوت و شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها (S.W.O.T.) در زمینه علوم و فناوری پرداخت و بدون این تحلیل، چگونه می‌توان فرایندی از برنامه‌ریزی توسعه تصور کرد. نهادینه شدن نظام اطلاعات در برنامه‌ریزی آموزش عالی، هم به پیش‌بایسته‌های طراحی سیستم و نرم افزار و زیرساخت‌های فنی و ارتباطی‌مانند پهنای باند و حمایت‌های اعتباری و مالی عمومی کافی و هم به پیش‌بایسته‌های ساختاری مانند استقلال دانشگاه‌ها و وجود اتحادیه‌های مستقل قوی از آنها در سطح ملی و تقویت نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیر دولتی در سطح اجتماع علمی نیاز دارد.

##### ۵- برنامه‌ریزی غیرتعاملی و مشارکت‌ناپذیر

یکی از مهمترین آسیب‌مندی‌های برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران، ساخت بیش از اندازه هرمی و متمرکز و عمودی آن بوده است. نهادهای دولتی (آن هم نه فقط در معنای متعارف آن یعنی وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی که در برابر مجلس مسؤول و قابل بازخواستند، بلکه در مقیاس بزرگتری شامل نهادهای حکومتی انتصابی همچون ستاد و شورای عالی انقلاب فرهنگی و زیرمجموعه‌های اقماری آن) نقشی بیش از آنچه باید داشته باشند، در برنامه‌ریزی آموزش عالی داشته‌اند و این نیز نه در الگوی حمایتی، بلکه در الگوی هدایت و مداخله‌ی حداکثری بوده است. البته همه‌ی دولت‌های ملی (فدرال) و دولت‌های ایالتی در جهان آزاد و پیشرفته، نقش‌های حمایت، هماهنگی و نظارت و امثال آن را در فرایند سیاست‌گذاری توسعه‌ی آموزش عالی دارند و این اجتناب‌ناپذیر و لازم است. اما نه اینکه مستمسکی برای

سیطره‌ی برنامه‌ریزی متمرکز و از بیرون، برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و پژوهشی و نهادهای علوم و فناوری بشود. اگر امروز، معنای موجه و منطقی برنامه‌ریزی، تنها در حد اطلاع رسانی و یا نهایتاً در حد ارشادی (ونه اجباری) است، اگر چنانکه پیشتر بیان شد، الگوی مطلوب برنامه‌ریزی به جای قیومیت، مشارکت است، این امر در برنامه‌ریزی آموزش عالی، اهمیتی دو چندان می‌یابد.

قدرت مناسب و مشروع برای راهبری آموزش عالی، قدرت شناختی و علمی- تخصصی و خبرگی حرفه‌ای است و نه قدرت سیاسی و سلسله‌مراتبی. فرایند سیاست- گذاری برای بخش دانش بدون مشارکت کامل و همه‌جانبه‌ی کنشگران واقعی این بخش، برای آن‌ها، معنی‌دار نخواهد بود و در نتیجه کارآیی و اثربخشی لازم را نیز نخواهد داشت. اگر سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی صرفاً با ابتکار عمل نخبگان سیاسی و مذهبی و نهادهای رسمی و از بالا و تحت سلطه‌ی گفتمان‌های ایدئولوژیک حکومت انجام بگیرد که معمولاً در آن، رابطه‌ی میان سیاستگذار و برنامه‌ریز و نیز رابطه‌ی میان برنامه‌ریز و کارشناسان، رابطه‌هایی یک سویه و همژمونیک است و دانشگاه‌ها و شوراهای علمی آن و انجمن‌های علمی و مانند آن، در چرخه‌های تصمیم‌سازی برای سیاستگذاری و برنامه‌ریزی نقش مؤثر ندارند، خروجی یک چنین سیستمی از برنامه‌ریزی، طبعاً نه از مطلوبیت و کارایی برخوردار خواهد بود و نه از حقانیت و مشروعیت و مقبولیت.

استقلال آکادمیک و آزادی علمی به عنوان یک هنجار جهانی بدان معنی است که دانشگاهیان و کنشگران واقعی علوم و فناوری، از طریق پویایی‌های گروهی خود و به توسط شوراهای و انجمن‌های خود، بتوانند در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خود و انتخاب گزینه‌های آلترناتیو سیاستی و برنامه‌ای، آزاد باشند و طی فرایندی از عقلانیت جمعی و انتقادی و بر حسب توافق حاصل از توفان ذهنی و مسأله‌گشایی و بررسی‌ها و گفتگوهای افقی حرفه‌ای، تخصصی و علمی در مورد عناصر و اجزای سیاست‌ها و برنامه‌های دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و پژوهشی تصمیم‌گیری کنند و اگر لازم است

دستگاه‌های رسمی کشور برای حمایت و هماهنگی و نظارت کلان در سطح ملی، در خط مشی گذاری عمومی و برنامه های کلان ملی نقش داشته باشند در این فرایند باید امکان تعامل خلاق و مشارکت مؤثر برای خود دانشگاه‌ها و دانشگاهیان (به صورت قانونمند، سیستماتیک و نهادینه و نه مشورت‌گیری‌ها و پیشنهاد خواهی‌های غیرمؤثر و فاقد تضمین‌های لازم) فراهم باشد و آن‌ها در همه‌ی مراحل فرایند برنامه‌ریزی (مانند تقریر مأموریت، تعیین اهداف، نیازسنجی، اولویت‌گذاری، شرح عملیات و بودجه‌بندی، ارزشیابی و تجدیدنظر و اصلاحات) حضور و تعامل داشته باشند.

تا پیش از برنامه چهارم، دانشگاه‌ها حتی در سطح هیأت‌های امنا، فاقد اختیارات قانونی کافی سیاستی و برنامه‌ای بودند (مانند فقدان اقتدار تصمیم‌گیری کافی در زمینه‌ی ذیحسابی، برنامه‌ریزی نیروی انسانی، گزینش استاد، روابط بین‌الملل، اطلاع‌رسانی، دوره‌های تحصیلی و رشته‌ها، روابط رسمی و غیررسمی درون دانشگاه‌ها، تعامل با دنیای کار و صنعت و ...) بخش بزرگی از مواد قانونی برنامه چهارم که اختیارات بیشتری برای هیأت‌های امنای دانشگاه‌ها قائل شده است، همچنان بر روی کاغذ مانده است و به اجرا در نیامده است، وقتی در سطح هیأت‌های امنا چنین باشد و شورای مراکزی دانشگاه‌ها طی سال‌های بعد از انقلاب تا کنون، از فرایند برنامه‌ریزی به کلی حذف و منحل شود، تکلیف شوراهای علمی یکایک دانشگاه‌ها و گروه‌ها و انجمن‌های علمی و آحاد دانشگاهیان معلوم است. آن‌ها به عنوان اصلی‌ترین منابع شناختی برنامه‌ریزی آموزش عالی، کمتر به حساب آورده می‌شوند و این بزرگترین خطای برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران بوده است.

#### ۶- ناسازهای جدی؛ برنامه‌ریزی "برنامه ناپذیر"

چگونه می‌توان برای پرسیدن، اندیشیدن و دانستن و آموختن و یادگرفتن و تحقیق کردن و کنش‌های معطوف به اکتشاف، دانش و معنا، برنامه‌ریزی کرد. دانشگاه و پژوهشگاه، کارخانه‌ای ریخته‌گری نیست که قالب‌های شغلی مورد نیاز بورکراسی یا بازار را

به ورودی خط تولید او بدهند و در خروجی آن، دانش‌آموختگان قالب‌ریزی شده تحویل بگیرند. فرایندهای اندیشیدن و دانش و فناوری، بسیار پیچیده، متنوع و نامتعیین و چه بسا ناآرام و بی‌قرار و بیرون از انتظار هستند. قابلیت‌های حیات فکری و علمی و تخصصی، با محدودیت‌هایی که برنامه‌ریزی می‌تواند برای آن ایجاد کند، از بین می‌رود. زندگی علمی، پژوهش، آموزش و یادگیری همراه با تنوع رفتارها، انتظارات و مسیرها، و توأم با خلاقیت-ها و جرعه‌های غیرمنتظره، فوران‌ها و فیضان‌های غیرقابل پیش‌بینی، شک‌ها و نقدهای غیرقابل مهار و کنترل ناپذیر است و معمولاً مسیری خطی نمی‌پیماید و از زیر تعریف و تحدید می‌لغزد.

برای همین است که برنامه‌ریزی دانشگاه، تنها می‌تواند در الگوی باز و خودگردان<sup>۱</sup> و خود تنظیم<sup>۲</sup> و بدور از مداخلات ایدئولوژیک دولت قابل درک و معنی‌دار باشد، در سطح ملی نیز خط مشی‌گذاری‌های عمومی و کلان «علم و فناوری و آموزش عالی» باید با درک و فهم و پذیرش استقلال و آزادی‌های آکادمیک باشد و با مشارکت مؤثر و نهادمند حوزه عمومی علم و فناوری، و بخش‌های غیر دولتی و حرفه‌ای و تخصصی اجتماع علمی همراه باشد، «برنامه‌ریزی با آنها» باشد نه «برای آنها». از نوع الگوی اطلاع‌رسانی و ارشادی باشد و نه به صورت اجباری. اگر هیچ برنامه‌ریزی بدون ارزیابی، به ثمر نمی‌رسد، در خصوص برنامه‌ریزی آموزش عالی نیز به ترتیبیاتی دانشگاه محور و با نقش اصلی و درونزای دپارتمان‌های دانشگاهی و خود دانشگاهیان و اجتماع علمی برای «ارزیابی درونی و بیرونی و اعتبارسنجی و تضمین کیفیت» نیاز هست.

### سخن آخر؛ از زبان مدیران دانشگاهی

دانشگاه‌ها، پیشینه‌ای سنگین از نظام متمرکز آن هم از نوع ایدئولوژیک و مذهبی و

---

1. Selfdirectional  
2. Selfregulative



سیاسی را پشت سر خود و با خود دارند و این یکی از اصلی‌ترین دشواری‌ها و ابهامات دوره‌ی گذار کنونی به یک نظام نیمه‌متمرکز را موجب می‌شود. به عبارت دیگر براساس برخی اختیارات تعریف شده بر روی کاغذ، دانشگاهها درحالی از سیستم متمرکز کنده می‌شوند که نه به لحاظ فرهنگ سازمانی و نه به لحاظ ساختار و شرایط، هنوز استقرار سیستم نیمه‌متمرکز و به طریق اولی، غیرمتمرکز با موانعی درگیر است. اساساً بخشی از اختیاراتی که از یکسو و در دوره‌ی برای دانشگاه‌ها به رسمیت شناخته می‌شود از سویی دیگر و در دوره‌ی دیگر، در بوته‌ی تردید و ابهام و حتی انکار قرار می‌گیرد.

نمونه‌ای از مدیران دانشگاهی که نویسنده در طی سالها و در خلال تحقیقاتش، امکان دریافت نظر آنها درباره‌ی وضعیت برنامه‌ریزی دانشگاهی را داشته است، در مجموع و کم و بیش دارای چشم‌اندازی نظری پیشرفته و خوبی درباره‌ی برنامه‌ریزی مطلوب دانشگاهی هستند. در زیر نمونه‌ای به نقل از آنها درج شده است:

(۱) برنامه‌ریزی دانشگاهی اساساً کار خود دانشگاهیان است. خط مشی‌های عمومی و کلان ملی نیز در حوزه‌ی علوم و تحقیقات و فناوری و آموزش عالی، باید با مشارکت واقعی و مؤثر و نهادینه‌ی دانشگاه‌ها و دانشگاهیان و انجمن‌های حرفه‌ای و اجتماع علمی تدارک دیده بشود.

(۲) جهتگیری‌ها و اهداف مرحله‌ی برنامه‌ها باید روشن باشد.

(۳) علاوه بر تعریف شفاف جهتگیری‌ها و اهداف، وسایل و چگونگی دستیابی به آن اهداف نیز باید به‌طور واقع‌بینانه و پس از بررسی و اطمینان از قابلیت اجرایی، به‌صورت دقیق تعیین بشوند.

(۴) برنامه‌ی دانشگاهی باید از قابلیت انعطاف و پویای لازم برخوردار باشد.

(۵) هنگام برنامه‌ریزی باید ضمانت‌های اجرایی مربوط به سازوکارهای آن، احراز بشود.

(۶) برنامه‌ریزی دانشگاهی باید با در نظر گرفتن تغییرات محیط داخلی و جهانی و با

آینده‌اندیشی صورت بگیرد.

- (۷) بدون مطالعه‌ی عملکرد گذشته و جاری و ارزیابی مداوم آن نمی‌توان نیازهای فعلی و آتی برآورد بشود و بدون نیازسنجی، نمی‌توان از برنامه‌ریزی سخن گفت.
- (۸) برنامه‌ریزی باید با استفاده از اطلاعات کافی درباره‌ی حوزه‌ی برنامه‌ریزی و محیط تعاملی آن صورت بگیرد (وجود سامانه‌های اطلاعاتی روزآمد و کارآمد لازمه‌ی برنامه‌ریزی است)
- (۹) رویکرد علمی و تخصصی و حرفه‌ای به برنامه‌ریزی، از مهم‌ترین لوازم برنامه‌ریزی مطلوب است. نظام حرفه‌ای برنامه‌ریزی نباید تحت سیطره‌ی پیدا و پنهان سیاست و ایدئولوژی و دولت باشد.
- (۱۰) برنامه‌ریزی نباید از شهود و سلیقه‌های شخصی و گروهی مدیران تبعیت بکند و قائم به آنها باشد بلکه باید از طریق یک شناخت میان ذهنی و معتبر علمی و گفتگوی کافی میان ذی‌نفعان و موافقان و مخالفان به توافق برسد و پیوسته به روی نقد و نظر گشوده باشد.
- اما به رغم این چشم‌انداز نظری نسبتاً بلند، مسیر عملیاتی برنامه‌ریزی دانشگاهی برای آنها همچنان توأم با ابهام و نگرانی‌هایی است که حکایت از مشکلات موجود در ارتباط با فرهنگ سازمانی دانشگاه و ساختارها و شرایط و امکانات بالفعل موجود در آن دارد.
- موارد زیر دربرگیرنده بخشی از این مشکلات برنامه‌ریزی است که مدیران دانشگاهی در مصاحبه‌های اکتشافی نویسنده بر آن تأکید کرده‌اند:
۱. وابستگی بیش از اندازه‌ی یکجانبه و شکننده به بودجه‌ی دولتی، دانشگاهها را در برنامه‌ریزی مستقل، آسیب پذیر کرده است.
  ۲. سایه‌ی آشکار و پنهان دیوانسالاری دولتی و وجود مراجع تصمیم‌گیری و متولیان برون دانشگاهی متعدد، تنها یکی از آثار وابستگی دانشگاهها به بودجه‌ی دولتی است که مانع از استقلال آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی می‌شود.
  ۳. نسبت میان سیاست و ایدئولوژی و مذهب، با برنامه‌ریزی دانشگاهی و آموزش

عالی هنوز مبهم و بحث‌انگیز است.

۴. پیشینه‌ی طولانی نظام متمرکز و قیمومت دولتی، فرهنگ سازمانی شفافیت، پاسخگویی و مشارکت مسؤولانه در دانشگاه را که برای پیشبرد امر برنامه‌ریزی مشارکتی و تعاملی لازم است، تضعیف کرده است و تقویت چنین فرهنگی، یکی از مهم‌ترین پیش‌شرطهای توسعه‌ی برنامه‌ریزی دانشگاهی به دست خود دانشگاهیان است.

۵. دانشگاهها به رغم همه‌ی ظرفیتهای بالقوه‌ای که دارند با کمبود یا حتی فقدان دانش فنی برنامه‌ریزی (به‌صورت بالفعل و قابل بهره‌برداری) و نیروی انسانی کارشناسی و ساختارهای کارآمد تشکیلاتی و سازمانی و ابزارها و امکانات و اختیارات لازم برای برنامه‌ریزی دانشگاهی در درون دانشگاه مواجه هستند.

۶. دانشگاهها سیستم اطلاعاتی کارآمدی را که لازمه‌ی برنامه‌ریزی است، در خود نهادینه و مستقر نکرده‌اند.

۷. فقدان نظام ارزیابی درونزا و مداوم درباره‌ی اجرای برنامه‌ها و دریافت بازخورد مستمر از فرایند برنامه‌ها از دیگر مشکلات مرتبط با مشکل قبلی مندرج در بند ۶ است که توسعه‌ی برنامه‌ریزی دانشگاهی را با مانع روبرو می‌سازد.

۸. برگرداندن اختیارات دانشگاهی به خود آنها در متون رسمی، تنها یکی از پیش‌شرطهای برنامه‌ریزی توسط خود دانشگاههاست، همراه با این فرایند و ضمن تکمیل و تعمیق این آزادهای قانونی، باید حمایتها و پشتیبانیهای مؤثری نیز از دانشگاهها به عمل بیاید تا به ظرفیت‌سازی در خود و ایجاد ساختارهای حقوقی، نرم‌افزاری و مدیریتی و تشکیلاتی و توسعه‌ی فرهنگ سازمانی و جوّ فضای کاری مناسب برای خودگردانی و خودتنظیمی مبادرت بکنند و گرنه همان‌طور که نظام مزمن متمرکز در سه دهه پیش، تناسب با طبیعت کار دانشگاهی نداشت، نظام نیمه‌متمرکز و یا حتی غیرمتمرکز موردنظر نیز می‌تواند حالت ناکارآمدی به خود بگیرد و به تجربه‌ی ناموفق تبدیل بشود که به نوبه‌ی خود می‌تواند بیشترین دستاویز را برای رویکردهایی فراهم بیاورد که همچنان به

سیستم عمودی و متمرکز آموزش عالی در کشور معتقدند.

صرف نظر از موانع بیرونی و ساختاری که باید از پیش پای برنامه ریزی دانشگاهی برداشته بشود و در فوق به آن اشاره شد، چند کار در خود دانشگاه و از سوی مدیریت دانشگاهی باید در سرلوحه‌ی تقویت بنیه‌های برنامه‌ریزی دانشگاهی قرار بگیرد:

۱. تلاش مشترک مدیریت دانشگاه‌ها و هیأت علمی آنها برای استفاده‌ی صحیح از فرصت‌های تجاری سازی علم و فناوری و کسب درآمد و ایجاد تنوع در منابع مالی و اعتباری دانشگاه و کارافرینی آن به منظور رفع وابستگی بیش از اندازه به بودجه‌ی دولتی (مانند ایجاد شرکت‌های مشتقه و...) از این طریق بنیه‌های خود تنظیمی در دانشگاه تقویت می شود.

۲. توسعه‌ی برنامه‌های بهسازی و بالندگی هیأت علمی و کارکنان برای ارتقای فرهنگ سازمانی و کیفیت زندگی کاری آنها و مشارکت بیشتر و مؤثرترشان در اداره‌ی دانشگاه و برنامه ریزی از نوع تعامل و مشارکت.

۳. نهادینه کردن سیستم اطلاعاتی کارآمد در دانشگاه برای پایش و ارزیابی و بهبود مداوم کیفیت و تعالی با هدف سازگاری فعال دانشگاه با تحولات محیط داخلی و بین‌المللی

۴. تقویت سازوکارهای نهادینه‌ای مانند دفتر تحقیقات نهادی دانشگاه یا دانشگاه‌پژوهی (OIR) به منظور پشتیبانی فنی و حرفه‌ای از پایداری برنامه‌ریزی .

۵. تحول دانشگاه به سازمان یاد گیرنده و توسعه‌ی ساختارها و فرایندهای مدیریت دانش در آن و بهره‌گیری از این در برنامه ریزی و آینده اندیشی.

۶. توسعه‌ی تعاملات بین المللی دانشگاه برای ارتقای آن به ترازهای جهانی در برنامه‌ریزی‌ها و راهبردهای آکادمیک.

### کتابنامه

- ایکاف، راسل لینکلن. ۱۳۷۵. *برنامه‌ریزی تعاملی*. سهراب خلیلی شورینی. تهران: نشر مرکز.
- براین کوبین، جیمز؛ هنری، مینتس برگ و رابرت ام. جیمز. ۱۳۷۶. *مدیریت استراتژیک «فرایند استراتژی»*. محمد صائبی، مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- تقی پورظهیر، علی و دیگران. ۱۳۷۰. *برنامه‌ریزی بلندمدت آموزش عالی (نتایج سمپوزیوم منطقه ای آسیا و اقیانوسیه داکا)*. تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- تقی پورظهیر، علی. ۱۳۶۹. *مقدمه ای بر برنامه آموزشی و درسی*. تهران: آگاه.
- تین برگن، یان. ۱۳۶۲. *برنامه‌ریزی مرکزی*. احمد عظیمی بلوریان. تهران: سازمان برنامه و بودجه.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۶۸. *پیشگامان توسعه*. علی اصغر هدایتی و علی یاسری، تهران: سمت.
- حکیمی پور، ابوالقاسم. ۱۳۷۶. *تصمیم‌گیری در مدیریت*. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- راولی، دانیل جیمز؛ لوهان، هرمن دی؛ دولنس، مایکل جی. ۱۳۸۲. *تغییر راهبردی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی*. حمیدرضا آراسته. دانشگاه امام حسین .
- سرمد، غلامعلی. ۱۳۶۴. *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*. مرکز برنامه‌ریزی آموزشی گروه بررسی‌ها و برنامه‌های آموزشی.
- سیاری، علی اکبر. ۱۳۷۱. *نقش و اهمیت تهیه برنامه جامع دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی؛ در: کارگاه آموزشی برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، مروری بر تجربیات برنامه‌ریزی آموزش عالی در برنامه اول*. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه مقصود. ۱۳۸۱. *آسیب شناسی برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران*. گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۹ الف. *تحولات نهادهای اقتصادی اجتماعی فرهنگی و سیاسی در جامعه ایران و تأثیر آن بر فرایندهای عرضه و تقاضای آموزش عالی (بخش اول)*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۹ ب. *تحولات نهادهای اجتماعی فرهنگی و سیاسی و تأثیر آن بر تقاضای اجتماعی آموزش عالی (بخش دوم)*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۹ ج. *بررسی مراحل تحول دانشگاه در ایران (جلد اول و جلد دوم)*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فیوضات، یحیی. ۱۳۵۶. *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*. دانشگاه ابوریحان.
- کارلسون رابرت و. و گری آکرمن. ۱۳۷۴. *برنامه‌ریزی آموزشی (مفاهیم، استراتژی‌ها و اقدامات)*. غلامعلی سرمد، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش.
- کافمن، راجر و جری هرمن. ۱۳۷۴. *برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی*. فریده مشایخ و عباس

## ۴۳۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- بازرگان، تهران: انتشارات مدرسه.
- گروه مشاوران یونسکو. ۱۳۶۹. *فرایند برنامه‌ریزی آموزشی*. فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.
- گومیز، فیلیپ. ۱۳۵۶. *برنامه‌ریزی آموزشی چیست*. محمد برهان منش. دانشگاه تهران.
- مالان تی پری. ۱۳۷۳. *برنامه‌ریزی آموزشی به عنوان یک فرایند اجتماعی*. سعید بهشتی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مشایخ، فریده. ۱۳۷۹. *دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی*. تهران: سمت.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۶۹. *فرایند برنامه‌ریزی آموزشی*. تهران: انتشارات مدرسه .
- نیساری، پرویز. ۱۳۵۴. *برنامه‌ریزی آموزشی از دیدگاه توسعه‌ی اقتصادی و اجتماعی*. مدرسه عالی بازرگانی.
- الوانی سید مهدی. ۱۳۶۹. *تصمیم‌گیری و خط مشی دولتی*. تهران: سمت.
- هاریسون، فردریک. ۱۳۷۰. *برنامه‌ریزی آموزشی و توسعه منابع انسانی*. محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- هاولت، مایکل و ام. رامش. ۱۳۸۰. *مطالعه‌ی خط مشی عمومی*. عباس منوریان و ابراهیم گلشنی. تهران: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور. مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- هیكس، هربرت و سی ری گولت. ۱۳۶۸. *تئوری‌های سازمان و مدیریت*. گوئل کهن، تهران: انتشارات اطلاعات.
- یمنی محمد. ۱۳۸۲. *برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی، نظریه‌ها و تجربه‌ها*. دانشگاه شهید بهشتی.
- Booth, Philip, et al, eds. 2007. *Spatial planning systems of Britain and France; A comparative analysis*. Routledge.
- Don, Henk and Johan Verbruggen. 2006. "Models and methods for economic policy; 60 years of evolution at Central Plan Bureau (CPB)" in; *Statistica Neerlandica, Special issue: 50 Years Econometric, Institute and 60 Years Statistica Neerlandica*, Volume 60, No. 2, May 2006, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 1-42.
- Dunn J.A. 1998. "Planning is not a Management Substitute"; in: *Planning for Higher Education* 26(4) pp10-18
- Hussey, David. 1999. Igor Ansoff's continuing contribution to strategic management. [Strategic Change, Volume 8, Issue 7](#), 375 – 392.
- IIEP. 1988. *The future of strategic Planning*. The International Institution for Educational Planning.
- Keller, G. 1983. *Academic Strategy*. Batimor, Johns Hopkins university presses.
- Kemme D.M. et al. 1990. *The End of Central Planning? : Socialist Economies in Transition: The Cases of Czechoslovakia, Hungary, China, and the Soviet Union*. New York : Institute for East-West Security.
- Luthra V.P. 2000. *Economic Development Planning & Liberalization*. New

Delhi:Ivy Publishing House.

Matteson, Michael T. & Ivancevich, John M. 1993. *Management and Organizational Behavior Classics*(fifth Edition).US: Richard D. Irwin, Inc( Textbook Publisher).

Mintzberg,H. 1994. *The Rise & Fall of Strategic Planning*. New York, Free Press.New York Oxford university press.

State Planning Organization (2006) *National Rural Development Strategy*. Ankara :Prime Ministry.

Steiner, G.A. 1997. *Strategic Planning: What Every Manager Must Know*. New York: The Free Press.

Tromp, Sherrie A. and Brent D. Ruben. 2007. New ed. *Strategic planning in higher education: A guide for leaders* . Rutgers: The State University of New Jersey.

World Bank. 1993. The East Asian Miracle: Economic Growth & Public Policy. *World Bank Policy Research Reports* (September 30, 1993).





# تحول در علوم انسانی با استفاده از الگوی اجتماع پژوهشی

روح‌الله کریمی\*

## چکیده

اساتید و مدرسینی که در تدریس علوم انسانی و به‌ویژه تدریس دروس عمومی در دانشگاه‌های کشور فعالیت دارند، حتماً با این مشکل مواجه شده‌اند که اغلب دانشجویان رغبتی به شرکت در این کلاس‌ها نشان نمی‌دهند و اگر هم در کلاس‌ها شرکت می‌کنند به گفته خودشان از سر اجبار حضور و غیاب و گرفتن نمره قبولی است. حتی بسیاری از دانشجویان رشته‌های علوم انسانی نیز در مورد بسیاری از دروس تخصصی خود حتی با وجود علاقه به رشته تحصیلی خود، از رفتن به کلاس فراری و بلکه بیزارند. این مقاله به صورتی گذرا راه‌هایی که اغلب برای حل این مشکل پیشنهاد می‌شود، بررسی می‌نماید و سپس با ناکافی دانستن آنها سعی می‌کند نشان دهد که حل این مشکل مستلزم تغییری پارادیمی در نظام آموزشی دروس علوم انسانی است. مشکلات پیش روی علوم انسانی ناشی از تعلیم و تربیت سنتی و حافظه محور است و حل آن پارادایم جدیدی را می‌طلبد به نام تعلیم و تربیت تأملی. بهترین الگو در نظام تعلیم و تربیت تأملی الگوی «اجتماع پژوهشی» است. الگوی «اجتماع پژوهشی» بیشتر در حلقه‌های دانشمندان و البته در سی سال اخیر با تلاش‌های متیو لیپمن در برنامه «فلسفه برای کودکان» مورد استفاده قرار گرفته است اما دغدغه‌هایی که موجب طرح چنین الگویی شده است، در بسیاری از جهات در مورد مشکل علوم انسانی در ایران هم صدق می‌کند و از این رو الگوی «اجتماع پژوهشی» می‌تواند راه حلی برای آن باشد.

---

\*. دانشجوی دکتری فلسفه دانشگاه تهران و پژوهشگر گروه فلسفه و فکر پروری برای کودکان

چیستی این الگو، منابع و مواد مورد نیاز و نحوه اجرای آن مواردی است که در این مقاله بدان‌ها پرداخته می‌شود.  
**کلیدواژه‌ها:** علوم انسانی، اجتماع پژوهشی (حلقه کاندوکاو)، تعلیم و تربیت سنتی (حافظه محور)، تعلیم و تربیت تأملی، متیو لیپمن

## مقدمه

اساتید و مدرسینی که در تدریس علوم انسانی و به‌ویژه تدریس دروس عمومی در دانشگاه‌های کشور فعالیت دارند، حتماً با این مشکل مواجه شده‌اند که اغلب دانشجویان رغبتی به شرکت در این کلاس‌ها نشان نمی‌دهند و اگر هم در کلاس‌ها شرکت می‌کنند به گفته خودشان از سر اجبار حضور و غیاب و گرفتن نمره قبولی است. حتی بسیاری از دانشجویان رشته‌های علوم انسانی نیز در مورد بسیاری از دروس تخصصی خود حتی با وجود علاقه به رشته تحصیلی خود، از رفتن به کلاس فراری و بلکه بیزارند.

اولین و ساده‌ترین راهی که برای حل این مشکل ممکن است پیشنهاد شود، تغییر منابع درسی است. بسیاری از موضوعات مطرح شده در بسیاری از منابع علوم انسانی و به‌ویژه دروس عمومی، موضوعاتی نیستند که دانشجویان بتوانند با آنها همدلی کنند و واقعاً برای آنها این موضوعات به‌صورت مسأله درآید. آنچه مسلم است سیستم معرفتی ما به‌گونه‌ای است که به محض ایجاد خللی در آن، ما نمی‌توانیم آسوده بمانیم و تا رفو کردن آن خلل از پای نخواهیم نشست و حتی ممکن است مجبور شویم کل نظام معرفتی‌مان را از نو بازسازی کنیم. (Dewey:1938) اما مشکل کتب دروس عمومی ما این است که مسأله‌ای بر نمی‌انگیزند و خللی در نظام معرفتی دانشجویان ایجاد نمی‌کنند. از این‌رو دانشجو با موضوعات مطروحه در کتاب هم‌افق نمی‌شود. اما می‌توان مطمئن بود که تغییر منابع درسی به تنهایی کارساز نخواهد بود. حتی در دروسی که صرفاً سرفصل‌ها معرفی می‌شوند و مدرس خود برای تدریس منبع مورد نظر اختیار دارد، مشکل همچنان برقرار است. منابع جدید اگر همچنان با الگوی سنتی به دانشجویان تدریس شود، معضل پا برجا خواهد ماند.

برخی بر این عقیده‌اند که جوانان امروز بسیار بی‌انگیزه، دل‌مرده و خسته هستند و این مشکل ربطی به نظام آموزشی ندارد. اما تجربه شخصی همه دانشجویان خلاف این را نشان می‌دهد. جوانان با سرزندگی، کنجکاوی، اهداف بلند و نشاط فراوان وارد دانشگاه می‌شوند اما به زودی پس از دو، سه ترم این نشاط و سرزندگی فروکش می‌کند و اگر به تحصیل تا پایان مقطع کارشناسی و حتی مقاطع بالاتر هم ادامه می‌دهند، دیگر نه با آن امیدها و کنجکاوی و نشاط اولیه برای دانستن بیشتر بلکه به امید داشتن موقعیت شغلی بهتر است. البته منظور این نیست که دانشگاهها کاملاً مرده و بی‌نشاط هستند. در دانشگاه می‌توان دوستان را ملاقات کرد و از هم صحبتی با همفکران خود لذت برد اما این نشاط کجا و نشاط اولیه ورود به دانشگاه برای پژوهش و کشف کجا. از دانشجویانی که پشت صندلی‌های دانشگاه می‌نشینند و انبانی از اطلاعات در هم ریخته، و بی‌هدف دریافت می‌کنند که احساس می‌کنند هیچ ارتباطی با زندگی‌شان و دغدغه‌هایشان ندارد، جز دزدگی و فرار از کلاس انتظار نمی‌رود.

دسته دیگری ممکن است مشکل را از روش تدریس اساتید دروس علوم انسانی بدانند چرا که بسیار دیده‌ایم و شنیده‌ایم که حتی در برخی از همین دروس عمومی که مورد علاقه بسیاری از دانشجویان نیست، به دلیل داشتن مدرسی با روش تدریسی مناسب، کلاسها با شور و نشاط برگزار می‌شود. به نظر می‌رسد چنین مدرسان موفق‌تری به دو دسته کاملاً متفاوت تقسیم می‌شوند. دسته اول هنرمندانی هستند که به خوبی قادرند نود دقیقه جوانان را با لطایف‌الحیلی سرگرم کنند و البته در این بین نکاتی را نیز در راستای درس خود متذکر شوند. این روش با تمام جذابیت آن نمی‌تواند روش کارآیی در تدریس علوم انسانی باشد. در اغلب موارد آنچه از چنین کلاسهایی بیشتر خاطر دانشجویان را و بحث و گفتگوی آنها را بعد از کلاس به خود مشغول می‌کند، نه نکات تلقینی لابه‌لای لطایف، بلکه خود آن لطایف است. دسته دوم معلمینی هستند که قادرند مسأله پرچالشی که مورد دغدغه اغلب حاضران در کلاس باشد، مطرح کنند و از طریق پرسش و پاسخ دو طرفه و

به چالش کشیدن نظرات موافق و مخالف، مسأله‌ای را برای دانشجویان هر چه بیشتر ملموس کرده و از این طریق ذهن و توجه آنها را جلب نمایند. این روش سرنخه‌هایی برای یافتن یک روش صحیح و جذاب تدریس در اختیار ما قرار دهد با ذکر این نکات که اولاً باید مبانی روان‌شناختی، فلسفی و اجتماعی را که باعث جذابیت چنین کلاس‌های می‌شود، یافت، آنها را مدون کرده و در اختیار همهٔ مدرسان علوم انسانی قرار داد و ثانیاً بررسی شود آیا اصلاح روش تدریس به تنهایی حلال مشکل خواهد بود و اگر نه چه فاکتورهای دیگری را باید تغییر داد.

ظاهراً منبع درسی، دانشجو و مدرس و روش تدریس او هر یک به نحوی در این مسأله دخیلند. تغییر هیچ یک از این سه، بدون تغییر در دو فاکتور دیگر گرهی از مشکل مورد نظر نخواهد گشود و تغییر در این سه مساوی است با یک تغییر پارادایمی و تحول بنیادی در کل نظام آموزشی به ویژه در دروس علوم انسانی. اما این تغییر به چه معناست؟

مشکل اصلی از آنجا ناشی می‌شود که ما به یک نکتهٔ ساده تفتن پیدا نکرده‌ایم و آن نکتهٔ باریک‌تر از مو این است که معانی را نباید به دانشجویان داد بلکه باید به آنها راه رسیدن و کشف معانی را تعلیم داد. معانی امور تعلیمی نیستند بلکه امور اکتسابی‌اند. (Gadamer: 1994) معنایی که تعلیم داده شود از آنجایی که من هیچ ارتباطی با آن برقرار نکرده‌ام و معنایی در نظام فکری من نشده است، برای من اصلاً معنا نیست و بنابراین به راحتی پس از آزمون آن درس هم فراموش خواهد شد. روش خطابی در تدریس ضعیف‌ترین و ناکارآمدترین روش است که مخصوصاً برای دانشجویان زمان ما که کمتر سخنی را به پشتوانهٔ گویندهٔ آن می‌پذیرند، کاملاً خسته‌کننده خواهد بود.

این سخن که راه رسیدن و کشف معانی را باید به دانشجویان تعلیم داد نه خود آنها را، برخی را بر آن داشته تا درسی را با نام «روش تحقیق در علوم انسانی» در برنامهٔ درسی دانشگاهها بگنجانند که نه تنها هیچ مرهمی بر آن درد نبوده، بلکه شاید به طرز وخیم‌تری

خود به آن درد مبتلا گشته است. باز هم شده است ارائه معانی‌ای که برای من معنا نیستند.

چاره دیگر در راستای نکته مطرح شده می‌تواند این باشد که دانشجویان را مجبور به تحقیق و پژوهش و مقاله‌نویسی کنیم و در حین انجام چنین اموری آنها را تشویق به صید معانی کنیم. این روش البته اگر به درستی اجرا شود و از صورت کنونی آن که نسخه‌برداری از دیگر کتب و تحقیقات و سایت‌های اینترنتی باشد، به درآید می‌تواند مثمر ثمر باشد. اما چند مسأله عمده در اینجا وجود خواهد داشت. اولاً فرصت کلاس را عملاً، حداقل در مقاطع پایین‌تر، نمی‌توان صرفاً به بررسی تحقیقات دانشجویی گذراند. ثانیاً مطالعه کتابخانه‌ای و به صورت فردی برای همه امکان دیالوگ و ارتباط برقرار کردن با موضوع را فراهم نمی‌کند و ثالثاً راه‌های بهتر و کارآمدتری وجود دارد که در صورت نهادینه شدن آنها، پژوهش فردی نیز به صورت بسیار جدی‌تری از سوی دانشجویان به اجرا در خواهد آمد.

### چیستی اجتماع پژوهشی

مسأله فراری بودن از مدرسه و کلاس که البته از همان آموزش ابتدایی آغاز می‌شود از جمله مسائلی بوده که بسیاری از متفکرین عرصه تعلیم و تربیت را به ویژه در اواسط قرن بیستم به خود مشغول کرده بود. متیولپمن (Matthew Lipman) در دهه شصت استاد فلسفه در دانشگاه کلمبیا بود. او علاوه بر مشکل بی‌انگیزگی دانشجویانش دریافته بود که آنها «فاقد قدرت استدلال و قدرت تمییز و داوری هستند اما برای تقویت قدرت تفکر آنها، دوره دانشجویی بسیار دیر شده بود.» (ناجی، ۳۰) بنابراین لیپمن به این نتیجه رسید که این کار را باید از کودکی آغاز کرد و باید یک سری دوره‌های درسی را در خصوص تفکر انتقادی در دوران کودکی بگذرانند. او برای انجام این کار داستان‌هایی را راجع به کودکانی که در زمینه فلسفه به اکتشاف می‌پرداختند، نوشت و پایه‌گذار برنامه‌ای شد که امروزه

تحت عنوان «فلسفه برای کودکان» (Philosophy For Children (P4C)) در بسیاری از کشورها از جمله ایران در حال انجام است. اما یکی از اجزای بنیادی برنامه لیپمن برای حل مشکلاتی که در بسیاری از جوانب با مشکل مورد نظر ما مشابه است، «اجتماع پژوهشی» (Community of Inquiry) است.

مفهوم اجتماع پژوهشی اولین بار در آثار چارلز پیرس (Charles Peirce)، فیلسوف پراگماتیست قرن ۱۹، پدیدار گشت. البته آنچه مدنظر پیرس بود، حلقه یا اجتماعی از دانشمندان بود. جان دیویی این مفهوم را به زمینه تعلیم و تربیت نیز توسعه داد. (لیپمن ۲۰۰۳، ۲۰ و ۲۱) لیپمن که خود را مدیون دیویی می‌داند (لیپمن، ۲۰۰۸)، اجتماع پژوهشی را اینگونه توصیف می‌کند: اجتماع پژوهشی زمینه‌ای اجتماعی و آموزشی است که به «پژوهشگری، استدلال، ارتباط برقرار کردن، تفکر عمیق، به چالش کشیدن و به چالش کشیده شدن و ارتقاء تکنیک‌های حل مسأله» منجر می‌شود. (لیپمن، ۲۰۰۸) در این الگو دانشجویان (= دانش‌آموزان) و معلمان (اساتید) در پژوهشی درگیر می‌شوند که اجتماع پژوهشی را در شرایطی خاص شکل می‌دهد. ترکیب دو مفهوم مستقل اجتماع (حلقه) و پژوهش (کندوکاو) و تغییر آنها به «اجتماع پژوهشی» نتایج و لوازمی دارد که کلاً باعث تغییر پارادایم در نظام تعلیم و تربیتی خواهد شد.

لیپمن برای مقایسه دو الگوی پارادایم یا نظام تعلیم و تربیت سنتی یا حافظه‌محور و نظام تعلیم و تربیت تأملی دو دسته گزاره‌های مقابل هم ارائه می‌دهد:

پارادایم تعلیم و تربیت سنتی به شرح زیر است:

۱. تعلیم و تربیت عبارتست از انتقال معرفت
  ۲. معرفت امری آشکار، نامبهم و مشخص است.
  ۳. معرفت به رشته‌هایی که هیچ‌گونه هم‌پوشانی با یکدیگر ندارند، تقسیم می‌شود.
  ۴. معلمان، منابع بی‌چون و چرای معرفت هستند.
- پارادایم تعلیم و تربیت تأملی به شرح زیر است:

تحول در علوم انسانی با استفاده از... ۴۴۳

۱. تعلیم و تربیت، نتیجه مشارکت در اجتماع پژوهشی است که توسط معلم هدایت می‌شود.
  ۲. از آنجایی که معلمان معرفت را امری مبهم، دو پهلو و بلکه چند پهلو و رازآلود می‌یابند، متعلمان را تشویق به فکر در مورد جهان می‌کنند.
  ۳. رشته‌های معرفت با یکدیگر هم‌پوشانی دارند و بنابراین خود مسأله‌انگیز است.
  ۴. معلمان آمادگی دارند که به خطای خود اعتراف کنند و در جریان پژوهش خود را اصلاح نمایند.
  ۵. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که اندیشه‌ورز باشند و مدام معقول بودن و قضاوت صحیح را تقویت کنند.
  ۶. فرآیند تعلیم و تربیت مساوی با کسب اطلاعات نیست بلکه درک روابط میان رشته‌های علمی است.
- اجتماع پژوهشی درصدد آن است که تا آنجا که ممکن است از ویژگی‌های نظام تعلیم و تربیت سنتی خارج شده و ویژگی‌های تعلیم و تربیت تأمل محور را تحقق بخشد. در نظام آموزش و پرورش سنتی تمام تلاش این است که نسل‌های جدید به قبول همان دانش‌ها و ارزش‌هایی که از نظر نسل‌های قبل درست بوده است، دست یابند. بزرگ‌ترین مشکل این رویکرد این است که اگر امروزیان ندانند دانش و ارزش گذشتگان پاسخ به چه مسائلی بوده است یا اگر به خاطر تغییر شرایط آن پاسخ‌ها یا آن مسائل دیگر برای نسل امروز مسأله نباشد، نتیجه چیزی جز دلزدگی از آنچه دانش گذشتگان خوانده‌ایم، نخواهد بود. الگوی اجتماع پژوهشی بر آن است که دانش‌آموزان و دانشجویان باید همچون دانشمندان به صورت گروهی کار کنند تا به مسائلی بپردازند که واقعاً برای خودشان مسأله است یا باید ابتدا آن را از طرقی برای اغلب اعضای حلقه به صورت مسأله‌ای ملموس درآورده و سپس به نحو جمعی به آن پرداخت. چنین آموزشی باید تفکر محور و به دور از تعصب و حبّ و بغض باشد.

بزرگترین الگوی چنین روشی سقراط است. سقراط هیچ‌گاه نتایج پژوهش خود را به ما تحمیل نمی‌کند. سقراط خود پژوهش می‌کند و روش صحیح پژوهش را نیز در عین عملیاتی کردن آن به ما تعلیم می‌دهد. جوان تحمیل عقاید به‌ویژه عقاید سنتی و رایج در جامعه را باز پس می‌زند مگر اینکه خود طی یک پژوهش فکری آن را آزموده و بدان رسیده باشد. شور و شوق یک حلقه پژوهشی همان شور و شوق مأنوس با روح جوان است. ملموس شدن مسأله با آزمودن آن در یک اجتماع پژوهشی و با آگاهی از دلایل و ریشه‌های آن همان چیزی است که اکنون در نظام آموزشی دروس علوم انسانی ما وجود ندارد و باعث فاصله گرفتن و هم‌افق نشدن و همدلی نکردن دانشجویان با مواد مطروحه در کتب درسی می‌شود. پژوهش از نوع سقراطی باعث ارزشمند شدن زندگی و ارزشمند شدن باورهایی می‌شود که با تفکر و آزمودگی بدانها دست یافته‌ایم.

سقراط از دیالوگ بهره می‌گیرد چرا که در دیالوگ است که تفکر شکل می‌گیرد و پخته می‌شود. در دیالوگ نمی‌توان ناپخته صحبت کرد. ابتدا باید پیامدهای گفتار را سنجید و بعد آن را بیان نمود. علاوه بر اینکه مخاطب از ما طلب دلیل می‌کند و سخن بلا دلیل هم نمی‌توان زد. پس گفتگو، پس و پیش سخن ما را برای خودمان ورزیده‌تر می‌کند و این نظر ورزیده است که قابل اعتناست و باقی می‌ماند و الاً نظر ناورزیده، نظری که نمی‌دانیم از کجا آمده و به کجا می‌رود، همان‌طور که راحت به آن ملتزم شده‌ایم، راحت نیز از آن دست می‌شوئیم. اما نظر ورزیده شده که با نظام معرفتی ما سازگار است و با دیگر تکه‌های معرفتی ما گره خورده است با باد تبلیغات و سخن نو و دیدگاه جدید به صرف نو و جدید بودن آنها، از جای نمی‌جنبند مگر آنکه چنان طوفانی در بنیان آن بنا بیفکند که حفظ انسجام آن دیگر ممکن نباشد.

در کتاب اندیشه اسلامی (۱)، که به‌عنوان منبع اصلی درس معارف اسلامی در دانشگاه‌های سراسر کشور معرفی شده است، موضوعی وجود دارد، تحت عنوان «ایمان و اختیار». نویسندگان محترم تنها به این نکته اشاره می‌کنند که «ایمان و کفر دو امر



اختیاری است» (سبحانی و محمد رضایی: ۱۳۸۶، ص ۵۰) و بعضاً اساتید محترم هم اضافه می‌کنند که «اختیار انسان البته در طول اراده خداوند است نه در عرض آن». اما آیا واقعاً بدون دانستن اینکه این بحث اختیاری بودن ایمان و کفر از کجا شروع شده، پایه‌های فکری نظرات مختلف در اینجا چیست و نتایج و پیامدهای هر دیدگاهی چه خواهد بود، می‌توان انتظار داشت که دانشجو اولاً مسأله‌ای برایش پیدا شود تا مشتاق آگاهی از راه‌حل‌ها گردد و ثانیاً راه‌حل ارائه شده برای مسأله‌ای را که اصلاً نمی‌داند چیست، به‌عنوان باوری بپذیرد. البته نکته مهم ماجرا این است که راه‌حل این معضل بیان تاریخیه مسأله «جبر و اختیار» در اسلام و دیدگاه‌های معتزله و اشاعره نیست. بسیاری از دانشجویان حتی با بیان چنین تاریخی نیز مسأله‌ای در ذهنشان ایجاد نخواهد شد، چرا که با آن متن وارد دیالوگ نشده‌اند. مطمئن‌ترین راه برای ورود به دیالوگ مستقیم با این مسأله، شرکت در یک اجتماع پژوهشی با دیگر همکلاسان خود در کلاس و البته با حضور معلمی است که نقش هدایت و تسهیل این پژوهش را بر عهده دارد و نه القای صرف دیدگاه‌ها را.

چنین می‌نماید که هم افق شدن با این مسائل و اینکه این مسائل واقعاً مسأله من شود، صرفاً با تجربه فردی ممکن خواهد بود. برای یاد دادن شنا به کسی، نمی‌توان انتظار داشت که او با خواندن کتابهایی درباره شنا، شناگر شود بلکه باید آن را در آب و در مواجهه با مشکل غرق‌شدگی قرار داد. این نکته درباره مهارت‌ها و فنون آشکار است. رابطه نظر و عمل از روابط بسیار پیچیده تاریخ تفکر بشری است اما الگوی اجتماع پژوهشی شکافی که مخصوصاً در عصر حاضر میان نظر و عمل پیش فرض گرفته می‌شود، مورد انتقاد قرار می‌دهد. در الگوی اجتماع پژوهشی برای آموختن دانش‌ها و ارزش‌ها نیز، همچون فنون باید عمل نمود. (Dewey, 1920) به قول سقراط «زندگی ناآزموده ارزش زیستن ندارد». آزمودن زندگی در مرحله نظر همین مواجهه مستقیم با مشکلات و معضلات نظری و سعی فکری شخصی برای حل آن معضلات است و این

بدون دیالوگ ممکن نیست. این دیالوگ برای برخی به واسطه دیالوگ با متنی که آن موضوع را مطرح می‌کند، رخ می‌دهد اما روش مطمئن‌تر و همگانی‌تر دیالوگ مستقیم در مواجهه با نظرات مختلف در یک اجتماع پژوهشی است. در دیالوگ همچنین انسجام و سازگاری درونی افکار و نظرات بهتر عیان می‌شود. یکی از مشکلات همیشگی ما ایرانیان عدم همسازی و انسجام میان باورهایمان، میان باورها و اعمالمان، میان باورها و گفتارمان و میان گفتار و اعمالمان بوده است. در بسیاری از موارد نیز ممکن است این ناسازگاری‌ها به عمد و از روی آگاهی نباشد اما در یک اجتماع پژوهشی اولاً باید خودم بیشتر مراقب این باشم که این ناسازگاری‌ها رخ ندهد و ثانیاً در صورت مغفول ماندن خودم، اعضای دیگر اجتماعی پژوهشی مرا بر این امر واقف خواهند کرد.

البته اصل اولیه در اجتماع پژوهشی صمیمیت و یکرنگی با حقیقت است. یک اجتماع پژوهشی، اجتماعی جدلی برای به کرسی نشاندن رویکرد خود نیست بلکه آنچه معلم و دانشجویان بدان احساس تعهد می‌کنند، تلاش خالصانه برای کشف رویکرد بهتر و منسجم‌تری است که دلایل قوی‌تری را پشتوانه خود داشته باشد و با آگاهی از پیش فرض‌ها و پیامدهای آن مورد پذیرش قرار گرفته باشد. بنابراین چه بسا که در یک اجتماع پژوهشی، اعضا بارها و بارها طی بحث در دیدگاه پیشین خود تجدیدنظر کنند و آن را تصحیح نمایند و البته چه بهتر که به دیگر اعضای پژوهشی نیز این را اعلام کنند. پس الگوی اجتماع پژوهشی صنعت برهان است نه جدل، شعر یا خطابه. الگوی اجتماع پژوهشی تفکر فلسفی است نه تفکر کلامی.

کلاس درس باید پر از هیجان، فرصت‌هایی برای غافلگیری، ماجراجویی و امکانات جدید و جذاب باشد. ماجراجویی و روزمرگی در مقابل یکدیگرند. کلاس‌های سنتی به‌ویژه کلاس‌های دروس علوم انسانی همگی دچار روزمرگی هستند. در یک اجتماع پژوهشی به خاطر زنده بودن تجربه کشف و هیجان حل معما روزمرگی وجود ندارد. هیچ دو کلاسی که به شیوه اجتماع پژوهشی اداره می‌شوند، مانند هم نخواهند بود. البته راه دیگری نیز

برای تأمین این هیجان وجود دارد: دیکته کردن یک سری منابع خاص و ممنوع کردن دسترسی به برخی دیگر از منابع علوم انسانی. در این صورت مطالعه این منابع در خفا و به‌عنوان امری ممنوع نیز حس هیجان و ماجراجویی جوانان را تا حدی ارضا خواهد کرد. اما نتیجه چنین رویکردی پذیرش بی‌چون و چرا و بلادلیل دیدگاه‌های دیگران است.

اجتماع پژوهشی نه تنها برای دانشجویان بلکه برای اساتید هم موجب نشاط است. استاد در نظام آموزش سنتی طی حداقل سی سال تدریس مجبور است، صرفاً مفاهیمی را دائماً تکرار نماید و تکرار اگر چه کاری آسان اما مسلماً موجب خستگی و فرسودگی و درج‌زدن است. در چنین نظامی که استاد مشخص می‌کند چه نکاتی و مسائلی را باید برای دانشجویان مطرح کند، هیچ‌گاه نیازی به آموختن‌های جدید و مطالعه و پژوهش بیشتر احساس نمی‌شود مگر به اجبار ارتقاء مرتبه یا علایق شخصی. اما در اجتماع پژوهشی اولاً معلم دچار خستگی و فرسودگی و درجا زدن نخواهد شد چرا که در اجتماع پژوهشی هیچ دو کلاسی مانند هم نیست و ثانیاً به زودی خواهد دانست که یک معلم و هدایتگر اجتماع پژوهشی نمی‌تواند مربیگری کند مگر آنکه خود الگویی برای پژوهشگری باشد. فلذا رانه‌ای درونی معلم یک اجتماع پژوهشی را به سوی پژوهش هر چه بیشتر سوق می‌دهد.

برگزاری کلاس به‌صورت یک اجتماع پژوهشی باعث ارتقاء تفکر منطقی دانشجویان، تمایز نهادن و ربط دادن بهتر دیدگاه‌ها، تعریف کردن و طبقه‌بندی کردن درست‌تر مفاهیم، ارزشیابی بی‌طرفانه و عمیقانه‌تر فکر کردن می‌شود.

اغلب چنین اندیشیده شده است که گفتگو، حاصل اندیشه و تفکر درونی است. اما فرض اساسی الگوی اجتماع پژوهشی این است که در واقع این گفتگوست که تفکر را تولید می‌کند. (Gadamer: 1994) شرکت در یک گفتگو باعث تشویق به تفکر، در نظر گرفتن همه امکانات و دیدگاه‌های دیگر، تمرکز بیشتر، توجه دقیق به تعاریف و مفاهیم و سازگار کردن نظام معرفتی می‌شود. شاید همه ما بتوانیم به سادگی نمونه‌هایی از بحث‌ها

و گفتگوهای داغ کلاسی را در دوران تحصیل خود به یاد آوریم. اما به سختی بتوانیم یکی از سئوالاتی که در یکی از چندین آزمون‌های دوره تحصیل داشته‌ایم، به خاطر آوریم. روان‌شناسانی مانند لئو ویگوتسکی (Lev Vygotsky) زمینه روان‌شناختی این مطلب را به خوبی کنکاش کرده‌اند که تفکر، درونی کردن گفتگوست. (به نقل از لیپمن، ۲۰۰۳). البته مشخص است که هر گفتگویی نمی‌تواند شکل دهنده یک اجتماع پژوهشی باشد. شکل دادن به یک اجتماع پژوهشی خودمهرتی است که نیاز به مقدماتی دارد. مهم‌ترین این مقدمات منابع درسی مناسب و مربی کارآموده است که البته هیچ‌یک از این دو نیز به تنهایی مراد ما را حاصل نخواهد کرد.

### منابع درسی

مسئلاً تفکر، همواره تفکر درباره چیزی است و همان‌گونه که در منطق گفته شده است:

الفکر حَرَکَةُ مِنَ الْمَبَادِیِ وَ مِنَ الْمَبَادِیِ إِلَى الْمَرَادِیِ

یا به عبارت دیگر فکر حرکت از معلومات و دسته‌بندی معلومات برای کشف مجهولات است. پس تا چیزی ندانیم، تفکر بی‌معنا خواهد بود. یک منبع درسی خوب و البته یک معلم خوب باید در عین حال که موادی را برای تفکر در اختیار اجتماع پژوهشی قرار می‌دهند، صرفاً القاگر نباشند، بلکه مشوق روحیه پژوهشگری و تفکر در اعضای کلاس باشند. هر چند الگوی اجتماع پژوهشی، اساس و مبنای کار را برگفتگوی کلاسی می‌گذارد اما بدون منابع درسی که آغازگر این گفتگوها باشد، مسأله‌ای برای دانشجویان مطرح نمی‌شود تا در باب آن صحبت کنند و اگر هم از قبل مسأله داشته باشند، مسأله‌ای است که ممکن است به غایت نامربوط به موضوع درس خاص ما باشد. بنابراین برای رفع این مشکلات جرعه اولیه بحث باید به دست ما زده شود اما البته علایق دانشجویان هم

نباید مورد غفلت قرار گیرد. چگونه جمع میان این دو کار ممکن است؟ برای هر درس خاص باید منبعی تدارک دیده شود. منبعی که شامل متونی باشد بسیار خواندنی و جذاب در باب مسائل مطروحه در آن علم. کتبی که برای سنین پایین تر نوشته می شود، بیشتر داستانی است تا کودک بتواند خود را به جای شخصیت‌های داستان بگذارد و به مسائلی که برای آنها مطرح می شود، بیندیشد. برای دانشجویان شاید استفاده از قالب داستان ضرورتی نداشته باشد، اما در تدوین چنین منابعی اهداف پیش گفته در نظام تعلیم و تربیت تأملی باید مورد توجه قرار گیرد. مثلاً یکی از قالب‌ها می تواند گفتگوها و مناظراتی باشد که در طول تاریخ در باب آن مسأله، میان دو دیدگاه مختلف، وجود داشته است. برای مثال در همان موضوع «ایمان و اختیار» که پیش تر بدان اشاره کردیم، چه بسیار متون اصیلی که از مناظرات میان جبری مسلکان و اهل اختیار در دست داریم. می توان قسمتی نه چندان طولانی از چنین مناظراتی را برگزید و آن را جرقهٔ چنین بحثی قرار داد. البته باید بدین نکته واقف بود که باز باید بعد از خواندن این متن نیز خود دانشجویان، سؤالاتشان را مطرح کنند و این مربی نباشد که سؤالات خود را سؤالات همهٔ اجتماع پژوهشی قرار دهد. روش حل این مشکل در قسمت «نحوهٔ اجرا» در قسمت بعد، توضیح داده خواهد شد.

از سوی دیگر برای هر منبع که در اختیار دانشجویان قرار می گیرد، ضرورت دارد که کتب جامعی برای آگاهی تفصیلی از رویکردهای مختلف در باب موضوعات مطروحه در آن منبع درسی تألیف شود که البته در درجهٔ اول آگاهی از آن نظریات برای کسی که هدایت بحث را برعهده دارد، ضروری است. مسلماً دانشجویان نیز با احساس تعلق خاطر پیدا کردن به مسأله و راه حل پیشنهادی خود، درصدد مطالعه و آگاهی از دیگر کتب و نظریات برخواهند آمد.

### تشکیل یک اجتماع پژوهشی در کلاس (نحوه اجرا)

همان طور که پیش تر اشاره کردیم، اجرای الگوی اجتماع پژوهشی سالهاست که در بسیاری نظام‌های آموزشی البته در مقاطع پایین تر (از ابتدایی تا متوسطه) ذیل برنامه «فلسفه برای کودکان» در بسیاری از کشورها انجام شده و همچنان با موفقیت‌های بسیار در حال انجام است.

تشکیل یک اجتماع پژوهشی، مقدماتی اولیه و ظاهری دارد که اولین آنها تغییر چینش کلاس از حالت نیمکتی که دانشجویان به ردیف پشت میزهایی می‌نشینند، به سوی چینش دایره‌وار است. چینش ردیف‌وار دانشجویان که به لحاظ فیزیکی به سمت استاد جهت‌گیری شده باشد، القاگر این پیام است که استاد شخصی است همه چیزدان که در بالای کلاس می‌ایستد و دانشجویان، همچون جوجکانی گرسنه باید دهان بگشایند تا استاد از انبان معارف خود، آنها را سیر کند. اما وقتی دانشجویان به صورت دایره‌وار همراه با استاد خود در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند بحث پژوهشی را میان آنها تسهیل می‌کند و باعث خارج شدن استاد از محوریت بحث می‌شود.

وظیفه معلم اولاً در انداختن بحثی در باب یکی از موضوعات درس مورد نظر و سپس هدایت آن بحث است. بهترین راه آغاز بحث، خواندن متنی است که از قبل درباره آن موضوع آماده شده است و در قسمت قبل درباره خصوصیات آن متن صحبت کردیم. البته ممکن است بتوان در مواردی از فیلم و حتی از روزنامه، مجله، عکس و... نیز به عنوان جرقه آغازین پژوهش بهره گرفت. اما نکته مهم آن است که پس از آنکه متن (معنای گسترده متن مورد نظر است که نه تنها شامل متن نوشتاری بلکه فیلم، عکس و... نیز می‌شود) به صورت فردی یا در جمع توسط دانشجویان خوانده شد، هر یک سئوالی را درباره آن متن مطرح می‌کند. آن سئوال می‌تواند درباره هر قسمتی از متن باشد که از نظر دانشجو مبهم یا غیرعادی بوده است یا آنجایی از متن که دانشجو را به فکر کردن واداشته و او دوست دارد درباره آن بیشتر و عمیق تر فکر کند و آن را با دیگران مطرح کند.

این روش برای شروع بحث نسبت به روشی که سعی کنیم متن را ابتدا برای آنها خود تفسیر نماییم و سپس سئوالات آنها را طلب کنیم، روش بهتری به نظر می‌آید. بعد از اینکه هر دانشجو سؤال خود را مطرح کرد، سئوالات با نام آنها بر روی تابلو نوشته می‌شود و البته از او سؤال می‌شود که کدام قسمت از متن محرک سؤال او بوده است. بهتر است صفحه و سطر مورد نظر را در جلوی سؤال یادداشت کرد. در ادامه سئوالات باید دسته‌بندی شوند. به راحتی می‌توان تشخیص داد که بسیاری از سئوالات در یک موضوع کلی‌تر قابل طبقه‌بندی هستند. این طبقه‌بندی سئوالات نیز بهتر است توسط خود دانشجویان صورت گیرد. بعد از دسته‌بندی سئوالات و موضوعات مطرح شده، دربارهٔ اینکه مایلند دربارهٔ کدام سؤال و کدام موضوع بحث شود، از دانشجویان رأی‌گیری می‌کنیم. سئوالی که رأی می‌آورد مسلماً سئوالی است که تعداد بیشتری از دانشجویان با آن ارتباط برقرار کرده‌اند و ذهنشان درگیر آن شده است. آنگاه بحث دربارهٔ آن سؤال آغاز می‌شود.

ممکن است این اشکال مطرح شود که منبع درسی مورد نظر ممکن است برای درس بخصوص و موضوع به خصوصی مطرح شده باشد ولی سئوالات و موضوعاتی که دانشجویان به آن اشاره می‌کنند، ربطی به آن درس و آن موضوع نداشته باشد. اجرای این برنامه دربارهٔ دانش‌آموزان مقاطع پایین‌تر نشان داده است که در اغلب موارد موضوعاتی در کلاس مطرح می‌شود که ایده اصلی آن درس و متن قرائت شده بوده است. حتی اگر هم آن ایده مطرح نشود و آن موضوع مورد بحث قرار نگیرد، حرجی نیست چرا که موضوع دیگری مطرح شده که بیشتر دغدغهٔ افراد آن اجتماع پژوهشی را تشکیل می‌دهد. موضوع مورد نظر مؤلف متن ممکن است یا برای دانشجویان مسأله نباشد یا از قبل برای آنها حل شده باشد و بنابراین طرح دوبارهٔ آن برای ایشان بلاموضوع است. معنای حقیقی و درست بومی کردن علوم انسانی نیز جز این نمی‌تواند باشد که به مسائل و موضوعاتی پردازیم که واقعاً برای جامعهٔ پژوهشی ما مسأله باشد، نه آنچه برای جامعه‌ای دیگر یا صرفاً برای استاد آن درس مسأله است.

در ادامه از سؤال کننده یا سؤال کنندگان خواسته می‌شود تا درباره انگیزه خود از طرح آن سؤال صحبت کنند. آنها ممکن است علت سؤالشان را توضیح دهند یا ذهنیت خود را درباره آن موضوع بیان نمایند یا خود پاسخ و پیشنهادی برای آن سؤال داشته باشند. این آغاز بحث خواهد بود. بعد از ارائه یک نظر، دیگر دانشجویان اظهار نظر درباره صحبت‌های او را آغاز می‌کنند و معلم موظف است که به نوبت به دانشجویان اجازه صحبت دهد و بحث را هدایت نماید.

آنچه هر دانشجو بیان می‌کند اولاً باید روشن باشد. اگر ابهامی در صحبت او وجود دارد خود یا دیگران باید به رفع آن ابهام پردازند. ثانیاً باید نظرات هر کس منسجم و به دور از تناقض باشد. در صورت داشتن تناقض و ناسازگاری، دیگر دانشجویان یا استاد کلاس حق دارند به او تذکر دهند. ثالثاً همراه با استدلال باشد. اینکه این استدلال چگونه باشد بستگی به ماهیت آن رشته، درس و بحث مورد نظر دارد. برای یک بحث در یک درس از رشته روان‌شناسی یا علوم اجتماعی مسلماً دلایل و شواهد تجربی می‌تواند کاراً باشد اما یک بحث فلسفی، دلایل صوری خاص خود را می‌طلبد. اما به هر حال یک استدلال درست شرایطی دارد که باید همه آنها را در نظر گرفت؛ از جمله اینکه استدلال باید با مدعا هماهنگ باشد و بی‌کم و کاست، کل مدعا را اثبات نماید.

بحثی مفیدتر خواهد بود که اختلاف نظرها در آن هویدا شود. در مواردی که اختلاف نظر مضمّن است وظیفه دانشجویان و تسهیل‌گر بحث است که ضمن برشماری پیش‌فرض‌ها یا پیامدهای نظرات مختلف، اختلاف آنها را آشکار نماید. هر چه درباره پیش‌فرض‌ها و پیامدهای یک دیدگاه پیش‌تر رویم، عمق بحث ما بیشتر خواهد شد.

نه معلم و نه هیچ‌یک از دانشجویان نباید درصدد القای مطلبی بلاذلیل و یا به کرسی نشاندن نظر خود به هر نحو ممکن باشد. در ضمیر هر یک از اعضای یک اجتماع پژوهشی باید این باشد که: «نحن ابناء الدلیل، نمیل حیث یمیل». اگر افرادی هم در چنین اجتماعی غیر از این روند را در پیش بگیرند، مسلماً روند کلی کلاس آنها را به مرور



با خود همراه خواهد کرد.

الگوی اجتماع پژوهشی به این معنا نیست که جایگاه استاد و دانشجو یکسان است. جایگاه استاد در یک اجتماع پژوهشی، جایگاهی بسیار مهم و حیاتی است. هر چند او را بعنوان تسهیل‌گر و هدایت‌گر یک بحث می‌شناسیم اما ایفای همین نقش، مهارت‌های ویژه‌ای را می‌طلبد. تبدیل کلاس به یک اجتماع پژوهشگر که تمام اعضای آن روحیه پژوهشگری داشته باشند، مهم‌ترین مهارت یک معلم است. معلم می‌تواند به‌عنوان یکی از اعضای اجتماع پژوهشی دیدگاه‌های خود را نیز ارائه نماید. اما در این مورد باید توجه داشت که دیدگاه‌های او نیز دقیقاً در رتبه دیدگاه‌های دیگر اعضا است. شخصیت استادی وی نباید پشتوانه نظراتش باشد. معلم می‌تواند جایی که لازم است به تشریح دیدگاهی که ارائه شده است، پردازد و اگر در طول تاریخ کسانی بوده‌اند که طرفدار آن دیدگاه بوده‌اند، از آن افراد نام ببرد و ابعاد بیشتری از آن را بیان نماید. پیش‌فرض‌ها و پیامدهای هر دیدگاه نیز اگرچه بهتر است از سوی خود اعضای کلاس بیان شود اما در صورت لزوم معلم نیز می‌تواند به آنها اشاره نماید.

ممکن است گفته شود که گشودگی کلاس و معلم به ارائه دیدگاه‌های مختلف، به نسبی‌گرایی می‌انجامد که می‌تواند بسیار مخرب باشد. البته بحثی بسیار مفصل می‌طلبد تا رویکردهای نسبی‌گرایی، شکاکیت و جزم‌گرایی تبیین شود. به نظر نگارنده اجتماع پژوهشی پای‌بند به دیدگاهی است که امروزه «واقع‌گرایی حداقلی» خوانده می‌شود. اجتماع پژوهشی نه تنها به نسبی‌گرایی نمی‌انجامد بلکه اصولاً با اعتقاد به نسبی‌گرایی، اجتماعی پژوهشی شکل نمی‌گیرد و اصل شکل گرفتن اجتماع پژوهشی اولاً به معنای باور به وجود حقیقت و ثانیاً وجود و لزوم نظرگاه‌های مختلف در شناخت حقیقت است. هدف از تشکیل «اجتماع پژوهشی» صرفاً آگاهی از دیگر رویکردها نیست، چرا که اگر قرار باشد هر دیدگاهی به اندازه دیدگاه دیگر درست باشد، دیگر نیازی به منطق و استدلال و سازگاری در نظام معرفتی و... پیش نمی‌آید. البته در اجتماع پژوهشی، اعضا بر

این باورند که در مورد مباحث مطروحه، نتایج قطعی نیست و نباید آنها را آخرین راهها برای حل مسائل مورد نظر دانست. اما چنین باوری معادل «نسبی‌گرایی» نیست. این واقعیت که باورهای ما ممکن است کاذب باشند، مستلزم این نیست که باورهای ما کاذبند (شکاکیت) یا اینکه باورهای دیگرانی هم که باورهایشان مقابل باورهای ماست، حقیقت است (نسبی‌گرایی). اینکه باورهای کنونی ما ممکن است کاذب باشند، باوری است که اغلب فلاسفه و دانشمندان در طول تاریخ داشته‌اند. کدام دانشمند یا فیلسوف حرف خود را حرف آخر دانسته و معتقد بوده که گره از تمامی مشکلات عالم یا حتی مسائلی که بر روی آنها کار می‌کرده، گشوده است. اینکه ما نمی‌دانیم به چه حقیقتی دست پیدا خواهیم کرد، متفاوت است از اینکه بگوییم هیچ حقیقتی نیست یا بگوییم هر کس هر چه می‌گوید حقیقت است. این رویکرد همان است که آن را «واقع‌گرایی حداقلی» نام می‌نهمیم.

### ارزیابی دانشجویان

ارزیابی کیفیت براساس کمیت خود مسأله‌ای است که بر اساس این الگو خود محل اشکال است. همان گونه که مشخص است این الگو به‌جای تأکید بر کمیت، بر کیفیت، به‌جای تأکید بر سطح داده‌ها و اطلاعات بر مهارت‌ها، و به‌جای تأکید بر حافظه بر تفکر و تأمل تکیه دارد؛ بنابراین ارزیابی آن هم باید مطابق با معیارهای مورد تأکید این الگو باشد. ارزیابی دانشجویان در یک اجتماع پژوهشی، مسلماً ارزیابی اطلاعات آنها درباره آن مواد درسی نخواهد بود. این ارزیابی باید ارزیابی مهارت‌های تمرین شده دانشجویان در طول ترم باشد. این مهارت‌ها همان گونه که در طی مقاله نیز بدان‌ها اشاره شد عبارتند از:

۱. سؤال کردن

۲. شفاف‌سازی و بیان مجدد

۳. انسجام

۴. ارائه و درخواست دلیل

۵. تعیین و استفاده از ملاک

۶. بررسی احتمالات

۷. توجه به نظرات دیگران

۸. تمایز قائل شدن

۹. آشکار کردن مفروضات

۱۰. آگاهی از کاربرد

۱۱. به خود - تصحیحی پرداختن

۱۲. حفظ ارتباط مطالب (فیلیپ کم، ص ۱۶)

اینکه دانشجو از چه دیدگاهی در مسائل مورد طرح در آن ماده درسی دفاع می‌کند، نباید مورد ارزیابی قرار گیرد. بلکه معلم باید در طی دوره و همین طور در مقاله‌ای که دانشجو در انتهای دوره ارائه می‌دهد، مهارت‌های فوق را ارزیابی نماید. البته بسته به آن ماده درسی، این مهارت‌ها ممکن است از یک درجه اهمیت برخوردار نباشند اما در اغلب موارد همه این مهارت‌ها باید مورد توجه قرار گیرند.

### کتابنامه

- سبحانی، جعفر و محمدرضایی، محمد. ۱۳۸۷. *اندیشه اسلامی (۱)*؛ ویراست دوم؛ قم: دفتر نشر معارف.
- کم، فیلیپ. ۱۳۸۵. *داستان‌های فکری ۱*؛ ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی؛ تهران: انتشارات شهرتاش.
- ناجی، سعید. ۱۳۸۷. *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان)*؛ تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Dewey, John. 1938. *Logic: The Theory of Inquiry*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- \_\_\_\_\_. 1920. *Reconstruction in philosophy*. H. Holt and Company, New York.
- Gadamer, Hans-Georg. 1994. *Truth and Method*, Continuum International Publishing Group Ltd.; 2nd edition.
- Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in Education*; (2nd ed); Cambridge: Cambridge University press.
- Lipman, Matthew. 1980. Sharp, Ann Margaret, Oscayan Fredeyick; *philosophy in the Classroom*; Temple University Press; (2nd ed.).
- Lipman, Matthew. 2008. *Philosophy for Children's Debt to Dewey*; In "Pragmatism, Education and Children"; ed. By Michael Taylor, Helmut Schreier, and Paulo Ghiraldelli, Jr.; Rodopi B.V., Amsterdam - New York, NY.

# تشدید و تعمیق آسیب‌های اجتماعی با تأکید بر تفکر اجتماعی غیراسلامی - غیربومی

مهدی محمدی\*

## چکیده

این مقاله با روش تاریخی - تطبیقی و با چارچوب نظری که مفاهیم اصلی آن مأخوذ از آرای نظریه‌پردازانی در پارادایم برساخت‌گرایی (تعریف‌گرایی اجتماعی) آغاز گردیده، و با نقد و بررسی عقلانیت صوری و تفوق روزافزون این نوع عقلانیت بر انواع دیگر آن در جهان مدرن، که ناظر بر انسان زدایی و عرفان زدایی روزافزون است، بر ضرورت توجه به جهان بینی توحیدی در آرای اجتماعی متفکران اجتماعی تأکید داشته؛ از این رو، به نقش تفکر اجتماعی غیر اسلامی - غیر بومی در تشدید و تعمیق آسیب‌های اجتماعی در فرایند پیشرفت جامعه در سه محور توجه دارد که عبارتند از: ۱. نوع نظام دانشگاهی و آموزش‌های ناشی از آن، ۲. توسعه ناهمگون و ناموزون به پیروی از اندیشه‌های اجتماعی غیر بومی و ۳. تأکید بر تفکر انتقادی اجتماعی بومی - موقعیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی.

مقاله از یک سو، به تنوع فوق العاده جامعه ما در زمینه‌های تاریخی، جغرافیایی، اجتماعی، فرهنگی و آرای اجتماعی هماهنگ با نظام ارزشی و هنجاری جامعه توجه داشته و از سوی دیگر، با طرح این ادعا که، بسیاری از راهبردهای تجربه شده در کشورهای جهان سوم که برگرفته از الگوهای غربی و غافل از زمینه‌ها و ساختارهای درونی این کشورها بوده‌اند آسیب‌های اجتماعی را عمیق تر و شدیدتر ساخته اند. این نتیجه حاصل می‌شود که گزینه الگوی تفکر اجتماعی برون‌زا برای طرح پیشرفت و توسعه جامعه، دیگر گزینه کارآمد و سازگار با شرایط اجتماعی ما نخواهد بود. و با بحث

---

\*. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی و مدرس دانشگاه مازندران

از پیامدهای منفی آن در جامعه جهانی و بویژه در ایران، ما را به تامل بیشتر در این زمینه فرا می‌خواند.  
**کلیدواژه‌ها:** دانشگاه، توسعه ناهمگون و ناموزون، آسیب‌های اجتماعی، تفکر اجتماعی بومی - اسلامی.

### مقدمه و طرح مسئله

در زمانه‌ای که جهان به پدیده‌ای چندفرهنگی تبدیل شده است، تغییر در شکل دانش اجتماعی سخن غریبی نیست. «تغییر در اندیشه اجتماعی را می‌توان در اشکال گوناگونی توصیف کرد. می‌توان از رودرویی دیدگاه‌های مدرن و پست مدرن سخن گفت. می‌توان از چرخش نسبتاً محسوس و واقعی کانون توجه اندیشه اجتماعی به مسائلی مربوط به ایده وابسته بودن علم به موقعیت و محل و جهان بینی‌های متفاوت، سخن گفت. وابسته به موقعیت دانستن علم و تعلق آن به جهان بینی‌های گوناگون به این معنا است که ما جهان را همواره از منظر یا دیدگاه خاص می‌شناسیم» (سیدمن، ۱۳۸۶: ۳۵۷). ممکن است یک دیدگاه به هویت جنسیتی، نژادی، ملی یا تمدنی مانند غربی یا آسیایی، مسلمان یا غیر مسلمان، ساخت روابط اجتماعی دینی یا ساخت روابط اجتماعی غیر دینی و حاکمیت سیاسی سکولار یا حاکمیت سیاسی دینی و... اشاره داشته باشد. در اینجا دیدگاه است که به نگاه ما به جامعه شکل می‌بخشد. ما جهان را جدای دیدگاه مان نخواهیم شناخت؛ این که ما چه کسی هستیم، به این بستگی دارد که چه چیزی درباره جهان می‌توانیم بگوییم یا بدانیم. اینکه دیدگاه ما ناظر بر جهان بینی توحیدی و اسلامی باشد واکنش‌های اجتماعی نیز متناسب با آن تغییر یافته و اجتماع نیز بر آن اساس ساخته می‌شود.

«تلقی دانش به منزله پدیده‌ای وابسته به محل و موقعیت، به این معناست که دیدگاه افراد نیز می‌تواند دانش را ممکن سازد و آرای اجتماعی افراد ناظر به منظر خاصی می‌باشد و باید از ایده دانش اجتماعی کامل و جامع دست برداشت. حقایق اجتماعی تک بعدی می‌شوند. و واقعیت اجتماعی را در عین آشکاربودن پنهان در نظر می‌گیرد. دانش به رفتار

و حیات اجتماعی افراد شکل می‌دهد. دانش تنها به بازنمایی واقعیت نمی‌پردازد بلکه آن را می‌سازد» (سیدمن، ۱۳۸۶: ۳۶۰). بنابراین تلقی دانش اجتماعی علاوه بر بازنمایی، توصیف و تبیین واقعیت، به عنوان عاملی که رفتار و واقعیت را می‌سازد و شکل می‌دهد و اگر بپذیریم که دیدگاه افراد نیز دانش را ممکن می‌سازد در اینجا اینکه دانشمند اجتماعی چه دیدگاهی داشته باشد دانش نیز در آن مسیر قرار می‌گیرد اینکه دیدگاه او علاوه بر امور حسی - تجربی ناظر بر امور عقلی - استدلالی و یا شهودی - الهی باشد آرای اجتماعی متأثر از آن دیدگاه دینی است البته این رویکرد در مقابل جامعه‌شناسی در مقام علمی نیست که قانونمند، عینی، عام و به دنبال کشف روابط علی و معلولی میان پدیده‌ها است.

### چارچوب نظری

به نظر ماکس وبر، جهان نوین روز به روز عقلانی‌تر می‌شود. ویژگی این جهان، رشد عقلانیت صوری و تفوق روزافزون این نوع عقلانیت بر انواع دیگر آن، یعنی عقلانیت ذاتی، نظری و عملی است. عقلانیت صوری مستلزم اهمیت روزافزون ساختارهایی چون دیوانسالاری است که آدم‌ها را وادار می‌سازد که در گزینش وسایل دستیابی به هدف‌های شان به شیوه عقلانی عمل کنند (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۷۹-۷۷۸). نظر وبر این بود که عقلانیت صوری ویژگی شاخص جهان نوین است و این نوع عقلانیت بر انواع دیگر عقلانیت چیرگی یافته است. در نظر وبر، مسایل و محدودیت‌هایی در عقلانیت صوری وجود دارد. این مسایل تحت عنوان نا معقولی عقلانیت (Irrationality of rationality) مطرح می‌شوند. که نمونه آن را در انسان زدایی و عرفان زدایی روزافزون می‌داند که در نظرش با عقلانیت بیش از پیش صوری همراه است (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۷۸). امیل دورکیم معتقد است که، نوگرایی با همبستگی ارگانیک و سستی گرفتن وجدان جمعی مشخص می‌شود. هر چند همبستگی ارگانیک آزادی و قدرت تولید بیشتری را به ارمغان آورد، اما یک رشته مسایل جداگانه‌ای را نیز مطرح ساخت. برای نمونه، با سستی گرفتن اخلاق مشترک،

انسانها احساس می‌کنند که در جهان نوین دستخوش بی‌معنایی شده‌اند (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۶۲). زیمل از فاجعه فرهنگ، در جهان نوین یاد می‌کند که ناظر بر شکاف روز افزون میان فرهنگ عینی و ذهنی است، یا به گفته خود او، سبب کاستی فرهنگ معنوی و تورم فرهنگ عینی است (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۶۳). گیدنز از نوعی تهدید بی‌معنایی شخصی که بر نوگرایی مسلط شده است سخن می‌گوید به زعم او، همه‌گونه پدیده‌های معنی دار از زندگی اجتماعی جدا گشته و سرکوب شده‌اند (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۷۱). هابر ماس نیز به نحو مشابهی معتقد است که در جهان نوین، ما به جای برخورداری از میوه‌های عقلانی شدن نظام، از غنای زندگی محروم مانده‌ایم (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۹۴).

در سمت دیگر رویکرد برساخت‌گرایی در دانش اجتماعی قرار دارد به رویکرد ذهنی و درونی (به جای عینی و بیرونی) پای بندند و مدعی‌اند که برای دستیابی به هدف انسان گرایانه حمایت و توسعه ارزش، عزت و آزادی انسان به درکی عمیق تر و درونی تر از آنچه اثبات‌گرایان فرض کرده‌اند، نیاز است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۳: ۶).

دانیلین آر. لوزیک (Donileen R. Loseke) با تاکید یک سویه بر تعریف ذهنی برای ساخت مسئله، بر شکل و محتوای دعاوی‌ای تاکید دارد که احتمال پذیرش آنها را به عنوان یک مسئله اجتماعی افزایش می‌دهند (رایبگتن و واینبرگ، ۱۳۸۳: ۲۳۷).

مجموعه این استدلال‌ات نشان می‌دهد که دانشگاه و نخبگان دانشگاهی به عنوان عاملی انسانی، ذهنی و با اراده، در قالب عوامل فرایندی بر اساس رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی - برای تبیین پیشرفت جامعه با تاکید بر دانش اجتماعی بومی و ترسیم مسیر آن با ملاحظه ساخت و شرایط اجتماعی ایران، نوع دین و سابقه تاریخی آن، حاکمیت دینی و جهان بینی توحیدی - می‌تواند در مقابل عامل موجبیت تاریخی و ساختی که همان نهادها و متغیرهای نوگرایی ناظر بر جهان مدرن است از یک سو، در قالب رابطه‌ای دیالکتیکی بر روی هم اثر گذاشته و موجب تشدید اوضاع نابسامان شده و از سوی دیگر آن عامل فرایندی بویژه ذهن و اندیشه نخبگان دانشگاهی می‌تواند در جهت ساماندهی



آن وضعیت نابسامان عمل نماید و بدین ترتیب به ساخت جدید از واقعیت مبادرت ورزد. که ضمن دست یابی به رشد اقتصادی، آسیب‌های اجتماعی را نیز به کنترل در آورده و بدین ترتیب به توسعه‌ای همگون و متوازن نائل آید.

### معنای تفکر اجتماعی اسلامی - بومی

تفکر اجتماعی، معطوف به تحلیل اجتماعی است. تحلیل اجتماعی می‌تواند در قالب ادبیات، فلسفه و رشته‌ها و نظام‌های دانایی گوناگونی صورت گیرد. ممکن است یک فیلم سینمایی یا یک رمان، مولد نوع خاصی از تحلیل اجتماعی درباره مسائل جامعه باشد. این تحلیل لزوماً جامعه‌شناسانه نیست، اما یک تحلیل اجتماعی است. تفکر اجتماعی در دنیای امروز بسیار گسترش پیدا کرده و تمام ابزارهای بازنمایی، شامل ابزارهای هنری، ادبی و رسانه‌ها را در خدمت تحلیل‌های خود گرفته است. از این رو، تفکر اجتماعی دیگر محدود به دانشی نیست که به صورت مکتوب در فلسفه و یا در تاریخ تولید می‌شد، بلکه رمان، داستان، نمایشنامه، تئاتر، فیلم سینمایی و هنرهای تجسمی و به یک معنا همه ابزارهای بازنمایی ادبی و هنری، به نوعی دست اندر کار خلق و تولید و ترویج تحلیل اجتماعی هستند.

جامعه‌شناسی به عنوان یک علم، در چارچوب تلقی خاصی از مفهوم علم شکل گرفته است. بدین معنی که علم در مفهوم جامعه‌شناسی (کلاسیک)، مبتنی بر دانش تجربی و تحصیلی است و در واقع، علمی است که از راه‌های آزمایش و آزمون فرضیات در چارچوب نظریه‌های مشخص شکل می‌گیرد. تفکر اجتماعی آن است که اندیشه در فضای اجتماعی تولید می‌شود. بنابراین، می‌تواند و باید بر شرایط اجتماعی و آموزه‌های دینی مبتنی باشد. بخش عمده‌ای از سنت اندیشه دینی در اسلام، جنبه اجتماعی دارد. با توجه به غنای دین اسلام در توجه به امور فردی و اجتماعی مسلمانان، به نظر می‌رسد چنانچه ابزار مفهومی و تحلیلی مناسبی فراهم آید، امکان بهره‌برداری از فرهنگ دین در علوم اجتماعی به وجود

خواهد آمد. این رویکرد، می‌تواند به نفع علوم اجتماعی و فربهی آن از جهت توسعه مفهومی باشد و هم موجب تقویت و توسعه نگرش‌های دینی در فهم و تحلیل پدیده‌های فردی و اجتماعی در جامعه شود. هرچند رسیدن به این ایده‌آل، کمی دور از دسترس جلوه می‌کند، ولی با تلاش علمی متفکران و محققان علوم اجتماعی و حوزه‌های علوم دینی و با تکیه بر سنت فکری متفکران اجتماعی مسلمان قابل دستیابی خواهد بود.

### نقش دانشگاه در پیشرفت جامعه با تأکید بر تفکر اجتماعی اسلامی -

#### بومی

درباره نقش دانشگاه در پیشرفت جامعه با تأکید بر تفکر اجتماعی اسلامی - بومی می‌توان موارد زیر را بررسی نمود:

۱. نوع نظام دانشگاهی و آموزش‌های ناشی از آن؛
۲. توسعه ناهمگون و ناموزون به پیروی از آرای اجتماعی غیر اسلامی - غیر بومی؛
۳. تأکید بر تفکر انتقادی بومی - موقعیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی

### ۱. نوع نظام دانشگاهی و آموزش‌های ناشی از آن

به جز عوامل برنامه‌ای مبتنی بر ساختار و موجبیت تاریخی، عوامل فرایندی و اراده‌ای عدیده‌ای در قالب یک شبکه روابط علی در رابطه با نظام دانشگاهی و نوع آرای اجتماعی نخبگان دانشگاهی موثرند. در اینجا ما منتقد نوعی نظام دانشگاهی می‌باشیم که تأکید آن بر تفکر انتقادی در الگوی غربی و محدود به محسوسات و تنها بر عقلانیت صوری است. آنگونه که نظر ماکس وبر این بود که «عقلانیت صوری ویژگی شاخص جهان نوین است. و این نوع عقلانیت بر انواع دیگر عقلانیت چیرگی یافته است. و انسان زدایی و عرفان زدایی روزافزون با عقلانیت بیش از پیش صوری همراه است» (ریترز، ۱۳۷۴: ۷۷۸).

در تفکر جدید و جهان بینی ملهم از آن، انسان و طبیعت همان است که مورد تجربه

### تشدید و تعمیق آسیب‌های اجتماعی با تأکید... ۴۶۳

حسی است. اما در جهان بینی توحیدی، انسان به جای آنکه ماشینی پیچیده باشد، موجودی است که حقیقت او را روح مجرد و جسم مادی تشکیل می‌دهند و آنچه مقوم انسانیت انسان است همانا روح زوال ناپذیر اوست که جسم زوال پذیر خاکی را به همراه دارد (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۴۴). در جهان بینی توحیدی همواره مراتب نازل وجود را به مراتب عالی وجود مربوط می‌کند و جهان مادی را صرفاً نازل ترین مرتبه در واقعیت ذو مراتب هستی می‌داند که بازتابنده حکمت خداوند است (نصر، ۱۳۸۲: ۴۰). لذا اندیشه بی‌بهره از تجلی بخشی الهی و تهی از ذات حق، زمینه ساز شکل‌گیری و تشدید آسیب‌های اجتماعی و بحران‌های بزرگ زیست محیطی و مانند آن می‌شود. زیرا «بر اساس نظام ارزشی سازگار با آموزه‌های اسلامی، ترتیب ارزش‌ها از عرصه حقیقت‌شناسی به عنوان مبنا آغاز شده و به نیکویی‌شناسی، زیبایی‌شناسی، منفعت‌طلبی و بالاخره لذت‌جویی می‌رسد انفکاک عرصه‌ها و تفاوت ملاک‌ها نمی‌تواند چندان باشد که مثلاً در عرصه مبادله منافع یا کسب لذت بتوان از ملاحظه ارزش‌های حقیقت‌شناسانه یا نیکویی‌شناختی به کلی چشم پوشید؛ بلکه عرصه‌های مادون با فرض قبول سازوکارهای متفاوتشان همواره به نحوی در سایه نظارت و کنترل ارزش‌های مافوق خویش قرار دارند و ناگزیر به رعایت حداقل شرط عدم تغایر با آنها هستند» (شجاعی زند، ۱۳۸۵: ۵۳). بنابراین ملاحظه می‌شود که بر اساس اعتقادات اسلامی، هدف توجیه‌کننده وسیله نبوده و به کارگیری ابزار مادی مستلزم ارزیابی وسایل برحسب فرجامین ارزش‌های الهی، انسانی، عدالت و شادمانی است.

دین در جامعه ما سنتی طویل و مستحکم دارد. ساختارهای هنجاری دینی مستمرا در حال بازتولید بوده‌اند. از این رو می‌توان گفت ایران جامعه‌ای کاملاً دینی بوده است. انقلاب اسلامی نیز پیامد نوعی بازاندیشی در قلمرو دین است. در نتیجه نوعی ساختار و سیستم که مبنای مشروعیت خود را از دین اخذ می‌کرد، باز تولید شد. غالباً این گونه تصور می‌شود که با استقرار نظام اسلامی، دینی شدن به بالاترین حد خود رسیده است. اما

امروزه مسئله انواع دینداری یا سبک‌های جدید دینداری فرایند دینی شدن جامعه را به چالش فراخوانده است.

در محافل علمی، جامعه ایران جامعه‌ای مذهبی شناخته می‌شود و تقریباً تمام پژوهش‌های اجتماعی صورت گرفته برای سنجش دینداری موید این ادعاست. با این حال، تحلیل‌های نظری بیانگر آن است که در جوامع در حال گذار دینداری یکی از متغیرهای اجتماعی است که دستخوش تحولات گسترده می‌شود (دورکیم، ۱۳۸۱ و ۱۳۸۳؛ برگر، ۱۹۶۷) همچنین بسیاری از تحقیقات انجام شده انواع دینداری یا سبک‌های جدید دینداری را نشان می‌دهند. نتایج برخی تحقیقات انجام شده، نشان می‌دهد که اعتقادات دینی جوانان از درجه بالایی برخوردار است (سراج زاده ۱۳۷۷، طالبان ۱۳۷۷، مرجائی ۱۳۷۸ و ۱۳۷۹، صفری شالی ۱۳۸۳، ۱۳۸۲، خراطیان خامنه ۱۳۸۲، ایسپا ۱۳۸۰، سید نواز ساعی و موسوی ۱۳۸۱). آزاد ارمکی (۱۳۸۲) در پژوهشی با نام «تحلیل ثانویه داده‌های طرح ملی تغییرات ارزش‌های فرهنگی در ایران» که جامعه آماری آن را افراد ۱۵ ساله و بالاتر کل کشور تشکیل می‌دادند در بعد اعتقادی در همه گویه‌های آن، که شامل: اعتقاد به خدا، اعتقاد به زندگی پس از مرگ، اعتقاد به روح و اعتقاد به وجود جهنم و بهشت، بیش از ۹۷ درصد پاسخگویان به گزینه‌ها پاسخ مثبت دادند. تحقیق پارسا (۱۳۷۷) نشان می‌دهد که تیپ‌های دینداری جدید با مشخصه‌هایی چون تجربه‌های دینی شخصی، طرد سنت‌های دینی رسمی، کثرت‌گرایی مذهبی، همسازی معرفت دینی با معارف علمی جدید و عقلانی بودن آن، از فراوانی بالایی برخوردارند. مرجائی (۱۳۷۹) نیز نشان داد که صورت بندی‌های جدیدی از دینداری در بین دانشجویان در حال شکل‌گیری است. برخی تحقیقات انجام شده در ایران نشانگر این نکته است که فعالیت و کنش‌های مذهبی در حوزه عمومی تقلیل یافته است (سراج زاده، ۱۳۷۷ و فرجی ۱۳۷۹). میرسندسی (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که ۵۰ درصد پاسخ‌گویان دین را یک امر خصوصی می‌دانند و ۶۷ درصد بر این باورند که زندگی جدید بازنگری در برخی از رفتارها و اعتقادات را ناگزیر

ساخته است. پژوهش سراج زاده و جواهری (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که ۴۳/۳ درصد دانشجویان خود را مسلمان عادی، ۲۸ درصد مسلمان نواندیش، ۱۶ درصد مسلمان انقلابی ولایی و ۹/۵ درصد مسلمان شناسنامه‌ای اعلان کرده اند. اسماعیلی (۱۳۷۹) در پژوهش خود با عنوان «آسیب شناسی فرهنگی دانشگاه‌های ایران»، که جامعه آماری آن را صاحب نظران و کارشناسان مسائل دانشگاهی در دانشگاه‌های سراسر کشور تشکیل می‌دهند، استدلال کرده که سطح دینداری دانشجویان رو به کاهش نیست بلکه نگاه و انتظار دانشجویان از دین در حال تغییر است، به طوری که دین در حال تغییر مکان از حوزه عمومی به حوزه خصوصی است و ساحت‌های عرفانی و کلامی دین در حال سبقت بر ابعاد فقهی آن است. رجب زاده (۱۳۷۹) نیز در پژوهشی با نام «دانشگاه، دین، سیاست» نشان داده است که با افزایش گرایش دانشجویان به علم، گرایش آنها به دین سنتی و باور آنها به مرجعیت روحانیت و انجام عبادیات و شرعیات کاهش می‌یابد. و تحقیق دیگری نشان می‌دهد که دانشجویان کارشناسی ارشد عرفی‌تر از دانشجویان کارشناسی می‌باشند (علی‌زاده، ۱۳۸). و همچنین در بررسی دیگری گرایش‌های دینی دانشجویان متنوع ارزیابی می‌شود (رجب‌زاده، ۱۳۷۹؛ علی‌زاده شالدهی، ۱۳۸۳؛ اسماعیلی، ۱۳۷۹). زارع (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان بررسی تغییر نگرش‌ها و رفتارهای دینی جوانان که جامعه آماری آن شامل: دانشجویان همه مقاطع تحصیلی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳ و کلیه افراد ۲۹-۱۸ سال ساکن شهر تهران که دارای تحصیلات دانشگاهی نبودند. گویه‌ها و داده‌ها تقریباً در همه ابعاد دینداری مورد سنجش، تفاوت معناداری را میان دو گروه مورد بررسی نشان می‌دهند. به گونه‌ای که میزان دینداری دانشجویان کمتر و نگرش دینی دانشجویان بویژه نسبت به حضور دین در بخش سیاسی عرفی‌تر گزارش شده است. در پژوهش‌های دیگری نیز داده‌های بدست آمده نشان می‌دهند که با رشد نهادها، موقعیت‌ها و محصولات مدرنیته، تغییراتی در روند دینداری مشاهده می‌گردد (مهدوی، ۱۳۸۳ و کاظمی و فرجی ۱۳۸۱ و موحد و دلبری، ۱۳۸۳).

## ۲. توسعه ناهمگون و ناموزون به پیروی از اندیشه اجتماعی غیر اسلامی -

### غیر بومی

در این که میان نوسازی اقتصادی و تغییر در ارزش‌های و هنجارهای اجتماعی و آسیب‌های ناشی از آن نسبتی برقرار است، تردیدی وجود ندارد. این را با تامل در مبانی نظری آن و هم با مرور تجربیات تاریخی انسان و جامعه می‌توان به دست آورد. از نظر رابرت بلا، در جامعه آمریکا فرهنگ فردگرا به تضعیف اقتدار نهادهای کلیدی، از خانواده گرفته تا دولت، کمک کرده است. باعث جدایی افراد از همان اجتماعاتی (خانواده‌ها همسایگان، کلیسا یا همکاران) شده که آنها را پرورش داده‌اند؛ افراد را در جدال بر سر بقا و استیلا به جان یکدیگر می‌اندازد. بحران سامان اخلاقی ناشی از فرهنگ فردگرای آمریکایی را می‌توان در نرخ بالای فرزندان نامشروع، طلاق، بی‌سوادی، رای دهندگان منفعل و تقسیم کلیسا میان بنیادگرایی و سازگاری‌های سکولار مشاهده کرد (سیدمن، ۱۳۸۶: ۱۵۱).

فوکویاما نیز به گونه‌ای مشابه، علل دگرگونی در هنجارهای خانوادگی که موجب رشد فزاینده در نرخ طلاق، فرزندان نامشروع و... در کشورهای پیشرفته صنعتی شده را در تغییر ارزش‌ها دانسته و آن را به تغییرات گسترده‌تر در فرهنگ ربط می‌دهد (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۴۵). استدلالی که ریشه این تغییرات را در افول مذهب، گسترش جانبداری از حقوق زنان یا مشروعیت فزاینده آئین‌های فردگرایی که رضایت از خود و خودباوری را بیش از تعهدات اجتماعی تقویت می‌کند از علل اصلی می‌داند و از همین رو به الگوی خاص از پیشرفت و توسعه را که در غرب رخ داده و آثار و پیامدهای خاصی از خود بر جای گذارده است به عنوان تنها مسیر تحول معرفی می‌نماید. مورد استثنایی کشور ژاپن در مقایسه با سایر جوامع پیشرفته صنعتی اشاره می‌کند که معتقد است فروپاشی را به هیچ وجه تجربه نکرده است (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۵۷). و بر این نکته محوری اشاره دارد که موقعیت ژاپن

تشدید و تعمیق آسیب‌های اجتماعی با تأکید... ۴۶۷

نشان‌دهنده این واقعیت است که نوسازی اقتصادی لزوماً به سوی نوعی تغییر در هنجارهای اجتماعی آن طور که در کشورهای صنعتی رخ داده است، سوق داده نمی‌شود (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۵۹).

بر طبق نظر امام خمینی راه برون رفت از این بحران و بحران‌های مشابه آن است که علمای اسلام و محققین و کارشناسان اسلامی در جهت جایگزین کردن سیستم ناصحیح اقتصاد حاکم بر جهان اسلام، طرح‌ها و برنامه‌های سازنده و در برگیرنده منافع محرومین و پابرنه‌ها را ارایه دهند و راه مقابله با اقتصاد بیمار غرب و پیامدهای آن را استقرار نظام عدل و نظامی دینی می‌داند (امام خمینی، ۱۳۶۶: ۱۲۸). بنابراین توسعه اقتصادی و ظهور و رشد ارزش‌هایی چون لذت‌گرایی، منفعت‌گرایی، زیبایی‌شناختی و نیکویی‌شناختی بدون حضور ارزش‌مبنایی حقیقت‌گرایی مورد تأکید حضرت امام، بوجود آورنده بحران معنا و ظهور و رشد آسیب‌های اجتماعی خواهد بود.

بحران معنا و رشد آسیب‌های اجتماعی به عنوان پیامد بحران معنا در جهان مدرن، بر اساس دو محور قابل بررسی است که عبارتند از: ۱. عامل ساختی و تاریخی مبتنی بر ظهور شرایطی در جهان مدرن و ۲. عاملی فرایندی مبتنی بر دعاوی ذهنی که سبب بر ساخت واقعیت عینی می‌شود که در اینجا به نقش آدمی و اراده انسان توجه می‌شود.

## ۲-۱. عامل ساختی و تاریخی مبتنی بر ظهور شرایطی در جهان مدرن

این ایده که برخاسته از تئوری‌های جامعه‌شناختی درباره روندهای منتهی به ظهور جوامع جدید بوده، مدعی است جوامع مدرن، برخلاف جوامع ماقبل مدرن، جوامعی بخشی شده‌اند. روند تغییرات ساختاری، جامعه را به بخش‌های مختلفی تبدیل کرده است که هر بخش آن منافع، درگیری‌ها، آرمان‌ها و ارزش‌های خاص خود را دارد. پس جامعه مدرن، جامعه‌ای متکثر و چندگانه است. این تکثر اجتماعی و چندگانگی ساختاری، تکثر آگاهی و تکثر معرفتی، تکثر نظام‌های ارزشی را نیز پدید می‌آورد (برگر و دیگران، ۱۳۸۱: ۸۷).

با تقسیم کار گسترده در جوامع جدید و تخصصی شدن امور (دورکیم، ۱۳۸۱) و به وجود آمدن نهادها و ساختارهای اجتماعی جدید، زیست جهان‌های (life world) متعددی در جامعه شکل می‌گیرد. (برگر، ۲۰۰۱ : ۱۹۴). رابرت بلا جامعه‌شناس برجسته دین این روند را حرکت از نمادسازی متراکم به سوی نمادسازی متمایز می‌نامد (تامسون و دیگران، ۱۳۸۱ : ۴۳).

در نتیجه بر اساس این رویکرد نظری به جای همسویی و ترتب نظام‌های ارزشی پنجگانه بر مبنای آموزه‌های اسلامی، با تغایر و انفکاک آن بخش‌های ارزشی روبرو خواهیم شد که ارزش‌هایی نظیر؛ لذت‌گرایی و منفعت‌گرایی، بدون در نظر گرفتن معیار حقیقت‌جویی و نیکویی‌شناسی، زمینه را برای بروز آسیب‌های اجتماعی مختلف فراهم آورده و اجتماع را به بحران معنا و تشدید و تعمیق آسیب‌های مختلف فردی و اجتماعی که قبلاً به آن اشاره شده رهنمون می‌سازد.

## ۲-۲. عاملی فرایندی مبتنی بر دعاوی ذهنی

در اینجا ما منتقد نوعی موجیبت تاریخی و ساختی هستیم و به جای تئوری‌های کلان و پیشگویی‌های قاطع، به سراغ مدل‌هایی باید رفت که بیانگر مسیر و نشانه‌های مأخوذ از همان شرایط است. بنابراین این سخنان نادرست است که تنها یک راه و یک سرانجام برای تحول و پیشرفت جوامع وجود دارد. و اینکه مقصد و مقصود دیگری جز آمالی که الگوی غربی توسعه ارائه می‌دهد نمی‌توان برای بشر فرض کرد. الگوی توسعه برون‌زا که منشاء و جهت‌گیری خارجی دارد و الگویی تقلیدی است که بر کشورهای توسعه نیافته به نوعی تحمیل شده است. به دلیل تقلیدی بودن و سوگیری خارجی داشتن به الگوی توسعه غربی نیز معروف است. در قالب این الگوی توسعه‌ای برای رسیدن به توسعه اقتصادی به شیوه غربی و تکرار آنچه که در کشورهای توسعه یافته اتفاق افتاده، بدون توجه به زمینه‌های تاریخی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جوامع توسعه نیافته با تحمیل



برنامه‌های اصلاحی که در نهایت به رشد اقتصادی و توسعه ناهمگون و ناموزن می‌انجامد (از کیا، ۲۳: ۱۳۷۷). بنابراین می‌توان مدعی شد که ضرورتاً شرایط ساختاری سبب ظهور ارزش‌ها و هنجارهای از قبل پیش‌بینی‌شونده بر مبنای مدل غربی نشده و باید بر اهمیت نقش عوامل موقعیتی و فرایندی در ساخت واقعیت توجه نمود. در اینجا نکته مهم آن است که بدانیم دانشمند چه کسی است و تلقی ما از دانش اجتماعی علاوه بر بازنمایی، توصیف و تبیین واقعیت، به عنوان عاملی که رفتار و واقعیت را می‌سازد و شکل می‌دهد و اگر بپذیریم که دیدگاه افراد نیز دانش را ممکن می‌سازد در اینجا اینکه دانشمند اجتماعی چه دیدگاهی داشته باشد دانش نیز در آن مسیر قرار می‌گیرد اینکه دیدگاه او بر علاوه بر امور حسی-تجربی ر عقلی-استدلالی ناظر بر امور ر شهودی-الهی باشد دانش متأثر از آن دیدگاه دینی است بنابراین شرایط عینی را در مسیر دیگری سامان می‌دهد که مورد نظر اوست.

#### ۴. تأکید بر تفکر انتقادی بومی - موقعیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی

آرای اجتماعی در تاریخ معاصر ایران سرگذشت مفهومی و تجربه مغشوش و پرابهامی داشته است. در ایران، دو مسیر افراط آن عبارتند از: در یک سو، تفکر اجتماعی به ملاحظات اجتماعی و آموزه‌های دینی مبتنی نبوده و در طرف دیگر نیز با دخالت دادن عوامل مسلکی و مذهبی و ایدئولوژیکی افراطی، آن را از حداقل هنجارها و معیارهای معرفت‌شناختی و روش‌شناختی خالی می‌کنند. در گذشته، برخی از نخبگان ایرانی، کم و بیش و حداقل در مواجهه با عقب ماندگی ما به اقتباس از اندیشه و الگوهای غالب غربی پرداختند. از آخوندزاده تا به این سو، در افکار و آثار بخشی از روشنفکران، به طور آشکار و نهان، غرب‌گرایی افراطی مشاهده می‌گردد. در تفکر جدید و جهان‌بینی ملهم از آن، انسان و طبیعت همان است که مورد تجربه حسی است. مدل غالب غربی تفکر، همه واقعیات را به سطوح مادی امور و پدیده‌ها تقلیل می‌دهد و تحت هیچ شرایطی مایل به پذیرش وجود

دیدگاه‌های به اصطلاح غیر علمی نیست (نصر، ۱۳۸۴، الف: ۹). البته ممکن است تعداد قابل توجهی از دانشمندان علوم مربوط به طبیعت و بوژه علوم انسانی به چیزی غیر از محسوسات نیز قائل باشند، اما آنچه مسلم است اینکه در مقام پژوهش و تحقیق علمی، آنچه بدان پرداخته می‌شود جنبه مادی امور است و پیش فرض حاکم و جلوبرنده تحقیقات مربوط به‌رشته آنها، این است که تمام عوامل تغییر و ایجاد و... در طبیعت و انسان، پدیده‌های مادی و محسوس هستند.

و اما در جهان‌بینی توحیدی، انسان به جای آنکه ماشینی پیچیده باشد، موجودی است که حقیقت او را روح مجرد و جسم مادی تشکیل می‌دهند و آنچه مقوم انسانیت انسان است همانا روح زوال ناپذیر اوست که جسم زوال پذیر خاکی را به همراه دارد (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۴۴). با چنین نگاهی است که می‌بینیم در طب اسلامی معالجه جسم و روح توأماً مطرح نظر است (نصر، ۱۳۸۴، ب: ۱۵۰) یا تاثیر نماز باران و تقوای الهی در نزول برکات آسمانی به جد مطرح می‌گردد (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۱۹۹-۱۸۷).

## نتیجه

دغدغه اصلی مورد بررسی در مقاله حاضر بر اساس تفکر اجتماعی انتقادی غیر اسلامی، تحقق توسعه ناهمگون است. به این معنا که؛ با توجه به رشد بالای اقتصادی، آسیب‌های اجتماعی تشدید و تعمیق می‌شود. مانند آنچه که در غرب و ایالات متحده از دهه ۸۰ تا به امروز رخ داده است.

تفکر اجتماعی غربی، جهان مادی را واقعیت مستقلی تلقی می‌کند که بدون هرگونه ارجاع و استنادی به یک رتبه عالی‌تر واقعیت، طراحی اجتماعی را انجام می‌دهد. در حالیکه، در جهان‌بینی توحیدی همواره مراتب نازل وجود به مراتب عالی وجود مربوط بوده و جهان مادی صرفاً نازل‌ترین مرتبه در واقعیت ذو مراتب هستی است و بازتابنده حکمت خداوند است. لذا اندیشه بی بهره از تجلی بخشی الهی و تهی از ذات حق، زمینه ساز

شکل‌گیری و تشدید آسیب‌های اجتماعی و بحران‌های بزرگ زیست محیطی و مانند آن می‌شود. این موجی است برای جهت‌گیری متفاوت ما در این مقاله، مجموعه این شرایط به اضافه برخی ویژگی‌های تاریخی-ساختی، تحلیل این بحث را و می‌دارد تا فراتر از تطبیق و تصدیق‌های ساده با الگوهای غربی توسعه، به نوعی مدل سازی برای بررسی تشدید و تعمیق آسیب‌های اجتماعی ناشی از تفکر اجتماعی غیراسلامی- غیربومی در ایران روی آورد. این شبه مدل بدون هر گونه اطلاق و ادعای گزاف در قابلیت‌های خود، بر اصول زیر مبتنی است و بر پایه همان اصول قابل نقد و بررسی است:

۱. تفکر اجتماعی در جهت تغییر واقعیت اجتماعی، مبتنی بر تجربه تاریخی خاص آن در غرب محل بحث و تامل فراوان است.
۲. الگوی خاص از پیشرفت و توسعه را که در غرب رخ داده و آثار و پیامدهای اجتماعی نامناسبی بر جای گذاشته است.
۳. در اینجا ما منتقد ساختی هستیم که ناظر بر اقتضائات موقعیتی نیست و حتی در مواردی بر شناخت عمومی، اعتقادات، ارزش‌ها و نیازهای جامعه مبتنی نیست.
۴. در این که میان نوسازی اقتصادی و تغییر ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و آسیب‌های ناشی از آن نسبتی برقرار است، این دعوی نه کاملاً منتفی است و نه حتمی؛ بلکه فرایندی است محتمل برای فرد و جامعه.
۵. به‌رغم محتمل بودن تغییر در ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و آسیب‌های ناشی از آن، که ناظر بر شرایط خاص است لذا شاخصه‌ها و احتمالات آن نیز تابع همان شرایط است. بنابراین در بحث از آرای اجتماعی، به سراغ مدل‌هایی باید رفت که بیانگر مسیر و نشانه‌های مأخوذ از همان شرایط اند.
۶. مدل پیشنهادی برای تبیین تشدید و تعمیق آسیب‌های اجتماعی ناشی از تفکر اجتماعی غیراسلامی- غیربومی، با ملاحظه ساخت و شرایط اجتماعی ایران، نوع دین و سابقه تاریخی آن، حاکمیت دینی، تاثیرات مدرنیته بر اندیشه و عمل نخبگان و

خصوصیات انسان، ناظر به در نظر گرفتن نوعی از نظام دانشگاهی است که تاکید آن به جای انسان زدایی و عرفان زدایی روز افزون بر انسان و عرفان و جهان بینی توحیدی است.

۷. آرای اجتماعی باید بر اساس شناخت عمومی، اعتقادات، ارزش‌ها و نیازهای آن جامعه مبتنی باشد. این مطلب ناظر بر جریان نخبگی است، به این معنا که؛ نگرش، گرایش و رفتار نخبگی به سوی غرب و الگوی توسعه غربی و دعوی به کارگیری جهان بینی عرفی - غیر توحیدی و اندیشه اجتماعی ملهم از آن، با طرح دعاوی که پیامد و آثار آن در تغییر شناخت جامعه، اعتقادات، ارزش‌ها و نیازهای افراد ظاهر می‌شود، پیامدهایی را در رشد آسیب اجتماعی به نحو فزاینده سبب می‌شود.

۸. و بالاخره با توجه به این نکته که، آرای اجتماعی متفکران، واقعیت و رفتار را می‌سازد و شکل می‌بخشد. اینکه دانشمند اجتماعی چه کسی است و از کدام منظر به پدیده‌های اجتماعی می‌نگرد اینکه نگاه او محدود به امور محسوس و تجربی و عقلی و استدلالی نبوده و همچنین به امور الهی و شهودی نیز توجه داشته و بر آن تاکید می‌ورزد. بنابراین، تفکر اجتماعی نیز بر همان اساس شکل می‌یابد یعنی با اندیشه اجتماعی دینی روبرو خواهیم بود.

### کتابنامه

- ازکیا، مصطفی. ۱۳۷۷. جامعه‌شناسی توسعه، تهران: موسسه نشر کلمه.
- امام خمینی. ۱۳۶۶. صحیفه نور، جلد ۲۰، پیام براءت امام به زائرین بیت الله الحرام.
- برگر، پیتر و برگر، بریجیت و کلنر، هانسفرید. ۱۳۸۱. ذهن بی‌خانمان، نوسازی و آگاهی، ترجمه محمد ساوجی، تهران: نشر نی.
- ایسپا. ۱۳۸۰. سنجش نگرش‌های مذهبی دانشجویان دانشگاه‌های تهران، مرکز افکار سنجی دانشجویان ایران.
- تامسون، کنت، و دیگران. ۱۳۸۱. دین و ساختار اجتماعی؛ مقالاتی در جامعه‌شناسی دین، ترجمه علی بهرام پور و حسن محدثی، تهران: نشر کویر.
- فوکو یاما، فرانسیس. ۱۳۷۹. پایان نظم، سرمایه اجتماعی و حفظ آن، ترجمه غلام عباس توسلی، تهران: جامعه ایران.
- جوادی آملی، عبدالله. ۱۳۸۶. اسلام و محیط زیست، قم: اسراء.
- خراطیان خامنه، حسن. ۱۳۸۲. بررسی میزان گرایش دینی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز و عوامل مرتبط با آن، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته پژوهش اجتماعی، دانشگاه تبریز.
- دورکیم، امیل. ۱۳۸۱. تقسیم کار اجتماعی، ترجمه باقر پرهام، تهران: نشر مرکز.
- رایبگتن، ارل و واینبرگ، مارتین. ۱۳۸۲. رویکردهای نظری هفتگانه در بررسی مسائل اجتماعی، ترجمه رحمت الله صدیق سروستانی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ریتزر، جورج. ۱۳۷۴. نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- زارع، مریم. ۱۳۸۴. بررسی نگرش‌ها و رفتارهای دینی جوانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته پژوهش اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- سیدمن، استیون. ۱۳۸۶. کشاکش آرا در جامعه‌شناسی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- سید نواز ساعی، سید جواد و موسوی، رئوف. ۱۳۸۱. بررسی میزان اطلاعات جوانان از احکام دینی در شهر اردبیل، اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان اردبیل.
- شجاعی زند، علیرضا. ۱۳۸۴. مدلی برای سنجش دینداری، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره ششم، شماره ۱، بهار.
- صدیق سروستانی، رحمت‌الله. ۱۳۸۳. آسیب‌شناسی اجتماعی، تهران: انتشارات آن.
- صفری شالی، رضا. ۱۳۸۳-۱۳۸۲. مطالعه میزان اعتماد اجتماعی و عوامل موثر بر آن در بین مردم شهر قزوین، اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان قزوین.
- طالبان، محمدرضا. ۱۳۷۷. سنجش دینداری و گرایش جوانان دانش‌آموز نسبت به نماز، اداره آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران، معاونت پرورشی.
- فرجی، مهدی. ۸۰-۱۳۷۹. صورتبندی هویت جدید و تغییر نگرش زنان نسبت به احکام رساله‌ای، پایان

## ۴۷۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران. فرجی، مهدی و کاظمی، عباس. ۱۳۸۱. بررسی هویت زنانه و وضعیت دینداری، دفتر تحقیق و توسعه صدا.
- کاظمی، عباس و فرجی، مهدی. ۱۳۸۱. بررسی رابطه استفاده از اینترنت و ماهواره با وضعیت دینداری دانش‌آموزان و دانشجویان، مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه‌های صدا و سیما.
- گیدنز، آنتونی. ۱۳۸۴. پیامدهای مدرنیت، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر مرکز.
- مرجائی، سید هادی. ۱۳۷۹. بررسی اعتقادات دینی و جهت‌گیری سکولاریستی و بنیادگرایی در بین جوانان دانشگاهی، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مهدوی، مهدی. ۱۳۸۳. سنجش‌های دینداری (با بررسی تجربی دینداری کاربران اینترنتی) پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته پژوهش اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- میر سندسی، سید محمد. ۱۳۸۳. مطالعه میزان و انواع دینداری دانشجویان، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- نصر، سید حسین. ۱۳۸۲. نیاز به علم مقدس، ترجمه حسن میاننداری، قم: انتشارات طه.
- نصر، سید حسین. ۱۳۸۴ الف. انسان و طبیعت، ترجمه عبدالرحیم گواهی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- نصر، سید حسین. ۱۳۸۴ ب. جوان مسلمان و دنیای متجدد، ترجمه مرتضی اسدی، تهران: طرح نو.
- Berger, Peter L. 1967. Sacred canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion, Anchor Books/ Doubleday
- Berger, Peter L. 2001. Reflections on the Sociology of Religion Today, www. Findarticl S.com.
- Woodhead, Linda (ed.). 2001. Peter Berger and the Study of Religion. London and Newyork: Rotledge.

## درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی»

حسین مصباحیان\*

### چکیده

این مقاله تلاش کرده است تا از چالشی به نام چالش «اشتغال به علوم انسانی» سخن به میان آورد و در باب شرایط امکان چنین اشتغالی طرح مطلب کند. در جهت چنین رویکردی، طرح و بررسی سه پرسش اصلی در کانون توجه این مقاله قرار گرفته است: نخست اینکه اصولاً فلسفه علوم انسانی چیست؟ دوم اینکه فلسفه آموزش علوم انسانی چیست؟ و سوم اینکه روش یا روش‌های منطبق با چنان فلسفه‌ای از علوم انسانی و آموزش این علوم کدامند؟ پاسخ به پرسش اول و دوم به ترتیب با ارجاع به تعریف ارتگالی گاست از فلسفه (فلسفه به مثابه دلتنگی - دلتنگی برای جایی که اینجا نیست) و تعریف دریدا از آموزش (آموزش به مثابه مسئولیت - مسئولیت برای به پرسش کشیدن واقعیت جهت وادار کردن آن برای پذیرفتن وضعیتی متفاوت) پی گیری شده است و پاسخ به پرسش دوم عمدتاً با ارجاع به پائولو فریره و از طریق نقد روش انباشت محوری یا آموزش به مثابه بانکداری<sup>۱</sup> و ضرورت توجه به روش مشارکتی<sup>۲</sup> و رهایی بخشی<sup>۳</sup> امر آموزش. بنا بر این اگر قرار باشد اشتغال به علوم انسانی (و نه اشتغال در علوم انسانی یعنی نان خوردن از علوم انسانی) صورت گیرد، سه شرط لازم است: نخست اینکه علوم انسانی باید همواره نسبت به وضع موجود انسان ناراضی باقی بماند. (گاست) دوم اینکه مسئول است که این نارضایتی را به حوزه عمومی بکشاند و خود را

---

\* استادیار گروه فلسفه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران

1. Banking Education
2. Participatory Education
3. Emancipatory Education

نسبت به دیگری مسئول بدانند. (دریدا) و سوم اینکه روشی از آموزش علوم انسانی باید ترویج یابد که به جای ذخیره گذاری دانش در ذهن دانشجوی، او را در امر خواندن، گفتگو کردن، اندیشیدن و نوشتن، آنهم به منظور گشودن سینه واقعیت برای ظهور امکانات جدید مشارکت دهد. (فریره) تبیین و تحلیل هر یک از این سه شرط، به عهده سه بخش اصلی مقاله نهاده شده است. مقاله با استخراج سه نتیجه به سرانجام رسیده است: نخست اینکه موضوعات «اشتغال به علوم انسانی» و «اشتغال در (ارتزاق از طریق) علوم انسانی» به ترتیب شروط ذهنی و عینی امری واحد یعنی مسئله «تأسیس علوم انسانی در ایران» هستند و از اینرو تا آن حد موضوعاتی در هم تنیده‌اند که مشکل بتوان یکی را بدون عطف به دیگری پیش برد؛ دوم اینکه، آنچه در مسئولیت محافل آکادمیک، متفکران و نظریه پردازان علوم انسانی است، پرداختن به مسئله «اشتغال به علوم انسانی» است، حتی اگر مسئله «اشتغال در علوم انسانی» را موضوع کار خود قرار داده باشند؛ و؛ سوم اینکه «اشتغال به علوم انسانی» جز از طریق خواندن، گفتگو کردن، اندیشیدن و نوشتن، آنهم به منظور گشودن سینه واقعیت برای ظهور امکانات جدید (و) یا به عبارت دیگر از طریق توجهی بنیادی به فلسفه این علوم و فلسفه و روش آموزش آنها) حاصل نمی‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** اشتغال به علوم انسانی، فلسفه به مثابه نارضایتی، اخلاق مسئولیت، دیگری، آموزش مشارکتی.

## مقدمه

این نوشته در صدد است تا نشان دهد که آنچه سبب تضعیف موقعیت «علوم انسانی»<sup>۱</sup>

۱. علوم انسانی علوم انسانی به رشته‌های دانشگاهی «ای» اطلاق می‌شود که موضوع آن مطالعه «موقعیت انسان» (Human Condition) از طریق بکار گرفتن روش‌های تحلیلی (Analytical)، انتقادی (Critical) و نظریه پردازانه (Speculative) است. علوم انسانی از اینرو، در نخستین گام با علوم طبیعی و اجتماعی که عمدتاً مبتنی بر روش‌های تجربی هستند، متمایز می‌شوند. در باب اینکه چه رشته‌هایی، به طور مشخص، می‌توانند ذیل علوم انسانی تعریف شوند، مجادلات زیادی در گرفته است. اما آنچه تقریباً همگان بر آن اتفاق نظر دارند این است که رشته‌هایی همچون فلسفه، تاریخ (گاه تاریخ را مادر علوم انسانی دانسته‌اند)، حقوق، ادبیات، دین، زبان شناسی، هنرهای نمایشی و دیداری (Visual



درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۷۷

در ایران شده است، بحران «اشتغال به علوم انسانی» است، بحرانی که در کنار بحران‌های دیگر و از جمله بحران اشتغال در علوم انسانی، سبب عدم تاسیس علوم انسانی در ایران شده است. برای روشن ساختن چنین نظریه‌ای، لازم بوده است که بحثی عرضه شود هرچند غیر مستقیم در باب مزاحم‌ترین مسئله همه علوم یعنی چیستی آنها، چیستی‌ای اگر قابل جستجو باشد. گو اینکه علاوه بر آن لازم بوده است که بحثی هم عرضه شود در باب حدود علوم انسانی، که با مفروض گرفتن وجود درجه‌ای از توافق پیرامون حدود علوم انسانی در بین عناصر دانشگاهی، به ذکر کلیاتی از آن در پانویست این

---

(and Performing Arts) (شامل نقاشی، موسیقی، تئاتر، رقص)، ذاتاً در علوم انسانی قابل تعریف هستند. گو اینکه رشته‌هایی نظیر انسان‌شناسی، ارتباطات و مطالعات فرهنگی را رشته‌های مرزی - مرز بین علوم انسانی و علوم اجتماعی - دانسته‌اند. گاه پژوهشگرانی که در رشته‌های علوم انسانی پژوهش می‌کنند، انسان‌گرایان (Humanists) نامیده شده‌اند، توضیحی که توسط دانش پژوهان ضد انسان‌گرایی (Untihumanist) که به علوم انسانی اشتغال دارند، مورد اعتراض قرار گرفته و رد شده است. سابقه تاریخی علوم انسانی به یونان قدیم باز می‌گردد، عصری که در آن وظیفه علوم انسانی، آموزش گسترده حوزه‌های مختلف به شهروندان بود. در اعصار رومی (Roman Times)، مفهوم هنرهای آزاد هفت گانه (Seven Liberal Arts) شامل گرامر - فن بلاغت (Rhetoric) - منطق - هندسه - حساب، موسیقی و نجوم سربرآورد که در واقع در دوره بعدی (دوره قرون وسطی) از موضوعات عمده مورد مطالعه شد. وجه تسمیه هنرهای آزاد هفت گانه این بود که در قرون وسطی گفته می‌شد که هر علم یک هنر است و هر هنر یک علم. در عصر رنسانس یک تغییر جهت عمده در علوم انسانی رخ داد و آن مورد مطالعه قرار گرفتن علوم انسانی بود و نه فقط تمرین کردن آن (مثلاً موسیقی مورد مطالعه نظری قرار گرفت). در قرن بیستم تغییر جهت دیگری در علوم انسانی رخ داد و آن تلاش برای تعریف مجدد علوم انسانی در متن یک جامعه دموکراتیک و طرفدار تساوی انسان بود.

صفحه اکتفا شده است.

پرسش اصلی بنابراین، این شده است که اصولاً فلسفه آموزش علوم انسانی چیست و روش منطبق با چنان فلسفه‌ای کدام است؟ پرسشی که پرداختن به آن، ورود به عرصه‌های «فلسفه»، «آموزش» و «روش آموزش» را اجتناب ناپذیر ساخته است. عرصه‌هایی که پایگاه‌های نظری آن به ترتیب در نظرورزی‌های حوزه ارتگایی گاست (در تعریف فلسفه)، ژاک دریدا (در تعریف آموزش) و پائولو فریره (در روش آموزش) قرار داده شده‌اند. گرچه برای ورود به پرسش فلسفه آموزش علوم انسانی به مثابه شرط لازم و ضروری «اشتغال به علوم انسانی» می‌توان پایگاه‌های مختلفی برگزید ولی این نوشته همچنانکه گفته شد، سعی کرده است این پایگاه‌ها را در اندیشه‌های سه متفکر از سه نقطه مختلف جهان قرار دهد و با ترکیب تألیفی این اندیشه‌ها، طرحی برای ورود به بحث «اشتغال علوم انسانی» فراهم آورد. در جهت چنین رویکردی، و با مفروض گرفتن ضرورت ورود به پرسش از فلسفه برای پاسخگویی به پرسش مرکزی، قسمت اول نوشته وارد حوزه متافلسفه شده است و از میان تعاریف مختلفی که برای خود فلسفه شده، فلسفه به مثابه دلتنگی را با منظوری که داشته است، سازگار تر یافته است. نتیجه بی واسطه چنین تلقی و تعریفی از فلسفه این شده است که اگر فلسفه زاده دلتنگی انسانها برای جایی که اینجا نیست، باشد. علوم انسانی که فلسفه کهنسال ترین عضو آن است، نیز باید در چنین جهتی حرکت کنند و از رنج نارضایتی انسان از وضع موجود بکاهند، و این میسر نیست مگر اینکه عنصر مسئولیت به امر آموزش علوم انسانی بازگردد. بحثی که در قسمت دوم مقاله به آن پرداخته شده است. برای حرکت در جهت چنان تلقی‌ای از فلسفه و به تبع آن فلسفه علوم انسانی و چنین منطق یا هدفی از آموزش، پرس و جوی روشی سازگار با آن دو نیز اجتناب ناپذیر بوده است - روشی که در قسمت سوم نوشته، با ارجاع به اندیشه‌های عمیق و نگاه بدیع متفکر برزیلی - پائولو فریره - به ویژه در دو اثر اصلی/و

آموزشگری ستمدیده و آموزشگری امید، صورت بندی شده است.

ملاحظات نهایی مقاله، در پیوندی ارگانیک با نظرورسی‌های فوق، به شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» و نتایج و تبعات انضمامی آن پرداخته و حول سه نکته اصلی متمرکز شده است: نخست اینکه نمی‌توان مسئله اشتغال در علوم انسانی را بدون ارجاع به مسئله اشتغال به علوم انسانی پیش برد. دوم اینکه اشتغال به علوم انسانی جزء از طریق بکارگیری هدفمند چهار روش همزمان و در هم تنیده خواندن، گفتگو کردن، اندیشیدن و نوشتن حاصل نمی‌شود و بی توجهی به هر یک از عناصر چهارگانه فوق، امر آموزش در علوم انسانی را مختل می‌سازد و سوم اینکه گرچه هیچ متفکر و نظریه پرداز علوم انسانی نمی‌تواند به «دیگری» به مفهوم دریدایی کلمه<sup>۱</sup>، و در اینجا به امر اشتغال در علوم انسانی، بی توجه باشد، اما چاره‌ای جزء این ندارد که مسئولیت انضمامی خود را از طریق پیگیری نظری - یعنی پرسش از ماهیت علوم انسانی - به انجام رساند.

### شرط اول اشتغال به علوم انسانی: تلفی‌ای از فلسفه به مثابه نارضایتی از وضع موجود (فلسفه به مثابه دلتنگی - دلتنگی برای جایی که اینجا نیست)

فیلسوفان همواره با مسائل فلسفی زیادی درگیر بوده‌اند ولی مزاحم ترین مسئله همواره مسئله خود فلسفه بوده است؛ فلسفه چیست آیا اصلاً ضرورت دارد؟ آیا فلسفه مجموعه‌ای از فرضیات غیرقابل توجیه نیست؟ فلاسفه بزرگ زیادی درگیر این پرسش‌ها و پاسخ بدان‌ها بوده‌اند. پاسکال به طور مثال می‌گفت «همه کرامت ما در تفکر قرار دارد.

۱. رجوع کنید به :

Derrida, Jacques. "Deconstruction and the Other: Dialogue with Derrida" in *Dialogue with Contemporary Continental Thinkers: The Phenomenological Heritage*, ed. Kearney, Manchester: Manchester University Press, 1984.

پس بگذارید تلاش کنیم که خوب فکر کنیم.» (پاسکال، ۱۶۶۰: ۳۴۸) و آلبر کامو می‌گفت فلسفه می‌تواند به جدی‌ترین مسئله زندگی بپردازد و جدی‌ترین مسئله زندگی خودکشی است: «پرداختن به اینکه آیا زندگی، ارزش زندگی کردن دارد یا نه، در واقع پاسخ دادن به اساسی‌ترین پرسش فلسفی است.» (کامو، ۱۹۵۵: ۱۱) این نوشته اما قصد دارد، مسئله مرکزی خود یعنی اشتغال به علوم انسانی و به تبع آن اشتغال به فلسفه را از طریق تعریف ارتگایی گاست از فلسفه و ویژگی‌هایی که او برای این معرفت ذکر می‌کند، پیش ببرد. گاست در کتاب *فلسفه چیست؟* ضمن ارجاع به کتاب *متافیزیک ارسطو* و اصل معروف او که «همه انسانها ماهیتاً میل به دانستن دارند»، می‌نویسد از آنجا که «انسان ماهیتی دارد» یک سخن مهم و نامعقول است پس این ادعا نیز که «انسان ماهیتاً میل به دانستن دارد»، نیز سخنی نامعقول است.» (گاست، ۱۹۶۰: ۹۳)

گاست به جای آن، ضمن پیوند دادن فلسفه با زندگی انسان و فراتر از همه شاید با نقشی که معرفت در زندگی انسان ایفاء می‌کند، فلسفه را «مطالعه ریشه‌ای (رادیکال) کل هستی» می‌داند و برای وضوح بخشیدن به این تعریف کلی از فلسفه، به ذکر چند ویژگی از آن می‌پردازد.

نخستین ویژگی فلسفه چیزی است که گاست آن را اصل خودگردانی / خود بسندگی<sup>۱</sup> می‌نامد. (گاست، ۱۹۶۰: ۱۰۱) گاست معتقد است که فلاسفه نمی‌توانند از حقایقی که توسط علوم دیگر سیطره یافته‌اند، وام گیرند. فلاسفه باید با در نظر داشتن مبانی فلسفی پژوهش فقط چیزی را بپذیرند که خودشان با دلایل مشخص به آن دست یافته‌اند. این اصل، اصل خود بسندگی، می‌تواند در حقیقت اصل روش شناسانه فلسفه قلمداد گردد. فیلسوف نمی‌تواند چیزی را به عنوان حقیقت بپذیرد که بر بنیاد فلسفه شکل نگرفته باشد. فیلسوف نباید از حقایق مفروض قبلی چیزی در ذهن داشته باشد. فیلسوف همچنین نباید

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۸۱

هیچ چیزی را پیش فرض بگیرد چرا که «فلسفه معرفتی بدون پیش فرض است.» (گاست، ۱۹۶۰: ۱۰۱) این اشتیاق برای خود بسندگی فلسفه گاست را به جستجوی منبعی وامی دارد که بداهت مطلق اولین و اصیل ترین واقعیت را که همانا زندگی است، به او باز نمایاند. هدف از فلسفه، بنابر این، پیدا کردن واقعیت نهایی است، نقطه‌ای که از آن، میتوانیم شروع به اندیشیدن کنیم. و این همان اندیشیدن رادیکال است که ما را به سمت انکار هر چیزی به جزء آنچه که خود را در تمامیت خویش به ما نشان می‌دهد، می‌کشانند.

ویژگی دوم فلسفه آن چیزی است که گاست آن را اصل کلیت<sup>۱</sup> می‌نامد، اصلی که همچون اصل خود بسندگی، فلسفه را از علم متمایز می‌سازد. آنچه که ما علوم (زیست‌شناسی، فیزیک، طب، نجوم، شیمی و...) می‌نامیم، رشته‌هایی هستند که فقط به بخشی از واقعیت علاقه مند هستند و نه به تمامیت آن. فلسفه ولی با کل و با تمامیت سروکار دارد و درگیر دنیا و «آنچه در آن است» می‌باشد، چه این دنیا دنیای مادی باشد، چه دنیای ذهنی، چه خیالی چه مطلوب. فلسفه خود را همچون معرفتی جهان شمول می‌بیند، چرا که در اشتیاق جهانی شدن است. هدف آن «پژوهش همه هستی» است. فیلسوف از نظر گاست باید این واقعیت را بداند که مطالعه او مربوط به کل است. با اینهمه، فلسفه با همه وجوه اشیاء (چیزها) سروکار ندارد، و علاقه مند به وجوه جزئی و خاص و نیز افراد خاص نیست. فلسفه در واقع کشف می‌کند که چه وجهی از یک چیز کلی و جهان شمول است. برای خلاصه کردن این وجه از فلسفه گاست، خود او این عبارت پارادوکسیکال را به کار می‌گیرد که: «فیلسوف یک متخصص است، متخصص جهان‌ها.» (گاست، ۱۹۶۰: ۱۰۵)

ویژگی سوم فلسفه این است که فلسفه معرفتی تئوریک (نظری) است. معرفت از نظر

گاست سیستمی از مفاهیم دقیق، بر اساس استدلال است که به وسیله منطق و قواعد آن انتظام می‌یابد، تئوریک بودن به این معنا است که معرفت مورد نظر، و در اینجا فلسفه، قصد ندارد که به نحوی تکنیکال (ابزاری) بر جهان سلطه یابد و یا قواعد و دستوراتی انضمامی را برای تغییر یا خلق چیزها پیشنهاد دهد. فلسفه از اینرو به نظر می‌آید که یک معرفت غیر کاربردی است که در تقابل با زندگی یا حداقل با وجوه معینی از زندگی قرار می‌گیرد. گاست این نگرش را قابل توضیح می‌بیند و می‌نویسد فلسفه خود یک کنش یا فعالیت است، فعالیتی که ما می‌توانیم به آن اشتغال یابیم و بنابراین خود بخشی از زندگی و حتی شیوه‌ای از زندگی است، گو اینکه شیوه متفاوتی از زندگی باشد. (گاست، ۱۹۶۰: ۱۰۶-۱۰۷)

فعالیت‌های دیگر با چیزها از آن رو سروکار پیدا می‌کنند که بخواهند آنها را تغییر دهند و یا نگران آنها باشند. فلسفه ولی یک فعالیت تئوریک است. وقتی فلسفه حضور دارد، زندگی حضور ندارد، مگر به صورت تئوریک، نظری، و اندیشمندانه: «زندگی اندیشمندانه به معنای ایستادن در خارج از زندگی است، رعایت فاصله‌ای معین بین زندگی و خود.» (گاست، ۱۹۶۰: ۱۰۶-۱۰۷) انسان یک کشتی شکسته و از دست رفته در اقیانوس وجود است. بنابراین یکی از نخستین وظایف او پیدا کردن منشاء خود است: «این بدان معنا نیست که انسان گم گشته‌ای در زندگی است، بلکه برعکس وجود انسان و زندگی انسان پریشان و از دست رفته است و به همین دلیل است که متافیزیک وجود دارد.» (گاست، ۱۹۶۰: ۱۰۶-۱۰۷)

این بدان معنا است که اندیشیدن هدفی بسیار مهم و حیاتی دارد. تئوری یا تأمل محض از علاقه بنیادین واقع شدگی در جهان برمی‌خیزد. تئوری فقط آن را کشف نمی‌کند، آن را می‌سازد. انسان نیازمند حقیقت است، چرا که می‌خواهد بداند که به چه چیزی می‌تواند اعتماد و بر آن تکیه کند. فلسفه از جستجوی انسان برای یافتن مسیر هدایت بر می‌خیزد. معرفت فلسفی تنها از طریق «شهود فلسفی» میسر است، شهود از آن

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۸۳

جهت که کنشی از معرفت و در واقع حضور بی واسطه حقیقت است و فلسفی از آن جهت که موضوع این معرفت، فلسفی است. فلسفه نمی‌تواند از مفاهیم محض آغاز کند، فلسفه باید بر شهود تکیه کند. رادیکالیسم فلسفه به ما اجازه می‌دهد که فقط چیزی را حقیقت بدانیم که با بداهت تمام در شهود ما حضور می‌یابند.

گاست رابطه فلسفه با زندگی را آنگونه شرح می‌دهد که هیچ خواننده‌ای نمی‌تواند اهمیت بنیادی ارتباط این دو با یکدیگر را انکار کند و یا چنان تصور کند که زندگی در واقع تقسیم می‌شود به آنچه که در اطاق سمینار یا کتابخانه می‌گذرد و آنچه در جاهای دیگر جریان دارد. «وقتی ما به جستجوی فلسفه می‌رویم، پیوند میان کارهایی که آدمی انجام می‌دهد را درمی‌یابیم و خود را در قلب کثرت بیکرانه این اعمال، از دست رفته می‌یابیم.» (Gasset, 2002:106)

فیلسوف بودن هیچ چیز جز «مؤلفه‌ای انتزاعی از زندگی من نیست.» (Gasset 2002:63). فلسفه چیزی است که شخص انجام می‌دهد. فلسفه یک امر کارکردی<sup>۱</sup> است، برای اینکه بنیادی‌ترین مفهوم، یعنی زندگی من، به نحوی بنیادی کار کردی است. گاست ضمن اشاره به کوژیتوی دکارتی، می‌نویسد این زندگی است که واقعیت مطلق است نه فکر یا سوپژکتیویته: «فکر یک داده رادیکال نیست، بلکه این زندگی است که یک داده رادیکال است.» (Gasset, 2002:64)

گاست بحث می‌کند که زندگی مطلق است برای اینکه انسانها قادر نیستند از چیزی سخن بگویند که در آن زندگی نکرده‌اند: «بوده یا واقعیت زندگی من فرض قبلی و مقدم بوده است. هر بوده دیگری، هر چه می‌خواهد باشد، وابسته به زندگی من است.» (Gasset 2002:113). زندگی از اینرو مقدم بر تفکر است: «من خود را پیش از آنکه به حیرت خود پاسخ بگویم که چه پروژه‌ای هستم، رویارو با پروژه من بودن» می‌یابم. گو اینکه

علاوه بر آن، هیچیک از ما هرگز در اندیشیدن پیرامون اینکه هر یک از ما چه پروژه‌ای هستیم، توفیقی نیافته‌ایم. این است که دستور «خودت را بشناس» یک حکم اتوپئی است. (Gasset, 2002:132)

گاست در *منشاء فلسفه* می‌نویسد: «انسان در میان تنوعی از ایده‌ها، معطل مانده است، درحالی که هیچیک از آنها قادر نیستند که او را به محکمی در خود نگاه دارند. از اینرو بشر در بین معارف مختلف جا به جا می‌شود / می‌لغزد و خودش را در حال سقوط می‌یابد... سقوط در اقیانوس تردیدها. (Gasset, 1967:102) وقتی انسانها خود را از دست رفته می‌بینند و چیزی نمی‌یابند تا بر آن بایستند [یا بر آن تکیه زنند]، جنبشی غریزی / فطری در جهت مخالف در ذهن آنها پدید می‌آید، جنبشی که آنها را به جستجوی چیزی وا می‌دارد که بر آن تکیه زنند. (Gasset, 2002:44-45) فلسفه نوعی ارتفاع گرفتن توسط کسی است که خود را در خطر سقوط می‌بیند و تلاش می‌کند حادثه سقوط را خنثی سازد. فلسفه تلاش برای بنا کردن چیزی برای کسی است تا بتواند در خلاء، جسمی سخت بیابد و بر آن بایستد.» (Gasset, 2002:44-45)

فلسفه نه زاده سودمندی است<sup>۱</sup>، نه شکوفان گشته هوسی فارغبال. فلسفه ذاتاً سرشته ضرورت فرد است. چرا که مقصد فلسفه باید جستجوی چیزها، آنگونه که هستند باشد، فلسفه باید شکار «اسب تک شاخ»<sup>۲</sup> باشد. فلسفه باید پیگیری برجهان باشد. اما این همه مشتاقی برای آن از چه روست؟ چرا نباید به زندگی فارغ از فلسفه ورزی و به آنچه در جهان یافته ایم، قناعت کنیم؟ چرا نباید به آنچه از پیش بوده، به آنچه در آنجا به وضوح فراپیش ما است، بسنده کرد؟ به این دلیل: همه آنچه فراپیش ما است، هر آنچه در آنجاست، تمامی آنچه به ما داده شده، و همه چیزهای حاضر و روشن، در ذات خود جز قطعه‌ای صرف، جز تکه‌ای پاره‌ای و ته مانده چیزی غایب نیستند و ما را یارای آن نیست

۱ گاست در جاهای دیگر، به تکرار، فلسفه را واجد یک «سودمندی وجودی» می‌داند.



درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۸۵

که به آنها بنگریم و جای خالی آنچه را در آنجا نیست، احساس نکنیم. در هر موجود داده شده، در هر داده موجود در جهان، این خط شکسته ذاتی را.... می بینیم. می بینیم که زخم مثله گشتگی آن موجود، درد از اصل بریدگی آن موجود، درد اشتیاقش که در طلب پاره گم گشته خویش است، و ناخرسندی خدایی آن به نزد ما ناله سر می دهد... این ناخرسندی، همچون دوست داشتن بدون دوست داشته شدن و همچون دردی است که در اعضای که نداریم، حس می کنیم. دلتنگی برای آنچه نیستیم، شناخت خویشتن چونان چیزی لنگ و لوچ و ناکامل. این است آن ناخرسندی... (گاست، ۱۹۶۰: ۹۴ - جمادی، ۱۳۸۵: ۱۲-۱۱)

### شرط دوم اشتغال به علوم انسانی: آموزش به مثابه مسئولیت (در هم تنیگی مسئولیت و آموزش)

دریدا را یکی از عمیق ترین متفکران در حوزه فلسفه آموزش دانسته اند که در روشی بسیار برانگیزاننده و بدیع و از طریق قرائت کم و بیش نامتعارف تاریخ متافیزیک غرب، پرسش های فلسفی اصیلی پیرامون تدریس و یادگیری طرح کرده است. (ترفوناس، ۲۰۰۰: ۲۷۱) او فیلسوفی بود که همواره نیاز عمیقی به ایجاد یک فضای جدید فلسفی احساس می کرد. فلسفه از نظر دریدا می بایست از حصارهای کهنه و مهجور دانشگاه بیرون می آمد و مسئولیت بهتر اندیشیدن به خود، به طرح خود و انتقال خود به دیگری را انجام می داد، چرا که معرفت فلسفی در شکل و محتوا به حوزه های دیگر معرفت سرایت می کند. فلسفه در رویکردش به شناخت خود و جهان، نخستین نهضتی بود که به طور سیستماتیک واقعیت را به خیال (یا افسانه)، امور سنجش پذیر را به امور غیر قابل سنجش ترجیح داد و خرد شناخت را مقدم بر حس آرزو دانست. از نظر دریدا ولی نگرش جدیدی لازم است تا در مقابل صدای کهن و سلطه یافته فلسفه، صدایی از فلسفه برخیزد که

آزادتر باشد. گوش سپردن به این صدای جدید و دل سپردن به این «فلسفه در راه»<sup>۱</sup>، به هیچ رو مستلزم کنار گذاشتن فلسفه و یا جایگزین کردن آن با چیزی دیگر نیست. بلکه فقط به این معنا است که از طریق روش «ساخت گشائی»<sup>۲</sup> و با صبری بی اندازه سینه فلسفه را برای ظهور امکانات جدید بگشائیم. بنابراین آنچه را که به آن نیازمندیم در واقع تغییر رابطه ما با فلسفه و اندیشیدن به شرایط چنین تغییری است. امری که خود مستلزم پرسش گری است: پرسش گری حتی از خود پرسش.

گاه گفته‌اند که ساخت گشائی به هر چیزی مربوط است جزء موضوعاتی نظیر مسئولیت و اخلاق. گاه حتی دریدا را «همچون یک شیطان، یک آنارشیست سر چهار راه، یک نسبیت گرا و یا حتی نیهیلیست به تصویر می‌کشند که تلاش زائد الوصفی می‌کند تا سنن، نهادها، ارزش‌ها و اعتقادات را نابود سازد، خود فلسفه و حقیقت را حتی به استهزاء کشد، تمام دستاوردهای روشنگری را بی اثر کند و نمایش غیرمسئولانه و بی‌معنی خود را جایگزین آنها [نهادها - ارزش‌ها - اعتقادات فلسفه - حقیقت - روشنگری] سازد.» (کاپوتو، ۱۹۹۷: ۳۶) میشل فوکو و ادوارد سعید نیز، «به روشی استهزاء آمیز، اظهار کرده‌اند که ساخت گشایی در واقع هیچ چیز جز بیان استادانه و موشکافانه یک روش‌شناسی آموزشی جدید یا یک فن تفسیر پسا ساختارگرایانه از متن نیست.» (تریفوناس، ۲۰۰۰: ۲۷۱)

برای دریدا اما «ساخت گشایی» نه یک شوخی فکری است و نه یک نسبیت باوری نیهیلیستی و نه حتی یک روش جدید هرمنوتیکی، که تحت حمایت مؤسسات تثبیت شده فرهنگی، آسوده خاطر و فارغ بال نوشته‌های به جا مانده را تفسیر کند. ساخت گشایی در واقع رویکردی مسئولانه به همه امور فلسفی و همه شعب فلسفه از جمله فلسفه آموزش است. اگر به تعبیر دریدا «ساخت گشایی، عدالت است.» (دریدا، ۱۹۹۰: ۹۴۵) و اگر آموزش

---

1. Philosophy to come  
2. Deconstruction

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۸۷

و ساخت‌گشایی به هم پیوند یافته‌اند. بنابراین شرط آموزش، دغدغه برای دیگری و مسئولیت برای دیگری است. تنها درچنین صورتی است که می‌توان از عدالت که رابطه من و دیگری را تعیین می‌کند - سخن گفت. عدالتی که از نظر دریدا در راه است. ساخت‌گشایی در امر آموزش مدام با این پرسش‌ها سرو کار دارد که منظور از فکر کردن درباره دیگری، درس دادن به دیگری و دانستن درباره دیگری به عنوان دیگری چیست؟

بنابراین روشن است که ارتباطی عینی بین ساخت‌گشایی و آموزش وجود دارد. دیدیر کاهن در مقاله‌ای تحت عنوان «دریدا و مسئله آموزش، فضای جدیدی برای فلسفه» نه تنها روشن می‌سازد که چگونه مسئله آموزش در قلب آثار دریدا جای دارد، بلکه همچنین روشن می‌سازد که اینگونه نیست که ساخت‌گشایی و آموزش به نحوی تصادفی در فلسفه دریدا به هم پیوند یافته باشند. کاهن بحث می‌کند که اگر به پروژه ساخت‌گشایی به نحوی عمیق نگریسته شود، درخواستیم یافت که مسئله ساخت‌گشایی در واقع مسئله آموزش است. پرسش اصلی در این سطح این است که چه زمانی من می‌توانم «دیگری را به مثابه دیگری» آموزش دهم و پاسخ کلی این است که فقط زمانی چنین کاری میسر است که آموزش به طور کلی و آموزش فلسفه به طور خاص از سطح تکنیک‌ها و روش‌ها به سطحی منتقل شود که عمیقاً به اخلاق، سیاست و نهایتاً به غایت زندگی، تاریخ و انسانیت مرتبط باشد. (کاهن، ۲۰۰۱: ۳)

ساخت‌گشایی دریدا در سطح آموزش فلسفه را شاید بتوان در قالب تقابل‌هایی طرح کرد که او بین دو وضع متفاوت فلسفه قائل می‌شود. یک نمونه از این تقابل‌ها می‌تواند به این شکل شرح داده شود که از یک سو فرد باید علیه تسلیم هر امر فلسفی از قبیل پرسش‌های فلسفی، برنامه‌های فلسفی و رشته فلسفه به هر نوع غایت‌مندی بیرونی از قبیل سودمند بودن و یا کارآمد بودن آن اعتراض کند. و از سویی دیگر فرد نباید به هر قیمتی، نقش انتقادی، ارزیابی‌کننده و از اینرو مفید فلسفه را انکار کند. این امر متفاوت یعنی جستجو نکردن سودمندی فلسفه در خارج از آن، از یک سو و ضرورت توجه به مفید

بودن فلسفه از سوی دیگر را چگونه می‌توان در یک جا گرد آورد؟ این تقابل یا پارادوکس چگونه قابل حل است؟

شاید بتوان گفت که این تقابل در حقیقت تقابل وضع موجود فلسفه و فراتر از آن وضع موجود علوم انسانی با وضع مفقود آنها است. مایکل پیترز در مقاله‌ای تحت عنوان «اومانیسیم، دریدا و علوم انسانی جدید»، ضمن اشاره به مقاله هایدگر با عنوان «نامه‌ای در خصوص اومانیسیم»، که در آن هایدگر ضمن بررسی دقیق تاریخی و فلسفی مفهوم اومانیسیم، از اشکال مختلف اومانیسیم معاصر فراتر می‌رود و درکی متفاوت از آن ارائه می‌دهد، تاملات دریدا در خصوص اومانیسیم و علوم انسانی جدید را رویکردی کاملاً جدید و متفاوت می‌بیند. از نظر پیترز دیدگاه دریدا این است که علوم انسانی جدید را باید با مسائلی که درباره وظیفه دانشگاه در درون ما وجود دارد، پیوند دارد و از مفهومی به نام «علوم انسانی در راه» سخن گفت. علوم انسانی و هر چیز دیگر «در راه» همانا ذات ساخت گشایی است. بنابراین واضح است که ساخت گشایی هم در نقد و افشای هر امری، و در اینجا علوم انسانی، صراحتی رادیکال دارد و هم در توجه به آینده، به عنوان امری در راه، و در اینجا علوم انسانی در راه. ساخت گشایی در حقیقت امر پیش بینی نشده را تأیید می‌کند و به آن متعهد است. تعهدی که فقط می‌تواند به عنوان مسئولیت نامحدود تلقی شود. مسئولیتی که شاید نام دیگری برای آموزش باشد. (پیترز، ۲۰۰۱: ۲۱۱)

با اینهمه باید روشن ساخت که از سویی ادعای این امر که دریدا روش‌های آموزشی مشخصی را ارائه می‌دهد، صحیح نیست چرا که او هیچ دستورالعمل رسمی‌ای برای امر تعلیم و تربیت ارائه نمی‌دهد؛ هیچ نسخه‌ای برای آن نمی‌پیچد؛ هیچ قاعده‌ای را برای بهره‌گیری از حق آزادی اندیشه یا پاسخگوئی، پیشنهاد نمی‌دهد و هیچ تمهیدی برای این ادعا که حقایق مطلق از طریق مدلی ایده آل از هدایت‌گری‌های آموزشی قابل حصول

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۸۹

هستند، نمی‌چینند. از سوی دیگر اما این فیلسوف ساخت گشا، نزاع و در واقع نبرد بی‌پایانی بین وضع موجود مفاهیم و وضع مفقود آنها را به روشی مسئله محور طرح می‌کند که سبب تحرک آموزش می‌شود.

گرچه ملاحظات و اشاراتی در برخی از آثار دریدا نسبت به امر آموزش وجود دارد، ولی اثر اصلی او در باب آموزش در واقع مجموعه نوشته‌هایی است تحت عنوان «حق به فلسفه» که در آن به نحوی فوق العاده به ارزیابی مؤسسات آموزشی فلسفه و ضرورت رفرم در سیستم دانشگاهی فلسفه است. در واقع در سال ۱۹۹۰ دریدا تصمیم گرفت که کل متونی را که او در آنها به مسائلی نظیر آموزش و تحقیق، مدرسه و دانشگاه پرداخته بود، به همراه کلیه مطالبی که در باب درخطر بودن تکامل و تحول تفکر فلسفی نوشته بود را در این کتاب دوجلدی تحت منتشر سازد. او در آغاز این کتاب تأکید می‌کند که قصد داشته است که یک کتاب جدلی و منازعه برانگیز که می‌تواند به شعار «حق همگان به فلسفه»<sup>۱</sup> تبدیل شود، منتشر سازد.

در حالیکه دریدا در جلد نخست این کتاب که تحت عنوان چه کسی از فلسفه می‌ترسد؟<sup>۲</sup> منتشر شده است، گاه به مسائل مشخص سیاسی جهان ارجاع می‌دهد تا با ارجاع آنها مقدمات لازم برای ورود به تحلیل ساخت گشایانه از آموزش را فراهم آورد، مقالات گرد آوری شده در این کتاب با مسائلی گسترده تر از مسائل سیاسی سرو کار دارد. او با دقت و سخت‌گیری مرسوم خود در واقع به تبار شناسی مفاهیم مرکزی، کلیدی و اصلی‌ای می‌پردازد که امر آموزش و به تبع آن دانشگاه با آن مواجه است. این مفاهیم شامل مفاهیمی نظیر مفهوم طبقه، مفهوم زبان یا آنچه «زبان‌های طبیعی» (مانند زبان فرانسه) خوانده شده است، و نیز تحلیل فلسفی «نهادینه کردن فلسفه در دانشگاه» است.

---

1. The Right of All to Philosophy

2. *Who's Afraid of Philosophy?: Right to Philosophy I*. Stanford: Stanford University Press 2002

در جلد دوم کتاب تحت عنوان چشم‌های دانشگاه<sup>۱</sup> که عمدتاً به فلسفه دانشگاه اختصاص یافته است، دریدا نظرات فیلسوفانی چون کانت و شلینگ را مورد بررسی قرار می‌دهد و مسئله مرکزی و اصلی تحقیق و تدریس فلسفه را با آنچه که خود مسئولیت دانشگاه<sup>۲</sup> می‌خواند، پیوند می‌دهد. واضح است که مطالبی که در این دو جلد گردآوری شده‌اند مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و احکام نیست که بتوانند در امر آموزش به کار روند. هدف از این تأکید این نیست که بر امر دیگری یعنی بر ضرورت توجه به عمق آثار دریدا پیرامون آموزش تأکید نهاده شود، بلکه هدف برجسته ساختن این نکته است که هر تلاشی برای خلاصه کردن مفاهیم پیچیده فلسفه آموزشی دریدا، به بدخوانی او منجر خواهد شد و نتیجه‌ای به بار نخواهد آورد.<sup>۳</sup> بنابراین همانگونه که خود دریدا می‌گوید، قرائت دقیق و احترام آمیزی برای فهم متن لازم است، قرائتی که «مستلزم صرف وقت، انضباط و حوصله است. کاری که نیازمند خواندن چندین باره متن و به کار گرفتن اشکال جدید قرائت متن است.» (دریدا، ۱۹۹۵b: ۴۰۱) چنین قرائتی مستلزم به کار بستن روش ساخت گشایی است. ساخت گشایی می‌تواند خواننده فکور دریدا را به بازاندیشی پیرامون آموزش، و تحلیل فرضیاتی که در موضوعات مرتبط با فلسفه آموزش نهفته است، هدایت کند.

---

1. Derrida, Jacques. *Eyes of the University: Right to Philosophy II*. Stanford:

Stanford University Press 2004

2. University Responsibility

۳. دریدا خود از منتقدین سرسخت خود شکوه می‌کند که حتی به خود زحمت نداده‌اند که

وقت صرف کنند و نوشته‌های او را بخوانند. او نقدهای آنان را بیشتر نوعی واکنش اولیه

در برابر ترس از "چیزی که متفاوت است"، می‌داند تا ارزیابی مسئولانه آثار او.

Derrida, Jacques. *The Gift of Death*. Trans. David Willis (University of Chicago Press: Chicago. 1995). P. 401.

دریدا در این کتاب دو جلدی، دو امر را به موازات هم پیش می‌برد، نخست به رسمیت شناختن حق هر فردی برای فلسفه ورزیدن (در نظر و در عمل)، و دوم تأکید بر ضرورت تلاش جهت فراهم آوردن امکانات بیشتر برای دسترسی تعداد بیشتری از مردم به فلسفه. او علاوه بر این دو، به امر مهم دیگری هم می‌پردازد و آن در واقع همان وظیفه‌ای است که نوشتن چنین کتابی بر یک نویسنده دیکته می‌کند: تأمل بر دیدگاهها و تاریخ آنچه که همواره با «حق به فلسفه» پیوند داشته است. دریدا اما از خطرات و تبعات چنین حقی، «حق همگان به فلسفه» آگاه است:

حق به فلسفه، به هیچ وجه به این معنا نیست که می‌توان یا باید یک رابطه بی واسطه و فوری با فلسفه برقرار کرد. هیچ چیزی به نام آنچه که می‌تواند فلسفه خودانگیز یا خلق الساعه<sup>۱</sup> نامیده شود، فلسفه‌ای که در کافه‌های بی شمار پاریس تمرین میشود، وجود ندارد. به هیچ رو نمی‌توان باز تولید الگوهای آماده فکری را فلسفه نامید... همانگونه که من در ابتدا روشن ساختم، هیچ فعالیت فلسفی‌ای نمی‌تواند شکل بگیرد مگر آنکه پیشاپیش حداقل منابع حوزه فعالیت فلسفی مورد نظر، سبک بیان فلسفی و زبانی که فلسفه با آن سخن می‌گوید، مورد سنجش قرار گرفته باشد. برخلاف تصور ساده از فلسفه، که در آن فلسفه ورزی مترادف با در افکندن پرسش دانسته می‌شود، من ترجیح می‌دهم که بگویم، لازمه فلسفه ورزی نه فقط طرح پرسش که دانستن این امر است که چگونه این پرسش طرح شود. این نوع نگاه به فلسفه در حقیقت رابطه مسلمی را با معرفت به معنای اعم و معرفت فلسفی به معنای اخص فرض می‌گیرد.

چه همچون هایدگر بین دوره‌های مختلف متافیزیک تمایز بگذاریم، چه این تمایز را به دوره‌های مختلف فلسفه (فلسفه شناخت با دکارت، فلسفه روحانی با اکهارت، فلسفه نظری<sup>۲</sup> با هگل و غیره) منتقل سازیم و چه فلسفه را برحسب اهداف متفاوت آن (آنتولوژی

---

1. spontaneous  
2. Speculative

یا فهم آنچه بوده است، اخلاق یا آنچه به عنوان مطلوب در راه است، و منطق یا درگیر شدن در آنچه که هست و غیره)، در هیچکدام از تقسیم بندیهای فوق، در واقع این «موضوع» نیست که فلسفه را مختص و آن را از سایر معارف متمایز می‌کند، آنچه فلسفه را متمایز می‌سازد این است که فلسفه روشی از اندیشیدن یا تجربه‌ای از تفکر است که ما را وادار می‌سازد که به هستی داری بیشتر خود و تفاوتان با سایر هستنده‌ها بیندیشیم. (دریدا، ۲۰۰۲: ۱۰-۶)

شاید بتوان گفت که قادر بودن به طرح پرسش فلسفی که دریدا آن را در مقابل فقط طرح پرسش قرار داده بود، از پرسش‌های خود او قابل تشخیص باشد. دریدا به طرح سؤالات کاربردی می‌پردازد: چه کسی نسبت به فلسفه حق دارد؟ چه کسی قدرت یا امتیاز آن را در دست دارد؟ فرد چگونه تعیین می‌کند که یک فکر یا یک عبارت، فکر یا عبارتی فلسفی است؟ این سؤالات، فرد را به طرح دقیق تر سؤالات اساسی فلسفه هدایت می‌کند: نقطه نظر فلسفی معرفت چه چیزی را در پی دارد؟ تدریس فلسفه آنگاه چگونه باید باشد؟ چه انتظاری از آن هست؟ تا کجا باید خطر کرد؟ چگونه و کجا باید از تحقیق حمایت کرد؟ چگونه و چرا باید حق همه برای دسترسی به فلسفه را تأمین کرد؟

شاید بتوان پاسخ پاره‌ای از پرسش‌های فوق را در پیوستن دریدا به «گرف»<sup>۱</sup> که در ژانویه ۱۹۷۵ شکل گرفت و دریدا یکی از اعضای مؤسس آن بود، پیگیری کرد. دریدا می‌نویسد که هدف گرف دقیقاً «سازماندهی پیکره‌ای از تحقیق پیرامون پیوندی بود که بین فلسفه و آموزش آن وجود دارد.» (دریدا، a: ۱۹۹۰: ۱۶۲ کاهن، ۲۰۰۱: ۱۵) اساسنامه گرف که دریدا یکی از نویسندگان اصلی آن بود، ماهیت گرف و آنچه موضوع جدل بود را روشن می‌سازد:

ما فکر نمی‌کنیم که اندیشیدن بر روی آموزش فلسفه را بتوان از تحلیل شرایط

---

1. Grep, Group for the Research of the Teaching of Philosophy.



درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۹۳

سیاسی - تاریخی و به طور کلی وظایف سیستم آموزشی جدا کرد. از آنجا که هیچ تحقیق نظری وجود ندارد که نتایج عملی و سیاسی در پی نداشته باشد، گرف نیز محلی خواهد بود که در آن مواضع فکری اتخاذ شده در خصوص نهاد دانشگاه مورد بحث قرار خواهد گرفت و بر اساس تحقیق و نقدی اصیل، اقدامات عملی‌ای نیز اتخاذ خواهد گردید. (دریدا، ۱۹۹۰: ۱۵۲ کاهن، ۲۰۰۱: ۱۵)

در سال ۱۹۷۵ وقتیکه دریدا تعهدش به گرف را امضاء می‌کند، فقط به خاطر «حق به فلسفه» که او احساس می‌کند از طریق قدرت سیاسی زمان مورد تهدید قرار گرفته است، نیست که مبادرت به چنین عملی می‌کند، بلکه همچنین به این سبب به گرف می‌پیوندد که احساس می‌کند نوع دیگری از فلسفه، فلسفه مبتنی بر حرفه‌ای سازی، سود باوری و فایده گرایی، در مقابل فلسفه قرار گرفته است. بنابراین تقابل گرف با قدرت سیاسی بر سر فلسفه و «نه فلسفه» یا «کم فلسفه» نبود. تقابل دو نوع فلسفه بود.

علاوه بر این، آنچه دریدا را در فلسفه آموزش برجسته می‌سازد، وارد کردن عنصر مسئولیت به عرصه آموزش است. و شاید از همین رو است که «فلاسفه آموزش و نظریه‌پردازان برنامه آموزشی در سرتاسر جهان توجهی ویژه و علاقه‌ای فزاینده به آثار او و نظریه او در باره ساخت گشایی نشان داده‌اند.» (بایستا، ۲۰۰۱: ۳) دریدا در واقع تلاش می‌کند تا ارتباط نزدیکی بین ساختار شکنی و مسئولیت برقرار کند. او بارها و در جاهای مختلف تأکید می‌کند که ساخت گشائی را نباید با ویران سازی یا نابود کردن چیزی یکی گرفت. در حقیقت یکی از برجسته ترین موضوعات در کارهای دوره دوم حیات فکری دریدا، مسئله مسئولیت است. او تلاش کرده است که مسائل اخلاقی و فلسفه را به هم نزدیک سازد، بی آنکه پروژه فلسفی ساخت گشائی خود را، پروژه‌ای که در دوره اول حیات فکری دریدا به نظر در تقابل با فلسفه اخلاق قرار داشت، در این میان قربانی کند. از نظر دریدای متأخر، اخلاق و تأمل فلسفی در هم تنیده‌اند و شخص حتی زمانی که شروع به طرح پرسش می‌کند پیشاپیش خود را در یک وضعیت بهتر یا بدتر، از نقطه نظر اخلاقی

قرار داده است، وضعیتی که واجد حدی از مسئولیت است. از اینرو می‌توان ادعا کرد که حتی با قرائت محتاطانه فلسفه متأخر دریدا، می‌توان نوعی سازگاری بین پروژه اخلاقی و فلسفه او برقرار کرد. (سادلر، ۲۰۰۴: ۷)

پرسی که در اینجا قابل طرح است، این است که از چه رو دریدا در آثار متأخرش به سمت موضوعات اخلاقی (و حتی سیاسی و مذهبی) گرایش پیدا می‌کند. یک پاسخ وسوسه‌انگیز به این پرسش می‌تواند این باشد که پروژه او باید منجر به نتیجه‌ای می‌شد که مقدمات آن در آثار اولیه‌اش فراهم آمده بود. دریدا در واقع می‌خواهد نشان دهد که «هیچکس نمی‌تواند این ادعا را به فلسفه نسبت دهد که فلسفه رها و مبرا از مسئولیت است.» (سادلر، ۲۰۰۴: ۷) در کتاب اشباح مارکس حتی، دریدا پروژه ساخت گشایی را به عنوان یک پروژه سیاسی توصیف می‌کند و می‌نویسد: «حتی در جائیکه مورد تصدیق قرار نگرفته است، و یا حتی مورد غفلت و انکار قرار گرفته است، نوعی تعهد در فلسفه سیاسی، فلسفه‌ای که به نحوی ضمنی به همه فلسفه‌ها و تفکرات فلسفی ساخت می‌بخشد، در جریان است.» (دریدا، ۱۹۹۴: ۹۳) این تعهد مستتر در فلسفه سیاسی خود نمادی از حضور عنصر مسئولیت در پروژه ساخت گشایی دریدا است. مسئولیت اما قاعدتاً باید از طریق یک موضوع مسئولانه خود را نشان دهد، سؤال بنابراین این است که دریدا چگونه بین پروژه خود و امر مسئولانه رابطه برقرار می‌کند؟ در کتاب هدیه مرگ، دریدا اینگونه به این پرسش پاسخ می‌دهد:

بگذارید فراموش نکنیم که «مضمون پردازی»<sup>۱</sup> نامناسب از اینکه مسئولیت چیست یا چه باید باشد خود یک موضوع پردازی غیرمسئولانه است. ندانستن، چه بر اثر فقدان معرفت لازم باشد، چه بر اثر فقدان آگاهی از معنای مسئولیت، به خودی خود نشانه‌ای از فقدان مسئولیت است. برای مسئول بودن لازم است که به این پرسش که مسئول بودن چه معنایی دارد، پاسخ داده شود. برای اینکه اگر درست است که مفهوم مسئولیت، در قابل اطمینان‌ترین و معتبرترین شکل تداوم آن در تاریخ، همواره به طور ضمنی با

در باره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۹۵

عمل، با انجام دادن، با پراکسیس و با یک تصمیم سر و کار داشته است، تصمیمی که از ضمیر ساده اخلاقی و یا از درک تئوریک فراتر می‌رفته است، به همان نسبت نیز این مطلب حقیقت دارد که همان مفهوم [مفهوم مسئولیت] نیازمند یک تصمیم یا یک عمل مسئولانه برای دریافت پاسخ پیرامون چیستی خود است. (دریدا، ۱۹۹۵ : ۲۵)

دریدا، در سال، ۱۹۸۰ در مراسم دومین سالگرد تأسیس تحصیلات تکمیلی دانشگاه کلمبیا، از نوع جدیدی از مسئولیت تحت عنوان آموزش به مثابه مسئولیت سخن می‌گوید. مسئولیتی که متکی بر ساخت گشایی است. رویکردی که نه سازمان‌های آموزشی و محافل آکادمیک موجود را به بقای خود امیدوار می‌سازد و نه به ویران‌سازی غیرمسئولانه آنها - که از نظر دریدا قطعی‌ترین نتیجه اش رها کردن هر چیزی به حال خود و در نتیجه تحکیم وضع موجود این مؤسسات است - می‌پردازد. او سخنرانی خود را در این مراسم با پرسش‌ها و عبارات برانگیزاننده زیر آغاز می‌کند که: «اگر ما [عناصر دانشگاهی] می‌توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می‌پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ چه چیزی و چه کسانی را نمایندگی می‌کنیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟ در برابر چه کسانی و برای چه امری؟» (دریدا، ۱۹۹۲ : ۳)

دریدا با طرح این پرسش‌ها تلاش می‌کند که ضمن توصیف آموزش به مثابه دغدغه برای دیگری، تفاوت فلسفه ساخت‌گشایی خود را هم با نسبت باوری غیرمسئول و هم با محافظه‌کاری غیرمسئول نشان دهد. او در این سخنرانی دقیقاً درباره مسئولیت آکادمیک بحث می‌کند و نوع جدیدی از مسئولیت را که نه در توسل به «عقل عملی محض و یا مفهوم محض قانون» (دریدا، ۱۹۹۲ : ۱۱-۱۰)، بلکه در اتکاء به روش ویژه دریدا، ساخت‌گشایی، روشی که در امر آموزش منحصر و محدود به رفرم‌های متدولوژیکی نمی‌ماند، جستجو می‌کند.

## شرط سوم اشتغال به علوم انسانی: به کار گرفتن روشی معطوف به رهایی و امید

پائولو فریره متفکر برزیلی در حوزه فلسفه آموزش، معتقد بود که نه تنها باید روش خواندن کلمه را آموخت، بلکه همچنین باید روش خواندن جهان را نیز تعلیم داد. در جهت چنین رویکردی، فریره معتقد بود که شکل‌گیری یک آگاهی انتقادی برای به پرسش کشیدن ماهیت جهان معاصر و زمینه‌های تاریخی و اجتماعی آن ضرورتی تام دارد. امری که در صحنه آموزش جز از طریق یک گفتگوی متقابل و کاملاً آزاد بین شاگرد و معلم میسر نمی‌شود. (فریره، ۱۹۷۰: ۲)

فریره ضمن نقد رابطه موجود بین شاگرد و معلم که در آن معلم یک «گوینده پرحرف و شاگرد یک شنونده صبور»، «معلم یک ذخیره‌گذار و شاگرد یک ذخیره‌شونده» است، این سیستم و رابطه را رنج آور می‌خواند و می‌نویسد: «آموزش از بیماری روایت‌گری رنج می‌برد.» (فریره، ۱۹۷۰: ۲) روایت‌گری منجر به این امر می‌شود که دانشجو آنچه را که روایت شده است، به نحوی مکانیکی حفظ کند، به خاطر بسپارد و این امکان را فراهم سازد که هر وقت استاد لازم داشت، بتواند از آن منبع، یعنی ذهنی که در آن ذخیره شده است، هر چیز که لازم داشت از طریق طرح پرسش‌های مشخص، بردارد. آموزش، بنابراین تبدیل می‌شود به «ذخیره‌گذاری». روندی که در آن دانشجویان ذخیره‌شونده هستند و آموزگاران ذخیره‌گذار. فریره این نوع آموزش را آموزش انباشت محوری (بانکداری) می‌نامد و می‌نویسد:

این روند آموزشی را می‌توان «آموزش به مثابه بانکداری» نامید که در آن دانشجویان فقط فرصت می‌یابند که گردآورنده اطلاعاتی شوند که در آنها ذخیره شده است. نرم‌ترین کلماتی که در مورد این شیوه آموزشی می‌توان به کاربرد این است که این روش به مرگ خلاقیت می‌انجامد. چرا که جدا از ضرورت تحقیق، جدا از امر گفتگو، به عنوان دو پایه اصلی آموزش، اصولاً در این روش دانشجویان انسان به حساب نیامده‌اند... دانش تنها از طریق ابتکار و ابداع مداوم، از طریق پژوهش خستگی‌ناپذیر، بی‌تاب و

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۹۷

امیدوارانه انسان در جهان، با جهان و با یکدیگر، حاصل می‌شود. (فریره، ۱۹۷۰: ۲)

در سیستم آموزش به مثابه بانکداری اما «دانش به عنوان هدیه‌ای تلقی می‌شود که توسط کسانی که خود را صاحبان دانش تلقی می‌کنند، به آنهایی که فاقدان معرفت تلقی می‌شوند، اعطاء می‌شود.» (فریره، ۱۹۷۰: ۲) این روش با نادیده گرفتن مطلق دیگری، که ویژگی اصلی ایدئولوژی ستمگری است، حقیقت آموزش و دانش را مورد غفلت قرار می‌دهد. (فریره، ۱۹۷۰: ۲) فریره با بکار گرفتن دیالک تیک معروف هگلی در خدایگان و بنده، رابطه استاد و دانشجو در سیستم آموزش به مثابه بانکداری را اینگونه شرح می‌دهد: «دانشجویان، از خود بیگانه شده، همچون برده در دیالک تیک هگلی، نادیده گرفته شدن خود را می‌پذیرند و آن را با حضور معلم و دیده شدن معلم پیوند می‌دهند و توجیه می‌کنند... اما برخلاف برده آنها هرگز تشخیص نمی‌دهند که آنها نیز به معلم آموزش می‌دهند.» (فریره، ۱۹۷۰: ۲)

نقطه آغاز آموزش اصولاً باید تلاش برای حل کردن تناقض موجود در رابطه بین معلم و دانشجو باشد. هر دو طرف رابطه باید به نحوی همزمان بپذیرند که در حال یاد دادن و یاد گرفتن هستند. تنها در این صورت است که حرکت علیه ستمگری در امر آموزش شکل می‌گیرد. این راه حل به هیچ وجه از مفهوم آموزش به مثابه بانکداری قابل استخراج نیست، چراکه آموزش به مثابه بانکداری نه تنها بر سر رابطه خدایگانی و برده گی در امر آموزش پای می‌فشارد، بلکه از طریق کنش‌های زیر به آن دامن می‌زنند، روش‌ها و کنش‌هایی که در واقع بازتاب و انعکاسی از کنش‌های یک جامعه ستمگر به طور کلی است. در این روش:

معلم یاد می‌دهد و دانشجو یاد می‌گیرد. معلم همه چیز می‌داند و دانشجو هیچ چیز نمی‌داند. معلم فکر می‌کند، و دانشجو از فکر او بهره می‌گیرد. معلم سخن می‌گوید و دانشجو بردبارانه و با فروتنی گوش می‌دهد. معلم نظم می‌دهد و دانشجو نظم می‌پذیرد... معلم موضوع و متن درس را انتخاب می‌کند و دانشجو، که مورد مشورت قرار نگرفته است، خود را با آن وفق می‌دهد. معلم اقتدار مفروض علمی خود را با اقتدار

حرفه‌ای خود در می‌آمیزد و آن را در مقابل آزادی دانشجو قرار می‌دهد. معلم فاعل روند یادگیری است و دانشجو ابژه یادگیرنده صرف. (فریره، ۱۹۷۰: ۳)

بنابراین جای تعجب نیست که در مفهوم آموزش به مثابه بانکداری، انسانها موجوداتی رام و برنامه پذیر تلقی شوند.

قابلیت نظام آموزشی مبتنی بر آموزش به مثابه بانکداری، در کاهش یا حتی الغای خلاقیت دانشجو، می‌تواند به سادگی ستمگرانی را که نه علاقه‌ای به تغییر چیزی دارند و نه در پی روشن کردن حقیقتی هستند، سرویس دهد و خدمت کند.

فریره ضمن ارائه بحثی مفصل پیرامون رابطه درونی ستمگری و نظام آموزشی مبتنی بر بانکداری به نقل از سیمون دو بووار می‌نویسد: «در حقیقت مصالح و منافع ستمگران نه در تغییر موقعیت و شرایطی که ستمدیدی را ایجاد کرده است که در جهت‌دهی آگاهی ستمدیدگان است که پی گیری می‌شود.» (دوبوار، ۱۹۶۳: ۳۴- فریره، ۱۹۷۰: ۵) برای اینکه هر چه بیشتر بتوان ستمدیده را با شرایطی که در آن قرار دارد، سازگار ساخت، با آسوده گی بیشتری می‌توان بر او سلطه یافت و او را به انقیاد در آورد.

از نظر فریره کسانی که روش آموزشی مبتنی بر بانکداری را به کار می‌گیرند، آگاهانه یا ناآگاهانه (چرا که آموزگاران خوش نیت بی شماری هستند که همین روش را به کار می‌گیرند، بی‌آنکه واقف باشند که تلاش آنها فقط می‌تواند به غیر انسانی تر کردن بیشتر امر آموزش و در نتیجه مناسبات اجتماعی بیانجامد، از درک این مطلب ناتوان هستند که خود این ذخایر واجد نوعی تناقض درباره واقعیت است، بدین معنا که آنچه این آموزگاران می‌گویند با واقعیتی که همه در آن به سر می‌برند (معلم و شاگرد) ناسازگار است. دیر یا زود اما، دانشجویان قبلاً منفعل، از طریق تجربه واقعی زندگی، به نقطه‌ای خواهند رسید که علیه رام شدگی بایستند و از تن دادن به آن حذر کنند. اگر انسانها ذاتاً جستجوگر هستند، آنها دیر یا زود به تقابل‌های نهفته در آموزش به مثابه بانکداری (تقابل معلم و شاگرد - تقابل آنچه آموزش داده می‌شود و آنچه وجود دارد) پی خواهند برد و از طریق

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۴۹۹

درگیر شدن با آن، تلاش خواهند کرد که آزادی خود را بیابند. (فریره، ۱۹۷۰: ۴)

معلمین مسئول اما از نظر فریره نمی‌توانند منتظر ظهور چنان لحظه‌ای و تحقق چنین آرزویی بمانند. معلم باید از همان روز اول تدریس، دانشجو را درگیر تفکر انتقادی و جوینده جلوه‌های مختلف انسان‌گرایی سازد. تلاش او باید در اعتقادی عمیق به دانشجو و قدرت خلاقه او تنیده شده باشد. برای رسیدن به چنین هدفی معلم باید خود را در رابطه‌ای که دانشجو با او دارد، یاور و هم‌تا بداند. (فریره، ۱۹۷۰: ۳)

ایجاد چنین رابطه‌ای نیازمند حضور و ظهور نوع دیگری از روش آموزشی است که فریره، پس از نقد سهمگین خود به نظام آموزشی مبتنی بر بانکداری که کلیات آن در بالا ارائه شد، آن را تحت عنوان روش مشارکتی، مفهوم پردازی می‌کند. آموزش در این نظریه روشی است برای تمرین آزادی. این روش آموزشی همانگونه که انتزاعی بودن انسان، مستقل و ناوابسته بودن انسان به جهان را انکار می‌کند، باور به این ناواقعیت نیز ندارد که جهانی مستقل از انسانها وجود دارد. این روش آموزشی که فریره به تناوب آن را روش مشارکتی و روش رهائی بخشی امر آموزش نام گذاری می‌کند، دارای ویژگی‌های زیر است:

دیالوگ در این روش برای شناخت و کشف حجاب از واقعیت، امری صرف نظر نکردنی و ضروری است. دانشجویان در این روش به عنوان متفکرانی انتقادی ملاحظه می‌شوند و در جهت ایفای چنین نقش و وظیفه‌ای حرکت داده می‌شوند. این روش مبنای خود را در تحریک حس خلاقیت و تهییج انگیزه جستجو برای حقیقت و ضرورت تأمل بر مسائل جهان قرار می‌دهد و از اینرو دانشجو را به عنوان کسی که درگیر پژوهش و خلاقیت است، تلقی می‌کند. این روش، دانشجو را به مثابه انسانی پایان ناپذیر می‌بیند و آگاهی به این پایان ناپذیری را فصل ممیزه انسان و حیوان تلقی می‌کند. آگاهی از این پایان ناپذیری و ناتمامی، دانشجو را به امکان هرگونه تغییری باورمند می‌سازد. به عبارت دیگر، ویژگی پایان ناپذیری انسان و خصلت تغییر پذیری واقعیت، آموزش را ناگزیر

می‌سازد که خود را به مثابه یک فعالیت یا کنش مداوم تلقی کند. آموزش در این روش با کنش پیوند دارد، چرا که لازمه «بودن»، «شدن» است. آموزش در این روش نوعی آینده نگری ریشه‌ای است و از اینرو با ماهیت تاریخی انسان سازگار است. آموزش مشارکتی و رهائی بخشی، به مثابه یک کنش آزادی بخش و انسانی، آموزش این امر را که مردمان تحت سلطه باید برای رهایی خود تلاش کنند، برخورد واجب و بنیادی می‌بیند. در جهت چنین رویکردی، این نوع روش آموزشی شاگرد و معلم را به این امر که آنان فاعلان و تأثیرگذاران واقعی روند آموزش هستند، باورمند می‌سازد و آنها را قادر می‌سازد که با هر نوع اقتدارگرایی، اعم از سیاسی و روشنفکری مقابله کنند. آموزش مشارکتی هیچگاه نمی‌تواند با منافع ستمگران سازگار شود. چرا که هیچ نظم ستمگرانه‌ای اجازه طرح پرسش «چرا؟» را به ستمدیده نمی‌دهد. در حالیکه پرسش مذکور در ذات آموزش مشارکتی قرار دارد تا آن اندازه که می‌توان گفت این روش اصولاً انقلابی است یعنی از همان آغاز «گفتگویی» است. (فریره، ۱۹۷۰ : ۱۰-۱۲)

بیست و پنج سال پس از آنکه فریره کتاب «آموزشگری ستمدیده» را نوشت، بار دیگر به آن بازگشت و سئوالات جدیدی پیرامون آموزشگری یا آموزش شناسی طرح کرد. حاصل قرائت مجدد متن فوق، پدید آمدن کتاب دیگری بود تحت عنوان آموزشگری امید که هدف از تألیف آن را فریره اینگونه ذکر کرده بود:

این کتاب با عشق و با غضب نوشته شده است، چراکه بی‌امیدی وجود ندارد. مراد این کتاب دفاع از رادیکالیسم و تاب‌آوری<sup>۱</sup> است، تاب‌آوری‌ای که نایستی با اغماض و چشم‌پوشی یکسان انگاشته شود. این کتاب نقد فرقه‌گرایی، دفاع از پست مدرنیته پیشرو، رد محافظه‌کاری و انکار پست مدرنیته نئولیبرال را در دستور کار خود قرار داده است. (فریره، ۱۹۹۴ : ۱۰)

امید اما از نظر فریره باید از عمل و از نبرد ریشه‌گیرد. جایی که سستی، رخوت و بی‌کنشی خانه کند، امید رخت بر می‌بندد. فریره از آنجا که انسان را یک موجود پایان‌ناپذیر



درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۵۰۱

و امر آموزش را یک تلاش مداوم و ناتمام می‌داند، هشدار می‌دهد که آموزش‌های خودش نیز باید مشمول این قاعده کلی شود. او خوانندگان آثار خود را از اینکه آموزه‌های او تبدیل به متدولوژی شوند، بر حذر می‌دارد و از آنان می‌خواهد که آموزه‌هایش را چنان بخوانند و نقد کنند که از آنها چیزهایی به کلی جدید سرزند. وظایف آموزش دهندگان پیشرو از نظر فریره می‌توانند به شرح زیر فهرست شوند: فراهم آوردن شرایط امکان تأسیس اصل امید، علیرغم همه موانعی که وجود دارد؛ (فریره، ۱۹۹۴: ۹) قائل شدن احترام برای دیدگاه‌ها و موقعیت‌های متفاوت و مختلف آموزش دادن به آموزش گیرندگان، آنگونه که آنها بیاموزند که در پی یادگیری‌های بیشتری بروند؛ به چالش کشیدن اطمینان و یقین دانشجو درباره ادعایی مشخص، از آن جهت که او بتواند استدلال‌هایش را تقویت کند؛ و تلاش برای فهم این مطلب که "درک چرایی یک واقعیت، نیازمند فراتر رفتن از جهان‌نگریهای قومی و جغرافیایی و تلاش برای کسب یک بینش جهانی از واقعیت است. (فریره، ۱۹۹۴:

(۸۷)

## ملاحظات پایانی

۱- عنوان به تعبیر دریدا، همچون امضاء به متن هویت می‌بخشد. چنان‌چون نامی مناسب برای متن عمل می‌کند و فرد را قادر می‌سازد که در غیاب متن درباره آن صحبت کند، به رابطه بین اجزاء آن بیاندهد و پیش‌بینی کند که دربردارنده چه امری است و چه چیزی را وعده می‌دهد. عنوانی که این متن برای خود انتخاب کرده است در بردارنده این فرضیه است که اولاً اشتغال به علوم انسانی در ایران وجود ندارد و ثانیاً می‌توان در باب شرایط عینی و ذهنی امکان پدید آمدن آن بحث کرد. شرط امکان در این نوشته به مفهوم کانتی آن (چارچوب ضروری برای امکان ظهور چیزی) به کار گرفته شده است، به این معنا که شرایط امکان اشتغال به علوم انسانی، نهادینه شدن مفاهیمی از «فلسفه»، «آموزش» و «روش آموزش» (به عنوان شرایط ذهنی) از یک سو و فراهم آمدن امکانات

اشتغال در علوم انسانی (به عنوان شرط عینی) از سوی دیگر است. موضوعات «اشتغال به علوم انسانی» و «اشتغال در (ارتزاق از طریق) علوم انسانی» به ترتیب شروط ذهنی و عینی امری واحد یعنی مسئله «تأسیس علوم انسانی در ایران» هستند و از اینرو تا آن حد موضوعاتی در هم تنیده‌اند که مشکل بتوان یکی را بدون عطف به دیگری پیش برد. گو اینکه باید دانست که «اشتغال به علوم انسانی» و شرایط امکان آن، دو چیز مستقل و متمایز هستند.<sup>۱</sup> آنچه ولی در مسئولیت محافل آکادمیک، متفکران و نظریه پردازان علوم انسانی است، پرداختن به مسئله «اشتغال به علوم انسانی» است، حتی اگر مسئله «اشتغال در علوم انسانی» را موضوع کار خود قرار داده باشند. اشتغال به علوم انسانی نیز جز از طریق خواندن، گفتگو کردن، اندیشیدن و نوشتن، آنهم به منظور گشودن سینه واقعیت برای ظهور امکانات جدید (و یا به عبارت دیگر از طریق توجهی بنیادی به فلسفه این علوم و فلسفه و روش آموزش آنها) حاصل نمی‌شود

۲- با چنین رویکردی آنچه این نوشته درصدد نشان دادن آن بود، این بود که شرط امکان ایجاد اشتغال به علوم انسانی این است که قبل از هر چیزی به ماهیت این علوم و روش آموزش آنها ارجاع داده شود تا مباحث حوزه علوم انسانی، به تفننی دانشگاهی تبدیل نشود و به «اصل مطالب» که مسائل مبتلا به هر عصری است، بپردازد. تعریفی که از

---

۱. مکعبی را تصور کنید که توسط یک صنعتگر ساخته شده است. می‌دانیم که همه مکعب‌ها سه وجهی هستند، و اگر یک شیء سه وجه داشته باشد، آن شیء یک شیء ممتد است. امتداد اما بدون مکان غیرممکن است. بنابراین مکان شرط ممکن است، برای اینکه آن شرط ضروری برای ممکن شدن وجود مکعب است. با اینهمه باید دانست که این مکان نیست که مکعب را به وجود آورده است، بلکه این صنعتگر است که آن را به وجود آورده است. علاوه بر این باید دانست که مکعب و مکان دو چیز متمایز و مستقل هستند، بنابراین مکان بخشی از تعریف مکعب نیست.

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۵۰۳

فلسفه به مثابه دلتنگی، از آموزش به مثابه مسئولیت و از روش به مثابه امری رهائی بخش ارائه شد، از نظر این نوشته می‌تواند در جهت چنان رویکردی به کار گرفته شود. گرچه غریب می‌نماید که فلسفه به عنوان بازتابی از دلتنگی‌های آدمی برای جایی که نیست و نیز نارضایتی او از وضعی که در آن به سر می‌برد، تلقی گردد، ولی این تعریف علاوه بر اینکه با تاریخ بلند فلسفه و تحولات تفکر فلسفی سازگاری کاملی دارد، با فلسفه فلسفه نیز در انطباق است. به روشی مشابه، علیرغم اینکه مسئله «مسئولیت» در امر آموزش، احتمالاً تحت تأثیر مخرب و منفی مکاتب، موسوم به ایدئولوژی‌های قرن بیستم به حاشیه رانده شده و بحث شده است که در امر آموزش نباید عناصر اخلاقی - نظیر مسئولیت - را دخالت داد ولی بحث‌های جدید در باب آموزش، و از جمله بحث دریدا - خنثی و مستقل بودن آموزش را هم ناممکن و هم نامطلوب می‌دانند. دریداد همچنانکه دیدیم بحث می‌کند که آموزش فلسفه را نمی‌توان از زمینه‌های تاریخی - سیاسی و اجتماعی آن جدا کرد. زمانیکه مثلاً دیده می‌شود فلسفه‌ای مبتنی بر سود باوری و فایده‌گرایی تسلط یافته است، مسئولیت فیلسوف حکم می‌کند که در هراس شود و فلسفه‌ای دیگر در مقابل آن قرار دهد. دریداد همچنانکه دیدیم از طریق ساخت گشایی فلسفه موجود و سخن گفتن از «فلسفه در راه»، به بلندترین صدای ممکن ادعا می‌کند که هیچکس نمی‌تواند این ادعا را به فلسفه نسبت دهد که فلسفه رها و مبرا از مسئولیت است." این مسئولیت اما نه با اتکاء به عقل و قانون سلطه یافته که از طریق ارجاع به ماهیت فلسفه آموزش میسر است.

۳- اگر فلسفه دلتنگی است و دلتنگی روایت دیگری از اتوپیا است و اگر به تعبیر پل ریکور انسان و جامعه بی اتوپیا، انسان و جامعه‌ای مرده هستند. و اگر در امر آموزش باید با مسئولیت پیوند یابد و دانسته شود که چه چیزی باید آموزش داده شود و چه چیزی نباید تعلیم داده شود. روش آموزش فلسفه و به طور کلی آموزش علوم انسانی، اهمیت بنیادی می‌یابد. روشی که به تعبیر فریره نه تنها خواندن کلمه که خواندن جهان را نیز می‌آموزد و

تعلیم می‌دهد که دانش تنها «از طریق ابتکار و ابداع مداوم، از طریق پژوهش خستگی ناپذیر، بی تاب و امیدوارانه انسان در جهان، با جهان و با یکدیگر حاصل می‌شود». این چنین روش همچنانکه دیده شد، به هیچ رو با نظام آموزشی به مثابه بانکداری که در آن معلم ذخیره گذار و دانشجو ذخیره شونده، تلقی می‌شود، سازگار نیست. روشی بنابراین قابل دفاع است که در آن رابطه خدایگانی و بنده گی بین استاد و دانشجو مورد مخالفت بنیادی قرار گیرد. روند یادگیری دوطرفه تلقی می‌شود، امکانات لازم برای تأسیس اصل امید، علیرغم همه موانع موجود، را فراهم آورد و بالاخره بداند که درک چرایی یک واقعیت، نیازمند فراتر رفتن از جهان نگریمهای قومی و جغرافیایی و تلاش برای کسب یک بینش جهانی از واقعیت است. روشی که تحت عنوان روش مشارکتی یا رهائی بخشی امر آموزش صورت پردازی شد.

۴- با اینهمه باید تاکید کرد که موضوع مقاله هیچ ربط مستقیمی به شرح آراء و افکار سه متفکر از سه گوشه جهان نداشته است. این سه متفکر در واقع از آن جهت در مقاله اجازه حضور یافته‌اند که توسط هر یک از آنان شرطی از شرایط امکان اشتغال به علوم انسانی توضیح داده شود. به عبارت دیگر تز اصلی مقاله این بوده است که «اشتغال به علوم انسانی» (به معنای درگیر شدن یا مواجه شدن مستقیم با مسائل علوم انسانی) زمانی صورت می‌گیرد که اولاً به فلسفه علوم انسانی توجه بنیادی شود، ثانیاً به فلسفه یا ماهیت آموزش به نحوی مداوم ارجاع داده شود و ثالثاً روشی از آموزش علوم انسانی به کار گرفته شود که شرایط امکان اشتغال به آن و یا درگیر شدن (Encounter) با موضوعات آن را فراهم سازد. بر اساس چنین رویکردی، نوشته سراغ فیلسوفانی رفته است که تعریف آنان از فلسفه، آموزش و روش آموزش با مسئله «اشتغال به علوم انسانی» سازگار بوده باشد. نتیجه‌ای که از این سفر طولانی حاصل شده، این بوده است که اگر قرار باشد اشتغال به علوم انسانی (و نه اشتغال در علوم انسانی یعنی نان خوردن از علوم انسانی) صورت گیرد، سه شرط لازم است: نخست اینکه علوم انسانی باید همواره نسبت

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۵۰۵

به وضع موجود انسان ناراضی باقی بماند. (گاست) دوم اینکه مسئول است که این ناراضی را به حوزه عمومی بکشد و خود را نسبت به دیگری مسئول بداند. (دریدا) و سوم اینکه روشی از آموزش علوم انسانی باید ترویج یابد که به جای ذخیره گذاری دانش در ذهن دانشجو، او را در امر خواندن، گفتگو کردن، اندیشیدن و نوشتن، آنها را به منظور گشودن سینه واقعیت برای ظهور امکانات جدید مشارکت دهد. (فریره)

۵- نهایت اینکه موضوع مرکزی مقاله شرایط امکان اشتغال به علوم انسانی به نحو عام بوده است و اگر اشاره‌ای به ایران شده است، از این جهت بوده است که آنچه سبب تضعیف علوم انسانی در ایران شده است بحران اشتغال به علوم انسانی است و از آنجا که روش غالب در دانشگاه‌های ایران بر خواندن‌های بی هدف و تکرار این خواننده شده‌ها است، و تا زمانیکه چنین است، نمی‌توان از «اشتغال به علوم انسانی» به آن مفهوم که این مقاله پی گیری کرده است، سخن گفت. فصل تمایز علوم انسانی یا علوم طبیعی آنگونه که دلتای می‌گوید: در جهانی - محلی بودن همزمان آن است. بدین معنا که علوم انسانی در شمار علوم قرار می‌گیرد چون جهان شمول است و در شمول انسانی قرار می‌گیرد، چون انسان، محلی و وابسته به محیط است و و انسان پرنده، انسان ناوابسته به محیط فرهنگی - اجتماعی - تاریخی (به ویژه پس از آموزه‌های سه آموزگار بزرگ شبهه، یعنی مارکس، فروید و نیچه) وجود ندارد. بنابراین وقتی فردی ادعا می‌کند که علوم انسانی در ایران تاسیس نشده است یا اشتغال به علوم انسانی در ایران وجود ندارد، بدین معنا است که صاحبان معارف انسانی در ایران، در هیچ حوزه‌ای، هیچ نظریه جهانشمولی ندارند و چون چنین است، سخن گفتن از «عدم وجود علوم انسانی سرزده از سرزمین ایران»، فرضیه‌ای نیست که احتیاج به اثبات داشته باشد، گزاره‌ای است که منتقدان احتمالی باید با آوردن نمونه‌هایی از علوم انسانی سرزده از ایران آن را ابطال کنند.

## کتابنامه

- جمادی، سیاوش. ۱۳۸۵. *زمینه و زمانه پدیدارشناسی، هوسرل و هایدگر، تهران: ققنوس.*
- Bennington, G. and Derrida, J. (1993) *Jacques Derrida*, trans. G. Bennington, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Cahen, Didier. (2001) "Derrida and the question of education: a new space for philosophy," in Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). *Derrida & Education*. Routledge.
- Camus, Albert.(1955). "Absurdity and Suicide," *The Myth of Sisyphus*, Translated by Justin O'Brien. New York: Knopf.
- Caputo, J. D. (ed.) (1997). *Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida* New York: Fordham University Press.
- Derrida, Jacques. (1977). *Politics of friendship*, Trans George. Collins, London, Verso
- .(1984)."Deconstruction and the Other: Dialogue with Derrida" in *Dialogue with Contemporary Continental Thinkers: The Phenomenological Heritage*, ed. Kearney, Manchester: Manchester University Press.
- . (1990) "Force of Law: The Mystical Foundation of Authority," trans. Mary Quaintance ,*Cardozo Law Review*.
- .(1992) "Mochlos; or, The Conflict of the Faculties," trans. R. Rand and A. Wygant, in R. Rand (ed.) *Logomachia: The Conflict of the Faculties*, Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.
- .(1994) *Specters of Marx*. Trans. Peggy Kamuf. (Routledge: New York.
- . (1995a). *The Gift of Death*. Trans. David Willis, University of Chicago Press: Chicago.
- . (1995b). "Honoris Causa: 'This is also extremely funny,' " in E. Weber (ed.) *Points ... Interviews, 1974-1994*, trans. P. Kamuf et al., Stanford, CA: Stanford University Press. Pp. 399-421.
- . (2002) *Who's Afraid of Philosophy? Right to Philosophy 1*, Jan Plug, trans. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . (2004). *Eyes of the University: Right to Philosophy II*. Stanford: Stanford University Press.
- Freire, Paulo.(1993). *Pedagogy of the oppressed*. New rev. 20th-Anniversary ed. New York: Continuum.
- Freire, Paulo, and Ana Maria Araújo Freire(1994). *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed* .New York: Continuum.
- Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). (2001). *Derrida & Education*.

درباره شرایط امکان اشتغال به «علوم انسانی» ۵۰۷

Routledge.

Gregory B. Sadler.(2004) "Responsibility and Moral Philosophy as a Project in Derrida's Later Works." In *An Internet Journal of Philosophy* Vol. 8 2004. <http://www.ul.ie/~philos/vol8/derrida.html>

Ortega y Gasset, José (1944) *Mission of the University*. Trans. H. L. Nostrand. Princeton: Princeton University Press.

----- (1960) *What Is Philosophy?* Trans. M. Adams. New York: Norton.

----- (1967). *Origin of Philosophy*. Trans. Tobey Talbot. New York: Norton.

----- (2002) *What Is knowledge?* Translated and Edited by Jorge Garcia-Gomez. SUNY Series in Latin American and Iberian Thought and Culture. New York: State University of New York Press.

Peters, Michael. (2001) "Humanism, Derrida, and the new humanities," Pp. 209–31 in Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). *Derrida & Education*. Routledge.

Pascal, Blaise. (1670). *Pensees*. translated by W. F. Trotter.

Steele , Meili. (1997) *Theorizing Textual Subjects: Agency and Oppression*

Simone de Beauvoir.(1963). *La Pensee de Droite*, Aujord'hui (Paris); ST, El Pensamiento politico de la Derecha. Buenos Aires.

Trifonas.Peter. (2000) "Derrida as a Philosopher of Education", *Educational Philosophy and Theory* 32 (3) , 271–281





# نقش علوم انسانی و اجتماعی در کاهش مفاسد اقتصادی در پروژه‌های عمرانی ملی

مه‌ری سادات موسوی\*

## چکیده

در این مقاله تلاش شده است از منظر علوم انسانی و اجتماعی به مفاسد اقتصادی در پروژه‌های عمرانی ملی نگریسته شود. طرح‌های تملک‌داری‌های سرمایه‌ای (پروژه‌های عمرانی) و نحوه اجرای آن، نماد نظام فنی اجرایی کشور تلقی شده و اصلی‌ترین وسیله برای تزریق منابع بودجه‌ای در اقتصاد کشور جهت گسترش ظرفیت‌های زیربنایی و تولیدی محسوب می‌شود ولی آنچه که حائز اهمیت است، آن است که انجام چنین پروژه‌هایی از ابتدایی‌ترین مراحل تا مراحل نهایی و تضمین آنها، در معرض مفاسد خرد و کلان اقتصادی قرار دارد که می‌تواند صدمات بسیاری بر بدنه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه وارد آورد زیرا رواج مفاسد اقتصادی صرفاً در حوزه اقتصاد نمی‌گنجد بلکه پیامدهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نیز به دنبال دارد که رواج بی‌اعتمادی و افزایش نابرابری در جامعه از جمله این تبعات است. در بررسی‌های بعمل آمده مشخص شد که علاوه بر آنکه نمی‌توان نسخه‌ای کلی در این رابطه ارائه داد، بحث مفاسد اقتصادی در پروژه‌های ملی از مرحله برنامه‌ریزی، طراحی و انعقاد قرارداد پروژه تا مراحل اجرایی و خاتمه، راه‌اندازی و نگهداری آن، با عوامل مختلف در ارتباط است که برخی از آن همچون ساختار قانونی و اداری نظام دولتی، ضعف در کیفیت اعمال نظارت بر سرمایه‌گذاری‌ها، ضعف در نظام عدالت کیفری، ضعف سامانه‌های نظارتی و زمینه‌ها

---

\*. هیئت علمی جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی

و علل فرهنگی و اجتماعی از جمله عوامل عام فساد محسوب می‌شوند و بخشی دیگر اختصاصاً در این نوع پروژه‌ها قابل رؤیت‌اند که می‌توانند با نقش‌آفرینی صحیح علوم انسانی و اجتماعی تقلیل یابند. در مقاله حاضر ضمن بررسی گریزگاه‌های مفاسد اقتصادی پروژه‌های عمرانی به نقش علوم مذکور در ارائه راهکارهای مناسب برای این معضل و کاهش آن در سطح جامعه پرداخته می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** پروژه‌های عمرانی ملی، طرح‌های تملک دارایی‌های سرمایه‌ای، فساد اقتصادی، علوم انسانی و اجتماعی

## مقدمه

پیشرفت و توسعه هر کشوری در گرو برنامه‌ریزی و فعالیت مناسب در جهت تحقق برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت آن است. توجه به عدالت اجتماعی یکی از آرمان‌های انقلاب اسلامی بشمار رفته و می‌رود. بخشی از تحقق این آرمان منوط به اجرای صحیح برنامه‌ریزی‌ها و پروژه‌هایی است که جهت ارتقاء سطوح علمی، صنعتی، اقتصادی و اجتماعی مناطق مختلف کشور طرح‌ریزی می‌شوند. دلایل متعددی در عدم تحقق چنین آرمانی نقش دارند که از جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به مفاسد مالی و اقتصادی اشاره نمود. اهداف سودجویانه برخی دست‌اندرکاران امور مختلف از جمله طرح‌های عمرانی دستگاه‌های اجرایی که در شرایط طبیعی می‌تواند با سرمایه‌گذاری مطمئن به پیشرفت، رشد و توسعه بینجامد، در جهت تحمیل هزینه‌های عنگفتی که به هدر رفت منابع ملی منجر می‌گردد، سوق داده می‌شود.

در بدو امر با توجه به ماهیت فنی پروژه‌های عمرانی ملی این امر به ذهن متبادر می‌شود که کلیه مراحل اجرایی آن بدون نیاز به علوم انسانی قابلیت تحقق صد در صدی داشته و علوم انسانی توان حل معضلات و مشکلات پدید آمده در این حوزه را ندارد درحالی‌که با توجه به فرایند شکل‌گیری و انجام پروژه‌ها ضرورت همکاری این علوم در کاهش فساد اقتصادی در این پروژه‌ها کاملاً محسوس است. لذا این مقاله به دنبال

شناسایی نقش علوم انسانی در کاهش فساد اقتصادی این پروژه‌ها است و آنچه مسلم است در ابتدا ضروری به نظر می‌رسد که پروژه‌های عمرانی و مراحل مختلف آن شناخته شود تا پس از اشراف بر آن بتوان ساز و کار ورود علوم انسانی و نقش‌آفرینی آن را مورد مطالعه قرار داد.

### پروژه‌های عمرانی (طرح تملک دارایی‌های سرمایه‌ای)

در بند (۱۰) ماده ۱ قانون برنامه و بودجه، طرح عمرانی چنین تعریف شده است: طرح عمرانی مجموعه عملیات و خدمات مشخصی است که بر اساس مطالعات توجیهی فنی و اقتصادی یا اجتماعی که توسط یکی از دستگاه‌های اجرایی کشور انجام می‌شود، طی مدت معین و با اعتبار مشخص برای تحقق بخشیدن به هدفهای تعیین شده و برنامه عمرانی کشور به صورت سرمایه‌گذاری ثابت اجرا می‌گردد. بنابراین به طرحهایی که سرمایه‌گذاری آن توسط بخش غیردولتی انجام شود اصطلاحاً طرح عمرانی اطلاق نمی‌گردد. در کلی‌ترین حالت می‌توان گفت یک طرح عمرانی از لحظه پیدایش تا اتمام، مراحل چهارگانه زیر را طی می‌کند:

«الف) مرحله برنامه‌ریزی و تأمین اعتبار، شامل:

۱. تعیین سیاستهای کلی و اقتصادی
۲. تهیه برنامه‌ها و تعیین اولویتها
۳. تأمین و تنظیم اعتبارات در قالب طرحها
۴. تفکیک اعتبارات و تنظیم برنامه اعتباری در قالب پروژه‌ها و زمان

ب) مرحله طراحی، شامل:

۱. شناسائی
۲. مطالعات و طراحی اولیه
۳. تهیه طرح تفصیلی و اجرایی و برآورد مقادیر و هزینه‌ها

ج) مرحله ساخت

د) مرحله بهره برداری (قرارگاه سازندگی خاتم‌الانبیاء، ۱۳۸۹: ۲۲-۲۱)

در مرحله برنامه‌ریزی و تأمین اعتبار عوامل اقتصادی، سیاسی و اجتماعی تعیین کننده بوده و عامل فنی و اجرایی در اولویت بعدی قرار دارد. لذا نقش علوم انسانی خصوصاً علوم اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و مدیریت استراتژیک در امر برنامه‌ریزی و تأمین اعتبار بسیار بالاست. در مرحله طراحی، بعد فنی مسئله به اوج خود رسیده و دارای اهمیت ویژه‌ای می‌شود

### تفاوت «جرایم اقتصادی» و «جرایم و مفاسد مالی»

منظور از مفاسد مالی، فساد مالی کارکنان دولت نسبت به اموال دولتی یا اموالی است که در اختیار دولت است یا جرایمی که کارمندان و کارکنان دولت در راستای انجام وظایف قانونی خود انجام می‌دهند و جنبه مالی دارند. مانند: اختلاس، ارتشاء، تصرف غیر قانونی، تدلیس در معاملات دولتی، اخذ پورسانت و ...؛ اما موضوع جرایم اقتصادی لزوماً اموال دولتی یا بیت‌المال نیست و هرگونه اقدامی که به اقتصاد کشور لطمه بزند هر چند که مال موضوع جرم متعلق به بخش خصوصی باشد، جرم اقتصادی خواهد بود و لازم نیست که مرتکب مجرم اقتصادی، کارمند دولت باشد. (ساک، ۱۳۸۹: ۲۶)

### تفاوت «جرم اقتصادی» با سایر جرایم

یک محکوم علیه در جرایم مالی، غالباً از قباحت عمل و سرزنش عمومی جامعه رنج خواهد برد. در مورد مجرم اقتصادی همیشه این گونه نیست. تخصصی بودن عملکرد برخی از آن‌ها از حیث علمی و عملی، ممکن است باعث شود تا نه تنها مرتکب چنین احساسی نداشته باشد، بلکه به عکس از درون به زرنگی و مهارت خود افتخار کند. جامعه نیز معمولاً قبح عمل وی را به اندازه کافی درک نمی‌کند و چه بسا برخی هوش و ذکاوت

وی را تحسین کنند. (نجفی ابرندآبادی، ۱۳۸۴)

جرائم اقتصادی، غالباً محصول دنیای جدید ارتباطات و اطلاعات است. جرم اقتصادی، همچون جرایم علیه اموال یا جرایم با انگیزه مالی به سبک گذشته، جرم فقرا، محسوب نمی‌شود. نمی‌توان صرفاً کسی را که به انگیزه رفع نیاز مالی یا بدون آن دست به ارتکاب مثلاً جرم سرقت می‌زند، یک مجرم اقتصادی دانست. حتی کلاهبرداری نیز جرم علیه اموال است، نه جرم اقتصادی مگر این که در شرایط خاصی ارتکاب یابد.

### تفاوت میان فساد و جرم اقتصادی

فساد ذاتاً جرمی اقتصادی محسوب نمی‌شود، هر چند در طول زمان بر اقتصاد کشورها و یا در عرصه بین‌المللی بر جذب سرمایه‌گذاری و امنیت اقتصادی، آثار و تبعاتی بر جای می‌گذارد.

به عنوان مثال، در جرم رشوه، الزاماً با یک بار رشوه، آن هم به میزان پایین نمی‌توان گفت جرم اقتصادی محقق شده، اگر چه فساد اتفاق افتاده است. همچنین برخی از مصادیق فساد شامل تأخیر و تعلل غیرموجه یا اعمال نفوذ، همیشه با انگیزه مالی و اقتصادی همراه نیست، بلکه آن چه مدنظر است، سوء استفاده یک دارنده‌ی مقام از موقعیت شغلی خود است. فساد الزاماً ناشی از فعالیت اقتصادی نیست.

تعریف فساد (سوء استفاده از موقعیت شغلی در جهت منفعت شخصی و گروهی)، با تعریف جرم اقتصادی متفاوت است و اگر بخواهیم فساد را به اعتبار آثار اقتصادی آن در طول زمان، جرمی اقتصادی بدانیم، نوعی مسامحه‌ی در تعبیر است.

### جایگاه اعتبارات دارایی‌های سرمایه‌ای در اعتبارات بودجه کشور و نقش علوم

#### انسانی در تخصیص صحیح آن:

اعتبارات تملک دارایی‌های سرمایه‌ای پنج ساله است این اعتبارات یا به استان‌ها داده

می‌شود و یا به وزارتخانه‌ها اختصاص می‌یابد. به عبارت دیگر سهم هر استان و وزارتخانه مشخص بوده و در ابتدای سال این اعتبار تخصیص داده می‌شود.

معاونت برنامه‌ریزی به دولت پیشنهاد می‌دهد چه بخشی از اعتبارات بودجه به اعتبارات عمرانی ملی و چه میزان به اعتبارات استانی اختصاص یابد. مسئول توزیع اعتبارات تملک دارایی استانی، شورای برنامه‌ریزی استان است که ریاست آن بر عهده استاندار و دبیر آن معاون برنامه‌ریزی استانداری است. اعتبارات جاری و عمرانی باید حتماً مصوبه آن شورا اخذ نمایند.

سهم اعتبارات عمرانی از بودجه عمومی توسط دولت با توجه به درآمدها در بودجه سالیانه پیش‌بینی می‌شود و پس از تصویب مجلس، تخصیص داده می‌شود. معمولاً ۲۰ درصد اعتبارات عمرانی به استان‌ها داده می‌شود و ۸۰ درصد در اختیار وزارتخانه‌ها قرار می‌گیرد.

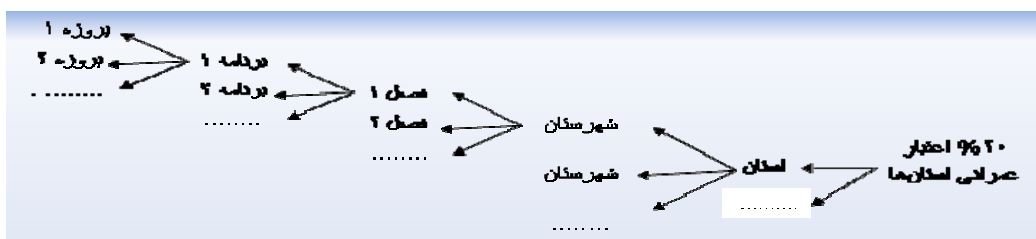
### اعتبارات عمرانی استان‌ها (۲۰٪)

پیش از آغاز برنامه سوم توسعه (۱۳۷۹) کمیته برنامه‌ریزی چگونگی تخصیص اعتبار به فصول مختلف استانی را تعیین می‌نمود که پس از تصویب در مجلس به استان‌ها اعلام می‌شد.

در این فرایند عملاً استاندار نوعی واسطه‌گری را بر عهده داشت که اعتبارات را در جایگاه‌های پیش‌بینی شده مصرف می‌نمود و استان هیچ نقشی در برنامه‌ریزی خود نداشت. جهت اعمال نظر استانها صرفاً تبصره‌ای در انتهای هر فصل قرار داده می‌شد تا هر استان بتواند در حدود سی درصد، جابجایی‌هایی را بین فصول صورت دهد لیکن از برنامه سوم توسعه به بعد، شورای برنامه‌ریزی و توسعه استان‌ها این مهم را عهده‌دار شدند. پس از تشکیل شورای برنامه‌ریزی استان‌ها، اعتبارات بدون تفکیک فصول به استان‌ها اختصاص داده شد و به این ترتیب امکان رشد توانایی کارشناسی، برنامه‌ای و اجرایی

استان‌ها فراهم و پیمانکاران حقیقی و حقوقی در استان‌ها افزایش یافت و علاوه بر آن معاونت فنی نیز در استان‌ها شکل گرفت.<sup>۱</sup>

از سال ۹۰ در هر استان اعتبار عمرانی به تعداد شهرستان‌ها و بر مبنای شاخص‌هایی به آنها ابلاغ شده و تفکیک فصول و تعیین برنامه‌ها در شهرستان‌ها در کمیته برنامه‌ریزی انجام می‌یابد. رئیس کمیته برنامه‌ریزی شهرستان‌ها، فرماندار آن شهرستان و دبیر آن از کارشناسان معاونت برنامه‌ریزی استان‌هاست تا در خصوص مطابقت تصمیم‌گیری‌ها با قوانین و بخشنامه‌ها همکاری نماید و تصمیمی خلاف قانون گرفته نشود.



### اعتبارات ۸۰٪ یا اعتبارات عمرانی ملی (تملك دارایی‌های سرمایه‌ای ملی)

این اعتبارات به وزارتخانه‌ها ابلاغ می‌شود و هر یک سهمی از بودجه عمرانی ملی را به خود اختصاص می‌دهند. اصحاب علوم انسانی موظفند با انجام آینده‌پژوهی و سایر پژوهش‌های مرتبط پیش‌بینی نمایند که آیا اعتبارات ملی منجر به عدالت خواهد شد؟ آیا تمام استان‌ها در نظر گرفته می‌شوند؟ ساز و کار تخصیص‌ها چگونه باشد و سهم هر یک از استان‌ها از این اعتبارات ملی چقدر است؟ آیا استان‌های کوچک‌تر و مرزی نباید مجهز به بیمارستان، راه، راه‌آهن، فرودگاه و ... باشند؟ سیاست‌گذاران ملی و استانی باید با مداخله این علوم و در نظر گرفتن ویژگی‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی هر

۱. با استناد به مصاحبه بعمل آمده با علیرضا نعمتی، معاون برنامه‌ریزی منطقه‌ای

استان صورت پذیرد.

از محل اعتبارات استانی نمی‌توان این خدمات را ارائه داد و از سویی در اعتبارات ملی نیز همواره اعلام می‌شود که طرح توجیه ندارد. اعتبارات عمرانی ملی دارای فرآیند پیچیده‌تری است و جلسات مربوط به آن دیرتر از جلسات اعتبارات استانی تشکیل می‌شوند.

### چه عواملی سبب بروز هدر رفتن منابع و بروز مفاسد می‌گردد:

- ابلاغ دیرهنگام اعتبارات سبب هدر رفت منابع می‌شود و منابع به صورت صحیح هزینه نمی‌شود.

مسلماً در صورت حضور افراد صاحب‌نظر در حوزه علوم انسانی و مطلع از وضعیت حال و استراتژی‌های آینده کشور می‌تواند در کاهش آسیب‌های ناشی از ابلاغ دیرهنگام بودجه سالانه جلوگیری به عمل آورد. زیرا پروژه‌های عمرانی را نمی‌توان در یک ماه و دو ماه طراحی و به اجرا درآورد و یا در فصولی که جو بارندگی و سرما بر منطقه مستولی است، اجرا نمود. از سوی دیگر برگشت اعتبار به خزانه و به طور کلی پیش‌بینی‌های قانونی و رویه‌های معمول برای گزینش، تصویب، اجرا و نظارت بر طرح‌های تملک‌داری‌های سرمایه‌ای در فرآیند بودجه‌ای کشور مبهم و نارسا است. علی‌رغم این که این نوع طرح‌ها در تعریف قانونی خود متضمن انجام مطالعات توجیهی فنی، اقتصادی، اجتماعی، ... مشخصات مالی، زمانبندی اجرا، نحوه بهره‌برداری و ارتباط روشن با هدف‌های برنامه‌های توسعه هستند، با این حال مشکلات زیر بر آن‌ها مترتب است:

- براساس ماده (۲۱) قانون برنامه و بودجه مسئولیت تهیه و اجرای طرح‌های تملک‌داری‌های سرمایه‌ای برعهده دستگاه‌های اجرایی است، اما در این ماده و دیگر مقررات قانونی و رویه‌های اداری، نشانی از چگونگی تصویب و مرجع تصویب‌کننده آن‌ها مشاهده نمی‌شود. در حال حاضر، موافقت‌نامه‌های طرح‌های تملک‌داری‌های سرمایه‌ای



دارای مجموعه‌ای از اطلاعات کلی درباره شرح عملیات و مشخصات طرح‌ها، تعداد و عناوین پروژه‌های مربوط، چگونگی توزیع اعتبارات در میان آن‌ها و عوامل و اجزای هزینه‌ها است.

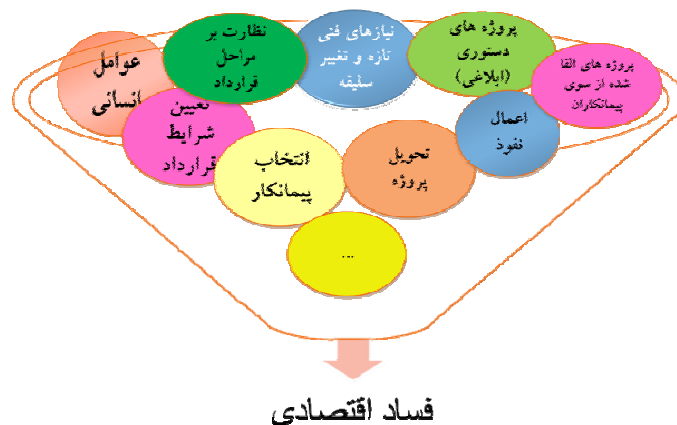
بر اساس بند ۱۰ ماده (۱) قانون برنامه و بودجه و نیز ماده (۷۷) قانون تنظیم بخشی از مقررات مالی دولت، اجرای طرح‌های تملک دارایی‌های سرمایه‌ای متضمن مطالعات توجیهی فنی، اقتصادی و اجتماعی است که باید طی مدت معینی به انجام رسد و هدف‌های مشخصی از برنامه‌های توسعه را تأمین کند. اما در عمل موافقتنامه‌هایی تنظیم و مبادله می‌شوند که مربوط به طرح‌های دارای ماهیت اجرایی مستمر هستند و زمان اجرا و اعتبار معینی برای آن‌ها قابل پیش‌بینی نیست.

- مفاد موافقتنامه‌های طرح‌های تملک دارایی‌های سرمایه‌ای مشتمل بر عناوین و مشخصات کلی پروژه‌های تشکیل‌دهنده طرح مربوط نیز هست، اما نبود تعریف قانونی و ضوابط لازم برای تشخیص و تفکیک آن‌ها از یکدیگر، پروژه‌های طرح‌های تملک دارایی‌های سرمایه‌ای را تابعی از مقتضیات اداری یا سالیق کارشناسی می‌کند.

به طوری که گاه طرح‌های تملک دارایی‌های سرمایه‌ای مشابه دارای پروژه‌های متفاوت غیرمشابه می‌شوند و مهمتر آن که تعداد و مشخصات همین پروژه‌ها هم در طول اجرای طرح به دلیل ادغام یا تجزیه آن‌ها تغییر می‌کند. به عنوان مثال، یک طرح عمرانی ممکن است در موافقتنامه سال جاری دارای تعداد معینی پروژه با عناوین، اعتبار و زمان‌بندی اجرایی مربوط به خود باشد، ولی در موافقتنامه سال‌های بعد، بدون آن که پروژه‌ای شروع شود یا خاتمه یابد، همین تعداد تغییر می‌کند. اطلاعات موافقتنامه‌ها در مورد تعداد، حجم عملیات، زمان‌بندی و اعتبار پروژه‌ها برای دستگاه‌های اجرایی لازم الاجرا نیست و در فقدان تعریف مشخص به عنوان راهنمای تشخیص و تعیین پروژه‌ها، ماده (۸۲) قانون تنظیم برخی مقررات مالی دولت، جا به جایی در پروژه‌های اجرایی طرح‌ها را مجاز شناخته است.

با توجه به ساختار مزبور در طرح‌های عمرانی، کمبود منابع مالی نیز مشکلات را دو چندان می‌کند. از آن جایی که برخی درآمدهای پیش‌بینی شده در قانون بودجه سهل‌الوصول، بخش دیگری قابل وصول و بخشی نیز غیر قابل وصول هستند، به لحاظ زمانی، به هنگام تخصیص اعتبارات، بخش غیر قابل وصول آن عمدتاً به تأمین اعتبارات طرح‌های تملک دارایی‌های سرمایه‌ای اختصاص می‌یابد و اعتبار خیلی از طرح‌ها به درآمدهایی از قبیل فروش اوراق مشارکت و استفاده از تسهیلات بانکی مشروط می‌شود که زمان تخصیص آنها مناسب نیست.

#### عوامل اثرگذار بر پروژه‌های عمرانی/پیمانی



عوامل گوناگونی بر پروژه‌های پیمانی و دولتی، فارغ از کم و کیف موضوع قرارداد، از مرحله‌ی توجیه ابتدایی و تصویب یا ابلاغ طرح تا انتخاب پیمانکار و اجرای کار و تحویل دادن محصول قرارداد، اثر می‌گذارد. این عناصر و عوامل را که منشاء داخلی دارد یا بیرون از قرارداد است، به این شرح می‌توان بر شمرد:

#### ۱- عوامل انسانی

خواست و توان نیروی انسانی، به عنوان نخستین و مهم‌ترین عامل شکل‌گیری

قرارداد، می‌تواند بر روند کار و مراحل و اجزای گوناگون پروژه، با توجه به مقدمات و محدودیت‌های پیش‌بینی شدنی، به گونه‌ی مستقیم تأثیر منفی یا مثبت داشته باشد. فساد مالی و اداری، از جمله ارتشاء و اختلاس به دلایل گوناگون و با انگیزه‌های متفاوت بر پایه‌ی روابط و رفتار غیرقانونی و ناسالم عنصر انسانی در مراکز دولتی با طرف‌های ذی‌نفع بیرونی، تعریف می‌شود. در واقع، عامل انسانی بی‌آنکه حساسیتی برانگیزد و مشکلی خاص پدید آورد، می‌تواند برای دستیابی به بالاترین منافع شخصی، بر معیارها و ضوابط کاری در چرخه‌ی قرارداد پیمانی اثر بگذارد و آن را به انحراف بکشاند. (وفایی، ۱۳۸۴: ۱۷۰)

## ۲- تعیین شرایط قرارداد

برگزاری مناقصه و مزایده تابع ضوابط و قوانین روشن و مشخص است و با معیارهایی تعریف می‌شود؛ اما توضیح و تشریح جزئیات فنی و مالی، از جمله اولویت‌بندی نیازها و پروژه‌ها، اعمال محدودیت، مقدمات و ضوابط فنی و مالی، زمان‌بندی مراحل اجرایی، نظارت بر پروژه و کنترل آن، کیفیت تکنولوژی و ماشین‌ها و تجهیزات مورد نیاز، سخت‌تحت تأثیر تخصص، تجربه و خواست عامل انسانی است. از این رو، اثرگذاری بر روند تصمیم‌گیری و انتخاب شرکت‌های متقاضی پیمان‌های دولتی یا تغییر شرایط قرارداد، از مهم‌ترین انگیزه‌های دادن رشوه و گرایش به فساد مالی به شمار می‌آید. بنابراین پرداختن به موارد غیرواقعی، غیرعملی و نامناسب، مانند چگونگی تأمین و پرداخت هزینه‌ها یا تصمیمات غیرمنتظره می‌تواند شرایط اجرایی قرارداد را دشوار سازد و سبب تأخیر یا توقف کار شود. در این شرایط، مراکز دولتی از ایفای تعهدات مالی و ادامه‌ی فعالیت باز می‌مانند و پیمانکار به سادگی و بی‌تحمل‌ترین فشار، می‌تواند به بیشترین درآمد و سود قانونی و غیرقانونی دست یابد. مراکز دولتی چنانچه نتوانند به تعهدات خود عمل کنند، ناچارند به پیمانکار امتیازهای ویژه بدهند. از سوی دیگر با بروز اختلال در روند اجرای پروژه پیمانکار از آزادی عمل کامل برخوردار می‌شود و زمینه‌های اعمال نظارت و کنترل کارفرما و نیز

ضرورت پاسخگویی پیمانکار بسی کاهش می‌یابد یا یکسره منتفی می‌شود.

### ۳- نیازهای فنی تازه و تغییر سلیقه

ضرورت وجود متخصصینی که هم به امور فنی و هم امور حقوقی اشراف داشته باشند در نظارت بر پروژه‌های عمرانی امری ضروری است زیرا موافقت با اصلاحات و تغییرات ضروری و اساسی که اقدامات پیچیده و زیربنایی را در بر می‌گیرد یا دست زدن به تغییرات ساده و سطحی با هر توجیهی از جمله تغییر نگرش و سلیقه یا پذیرش نوآوری‌های فنی و تکنولوژیک در سطوح بخشی و ملی، مستلزم اصلاح، حذف یا افزایش بخش‌هایی از روش‌ها و تجهیزات مورد استفاده است. در واقع، مراکز دولتی با ورود به حوزه‌ی اصلاح و تغییر یا کاهش و افزایش شرایط قبلی فعالیت، ملزم به تعریف و واگذاری ده‌ها و صدها پروژه اجرایی برای تأمین نیازهای خدماتی و تجهیزاتی لازم و فروش دارایی‌های ناهمخوان با شرایط جدید به بخش غیردولتی می‌شوند.

### ۴- انتخاب پیمانکار

پیمانکاران با نفوذ و قدرتمند و بهره‌برداران از رانت «موقعیت اجتماعی»، وقتی در برابر رفتار رقابتی پیمانکاران تازه قرار می‌گیرند می‌کوشند به تنهایی (انحصار) یا با همکاری رقبای اصلی در بازار پیمانکاری (انحصار چندجانبه) و با کمترین هزینه، رقیبان تازه را از صحنه بیرون کنند. پیشنهاد قیمت‌های غیرمعمول، غیررقابتی و پایین در مناقصه‌ها و بالا در مزایده‌ها در عمل عرصه را برای فعالیت رقیبان تازه ناممکن یا بسیار دشوار می‌سازد. پیمانکاران تازه در این شرایط فقط با دادن پیشنهاد کمترین قیمت، امکان موفقیت دارند و می‌توانند به بازگشت سرمایه‌ی اولیه بیندیشند. بنابراین، کوچک‌ترین کارشکنی یا عدم همکاری کارکنان مراکز دولتی، حتی در مراحل اولیه و ساده‌ی کار می‌تواند اصل سرمایه پیمانکار تازه وارد را با ریسک و مخاطره‌ی سنگین روبه‌رو کند و زیان چشمگیری به او

برساند. پیمانکاران با سابقه و پرنفوذ پس از کنار زدن رقیب و در اختیار گرفتن پروژه و البته با همراهی کارکنان آلوده می‌توانند به بهانه‌های گوناگون حجم کار، هزینه‌ی پروژه و درآمد خود را بالا ببرند.

نکته‌ی دیگر، فعالیت شرکت‌های دولتی است. شرکت‌های دولتی انتفاعی در چارچوبی مشترک، با اقدامات متقابل و به ظاهر درست، با بهره‌گیری از رانت شخصیت حقوقی به عنوان پیمانکار و کارفرما در زمینه‌ی تأمین نیازها و منافع خود، حذف رقبای غیردولتی و مبادله‌ی پیمان‌های بعدی همکاری می‌کنند. همچنین، وجود شرکت‌هایی با ماهیت مبهم و نامشخص دولتی یا غیردولتی یا وابستگی آشکار به بخش‌های دولت در این عرصه قابل توجه است. این شرکت‌ها می‌توانند به آسانی با تکیه بر سرمایه‌ی ملی و گردش پول‌های ده‌ها میلیاردی، اجرای قراردادهای سودآور بسیار بزرگ را در دست گیرند، اما به هنگام توزیع درآمد، خود را مجموعه‌ای غیردولتی بنامند. به هر رو، حضور پیمانکاری دولت در بازار قراردادهای پیمانی دولت در هر قالب و به هر شکل، دست کم سبب ناکارآمدی سیاست خصوصی‌سازی می‌شود و بخش خصوصی واقعی را به حاشیه می‌راند.

## ۵- نظارت بر مراحل قرارداد و تحویل پروژه

سهل‌انگاری یا تبانی عناصر نظارتی با پیمانکار، گذشته از ائتلاف منابع محدود، آسیب‌های گاه جبران‌ناپذیر به سازمان و جامعه وارد می‌آورد. در اجرای طرح‌های آلوده به فساد مالی، برای کاهش هزینه و افزایش درآمد، از یک سو حجم واقعی کار و دامنه‌ی فعالیت را بیشتر نشان می‌دهند و از سوی دیگر از اقلام و خدمات نامناسب و ارزان قیمت استفاده می‌کنند. از این رو، بی‌توجهی به ضوابط قانونی، در واقع به معنی پرداخت پول بابت کارهایی است که صورت نگرفته است یا سبب کاهش عمر مفید پروژه‌ها می‌شود؛ پروژه‌هایی که کارآیی لازم را ندارند و ممکن است خسارت‌های جانبی و مالی بسیار نیز به بار آورند. البته در مواردی، مجری طرح به دلایلی، مانند وجود نظارت جدی یا اهمیت و

حساسیت بالای پروژه، ضمن رعایت نکات فنی، درآمد خود را با روش‌های دیگر مانند تنظیم صورت حساب‌های صوری، دریافت زود هنگام پول اختصاص یافته یا کسب موافقت با افزایش و اصلاح قیمت پیشنهادی افزایش می‌دهد. با توجه به ویژگی‌های خاص پروژه‌های عمرانی، فردی که صرفاً به امور فنی اشراف دارد یا صرفاً در حوزه تخصصی خاصی از علوم انسانی همچون حقوق، اقتصاد یا علوم اجتماعی تحصیل نموده است نظارت کاملی بر اجرای قرارداد نمی‌تواند اعمال نماید لذا ایجاد دره‌های بینارشته‌ای در این خصوص می‌تواند نقاط ضعف موجود در زمینه مفاسد اقتصادی را پوشش دهد.

#### ۶- پروژه‌های دستوری (ابلاغی)

برخی از طرح‌های عمرانی سالانه و میان‌مدت؛ به دلایل منطقی یا ناموجه در برنامه‌ی تصویری نمی‌آید و امکان اجرایی شدن نمی‌یابد؛ اما شرایط خاص سبب می‌شود که اجرای این طرح‌ها براساس خواست یا دستور مراجع گوناگون در دستور کار قرار گیرد. پروژه‌های ابلاغ شده هر چند با انگیزه‌های مثبت و پذیرفتنی به اجرا در آید، متأسفانه به گونه‌ی معمول، با زیان‌ها و نارسایی‌هایی همراه است.

#### ۷- پروژه‌های القا شده از سوی پیمانکاران

نیروی انسانی در سطوح گوناگون دولتی، در ایجاد موقعیت مناسب و تأمین منافع مشترک با پیمانکاران، می‌تواند نقش داشته باشد و به پیگیری مراحل گوناگون پروژه‌ی مورد علاقه‌ی پیمانکار بپردازد. طراحی و اجرای قرارداد مورد علاقه‌ی پیمانکار گونه‌ای از پروژه‌های دستوری است که با تبانی و همکاری بخشی از نیروی انسانی شاغل در حوزه‌ی کارفرما و پیمانکار، به مجموعه‌ی سازمان دولت و بودجه‌ی عمومی تحمیل می‌شود. برخی از پیمانکاران برای دستیابی به بیشترین منافع، بیشتر از شیوه‌ی بسیار ساده‌ی پرداخت مستقیم و غیرمستقیم رشوه به عناصر اداری استفاده می‌کنند. نیروی انسانی آلوده به رشوه

در این شرایط هویتی دوگانه می‌یابد و عملکرد او مانند فعالیت عوامل نفوذی و جاسوسانی است که با ظاهر فریبنده، حقوق مردمان و کشور را برای تأمین منافع و خواست کشورهای بیگانه پایمال می‌کنند و آسیب‌ها و خسارت‌های جبران‌ناپذیر به جامعه می‌زنند. گریزگاه‌های فساد اقتصادی در مراحل اجرای پروژه‌های عمرانی را می‌توان در مراحل برنامه‌ریزی و طراحی، اجرا و راه‌اندازی و نگهداری پروژه تفکیک نمود.

### فساد اقتصادی در جریان مرحله برنامه‌ریزی و طراحی

فساد می‌تواند در جریان مرحله برنامه‌ریزی و طراحی به صورت مختلف روی دهد به عنوان مثال نماینده کارفرما ممکن است به منظور به دست آوردن اجازه برنامه‌ریزی یا تأییدیه طراحی برای یک پروژه نسبت به پرداخت رشوه به دولت یا یک دستگاه اداری محلی اقدام نماید در حالی که در طراحی مربوطه مقررات لازم برای ساختمان سازی رعایت نشده است.

گاهی یک پروژه ممکن است به علت رشوه توسط نماینده کارفرما و یا مهندس مربوطه به گونه‌ای طراحی شود که به صورت نادرست باعث مزیت یکی از شرکت‌کنندگان در مزایده بر دیگران گردد.

تبانی می‌تواند بین عرضه‌کنندگان کالایی خاص و بالاتر رفتن قیمت نهایی مناقصه و مزایده یا توافق در خصوص مبلغ خاصی به عنوان ضرر عدم برنده شدن در مناقصه<sup>۱</sup> باشد.

### فساد در جریان مراحل اجرایی پروژه

- پرداخت رشوه از سوی پیمانکار به نماینده کارفرما به ازای گواهی کردن فراتر رفتن مواد اولیه استفاده شده از مقدار مندرج در قرارداد در پروژه توسط پیمانکار.

---

1. Losers Fee

- تأیید صورت مغایرت زیادی<sup>۱</sup> که شامل مقدار رشوه توافق شده نیز هست پس از پیروزی در مناقصه.
- پرداخت رشوه به مهندس یا آرشیستک مربوط به پروژه از سوی پیمانکار به منظور ارائه گواهی مبنی بر دریافت هزینه بیش از آنچه که توافق گردیده است یا طولانی‌تر کردن زمان اجرای پروژه.
- رشوه پیمانکار به ناظر کیفی پروژه در ازای کسب گواهی مبنی بر تأیید برنامه زمانی خود در اجرای پروژه.
- رشوه پیمانکار به ناظر کارفرما جهت دریافت تأییدیه مبنی بر عدم وجود نقص در کار.
- پرداخت رشوه صاحب پروژه به آرشیستک با مهندس پروژه در ازای جلوگیری از صدور گواهی پرداخت پول یا اخطار به مربوط به اتمام زمان پروژه یا صدور گواهی مبنی بر آن که مقدار خسارت قطعی وارده از جانب پیمانکار به پروژه کمتر از میزان واقعی آن عنوان است.
- برخی مفاسد مربوط به عملکرد غلط کارفرما، مهندس پروژه و آرشیستک است. کارفرما ممکن است ادعای غلط و مبالغه‌آمیزی را علیه پیمانکار ارائه دهد که در آن عنوان گردیده که پیمانکار در اجرای پروژه تأخیر داشته و یا عملیات انجام شده توسط پیمانکار مخرب سایر قسمت‌های پروژه می‌باشد. در برخی مواقع این ادعاهای نادرست یا مبالغه‌آمیز جهت ضبط اسناد بهادار پیمانکار یا وادار نمودن پیمانکار به کاهش خسارات قطعی وارده به پروژه انجام می‌شود.
- امتناع از دادن زمان اضافی جهت اجرای پروژه به پیمانکار به امید اخذ پروژه‌های آتی و ... از جمله موارد دیگری از مفاسد اقتصادی است که در مراحل اجرای پروژه

---

1. A Large variation



می‌توان با آن مواجه شد.

### اعمال فسادانگیز در جریان مراحل راه‌اندازی و نگهداری پروژه

در برخی پروژه‌ها، هزینه‌های اجرا و نگهداری طرح، فراتر از هزینه‌های ساخت پروژه می‌باشد که این خود باعث می‌شود که فرصت بسیار مناسبی جهت ارتشء و کلاهبرداری فراهم شود.<sup>۱</sup> در پروژه‌های با تکنولوژی بالا از آنجائی که پیمانکار پروژه تنها شرکتی است که قابلیت و توانایی نگهداری پروژه را نیز داراست، حالت انحصاری در جریان راه‌اندازی و نگهداری پروژه وجود دارد در این حالت انحصاری امکان مقایسه هزینه‌ها مشکل بوده و احتمال وقوع ارتشء یا ادعاهای فراتر از حد معمول در خصوص هزینه‌های راه‌اندازی و نگهداری پروژه توسط پیمانکار افزایش می‌یابد. در برخی موارد نیز پیمانکار با دادن رشوه و واگذاری قرارداد راه‌اندازی و نگهداری برنده مناقصه می‌گردد.

### ریسک وارده به صاحب پروژه به علت انجام فساد

- فساد باعث افزایش هزینه‌های مربوط به اجرا و نگهداری پروژه می‌گردد و همچنین باعث خرابی در پروژه، انجام امور اشتباه و غیرضروری می‌شود. تمامی این موارد موجبات غیراقتصادی شدن پروژه را فراهم می‌آورد.
- فساد می‌تواند منتج به اجرای پروژه‌های خطرناک و مخرب زیست محیطی شود.
- سوءشهرت کارفرما به علت شرکت در پروژه‌های دارای فساد، اجرای اجتناب‌ناپذیر است.

کارفرما و کارکنان آن به علت اعمال فساد می‌توانند متحمل مسئولیت کیفری و

مدنی گردند.

الف- مسئولیت مدنی<sup>۱</sup>

قراردادها و موافقتنامه‌هایی که از راه ارتشاء منعقد شده به علت غیرقانونی بودن می‌توان آن را فسخ کرد و به علت ضرر وارده بر پیمانکاران در نتیجه این امر، پرداخت خسارت از جانب کارفرما به طرف‌های قرارداد ضروری می‌باشد که در نهایت به ضرر قابل توجه کارفرما منتهی می‌شود. کارفرما همچنین در قبال پیمانکار، سرمایه‌گذاران و ضمانت‌کنندگان پروژه در صورت بروز فساد توسط کارکنانش با سایر شرکت‌های وابسته به خود، در راستای قرارداد منعقد شده دارای مسئولیت مدنی می‌باشد و عدم اطلاع کارفرما از ارتکاب ارتشاء نافی این مسئولیت نیست.

ب- مسئولیت جزایی<sup>۲</sup>

کارفرما در مقابل اعمال صادره از ناحیه کارکنان خود مسئولیت جزایی دارد. این مسئولیت همچنین به اعمال صادره از جانب سایر شرکت‌های وابسته، نمایندگان، شرکت‌های سهامی و کنسرسیون‌ها و سایر شرکاء در صورت بروز فساد، در حال و آینده نیز تسری پیدا می‌کند. بنابراین مدیران عامل، مدیران بخش‌های مختلف و کارکنان شاغل در دستگاه‌های اداری و شرکت‌های مرتبط با کارفرما در صورت بروز فساد ممکن است با تعقیب قضایی، جریمه و زندان مواجه گردند.<sup>۳</sup>

علاوه بر عوامل اختصاصی فساد اقتصادی در پروژه‌های عمرانی، می‌توان عوامل کلی دخیل در بروز مفاسد اقتصادی را بطور خلاصه به شرح ذیل دسته‌بندی نمود: (موسوی،

۱۳۹۰: ۱۱۳-۱۰۹)

---

1. Civil liability  
2. Criminal liability

۳. مطالب مطرح شده ترجمه گزارش ذیل است:

"Transparency international (2005) preventing corruption on construction projects"

۱- ساختار قانونی و اداری نظام دولتی

- ❖ نحوه وضع آئین‌نامه‌ها و مقررات درون سازمانی
- ❖ نحوه اعطای اختیارات به رؤسا و معاونان و مسئولین امور اجرایی و نظارتی
- ❖ عدم شفافیت قوانین و در دسترس نبودن برای عموم
- ❖ شتاب‌زدگی در وضع قوانین و ناکامی در اصلاح قوانین ناکارآمد
- ❖ نبود یا وجود شرایط و زمینه‌های بسیار ضعیف برای تحقق اقتصاد رقابتی
- ❖ روشن نبودن وضعیت مالی مدیران و فعالان گروه‌های سیاسی یا متصدیان

بلندمرتبه دولتی

- ❖ عدم امکان کنترل و ردیابی مالی تخلفات انجام شده در امور اقتصادی
- ❖ عدم اطلاع مردم از شرایط پروژه‌های دولتی مجوزهای وارداتی و صادراتی
- ❖ عدم شایسته‌سالاری
- ❖ قلت نیروی کارآمد و متخصص در بخش دولتی
- ❖ ضعف در ثبات مدیریت‌ها و عدم ایجاد امنیت شغلی
- ❖ وجود اختیارات بیش از حد کلی و تعریف نشده برای مدیران و کارمندان
- ❖ ضعف نظام تشویق و تنبیه مناسب اداری
- ❖ عدم فرهنگ‌سازی مطلوب برای رسیدن به یک نظام اداری آرمانی
- ❖ کندی در مکانیزه کردن امور یا فقدان سیستم‌های اطلاعاتی پیشرفته
- ❖ چندشغلی بودن برخی مدیران و کارکنان
- ❖ شبکه روابط غیررسمی در سازمان‌ها
- ❖ نارضایتی کارکنان از شرایط اشتغال و سازماندهی‌های نامناسب در نظام

دیوان‌سالاری

- ❖ توزیع نامناسب و غیرعادلانه درآمدها و امکانات اداری بین کارکنان
- ❖ پایین بودن سطح دستمزدها و یا نابرابری دستمزد و خدمات ارائه شده

- ❖ وجود بوروکراسی‌های پیچیده و گسترده
- ❖ کاذب بودن بسیاری از روندهای اداری و اجرایی

۲- ضعف در کیفیت اعمال و نظارت بر سرمایه‌گذاری‌ها

- ❖ عدم برنامه‌های دقیق و شفاف در سرمایه‌گذاری‌های بخش دولتی
- ❖ عدم نظارت کارآمد بر این سرمایه‌گذاری‌ها
- ❖ عدم مستندسازی واقعی

۳- ضعف در نظام عدالت کیفری

- ❖ عدم جرم‌انگاری برخی از مصادیق مفاسد اقتصادی
- ❖ ضمانت اجراهای غیرمؤثر برای مصادیق مجرمانه
- ❖ ضعف نهادهای پلیس و نهادهای تعقیب و تحقیق (قادر به کشف مفاسد اقتصادی یا دستگیری و محاکمه مرتکبین)

❖ طولانی شدن مراحل دادرسی

- ❖ عدم دسترسی به مدارک کافی و مستدل
- ❖ عدم تمایل شاکیان خصوصی به پیگیری پرونده
- ❖ باور عموم بر لغزش‌پذیری قضات و مقامات نظام عدالت کیفری
- ❖ فقدان مدعی‌العموم مقتدر و برخوردار از منابع کافی برای تعقیب جرایم مالی و

اقتصادی

- ❖ عدم وجود مقامات قضایی کافی در رسیدگی تخصصی به پرونده‌های متراکم

اقتصادی

- ❖ عدم توجه نظام قضایی به لزوم تسلط قضات بر امور بازرگانی داخلی، خارجی، بانک‌داری، بودجه و قوانین حاکم بر شرکت‌ها و سازمان‌های دولتی
- ❖ انطباق ندادن برخی قوانین به واقعیات اجتماعی و نارسایی یا خلاء مقررات

کیفری در برخی موارد

❖ عدم توجه رکن قانون‌گذار به جرم‌انگاری‌های نوین یا اصلاح مقررات ناقص

موجود

❖ کمبود مکانیزم و ساز و کارهای لازم در مورد نظارت قضایی کافی بر عملکرد

مراکز اقتصادی کشور توسط سازمان بازرسی کل کشور

❖ عدم الزام مدیران و مسئولین به ثبت و اعلام صحیح سرمایه‌های دولتی قرار

داده شده در پروژه‌های اجرایی

۴- ضعف در سامانه‌های نظارتی

❖ وجود بخش مستقلی برای نظارت بر حسن اجرای امور در هر سازمان

❖ تعدد، پراکندگی و ضعف هماهنگی بین دستگاه‌های نظارتی به صورت رسمی

❖ نبود الزام قانونی در زمینه نظارت

❖ عدم پیش‌بینی ارتباط رسمی بین دستگاه‌های نظارتی با همدیگر بخصوص

ارتباط دستگاه‌های نظارتی و نیروی انتظامی

❖ نبود امکانات کافی برای کنترل افراد و کشف جرایمی چون ارتشاء، پورسانت،

تبانی در معاملات دولتی و همانند آن

❖ پاسخ‌گونی‌بودن دستگاه‌های نظارتی در مقابل مردم نسبت به ضعف در کشف

تخلفات یا نبود پیگیری لازم در کشف جرایم و تخلفات احتمالی

❖ عمقی نبودن بازرسی‌های موردی

❖ تحرک ضعیف مجامع عمومی شرکت‌های دولتی به عنوان نمایندگان دولت در

برخورد با تخلفات

❖ عدم اطلاع‌رسانی به مردم در خصوص گزارش‌های بازرسان از وضعیت سیستم‌های

کنترل داخلی شرکت‌ها و سازمان‌ها ضعف واحدهای حسابرسی دستگاه‌های اجرایی یا حداقل

ارائه ندادن گزارش به مردم

- ❖ عدم پیش‌بینی صریح الزام سازمان حسابرسی به ارسال گزارش‌های حاکی از وقوع جرم به دستگاه‌های قضایی
- ❖ وجود خلاءهای قانونی در اعمال نظارت بر واحدهای خارج از کشور در مورد نمایندگی‌های سازمان‌های دولتی خارج از کشور
- ۵- انحصارگرایی دولت در اقتصاد
  - ❖ رعایت ملاحظات احتمالی اجتماعی و سیاسی و اداری در برخورد با تخلفات
  - ❖ ثبات کارکنان در پست‌ها و افزایش ارتباط آنها با ارباب رجوع و تزریق نقدینگی زیاد به آن مجموعه انحصاری
  - ❖ تسلط دولت بر منابع
  - ❖ پایین بودن کیفیت تولیدات
  - ❖ کاهش رقابت، امکان و قدرت انحصارگر را برای تعیین قیمت بالا و کسب سود غیرمنصفانه افزایش می‌دهد چنین انحصاری می‌تواند متعاقب خود انحصاری سیاسی را در پی آورد که در این صورت افراد فاسد خواهند توانست حتی در مرحله تصویب قوانین هم دخیل بوده و زمینه توزیع ناعادلانه فرصت‌ها و درآمدها ایجاد انحصارات سیاسی و اقتصادی منتج به فساد و خارج شدن بازار از نهادهای کنترل‌کننده را فراهم آورد.
  - ❖ فساد مالی و عدم شفافیت در منابع و مصارف بودجه دولت
  - ❖ عدم شفافیت در منابع و مخارج خارج از بودجه
- ۶- زمینه‌ها و علل فرهنگی و اجتماعی
  - ❖ آگاهی کم مردم از حدود وظایف و فعالیت دستگاه‌ها و حقوق و تکالیف خود
  - ❖ افزایش نابرابری در جامعه
  - ❖ تغییرات ارزش‌ها
    - رواج فرهنگ برخورداری حداکثر از مادیات، حتی بدون رعایت حقوق دیگران
    - علقه‌های ضعیف اجتماعی نسبت به ارزش‌ها و اصول جامعه

نقش علوم انسانی و اجتماعی در کاهش... ۵۳۱

- غلبه خودخواهی و منفعت‌طلبی بی‌حد و حصر بر برخی افراد و ضعف جمع‌گرایی در جامعه
- گسترش فرهنگ تجمل‌گری و ایجاد رقابت جهت دستیابی به تجملات بیشتر
  - ❖ افزایش نیازها
  - ❖ محدودیت و عدم امکان افزایش درآمدها
  - ❖ تضعیف کنترل‌های درونی و بیرونی
  - ❖ هنجار شدن کارهای نامشروع
  - ❖ رواج بی‌اعتمادی در جامعه
  - ❖ تبعیض

### نتیجه

با توجه به عوامل مختلف مؤثر بر فساد اقتصادی پروژه‌های عمرانی، نقش علوم انسانی در کاهش آن حائز اهمیت است و صرف تأکید در بکارگیری نیروهای فنی، مانع جدی در مقابل این مفاسد محسوب نمی‌شود.

علوم انسانی - اجتماعی قادر است در زمینه کاهش فساد اقتصادی پروژه‌های عمرانی خدمات مختلفی ارائه دهد که می‌توان به عنوان نمونه به موارد ذیل اشاره نمود:

- تربیت مدیران آشنا به ارزشیابی و پایش پروژه
- بکارگیری روشهای علوم انسانی همچون نیازسنجی، پیمایش، انجام تحقیقات کیفی

و ...

- تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمدسازمانی
- بسترسازی فرهنگی - اجتماعی، اطلاع رسانی و ارتقاء فرهنگ عمومی
- آینده‌پژوهی و همسو و همگام نمودن پروژه‌های عمرانی با اهداف چشم انداز
- آشناسازی نیروهای فنی با مباحث حقوقی و اجتماعی

- اولویت‌بندی نیازهای عمرانی شهرستان، استان و کشور  
با توجه به سیاست سالهای اخیر در تخصیص بودجه عمومی کشور و افزایش سهم استانها در طرح‌های تملک دارایی‌های سرمایه‌ای، و همچنین بکارگیری نیروهای استانی در تخصیص بودجه این طرح‌ها در شهرستانهای مختلف، نیازسنجی و اولویت‌بندی طرح‌های عمرانی با استفاده از ظرفیت علوم انسانی و اجتماعی، می‌تواند از به هدر رفتن منابع جلوگیری نماید.
- شفاف سازی و اصلاح قوانین ناکارآمد
- رضایت‌سنجی از کارکنان در خصوص شرایط اشتغال و ساماندهی مناسب آنان در نظام دیوانسالاری
- آشناسازی و برگزاری دوره‌هایی همچون دوره‌های آشناسازی با مباحث حقوقی، اجتماعی و فرهنگی برای متخصصین فنی در راستای ارتقای اطلاعات آنان در حوزه مبارزه با مفاسد اقتصادی و عوامل مختلف آن
- ارائه شاخص‌های مناسب و عدالت‌محور در مراحل برنامه‌ریزی و پیشنهاد پروژه عمرانی، انتخاب پیمانکار و...





### کتابنامه

- ساکي، محمدرضا. ۱۳۸۹. حقوق کیفری اقتصادی، تهران: انتشارات جنگل، چاپ اول  
 قرارگاه سازندگی خاتم‌الانبیاء. ۱۳۸۲. مدیریت طرح‌های عمرانی.  
 مصاحبه با علیرضا نعمتی، معاون دفتر امور بودجه منطقه‌ای معاونت برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی  
 معاونت برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی رئیس جمهور. ۱۳۸۹. راهنمای سیستم نظارت بر پروژه‌های  
 عمرانی ملی  
 موسوی، مهري سادات. ۱۳۹۰. بررسی نحوه بروز مفاصد اقتصادی در اجرای طرح‌های عمرانی  
 دستگاه‌های اجرایی و ارائه پیشنهادهایی در خصوص مبارزه با آن  
 نجفی ابرندآبادی، علی حسین. ۸۵-۱۳۸۴. جزوه درس جرم‌شناسی با درآمدی بر جرم‌شناسی بزهکاری  
 اقتصادی و حقوق کیفری اقتصادی، دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی  
 وفایی، حسن. ۱۳۸۴. «فساد مالی در پیمانکاری‌ها»، مجله سیاسی- اقتصادی، شماره ۲۱۳-۲۱۴  
 Transparency international. 2005. preventing corruption on construction projects



## علوم انسانی: سامان‌دهنده و هدایتگر فعالیت‌های جامعه

محمد نقی‌زاده

### چکیده

توجه به دو نکته اساسی نشان خواهد داد که علوم انسانی به مثابه فضای همه فعالیتها و رفتارهای جامعه ایفای نقش می‌کنند؛ و به موازات و حتی در طول سایر علوم نیستند. این دو نکته عبارتند از:

آثار و مظاهر و تجلیات عینی و کالبدی هر جامعه، هر تمدن، هر دین یا هر مکتب فکری در سه گروه اصلی "انسانها"، "آراء" و "کالبد" ظهور و بروز می‌کنند؛ که اصلی‌ترین مصادیق هر گروه عبارت از: "انسانها" یا تربیت‌یافتگان شامل اسطوره‌ها، هنرمندان، ادبا، دانشمندان، متفکرین، رهبران و عرفا هستند؛ "آراء" در بر گیرنده نظریاتی می‌باشند که در قلمرو ادبیات، حکمت، فلسفه، تفاسیر، علم و عرفان از سوی تربیت‌یافتگان یک تفکر رایج شده‌اند؛ و "کالبد" که مجموعه آثار و هنرهایی از قبیل شهرها، معماری، نقاشی، موسیقی، صنایع و سایر آثار کالبدی و عینی هستند.

• از طرف دیگر، در فرایند ظهور هر پدیده‌ای توسط انسان سه مرحله "اندیشه"، "عمل" و "ظهور" قابل شناسایی است. به بیان دیگر، ظهور عینی هر پدیده و هر رفتار و هر اثری، بدو منوط به شکلگیری آن در فضای اندیشه و به استناد و بر پایه مبانی فکری و جهانی انسان است. پس از شکل‌گیری ذهنی موضوع، رفتارها و بهره‌گیری از منابع طبیعی آن را (در جهت پاسخگویی به نیازهای انسان و یاری رساندن به آرمانها و اهداف حیاتش، که اینها را نیز جهانی‌بینی او تبیین و تعریف کرده‌اند) منجر به ظهور یا تولید موضوع مورد نظر می‌شود.

• به این ترتیب است که "علوم انسانی" که با اندیشه و جهانی‌بینی و تربیت انسان سروکار دارد و فضای فکری او را سامان و جهت می‌دهد دارای اهمیت در خور توجهی

بوده و نباید این علوم را به عنوان علمی در کنار سایر دانشها و آگاهیها و فعالیتهای انسان نگریست. فراتر از آن، علوم انسانی باید هدایتگر فضای اندیشه و راهنمای آحاد جامعه و نهادها و تشکیلات مختلف باشند. علاوه بر این، قابل توجه است که مباحث علوم انسانی و به عبارت دیگر، علوم پایه مطرح در قلمرو علوم انسانی که همان جهانبینی انسان و باورهای او هستند باید هادی و راهنمای علوم انسانی باشند.

مقاله حاضر بر آن است تا ضمن مطرح کردن دو موضوع اصلی "فرایند ظهور و خلق آثار انسانی" و "تبیین نقش علوم انسانی در این فرایند"، به این اصل برسد که علوم انسانی باید فضای اندیشه و راهنمای علم و عمل باشند و نه علمی منفک از سایر موضوعات. و در عالم واقع نیز چنین است؛ و اعلام شده یا اعلام نشده، جهانبینی و فرهنگ و باورها و علوم انسانی رایج در میان هر جامعه، مردمان را (اعم از عام و خاص) در همه فعالیتهای و رفتارهایشان راهبری می کنند.

**کلیدواژه‌ها:** علوم انسانی، جهان‌بینی اندیشه، فرهنگ، تمدن

## مقدمه

در فرایند ظهور "آثار" یک تمدن و یک جامعه، "اندیشه" (یا نظر) و "رفتار" (یا عمل) نقشی بنیادین ایفا می کنند، که به ترتیب، از آنها به "جهان‌بینی" (به عنوان فضای اندیشه و تفکر) و "فرهنگ" (به عنوان فضای عمل و رفتار) تعبیر می کنیم. نکات ظریفی که در این زمینه وجود دارند، بی توجهی به فضای اندیشه (یا همان علوم انسانی) و همچنین تقلید و تکرار مبانی فکری (و حتی الگوهای عینی) بیگانه است که تداوم تاریخی یک تمدن را با مشکل مواجه نموده است. مقایسه آثاری که در گذشته ایران ایجاد شده‌اند با آثاری که در قرن حاضر ساخته شده‌اند نشان می دهد که فرایندی که در باره ظهور و خلق آثار انسانی ذکر شده در مورد آثار گذشته مصداق دارند، اما این فرایند در باره آثار معاصر عموماً دچار نقص یا تناقض می باشد. علت اصلی این اشکال می توان در تقلیدی بودن مبانی و روشهای طراحی و برنامه ریزی و ایجاد آثار دانست که بر مبانی و اصول جانبینی و فرهنگ اصیل ایرانیان تطبیق ندارند.

### فرایند ظهور یک "تمدن" از "اندیشه" و "فرهنگ"

فرایند ظهور هر پدیده‌ای توسط انسان، در سه مرحله اصلی قابل طرح است: اول، مرحله "اندیشه و فکر"؛ دوم، مرحله "عمل" و مرحله سوم، ظهور "پدیده مورد نظر" است. اما، توضیح مختصر این سه مرحله و بیان نقش هر یک در ظهور یک پدیده را این گونه بیان می‌کنیم: نیاز به توضیح زیادی نیست که:

✓ اولاً اصلی‌ترین ویژگی انسان اندیشه و فکر اوست که:

ای برادر، تو همه اندیشه‌ای مابقی، خود استخوان و ریشه‌ای

همه انسان‌ها در فضایی می‌اندیشند که ویژگیهای این فضا را اصول و مبانی جهانبینی‌شان تعریف می‌کنند. به این ترتیب، فضای اندیشه هر انسانی را جهانبینی او می‌نامیم. طبیعی است که افراد مختلفی که یک جهانبینی با نام واحد را قبول دارند، برداشت و شناخت و التزام متفاوتی نسبت به آن جهانبینی دارند. مثلاً همه مسلمانان به تبعیت و پیروی و اندیشه در فضای "جهانبینی توحیدی" معروف‌اند، اما طبیعی است که برداشت و شناخت و التزام شخصیتی چون امیرالمؤمنین علی<sup>ع</sup> با برداشت و شناخت و التزام مسلمانان دیگر (که آنان نیز نسبت به حضرتش در مراتبی از مسلمانی قرار دارند) متفاوت است.

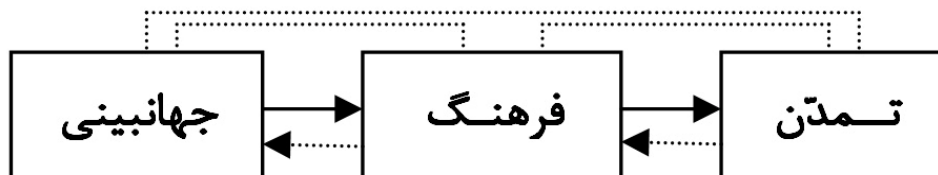
✓ پس از مرحله اندیشه، مرحله عمل است، که عمل (یا اعمال) نیز که بر اساس جهانبینی ظهور و بروز پیدا می‌کنند، در فضایی و بر اساس ارزشها و معیارها و هنجارهایی رخ می‌نمایند که آن فضا را "فرهنگ" می‌نامیم. به بیان دیگر، فضایی که همه فعالیتها و اعمال انسانها، با اتکا به فضای اندیشه یا جهانبینی‌شان در آن فضا رخ می‌دهند، "فضای فرهنگی" است. طبیعی است که یک جهان‌بینی واحد، در جوامع و مکانها و زمانهای مختلف، ظهور فرهنگهای متفاوتی را سبب خواهد شد. مثل جهان‌بینی توحیدی اسلام، که زمینه‌ساز فرهنگها (یا رفتارهایی) در عمر ۱۴۰۰ ساله خویش و در جوامع و سرزمینهای مختلف شده است که این فرهنگها تمایزات و تفاوتهایی با یکدیگر دارند.

✓ و بالاخره، پس از اندیشه و عمل، آثاری پدید می‌آیند، که مجموعه این آثار را

”تمدن“ می‌نامیم؛ تمدنی که منتسب به آن جهانی‌بینی و فرهنگ است. توجه کنیم که اگر آثار، اصالت داشته باشند، حاصل کار تمدنی اصیل و به عبارتی به صورت واقعی نیز تمدن، خواهد بود؛ و اگر ”آثار“، آثاری تقلیدی باشند، حاصل کار نیز تمدنی اصیل نبوده، و به عبارت بهتر، اصلاً تمدن نیست.

بنابراین، بسیاری (یا همگی) رفتارها و اعمال انسانها در فضای فرهنگی‌شان رخ می‌دهند؛ و در عین حال، همه رفتارها، ضمن آن که تجلیات فرهنگ هستند، بر دگرگونی و تحول فرهنگ جامعه نیز تأثیر دارند. به طور خلاصه می‌توان گفت که برای سه مرحله ”فکر“، ”عمل“ و ”آثار“ که مراحل فرایند خلق یک اثر هستند، سه فضا قابل تشخیص است: فضای اول، فضای اندیشه است که از آن به ”جهان‌بینی“ تعبیر می‌کنیم؛ فضای دوم، فضای عمل است که آن را ”فرهنگ“ می‌نامیم؛ و بالاخره فضای ظهور آثار انسانی قرار دارد که مجموعه آنها ”تمدن“ نامیده می‌شود. به عبارت دیگر، ”جهان‌بینی“، فضای اندیشه است، ”فرهنگ“ فضای عمل و رفتار انسان است؛ و ”تمدن“ مجموعه آثاری است که توسط جامعه‌ای با جهانی‌بینی و فرهنگ مشخص پدید آمده‌اند.

ممکن است این اشکال مطرح شود که بسیاری از جوامع، علی‌رغم کار و تولید آثار زیاد، جلوه‌گاه تمدنی نیستند، یا بسیاری از آثار آنان صیغه تمدنی ندارند؛ که در پاسخ می‌توان به تقلیدی بودن جهان‌بینیها و فرهنگهای پایه اشاره کرد؛ که در نتیجه، آثار تولیدی نیز که تقلیدی از یک اصل بیگانه‌اند، در قالب تمدن مبدأ ظاهر می‌شوند. مثل این که ”نیویورک“ جلوه‌گاه تمدن غربی است، اما ”دوبی“ که در جامعه‌ای مسلمان و به تقلید از آن بنا شده، نمی‌تواند تمدن نامیده شود (و تمدن نیز نامیده نمی‌شود)؛ چرا که نه اصالت غربی دارد، و نه این که در فرایند اندیشه جامعه مسلمان آن پدید آمده است. نمودار ۱ خلاصه فرایند مورد اشاره را نشان می‌دهد. با این توضیح که بین این سه موضوع، رابطه معکوس ضعیفی نیز برقرار است؛ به این معنا که ”آثار انسانی“ (یا تمدن)، جلوه‌ها و تبعات ”فرهنگی“ دارند، و تغییر فرهنگها نیز بر ”جهان‌بینی“ها (تقویت، تضعیف یا استحاله آنها)



### نمودار ۱: فرایند عام ظهور یک تمدن از فرهنگ و جهان‌بینی خاص

تذکر مهم در این زمینه، این است که وجود فضاهای مذکور (فضاهای اندیشه و عمل و ظهور، یا جهان‌بینی و فرهنگ و تمدن یک جامعه)، ممکن است از سایر جهان‌بینی‌ها و فرهنگ‌ها و تمدن‌ها متأثر بوده، و اصالتشان تضعیف شود. مثل این که می‌توان گفت: *”مادی‌گرایی گاهی اعتقادی است و گاهی اخلاقی. مادیت اخلاقی یعنی این که شخص، هر چند از نظر اعتقاد معتقد به ماوراء طبیعت است و لیکن از نظر اخلاق و عمل، مادی است“* (مطهری، ۱۳۵۷، صص ۲۲۷-۲۲۶).

خلاصه این که: در فرایند تجلی کالبدی و عینی اندیشه، و به عبارتی، در روند تبدیل یک اندیشه و سامانه فکری به یک محصول که در خدمت آن اندیشه و صاحبان آن اندیشه باشد، می‌توان از سلسله‌مراتبی نام برد که از جهان‌بینی آغاز می‌شود و پس از زایش و تأثیر بر فرهنگ و به دنبال آن، تدوین سیاستها و تنظیم برنامه مورد نظر، به تولید و ظهور محصولی ختم می‌شود که ناگزیر به عنوان جلوه‌گاه و مقوم فرهنگ و اصول جهان‌بینی خاستگاهش، خواهد بود. به همین جهت است که ارائه تعاریف مورد نظر از جهان‌بینی و فرهنگ به عنوان دو عامل اصلی و غالباً نامرئی و نامحسوس همه فعالیت‌های بشری، ضروری می‌گردد.

به عبارت دیگر، برای شناخت تحولات تاریخی و تمدنی ایران، توجه به این سه فضا،

و به ویژه فضای اندیشه (جهانبینی توحیدی) و فضای عمل (فرهنگ ایرانی) ضرورت تام دارد، که نظریه حاضر، سعی در توجه به آن دارد. به جهت اهمیت موضوع، یادآور می‌شویم که باید همواره این موضوع را مدنظر قرار داد که انسان همه موضوعات را در فضای فکری‌ای تحلیل می‌کند که آن را جهانبینی می‌نامیم؛ و در فضایی با همه چیز تعامل می‌کند که آن را فرهنگ می‌گوئیم، و حاصل این تحلیل و تعامل، آثاری است که تمدن نامیده می‌شود.

توضیح این که، در بررسی موضوعات مربوط به شهر (یا تمدن) اسلامی، پیش از هر چیز، توجه به این نکته مهم ضرورت دارد که اصول اسلامی به دلیل جاودانگی و جامعیت و جهانی بودن اسلام، اصول ثابتی هستند که در مکانها و زمان‌های مختلف با توجه به امکانات فکری و عینی در دسترس تفسیر خاص خود را دارند که حاصل آن به صورت وحدتی در کثرت در پهنه جغرافیایی مسلمین به منصفه ظهور رسیده‌است. در واقع، سخن در این است که برای شناسایی و معرفی صبغه اسلامی یک پدیده (تمدن، شهر، ساختمان، هنر، لباس، غذا و امثالهم) نباید به دنبال شکل و ظاهر و کالبد و به طور خلاصه الگوی فیزیکی واحد و یکسان برای همه زمان‌ها و مکان‌ها بود که این امر با جاودانگی و جهانی بودن اصول اسلامی در تناقض است.

بی‌توجهی به این فرایند، و به عبارتی، بی‌توجهی به رابطه باورها با رفتارها و با آثار، بر باورها و فرهنگ تبعات منفی دارد. هنگامی که از موضوعاتی سخن به میان می‌آید، که یا پدیده‌ای ظاهراً جدید هستند، و یا این که موضوعاتی تکنیکی و فنی هستند، سخن گفتن از فرهنگ اسلامی و جست‌وجوی رابطه این دو، از نظر عده‌ای امری نادرست یا غیرقابل قبول تلقی می‌شود. این در حالی است که رابطه جهان‌بینی و فرهنگ با آثار انسانی و تأثیر متقابل آنها بر یکدیگر، امری محرز و غیرقابل انکار است. بی‌توجهی به این موضوع و تکرار و تقلید الگوها و آثار بیگانه، سبب رواج اصول و ارزشهای منشأ آن الگوها و آثار در جامعه مقلد می‌شود. به این ترتیب، ارتباط ناگسستنی و غیرقابل انکاری بین



جهان‌بینی و فرهنگ و آثار تمدنی (اعم از علم و هنر و اخلاق) یک جامعه وجود دارد؛ که در این ارتباط، جهان‌بینی فضای فکری و فرهنگ فضای فعالیت پیروان خود را تشکیل می‌دهند. در مجموعه این دو فضا، کشف قوانین عالم هستی به عنوان علم مطرح است. هنر را نیز می‌توان، به استفاده و به کار بستن این قوانین در آثار انسانی دانست، و عمل به این تناسبات و قوانین در رفتارها و اعمال انسانی را نیز اخلاق نامید. در سطور بعدی، برخی موضوعات مربوط به "جهان‌بینی"، "فرهنگ" و "تمدن" و تعاریف مورد نظر از آنها ارائه می‌شوند.

### اجمالی در مورد جهان‌بینی و مراتب آن

جهان‌بینی حاکم بر انسان، بنیادی‌ترین موضوعی است که فضای تفکر و اندیشه و بنیاد فرهنگ و جهت‌گیریهای اعمال انسانها و جوامع را شکل می‌دهد؛ و در آن نحوه نگرش به موضوعات اساسی و مهمی همچون انسان، هستی، غایت هستی، حیات و مراتب آن، غایات و آرمانها و اهداف انسان، روابط اجزاء عالم وجود و سایر مفاهیم بنیادین تبیین شده‌اند؛ و به عنوان پایه اصول و ارزشها و آرمانها و سیاستها و برنامه‌های متخذه برای وصول به آنها ایفای نقش می‌کند. در جهان‌بینی مورد باور انسان، پاسخ به سؤالات اصلی حیات، از قبیل: از کجا آمده‌ام؟ به کجا می‌روم؟ و چگونه باید این مسیر را طی کنم؟ ارتباط من با هستی و اجزاء آن چگونه تعریف می‌شود؟ و جایگاه من در هستی چیست؟ تعریف شده است. به این ترتیب، هر جهان‌بینی، فضای تفکر پیروان خویش است؛ و به عبارت دیگر، هر انسانی بر پایه اصول مأخوذ از جهان‌بینی خویش، در زندگی مشی می‌کند. تبیین رابطه جهان‌بینی و علم و شناسایی نقش جهان‌بینی در جهت‌دهی عالمان و شکل‌گیری سؤالات دانشمندان و هدایت علم و همچنین آگاهی به تفاوت‌های هر یک از شاخه‌های علوم در جهان‌بینی‌های گوناگون بحث بنیادینی است که تجزیه و تحلیل آن،

گام اول شناخت مباحث مرتبط با هر تحقیقی است.<sup>۱</sup> اعتقادات و باورهای هر جامعه و تمدن و فرهنگی مبین نوع و مختصات جهان بینی شان می باشد. جهان بینی، تبیین کننده نحوه نگرش انسان به عالم وجود است، و جهتگیری فعالیت های او و ارتباطش را با هستی تعیین و هدایت می نماید. هر جهان بینی اصول و معیارهایی را برای رابطه انسان و عالم هستی معرفی می کند.

### طبقات جهان بینی ها

جهان بینی های رایج و موجود در عالم و در میان جوامع و ملل مختلف را از جهات مختلفی می توان طبقه بندی کرد، که در این مجال به اشاره ای بسنده می شود. از جهت منبع تغذیه و نوع رویکرد، جهان بینی های متفاوتی مثل جهان بینی مذهبی و فلسفی و علمی قابل ذکر و تعریف هستند (مطهری، ۱۳۵۷). ضمن آن که، به طور کلی، در طول تاریخ بشریت، دو گونه جهان بینی به ظهور رسیده و فعالیت های جوامع را جهت داده اند: "جهان بینی الهی" و "جهان بینی مادی" یا به عبارت بهتر: "جهان بینی توحیدی" و "جهان بینی شرک" (ر.ک: مطهری، بی تاج؛ همو، ۱۳۵۷ آ و چیتیک، ۱۳۷۲). این جهان بینی ها، موجد دو تفکر دینی (به معنای الهی و توحیدی) و غیردینی (به معنای غیرالهی و غیرموخّذانه و مشرکانه و مادی) بوده اند.

سخن گفتن از جهان بینی مادی در جامعه الزاماً به معنای بی دینی و یا ضدّ دین بودن آنها نیست. چرا که بسیاری از دینداران (حتی بدون آن که خود بدانند) به روش بی دینان و منکران دین زندگی می کنند؛ و یا این که اصولاً قلمرو دین را فقط به برخی مسائل

---

۱. برای مطالعه نقش جهان بینی در تنظیم و جهت دهی سؤالات انسانها و از جمله دانشمندان، ر.ک: گلشنی، ۱۳۷۷؛ حکیمی، ۱۳۵۷؛ نصر، ۱۳۵۹؛ همو، ۱۳۵۹؛ همو، ۱۳۶۱ و نقی زاده، ۱۳۸۶ ب.

شخصی و فردی و عبادی محدود می‌کنند (ر.ک: مطهری، ۱۳۵۷). علاوه بر آن، به تبع شناختها یا مجاری ادراکات انسان، می‌توان برای جهان‌بینی‌ها شعباتی چون علمی، فلسفی، مذهبی و عرفانی قائل شد (از جمله، ر.ک: مطهری، ۱۳۵۷ و همو، ۱۳۵۹).

در جامعه اسلامی، انتزاعی‌نگری در زمینه اعتقادات، و به عبارتی: محدود کردن حوزه تفکر و اعتقادات در محدوده و موضوعاتی خاص، همان عواقبی را دارد که جدایی و تفکیک دنیا و آخرت و مادّیت و معنویت از یکدیگر برای جامعه در پی دارد؛ همان نتایجی را به بار می‌آورد که جدایی دین از زندگی روزمره مردم در پی داشته و مدتهای مدیری است که دین را به عنوان موضوعی فردی و شخصی مطرح نموده است. جدایی دین و معنویت از زندگی این‌جهانی جوامع، اختصاص به ممالک اسلامی نداشته و می‌توان از آن به عنوان یکی از بزرگ‌ترین مصایب مبتلابه جوامع معاصر نام برد.

این پدیده که با تمرکز بر جنبه‌های مادّی و فیزیکی زندگی گسترش یافت و نتیجه مستقیم دنیاگرایی جوامع غربی بود، به مرور در کشورهای اسلامی نیز رسوخ نمود و حتی در ذهن بسیاری از متدینین نیز این توهم را به وجود آورد که توسعه مادّی و صنعتی و علوم جدید، مقولاتی جدای از تدین و معنویت می‌باشند. این توهم، به دو طریق، عامل انحطاط جوامع بود: یکی آنهایی که معنویت را جدا یا حتی زاید بر مادّیت حیات می‌دانستند؛ و دیگر، آنانی که معنویت و دین و ارزشها را موضوعاتی فردی و شخصی قلمداد می‌نمودند. هر دوی برداشتها یا تفسیرها، تقسیم و تفکیک و تجزیه زندگی و حیات را به حدّ اقل دو قلمرو به دنبال دارند، که این تقسیم‌بندیها، با تفکرات وحدت‌گرا و کل‌گرا در باره جهان هستی و از جمله زندگی انسان، که شعبات و جلوه‌هایی از تفکر توحیدی هستند، در تقابل می‌باشند.

علی‌اّیحال، بدون دخول در توضیح ویژگیهای همه جهان‌بینیها، بنا به ماهیت بحث که به "تمدن" مربوط می‌شوند، به جایگاه "جهان‌بینی توحیدی" به عنوان فضای اندیشه و تفکر مسلمانان اشاره می‌شود.

### جهان‌بینی توحیدی اسلام

اصل "توحید"، اصل بنیادین و اساسی جهان‌بینی توحیدی اسلام، است که به عنوان وجه تمایز این جهان‌بینی با سایر جهان‌بینی‌ها ایفای نقش می‌کند. "توحید" رکن اصلی اسلام است؛ که به عنوان دکنترین خاصّ این دین، بر همهٔ فعالیت‌های مسلمین معتقد به آن تأثیر داشته و زمینه‌ساز و موجد آثاری بوده است که به عنوان هویت جوامع مسلمان و تمدن‌های آنان ظاهر شده‌اند (ر.ک: نصر، ۱۳۵۹ آ و داوری اردکانی، ۱۳۷۸).

بدون دخول در بررسی جزئیات جهان‌بینی توحیدی یا جهان‌بینی مورد تأکید اسلام که تحقیق گسترده‌ای را طلب می‌نماید، تنها به بنیادی‌ترین اصل آن (توحید) که مورد قبول همهٔ فریق مسلمین نیز هست، اشاره می‌شود. از آنجایی که اساس تفکر و جهان‌بینی اسلامی توحید است، شناسایی بارزهای روش‌های ملاک عمل مسلمین، اصول حاکم بر آن و ویژگی‌های آثار آنان بدون ملحوظ داشتن تأثیر این اصل ممکن نیست. به همین جهت اهتمام در شناخت چگونگی تأثیر جهان‌بینی و تفکر توحیدی در مقاطع زمانی و مکانی مختلف و بر آثار گوناگون امری ضروری است.

تفکر توحیدی که بر پایهٔ یگانگی و وحدت آفریدگار و ربّ و مدیر عالم هستی استوار است، در مقولاتی چون توحید در ذات، توحید در صفات، توحید در عبادت و توحید افعالی قابل طرح است که هر کدام از آنها به نحوی بر شکل‌گیری فعالیت‌های مسلمین اثر داشته‌اند؛ و باید اثر داشته باشند. لازم به ذکر است که برخی از این انواع توحید مشتمل بر جزئیات و مراتب دیگری، همچون توحید خالقیت، توحید ربوبیت، توحید تقنین و توحید در اطاعت می‌باشند؛ که در این فرصت به برخی فرآیندهای تأثیر آنها بر ظهور آثار مسلمانان به ویژه در رابطه با محیط زندگی‌شان اشاره می‌شود.

### فرایند تأثیر تفکر توحیدی بر فرهنگ و تمدن (آثار) منتسب به اسلام

در این مجال، اجمالی از ویژگی‌های تفکر توحیدی در جهان‌بینی اسلامی، و تأثیر آن بر فرهنگ جوامع اسلامی و آثار آنها ذکر می‌شود:

✓ توحید ذاتی حضرت احدیت که در تعالیم و حیانی اسلام مطرح است یکی از بارزترین وجوه تمایز تفکر توحیدی اسلام با تفکر رایج در سایر ادیان و حتی مذاهب آسمانی در مورد خداوند است (آل عمران: ۱۸، شوری: ۱۱ و اخلاص: ۴-۱). این مرتبه از توحید، مسلمانان را به سمت اتخاذ روشهایی هدایت می‌کند، به نحوی که تولیدات حاصل از این روشها انسان را به تنزیه الهی متذکر گردند. به بیان دیگر، مسلمانان باید بر این امر مراقبت نمایند که تولیداتشان و آثاری که خلق می‌کنند به هیچ وجه شائبه‌ای از نمایش الهی (آن گونه که در جوامع و ادیان دیگر رایج بوده است) را در خود نداشته و یا به ناظر القا ننمایند. به همین دلیل است که برخی از هنرهای در میان سایر جوامع (مثل مجسمه-سازی یا نقاشی) نه تنها به مثابه هنر قدسی، که حتی به عنوان هنرهای رایج نیز مورد استقبال جوامع اسلامی قرار نگرفته‌اند.

✓ وجه بعدی "توحید"، توحید در خالقیت است که به عنوان یکی از بنیادی‌ترین مصادیق و مراتب توحید توجه جدی به تعالیم اسلامی را به خود جلب نموده و تعالیم قرآنی به کرات آن را مورد اشاره و تأکید قرار داده‌اند (اعراف: ۱۸۵، رعد: ۱۶، زمر: ۶۲، مؤمن: ۶۲، انعام: ۱۰۲، حشر: ۲۴، اسراء: ۱۱۱، نازعات: ۵ و بقره: ۲۲). این مرتبه از توحید، نافی شرک مشهود در بسیاری از ادیان و تفکرات و جهان‌بینی‌هایی می‌باشد که برای بسیاری از موجودات در خلقت پدیده‌ها، استقلال و قدرت و توانایی و یا مشارکت با خداوند قائل بوده‌اند. توحید در خالقیت، به اشکال مختلف بر فکر و عمل و شیوه زیست مسلمین و رابطه آنها با جهان خارج و با ساخته‌هایشان تأثیر محرز و روشنی دارد. با توجه به آن که قوه خلاقه به ودیعت نهاده شده از سوی حضرت حق در وجود انسان، خود جلوه‌ای از وحدت الهی است، شهر و ساخته‌های مسلمانان، خالق و تولیدکننده خویش را به عنوان

وسیله و نه خالق اصلی معرفی می‌نمایند. در واقع، انسان خلاقیت خویش را در تولید و ایجاد هر پدیده‌ای، با بهره‌گیری از مواد عالم و روح (و فکر) الهی خویش به منصفه ظهور رسانده و آن را موجودی تلقی می‌نماید که اولاً اصل ماورائی آن نزد خداوند است و ثانیاً با توجه به توحید افعالی به نحوی آن را به فعل الهی منتسب می‌نماید.

✓ وجه مهم دیگر توحید، توحید در عبادت است. این تفکر نیز در آیات متعددی از قرآن کریم مورد تأکید قرار گرفته است (یونس: ۳، آل عمران: ۶۲ و یس: ۶۲-۶۱). اگر چه عبادت یکی از ارکان اصلی جملگی ادیان، اعم از ادیان الهی و غیرالهی است، و اگر چه وحدانیت الهی در بسیاری ادیان و حتی میان مشرکین (که بتها را وسیله شفاعت می‌دانند، یا برای رب‌النوعها قدرت قایل بودند) امری محرز است، اما توحید در عبادتی که تفکر اسلامی معرف و مروج آن است، جلوه کاملاً متمایزی از سایر ادیان و مکاتب را دارا است که تجلی کالبدی آن در طول تاریخ و در اعمال و حرکات و آثار مسلمانان از جمله در ساخت محیط زندگی و شهرهایشان به منصفه ظهور رسیده است.

✓ ربوبیت از موضوعاتی است که در تفکر توحیدی اسلام مختص خداوند تبارک و تعالی می‌باشد (کهف: ۱۴، حمد: ۱، نجم: ۴۹، بقره: ۲۱ و انبیاء: ۵۶). توحید در ربوبیت که استفاضه تربیت و ادب و علم و دانش و آگاهی را از خداوند تبارک و تعالی طلب می‌نماید، تأثیر جدی بر آموزش مسلمین داشته که عصاره آن را می‌توان در جمله معروف "أَوَّلُ الْعِلْمِ مَعْرِفَةُ الْجَبَّارِ" متجلی یافت؛ که کسب دانش و علم را اولاً در پرتو عنایت الهی و شناخت وی ممکن می‌داند و ثانیاً منبع اصلی را کلام وحی معرفی می‌کند. همین امر سبب می‌شود تا مسلمانان که خویش (انسان) را مطابق تعالیم اسلام خلیفه خداوند سبحان در زمین می‌دانند، در صبغه الهی بخشیدن به اعمال و آثار خویش بکوشند و اهتمامشان را بر اتصاف آثار خود به صفات فعل الهی مصروف دارند.

✓ توحید افعالی از مهم‌ترین مراتب توحید است که بارزهای آن باید بر فعالیت مسلمانان و از جمله در آثار و در شکل دادن به محیط زندگی‌شان مسلط باشد. تفکر

توحیدی، قادر مطلق را حضرت احدیت می‌داند که هر فعل و عملی که از هر موجودی سر می‌زند به نحوی به فاعلیت و قدرت او برمی‌گردد. علامه طباطبایی در انتساب اعمال انسان به خداوند می‌فرماید: "قرآن کریم، هم افعال طبیعی هر موجودی را به خود او نسبت می‌دهد و فاعلهای طبیعی را فاعل می‌داند و در آیات بسیاری افعال اختیاری انسانها را به خود آنان نسبت می‌دهد، و در عین حال، همه آن فاعلها و افعالشان را بدون استثنا به خدای سبحان نسبت می‌دهد: زمر: ۶۲، مؤمن: ۶۲، اعراف: ۵۴ و طه: ۶۷ پس هر موجودی که کلمه (چیز- شیء) بر آن صادق باشد، مخلوق خدا و منسوب به اوست" (طباطبایی، بی‌تا، ج ۲، ص ۳۵۸). در این راستا و در جهت تجلی کالبدی بخشیدن به تفکر توحیدی و به ویژه توحید افعالی، انسان که به عنوان جانشین خداوند در زمین، به فکر و ساخت و خلاقیت تفویض شده به وی می‌پردازد، سعی بر آن دارد که آنچه را که معرف فعل و خلق الهی است در خلق آثار و فراورده‌های خویش به کار بسته و آنها را در زندگی خویش متجلی نماید.

✓ علاوه بر مراتب فوق‌الاشارة توحید، به توحید در تقنین و توحید در اطاعت نیز می‌توان اشاره کرد که اهم آیاتی که به آنها اشاره دارند عبارتند از: یوسف: ۴۰ و ۶۷ و جاثیه: ۱۸، و بسیاری آیات که موارد خاص را مطرح می‌کنند؛ مثل توحید در اطاعت: آل عمران: ۳۲، ۵۱ و ۱۵۳ و نحل: ۷۶ و ۹۰؛ و طبیعتاً، این مراتب نیز مسلمانان را به اتخاذ روشهای خاص برای زندگی خویش هدایت می‌کنند.

### رابطه جهان‌بینی و علم

اگر چه شعار "علم برای علم" با ظاهری فریبنده و با داعیه جهان‌شمولی و فراملی، هویت فرهنگی خاصی برای علم قائل نیست و آن را فارغ از جهان‌بینی و ایدئولوژی و معنویت قلمداد می‌کند، اما هیچ شکی نیست که جملگی علوم شناخته‌شده، اولاً به دنبال

سؤالات خاص دانشمندی با جهان بینی خاص تولید شده‌اند،<sup>۱</sup> و ثانیاً بار ارزشی و فلسفی و اخلاقی و رفتاری خاصی را در خود دارند که به محض رسوخ و رواج در هر جامعه‌ای آن ارزش‌ها را نیز ترویج خواهند نمود.

به این ترتیب، بلیّه واقعی برای جوامعی رخ می‌دهد که مقلد و واردکننده و استفاده‌کننده بی‌قید و شرط و شیداگونه علوم تولیدشده توسط جوامعی با جهان بینی دیگر هستند. این بلیّه عموماً به صورت احساس حقارت و از خود بیگانگی و بحران هویتی در مقابل صاحبان اصلی علوم و به عبارتی در مقابل صادرکنندگان آنها و همچنین به شکل دگرگونی‌های فرهنگی در اثر رواج ارزشهای مستتر در شیوه‌ای از زیست که هر علم یا تولیدات آن در جامعه رواج می‌دهند ظاهر می‌شود. در واقع، سخن در این است که علوم مختلف، بسته به فضای جهان بینی و تفکری که در آن تولید می‌شوند و رشد می‌کنند، جلوه‌های متفاوت و متناسب با آن جهان بینی را پیدا می‌کنند. طبیعی است که علوم امروز نیز واجد این ویژگی بوده و در بسیاری از موارد، تقلید و تکرار آنها در جوامع مقلد و واردکننده و استفاده‌کننده، به صورت احساس حقارت و از خود بیگانگی و بحران هویتی در مقابل صاحبان و تولیدکننده و صادرکننده علوم جدید بروز می‌نماید.

مترادف‌های فارسی "علم" از جمله "دانش" و "آگاهی" نیز هیچ مشکلی در جهت عدم درک صحیح آن به وجود نیاورده‌اند. کلمه "علم" در قرآن کریم، با پشتوانه الهی و غیرمادی، بار ارزشی و متافیزیکی دارد (گلشنی، ۱۳۷۷). چنانچه خود قرآن کریم آن را به عنوان عطیّه‌ای الهی معرفی می‌نماید که به هر کس و به هر اندازه‌ای که مقرر باشد می‌رسد (نمل: ۱۵). در واقع، همین اصل است که از زبان بسیاری از دانشمندان به نام علم

---

۱. توجه کنیم که شاید، این سؤالات که منجر به تولید این علوم شده به ذهن دانشمندی با جهان بینی دیگر نمی‌رسید، و به جای این سؤالات، سؤالات دیگری را مطرح می‌کردند، و در نتیجه، علوم دیگری تولید می‌شدند.



شهودی یا اشراق در علم مطرح می‌شود؛ چنانچه اینشتین می‌گوید: "عالی‌ترین وظیفه دانشمند فیزیک، اکتشاف کلی‌ترین قوانین اساسی است که به صورتی منطقی می‌توان با آنها تصویری از جهان ساخت. ولی برای دست یافتن به چنین قوانین اساسی، راه منطقی وجود ندارد. تنها راه موجود، راه اشراق و علم حضوری است و آن از این احساس نتیجه می‌شود که در ماورای ظواهر، نظمی وجود دارد که تجربه، این نظم را محسوس‌تر می‌سازد (اینشتین، ۱۳۵۴، ص ۵۵).

امروزه، حتی در مغرب‌زمین و فراتر از آن از واژه "شهودی" به عنوان صفتی برای علم و طرّاحی زیاد استفاده می‌شود. نکته قابل‌تأمل این است، که این شهود، با شهودی که مورد نظر متألهین است تفاوتی عمیق دارد؛ برخی تمایزات آنها عبارتند از این که: در میان الهیون، اصولاً وجود غیب و امکان مکاشفه و شهود آن در صورت کسب صلاحیتهائی مورد باور است. در میان الهیون، هر نظری که از سوی هر کس اعلام می‌شود الزاماً مکاشفه و شهود نیست؛ چرا که شهود و مکاشفه نیز معیارها و شاخصهای خاص خود را دارند. همان گونه که عارف قلبی یا مدعی عرفان، به سهولت قابل شناسایی است، شهود و مکاشفات ادعایی نیز قابل تمیزند. اما علم و طرّاحی شهودی در غرب، منوط و منحصر به آراء و نظرات و سلايق شخصی است، و عموماً هنگامی از طرّاحی شهودی سخن به میان می‌آید که امکان اثبات یا تثبیت ایده وجود نداشته باشد، و در جهت سرکوب مخالفان به عنوان شهود مطرح می‌شود. این موضوعات بی‌شبهت به مصادیق و معانی نوگرایی از منظر دو تفکر نیستند که در مجالی دیگر مفصلاً توضیح شده‌اند (ر.ک: نقی‌زاده، ۱۳۸۵).

در این زمینه، دو مطلب قابل ذکر است یکی این که برای دریافت و دسترسی به علم، مدد الهی نقش ارزنده‌ای ایفا می‌نماید (عنکبوت: ۶۹)، و دیگر این که حاصل علم مطلوب نیز باید به شناخت خالق هستی بینجامد. کلام معصومین<sup>ع</sup> به این مهم اشاره دارند؛ از جمله حدیث نبوی<sup>ص</sup> "ما من عبد إلا و لقلبه عینان، یدرک بهما الغیب فاذا أراد الله تعالی بعبده خیراً، فتح قلبه لیری ما هو غائب عن بصره: هیچ بنده‌ای نیست مگر این که در دل او

دو دیده وجود دارد که به وسیله آنها امور غیبیه را مشاهده می‌کند و خداوند متعال هر گاه بخواهد دیدگان دل او را باز می‌کند تا آنچه را که از چشمهای وی نهان است عیان ببیند (غزالی، ۱۳۶۱، ص ۲۶).

به چشم نهان، بین نهان جهان را که چشم عیان بین، نبیند نهان را  
(ناصر خسرو)

امیرالمؤمنین<sup>ع</sup> نیز به میوه و نتیجه علم به عنوان عبادت اشاره نموده و می‌فرماید: *”ثَمَرَةُ الْعِلْمِ الْعِبَادَةُ: مِوَاهُ عِلْمِ عِبَادَتِ اسْتِ“* (غررالحکم، ۱۳۸۴، ص ۱۷۳، ح ۶۹۴۶). همچنان که میوه علم را معرفت خدا معرفی می‌فرماید: *”ثَمَرَةُ الْعِلْمِ مَعْرِفَةُ اللَّهِ: مِوَاهُ عِلْمِ مَعْرِفَتِ خدَا اسْتِ“* (غررالحکم، ۱۳۸۴، ج ۲، ح ۶۲۹۵، ص ۱۰۷). جملگی اینها بر دانش و آگاهی و علم به طور عام اشاره دارند؛ و این در حالی است که لفظ “علم” در دنیای معاصر، غالباً مترادف شعبه‌ای خاص از آن (یعنی علم تجربی) می‌باشد.

با عنایت به جهان‌بینی محقق و دانشمند، علوم را نیز از نظر نوع نگرش به آن، به دو گونه اصلی می‌توان تقسیم کرد: علوم ناشی از تفکر و بینش دینی (مثل علوم اسلامی)<sup>۱</sup> و علوم منتج از بینش غیردینی. این دو دسته از علوم، از جهات بسیاری، واجد تمایزاتی هستند که مهم‌ترین آنها عبارت از آن است که: در جوامع دینی، علوم معمولاً صبغه‌ای مقدس و الهی به خود می‌گیرند؛ و در جوامع غیردینی متکی بر نظریه‌های فردی و شخصی هستند. علوم دینی بینشی غایت‌گرایانه دارند، در حالی که علوم غیردینی بر بینش فاعل‌گرایانه استوار هستند. علوم الهی با رمز و تمثیل و معنا و معنویت آمیخته هستند، در حالی که علوم جدید با ریاضیات به معنای کمی آن آمیخته‌اند. علوم الهی به سمت

---

۱. منظور ما از علوم اسلامی، علوم اسلامی به معنای رایج آن، از قبیل فقه و کلام و امثالهم نیست، بلکه هر گونه علمی است که در فضای تفکر و جهان‌بینی توحیدی اسلام تولید می‌شود، و در خدمت تثبیت و تقویت تفکر توحیدی قرار می‌گیرد.

هم‌گرایی و وحدت سیر می‌کنند، در حالی که علوم جدید موجد واگرایی و کثرت هستند. و نهایتاً این که علوم الهی در پی کشف رازهای هستی، و علوم جدید در پی حل مسئله هستند.

همانند انسان یا هر موجود زنده‌ای که واجد حدّ اقل دو ساحت وجودی جسم و جان است، برای علم (و همچنین هنر) نیز علاوه بر مرتبه ظاهری و مادی‌اش جان و معنا و معنویتی قابل‌تصور است که جهان‌بینی تعیین‌کننده ویژگی‌های آن "جان" است. بی‌توجهی به مبانی معنوی علم، علم را به صورت جسد و لاشه‌ای ظاهر می‌کند که برخی انسانها آن را علم می‌پندارند. اجمالاً این که، نه تنها می‌توان برای علوم چون فلسفه و اخلاق و کلام، صبغه‌ای دینی و غیردینی و در نتیجه وجهی اسلامی و غیراسلامی تصور کرد، که علوم طبیعی و کمی همچون پزشکی و زمین‌شناسی و ریاضی و فیزیک و شهرسازی نیز مشمول این تقسیم‌بندی می‌شوند. به عنوان دلیل می‌توان گفت که:

✓ علوم غیراسلامی به صورت خطی عمل می‌کنند یعنی برای سؤالاتی چون: چه بوده؟ چه هست؟ احتمالاً چه خواهد بود؟ پاسخی ارایه می‌کنند. اما این که: چرا چنین بوده؟ چه باید باشد؟ چه کسی این "چه باید باشد" را تعیین کرده؟ و سؤالاتی از این قبیل پاسخی ارایه نمی‌کنند. به این ترتیب، با توجه به معنویت مولد علم، می‌توان گفت که دین، علم را به صورت چندبُعدی مطرح نموده و برای آن اوج و حسیض و رشد و افول قایل است.

✓ در حوزه یک علم خاص، سؤالات پیش روی دانشمندان با جهان‌بینی‌های مختلف متفاوت هستند؛ چرا که اصولاً علم حاصل سؤال است؛ و جهان‌بینی است که سؤال را شکل می‌دهد، یا به عبارت بهتر، آن را هدایت می‌کند.

✓ آرمان‌ها و اهداف انسان و عالمان مکاتب فکری مختلف گوناگون هستند.

✓ تبیین یک نظریه علمی متأثر از آراء و باورهای (اگر نگوئیم متافیزیکی)

جهان‌بینی محقق و دانشمند است.

✓ قصد و اراده محقق در ورود به یک علم و تجربه، از هدف او برای حیات که عقیده‌اش برای او ترسیم می‌کند جدا نیست.

✓ موضوعی که یک محقق در یک زمینه علمی خاص به دنبال کشف آن است به باورها و آرمان‌های او مربوط است.

✓ نتایج حاصله از تجربه‌ها و تفسیر آنها، برداشت و تفسیری واحد و تجربی نبوده و عالمان مختلف با عقاید متفاوت تفاسیر گوناگونی از یک تجربه واحد ارائه می‌کنند. در واقع، برداشت از یک تجربه واحد و تفسیر آن، ترکیبی از مشهودات حسی و تجربی، ادراکات و عقاید و باورها و جهان‌بینی مفسر است.

✓ موضوع الهام و اشراق نیز امری است که بسیاری از دانشمندان علوم طبیعی و کمی نیز به آن تذکر جدی داده‌اند.

تبیین رابطه جهان‌بینی و علم و شناسایی نقش جهان‌بینی در جهت‌دهی عالمان و سؤالات دانشمندان و هدایت علم و همچنین آگاهی به تفاوت‌های هر یک از شاخه‌های علوم (فیزیک، شیمی، طب، ریاضیات و قس‌علیهذا) در جهان‌بینی‌های گوناگون، بحث بنیادینی است که تجزیه و تحلیل آن گام اول شناخت مباحث مرتبط با علم است. در مورد ملازمت علم با جهان‌بینی و معنویت ممکن است آراء متفاوتی مطرح شود.

تفکر اسلامی با ملازم دانستن علم با تزکیه و تأدیب و تقوی و حکمت، به صراحت علوم را طبقه‌بندی نموده و علمی را که اولاً بدون تزکیه و تقوی تولید شده باشند و ثانیاً توسط افراد غیرمتمّتی و غیرمزکّی به کار گرفته شوند، به حال مردم و جامعه نافع نمی‌داند. این در حالی است که حتی آنان که معنویت را از دخالت در علوم بازمی‌دارند و یا این که علم را فاقد یا مستقل از معنویت (و امری خنثی) تلقی می‌کنند، در واقع، به سیطره نوعی جهان‌بینی (اعم از سکولاریسم و اومانیزم یا جهان‌بینی‌هایی که به نحوی بر محوریت انسان و همچنین نفی معنویت، به معنایی که مورد نظر متألهین است و ادیان آسمانی آنها را تبیین نموده‌اند، استوارند) بر علم تأکید نموده، و به این ترتیب، بر رابطه علم و

جهان‌بینی ماهر تأیید می‌زنند. در نتیجه، توجه به این نکته ضرورت دارد که اگر تولید علم در قالب و قلمرو تفکر و جهان‌بینی و فرهنگ بومی و ملی<sup>۱</sup> نباشد، علوم تحصیلی نیز نخواهند توانست به عنوان مقوم جهان‌بینی و فرهنگ ملی ایفای نقش نمایند. بلکه بر عکس، ضمن تضعیف جهان‌بینی و فرهنگ ملی زمینه رسوخ جهان‌بینی و فرهنگ بیگانه‌ای را که مبنای کار بوده است فراهم خواهند کرد.

یکی از مهم‌ترین بنیادهایی که برای پژوهش و کشف و ابداع و روش تحقیق مطرح می‌شود "سؤال" است، و یکی از اصلی‌ترین ریشه‌ها و عواملی که سبب ظهور و بروز و ایجاد سؤال در ذهن انسان می‌شود، جهان‌بینی او است. جوهری از جهان‌بینی مثل مبدأ و غایت حیات، هدف آفرینش، هدف حیات، رابطه انسان با عالم خارج (اعم از طبیعت و هم‌نوعان و مصنوعات) و... در ویژگی‌های سؤالاتی که در ذهن انسان مطرح می‌شوند تأثیر به‌سزایی دارند. می‌توان از داستان معروفی در مورد زره امام‌الموحدین<sup>ع</sup> (که فقط سیه‌اش را می‌پوشاند) به عنوان مثالی روشن در این مقوله یاد کرد. نمونه‌های بارز دیگری که حکایت از تأثیر و نقش جهان‌بینی در هدایت عالم و علم است فراوان وجود دارد. از جمله خبری است که در زمینه ساخت سلاح‌هایی خاص منتشر شده بود. در این خبر و به نقل از مجله نیوساینتیست آمده است: "در سال ۱۹۹۴ مقامات نظامی آمریکا در پنتاگون در حال تنظیم طرحی برای تولید نوعی سلاح شیمیایی بودند که بمب جنسی خوانده می‌شد. هدف طراحی این بمب آن بود که با پراکندن آن در جبهه، میل جنسی در میان سربازان دشمن آن قدر بالا رود که مجبور شوند، به سکس با یکدیگر روی آورند. این

---

۱. مراد از ملی در اینجا استناد به قومیت و محدوده جغرافیایی نبوده و مقصود مجموعه همه عوامل مؤثر بر شکل‌گیری یک ملیت مشتمل بر باورهای دینی، ارزشهای فرهنگی، سنت‌ها، سرزمین، پیوستگیهای تاریخی، مدنیت و سایر عوامل مؤثر بر احتراز هویت یک جامعه واحد است (ر.ک: نقی‌زاده، ۱۳۸۹).

سلاح جدید دشمن را نمی‌کشت، ولی سطح اخلاق سربازان دشمن را چنان پایین می‌آورد که به هم‌جنس‌گرایی روی بیاورند" (روزنامه اطلاعات، شماره ۲۲۲۶۱، اول بهمن ۱۳۸۳، ص ۶ضمیمه).

موضوع دیگر (و در مقابل این گرایش) داستان عمرو عاص در جنگ صفین است که به محض آگاهی به نزدیکی کشته شدن به دست امیرالمؤمنین<sup>ع</sup> و اطمینان از عدم توانایی مقابله با وی، کشف عورت می‌نماید؛ و آن امام همام<sup>ع</sup> علی‌رغم آگاهی به همه جنایاتی که او مرتکب خواهد شد، بر اساس باورهای خویش از او روی برگردانده و او را رها می‌کند.<sup>۱</sup> از اینجا معلوم می‌شود که جهان‌بینی و روش زیست‌مبنتی بر آن، بر شکل‌گیری جملگی فرآورده‌ها و آثار و اعمال انسانی مؤثر است. و نه تنها بر آثار و روش زیست او مؤثر است که زندگی و همه فعالیت‌های انسان را جهت می‌دهد و راستای حرکت انسان را تعیین می‌کند.

به این ترتیب: نه اینان که در فکر ساخت سلاح‌های این‌چنانی هستند می‌توانند چون علی<sup>ع</sup> باشند، و علی<sup>ع</sup> و پیروانش نیز هیچ‌گاه حتی به ذهنشان نیز خطور نخواهد کرد که چنین سلاح‌هایی تولید کنند. مطالعه سرگذشت علما و دانشمندان بزرگ (و حتی گم‌نام و کوچک) نیز شاهدهی بر این مدعاست. علت اصلی رشد برخی علوم در خفا و سرّی بودن آنها و در دسترس هر کسی قرار ندادن دست‌آوردهای آن علوم نیز دلیل دیگری بر صحت این اصل است. چرا که اساتید را عقیده بر این بوده است که عقیده فاسد و جهان‌بینی غیرتوحیدی افراد، سبب استفاده سوء از این علوم می‌گردد. این روش در همه زمینه‌های دانش بشری اعم از عرفان و حکمت و علوم تجربی رایج بوده است (ر.ک: نقی‌زاده، ۱۳۸۶ب).

---

۱. برای مطالعه جزئیات موضوع، ر.ک: عبدالمقصود، ۱۳۵۴.

## اجمالی در مورد فرهنگ و وجوه آن

فرهنگ نیز همانند بسیاری از مفاهیم هم‌سنخ خود واجد معانی و مراتبی است که متضمن هنجارها، آداب، سنن، ذهنیت، الگوها، روش زیست، نوع نگرش، قواعد ارتباطات انسانی، تبیین نگرش و ارتباطات انسان با محیط (اعم از طبیعی و انسان‌ساخته) است، که انواع آن نزد افراد و جوامع مختلف، ارزشمند یا فاقد ارزش می‌باشند.

در واقع، فرهنگ فضای زیستن و فعالیت و مبین ارتباطات انسان با جهان خارج است؛ و به این ترتیب، در معنای فرهنگ می‌توان گفت که فرهنگ، فقط به معنای شیوه زیستن نیست؛ بلکه فرهنگ معنای زندگی است. اگر فعالیت‌های انسانی و فرآورده‌های عینی انسان، کالبد زندگی و تجلیات عینی و محسوس آن باشند، فرهنگ "جان" زندگی خواهد بود. فرهنگ با هدایت و جهت دادن فعالیت‌های انسان، به مثابه بستر و فضا و معنای زندگی ایفای نقش می‌نماید. حال، اگر این فضا، فضایی معنوی باشد، تجلیات کالبدی زندگی نیز معنایی معنوی خواهند داشت؛ و بالعکس، فضای مادی و کمی فرهنگ، تجلیات کالبدی و معنای زندگی را نیز دنیازده و مادی خواهد نمود. در هر یک از این حالات دوگانه، فرهنگ است که به زندگی و جزئیات آن معنا می‌بخشد و نوع رضایت انسان را از زندگی تعریف می‌نماید.

همان‌گونه که دو نوع نوگرایی مطرح در جهان‌بینی توحیدی و جهان‌بینی شرک، منجر به ظهور دو تفکر یا دو گرایش "حیات‌خواهی" و "مرگ‌طلبی" انسان (هنرمند) می‌شود؛ و به تبع آنها، آثار هنری متفاوت و متباینی پدید می‌آیند (ر.ک: نقی‌زاده، ۱۳۹۰)، در باب فرهنگ نیز به دو گرایش "معنویت‌گرایی" و "مادی‌گرایی" می‌توان اشاره نمود، که سلطه و حکومت هر یک از این دو گرایش، اصول و ارزشها و رفتارها و تمایلاتی را در جامعه رشد و گسترش می‌دهد که برخاسته از گرایش (معنوی یا مادی) بوده و بالتبع معنویت یا مادیت را در جامعه ترویج و تقویت می‌نماید.

فرهنگ برخاسته از گرایش معنوی، صفاتی چون: خداجویی، اصول اخلاقی، راستی،

صداقت، عدالت، تعاون، قناعت، مناعت، ایثار، انفاق، نوع‌دوستی، اصالت، آزادی، جوانمردی، زیبایی‌دوستی و هر صفت انسانی متصور را تبلیغ می‌کند؛ و فرهنگی که حاصل گرایش مادی انسان است، به بروز منیت، خودخواهی، دنیاطلبی، بی‌اعتنایی به دیگران، تفاخر، تقلید شیداگونه، غرور، شهوت و هر میل و غریزه مادی و این‌دنیایی دیگر می‌انجامد؛ و البته به هنگام عدم امکان تحصیل امیال مادی، احساس از خود بیگانگی و حقارت در مقابل غیر و بحران هویت در فرد و جامعه بروز خواهد کرد و تشدید خواهد شد. در فراهم آوردن امکان تلقی هماهنگ از فرهنگ، توجه به سه نکته (یعنی جامعیت، همه‌گیری و معیارهایی که برای ارزیابی تکامل فرهنگ مورد نیاز هستند) ضرورت دارد. بنابراین، با توجه به نقش فرهنگ در حیات جامعه و در معرفی هویت و در تکامل مادی و معنوی آن، به نظر می‌رسد که نمی‌توان (و نباید) حیطة عمل فرهنگ را به موارد خاص محدود نمود؛ بلکه بایستی به فرهنگ به عنوان فضایی برای حیات فرد و جامعه نگریست؛ فضایی که حیات در آن جریان داشته و هدایت‌کننده اصلی مادی و معنوی انسان است. علاوه بر آن، جامعیت فراگیری فرهنگ، گویای آن است که نمی‌توان تشکیلات ویژه‌ای را مسئول امور فرهنگی دانست؛ و بقیة تشکیلات و نهادها را از مسؤلیت داشتن در قبال امور فرهنگی معاف و یا منع نمود؛ و نکته آخر این که برای دستیابی به هویت ملی و تکامل اجتماعی، مطابق ارزشهای منبعث از اعتقادات جامعه، ارائه "تعاریف ملی" برای واژه‌ها و تعابیر و اصطلاحات، به ویژه آنهایی که از سایر تمدن‌ها اخذ می‌شوند، ضرورت دارد، تا جامعه از تکرار و تقلید ایده‌ها و الگوهای بیگانه و ابتلا به از خود بیگانگی و احساس حقارت، و نهایتاً از استحاله فرهنگی مصون نگاه داشته شود.<sup>۱</sup>

۱. مثلاً در باره اثرات نامطلوب از خود بیگانگی در معماری و شهرسازی، ر.ک: نقی‌زاده،

۱۳۸۶ب، طغیانی، ۱۳۸۸، Haider, 1985; Fathy, 1985; Abu-Lughod, 1973; Naghizadeh, 1995; Ibrahim, 1985



**تعریف اجمالی فرهنگ:** "فرهنگ" در لغت معانی وسیع و گسترده و جامعی را در خویش مستتر دارد که بسیار فراتر از برداشتهای سطحی مصطلح می‌باشد؛ از جمله، در لغت‌نامه دهخدا آمده است: "تعلیم و تربیت، عقل و خرد، آموزش و پرورش، فرهنگ." "فرهنگ" نیز چنین معنا شده است: "فرهنگ، علم، فضل، دانش، عقل و ادب" (دهخدا، ۱۳۷۸). تعامل فرهنگی و ادبی با سایر جوامع نیز بر گستردگی معنای این واژه افزوده است. در معنای واژه culture آمده "عبادت، تعظیم و کرنش محترمانه، حسن اداره کشت و زرع، کشت یا تربیت درخت و گیاه، توسعه آزمایشگاهی بافتهای میکروسکوپی، تربیت بدن انسان، تربیت یا توسعه قوای ذهنی و حرکات، تربیت و توسعه فکر و قوای ذهنی و رفتار، چگونگی و وضعیت تربیت و تهذیب بعد معنوی یک تمدن، کارهای بزرگ هنری و رسوم یک تمدن، به ویژه در یک مرحله از تاریخ یا توسعه خویش، پیگیری و ممارست یک موضوع یا حرفه با توجه و مطالعه خاص" (Simpson and Weiner, 1989).

با توجه به این که هر جامعه و مکتبی برای فرهنگ تعریفی ارائه می‌نماید که تعداد این تعاریف را بالغ بر ۱۶۴ ذکر کرده‌اند (جعفری، ۱۳۷۳)، و مرور اجمالی آنها نشان از ریشه تقریباً واحدشان دارد (جعفری، ۱۳۷۳)، تمرکز و تأکید بر (یافتن و یا حد اقل فرض) مفهومی مورد توافق برای فرهنگ از آن جهت است که تقریباً عملی از فرد یا جامعه را نمی‌توان یافت که متأثر از فرهنگ نبوده و همچنین بر فرهنگ اثر نگذارد. برای فراهم آوردن امکان نتیجه‌گیری از بحث، به طور اجمال می‌گوییم که برای تعریف فرهنگ سه روش متفاوت وجود دارد:

✓ روش اول، ناظر به قایل بودن بار مثبت برای فرهنگ است. این روش، عبارت از قایل بودن به یک فرهنگ (به عنوان یک حقیقت) در عالم است، که واجد و حامل و معرف بهترین و والاترین ارزشها و عامل رشد و تعالی جامعه و فرد قلمداد می‌گردد. طبق این روش، از منظر هر فرد و جامعه و مکتب، در جهان، تنها یک فرهنگ، قابل تعریف و شناسایی و واجد ارزش خواهد بود و هر چه جز آن باشد و نام فرهنگ را بر خود داشته

باشد، چیز دیگری است که نام فرهنگ بر خود نهاده است.

✓ روش دوم روش نسبی‌گرایانه‌ای است که هر یک از جوامع را واجد فرهنگی می‌داند که به جهت مختصات آن فرهنگ، هویت می‌یابند. طبق این روش، به تعداد جوامع و تمدن‌ها و مکاتب فرهنگ وجود دارد.

✓ روش سوم که می‌توان آن را روشی واقع‌گرایانه نامید، و تلفیقی از دو روش فوق است، بر این پایه استوار است که منشأ مبانی فرهنگ جامعه، عبارت از جهان بینی و اعتقادات و باورهای حاکم بر آن جامعه می‌باشد که در هر زمان و مکان و با توجه به امکانات در دسترس، امکان تجلی (ظاهراً) متفاوتی را خواهد داشت. مضافاً این که هر جامعه و هر تمدن و هر فردی (بدون اظهار نظر در باره مطلوبیت آن) واجد فرهنگی خاص می‌باشد. این سخن، در واقع، بازتاب واقعیت موجود است که تعبیری چون: فرهنگ غنی، فرهنگ منحط، فرهنگ غربی، فرهنگ بدوی، فرهنگ ایرانی و قس علیهذا را می‌پذیرد؛ اما در عین حال، فرهنگ خویش را بر سایر فرهنگها ارجح می‌شمارد.<sup>۱</sup>

بنابراین، هر جامعه‌ای، واجد فرهنگی است که معیارهای منبعث از جهان بینی آن جامعه، قدر و مرتبه آن را برای پیروان خویش تبیین می‌کند؛ و به این ترتیب، جامعه مسلمان و معتقد به جهان بینی توحیدی نیز واجد فرهنگی است که در صورت سلامت، بایستی مبانی و معیارهای آن از تعالیم اسلامی منبعث شده باشد. طبیعی است که جامعه مسلمان ایرانی نیز بایستی معیارهای اصلی تعریف و انتخاب و ترویج فرهنگ خویش را از متون اسلامی انتخاب نموده، و از آن به عنوان میزان مبادلات فرهنگی استفاده می‌نماید. سخن در این است که جامعه ایرانی ضمن احترام به سایر فرهنگهای اصیل، فرهنگ منبعث از تعالیم الهی اسلام را عالی‌ترین درجه دانسته و در مبادلات فرهنگی سعی در

---

۱. البته در اینجا، بحث هویت و مراتب آن مطرح می‌شود، که مطالعه جزئیات آن را به مراجع

دیگر ارجاع می‌دهیم (ر.ک: نقی‌زاده، ۱۳۸۶ آ و همو، ۱۳۸۹).

معرفی فرهنگ خویش به سایرین و اخذ نکات مثبت سایر فرهنگها دارد. اجمالاً این که، بنیادی‌ترین مقوله‌ای که اساس فرهنگها را تشکیل می‌دهد، جهان‌بینی حاکم بر فرد و جامعه می‌باشد؛ که در آن، نحوه نگرش به موضوعات اساسی و مهمی همچون انسان، هستی، غایت هستی، هدف انسان، روابط اجزاء عالم وجود و سایر مفاهیم بنیادین تبیین شده‌اند.

علی‌الاحوال، فرهنگ عبارت از مجموعه باورها، دانشها، معارف، آداب، رسوم و ارزشهایی است که جامعه‌ای بر مبنای اعتقادات خود آن را تکامل بخشیده و بر اساس آن مجموعه مشی می‌نماید؛ و در این مشی، هدف او رسیدن به تعالی و تکاملی است که جهان‌بینی‌اش برای او تعریف و تبیین نموده است. در نتیجه، فرهنگ عبارت از فضا و محیطی است که جامعه‌ای در آن زیست می‌کند و بر مبنای معیارها و ارزشها و موازینی که آن فرهنگ خاص برایش تعیین نموده، عمل می‌نماید. فرهنگ، ابداً و اصلاً موضوعی جدای از سایر علوم و فنون و هنرها و حتی هم‌عرض و هم‌ردیف آنها نیست. فرهنگ، فضای رفتار است. فرهنگ، عالم و دانشمند را هدایت می‌کند تا چگونه به جهان بنگرد، چگونه به مسائل علمی و تجربی بیندیشد، چگونه ارتباط اجزاء یک کل را با یکدیگر و رابطه کل را با اجزاء مورد بررسی قرار دهد. فرهنگ به جامعه القا می‌کند که چگونه زیست و مصرف و فعالیت کند. فرهنگ، روابط پزشک و بیمار، معلم و شاگرد، خریدار و فروشنده، کارمند و ارباب‌رجوع، پیاده و سواره، اعضاء خانواده و سایر روابط دو یا چندگانه موجود در جامعه را تعریف و تبیین نموده و حقوق و وظایف هر فرد و هر گروهی را مشخص می‌کند.

به این ترتیب، جدا کردن فرهنگ از سایر مقولات جامعه نتیجه‌ای جز از خود بیگانگی و یا دوگانگی هویت نخواهد داشت. این جدایی سبب خواهد شد تا جامعه‌ای که از محصولات وارداتی استفاده می‌کند، خویشتن و به ویژه فرهنگ خود را در مقابل آنها کوچک احساس نماید؛ ضمن آن که فرآورده‌های وارداتی، مروج فرهنگ بیگانه نیز خواهند بود. در واقع، مد نظر قرار ندادن تأثیرات فرهنگی فرآورده‌ها و محصولات (به ظاهر)

غیرفرهنگی (به ویژه محصولات و الگوها و ایده‌های وارداتی از سایر جوامع)، یکی از بزرگترین مصایب مستوری است که حیات و ارزشهای فرهنگی جوامع واردکننده را تهدید و حتی نابود می‌کند. جملگی این عناصر (از جمله هنرها، معماری، شهر، خودرو، لباس، غذا، روشهای تعلیم و تربیت، ورزشها و تقریباً همه آنچه که به روش زیست و عناصر مرتبط با آن مربوط می‌شوند) واجد تأثیرات فرهنگی هستند که تفکر جزءگرایانه و انتزاعی‌نگر جهان معاصر از آن غافل مانده است؛ و این غفلت سبب می‌گردد تا حتی کسانی که به دنبال حفظ و ترویج فرهنگ خودی و مقابله با ضد ارزشهای وارداتی هستند، در نهایت، با شکست مواجه شوند. نکته مهم این است که در مسائل فرهنگی و اجتماعی نمی‌توان حتی یک مورد از ارتباط انسانها (اعم از سیاسی، اقتصادی، تجاری، اجتماعی، تفریحی، روانی، رفتاری و به طریق اولی فرهنگی) را یافت که عاری از تأثیر و تأثرات فرهنگی باشد.

مطالعه تاریخ دانشمندان اسلامی نشان می‌دهد که: “فرهنگ” عنصر مسلط و بستر و فضای فعالیت‌های علمی دانشمندان بوده است. برای مثال، از میان شاگردان رئیس مذهب جعفری<sup>ع</sup>، جابربن حیان شیمیدان تربیت می‌شود. ابن‌سینای حکیم و فیلسوف، به طبابت می‌پردازد و شهره جهان می‌شود. خواجه نصیر فقیه به سیاست و وزارت رو می‌کند و عامل حفظ بسیاری بزرگان و ارزشها از کینه‌توزی مغول و حتی هدایت آنان می‌گردد. شیخ‌بهایی فقیه و فیلسوف به عنوان مهندس (معمار و شهرساز) مطرح می‌شود؛ و خلاصه این که جمله دانشمندان علوم (ظاهراً) مادی، حافظ و مروّج جنبه‌های معنوی فرهنگ جامعه خویش بوده‌اند. البته شاید بتوان این جامعیت را ویژگی علما و دانشمندان گذشته در همه تمدن‌ها دانست، لکن نکته مورد اذعان غالب محققین این است که به تبعیت از تعلیم اسلام، عدم جدایی دنیا و آخرت (مادیت و معنویت) یکی از ویژگیهای بارز و مسلط بر اندیشمندان و علمای مسلمان بوده است (نصر، ۱۳۵۹؛ همو، ۱۳۵۹؛ همو، ۱۳۶۱ و حکیمی، ۱۳۵۷).

در حالی که امروزه، علی‌رغم این که جامعه با بسیج نیروهای انسانی وسیع، و صرف بودجه‌های گزاف، مؤسساتی را متولی ترویج و توسعه فرهنگ می‌نماید، نتیجه غایی و مطلوبی عاید نمی‌شود. علت آن است که در تقابل با ارزشهای فرهنگی و به تبع غلبه تفکرات دنیاگرایانه بر حیات جوامع (که مقولات مختلف زندگی را از یکدیگر تفکیک می‌کند) و علی‌رغم تأکیدات فرهنگی (که البته به غلط فقط به قلمروهای خاص محدود می‌شوند) سایر زمینه‌ها، به اصول و ارزشهای جامعه توجه ننموده و به تکرار و تقلید الگوهای بیگانه (بدون ارزیابی معنوی و فرهنگی و حتی کمی آنها) می‌پردازند. برای نمونه، در مقایسه با ارزشهای فرهنگی، سازندگان شهر و ساختمان، نوع دیگری از روش زیست را ترویج می‌کنند؛ فیلمها و برنامه‌های تلویزیون فضای دیگری را برای زندگی معرفی می‌نمایند؛ مڈسازان، چگونگی فضا و شیوه زیست را، آن گونه که خود می‌خواهند و منافع مادی‌شان ایجاب می‌کند، بین مردم تبلیغ و ترویج می‌کنند؛ و خلاصه این که تبلیغات، روش زیستی را (با همه جزئیات آن) به جامعه معرفی می‌نمایند که اگر نگوئیم سنخیتی با فرهنگ جامعه (و یا فرهنگی که متولیان آن را تبلیغ می‌کنند) ندارد، می‌توان گفت که با آن، همراهی و همگامی نیز ندارد.

با عنایت به رابطه غیرقابل انکار "جهانبینی" با "فرهنگ" و همچنین تأثیرپذیری "فرهنگ" از عوامل دیگری چون تاریخ و محیط و زبان و شرایط فنی، اقتصادی، سیاسی و امثالهم، در تعریف اجمالی "فرهنگ" می‌گوییم: "فرهنگ" عبارت است از "کنشهای" مشترک و مورد قبول و پسند یک جمع را که منبعث از "دانش"های "ارزش" یافته در پرتو "بینشی" خاص بوده و به صورت "منش" جامعه نهادینه شده باشند. به این ترتیب، فرهنگ به مثابه "ادب زندگی" و "ادب زیستن" ظاهر می‌شود. این آداب که در هر تمدن

و ملّتی ویژگیهای خاصّ خود را دارد،<sup>۱</sup> به مثابه معنا و جان زندگی آن ملّت و تمدّن ظاهر می‌شود. در حقیقت، این بینش انسان است که ارزشهایی را به عنوان معیار زیستن و تفکر و عمل، برای او تعریف می‌نماید. این ارزشها، به نوبه خود، نوع سوّالات، شیوه دستیابی به پاسخ سوّالات و چگونگی تولید دانش و نشر آن را برای وی تعریف نموده، و در واقع، به تحقیقات و افکار و اعمال وی جهت می‌دهند و آنها را هدایت می‌کنند. این ارزشها، خوی و اخلاق وی را نیز شکل داده و بالتّیجه شیوه زیستن را در جمیع جهات معرفی می‌کنند، که آن را “فرهنگ” می‌نامیم.

نکته شایان توجه آن است که ابن‌خلدون، فرهنگ (Culture) را “عمران” می‌نامد. به عبارت دیگر، از نظر ابن‌خلدون، “عمران” همان “فرهنگ” است؛ که آن (عمران) را به دو بخش تقسیم می‌کند: عمران بدوی (مربوط به قبایل) و عمران مدنی (عمران مردم شهر) (ریخته‌گران، ۱۳۷۸، ص ۱۴). این نظر تأییدی است بر تعریف ارائه‌شده از فرهنگ در این وجیزه، که آن را فضای عمل و رفتار انسان نامیدیم، که در جهانبینی ریشه دارد و به تمدّن منتهی می‌شود.

### فرهنگ ایرانی

تأثیر فرهنگ در جملگی زمینه‌های زندگی امری انکارناپذیر است؛ و فرهنگهای هر ملّت و جامعه‌ای در سراسرگیتی (در عین وجود هم‌پوشانیهایی با یکدیگر، در کلّیت خود) منحصر به فرد می‌باشند؛ زیرا که هر فرهنگ، سابقه تاریخی و زمینه دگرگونی و تحوّل و رشد ویژه خویش را دارد. به بیان دیگر، هر فرهنگ، حاصل مبادلات بین انسان و محیط و اندیشه و جهان‌بینی جامعه خویش است، و چون نمی‌توان حتی دو جامعه را یافت که

---

۱. هر عملی را ادبی است، که جمع آن “آداب” است؛ مثل آداب معاشرت، آداب سفر، آداب آموختن، آداب زیارت و امثالهم.

تاریخ و محیط و اندیشه و جهان‌بینی کاملاً یکسانی داشته باشند، بالتّیجه فرهنگ‌های متفاوتی نیز خواهند داشت. مضافاً این که با تفاوت‌هایی در جهان‌بینیها و آراء و عقاید و نحوه تفسیر جهان هستی و روابط اجزاء آن، این تمایز فرهنگی جوامع تشدید خواهد شد، چنانچه اصل توحید و نگرش توحیدی به عنوان اصل اساسی تفکر و جهان‌بینی اسلامی، عنصر اصلی و هدایتگر جملگی دانشمندان مسلمان بوده است (ر.ک: طباطبایی، بی‌تا، ج ۷، صص ۱۸۴-۱۸۳، مطهری، ۱۳۵۷ آ و نصر، ۱۳۵۹).

با عنایت به آنچه گذشت، فرهنگ ایرانی را می‌توان به اجمال، مجموعه‌ای از باورها و دانشها و معارف و آداب و رسوم و ارزش‌هایی دانست که جامعه مسلمان ایران به آنها ارج می‌نهد، در جهان به آنها شناخته می‌شود، ملاک و معیار زندگی هستند، و نه تنها تضاد و تزاومی با اصول و ارزش‌های تعالیم اسلامی ندارند بلکه عاملی در تجلّی کالبدی بخشیدن به آن اصول و ارزشها بوده، و به عنوان بستر و فضای رشد و تعالی انسان عمل می‌نمایند. و از آنجایی که فرهنگ فضای سیر جامعه به سمت اهداف متعالی حیاتش می‌باشد، جامعه مسلمان ایرانی نیز واجد فرهنگی است که در صورت سلامت بایستی مبانی و معیارهای آن از تعالیم اسلامی اخذ شده باشد. به عبارت دیگر، در جهت معرفی اصول فرهنگ مسلمان ایرانی، توجّه به اصول ثابت دینی به عنوان میزان، یک ضرورت است.

به این ترتیب، جامعه مسلمان ایرانی که برای انسان غایت و ارزشها و اهداف خاصّ معنوی و الهی و برای خویش رسالتی قائل است؛ بایستی معیار اصلی تعریف و انتخاب و ترویج فرهنگ خود را از متون اسلامی انتخاب نموده، و از آن به عنوان میزان مبادلات فرهنگی استفاده نماید. در واقع، سخن در این است که جامعه ایرانی ضمن احترام به سایر فرهنگ‌های اصیل، فرهنگ منبعث از تعالیم الهی اسلام را عالی‌ترین درجه دانسته و در مبادلات فرهنگی سعی در معرفی فرهنگ خویش به سایرین و اخذ نکات مثبت سایر فرهنگ‌ها دارد.

## فرهنگ رایج

برای معرفی فرهنگ رایج در هر جامعه‌ای دو مرتبه قابل ذکر می‌باشد. یکی "فرهنگ اصیل" و دیگری "فرهنگ مجازی". مراد از فرهنگ اصیل، فرهنگ رایجی است که با باورها و اعتقادات جامعه سازگار بوده و جامعه نیز به تناسب و ارتباط و مشتق شدن این مقولات فرهنگی با اعتقادات و جهان‌بینی‌اش آگاهی دارد. فرهنگ مجازی، از سوی دیگر، به فرهنگ رایجی اطلاق می‌شود که اگر چه در بین جامعه‌ای رواج دارد، لکن با جهان‌بینی و باورها و اعتقادات جامعه در تقابل می‌باشد. مقولات مختلف این فرهنگ در اثر مراودات با سایر جوامع یا تأثیرپذیری از سایر فرهنگها و جوامع با این توهم که اینها نیز برگرفته از جهان‌بینی مورد باور جامعه هستند، شکل گرفته و رواج یافته است.

در مورد فرهنگ مجازی دو نکته قابل ذکر است: نکته اول این که در برخی موارد، جامعه از تقابل این فرهنگ با جهان‌بینی و ارزشها و باورهای خویش آگاه نیست، یا این که جامعه، این تقابل را احساس نمی‌کند؛ و حتی در بسیاری از موارد آن را هماهنگ و برگرفته از جهان‌بینی و اعتقادات خویش می‌داند. اوهام و خرافات و نفوذ ارزشهای بیگانه و نمادهای ناشی از بحرانهای هویتی جامعه و علاقه تشبیه به غیر، از مقولات مرتبط با این وجه از فرهنگ مجازی هستند.

نکته دوم آن است که در برخی از موارد دیگر، جامعه به تقابل مبانی بعضی از موضوعات فرهنگ مجازی با باورها و اعتقادات خویش آگاه است، و در واقع، تقلید از فرهنگهای بیگانه را آگاهانه و به قصد استحاله و دگرگونی خویش پذیرفته است. دلایل بروز این وجه از فرهنگ مجازی را در مقولاتی همچون از خود بیگانگی، بحران هویت جامعه، رشد اندیشه‌ای که فرهنگ بیگانه را نماد و عامل توسعه و پیشرفت می‌داند، احساس حقارت در مقابل غیر، و در بسیاری از مقولات مبتلابه ملت و جامعه مقلد می‌توان جستجو نمود. به این ترتیب، راه اصلاح فرهنگ مجازی جامعه، در وهله اول عبارت از آگاهی و آموزش جامعه در زمینه تفاوتها و ضدیتهای فرهنگ مجازی رایج با اعتقادات و



ارزشهای مورد احترام جامعه می‌باشد. در مرحله بعدی، برای امحاء فرهنگ کاذب بایستی زمینه محو عوامل بروز و رشد فرهنگ کاذب و بیگانه را فراهم آورد. برای مثال، باید جامعه را از "با خود بیگانگی" رهانید و عزت و احساس هویت و شخصیت و اعتماد به نفس و اتکا به خویش را در میان آحاد جامعه رشد داد. ضمن آن که در کنار همه این فعالیتها، برای استحکام و تکامل و رشد فرهنگ اصیل جامعه و گسترش و ترویج آن برای جایگزینی فرهنگ اصیل به جای فرهنگ مجازی بایستی برنامه‌ریزی نمود.

### اجمالی در مورد تمدن و اجزاء آن

"تمدن" در لغت به معنای "تخلّق به اخلاق اهل شهر و انتقال از خشونت و همجیه و جهل، به حالت ظرافت و انس و معرفت؛ در شهر بودباش کردن و انتظام شهر نمودن و اجتماع اهل حرفه، اقامت در شهر کردن، شهرنشینی، تربیت و ادب" آمده است (دهخدا، ۱۳۷۸). "تمدن داشتن" نیز، به "دارای تربیت بودن، شهرنشین بودن و در مرحله کامل اجتماعی قرار داشتن، و خلاف بربریت" معنا شده است (دهخدا، ۱۳۷۸). علی‌ایحال، آنچه که به تمدن تعبیر می‌شود عبارت است از مجموعه‌ای از انسانها (جامعه) که با اتکا به جهانی و عقاید و فرهنگ هماهنگ و غالباً همسان، اجتماع و محیط و فضایی را به وجود آورده باشند که هویت هر جزء آن با هویت کل، هماهنگ و همسو بوده و در جامعه جهانی به آن نام شناخته می‌شود. اگر چه تسمیه تمدن‌ها به وجوه مختلف مرتبط با آنها از جمله مکان جغرافیایی (هندی، یونانی، مصری، ایرانی و امثالهم)، نژاد و قومیت (مایا، اینکا، عرب، سامی، آریایی و غیره)، دین و مذهب (اسلامی، مسیحی، هندو، بودایی، یهودی و از این قبیل)، عقیده اجتماعی و سیاسی (کمونیستی، سوسیالیستی، سرمایه‌داری، لیبرالیستی و امثالهم) و قس‌علیهذا می‌باشد، لکن آنچه که وجه بارز هویت هر تمدنی می‌باشد وجه فکری و فرهنگی آن است، که البته این تفکر و فرهنگ (با شدت و ضعف متفاوتی که از تأثیرپذیری از سایر فرهنگها ناشی می‌شود) در بسیاری از مقولات زندگی

افراد جامعه از جمله نظام‌دهی محیط زندگی و شهرسازی‌شان مؤثر و دخیل است. اگر چه برای تمدن تعاریف گوناگونی قابل‌ارایه است و عوامل متعددی در شکل‌گیری و تعالی و تداوم و یا انحطاط و افول و زوالش دخالت دارند، اما آنچه که بیشترین نقش را در همه این مراحل داشته، و به عبارت دیگر، در تعریف و احراز هویت یک تمدن نقشی بنیادین ایفا می‌نماید "وجه فکری و فرهنگی" آن تمدن است.<sup>۱</sup> وجه فکری و فرهنگی هر جامعه‌ای، طبیعتاً جملگی آراء و عقاید و دانش‌ها و معارف رایج و موجود در جامعه را، که علوم و هنرها نیز بخشی از آن هستند در بر می‌گیرد. علوم و هنرها در قلمروهای مختلف یک تمدن ایفای نقش می‌کنند؛ از جمله در تهیه عوامل تعالی تمدن و عوامل و ابزار معنوی و مادی تفوق و تأثیرگذاری آن بر سایر تمدن‌ها، عوامل رفاه و عوامل هنری و کالبدی.

هر تمدن تجلی ظاهری و عینی جهان‌بینی و تفکری است که به تبع هنرها و علوم خاصی که تولید نموده، روش زیست ویژه‌ای را نیز معرفی کرده یا بالعکس به دنبال روش زیستی که جهان‌بینی آن برای پیروانش تعریف نموده در پی دست یافتن به علم خاصی بوده و آن را تحصیل نموده است. به این ترتیب، تبیین رابطه هر تمدن با علوم و هنرهای منسوب به آن تمدن از جهت معرفی یا تدوین آرمانهای آن تمدن و علوم و هنرهای مورد نیاز برای تحصیل آن آرمان‌ها، موضوعی اساسی است که شناخت آن ضرورت دارد. با عنایت به آنچه گذشت، هر تمدنی را می‌توان متشکل از سه عنصر اصلی و اساسی دانست.

✓ عنصر اول "انسان"هایی که آن تمدن را به وجود آورده‌اند و متعلق و منسوب به آن تمدن خاص هستند (اهل مدینه یا تمدن مورد نظر، که البته در دو گروه اصلی "اهل"

۱. برای مطالعه در باب رابطه هنرها (و علوم) به مثابه یکی از مهم‌ترین تجلیات عینی دین، با

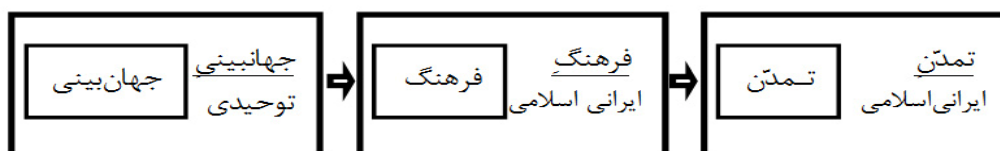
دین (که معرف و شکل‌دهنده جهان‌بینی است)، رک: نقی‌زاده، ۱۳۸۸

یا «شهروندان» و «مدیران» شهر قابل طبقه‌بندی‌اند،

✓ دوّم «جهانبینی» و تفکّری که بر جامعه انسانی خاص حاکم بوده و عاملی است در تنظیم روابط آحاد جامعه، تعریف‌کننده ویژگیهای روابط آن جامعه با سایر جوامع، تعیین‌کننده ویژگیهای محیط زندگی، تعریف‌کننده نحوه نگرش جامعه به محیط طبیعی و محیط مصنوع، تنظیم‌کننده روابط نهادهای اجتماعی، تبیین‌کننده راه و روش زیست، هویت‌بخش آن جامعه در میان جهانیان و معرف بسیاری عوامل دیگر، و ✓ سوّم: «مدینه» (یا ظرفی) که انسانهای متعلّق به آن تمدّن در آن می‌زیند.

طبیعی است که جهانبینی در قالب فرهنگ ظاهر شده و به عنوان فضای عمل اهل تمدّن ایفای نقش می‌کند؛ و ظرف تمدّن (یا شهر) که حاصل این فرهنگ است مشتمل بر همه اجزاء خویش (و از جمله همه هنرها) بوده و به عنوان اصلی‌ترین عامل کالبدی و هویت عینی تمدّن ایفای نقش می‌کند.

تذکّر این نکته اساسی نیز ضرورت دارد که همه موضوعاتی که معمولاً در مورد تمدّن‌ها طرح و مطرح می‌شوند، ظواهر و تجلّیات تمدّن‌ها هستند، و باطن (یا جان) هر تمدّن جهانبینی‌ای است که این ارکان را شکل داده و تعریف نموده است. با عنایت به این باور که «جهانبینی» فضای فکر، و «فرهنگ» فضای عمل و رفتار است، در تعریف تمدّن می‌گوییم که تمدّن تجلّی کالبدی و عینی یک جهان‌بینی است، که در پی رفتار و عمل جامعه ظهور پیدا می‌کند، و به این ترتیب، با عنایت به نمودار ۱، در جامعه‌ای با تفکّر و جهانبینی توحیدی اسلام، فرهنگ ایرانی مبتنی بر آن جهانبینی، نمودار ۲ قابل طرح است.



نمودار ۲: فرایند ظهور یک تمدّن (در سرزمین ایران) از جهان‌بینی توحیدی و

فرهنگ متّکی و مبتنی بر آن

## نتیجه

همه موضوعات مرتبط با زندگی انسان، در فضایی تحلیل و تفسیر می‌شوند، که آن را فضای اندیشه یا جهان بینی می‌نامیم؛ و تعامل با این موضوعات در فضایی رخ می‌دهد که آن را فضای عمل، یا فرهنگ می‌نامیم. حاصل رفتار و عمل و فعالیت نیز مجموعه آثاری است که تمدن نامیده می‌شود. برای نمونه، جهان بینی توحیدی، فضای اندیشه و هدایتگر تفکر مسلمانان است. مسلمانان سرزمینها و دورانهای مختلف با توجه به شرایط زمانی و مکانی و امکانات (و البته با توجه به برداشتها و تفاسیر) خویش از اصول و مبانی جهان بینی توحیدی اسلام به گونه‌ای عمل می‌کنند که آن را فرهنگ مسلمانان در دوره یا سرزمینی خاص می‌گوییم. حاصل این عمل نیز در هر دوران و در هر سرزمینی، تمدنی است که مجموعه این تمدنهای جزئی، که عموماً به سرزمین یا دوره‌شان شناخته می‌شوند، "تمدن مسلمانان" است.

به این ترتیب، تجلی تمدنی اسلامی در طیفی قابل تجلی و ظهور است که یک سر طیف، جامعه‌ای است با انسانهایی، نزدیک و همراه و پیرو انسان کامل، که ناب‌ترین تفکر توحیدی فضای اندیشه‌شان است؛ و طبیعتاً در فضایی عمل می‌کنند که این اندیشه ناب برایشان تعریف می‌کند و به سمت آرمانی هدایتشان می‌کند که همان اندیشه برایشان تعریف و تعیین نموده است. در نتیجه، حاصل عملشان نیز، آثاری ناب و خاص و هماهنگ با اندیشه و شیوه زیست منبعث از آن است. سر دیگر طیف، حداقلهای مطرح در اندیشه و رفتار و شیوه زیست اسلامی است؛ که اگر چه با آن جلوه ناب فاصله زیادی دارد، اما کماکان، با تفکر و آراء و شیوه رفتار و اخلاق و عمل کفار و مشرکین و پیروان جهان بینی شرک نیز تمایزاتی دارد.

## کتابنامه

### قرآن کریم

غیرالحکم و دررالکلم آمدی (کلمات قصار امیرالمؤمنین ع)، ۱۳۸۴. ترجمه سیدهاشم رسولی محلاتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

اینشتین. ۱۳۵۴. مقدمه بر: "علم به کجا می‌رود؟" (نوشتهٔ ماکس پلانگ)، ترجمه احمد آرام.

جعفری، [علامه] محمدتقی. ۱۳۷۳. فرهنگ پیرو فرهنگ پیشرو، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

حکیمی، محمدرضا. ۱۳۵۷. دانش مسلمین، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

داوری اردکانی، رضا. ۱۳۷۸. اسلام و علم دوستی، نامه فرهنگستان علوم، شماره ۱۳، ۱۲، تهران: فرهنگستان علوم ایران.

دهخدا، علی‌اکبر. ۱۳۷۸. لغتنامهٔ دهخدا، دانشگاه تهران، تهران.

ریخته‌گران، محمدرضا. ۱۳۷۸. هایدگر و تلقی هندویی از مکان، مجلهٔ رواق، شماره ۳.

روزنامه اطلاعات. ۱۳۸۷. شماره ۲۲۲۶۱.

طباطبایی، [علامه] سیدمحمدحسین. بی‌تا. تفسیر المیزان (ج ۲ و ۷)، محمدی، تهران.

طلغیانی، شیرین. ۱۳۸۸. مبانی مدیریت بحرانهای معنوی در فضاهای شهری، رسالهٔ دکتری، واحد علوم و تحقیقات.

عبدالمقصود، عبدالفتاح. ۱۳۵۴. امام علی ابن ابیطالب ع (ج ۴)، ترجمه سیدمحمد مهدی جعفری انتشار، تهران.

غزالی، [امام] محمد. ۱۳۶۱. علم لئتی، ترجمه زین‌الدین کیایی نژاد، تهران.

گلشنی، مهدی. ۱۳۷۷. از علم سکولار تا علم دینی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.

مطهری، [شهید] مرتضی. ۱۳۶۱. احیاء تفکر اسلامی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.

----- . ۱۳۵۹. تماشاگاه راز، تهران: انتشارات صدرا.

----- . ۱۳۵۷. جهانبینی توحیدی، قم: صدرا.

----- . ۱۳۵۷. ب. علل گرایش به مادّیگری، تهران: انتشارات صدرا.

نصر، سیدحسین. ۱۳۵۹. آ. علم و تمدن در اسلام، ترجمهٔ احمد آرام، تهران: خوارزمی.

----- . ۱۳۵۹. ب. نظر متفکران اسلامی در مورد طبیعت، تهران: خوارزمی.

----- . ۱۳۶۱. سه حکیم مسلمان، ترجمه احمد آرام، کتاب‌های جیبی، تهران.

نقی‌زاده، محمد. ۱۳۹۰. شهر آرمانی اسلام یا فضای حیات طیبه، تهران: نشر شهر.

----- . ۱۳۸۹. روایتی ایرانی از حکمت، معنا و مصادیق هنر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.

----- . ۱۳۸۸. مبانی هنر دینی در فرهنگ اسلامی (مبانی و نظام فکری و تجلیات عینی و

کالبدی)، کتاب شهر، تهران.

-----  
۱۳۸۶. آ. ادراک زیبایی و هویت شهر (در پرتو تفکر اسلامی)، شهرداری اصفهان، اصفهان.

-----  
۱۳۸۶. ب. جایگاه فرهنگ اسلامی در آموزش هنر، معماری و شهرسازی، انتشارات سازمان شهرداری‌ها و دهیاری‌های کشور، تهران.

-----  
۱۳۸۵. معماری و شهرسازی و اسلامی (مبانی نظری)، انتشارات راهیان، اصفهان.

Abu-Lughod, Janet. 1973. *Cairo: Perspective and Prospectus*. in Brown, L. Carl (ed). *From Madina to Metropolis: Heritage and Change in the Near Eastern City*. The Darvin Press. Princeton, New Jersey

Fathy, Hassan. 1985. *Cairo of the Future*. In *Architectural Transformation in the Islamic World* (9th: 1984 Cairo, Egypt). Concept Media Pty. Singapore.

Ibrahim, Saad Eddin. 1985. *Cairo: A Sociological Profile*. In *Architectural Transformation in the Islamic World* (9th: 1984 Cairo, Egypt). Concept Media Pty. Singapore.

Haider, S. Gulzar. 1984. *Habitat and Values In Islam: A Conceptual Formulation of an Islamic City*. In Sardar, Ziauddin (Ed). *The Touch of Midas*. Manchester University Press. Manchester.

Naghizadeh, Mohammad. 1995. *Principles of Contemporary Islamic Urban Design*. Unpublished PhD Thesis. The University of NSW. Sydney.

Simpson, J. A. and Weiner, E. S. C. 1989. *The Oxford English Dictionary (2ed edition), Vol. I*. Clarendon Press.

# تأملی در جایگاه علوم انسانی در خلق فضای الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت

محمد نقی زاده

احسان شریفیان

با چراغ وحی بنگر راه را

تا ببینی هر قدم الله را

نص قرآن مبین جز وحی نیست

آیه‌ای خالی ز امر و نهی نیست

## چکیده

از قدیم‌الایام، بی‌گمان شهر (و محیط زندگی) یکی از اصلی‌ترین آثار هر تمدنی بوده است. شهرها جلوه عینی و فضای زیست اهل تمدن هستند؛ که می‌توانند به عنوان مقوم مبنای و تسریع‌کننده حرکت مردمان به سمت پیشرفت مورد نظرشان ایفای نقش کنند. شهرها نماد تمدن‌ها، ظرف زندگی مردمان هر تمدن، تجلی کالبدی و عینی باورهای جامعه و جلوه الگویی هستند که اهل مدینه برای پیشرفت انتخاب کرده‌اند. در واقع، مردمان و اهل یک تمدن شهر خویش را چنان بنا می‌کنند که بتوانند آن گونه که الگوی ایده‌آل و مطلوبشان اقتضا می‌کند در آن زندگی می‌کنند. یا به عبارت دیگر، شهر را آن گونه سامان می‌دهند که در آن بتوانند آن گونه که آرمانها و ایده‌آل‌هایشان می‌گوید زندگی کنند. بنابراین، رابطه شهر با الگوی آرمانی‌ای که جامعه برای خویش برمی‌گزیند (برای نمونه: الگوی ایرانی اسلامی پیشرفت) غیرقابل‌انکار است.

امروزه نیز چنین است و در همه جوامع، سعی بر آن است (و امری طبیعی نیز هست) که شهرها بر اساس مبنای الگویی که برای پیشرفت جامعه (اعم از برنامه‌های توسعه یا توسعه پایدار) تدوین شده و ملاک عمل قرار دارند، طراحی و برنامه‌ریزی شوند؛ و به

این ترتیب محیط مناسب و مطلوب زندگی مردمان را فراهم کنند؛ تا در آن محیط و فضا و شهر، مردم بتوانند آن گونه که الگو و ایده‌آلهایشان تدوین و تبیین نموده است زندگی نموده و به آرمانها و اهداف الگوی مورد نظر خویش دست یابند.

تأثیر علوم انسانی به معنای عام آن که به جهانبینی و باورها و اعتقادات و فرهنگ مربوط می‌شود بر تبیین الگوهای پیشرفت و بر تدوین برنامه‌های متناسب با آن امری مسلم است. به این ترتیب، تأثیر علوم انسانی در تدوین برنامه‌های توسعه شهری نیز امری غیرقابل‌انکار است. علاوه بر آن، با عنایت به تأثیرپذیری الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت از مبانی نظری و فکری اسلام، تأثیر جهانبینی توحیدی اسلام بر تدوین مبانی نظری شهرسازی اسلامی امری لازم‌الرعیه است.

بر اساس مبانی فوق‌الاشاره، مقاله حاضر سعی بر آن دارد تا جایگاه مبانی فکری اسلام را که بر شکلگیری الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت اثرگذار هستند، در تدوین مبانی نظری شهر اسلامی نیز (به عنوان ظرف فعالیت‌های جامعه پیشرفته بر اساس الگوی اسلامی ایرانی) مورد بررسی و اثبات قرار دهد. و در نهایت، مبانی و اصول شهر و محیط زندگی اسلامی را که متناسب با نحوه زیستی که الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت برای ایرانیان تبیین می‌نماید، تدوین و در اختیار قرار دهد.

**کلیدواژه‌ها:** علوم انسانی، شهر، الگوی ایرانی اسلامی

## درآمد

با عنایت به رابطه و تأثیر انسان و محیط بر یکدیگر، و این که شهر ظرف فعالیت‌های انسان است، نقش شهر در ظهور تمدن و جامعه‌ای پیشرفته و توسعه‌یافته نقشی بنیادین است. به این ترتیب، یکی از ارکان تمدن و جامعه پیشرفته اسلامی نیز ظهور شهر اسلامی است. علی‌رغم آن که به تناسب و در مواضع و جایگاه‌های گوناگون، افراد بسیاری (از جوامع علمی، آموزشی، مدیریتی، حرفه‌ای و اجرایی) از "شهر اسلامی" سخن می‌گویند، اما تعریف متفق‌القولی از این موضوع و اثر بسیار مهم در دسترس نیست. به نظر می‌رسد که مناسبترین تعریف را می‌توان و باید از متون اصیل اسلامی و به ویژه از قرآن کریم استنتاج کرد.

از آنجایی که ویژگی‌هایی که برای شناخت و تعریف هر پدیده ضرورت دارند در



”مبانی“ و ”ارکان“ و ”الگو“ و ”صفات“ و ”اصول“ خلاصه می‌شوند؛ مقاله حاضر بر آن خواهد بود تا این ویژگیها را برای شهر اسلامی از قرآن کریم استنتاج نماید، و نهایتاً نیز تعریفی عام از ”شهر اسلامی“ ارایه می‌کند. بارزترین ویژگی این تعریف عام، با عنایت به جامعیت و جاودانگی و جهانی بودن اسلام، در عدم معرفی الگوی فیزیکی و کالبدی واحد و لایتغیر برای دوران و سرزمینهای متفاوت می‌باشد؛ که در طول مقاله در ذیل عناوین: ”مبانی“، ”ارکان“، ”الگو“ و ”جلوه‌ها و تجلیات“ شهر اسلامی، مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت.

سیطره آراء و اظهار نظرهای غربیان و مستشرقین بر جوامع علمی کشورهای مشرق-زمین، چنان گسترده و همه‌جانبه است که حتی تشخیص صحیح داشته‌ها و متعلقات این جوامع را برای خودشان نیز دشوار می‌نماید. این سیطره، در مقوله معماری و شهر و هنر و تاریخ و آثار تاریخی و حتی برخی مضامین دینی و ادبی و عرفانی نیز به شدت احساس می‌شود (ر.ک: آل احمد، ۱۳۴۱؛ سعید، ۱۳۶۱؛ همو، ۱۳۸۳ و نقی‌زاده، ۱۳۸۸)؛ و طبیعتاً تبعات منفی خود را در استحاله هویتی و فرهنگی جامعه بر جای خواهد گذاشت.

رواج تعبیر ”شهر اسلامی“ و اطلاق آن به شهرهای مسلمانان (به ویژه ”شهر اسلامی“ نامیده شدن شهرهای تاریخی ممالک اسلامی یا شهرهای مسلمان‌نشین)، با این فرض که این شهرها، از نظر کالبدی، جلوه‌گاه تجلی خاصی از اصول و ارزش‌های اسلامی بوده، و به این ترتیب، از شهرهای سایر تمدن‌ها و فرهنگ‌ها متمایز می‌باشند، از قرن نوزدهم میلادی و به وسیله مستشرقین آغاز شد. از آن دوران به بعد، ”این تعبیر“ که به شهرهای ساخته‌شده توسط مسلمانان و محل زندگی آنان اطلاق می‌شد، به مرور در نوشته‌ها و آثار مربوط به تبعات شهری که به بررسی سکونتگاه‌های مسلمانان می‌پرداختند، بر این اساس که با حریم فیزیکی و یا ذهنی خاص خود تجلی جامعه و فرهنگی متمایز از سایر تمدن‌ها می‌باشند با معرفی خاورشناسان، در ادبیات غرب تثبیت شد. موضوع ”شهر اسلامی“ به انحاء مختلف توسط افرادی با دیدگاه‌های گوناگون مورد تأیید یا نقد و حتی انکار قرار می‌گیرد. علت اصلی این تنوع و تکرر آراء را نیز شاید بتوان در مبانی فکری و

میزان تسلط افراد بر تعالیم و جهانبینی توحیدی اسلام دانست. مضافاً این که، اشتباهاتی چون "اسلام را مترادف با عرب دانستن"، "عدم توجه به امکانات تجلی متفاوت تعالیم اسلام در زمانها و مکانهای متفاوت"، "بی‌توجهی به آثار ناشی از جامعیت و جاودانگی و جهانی بودن تعالیم اسلام" و "ملّی‌گراییهای افراطی" در ارائه این نظرات مؤثر بوده‌اند (ر.ک: Von Grunebaum, 1955؛ Marcais, W, 1928؛ Marcais, G, 1945؛ Haider, 1973؛ Brown, 1973؛ Lapidus, 1988؛ Hakim, 1986؛ Akbar, 1988؛ Kuban, 1980؛ Abu-Lughod, 1983؛ Ardalan & Bakhtiar, 1974؛ Nasr, 1973؛ ابراهیمی، ۱۳۷۵؛ اسلامی، و مورینی، ۱۳۷۵؛ حجت، ۱۳۷۵؛ حایری، ۱۳۷۵؛ فرجامی، ۱۳۷۵؛ افشار نادری، ۱۳۷۵، قالیباف و پورموسوی، ۱۳۸۷).

در مورد سخن رایج در مورد "شهر اسلامی"، با عنایت به طرح موضوع در جاهای دیگر، به این نکته اشاره می‌شود که، برخی افراد، شهرهای ساخته‌شده توسط مسلمانان (مثل بغداد منصور) را "شهر اسلامی" دانسته‌اند؛ برخی شهرهای موجود در کشورهای اسلامی را "شهر اسلامی" انگاشته‌اند؛ بعضی دیگر شهرهایی را "شهر اسلامی" نامیده‌اند که ساکنان آنها مسلمان باشند؛ برخی نیز شهرهایی را "شهر اسلامی" گفته‌اند که پس از ظهور اسلام بنا نهاده شده باشند، و بعضی نیز شهرهایی را شهر اسلامی می‌نامند که بر استفاده از اصول اسلامی بنا شده و توسعه یافته باشند.

اما امروز، عموماً تقلید از دیگران و معرفی مصادیق احتمالی گذشته به عنوان "شهر اسلامی"، رواج یافته است؛ در حالی که: سخن در این است که "اسلام"، و به عبارت بهتر تعالیم و حیانی قرآن کریم، نمی‌گوید و نمی‌خواهد بگوید که مسلمانان چگونه باید شهر بسازند؛ یا عرض معابر شهرشان چقدر باشد؛ یا محلّ کاربریهای مختلف باید کجا باشد؛ و بسیاری از موضوعات شبیه اینها، که برخی افراد در کلام الهی به دنبال یافتن پاسخ و نسخه‌ای برای آنها هستند. حقیقت این است که کلام الهی و قرآن کریم، "جهانبینی توحیدی اسلام" را تبیین می‌کند. می‌گوید که "انسان" از کجا آمده، چرا خلق شده، به کجا می‌رود، چگونه باید زندگی (یا طیّ مسیر) کند، و روابطش با هستی چگونه باید باشد و

قس علیهذا.

به بیان دیگر، اسلام نمی‌گوید چگونه شهر بسازید، بلکه می‌گوید: چگونه و با رعایت چه اصولی زندگی کنید. آنگاه با عنایت به ارتباط فضای زندگی با شیوه زیست (که امر اثبات‌شده‌ای است) انسان باید شهرش را به گونه‌ای بسازد، تا بتواند در آن فضا، آن گونه زندگی کند که جهانی‌بینی و تفکرش او را هدایت نموده‌اند؛ و شهر نیز او را به اصولی متذکر باشد که آن اصول "اصل حیات" اند.

خلاصه این که، مروری بر اسناد و انتشارات در دسترس، حاکی از موارد فراوانی است که از تعبیر "شهر اسلامی" سخن به میان آمده است. علی‌رغم این موارد فراوان، منابعی که به صورت جامع به تبیین مبانی و ارکان و الگو و صفات شهر اسلامی پرداخته باشند، اندک‌اند؛ و مضافاً این که مرجعی در دست نیست تا در آن مرجع، این مبانی و ارکان و الگوها و صفات، از منابع و متون و نصوص اصیل اسلامی و قرآن کریم استنتاج و استخراج شده باشند. به این ترتیب، آنچه که در این مجال مطرح خواهد شد، ضمن تفاوت با آنچه که دیگران (و به ویژه غربیان و ترجمه آثار آنان) گفته‌اند، بر دریافتهایی از کلام الهی متمرکز خواهد بود.

### ریشه‌ها و مراجع شناخت شهر اسلامی و امکان ظهور آن

پس از ذکر مقدمه اجمالی فوق، با بیان چند تذکر، که مأخوذ از وحی و کلام اولیای الهی هستند این مقدمه تکمیل می‌شود، و زمینه دخول در تبیین "شهر اسلامی" فراهم خواهد شد.

این تذکرات، در عین حالی که می‌توانند در میان مسلمانان به طور عام مطرح باشند، در قلمرو شهرسازی نیز مصادیق خاص خود را دارند، و در واقع، مبین ریشه‌ها و مراجعی هستند که به استناد آنها، هم می‌توان "شهر اسلامی" را تعریف کرد، و هم این که با بهره‌گیری از فرایند مذکور در آنها امکان ظهور "شهر اسلامی" را فراهم کرد.

• تذکرات مذکور در کلام الهی که به جامعیت قرآن کریم و امکان یافتن پاسخ

سؤالات و مشکلات انسان برای اداره زندگی دنیایی اش اشاره می‌فرمایند:

- *وَلَا حَبَّةٌ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٌ وَلَا يَابِسٌ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ*: و هیچ تر و خشکی نیست جز آن که در کتاب مبین (و قرآن عظیم) مسطور است (انعام: ۵۹)، و
- *وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ*: و ما بر تو این قرآن عظیم را فرستادیم تا حقیقت هر چیز را روشن کند (و راه دین حق را از راههای باطل بنماید) و برای مسلمین هدایت و رحمت و بشارت باشد (نحل: ۸۹).

• کلام معصومین<sup>ع</sup> که به جامعیت قرآن کریم و امکان یافتن پاسخ سؤالات و

مشکلات اشاره می‌فرمایند:

- *”آگاه باشید، در قرآن است علم به آنچه می‌آید، و خبر از گذشته، و داروی درد و نظم و ترتیب دادن آنچه به شما مربوط است“* (نهج البلاغه، ۱۳۸۴، ح ۳۱۳)،
- *”در قرآن خبرهای پیشینیان شماست، و خبرهای آنها که پس از شما می‌آیند و نیز در آن است، حکم روابط میان شما“* (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، ح ۳۰۵)،
- امام صادق<sup>ع</sup> می‌فرماید: *”هیچ امری نیست که دو نفر در آن اختلاف نظر داشته باشند جز آن که برای آن در کتاب خدا ریشه و بنیادی است، ولی عقلهای مردم به آن نمی‌رسد“* (اصول کافی، ج ۱، ص ۷۸)،
- امام صادق<sup>ع</sup> می‌فرماید: *”خدای تبارک و تعالی در قرآن بیان هر چیز را فر فرستاد تا آنجا که به خدا سوگند چیزی را از احتیاجات بندگان فروگذار نفرموده و تا آنجا که هیچ بنده‌ای نتواند بگوید: ای کاش، این در قرآن آمده بود، جز آن که خدا آن را در قرآن فر فرستاده است“* (اصول کافی، ج ۱، ص ۷۶)،
- از امام کاظم<sup>ع</sup> نقل شده است که: *”همه چیز در کتاب خدا و سنت پیغمبرش<sup>ص</sup> می‌باشد“* (اصول کافی، ج ۱، ص ۸۰).

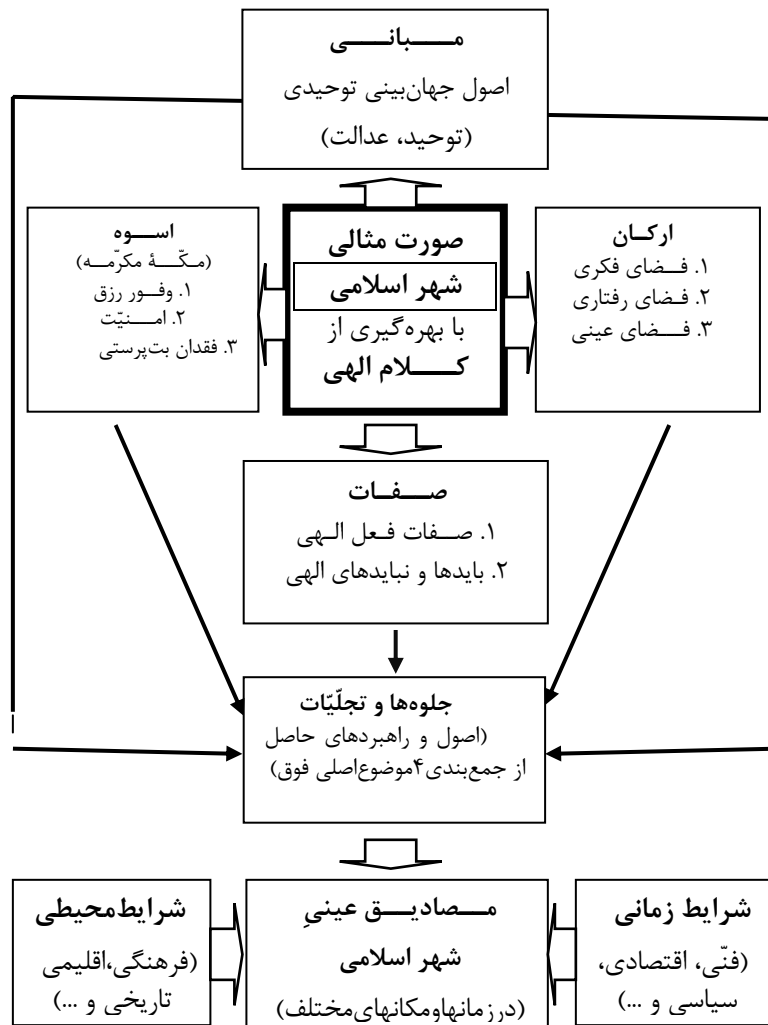
• بر مسلمانان است، اگر طالب هدایت الهی‌اند (که طبیعتاً علوم مرتبط با ساخت و اداره شهری که مطلوب زندگی مسلمانان باشد نیز از آن مستثنی نیست) راهی جز جهد در راه او ندارند: *وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ*: و آنان که در راه

تأملی در جایگاه علوم انسانی در خلق فضای... ۵۷۷

ما به جان و مال کوشش کردند محققاً آنها را به راه (معرفت و لطف خویش) هدایت می‌کنیم و همیشه خدا یار نیکوکاران است (عنکبوت: ۶۹).

• بر مسلمانان است که از کرامت و بخشندگی قرآن کریم بهره بگیرند و آن را متروک نگذارند؛ که فرموده است: *إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ*؛ که این قرآن کتابی بسیار بزرگوار و سودمند گرامی است (واقعه: ۷۷).

• و بالاخره تذکر آخر این که برای طرح و ایجاد و اداره و تداوم هر چیزی، "مبانی"، "ارکان" (اجزاء اصلی، که بدون هر "رکن"، امکان ظهور آن چیز منتفی است)، "اسوه" (الگو)، "صفات"، "جلوه‌ها و تجلیاتی" قابل‌تصور است، که قاعدتاً شهر نیز مبانی و ارکان و الگو و صفات خاص خود را دارد که در هر جهانبینی و فرهنگ و تمدنی، سرچشمه‌ها و تعاریف مرتبط با خویش را خواهد داشت؛ و به این ترتیب، شناسایی این موضوعات مرتبط با هر چیز ضرورت اولیه است، که "شهر اسلامی" نیز به عنوان موضوعی که بسیاری افراد از آن سخن گفته‌اند، از این قاعده مستثنی نیست.



نمودار ۱: رابطه مبانی، ارکان، اسوه‌ها و صفات شهر اسلامی (مأخوذ از قرآن کریم) و نتیجه حاصل از جمع آنها: جلوه‌ها و تجلیات (یا اصول و راهبردها)

### زمینه‌سازی برای ورود به بحث

برای دخول در بحث اصلی و تبیین چستی شهر اسلامی که عناوین آن در نمودار ۱ نام برده شدند، نیازمند چند تذکر اصلی هستیم، که پس از ذکر آنها، به تبیین عناوین

مذکور در نمودار ۱ (مبانی، ارکان، اجزاء، صفات و اصول) خواهیم پرداخت.

• برای هر اثر انسان‌ساختی می‌توان مبانی‌ای قایل شد، که این مبانی، همان مبانی جهانبینی او هستند. به این ترتیب، برای شهر منتسب به اسلام، مبانی‌ای قابل طرح هستند که این مبانی همان مبانی اسلام (یا به عبارت دیگر مبانی جهانبینی توحیدی) هستند.

• همه آثار و پدیده‌هایی که توسط انسان یا سایر موجودات خلق می‌شوند، بی‌گمان از روی طرح یا الگویی (ذهنی یا عینی، کالبدی یا صفاتی) ساخته شده‌اند. شهر نیز از این قاعده مستثنی نیست و عموماً (در مراحل اجرایی) از روی نقشه یا طرح و (در مراحل عالی و برای تهیه طرح آن) الگویی عالی و ذهنی و آرمانی مطرح است که در هر جامعه و تمدن و جهانبینی‌ای ویژگیهای خاص خود را دارد.

• هر پدیده‌ای واجد اجزایی است که از میان این اجزاء برخی را رکن (ارکان) می‌نامند. پدیده‌های مشابه می‌توانند فاقد برخی اجزاء بوده و یا اجزایی اضافه بر اجزاء دیگران را داشته باشند، اما ارکان همه پدیده‌های مشابه یکسان‌اند؛ و هر پدیده‌ای که حتی فاقد یک رکن باشد از جمع همگنان خود خارج می‌شود. شهر نیز دارای ارکانی است که هر رکن با ویژگیهای خاص اسلامی‌اش، رکن شهر اسلامی خواهد بود.

• هر پدیده‌ای را با صفاتی می‌شناسند که شهر و به تبع آن شهر اسلامی نیز از این قاعده مستثنی نیست. به این ترتیب، می‌توان برای شهر اسلامی صفاتی را برشمرد، که مجموعه آنها باید از کلام الهی استنتاج شوند.

• و بالاخره برای خلق هر اثر، خالق اثر اصولی را مد نظر دارد، که خدشه به آنها را مجاز نمی‌شمارد؛ و در عین حال، در هر دوران و در هر سرزمینی، ممکن است به شیوه‌های متناسب آن اصول را به کار بندد.

### مبانی شهر اسلامی

مبانی به آن دسته موضوعات یا اصول بنیادینی اطلاق می‌شود که در همه موضوعات

مربوط به یک جهانبینی صادق و جاری و ساری و مشهود باشد. این موضوع اصلی اساسی است که مبانی هر تفکر و جهانبینی، اصولی هستند که نه تنها در حوزه اندیشه که در همه امور مربوط به آن تفکر و جهانبینی حضور دارند و راهنما و آرمان و هدف هستند. این اصول، نه تنها راهنمای اندیشه و عمل هستند، که فراتر از آن، و نهایتاً نیز باید، در همه آثاری که از آنها سرچشمه گرفته و سیراب شده‌اند، نمود و جلوه داشته باشند و انسان را به همان اصول برسانند. با عنایت که به این که، جهانبینی توحیدی (دین اسلام) فضای مطالعه حاضر است، مبانی مورد نظر، اصولی هستند که هر موضوعی در اسلام، باید از آنها متأثر بوده و نهایتاً نیز با بهره‌گیری از آنها، پیروان اسلام را به همان اصول برساند. به این ترتیب، و با توجه به مباحث مطرح در تعالیم اسلامی، اصلی‌ترین بنیاد (یا مبانی) اسلام "توحید" است. پس از توحید می‌توان به اصل "عدل" اشاره کرد که به عنوان اصلی‌ترین صفت فعل الهی، هم مسلمانان به رعایت آن امر شده‌اند، و هم این که مطابق سخن رسول خدا<sup>ص</sup>، عالم هستی بر آن قرار دارد: *بِالْعَدْلِ قَامَتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضُ*.

در جامعه اسلامی، اصل "توحید"، نه تنها همه آراء و رفتارها و آثار مسلمانان را جهت می‌دهد، که همه آراء و رفتارها و آثار نیز باید به توحید منتهی شوند (ر.ک: طباطبایی، بی‌تا، ج ۷، صص ۱۸۴-۱۸۳). همان طور که جهان‌بینی به عنوان فضای اندیشه و تفکر، اصل و ریشه فرهنگ (یا فضای عمل و رفتار) است، که آن نیز به نوبه خود عامل پدیدار شدن آثار و ظهور تمدن است، در شناخت مبانی "شهر" اسلامی شناخت اصول حاکم بر جهان‌بینی‌ای که اسلام مبلّغ و مروج آن است (جهان‌بینی توحیدی) ضرورت دارد. بنابراین، ضمن اذعان به تعدد اصول اسلامی، در این مجال، به دو اصل بنیادین که جهت‌دهنده و معرف جهانبینی توحیدی اسلام هستند و سایر اصول نیز به آنها برمی‌گردند، اشاره می‌شود: دو اصل: "توحید" و "عدل".

### اجمالی در باب توحید

با عنایت به این که در مواضعی دیگر، به تناسب، مباحثی در باب اهمیت جهان‌بینی و



به تبع آن تمرکز بر توحید در جهان‌بینی اسلامی یا اهمیت جهان‌بینی توحیدی در زندگی و در نتیجه تجلی آن در آثار مسلمانان مطرح شده است، با احتراز از تکرار مطالب، در این مجال، به نقش اصل توحید در شکل‌گیری شهر اسلامی اشاره خواهد شد.

پیجویی نقش تفکر و جهان‌بینی توحیدی اسلام در شکل‌گیری مجتمع‌های مسلمانان موضوعی در خور توجه است که دستیابی به چگونگی تأثیر آن در اقالیم و زمانهای متفاوت می‌تواند راهگشای شناسایی ویژگی‌های اسلامی مجتمع‌های مسلمانان (اعم از شهر، روستا و عمارات مختلف) باشد. به عبارت دیگر، از آنجایی که اساس تفکر و جهان‌بینی اسلام "توحید" است، شناسایی بارزهای روشهای ملاک عمل مسلمانان، اصول حاکم بر آن و ویژگی‌های آثار آنان (که شهر و محیط زندگی نیز جزئی از آن است) بدون ملحوظ داشتن تأثیر این اصل ممکن نیست. به همین جهت اهتمام در شناخت چگونگی تأثیر جهان‌بینی توحیدی اسلام در مقاطع زمانی و مکانی مختلف و بر آثار گوناگون مسلمانان امری ضروری و حیات‌بخش و لازم‌الرغایه است.

اصل توحید، به عنوان اساس تفکر و اعتقاد مسلمانان و صفت ممیزه اسلام و سایر مکاتب، همواره الهام‌بخش همه فعالیت‌های فکری و عملی مسلمانان معتقد و مؤمن در طول تاریخ اسلام بوده است. بیهوده نیست که اکثریت قریب به اتفاق محققینی که در مورد مقولات و قلمروهای مختلف تمدن مسلمانان و از جمله هنر و معماری و شهر و تمدن آنها به مطالعه پرداخته و در پی یافتن مبانی نظری و فلسفی فعالیت‌های آنان بوده‌اند، بنیاد و اساس ویژگی‌های مورد نظر را در اصول اعتقادی اسلام و به ویژه در اصل توحید یافته‌اند (ر.ک: طباطبایی، بی‌تا، ج ۷؛ نصر، ۱۳۵۹؛ داوری اردکانی، ۱۳۷۸؛ بورکهارت، ۱۳۷۲؛ نقی‌زاده، ۱۳۸۴ و Yusuf Ali, 1934). علامه طباطبائی می‌فرماید: "از مهمترین اموری که، در این دین به چشم می‌خورد؛ ارتباط و به هم پیوستگی کاملی است که بین اجزاء آن برقرار می‌باشد و همین پیوستگی و ارتباط است که موجب وحدت کاملی بین اجزاء این دین شده است، توضیح آن که: ما در این دین مشاهده می‌کنیم که روح توحید و یکتاپرستی از هدف‌های اولیه آن به شمار می‌رود. به طوری که روح توحید در کلیه ملکات

و فضائل اخلاقی جاری بوده و روح اخلاق در کلیه اعمالی که مردم به انجام آن مکلف‌اند منتشر می‌باشد؛ و با این ترتیب پیداست که برگشت جمیع مواد دین اسلامی به توحید است و توحید خود در مرحله ترکیب و انضمام به همان اخلاق و وظایف عملی برگشت می‌کند. بنابراین، پایگاه رفیع عقیده توحید، اگر از درجه والای خود فرود آید عبارت از اخلاق و عمل خواهد بود. و اخلاق و عمل نیز در سیر صعودی خود به همان توحید و عقیده یکتاپرستی می‌رسند. *إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ*: کلمه پاک با نیروی عمل صالح به سوی او بالا می‌رود (فاطر: ۱۰) (طباطبایی، بی‌تا، ج ۷، ص ۱۸۴-۱۸۳).

به این ترتیب است که اعتقاد به توحید و الهام از آن در خلق آثار مختلف عامل اصلی تجلی وحدت در آثار مسلمانان می‌گردد؛ که این وحدت نیز به نوبه خود، انسانها را به اصل توحید متذکر می‌شود. چرا که اصولاً یکی از دلایلی که برای اثبات وحدانیت خالق مطرح می‌شود، وحدت و یکپارچگی عالم وجود و ارتباط هماهنگ و قانونمند اجزاء آن با یکدیگر است که با پیشرفت دانش بشر روز به روز آشکارتر و روشن‌تر می‌شود. لذاست که شخص موحد، طالب و خواهان نمایش قانون‌مندی و هماهنگی ساخته‌های خویش (مثل هنر و معماری و شهرش) با قوانین حاکم بر عالم وجود و همچنین حکومت این قانون‌مندی و هماهنگی بین اجزاء شهر خواهد بود. مضافاً این که این ساخته‌ها بایستی با نیازها و اعتقادات جامعه مسلمانان نیز هماهنگ و همخوان باشند. نتیجه مرعی داشتن اصل توحید یا توجه به اصل وحدت، وحدتی خواهد بود که بر جنبه‌های مختلف شهر حکومت خواهد کرد.

با عنایت به آنچه گذشت، تحت سایه توحید و وحدانیت الهی می‌توان تحت یک سلسله‌مراتب متقن، از وحدتهایی سخن گفت که به انحای مختلف در عالم وجود جلوه‌گر هستند، و باید توسط انسان نیز مورد توجه و ملاک عمل قرار گیرند. به عبارتی، می‌توان سخن از بسیاری "وحدت"ها گفت که تجلی وحدانیت خالق هستند، و بدون این که شباهتی به احدیت او داشته باشند متذکر به مفهوم "احد" می‌باشند. در واقع، وحدتهایی

همچون وحدت هستی، وحدت طبیعت،<sup>۱</sup> وحدت جامعه (آل عمران: ۱۰۳ و مائده: ۲)، وحدت آثار انسانی، وحدت آثار انسانی با محیط و وحدت ساحت‌های حیات، جملگی وحدتی در کثرت را به نمایش می‌گذارند. این در حالی است که وحدانیت (و به عبارت بهتر: احدیت) الهی تکثرناپذیر است. لذاست که شهر اسلامی در یک سلسله‌مراتب منطقی بایستی تجلیگاه وحدتهایی باشد که اولاً تعالیم اسلامی به آنها توصیه نموده است و ثانیاً بتوانند جامعه را به "وحدت اصلی" رهنمون گردند.

### اجمالی در باب عدل

اصل دیگری که به عنوان رکن تفکر و تعالیم اسلامی (و در قالب اصل توحید) مطرح است و باید به عنوان مبنا و پایه همه اعمال مسلمین عمل نموده و همه آثار آنها بر تجلی آن متمرکز باشد، اصل عدل است. به همین دلیل، اصل "عدل" را در کنار اصل "توحید" و بعد از آن، به عنوان یکی از مبانی "شهر اسلامی" معرفی می‌کنیم. جملگی آراء و نظرات جوامع و فرهنگ‌های مختلف در مورد عدل و دادگستری منوط و منبعث از جهان‌بینی آنها می‌باشد و لذاست که تفاوت‌های ماهوی در معنا و مفهوم عدالت نزد ملل مختلف وجود دارد. عدل در لغت به معنای مقابل ستم، امری بین افراط و تفریط، مرد صالح، حق، راست، توازن، استقامت، میانه‌روی، قصد و میزان آمده است. با عنایت به مشتقات آن در زبان عربی که در فارسی هم متداول هستند همچون تعادل، تعدیل، متعادل، معادل و امثالهم اهمیت آن در جملگی مقولات مربوط به عالم وجود و فعالیت‌های انسان روشن می‌شود.

عدالت، اعم از آن که عدالت فردی یا عدالت اجتماعی باشد، به توازن و تناسب تعریف می‌شود. توازن و تناسب، یعنی زیبایی. پس بازگشت عدالت به زیبایی است؛ و به این ترتیب، رعایت تناسب و توازن، مأخوذ از عدالت و منجر به زیبایی است. از طرف دیگر:

---

۱. توجه به طبیعت به عنوان منبع شناخت خالق، موردی است که در جای‌جای متون اسلامی مورد اشاره قرار گرفته است (ر.ک: قرآن کریم، توحید مفضل، ۱۳۵۹ و مطهری، ۱۳۶۷).

عدالت، ناموس اصلی جهان است، در همه نظام هستی، اصل عدالت و انتظام و تناسب به کار رفته است. جهان به عدل و تناسب برپا است؛ لہذا، اگر کسی از عدالت تخطی کند و *”اگر فردی از حد استعداد و قابلیت طبیعی خود پا فراتر گذاشت، می‌تواند برای مدت معینی امتیازات و منافی تحصیل کند، ولی خداوند عدالت و انتقام، او را تعقیب خواهد کرد... طبیعت مانند راهنمای یک ارکستر است که با قانون مخوف خود، هر سازی را که سر ناسازگاری داشته باشد به جای خود می‌نشانند، و صدا و آهنگ طبیعی او را بازمی‌گرداند“* (ویل دورانت، تاریخ فلسفه، صص ۳۶-۳۵، به نقل از مطهری، ۱۳۶۱ ب، صص ۲۹-۲۸).

مبانی و ریشه اصلی موضوعات و مباحث مربوط به عدل را در اصلی‌ترین منبع تعالیم اسلام یعنی قرآن مجید باید جستجو کرد. *”زیرا قرآن است که بدر اندیشه عدل را در دلها کاشت و آبیاری کرد و دغدغه آن را چه از نظر فکری و فلسفی و چه از نظر عملی و اجتماعی در روها ایجاد کرد“* (مطهری، ۱۳۵۷ د، ص ۳۵). بنا به تعبیر شهید مطهری *”در قرآن، از توحید گرفته تا معاد، و از نبوت گرفته تا امامت و زعامت، و از آرمانهای فردی گرفته تا هدفهای اجتماعی، همه بر محور عدل استوار شده است. عدل قرآن، همدوش توحید، رکن معاد، هدف تشریح نبوت، فلسفه زعامت و امامت، معیار کمال فرد و مقیاس سلامت اجتماع است“* (مطهری، ۱۳۵۷ د، ص ۳۸). با عنایت به مراتب مطرح شده عدل در تعالیم قرآنی، یعنی عدل تکوینی، عدل تشریحی، عدل اخلاقی و عدل اجتماعی، می‌توان به این اصل اساسی دست یافت که جهانبینی قرآنی، جهانبینی‌ای است که پایه و اساس آن را عدل تشکیل می‌دهد.

شهید مطهری برای عدل چهار معنا یا چهار مورد استعمال را مطرح نموده است: موزون بودن، تساوی و نفی هر گونه تبعیض، رعایت حقوق افراد و عطا کردن به هر ذی‌حق حق او را، و رعایت استحقاقها در افاضه وجود و امتناع نکردن از افاضه و رحمت به آنچه امکان وجود یا کمال وجود دارد (مطهری، ۱۳۵۷ د). و در مورد مفهوم موزون بودن عدل نیز می‌گوید: *”اگر مجموعه‌ای را در نظر بگیریم که در آن اجزاء و ابعاض مختلفی به کار رفته است و هدف خاصی از آن منظور است، باید شرایط معینی در آن از حیث مقدار*

لازم هر جزء و از لحاظ کیفیت ارتباط اجزاء با یکدیگر رعایت شود و تنها در این صورت است که آن مجموعه می‌تواند باقی بماند و اثر مطلوب خود را بدهد و نقش منظور را ایفا نماید“ (مطهری، ۱۳۵۷، ص ۵۹). موزون و متعادل بودن به نوبه خود مستلزم نظم و حساب و جریان معین و مشخصی است. و این در واقع، همان حدیث نبوی<sup>ص</sup> است که می‌فرماید: *”بِالْعَدْلِ قَامَتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضُ: هَمَانَا أَسْمَانُ وَ زَمِينُ بِهِ مَوْجِبُ عَدْلِ بَرِيَاةٍ“* (تفسیر صافی، ذیل الرَّحْمَنِ: ۷). چنانچه *”فرموده خداوند که: إِنَّ رَبِّي عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ: الْبَتَّةَ (هدایت) پروردگار من به راه راست خواهد بود (هود: ۵۶)، نیز معنی این است که پیغمبر<sup>ص</sup> می‌فرماید که به درستی که پروردگار من بر صراط مستقیم است. یعنی در همه صفات، کردار، گفتار، قضا و قدر و مشیت بر طریق عدل و عدالت می‌باشد و از افراط، تفریط، جور و اعتساف، منزّه و بری می‌باشد“* (دارابی کشفی، ۱۳۷۵، ص ۴۲).

از نظر امام علی<sup>ع</sup>، عدل یکی از ارکان چهارگانه ایمان است. اگر ایمان را مهم‌ترین ویژگی و خصوصیت لازم برای سعادت و فلاح و رستگاری انسان بدانیم که کلام الهی به آن اشاره دارد (بقره: ۵-۱)، آنگاه اهمیت این ارکان مشخص‌تر خواهد شد. امام می‌فرماید: *”ایمان را چهار پایه است: شکیبایی و یقین و عدل و جهاد“* (نهج البلاغه، ۱۳۷۸، ح ۳۰، ص ۸۰۷). یکی از ویژگیهای بارز عدل نزد امام علی بن ابیطالب<sup>ع</sup> که جلوه بارز عدالت اجتماعی است، فقدان تبعیض در جامعه و مبارزه با هر شکل و هر درجه‌ای از آن می‌باشد. یک وجه منفور داشتن تبعیض، به دلیل نومیدی عده‌ای از برپایی عدالت و جری شدن عده‌ای به رواج ستم می‌باشد. آن امام عدالت‌پیشه<sup>ع</sup> در مورد عدم اعمال تبعیض، به یکی از کارگزاران خود می‌نویسد: *”با همگان یکسان باش تا بزرگان به طمع نیفتند که تو را به ستم کردن به ناتوان برانگیزند و ناتوانان از عدالت تو نومید نگردند“* (نهج البلاغه، ۱۳۷۸، ن ۴۶، ص ۷۰۷).

امام<sup>ع</sup> با حیات دانستن عدالت و این که می‌فرماید: *”ما عُمِرَتِ الْبِلْدَانُ بِمِثْلِ الْعَدْلِ: شهرها به چیزی همانند عدالت آباد نشود“* (غزوالحکم، ۱۳۸۴، ج ۲، ح ۶۱۸۹، ص ۹۵)، تأکید می‌کند که: *”الْعَدْلُ حَيَاةٌ: عدالت، زندگی است [چون وقتی عدالت نباشد مردم مانند مرده*

هستند]“ (غررالحکم، ۱۳۸۴، ج ۲، ح ۶۱۱۶، ص ۸۸). و در مقابل تأکید بر عدل به عنوان عامل آبادی، ستم را عامل ویرانی دانسته و می‌فرماید: *”الظُّلْمُ يُدَمِّرُ الدِّيَارَ: ستم شهرها را واژگون می‌کند“* (غررالحکم، ۱۳۸۴، ج ۲، ح ۵۷۴۰، ص ۴۸)؛ و *”الْجَوْرُ مِمْحَاةٌ: ستم، نابودکننده است“* (غررالحکم، ۱۳۸۴، ج ۲، ح ۵۸۵۶، ص ۶۰).

مفهوم عدل به عنوان صفت بارز فعل الهی متضمّن مفهوم بسیار والایی است که اساس خلقت عالم وجود و برپایی و تداوم هستی کائنات می‌باشد. نقش عدل در ایجاد شهر مناسب زیست مسلمانان و تداوم حیات آن، نقشی بسیار حسّاس و حیاتی است. رعایت عدل نافی ایجاد قطبهای شهری بر مبنای درآمد و ثروت مردم و معیارهای مادی است. توزیع عادلانه امکانات شهری و فراهم آوردن امکان دسترسی متعادل ساکنین به آنها مورد مهم دیگری است که مرعی داشتن آن نشانه تجلّی عدل در شهر است. استقرار و مکانیابی مناسب هر عنصر و فضای شهر و ارتباط منطقی و مناسب آنها با یکدیگر نیز موضوعی است که ریشه در رعایت عدل دارد.

**سایر مبانی:** علاوه بر توحید و عدل، برای موضوعات مرتبط با اسلام، و از جمله برای شهر اسلامی، به عنوان مبانی، موضوعات دیگری همچون، عبودیت، عبادت، نیت قرب الهی، معنویت‌گرایی، تقوا، سیر در صراط الهی، ایمان، عمل صالح و سایر صفات اخلاقی و توصیه‌ها و اوامر و نواهی مذکور در کتاب و سنت، مطرح‌اند که تحت عناوین صفات و تجلّیات و جلوه‌ها منظور می‌شوند. با این تذکر که همه اینها در قالب توحید و عدالت قابل طبقه‌بندی‌اند. مضافاً این که سایر اصول دین مبین اسلام، همچون نبوت و معاد و امامت، و همچنین عبادات اسلامی نیز، ذیل اصل توحید قرار می‌گیرند.

### ارکان شهر (به طور عام) و شهر اسلامی (به طور خاص)

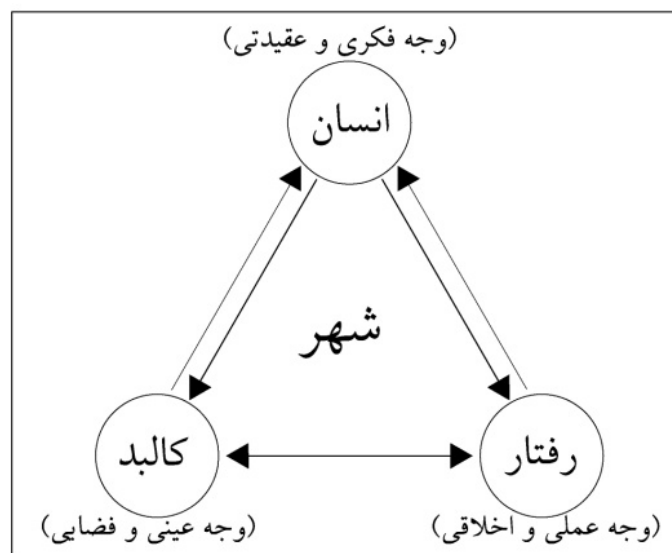
با عنایت به آنچه که در مورد ارکان یک پدیده بیان شد، در این مجال، بر آنیم تا به معرفی “ارکان” شهر اسلامی بپردازیم. ارکان یا “رکن‌هایی که بدون هر یک از آنها ظهور “شهر اسلامی” ممکن نخواهد بود؛ یا به عبارت دیگر، ارکانی که وجود آنها برای

ظهور شهر اصیل اسلامی ضرورت دارد. اما قبل از معرفی ارکان شهر اسلامی، شناسایی "ارکان شهر" (به طور عام) ضرورتی است که به اتکای آن می‌توان وجه اسلامی هر یک از ارکان را نیز روشن کرد، تا در نهایت "شهر اسلامی" با "ارکان اسلامی" اش معرفی شود.

### ارکان و قلمروهای اصلی شهر

برای شهر سه رکن اصلی قابل شناسایی است:

- مهمترین عنصر و اصلی‌ترین جزء و عامل پدیدآورنده شهر؛ "انسان" یا "اهل شهر" یا کسی است که شهر زیست‌گاه او و مکان فعالیت‌هایش می‌باشد، که در دو گروه اصلی "شهروند" (یا اهل شهر) و "مدیر شهر" قابل طبقه‌بندی است؛ و مقصود از "مدیر شهر" نیز همه کسانی هستند که به نحوی در پدید آمدن، ساخت، تحولات، اداره، تعیین برنامه‌ریزی، تنظیم روابط و نظارت بر زندگی در شهر دخالت دارند.
  - پس از "انسان"، قوانین و مقررات و آداب و شیوه‌ها و رفتار و اخلاق اهل شهر قرار دارند که رابطه اهل شهر و همه اجزاء شهر را با یکدیگر، با طبیعت، با ساخته‌های انسان و با هستی را در قلمروهای مختلف معنوی و مادی حیات تنظیم می‌کنند. خلاصه این که، "انسان" عنصر اصلی دخیل برای ظهور هر شهری است، که به صورت، طراح، سازنده، بهره‌بردار، مدیر و اهل آن؛ ظاهر می‌شود.
  - و بالاخره، "کالبد شهر" قرار دارد که متأثر از دو عامل دیگر به اضافه شرایط خاص محیطی، اقتصادی، فنی، علمی و هنری است.
- به بیان دیگر، سه قلمرو اصلی شکل‌دهنده شهر (مطابق نمودار ۲) وابسته به انسان هستند. طبیعی است که اولین وجه، وجه فکری و اعتقادی انسان است. وجه دوم، وجه فرهنگی و اخلاقی و رفتاری و عملی انسان است. و بالاخره وجه سوم، وجه کالبدی است که حاصل عمل انسانی و فضای رفتارها و تجلیگاه باورهای اوست.



نمودار ۲: رابطه سه عنصر اصلی دخیل در ظهور شهر (یا اجزاء اصلی یک شهر)

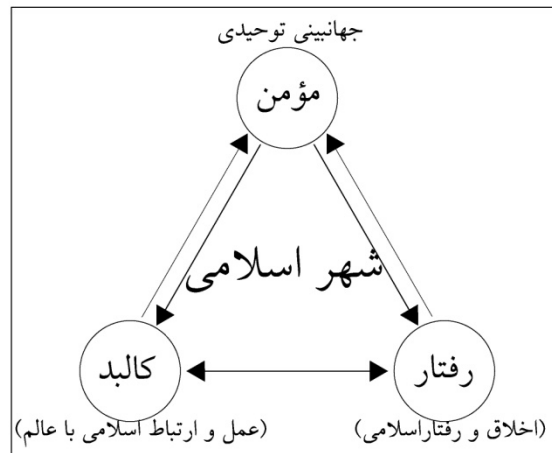
### ارکان شهر اسلامی

برای ظهور شهر اسلامی، همانند ظهور هر شهری و با هر صفتی، انطباق و همپوشانی سه "فضا" یا سه عنصر، به عنوان "ارکان" آن ضرورت دارد. این سه فضا عبارتند از: فضای فکری، فضای عملی و فضای عینی یا فضای کالبدی (نمودار ۲). در حقیقت، شهر اسلامی فقط کالبد نیست، و علاوه بر "کالبد"، دو مقوله مهم دیگر نیز در تعریف شهر اسلامی و تجلی آن ایفای نقش می‌کنند. اصلی‌ترین عنصر، انسان (یا مؤمن) است که البته مهمترین مقوله مربوط به او نیز "وجه فکری" یا به عبارتی ایمان اوست. به این ترتیب است که می‌توان "ایمان" اهل یک شهر را مهمترین عامل و عنصر شکل‌دهنده و تعریف‌کننده "شهر اسلامی" نامید. عنصر بعدی "قوانین" حاکم بر شهر و بر همه روابطی است که بین انسانها (اعم از مدیر شهر و اهل شهر) و طبیعت و آثار انسانی حاکم‌اند. در نتیجه، برای شهر اسلامی، نمودار ۲، به صورت نمودار ۳ قابل‌ارائه است. اگر این

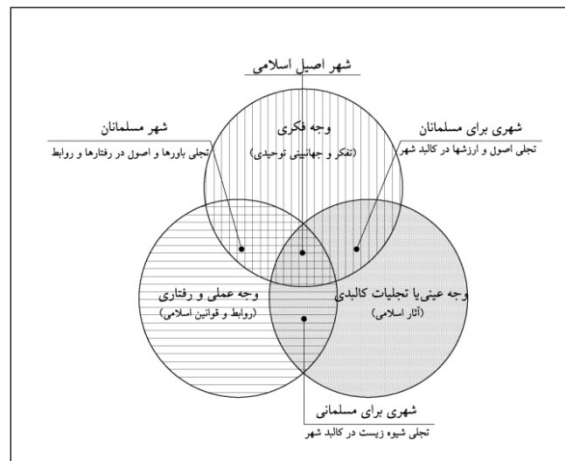


سه وجه یا سه قلمرو را به صورت دوایر متقاطعی نشان دهیم، بهترین حالت وقتی است که سه دایره بر هم منطبق باشند؛ و بدترین حالت وقتی است که این دوایر هیچ نقطه مشترکی با یکدیگر نداشته باشند. اما در حالت معمول می‌توان آنها را به صورتی ترسیم کرد که دو به دو و هر سه با یکدیگر سطح مشترکی داشته باشند (نمودار ۴).

در این حالت، در سطوح مشترک، چهار نوع شهر برای جامعه اسلامی قابل شناسایی است. یکی شهری که انسانهایی معتقد به اصول اساسی اسلام، در آن زندگی و بر اساس دستورات اسلام عمل می‌کنند؛ که آن را "شهر مسلمانان" می‌نامیم. دیگری شهری است که در آن مسلمانان در کالبدی اسلامی زیست می‌کنند که با عنایت به دستورات اسلامی بنا شده‌اند؛ و می‌توان آن را "شهری برای مسلمانان" نامید. سومین محدوده که آن را "شهر مسلمانی" می‌نامیم؛ نشانگر شهری است که در آن رفتار اسلامی جریان دارد و کالبد شهر نیز بر اساس اصول و ارزشهای اسلامی ساخته شده است. و بالاخره (فضای مشترک) سه دایره است که از آن به عنوان مصداق "شهر اصیل اسلامی" یاد می‌کنیم و در آن مسلمانان موحد بر اساس دستورات و اخلاق اسلامی عمل و رفتار می‌کنند و توانسته‌اند کالبد مناسبی را نیز به وجود آورند که تجلیگاه ارزشهای اسلامی باشد، و آنان را در مسلمان زیستن یاری نماید.



نمودار ۳: رابطه سه عنصر اصلی دخیل در ظهور شهر اسلامی



نمودار ۴: رابطه عوامل سه گانه "وجه فکری"، "وجه عملی و رفتاری" و "وجه عینی" در شکل گیری "شهر اصیل اسلامی"، "شهری برای مسلمانان"، "شهر مسلمانان" و "شهری برای مسلمانان"

آنچه که امروزه عموماً در قلمرو شهرسازی (و همه گرایشهای مطرح آن در مجامع آموزشی و حرفه‌ای از قبیل طراحی و برنامه‌ریزی و منظرسازی) می‌گذرد، مربوط و مرتبط

با کالبد شهر و ساخت و ساز و حدّ اکثر انتخاب کاربریها و برنامه‌ریزی جمعیتی است. غالباً توسعه‌های فیزیکی و ویژگیهای کالبدی آنها اهداف اصلی طرحها و برنامه‌های شهری هستند. البته تغییرات فرهنگی و رفتاری و توسعه‌های انسانی نیز از اهداف (نوشته یا نانوشته) طرحها و برنامه‌های شهرسازی هستند، که به هر حال اتفاق می‌افتند؛ و به همین دلیل است که لزوم توجه به آنها در مبانی نظری طرحها و برنامه‌های شهرسازی توصیه می‌شود. علی‌رغم همه تأثیرات متقابل محیط و انسان و به ویژه تأثیر محیط بر انسان، آن گونه و مرتبه از انسان‌سازی و تدوین قوانین و اخلاقیات و رفتارها و ارتباطات و نوع نگرشی را که مدّ نظر تعالیم عالیّه اسلام است، فقط از راه ایجاد کالبد شهر امکان ظهور ندارد. ضمن آن که در صورت عدم حضور انسانهای مرکزی و مهذب و هدایت‌شده و متذکر و عابد و مخلص و مقید به رعایت همه اصول و ارزشهای اسلامی و انسانی، امکان ساخت کالبد شهر بر اساس تعالیم اسلامی نیز ممکن نخواهد بود.

با عنایت به آنچه ذکر شد، سه عامل یا سه فضای اصلی شکل‌دهنده شهر اسلامی عبارتند از: "فضای فکری"، "فضای عملی (رفتاری)" و "فضای عینی (کالبدی)" که در توضیح بیشتر آنها می‌توان گفت:

- **فضای فکری:** فضای فکری (یا به عبارتی جهانبینی توحیدی و ایمان اهل شهر)، اصلی‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین نقش را در ظهور "شهر اسلامی" ایفا می‌کند.
- **فضای عملی و رفتاری:** موضوع بعدی فضای عمل و رفتار است. در این فضا مطابق دستورات و بایدها و نبایدهایی که از تعالیم اسلامی استنباط و استخراج می‌شوند، عمل و رفتار مسلمانان (اهل شهر اعم از مدیران یا شهروندان) شکل می‌گیرد. فضای عمل و رفتار بر اساس قانونمندی‌ای شکل می‌گیرد که مبتنی بر تعالیم اسلام است. در این فضا، نه تنها ارتباطات انسانها با یکدیگر و با عالم طبیعت و موادّ و مصالح و ساخته‌های انسان ملهم و مطابق آراء شرع است، که ادراکات اهل شهر از عناصر و فضاهای شهری نیز به جهت تربیت دینی‌شان نشانی از معنویت اسلامی دارند. ضمن آن که رفتارها و عکس‌العملهای اهل شهر در فضاهای مختلف شهری و در تعامل با سایر شهروندان و در

تماس با عناصر شهری منطبق با الگوهای رفتاری و اسوه‌هایی است که اخلاق اسلامی معرفی می‌کند.

• فضای عینی: با تربیت انسانهای تزکیه‌شده و آگاه و مؤمنی که مطابق برنامه‌ای که خداوند تبارک و تعالی برای زندگی انسان فرستاده است زندگی و عمل و رفتار و مشی می‌کنند، به تدریج فضاها و محیطی برای زندگی ایجاد می‌شود که بارزترین ویژگی آنها (یا بارزترین مقصودی که از ساخت آنها مد نظر است) کمک به این انسانها برای زیستن مطابق باورها و اعتقاداتشان می‌باشد. به بیان دیگر، هر گروه انسانی، محیطی را به عنوان شهر و مکان زندگی خویش به وجود می‌آورد که، اولاً، در آن محیط بتواند آن گونه که اعتقاداتش می‌گویند زندگی کند؛ و ثانیاً کالبد محیط موجود نشانه هویت معنوی او و واجد معانی و ارزشها و بیانگر اصولی باشد که او به آنها باور دارد.

نتیجه این که: اصلی‌ترین عوامل یا "ارکان" شکل‌دهنده "شهر اسلامی" در سه گروه اصلی طبقه‌بندی می‌شود که ملحوظ داشتن توأمان و متعادل و منطقی آنها منجر به ظهور "شهر اصیل اسلامی" خواهد شد.

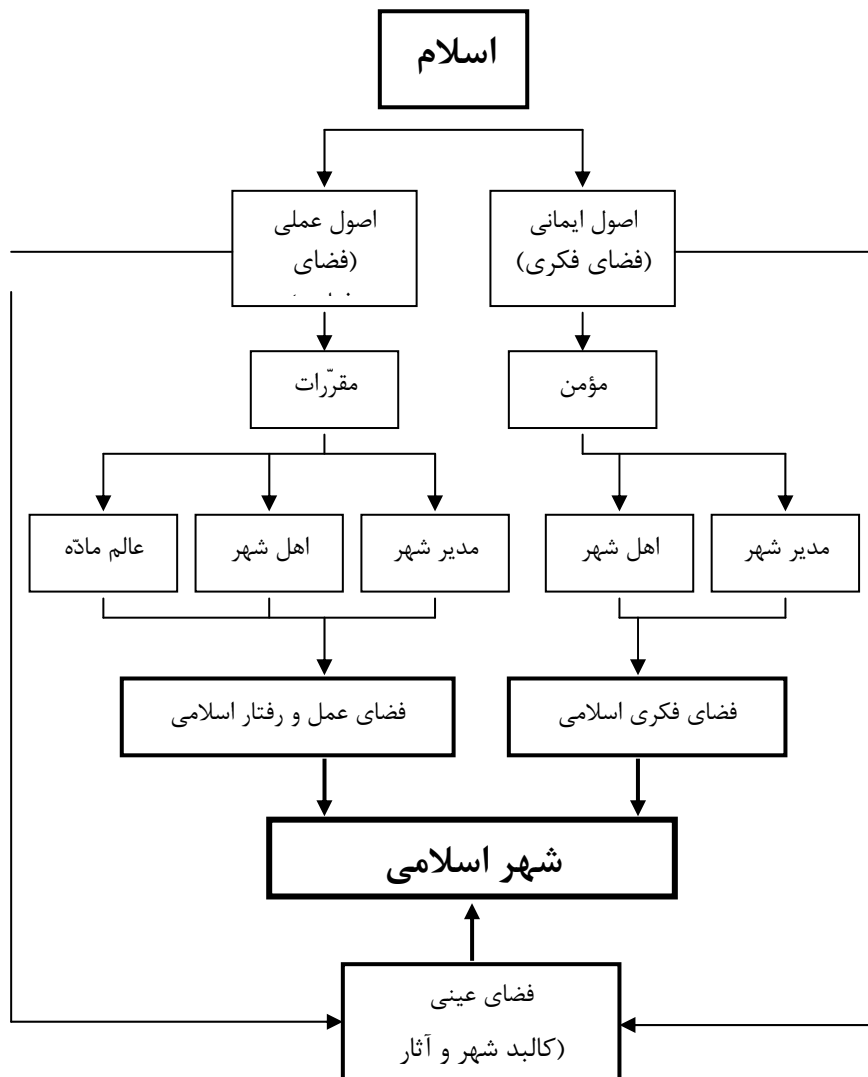
• اولین رکن، "ایمان اهل شهر" یا اصول ایمانی آنهاست که از آن به "فضای فکری" تعبیر می‌کنیم. فضای فکری حاصل حضور یا عامل ظهور "مؤمن" است که در دو طبقه اصلی "مدیر شهر" و "اهل شهر" ایفای نقش می‌کند و مجموعاً فضای فکری اسلامی را می‌سازد.

• رکن دوم، "اصول عملی" اسلام است که از آن به فضای رفتاری تعبیر می‌کنیم. مقررات و قوانین و اصول اخلاقی، جزئیات این اصول هستند که روابط مدیر شهر، اهل شهر و عالم ماده را تعریف و تبیین می‌کنند. فضای حاصل از تأثیر این رکن را "فضای عمل و رفتار اسلامی" می‌نامیم.

• سومین رکن، کالبد شهر است که از آن به "فضای عینی" تعبیر می‌کنیم. این کالبد توسط انسان (فضای فکری) و با رفتار اسلامی (عمل و اخلاق اسلامی)، که تبیین‌کننده ارتباط انسان با جهان خارج (اعم از جامعه و محیط مصنوع و طبیعت) است، منجر به ایجاد

تأملی در جایگاه علوم انسانی در خلق فضای... ۵۹۳

فضا و محیطی می‌شود که در عین حالی که از اصول اسلامی نشأت گرفته‌اند، به این اصول اشاره دارند و انسان را در مسلمان زیستن کمک می‌کنند (نمودار ۵).



نمودار ۵: نمایش ارتباط و نقش فضاهای سه‌گانه "فکری"، "رفتاری" و "عینی" به عنوان "ارکان" "شهر اسلامی"

### الگو (یا اسوه) شهر اسلامی

بی‌تردید، همه فعالیت‌های انسان و از جمله ساختن شهر، برای فراهم آوردن زمینه و بستر مناسب و مطلوب زندگی انسان و همچنین کمک به او در رسیدن به زندگی سعادت‌مند و حرکت او به سمت فلاح و رستگاری می‌باشد. یکی از اصلی‌ترین اهداف زندگی دنیایی، آماده کردن یا آماده شدن انسان برای ورود به زندگی جاوید اخروی است؛ و ورود به ساحت مطلوب و سعادت‌مندانة زندگی اخروی جز با کسب صلاحیت و اهلیت لازم میسر نخواهد بود. در این میانه، شهر به عنوان ظرف فعالیتها و زندگی انسان یکی از اصلی‌ترین نقشها را ایفا می‌کند.

در جهت فراهم آوردن محیط (یا شهر) مناسب زندگی، با عنایت به این که انسان (به عکس خداوند که بنا به سخن امام الموحّدین<sup>ع</sup>، همه چیز را بدون الگوی اولیه خلق کرد) همه چیز را بر پایه و مطابق الگویی (ذهنی یا عینی) می‌سازد، می‌توان گفت که برای شهر مطلوب و آرمانی او می‌توان الگویی را تصوّر کرد؛ و در هر جهانبینی و مکتب فکری، الگو و اسوه ویژگیهای خاص خود را دارد. قاعدتاً از تعالیم اسلامی نیز می‌توان الگویی برای شهر اسلامی، یا ویژگیهای اصلی آرمان شهر اسلام را استنتاج و تدوین کرد. الگوی شهر اسلامی که این فصل در پی معرفی آن از متن قرآن کریم است، علاوه بر همه ویژگیهایی است که می‌توان از متون اسلامی به عنوان فضای حیات طیبه استنتاج کرد.

### اهمیت اسوه (الگو)

یکی از ویژگیهای بارز انسانها انتخاب و تبعیت و سعی در تشبّه به افراد و گروهها و جوامعی است که می‌توان از آنها به الگو یاد نمود؛ که به تبع آن، آثار آنان نیز به عنوان الگو مطرح می‌شوند. تعالیم اسلامی نیز به صراحت پیامبر اکرم<sup>ص</sup> و همچنین حضرت ابراهیم<sup>ع</sup> را به عنوان اسوه و الگوی انسانهای صالح معرفی نموده است (ممتحنه: ۴ و احزاب: ۲۱). علاوه بر آن، به کرات مسلمانان را از شبیه بودن به افراد و جوامعی خاص نهی می‌فرماید (بقره: ۴۱، آل عمران: ۱۰۵ و ۱۵۶، انفال: ۲۱ و ۴۷، نحل: ۹۲). برعکس جوامع

الهی و شیوه صالحین، دنیای معاصر سعی در معرفی و رواج الگوهایی دارد که از طریق آنها بتواند (اگر نگوئیم به استعمار و استثمار انسانها و جوامع دست یازد، حد اقل این است که) مصرف بیشتر را رواج و توسعه دهد.

مروری اجمالی بر آیات قرآن کریم و احادیث مأثوره از معصومین<sup>ع</sup> بیانگر توجه به انتخاب الگوهای اصیل و احتراز از الگوهای بیگانه و مخالف با کرامتهای انسانی است، که یکی از معروفترین موارد آن، عدم پذیرش ولایت کفار و مشرکین است (ممتحنه: ۱). همچنین در حدیث قدسی آمده است: *أَوْحَى اللَّهُ إِلَى نَبِيِّهِ مِنَ الْأَنْبِيَاءِ: قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ لَا يَلْبَسُوا لِبَاسَ آغْدَائِي وَلَا يُطْعِمُوا مَطَاعِمَ آغْدَائِي وَلَا يَسْلُكُوا مَسَالِكَ آغْدَائِي فَيَكُونُوا آغْدَائِي كَمَا هُمْ آغْدَائِي: خِدَائُونَ بِرِيسَابِرِي مِنْ رَسُولِي وَحَى كَرْد: بِه مَوْمَنَانِ بَغْو: لِبَاسِ دَشْمَنَانِ مَرَا بِرِ تَنْ نَكْنَنْد وَ غَدَائِي دَشْمَنَانِ مَرَا نَخُورَنْد وَ رَاهِ دَشْمَنَانِ مِنْ رَا نَرُورَنْد، كِه اِگَر چِنِين كَنْنَنْد، دَشْمَنَانِ مِنْ خَوَاهَنْد بُوْد هِمَانِ كُونِه كِه اَنِهَا هَسْتَنْد* (عاملی، ۱۳۸۵، صص ۶۶۱-۶۶۰). در حدیث قدسی دیگری (بر این موارد) اضافه می‌کند: *وَ لَا تَشَاكَلُوا بِمَا شَاكَلِ آغْدَائِي: خُود رَا بِه شَكْلِ دَشْمَنَانِ مِنْ دَرِنِیَاوَرِیْد* (عاملی، ۱۳۸۵، صص ۶۷۰-۶۶۹).

### انسان، ساختهای حیات و نیازهای او

بدون دخول در تعاریف مربوط به چیستی انسان و همه موضوعات مربوط به او که هر کدام بحثهای مبسوطی را طلب می‌نمایند، در این مجال، تنها به "ساختهای حیات" و "نیازها" می‌اومد، که در قلمرو بحث حاضر واجد اهمیت بیشتری هستند، اشاره می‌شود. با عنایت به این که موضوعات مورد نظر در فضای فرهنگ ایرانی که خود متأثر از جهان‌بینی توحیدی و تعالیم اسلامی می‌باشد، مطرح هستند، سعی بر آن خواهد بود تا تعاریف آنها نیز در حوزه این فرهنگ پی‌جویی شوند.

آنچه که در مقولات مرتبط با زندگی انسان و ساختهای حیات او باید در نظر قرار داد، توجه به این نکته بنیادین است که بین زندگی کردن و زنده بودن تمایز و تفاوت اساسی وجود دارد؛ ضمن آن که حتی "زنده بودن" نیز در طیف وسیعی قابل‌شنایی است؛ و این

طیف در برخی موجودات و به ویژه در مورد انسان مصداق دارد. در چنین شرایطی، نوع نگرش به مراتب زندگی در انسان واجد اهمیتی اساسی می‌شود. مراتبی از زندگی (از قبیل زندگی گیاهی، زندگی حیوانی، حیات انسانی) برای انسان متصور است که تمرکز بر یکی از آنها، نگرش متعادل به آنها، یا استفاده از مراتبی برای رشد یک مرتبه خاص دیگر می‌تواند به زندگی انسان معنا و جهت ببخشد؛ (بهاءالدین عاملی، به نقل از حسن‌زاده آملی، ۱۳۷۷، صص ۸۲۵-۸۲۴).

در زمینه شناخت ساختارهای حیات، ذکر آراء مرحوم علامه طباطبایی به وضوح بحث کمک می‌کند؛ ایشان می‌گوید: "حُسن [یا زیبایی] عبارت است از هر چیزی که بهجت آورد، و انسان به سوی آن رغبت کند؛ و این حالت سه قسم است، یکی این که چیزی مستحسن از جهت عقل باشد، یعنی عقل آن را نیکو بداند، دوم این که از نظر هوای نفس نیکو باشد، سوم از نظر حسّی زیبا و نیکو باشد. البته این تقسیمی است برای زیبایی از نظر ادراکات سه‌گانه انسان" (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶، ص ۳۷۲)؛ و طبیعی است که هر یک از این حالات با ابزار و آلات و اعضای خاص خود درک می‌شوند.

علی‌الاحوال، طبقه‌بندی‌های متفاوتی در مورد طبقات و مراتب حیات انسان می‌توان مطرح کرد که یکی از آنها که مورد توجه ما نیز هست و در امتداد کلام مولاست؛ و به تبع سخن علامه طباطبایی بیان می‌شود، برای حیات انسان سه بُعد روحانی، نفسانی و جسمانی قابل تصور است؛ و به تناسب این سه ساحت از حیات، نیازهای انسان نیز تحت سه مقوله نیازهای مادی یا فیزیولوژیکی (مثل خوراک و پوشاک و مسکن و امثالهم)، نیازهای نفسانی (مثل آزادی، حبّ ذات و سایر نیازهای روانی) و نیازهای روحانی (مثل ارتباط با مبدأ هستی و جنبه‌های معنوی و مرتبط با ماوراءالطبیعه) تقسیم‌بندی می‌شوند. (نقی‌زاده، ۱۳۸۵).

### الگوی اصیل قرآنی شهر

با عنایت به تعبیر انحصاری قرآن کریم برای مکه مکرمه که آن را "المُّقَرَّر" می‌نامد



(که قاعدتاً باید به عنوان الگوی سایر شهر ایفای نقش کند) و این که حضرت ابراهیم<sup>ع</sup> پس از تجدید بنای کعبه شریف، برای شهر و اهل آن سه دعا می‌کند و سه چیز را از خداوند متعال برای اهل آن می‌خواهد، می‌توان برای نیازهای انسان که جامع و در بر دارنده همه نیازهای مادی و روانی و معنوی او خواهند بود تقسیم‌بندی خاصی ارائه کرد. دعای حضرت ابراهیم<sup>ع</sup> چنین است:

• *وَ إِذْ قَالَ اِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا آمِناً وَ الرُّزْقَ اَهْلِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ اَمَّنْ مِنْهُمْ بِاللّهِ وَ اَلْيَوْمِ الْآخِرِ: وَ چون ابراهیم عرض کرد پروردگارا این شهر را محل امن و آسایش قرار ده و روزی اهلش را که به خدا و روز قیامت ایمان آوردند فراوان گردان (بقره: ۱۲۶)؛ و در جای دیگر، دعا می‌کند:*

• *وَ إِذْ قَالَ اِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِناً وَ اجْنُبْنِي وَ بَنِيَّ اَنْ نَعْبُدَ الْاَصْنَامَ: یاد آر وقتی که ابراهیم عرض کرد پروردگارا این شهر (مکه) را مکان امن و امان قرار ده و من و فرزندانم را از پرستش بتان دور دار (ابراهیم: ۳۵).*

به این ترتیب، ملاحظه می‌شود که حضرت ابراهیم<sup>ع</sup> سه دعای اصلی برای مکه دارد، که هر یک از آنها بر یک ساحت حیات (”جسم یا فیزیولوژی“، ”روان یا نفس“، و ”روح یا آخرت“) متمرکز است. به بیان دیگر، با تأمین هر یک از این نیازها (به عنوان سرسلسله نیازهای ساحت مورد نظر از حیات) زمینه تأمین سایر نیازها نیز فراهم خواهد شد.

وقتی ”رزق“ (به معنای عام آن) تأمین شود می‌توان گفت که امکان مرتفع شدن و ارضای همه نیازهای فیزیولوژیک و جسمی انسان فراهم شده است؛ و زمینه پاسخ‌گویی به آنها تأمین شده است. زمانی که امنیت انسان تأمین باشد، می‌توان امیدوار بود که در سایه امنیت، انسان بتواند به همه نیازهای قلمرو روان خویش و آنچه که انسانیت او اقتضا می‌کند، دست یابد؛ چنانچه نبی مکرم اسلام می‌فرماید: ”مَنْ اَصْبَحَ مُعَافَى فِى بَدَنِهِ آمِناً فِى سِرِّهِ عِنْدَهُ قُوَّةٌ يَوْمِهِ فَكَأَنَّمَا خَيْرَتْ لَهُ الدُّنْيَا: هر که تنش سالم است و در جماعت خویش ایمن است و قوت روز خویش دارد سراسر جهان مال اوست“ (نهج‌الفصاحه، ص ۷۳۳).

و بالاخره، با نپرستیدن بت و ایمان به خداوند واحد و روز قیامت، آنگاه می‌توان از تأمین همه نیازهای معنوی و روحانی او به نحو احسن نیز رأی داد. خلاصه این که: هر یک از سه دعای حضرت ابراهیم<sup>ع</sup> برای مکه مکرمه و اهل آن، سرسلسله نیازهای یک ساحت حیات هستند، که تأمین آنها زمینه‌ساز پاسخگویی به همه نیازهای انسان و سعادت و کمال انسان خواهد بود.

به این ترتیب، نه از نظر شکلی، که از نظر امکاناتی که یک شهر باید در اختیار اهلیش قرار دهد و از نظر شرایطی که باید برای آنها فراهم کند، مکه مکرمه، و به ویژه دعاهای حضرت ابراهیم<sup>ع</sup> در مورد آن، بهترین الگوی شهر اسلامی و محیطی برای زیست انسان است؛ که طبیعتاً این ویژگیها که در جهت پاسخگویی به همه نیازهای انسان هستند، بر کالبد شهر، بر قوانین و مقررات حاکم بر شهر، بر رفتار اهل شهر، بر ارتباطات مردمان با یکدیگر و در یک کلام بر ارکان شهر (که ذکر آن گذشت) تأثیر بنیادین خواهد داشت.

در کنار این الگو، الگوهای رفتاری و اجتماعی و قانونی و مدیریتی و فردی رهبران الهی به ویژه دوران مبارک شخص نبی مکرم اسلام<sup>ص</sup> و امیرالمؤمنین<sup>ع</sup>، نیز می‌توانند و باید به عنوان یکی از اصلی‌ترین الگوهای شهر اسلامی، به ویژه در توضیح و معرفی رکن ارتباط و قانون و رفتار و عمل، ایفای نقش کنند. حتی راهنماییهای سایر معصومین<sup>ع</sup> (به پیروانشان در چگونگی رعایت حقوق یکدیگر و رفتار با طبیعت و با دیگران و با مجموعه آثار انسانی) مکمل این الگوی اصیل، و در واقع، تبیین‌کننده ویژگیهای آن برای زندگی مسلمانان بوده است.

بنابراین، شهر اسلامی، به مثابه الگوی اصیل خویش، شهری است که همه نیازهای معنوی و روانی و فیزیولوژیکی ساکنان و اهل خویش را تأمین نموده و هیچ نیازی را مغفول نگذارد.

### صفات شهر اسلامی

همان گونه که گذشت، اسلام به عنوان دین و سنت الهی زیست‌انسانها و به مثابه

فلسفه زندگی در همه زمانها و مکانها، اصول و ارزشهایی (و نه الزاماً جزئیاتی) را برای زندگی انسان معرفی و توصیه نموده است. قلمرو و حوزه اثر این اصول و ارزشها منحصر و محدود به قلمرو خاصی از زندگی انسان نمی‌شود، بلکه می‌توانند در همه ابعاد و قلمروهای زندگی، معنا و مصداق و اثر خاص خویش را داشته باشند. به این ترتیب، اگر برای "شهر" و "ساختمان"، و رای سرپناه بودن، اهداف و غایاتی متصور باشد که این اهداف و غایات به رشد و تعالی معنوی انسان (اهداف حیات انسان از نظر اسلام) کمک می‌نمایند، ناچار بایستی اصولی بر آنها (شهر و ساختمان) حاکم باشد که این اصول نیز چیزی جز اصول حاکم بر جهان هستی و اصولی که خداوند سبحان برای زندگی انسان تعیین فرموده است، نخواهند بود؛ که هر دو گروه این اصول توسط خالقی حکیم و علیم ایجاد و معرفی شده‌اند.

توجه کنیم که گذشته از اعمالی که محصولی مادی و کالبدی فیزیکی دارند، سایر اعمال نیز به گونه‌ای دیگر به "ایجاد" منجر می‌شوند، برای مثال "راستی" خالق "ثواب" است و "عذاب" نتیجه "عمل زشت" است و اگر "بهشت" و "دوزخ" "حاصل"، "نتیجه" و "بازتاب" عمل انسان تلقی شوند به راحتی معلوم می‌گردد که همه اعمال انسان حتی نگاه کردن، شنیدن و گفتن نیز مدام به "ایجاد" می‌انجامند؛ و به عبارت دیگر، هر چیزی را صورتی مثالی است. با توجه به این که اصولاً همه فعالیت‌های انسانی در جهت نوعی خلق و خلاقیت انجام می‌شود، دو مورد اساسی بایستی مد نظر قرار گیرند: اولاً این که با توجه به مقام *خليفة اللهی* انسان، بهترین الگو برای شناسایی ویژگی‌های فعالیت‌های انسان و تعیین اصول حاکم بر اعمال و آثار تولید او همانا خلق الهی و اصول و قوانین حاکم بر اجزاء جهان هستی است. ثانیاً به جهت این که نقش باورها و تفکر حاکم بر انسان و نحوه نگرش او به جهان هستی و همچنین توجه به اعمالش، تأثیر مستقیم بر انتخاب روش‌های طراحی، ساخت، تولید و نحوه بهره‌گیری از طبیعت دارد، در این باب نیز شناسایی دستورالعمل‌های برآمده از تعالیم اسلامی یا لاقلاً محک خورده شده با این تعالیم برای مسلمانان واجب‌الرعايه‌اند.

از مجموعه ویژگی‌هایی که اسلام برای حیات و فعالیت انسان در زمین تبیین می‌نماید، چنین استنباط می‌شود که افعال انسان به عنوان جانشین خدا در زمین بایستی به صفات فعل الهی متّصف باشند. به این ترتیب، مجموعه ویژگی‌های تأثیرگذار بر فعالیت‌های انسان، متشکل از "قوانین حاکم بر عالم وجود" و "اصول توصیه‌شده برای حیات وی" می‌باشند، که طی این فصل از آنها سخن خواهیم گفت. نکته قابل ذکر دیگر این که، برخی از این اصول در هر دو گروه مصداق دارند؛ به این ترتیب که هم صفات فعل الهی‌اند، و هم این که مسلمانان به رعایت آنها توصیه و تشویق شده‌اند؛ که البته تنها در یک موضع معرفی می‌شوند.

### صفات فعل الهی

صفات فعل الهی (یا اصول حاکم بر فعل و خلق الهی) از اصلی‌ترین صفاتی هستند که می‌توانند به عنوان صفات شهر اسلامی مطرح شوند. توضیح این که: از یک سو، بر افعال انسان، بنا به باورها و الگوی اصلی‌ای که برای خویش انتخاب می‌کند، اصول و صفاتی مترتب است، و از سوی دیگر بنا به تعالیم اسلامی، انسان خلیفه (یا جانشین) خداوند در زمین است (بقره: ۳۰ و نور: ۵۵)؛ و لذاست که با یک مقایسه ساده می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که اعمال انسانی بایستی به صفات فعل الهی متّصف باشند، و در جهت متجلی ساختن آن صفات شکل بگیرند؛ تا اولاً شرط امانتداری در خلافت رعایت گردد؛ و ثانیاً، نه تنها با فعالیت‌های انسان خدشه‌ای به هماهنگی و تعادل موجود در عالم وجود و طبیعت وارد نیاید، که فراتر از آن، امکان تکامل موجودات (و عالیترا از آن، گرایش مواد به سمت تجرّد) در اثر فعالیت‌های انسان نیز فراهم آید (ر.ک: نقی‌زاده، ۱۳۸۵).

به عبارت دیگر، اینها صفاتی هستند که افعال انسان به عنوان خلیفه‌الله باید به آنها متّصف باشند. مقرر داشتن مقام خلیفه‌اللهی برای انسان: هُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ: اوست خدایی که شما را در زمین جانشین قرار داد (فاطر: ۳۹) نکات مهمی را به انسان یادآور می‌شود که اهم آنها عبارتند از این که انسان باید شرط امانت را به جا آورد،

تأملی در جایگاه علوم انسانی در خلق فضای... ۶۰۱

باید اعمالش را به صفات فعل الهی متّصف گرداند، باید دستورات الهی را سرلوحهٔ اعمال خویش و وجههٔ همّت خود قرار دهد، باید رابطهٔ خویش و سایر مخلوقات الهی را طبق برنامه و حقوقی که برای جملگی تعیین شده است تنظیم نماید و باید همیشه به حضور در محضر الهی متذکّر باشد و خویش را از غفلت مصون دارد. بنابراین، شرط خلافت و امانت‌داری حکم می‌کند که انسان اعمال خویش را به صفات الهی متّصف گرداند تا ضمن به جا آوردن شرط امانت، تعادل لازم را نیز در محیط فراهم آورد.

یکی از افعال مهمّ انسان، تغییراتی است که توسط او در محیط به وجود می‌آید که قسمتی از آن به صورت محیط و فضای زندگی در زمین ظهور می‌یابد. خلاصه این که چون تفکّر اسلامی، انسان را به عنوان جانشین خداوند تبارک و تعالی بر روی زمین معرفی می‌کند، اصول حاکم بر اعمال و آثار انسانی بایستی رنگ و صبغهٔ اصولی را داشته باشند که بر فعل الهی حاکم‌اند. برخی از بارزترین صفات فعل الهی که بایستی بر فرایند طراحی و برنامه‌ریزی محیط به عنوان یکی از مهمترین فرآورده‌های فعل انسان (خلیفهٔ الله) حاکم باشند، عبارتند از: وحدت، تعادل، نظم، هماهنگی، اندازه، حدّ، هدایت، حسن، حساب، حقّ بودن، کرم، احسان، عدم خلق به بطالت، عدم خلق به بازی، عدم خلق به بطالت، عدم خلق به بازی و امثالهم.

### صفات فعل انسان (اصول توصیه‌شده برای حیات وی)

علاوه بر ویژگیهای مذکور برای صفات مخلوقات الهی (که در سطور بالا معرفی شدند)، آنچه که خداوند تبارک و تعالی به عنوان بنیادهای مشی زندگی انسان معرفی می‌نماید نیز در شکل‌گیری محیط زندگی که باید مقوم ارزشهای الهی بوده و انسان را به سمت آن هدایت نمایند ایفای نقشی در خور توجه را عهده‌دار هستند که اهمّ آنها با عنایت به کلام الهی عبارتند از: عبودیت و عبادت، تقوی، ذکر، امر به معروف، نهی از منکر، کرامت انسان، عبرت‌گیری، تفکّر، حیا، تواضع، عدم پذیرش ولایت کفار و مشرکین، عزّت، تمایز (عدم تشابه به بیگانگان)، اجتناب از کبر، احسان، ارجحیت معنویت بر مادیت، امنیت،

هدایت، اصلاح و آبادی زمین، احتراز از فساد، تعاون و همکاری، شکر، میانه‌روی، هویت و قس علیهذا.

### جلوه‌ها و تجلیات (چشم‌انداز شهر اسلامی) (اصول و راهبردهای طراحی و برنامه‌ریزی و مدیریت شهر اسلامی)

جلوه‌ها و تجلیات (یا به عبارت دیگر، چشم‌انداز) شهر اسلامی، مشتمل بر راهبردهایی هستند که حاصل تعامل ویژگیهای مطرح برای "مبانی"، "ارکان"، "اسوه" و "صفات" شهر اسلامی می‌باشند. به عبارت دیگر، با ملحوظ داشتن همه ویژگیهایی که برای مبانی و ارکان و اسوه و صفات و اجزاء اصلی شهر اسلامی متصور است و از کلام اسلامی استنباط و استخراج می‌شوند، اصول و راهبردهایی تدوین می‌شوند، که این مجموعه می‌تواند چشم‌انداز شهر اسلامی را تبیین نموده، و استفاده از آنها، به همراه رعایت شرایط محیطی و زمانی منجر به ظهور شهر اسلامی خواهد شد. این اصول و راهبردها را می‌توان به عنوان راهنمایی برای طراحی و برنامه‌ریزی و اداره شهر اسلامی در قلمروهای زمانی و مکانی و فرهنگی متفاوت ملاک عمل و مورد استفاده قرار داد. عناوین این اصول و راهبردها نیز همان عناوینی هستند که در مباحث قبلی (مبانی، ارکانالگو و، صفات) مطرح شدند. قابل ذکر است که این جلوه‌ها و تجلیات، اولاً در طیف وسیعی قابل ارائه‌اند، که در این مجال به برخی از آنها اشاره می‌شود؛ و ثانیاً، اجزاء و موضوعات قابل طرح تحت هر اصل نیز بسیار گسترده‌تر از مواردی است که در این مجال به آنها اشاره می‌شود.

در واقع، همه اصولی که در این قسمت به عنوان راهبرد و مبانی طراحی و برنامه‌ریزی و مدیریت شهر اسلامی معرفی می‌شوند، اصولی هستند که در جمع با شرایط زمانی و مکانی (مشتمل بر همه شرایط و امکانات علمی، فرهنگی، اقتصادی، بومی، جغرافیایی، فنی، سیاسی و محیطی)، معیارها و ضوابط شهرسازی اسلامی را به دست می‌دهند. اجمالاً این که، شرایط زمانی و مکانی، مصداق و تجلی کالبدی و عینی اصول را تعیین و تعریف می‌کنند؛ و نسخه خاص شهر اسلامی، برای آن دوران مشخص و سرزمین خاص معرفی

می‌شود.

## در خاتمه

با توجه به آنچه ذکر شد، مبانی، ارکان، الگو و صفات شهر اسلامی، از متن قرآن کریم و آموزه‌های دینی متکی بر کتاب الهی قابل استنتاج و تدوین هستند؛ و می‌توان گفت که: شهر اسلامی یک مفهوم و یک صورت است که مبانی و ارکان و صفات و اسوه آن از قرآن کریم قابل استنتاج و استنباط است؛ و تحقق آن در عالم خارج، بسته به شرایط زمان و مکان و امکانات در دسترس، تجلیات متفاوتی خواهد داشت. در نتیجه، شهرهای مسلمانان (و حتی شهرهای غیرمسلمانان) در دورانه‌ها و سرزمین‌ها و دانش متفاوت، در متجلی ساختن آن، توان متفاوتی دارند. ضمن آن که، هر شهری که شهر اسلامی نامیده می‌شود، به اندازه‌ای اسلامی است (و به الگوی حقیقی و مثالی شهر اصیل و آرمانی اسلام نزدیکتر است) که بتواند جلوه‌گاه مبانی و اصول و ارزشهایی باشد که کلام الهی برای جامعه اسلامی و الهی تعریف نموده است.

بنابراین: هر شهر منتسب به اسلام یا موصوف به اسلامیت،

- به اندازه‌ای اسلامی است که طراح و برنامه‌ریز و مدیرش در فضای جهانی توحیدی اندیشیده باشند؛ که این اندیشه منجر به طرح و برنامه و مدیریت شده باشد،
- به اندازه‌ای اسلامی که اهل آن در فضای جهانی توحیدی بیندیشند،
- به اندازه‌ای اسلامی که مدیران و اهل شهر در فضای فرهنگ بومی (مثلاً در ایران، در فضای فرهنگ ایرانی، منبعث از و متکی بر جهانی توحیدی) عمل و رفتار کنند،
- به اندازه‌ای اسلامی است که کالبد شهر جلوه‌گاه و بیانگر ارزشهای مستفاد از تعالیم اسلامی برای زندگی انسان، و منبعث از صفات فعل الهی است.
- و به همان اندازه اسلامی است که امکان مسلمان بودن و مسلمان زیستن و مسلمان ماندن اهل شهر در آن وجود داشته باشد.
- هر شهری، به اندازه‌ای اسلامی است (و به الگوی حقیقی و مثالی شهر اصیل و

آرمانی اسلام نزدیکتر است) که بتواند جلوه‌گاه مبانی و اصول و ارزشهایی باشد که کلام الهی برای جامعه اسلامی و الهی تعریف نموده است.

• خلاصه این که هر شهر منتسب به اسلام، به اندازه‌ای اسلامی است که مبانی و اصول و اسوه‌ها و صفاتش مأخوذ و منبعث از تعالیم و حیانی اسلام باشد. (مثالی ساده موضوع را روشن می‌کند، هر چیز خیس و نم‌دار شده با آب اقیانوس، به اندازه‌ای که از اقیانوس در خود دارد، اقیانوس است).

کلام آخر این که: شهر اسلامی صورتی ذهنی و مفهومی یگانه است که مبانی و ارکان و الگو و صفات آن از کلام الهی قابل دریافت و تدوین است؛ و این صورت ادراکی با توجه به شرایط دوران و سرزمین (اعم از شرایط و امکانات اقتصادی، فن‌آوری، سیاسی، آداب، رسوم، سنن و ...) به شرط عدم تقابل و تناقض با تعالیم و اصول و ارزشهای اسلامی، مصداق و تجلی و جلوه‌ خاص خویش را دارد. به این ترتیب، هر شهری به اندازه‌ای اسلامی است که: بتواند آن "شهر اسلامی" را که ساخته شده و مدیریت شده توسط "انسان کامل" و محل زیست اوست را متجلی و متجسد سازد؛ و عالی‌ترین نسخه شهر اسلامی، شهری است که فضای حیات طیبیه انسان کاملی است که مطابق آنچه خدایش گفته است و فطرتش به آن می‌خواند در زندگی دنیایی خویش مشی می‌کند؛ و به این ترتیب، آنچه را گذشت در نمودار ۶ می‌توان خلاصه کرد.





نمودار ۶: فرایند ظهور مصادیق "شهر اسلامی" در سرزمینها و دورانهای مختلف با بهره‌گیری از کلام الهی

## کتابنامه

### قرآن کریم

- نهج الفصاحه (مجموعه کلمات قصار رسول اکرم <sup>ص</sup>). ۱۳۷۷. ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران: جاویدان.
- نهج البلاغه (مجموعه خطبه‌ها و نامه‌ها و کلمات قصار امام علی بن ابیطالب <sup>ع</sup>، ۱۳۷۸. ترجمه عبدالرحمن محمد آیتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- نهج البلاغه، (مجموعه خطبه‌ها و نامه‌ها و کلمات قصار امام علی بن ابیطالب <sup>ع</sup>، ۱۳۸۴. ترجمه علی دشتی، قم: انتشارات قدس.
- غررالحکم و دررالکلم آمدی (کلمات قصار امیرالمؤمنین <sup>ع</sup>). ۱۳۸۴. ج ۱ و ۲، ترجمه سیدهاشم رسولی محلاتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- هدایة العلم و غررالحکم آمدی (کلمات قصار امیرالمؤمنین علی بن ابیطالب <sup>ع</sup>) (ج ۲)، ترجمه سیدحسین شیخ الاسلام، انصاریان، قم، ۱۳۷۴
- توحید مفضل، امام جعفر صادق، ترجمه ملامحمدباقر مجلسی، انتشارات فقیه، تهران، ۱۳۵۹
- اصول کافی (ج ۱-۴)، کلینی الرازی، تألیف ابی جعفر محمد بن یعقوب بن اسحاق، ترجمه سیدجواد مصطفوی، انتشارات دفتر نشر فرهنگ اهل بیت علیهم السلام، تهران، بی تا
- آل احمد، جلال. ۱۳۴۱. غرب زدگی، تهران: انتشارات رواق.
- ابراهیمی، محمدحسن. ۱۳۷۵. مدخل بحث در باره شهر اسلامی، مجله آبادی، شماره ۲۲.
- اسلامی، علی ناصر و ماسیمو مورینی. ۱۳۷۵. پرسش پژوهشگران غربی از هویت شهر اسلامی، ترجمه مجید محمدی، مجله آبادی، شماره ۲۲.
- افشار نادری، کامران. ۱۳۷۵. مشترکات شهرسازی جهان اسلام، مجله آبادی، شماره ۲۲.
- بورکهاردت، تیتوس. ۱۳۷۲. آ. مدخلی بر اصول و روش هنر دینی، ترجمه جلال ستاری، در مجموعه مقالات مبانی هنر معنوی (گردآورنده: علی تاجدینی)، دفتر مطالعات دینی هنر، تهران.
- جوادی آملی، عبدالله. ۱۳۸۱. صهبای حج، مرکز نشر اسراء، قم.
- حایری، محمدرضا. ۱۳۷۵. برای اسلامی کردن سیمای شهر چه می‌توان کرد؟ (میزگرد)، مجله آبادی، شماره ۲۲.
- حجت، مهدی. ۱۳۷۵. برای اسلامی کردن سیمای شهر چه می‌توان کرد؟ (میزگرد)، مجله آبادی، شماره ۲۲.
- حسن‌زاده آملی، حسن. ۱۳۷۷. هزار و یک نکته، مرکز نشر رجاء، تهران.
- دارابی کشفی، سیدجعفر. ۱۳۷۵. میزان الملکوک و الطوائف و صراط المستقیم فی سلوک الخلائف، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی، قم.
- داوری اردکانی، رضا. ۱۳۷۸. اسلام و علم دوستی، نامه فرهنگستان علوم، شماره ۱۳، ۱۲، تهران، فرهنگستان علوم ایران.

## تأملی در جایگاه علوم انسانی در خلق فضای... ۶۰۷

دفتر تدوین و ترویج مقررات ملی ساختمان (تهیه کننده). ۱۳۷۸. قانون نظام مهندسی و کنترل ساختمان و آیین نامه اجرایی آن، انتشارات مدیریت، تهران  
سعید، ادوارد. ۱۳۶۱. شرق شناسی، ترجمه اصغر عسکری خانقاه و حامد فولادوند، مؤسسه مطبوعاتی عطایی، تهران.

----- ۱۳۸۳. شرق شناسی، ترجمه عبدالرحیم گواهی، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران.  
طباطبایی، [علامه] سید محمد حسین. ۱۳۷۴. تفسیر المیزان، دوره ۲۰ جلدی، نرم افزار نورالانوار، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی، قم.

----- ۱۳۶۲. تفسیر شریف المیزان، ج ۴۰. محمدی، تهران.

----- بی تا. تفسیر المیزان ج ۷، محمدی، تهران.

عاملی، [شیخ] حر. ۱۳۸۵. کلیات احادیث قدسی، ترجمه کریم فیضی، انتشارات قائم آل محمد، قم.  
فرجامی، امیر. ۱۳۷۵. برای اسلامی کردن سیمای شهر چه می توان کرد؟ (میزگرد)، مجله آبادی، شماره ۲۲.

قالیباغ، محمدباقر. ۱۳۸۷. و سید موسی پور موسوی، شهرهای جهان اسلام و رویارویی با نوگرایی (مدرنیسم)، مؤسسه فرهنگ و رسانه شهر (shahr.ir).

قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، سازمان مدیریت و برنامه ریزی، تهران ۱۳۷۹

مطهری، [شهید] مرتضی. ۱۳۶۷. مسأله شناخت، انتشارات صدرا، تهران.

----- ۱۳۵۷. د. علل الهی، صدرا قم.

نصر، سید حسین. ۱۳۵۹. ب. نظر متفکران اسلامی در مورد طبیعت، خوارزمی، تهران.  
نقی زاده، محمد. ۱۳۸۸. آ. روایتی ایرانی از حکمت، معنا و مصادیق هنر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (زیر چاپ)، تهران.

----- ۱۳۸۵. معماری و شهرسازی و اسلامی (مبانی نظری)، انتشارات راهیان، اصفهان.

----- ۱۳۸۴. جایگاه طبیعت و محیط زیست در فرهنگ و شهرهای ایرانی، انتشارات دانشگاه

آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران/

Abu-Lughod, Janet. 1973. *Cairo: Perspective and Prospectus*. in Brown, L. Carl (ed). *From Madina to Metropolis: Heritage and Change in the Near Eastern City*. The Darvin Press. Princeton, New Jersey.

----- 1983. *Contemporary Relevance of Islamic Urban Principles*. in A. Germen (ed.). *Islamic Architecture and Urbanism*. King Faisal University, Dammam.

Akbar, Jamel. 1986. *Crisis in the Built Environment: The Case of the Muslim City*. Concept Media, New York, 1988- Hakim, Besim. *Arabic-Islamic Cities: Building and Planning Principles*. Kegan Paul International, London.

- Ardalan, Nader and Bakhtiar, Laleh. 1973. *The Sense of Unity*. University of Chicago Press. Chicago.
- Brown, Carl L. (ed). 1973. *From Madina to Metropolis: Heritage & Change in the Near Eastern City*. The Darwin Press. New Jersey.
- Ibrahim, Saad Eddin. 1985. *Cairo: A Sociological Profile*. In *Architectural Transformation in the Islamic World* (9th: 1984 Cairo, Egypt). Concept Media Pty. Singapore.
- Kuban, Dogam. 1980. *Prepared Community*. In Holod Renata(ed.). *Toward an Architecture in the Spirit of Islam*. The Age Khan Awards. Philadelphia.
- Haider, S. Gulzar. 1984. *Habitat and Values In Islam: A Conceptual Formulation of an Islamic City*. In Sardar, Ziauddin (Ed). *The Touch of Midas*. Manchester University Press. Manchester.
- Lapidus, Ira. 1973. *Traditional Muslim Cities: Structure and Change*. In Carl Brown (Ed.). *From Madina to Metropolis: Heritage and Change in the Near Eastern City*. The Darwin Press. Princeton. New Jersey.
- . 1988. *A History of Islamic Societies*. Cambridge University, Cambridge.
- Marcais, Willam. 1928. *La Islamisme et La vie Urbaine*. in *La Academie des Inscriptions et Belles- Lettres: Comptes Rendus*, Paris.
- Marcais, George. 1945. *La Conception des Villes Dans L" Islam*. in *Revue d" Alger*, Algiers.
- Von Grunebaum, Gustave. 1980. *"The Structure of the Muslim Town"*. In *Islam: Essays in the Nature and Growth of a Cultural Tradition*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Yusuf Ali, Abdullah. 1938. *The Holy Quran (Text, Translation and Commentary)*, 3 Volumes. Shaikh Muhammad Ashraf, Kashmiri Bazar. Lahore, Pakistan.

# تأملی بر موانع تطابق جامعه‌شناسی با شرایط اجتماعی جامعه ایران (تنگناهای جامعه‌شناسی مساله‌گرا در ایران و راه‌های برون رفت از آن)

علی یوسفی\*

## مقدمه

هرچند سابقه توجه به مسائل اجتماعی در ایران، بیش از اینکه در متون جامعه‌شناسی یافت شود، در متون ادبی، هنری، تاریخی و مذهبی یافت می‌شود و ادیبان و مورخان، عالمان مذهبی، روشنفکران و نویسندگان از اولین پیشگامان توجه به مسائل اجتماعی بوده‌اند لکن قابل انکار نیست که جهت‌گیری فکری و علمی نسبت به مسائل اجتماعی به عنوان موضوعات آکادمیک، تقریباً هم‌زمان با تأسیس رشته‌های علوم اجتماعی در دانشگاه‌ها که اولین آن مربوط به دانشگاه تهران در سال... بوده، شکل گرفته و نخستین تمرینات و تلاش‌های سازمان یافته پژوهشی درباره مسائل و مشکلات اجتماعی جامعه ایران از قبیل اعتیاد، طلاق، حاشیه‌نشینی، فقر و انواع بزهکاری‌های اجتماعی نیز در چارچوب همین رشته‌ها و موسسات پژوهشی مربوط به انجام رسیده است و این روند تا به امروز نیز ادامه یافته است. با این حال و با وجود دائر شدن رشته‌های متعدد علوم اجتماعی

---

\* استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

در مقاطع مختلف دانشگاهی، نمی‌توان مدعی شد علوم اجتماعی برپایه نیازها و مشکلات واقعی جامعه شکل گرفته و موضع فعالی نسبت به مسائل جامعه پیدا کرده است. هرچند این امر به عوامل متعددی مربوط می‌گردد لکن در این نوشتار دو دلیل یا تنگنای اساسی که مانع تطابق جامعه‌شناسی با شرایط اجتماعی جامعه ایران گشته مورد بحث و مذاقه قرار می‌گیرد و راه‌هایی برای برون رفت از آن پیشنهاد می‌گردد. این دو تنگنای تطابق عبارتند از: تنگناهای معرفت‌شناختی و تنگناهای نهادی.

### ۱. تنگناهای معرفت‌شناختی

جامعه‌شناسی در ایران از بدو ورود با موانع معرفتی متعددی روبه‌رو بوده است و همین امر مانع از پیوند خوردن جدی جامعه‌شناسی با جامعه گردیده است. در جامعه ایران دین در تعریف متعارف آن با همه حوزه‌های حیات جامعه آمیخته شده و تاثیر غیرقابل انکاری بر همه حیطه‌های کنش اجتماعی ایرانیان دارد و از این رو یک شرط برای تطابق اجتماعی هر علم جدید الورد و امکان پیشرفت آن در جامعه ایران منوط به سازگاری و یا عدم تعارض آن با دین یا اندیشه دینی است. از لحاظ تاریخی نیز علومی در ایران بیشتر بارور شده‌اند که به گونه‌ای با دین سازگاری یافته‌اند مثل فلسفه، ریاضیات و نجوم که به نحوی مورد حمایت اندیشه دینی قرار گرفته‌اند. اما در مورد جامعه‌شناسی وضع به گونه دیگری است و مناسبات دین و جامعه‌شناسی تاکنون تحت نظم و قاعده در نیامده است از مهم‌ترین موانع نهادمندی روابط دین و جامعه‌شناسی در ایران تعارض انسان‌شناسی جامعه‌شناسی با انسان‌شناسی دینی جامعه است. ما در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که قبل از ورود علوم انسانی جدید (از جمله جامعه‌شناسی)، فلسفه، عرفان، مذهب و یا شریعت از منابع عمده معرفت ما درباره انسان بوده‌اند و دریافت‌های مشخصی را درباره انسان در اختیار ما قرار داده‌اند و انسان‌شناسی جامعه ایران تا حد زیادی ملهم از این منابع است. در خیلی از موارد، انسانی که از ناحیه این منابع معرفی می‌شود با انسانی که جامعه‌شناسی

تأملی بر موانع تطابق جامعه‌شناسی با... ۶۱۱

معرفی می‌کند فاصله زیادی دارد. از جمله تفاوت‌های اساسی انسان‌شناسی دینی جامعه ایران و انسان‌شناسی جامعه شناختی عبارتند از:

۱. انسان‌شناسی دینی روی جنبه‌های روحی و قدسی انسان تاکید دارد، در حالی که جامعه‌شناسی روی جنبه‌های دنیوی انسان مثل سودگرایی، مصلحت‌اندیشی، لذت‌گرایی و امثالهم تاکید می‌کند.

۲. انسان‌شناسی دینی بر ابعاد ناشناخته و نامتناهی انسان تاکید دارد و انسان را موجودی خداگونه، کنز مخفی، کتاب الله و مظهر اسماء الهی معرفی می‌کند در حالی که در جامعه‌شناسی در مورد این ابعاد از وجود انسان، سخن به میان نمی‌آورد و این انسان ناشناخته را با وجوهی از رفتارهای مشاهده پذیر تعریف می‌کند.

۳- انسان‌شناسی دینی روی انسانهای استثنایی و نادر مثل پیامبران، ائمه و اولیاء الهی تاکید دارد و جزئی از اعتقادات جامعه ایران است که انسانهایی می‌توانند در این جهان به ظهور برسند که از جنس پیامبرانند و نوعی دریافت و شناخت برای آنها حاصل می‌شود که وحی نامیده می‌شود در حالی که جامعه‌شناسی با انسانهای متعارف و معمولی سرو کار دارد یعنی انسان‌هایی که احساسات، ادراکات و انتظارات کم و بیش مشابه دارند و انسانهای نادر استثنایی در تعریف انسان جامعه شناختی نمی‌گنجد و در جامعه‌شناسی حرفی از آنها به میان نمی‌آید (سروش، ۱۳۶۶).

وجود این تفاوت‌ها و تعارضات میان شناخت‌های متداول جامعه ایران از انسان با شناختی که جامعه‌شناسی از انسان در اختیار ما قرار می‌دهد، همراه با عدم توجه به این که هر علمی موضع معرفتی خاص خود را دارد سبب تردید و ناباوری اجتماعی نسبت به جامعه‌شناسی در ایران و عدم پذیرش آن به عنوان یک علم خودی گردیده است. همچنین به دلایل مذکور جامعه‌شناسی تا حدی در معرض اتهام دین‌ستیزی نیز قرار گرفته است. البته عوامل جانبی دیگری از جمله سایه افکندن ایدئولوژی مارکسیستی بر برهه‌ای از تاریخ جامعه‌شناسی در ایران و حضور برخی از مارکسیست‌های شناخته شده و بعضی از

جامعه‌شناسان لائیک در عرصه جامعه‌شناسی ایران، ارائه برخی از تفاسیر اجتماعی کاملاً دنیوی (سکولار) از پدیده‌های معنوی و قدسی جامعه توسط برخی از جامعه‌شناسان به توهم دین‌زدایی جامعه‌شناسی در ایران دامن زده است.

## ۲. تنگناهای نهادی

عامل عمده دیگری که مانع پیوند خوردن جامعه‌شناسی در ایران با جامعه و مسائل واقعی اجتماعی گردیده است، ضعف نهادمندی و جامعه‌پذیری علوم اجتماعی به طور عام و جامعه‌شناسی به طور خاص است. فرایند آموزش و تبلیغ علوم اجتماعی در ایران، زمینه لازم را برای پذیرش و باور اجتماعی نسبت به این علم، فراهم نیاورده است. با وجود این که در نظام آموزش و پرورش کشور در همه مقاطع تحصیل ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، مباحث یا دروس اجتماعی گنجانده شده است، لکن به ندرت این باور در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که دروس اجتماعی در آینده می‌تواند در چهار چوب یک یا چند رشته مستقل علمی قرار گرفته و از آن تخصص، یا حرفه مفید اجتماعی حاصل آید و به همین جهت در فرآیند آموزشی علوم اجتماعی در دوران متوسطه، هیچ پیوندی میان آینده دانش‌آموزان و علوم اجتماعی برقرار نمی‌شود و به تبع آن هیچ چشم انداز روشنی نسبت به علوم اجتماعی در اذهان دانش‌آموزان شکل نمی‌گیرد. و این ارزیابی روی انتخاب رشته علوم اجتماعی در مرحله ورود به دانشگاه تاثیر می‌گذارد و غالباً دانش‌آموزان این رشته‌ها، با انگیزه و روشن بینی کافی این رشته‌ها را بر نمی‌گزینند. در آموزش دانشگاهی علوم اجتماعی نیز این نقیصه برطرف نگردیده و محتوای دروس علوم اجتماعی، متناسب با نیازها و واقعیت‌های اساسی جامعه تنظیم نگشته است. و لذا دانشجویان این رشته‌ها، از طریق آموزش‌هایی که می‌بینند، غالباً به سمت واقعیت‌های مهم اجتماعی سوق داده نمی‌شوند. جهت‌گیری نظام آموزش عالی علوم اجتماعی، یک جهت‌گیری مساله‌گرا نیست و صرف نظر از میزان تقاضای اجتماعی برای فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها، خود



نظام آموزشی نیز این افراد را به سمت مسائل اساسی جامعه سوق نمی‌دهد. محتوای دروس و آموزش دانشگاهی علوم اجتماعی در ایران تا کنون عمدتاً تحت تاثیر جامعه‌شناسی اروپایی بوده است که میراث نسل اولیه جامعه‌شناسی در ایران است و به طور ضمنی نوعی محافظه کاری اجتماعی در این بینش نهفته است. مبانی معرفت شناختی این محافظه کاری بیشتر در "فلسفه عدم مداخله"<sup>۱</sup> اسپنسر و فلسفه اثباتی آگوست کنت، نهفته است. این محافظه کاری با تاکیدات روش شناختی ماکس وبر و دورکیم جهت انجام تحقیقات خنثی و غیر ارزش گرایانه، تقویت شده است. غلبه این رویکرد بر حوزه جامعه‌شناسی در ایران، به سهم خود در ایجاد فاصله بین نظریه اجتماعی و مسائل واقعی اجتماعی موثر بوده و رویکرد مسأله گرا، هیچگاه به عنوان رویکرد غالب در حوزه جامعه‌شناسی در ایران پا نگرفته است.

بعلاوه، کم و کیف مطالعات و تحقیقاتی هم که به نام علوم اجتماعی در ایران انجام گرفته که در واقع محصولات علوم اجتماعی هستند و عوام زدگی<sup>۲</sup> این نوع تحقیقات، به تشدید ناباوری اجتماعی نسبت به علوم اجتماعی در ایران دامن زده و به یک مانع اجتماعی برای ارتقاء و پیشرفت این علم در ایران تبدیل گردیده است.

### ۳. راههای برون رفت از تنگنای تطابق

موانع معرفتی و نهادی مورد بحث، از دلایل عمده ناباوری اجتماعی نسبت به جامعه‌شناسی در ایران است و از موانع عموده تطابق جامعه‌شناسی با شرایط اجتماعی جامعه ایران محسوب می‌شوند و تبعاً رشد و ارتقاء جامعه‌شناسی و بارور شدن آن در ایران نیز مستلزم عبور جامعه‌شناسی از این دو دسته موانع است.

---

1. Laissez faire  
2. Vulgarization

جامعه‌شناسی در ایران، در معنای دقیق کلمه، نه یک جامعه‌شناسی محض است و نه یک جامعه‌شناسی کاربردی و در واقع به هیچیک از این دو سمت، جهت نیافته است؛ نه دستاوردهای نظری جدیدی را به جامعه عرضه کرده است که از نتایج آن جامعه بهره‌مند شوند و نه این که در زمان مقتضی توانسته به سوالات مهم اجتماعی پاسخ گوید.

برای رفع موانع معرفتی جامعه‌شناسی، اولین گام این است که صورت‌های تلطیف شده و سازگارتری از جامعه‌شناسی در نظام آموزش عالی علوم اجتماعی گنجانده شود. در این خصوص در حالی که جامعه‌شناسی تفسیرگرا، زمینه اجتماعی و تاریخی مناسب تری در جامعه ایران دارد، سهم ناچیزی از محتوای دروس اجتماعی و آموزش‌های روش شناختی علوم اجتماعی به آن اختصاص دارد و بالعکس جامعه‌شناسی اثبات‌گرا (پوزیتیویستی) که زمینه اجتماعی ضعیف تری دارد، در نظام آموزش عالی علوم اجتماعی، غلبه بیشتری دارد.

این سخن پذیرفتنی است که دستاوردهای جامعه شناختی نوین می‌بایست متناسب با شرایط و تحولات اجتماعی به جامعه ما عرضه گردد. تبعاً در شرایطی که سنت‌ها، عواطف و ارزش‌ها در عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی حضور چشم‌گیری داشته و در شکل‌گیری رفتارهای فردی و جمعی، نقش تعیین‌کننده‌ای دارند و تلقی انسان سنتی، عاطفی و ارزشی در جامعه رونق بیشتری دارد و انسان‌شناسی جاری ما از این منابع الهام می‌گیرد، رویکرد تفسیری و هرمنوتیک در حوزه جامعه‌شناسی که با چنین قرائت‌هایی از انسان و کنش اجتماعی او سازگارتر است، با اقبال اجتماعی بیشتری در جامعه مواجه خواهد گردید و قدرت پاسخگویی به سوالات جامعه و درک مناسب تری از واقعیت‌های اجتماعی را عرضه خواهد کرد و زمانی که عقلانیت با همه اطوار و شئون آن، در عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی جامعه ما ظهور و بروز بیشتری می‌یابد، غلبه یافتن رویکرد اثبات‌گرایانه در حوزه جامعه‌شناسی، با اقبال بیشتری روبه خواهد گردید. به طور کلی می‌بایست متناسب با تحولات اجتماعی، قرائت‌های سازگارتری از جامعه‌شناسی در نظام آموزش عالی انعکاس یابد که پیوند جامعه‌شناسی را با جامعه حفظ نماید. اگر چنین رویکرد فعال و

قابل انعطافی در نظام آموزش عالی علوم اجتماعی در ایران شکل بگیرد، جامعه‌شناسی قابلیت سازگاری بیشتری با شرایط اجتماعی ایران پیدا کرده و جایگاه اجتماعی مناسب خود را خواهد یافت. سازگار کردن جامعه‌شناسی در ابعاد نظری و روشی با شرایط کنونی جامعه ایران، در اولین قدم، مستلزم تجدید نظر بنیادی در محتوا و روش آموزش دروس علوم اجتماعی در نظام آموزش متوسطه و عالی است.

دومین گام برای تقویت زمینه اجتماعی علم جامعه‌شناسی در ایران، سوق دادن جامعه‌شناسی به سمت مسائل مهم و واقعی اجتماعی و مردمی کردن جامعه‌شناسی است. آمیختن جامعه‌شناسی با مسائل اجتماعی و ایفای نقش برجسته در مساله‌شناسی اجتماعی، باعث دوام و رونق این علم خواهد شد. تجربه تاریخی جامعه‌شناسی در سایر کشورها نیز نشان می‌دهد که جامعه‌شناسی در آن جاهایی رشد و بلوغ بیشتری یافته است که با مسائل اساسی و حیاتی آن جامعه پیوند خورده و جامعه‌شناسی به درون مردم راه یافته است.

ارزیابی جامعه از جامعه‌شناسی نیز تا حد زیادی در گروی نقش و مسئولیتی است که جامعه‌شناسی در قبال جامعه ایفا می‌کند. مساله‌گرایی در حوزه جامعه‌شناسی نیز مستلزم تجدید نظر اساسی در محتوا و نحوه آموزش دروس علوم اجتماعی در مقاطع مختلف تحصیل دانشگاهی، تخصصی شدن جامعه‌شناسی در مقاطع تکمیلی به حسب موضوعات مهم اجتماعی و تجدید نظر در سازمان پژوهش اجتماعی در جامعه است. در این معنا، آن دسته از دروس و گرایش‌های تخصصی اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند که با مسائل مهم‌تر اجتماعی پیوند نزدیک‌تری داشته باشند به تبع تجدید نظر در وظایف جامعه‌شناسی و سازمان‌یابی جدید آن، تحقیقات اجتماعی نیز به سمت مسائل مهم‌تر اجتماعی سوق داده خواهد شد و جایگاه مناسب خود را در جامعه پیدا خواهد کرد. البته رونق بخشیدن به جامعه‌شناسی کاربردی بدین معنا نیست که از جامعه‌شناسی نظری می‌توان غفلت ورزید. بلکه رشد و ارتقاء جامعه‌شناسی، مستلزم توجه هم‌زمان و متعادل به جامعه‌شناسی

کاربردی و نظری است.

جامعه‌شناسی در ایران از یک سو می‌بایست نظریات کلان اجتماعی را در خصوص جامعه ایران پردازد و ارائه دهد و بدین ترتیب بینش جامعه‌شناختی را در جامعه تقویت نماید و از سوی دیگر این بینش را برای پاسخگویی به سوالات مهم اجتماعی به خدمت گیرد. یکی از کمبودهای مهم نظری در حوزه جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، این است که مساله‌شناسی اجتماعی براساس یک نقشه مفهومی جامع یا نظریه کلان اجتماعی صورت نمی‌گیرد. دیدگاه‌های پراکنده و مختلفی درباره مسائل اجتماعی وجود دارد، ولی کمتر سعی گردیده که به این دیدگاه‌های پراکنده انسجام داده شود و در یک چهارچوب مفهومی جامع گنجانیده شود غالباً هر محقق و یا عالم اجتماعی به «بعد» یا «سطح» خاصی از «مساله (واقعیت) اجتماعی» توجه یافته و از سایر ابعاد و سطوح واقعیت غفلت می‌ورزد.

فقدان نظریه کلان اجتماعی، عالم اجتماعی را به لحاظ نظری در موضوع انفعال قرار می‌دهد یعنی همواره باید مساله‌ای رخ دهد تا عالم اجتماعی بتواند آن را تبیین کند و لذا اغلب دیده می‌شود که جامعه‌شناس، تعریف عامیانه<sup>۱</sup> مساله اجتماعی را نقطه عزیمت خود قرار می‌دهد و از مسائل پنهان اجتماعی که به سطح تجربه و آگاهی عمومی نرسیده است، غفلت می‌ورزد. در حالی که در سایه برخورداری از نظریه کلان اجتماعی، همواره می‌توان نسبت به مسائل اجتماعی موضعی فعال اتخاذ نمود و قبل از این که مسائل اجتماعی در جامعه بروز و ظهور یابد و به سطح آگاهی عامه مردم برسد. آن را در یافت. در واقع نظریه کلان اجتماعی یا چهارچوب مرجع جامعه‌شناختی این امکان را به جامعه‌شناس می‌دهد که واقعیت اجتماعی را در حالات و شرایط مختلف به درستی درک نماید و قبل از این که واقعیت اجتماعی، جنبه مساله‌ای<sup>۲</sup> خود بگیرد، جامعه‌شناس آن را دریابد.

1. Popular

2. Problematical

تأملی بر موانع تطابق جامعه‌شناسی با... ۶۱۷

از این رو هم زمان با سوق دادن جامعه‌شناسی به سمت مسائل واقعی اجتماعی، یکی دیگر از ضروریات ارتقاء جامعه‌شناسی مساله‌گرا و سازگار نمودن جامعه‌شناسی با شرایط اجتماعی جامعه ایران این است که تلاش‌ها و تمرینات نظری سازمان یافته‌ای توسط جامعه‌شناسان، جهت تدوین نظریات کلان اجتماعی در خصوص جامعه ایران انجام پذیرد.

تحولات کمی و کیفی علوم اجتماعی در ایران در ابعاد آموزش و پژوهش دانشگاهی در دو دهه اخیر و حضور فعال انجمن‌های علمی مردم نهاد در حوزه جامعه‌شناسی، این نوید را می‌دهد که جامعه‌شناسی بیش از گذشته با واقعیت‌ها و تحولات مهم اجتماعی جامعه ایران پیوند خواهد خورد و مدعی اصلی شناخت و تبیین مسائل اجتماعی در ایران خواهد بود.



## بخش پنجم

چالش‌ها و چشم‌اندازهای علوم انسانی





# علوم انسانی و یگانگی معرفت

رحمان پاریاد\*

## چکیده

بر اساس منطق فازی مسائل عالم پیچیده و چند وجهی یا چند پارادایمی هستند. بر مبنای این رویکرد، اولاً برای امور، پدیده‌ها و مسائل این عالم پیچیده راه حل قطعی و واحدی وجود ندارد و ثانیاً راه حل مسائل را نیز نمی‌توان فقط در قالب پارادایم یک رشته علمی خاص جستجو کرد، بلکه باید به ابعاد مسائل از زوایای پارادایم‌های رشته‌های مختلف نظر افکند. نکته دیگر این که موضوع اصلی رشته‌های علوم انسانی، انسان و جامعه انسانی است و این رشته‌ها در تعامل با نیازهای جامعه انسانی هستند و با توجه به تنوع نیازها و عوامل مختلف تأثیرگذار بر مسائل و امور جامعه انسانی، این قبیل رشته‌ها نمی‌توانند متکی به خود باشند. بر این اساس، ارائه مبانی نظری و تئوریک رویکردهای میان رشته‌ای و تبیین آنها برای برنامه‌ریزان درسی به‌ویژه در دانشکده‌ها و مؤسساتی که در پی دستیابی به مرزهای جدید و خلق رهیافت‌های مناسب در عرصه علوم انسانی هستند، لازم و کارآمد است.

**کلیدواژه‌ها:** پست مدرنیسم، علوم انسانی، رویکرد میان رشته‌ای، یگانگی معرفت،

## مقدمه

رویکرد میان رشته‌ای با یادگیری همه جانبه در آموزش عمومی و همگانی کاربرد اساسی دارد. این رویکرد از دیرباز در بین دانشمندان و فلاسفه رواج داشته است، به طوری

---

\*. کارشناس ارشد پژوهشی دانشگاه لرستان paryad.r@lu.ac.ir

که هر دانشمند یا فیلسوف از همه دانسته‌های خود (که در کل حکمت نامیده می‌شد) اطلاع داشت. او همه اندوخته‌های ذهنی خود را درهم می‌آمیخت و از این طریق به تعبیر و تفسیر پدیده‌های جهان می‌پرداخت و اندیشه مشخصی را ارائه می‌داد. در تاریخ فلسفه غرب و شرق با نام بسیاری از این فرزندگان و تفکرات آنها می‌توان آشنا شد. آنها یادگیری مداوم را جزء وظایف خود می‌دانستند و در موارد زیادی بدون چشم داشت، پی‌گیر حل معماها و نادانسته‌ها بودند (شمیم، ۱۳۸۱).

در هر حال، امروزه تفکیک رشته‌های علوم از یکدیگر، نظریه‌ای معروف و معتبری است و طرفداران فراوانی دارد. بنا به نظر ابن سینا، اگر کسی به یک زمینه علمی بسنده کند و به سراغ رشته‌های دیگر نرود، چنین آدمی بیمار است. زمانی که علم تخصصی شود، از یک جهت خوب است؛ چون دانشمند یک رشته را دنبال کرده، تا عمق همان رشته فرو می‌رود و نظرات و ابتکاراتی در همان رشته ابداع می‌کند، اما ممکن است آن دانشمند از آنچه در اطراف و حاشیه رشته خودش می‌گذرد، بی‌خبر بماند. به قول فن‌هایک<sup>۱</sup> (به نقل از رئیس دانا، ۱۳۸۰) «فیزیکدانی که فقط فیزیک می‌داند، می‌تواند فیزیکدانی درجه یک و مفیدترین عضو جامعه باشد؛ لیکن کسی که فقط اقتصاد می‌داند، نمی‌تواند اقتصاددان بزرگی باشد، حتی من می‌خواهم بیفزایم که اقتصاددانانی که فقط اقتصاد می‌داند احتمال دارد برای جامعه، اگر نه خطری جدی بلکه، آسیبی جبران‌ناپذیر باشد.»

مطالعه سیر علوم و دانش بشری نشان می‌دهد که این معرفت در آغاز، دارای وحدت بوده و در عصر جدید تمدن غربی، تجزیه شده و کثرت پیدا کرده است. اما با ملاحظه پیامدهای منفی کثرت‌گرایی و شعبه‌شعبه شدن، مجدداً می‌کوشد تا به وحدت گذشته دست یابد. اما وحدتی متفاوت: "وحدت در کثرت". بنابراین تعهد به آموزه وحدت علوم،

مفروض دیگر مطالعات میان رشته‌ای است. فکر وحدت همه شاخه‌های علم را همچنین می‌توان در افکار یونان باستان، اصحاب دایره المعرف قرن هجدهم فرانسه، تجزیه گرایان منطقی قرن بیستم، و هواداران نظریه سیستم می‌توان ردیابی کرد (بزرگر، ۱۳۸۷). بر این اساس، تفکر سیستمی بر تغییر نگرش مبتنی بر تفکیک علوم به رشته‌های تخصصی و ریز، و همچنین، نگرش مبتنی بر ترکیب یافته‌های رشته‌های گوناگون علمی تأکید می‌کند و اعتبار و کاربرد عام تحلیل تجزیه مدار را زیر سوال می‌برد (بزرگر و همکاران ۱۳۸۶).

علوم طبیعی ← علوم اجتماعی یا انسانی ← علوم سیستمی (نظریه سیستمی)

بدین ترتیب، وقتی که روسو<sup>۱</sup> طبیعت کودک را محور یادگیری و برنامه‌های درسی قرار داد و تجارب طبیعی یادگیرنده را مطرح کرد، فکر اولیه تلفیق آغاز شد. در اوایل قرن بیستم جان دیویی، فیلسوف و مربی آمریکایی مطرح می‌کند که ساختار رشته‌های علمی نباید در برنامه درسی جهت بدهد، و یادگیری باید تجربی باشد، هم چنین بر مسائل دنیای واقعی دانش آموز تأکید کند. دیدگاه‌های این فیلسوف به علاوه آنچه که کیلپاتریک<sup>۲</sup> در اواخر دهه ۱۹۸۰ به عنوان روش پروژه‌ای تشریح می‌کند، تمایل به شیوه میان رشته‌ای را در مدارس آمریکا ایجاد کرد (ملکی، ۱۳۸۲).

بر این اساس و با نگاهی هر چند گذرا به تاریخ و سیر تحول علم و اندیشه در جهان غرب به خوبی می‌توان دریافت که برخلاف سوء برداشتهایی که در این زمینه وجود دارد، در حصول اهداف توسعه‌ای، همه علوم و حوزه‌های دانشی، نقش و سهم به سزایی دارند (شمشیری، ۱۳۸۲). بدین ترتیب، یکی از راهبردهایی که می‌شود آن را در عصر فراهم بودن اطلاعات برای همه، به منظور بسط دانش به قرار گرفت، توجه به مطالعات میان رشته‌ای است. در هر حال، جستجوی ارتباط‌های ممکن میان رشته‌های متفاوت دانشگاهی یا دروس گوناگون مدرسه‌ای، افق‌های نوینی را برای اندیشیدن در عرصه دانش

---

1. Rousseau  
2. W.H. Kilpatrick

### علوم انسانی و پژوهش میان رشته ای

پیچیدگی سرشت انسان، این پیشرفته‌ترین و ناشناخته‌ترین جاندار و نحوه درک و دریافت متفاوت وی از جهان، خود مانعی بزرگ بر سر راه پژوهش و منشاء خطاها و سوگیری‌های بی‌شمار در کار تحقیق است. رفتار انسان بازتابی است از رابطه فرد و محیط که شخص کمتر اطلاعی از سرشت آن دارد. بدین‌سان، میان آنچه در متون پژوهشی گزارش می‌شود و آنگونه که رویدادها براحتی رخ می‌دهد و کردارها به منصفه ظهور می‌رسد، اختلافی عمیق وجود دارد. محققان، به منزله افراد انسانی، نه تنها بر شرایط تحقیق، که به راههای گوناگون بر نتایج نهایی پژوهشهای خویش اثر می‌گذارد. این آثار ناشی از عواملی چون نژاد، جنس، دین، سن، قومیت، پایگاه اجتماعی و نظایر آنهاست که بر نگرشهای فرد مؤثر و ناخواسته، برخاسته از سرشت فردی و ویژگیهای آنان است (آزاد، ۱۳۶۹).

از طرف دیگر، تحقیقات مربوط به علوم انسانی چون به طور مستقیم با انسان و ابعاد روانی و اجتماعی او سر و کار دارد، پیچیده‌تر و مشکل‌تر است. از این جهت دقیق‌ترین و پیچیده‌ترین موضوعات را به خود اختصاص می‌دهند و مستقیماً به انسان و به زندگی او می‌پردازند. بنابراین به همان اندازه که تحقیق در علوم تجربی در دانشگاهها اهمیت دارد، تحقیقات انسانی هم دارای اهمیت و نقش ویژه‌ای به عنوان ابزار هدایت‌کننده در بالابردن شناخت ابعاد گوناگون روانی - اجتماعی انسان هستند. به طوری که این نوع از تحقیقات در برنامه‌ریزیهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و توسعه آنها نقش بسزایی دارند.

در رشته‌های مختلف علوم انسانی، پدیده‌ها و مشاهدات مجرد نظم خاص درونی ندارند. به عبارت دیگر، عالم علوم انسانی، دهها داده را مشاهده می‌کند و این داده‌ها ممکن است هر لحظه شکل و محتوا عوض کنند. نظم روشنی میان پدیده‌ها وجود ندارد و

این در شرایطی است که میدان تفکر و تفحص و شناخت در علوم انسانی نه تنها وسیع است بلکه میان رشته‌ای نیز هست. در رشته‌های علوم انسانی، در مباحث علمی به سختی می‌شود یک پدیده اجتماعی را از علیت‌های اقتصادی، سیاسی و روانی تفکیک کرد (سریع القلم، ۱۳۷۱).

بر این اساس، تحقیقات در علوم انسانی متکی به یک روش نیست بلکه از روشهای ترکیبی بهره می‌گیرد و تحقیق تجربی در علوم انسانی، یعنی استفاده ترکیبی از روشها، و تحقیق غیر تجربی استفاده از یک روش در یک محدوده زمانی خاص است. از طرف دیگر، بین روشهای مختلف کمی و کیفی، تفاوت‌هایی وجود دارد، ولی تضادی بین آنها نیست، چون هر یک از آنها مانند دیگری به هدف و شرایط تحقیق وابسته است. پس استفاده از هر دو روش کمی و کیفی مکمل هم است و تحقیقات در علوم انسانی را تسریع می‌کند (شعبانی، ۱۳۷۸).

از طرف دیگر، از آنجا که پدیده‌های علوم انسانی اعم از اجتماعی، روانی، اقتصادی و سیاسی (در مقام مقایسه با علوم دقیقه)، از نظم ذاتی و پایدار برخوردار نیستند، عمده وظیفه استخراج معنا و تحلیل و استنباط و کاربرد، به علمای علوم انسانی منتقل می‌گردد. از طرف دیگر، ویژگی‌های خاص پدیده‌های مورد نظر مطالعه در علوم انسانی، افرادی مجهز به توانایی مشاهده، ترکیب و تجزیه، انتزاع و تصور و قیاس و استقرا می‌طلبند تا آنکه محصول تفکر و زحمات آنان، جامعه را به سمت تکامل، کیفیت و تعالی، سوق دهد (سریع القلم، ۱۳۷۱).

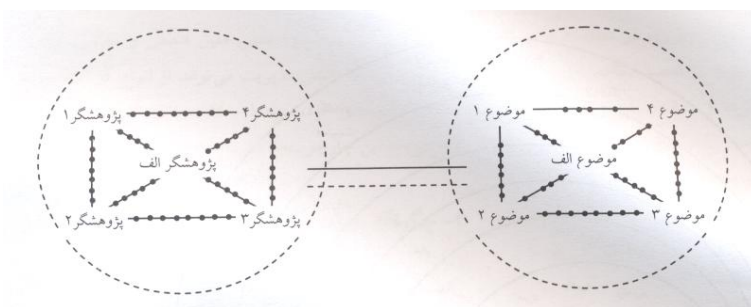
بدین ترتیب، در اکثر موارد، بین عرصه عمل و حوزه نظر فاصله‌ای به عمق دره‌ای ژرف وجود دارد. امروزه مسأله کاربست یافته‌های پژوهشی از جمله معماهای حل نشده محسوب می‌شود، گرچه سهم و نقش مسئولین و مجریان را نمی‌توان نادیده گرفت، اما مشکل به همین جا ختم نمی‌شود، بلکه ماهیت تحقیقات و مطالعات انجام شده نیز به نوبه خود مورد سؤال قرار گیرد. به نظر می‌آید غالب تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده به

دلیل جزیبی نگری و محدود شدن به یک حوزه تخصصی خاص و یا حتی رویکردی ویژه، قابلیت کاربست خود را از دست می‌دهند. این در حالی است که مشکلات و معضلات واقعی در عمل تنها به یک حوزه دانش و یا رویکردی جزیبی محدود نشده و آمیزه‌ای از دانش‌های گوناگون را به چالش فرا می‌خوانند. در حقیقت، به نظر می‌آید از جمله ویژگی‌های مهم تحقیقات کاربردی و کاربرستی را بتوان میان رشته‌ای بودن آنها تلقی کرد. در غیر اینصورت کاربست نتایج تحقیقات با مانعی جدی مواجه خواهد شد (شمشیری، ۱۳۸۲).

به هر حال، کاملاً مبرهن است که انجام چنین پژوهش‌هایی به دانش آموختگانی نیاز دارد که نگرش میان رشته‌ای در آنها شکل گرفته و توان انجام چنین مطالعاتی را کسب کرده باشند. و این مهم محقق نخواهد شد مگر آن که در برنامه‌های درسی تجدید نظری جدی بعمل آید. البته قابل توجه است که آمادگی انجام تحقیقات کاربردی میان رشته‌ای به معنای این نیست که محقق در حوزه‌های مختلف تخصص داشته باشد، بلکه به معنای نوعی آمادگی برای درک ابعاد مختلف مسأله و نگرستن به آن از مناظر گوناگون و همچنین قابلیت ورود در کار مشارکتی و گروهی است.

بر این اساس، تولید دانش تلاشی است گروهی که در گذر زمان شکل می‌گیرد. پژوهشگر با تکیه بر مأخذ مفهومی و حالات اندیشیدن و زبان محافل علمی خود که آن نیز در بستر تاریخ شکل گرفته است، پژوهش خود را انجام می‌دهد. در مطالعات علوم انسانی، موضوع مطالعه موضوع اجتماعی انسانی است. بنابراین، رابطه میان پژوهشگر و پدیده در دست مطالعه نیز اجتماعی است. خود پدیده‌های اجتماعی که از بطن روابط انسانیها نیز ساطع می‌شوند، به صورت اجتماعی تعریف می‌شوند (هچ، ۱۳۷۸). جامعه مهمترین و اصلی ترین مکان پدیده مورد بررسی پژوهشگر علوم انسانی است. سازمان‌ها موضوعات اجتماعی‌اند، بنابراین را شکل می‌دهند؛ یعنی محافلی که زبان خاصی دارند «محافل زبانی ۱» بدین ترتیب، بین هر محفل پژوهشی (برای مثال، محافل پژوهشگران

اجتماعی) و موضوع اجتماعی مورد مطالعه (برای مثال، سازمان) نوعی تقارن مفهومی وجود دارد (تصویر شماره ۱).



تصویر شماره ۱: پژوهش علوم انسانی به مثابه فعالیت علمی

در این شکل: پژوهشگر الف که در میان پژوهشگران ۱ و ۲ و ۳ و ۴ قرار دارد، نشاندنده آن است که پژوهشگر بخشی از یک محفل زبانی پژوهشگران دیگر است، موضوع الف نیز نشان دهنده یکی از موضوعات اجتماعی مورد مطالعه بین موضوعهای ۱ و ۲ و ۳ و ۴ است، ..... بیانگر مرزهای محافل زبانی است، ————— نشان دهنده روابط اجتماعی است، ● - - - - ● بیانگر مداخله یا درگیری با موضوع مورد مطالعه است. در شکل ۲ ایجاد دانش جدید نوعی فعالیت عملی است که در آن پژوهشگر بر اساس مأخذ مفهومی، نمادین و مادی محفل زبانی خود، تلاش می کند آنچه را در محافل زبانی دیگر (افراد، گروه ها و سازمان ها) رخ می دهد، از طریق مداخله پژوهشی تحلیل کند) و نظم و نسق دهد و نظریه پردازی نماید..

### یگانگی معرفت

پیکره علم، یکپارچه است. از این رو، گزاره های ما درباره جهان بیرونی، با دادگاه تجربه حسی، نه به صورت انفرادی، بلکه تنها به صورت پیکره ای واحد مواجه می شود. بر

این اساس، واحد اساسی دانش ما، نه گزاره‌ای واحد، بلکه کل علم است و در نهایت، دانش ما به منزله یک کل، یا پایدار می‌ماند یا فرو می‌ریزد (کواین<sup>۱</sup>، ۱۹۷۴). از طرف دیگر، گزاره‌های مختلف در دانش ما، از حیث رویارویی با تجربه حسی، موقعیت یکسانی ندارند، بلکه قابلیت عرضه شدن آنها به آزمون مشاهده‌ای، امری مدرج است. گزاره‌های مشاهده‌ای در پایانه شبکه گزاره‌ها و در نزدیک ترین تماس با جهان خارج است، اما گزاره‌های دیگری در این شبکه وجود دارند، همچون گزاره‌های تئوریک که به طور مستقیم به امور مشاهده‌ای ارتباط ندارند و به آن قابل عرضه نیستند. در هر حال، گزاره‌های مشاهده‌ای را می‌توان به صورت منفرد در معرض آزمون تجربی دانست (باقری، ۱۳۸۲).

در این میان، مسأله ارتباط میان علوم طبیعی، علوم انسانی و علوم اجتماعی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. بدین ترتیب، معرفت علمی یک بدنه و پیکر به هم پیوسته و یکپارچه است و اجزای مختلف آن نه تنها در تعارض با یکدیگر قرار ندارند بلکه در مقام اجزای یک بدن واحد می‌توانند و می‌باید در خدمت به یکدیگر قرار گیرند (پایا، ۱۳۸۷).

به هر حال، واحدهای اساسی دانش ما دعاوی مفرد نیستند، بلکه مجموعه‌های کلی دعاوی یا "نظریه‌ها" هستند؛ زیرا علی‌الاصول، در نهایت، تمامی ساختمان "نظریه ما درباره جهان"، به منزله یک کل پایدار می‌ماند و یا فرو می‌ریزد (باقری، ۱۳۷۵).

بنابراین معرفت یک "کل" را تشکیل می‌دهد که اجزایی یکپارچه دارد و با عناصر بیرونی نیز ارتباط می‌یابد. این روابط گاه منجر به ورود عناصر جدیدی به آن می‌شود که آن را بیشتر تثبیت می‌کند یا منجر به تغییر در این کل می‌گردد که در واقع یک کل جدید است؛ یعنی این نظریه ضمن معیار بودن، خود نیز متحول است (ایروانی و باقری ۱۳۷۸).

این همبستگی میان شاخه‌های مختلف علوم تصادفی نیست، بلکه منشأ اساسی آن،



وحدت جان و کل نگری انسان است (خلخالی، ۱۳۸۱).

از طرف دیگر، با فرض دیدگاه یگانگی، اگر اصولاً بتوان استفاده‌ای برای اصطلاح "رشته علمی"<sup>۱</sup> قائل شد، باید آن را به دسته‌ای از نظریه‌ها اطلاق کرد که در حل مجموعه‌ای از مسائل مشترک، رقابت نسبتاً نزدیکی با هم دارند. بر اساس این برآورد، مطابقت جانبی (بین) رشته‌ای آشکاری وجود خواهد داشت، چنانکه نظریه‌های روان شناختی، برخی از همان مسائلی را مورد توجه قرار می‌دهند که نظریه‌های جامعه شناختی و نظیر آن (باقری، ۱۳۷۵).

به هر حال، علم نه از جهت چارچوب موضوعی قابل مرزبندی است و نه از لحاظ حدود جغرافیایی. این هر دو تقسیم بندی ساختگی است و اگر کاربردی هم بر آن متصور باشد برای دنیای تحقیق فراهم نیست. رده بندی‌های مختلف علوم از آغاز تاکنون نتوانسته اند مرزهای روشنی را برای حوزه‌های علمی به گونه‌ای پدید آورند که اجماع علم بر آن توافق کنند، چون علوم به ظاهر گوناگون و متفاوت ناگزیر بوده‌اند که پیوسته از یافته‌های یکدیگر بهره‌مند شوند. به گفته کپلن<sup>۲</sup> برای قلمرو حقیقت مرزی وجود ندارد. هر حوزه علمی ممکن است فنون، مفاهیم، قوانین، داده‌ها، مدل‌ها، نظریه‌ها یا تبیین‌ها و به بیان کوتاه آن چه را برای کار خود سودمند می‌یابد از سایر حوزه‌ها اخذ کند. جهان علم یک کل است که دانشمندان هر یک مسئولیت جزئی از آن را بر عهده دارند و از ترکیب این اجزاء سیمای کلی علم در هر دوره تاریخی ترسیم می‌شود (حرری، ۱۳۷۶). با این که هر علمی را ممکن است به دسته‌ای یا شاخه‌ای ملحق نمود، اما طبقه بندی نیز در این زمینه قاطع نیست، مثلاً روانشناسی که جزء علوم انسانی قرار دارد از جهتی نیز در زمره علوم طبیعی محسوب می‌شود. به طور کلی باید گفت طبقه بندی علوم بیشتر جنبه علمی دارد و از این لحاظ مفید می‌باشد، ولی نباید ارتباط میان علوم مختلف را از نظر دور داشت.

---

1. Discipline  
2. Kaplan

در نظریه سنگ بنا<sup>۱</sup>، به جای تصور رشته‌های مستقل و مختلف با نظریه‌های خاص خود که به دلیل اصالت یافتن زبان مفهومی با یکدیگر سازگار نمی‌رسند، نظریه‌های رقیب درباره مسأله‌ای مشترک ارائه می‌شود. در اینجا "حوزه مشترک" بسیار مهم است. والکر<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) این حوزه مشترک را گاه توافق‌های محققان، گاه مسائل مشترکی که نظریه‌ها با آن مواجهند و زمانی وابستگی اجتماعی - عملی که در آن، همه با مسائل مادی مشترک مواجهند معرفی می‌کند. اهمیت حوزه مشترک در آن است که برای رقابت نظریه‌ها، حداقل مطابقت جانبی و داشتن فصلی مشترک لازم است و با یافتن مشترکات، به تدریج شواهد، حوزه‌ای را می‌سازند که هریک از نظریه‌های رقیب ممکن است در آن سهمی داشته باشند و از طرف دیگر، آن را به عنوان سنگ بنا، معیار تبدیل خود گردانند.

بدین ترتیب، سنگ بنا، همان مشترکات نظریه‌های رقیب و شامل دعاوی، روش‌ها و یافته‌هاست. اما سنگ بنا نیز ثابت نیست و نمی‌تواند ثابت باشد؛ زیرا نظریه‌ها در حال تغییرند. بنابراین مشترکات آنها نیز متحول خواهد شد. سنگ بنا بخشی از نظریه ما درباره عالم است و در نتیجه با تغییر آن تغییر می‌کند و این خود مستلزم پذیرش نسبیت معرفتی (معتدل) است (ایروانی، ۱۳۷۸).

از طرف دیگر و بر اساس نظریه تلاثمی شواهد<sup>۳</sup>، پاسخ به این سؤال که آیا یک داعیه دانشی خاص را باید پذیرفت یا طرد کرد، منوط به تلاثم آن با باقی ساختمان دانش یعنی "نظریه ما درباره جهان"<sup>۴</sup> است. تراحم میان نظریه‌ها و شواهد، در درجه نخست، با توسل به متلائم‌ترین (منسجم‌ترین) راه حل، چاره جویی می‌شود (باقری، ۱۳۷۵).

به هر حال، کل‌گرایی مورد نظر ما، هرگونه تقسیم‌بندی عرصه دانش، یا نظریه ما

- 
1. Touchstone Theory
  2. Walker
  3. Coherence Theory of Evidence
  4. Our Theory of the World

درباره جهان را به اشکال منطقاً متمایز، (هرست<sup>۱</sup>، ۱۹۷۴)، یا قلمروهای معنی (فنیکس<sup>۲</sup>، ۱۹۶۴)، یا رشته‌های مستقل یا هر چیز دیگر، مردود می‌داند. دانش، شبکه‌ای بی‌رخنه<sup>۳</sup> است نه مجموعه‌ای منقسم<sup>۴</sup>؛ آن، نظامی یگانه و یکدست است:

"مرزهای میان رشته‌ها، برای رؤسای دانشکده‌ها و کتابداران مفید است، اما بیایید این مرزها را بیش از حد جدی نگیریم. هنگامی که ما آنها (مرزها) را را به نحو انتزاعی در نظر می‌گیریم، تمامی علم را... به منزله نظام پهن شده واحدی می‌بینیم که در بعضی بخشها به نحو سستی به هم مرتبط هستند، اما در هیچ نقطه‌ای از هم گسیخته نیستند" (کواین، ۱۹۶۶).

در کل‌گرایی ملایم<sup>۵</sup>، تمثیل پیکره واحد جای خود را به شبکه بی‌رخنه<sup>۶</sup> داده است؛ شبکه‌ای که رشته‌های آن در عین حال که به هم پیوسته‌اند، اما کشیدگی و رهایی آنها متفاوت است و مواجهه آنها با تیغ تجربه نیز یکسان و به یک میزان نیست (کواین، ۱۹۶۰).

در نهایت، در کل‌گرایی کواین، تصویری معرفت شناختی به دست آمده است که ویژگی‌های اساسی آن چنین است: ۱- علم با تمام اجزایش شبکه‌ای به هم پیوسته را تشکیل می‌دهد و مرزهای موضوعی میان رشته‌های علمی، امری واقعی نیست (کواین، ۱۹۶۶)، ۲- در شبکه علم، گزاره‌های مشاهده‌ای در کناره‌های آن قرار دارد و در تماس با جهان بیرونی است. گزاره‌های مربوط به منطق و ریاضیات، در نقاط کانونی این شبکه قرار دارند و از تماس مستقیم با جهان بیرونی به دورند. اما پیوستگی میان آنها و گزاره‌های مشاهده‌ای، به طریق ارتباط شبکه‌ای برقرار است، ۳- روبرو شدن علم با

---

1. Hirst  
2. Phenix  
3. Seamless Web  
4. Partitioned Set  
5. Moderate Holism  
6. Seamless Web

شواهد مخالف، در کناره‌های شبکه رخ می‌دهد، اما شواهد را باید در رابطه‌ای تلاثمی در نظر گرفت. بدین ترتیب، همه چیز، حتی کانونی ترین عناصر شبکه دانش ما، یعنی منطق و ریاضیات نیز مصون از تغییر نیستند و هیچ یک را نمی‌توان و نباید بدیهی و ثابت انگاشت. در هر حال، رفع تزاحم، بر حسب برقراری تلاثم و سازگاری در نقاط مختلف شبکه علم صورت می‌پذیرد و ۴- در تعمیم‌های مربوط به رشته‌های تاریخ و اقتصاد زودتر از قوانین فیزیکی و در قوانین فیزیکی زودتر از قوانین ریاضیات و منطق بازنگری می‌شود. این محافظه کاری بر انجام حداقل بازنگری، نقش مهمی در علم ما دارد (کواپن، ۱۹۷۴، ترجمه اعتماد).

بدین ترتیب، در کل گرایی تند، پیکره‌ای هماهنگ و یکپارچه برای معرفت‌های بشری در نظر می‌گیرند و در عین حال، هیچ یک از عناصر آن را مصون از تغییر و بازنگری نمی‌دانند. حال آن که، در کل گرایی ملایم، در عین قبول ارتباط میان اجزای مختلف معرفت بشری، به استقلال نسبی آنها توجه می‌شود و برخی از اجزا یا زمینه‌های معرفت، به نحوی مصون از تغییر نگریسته می‌شوند (باقری، ۱۳۸۲). از طرف دیگر، در کثرت گرایی آئینی، کثرت میان دیدگاهها، اصیل و غیر قابل زوال است و دیدگاه‌ها نسبت به هم قابل سنجش نیستند. در کثرت گرایی به منزله روش، دیدگاه‌ها با هم تداخل‌هایی دارند، کثرت، موقت و در اصل، قابل زوال نگریسته می‌شود و دیدگاه‌ها می‌توانند به گفتگو و نقد متقابل پردازند (همان).

تولمین<sup>۱</sup> (۱۹۷۲) با رد دیدگاه کوهن درباره مرز دقیق میان پارادایم‌ها و تفاهم ناپذیری آنها مدعی است که پارادایم‌های گوناگون حاوی اصول نظری<sup>۲</sup> و اصول رشته‌ای<sup>۳</sup> تقریباً مشترکی است. لاکاتوش<sup>۴</sup> (۱۹۷۶) با پی‌گیری اندیشه‌های پیش گفته، درباره ماهیت علم

---

1. Toulmin  
2. Theoretical  
3. Disciplinary  
4. Lakatos

و پژوهش علمی، مدعی است که واحد اکتشاف علمی، نظریه علمی مجزا نیست، بلکه برنامه پژوهشی<sup>۱</sup> است. او برنامه پژوهشی را به بازی با قواعد ثابت تشبیه کرده است و آن را شامل هسته سخت<sup>۲</sup> (بخش ثابت هر برنامه) و کمربند ایمنی<sup>۳</sup> (بخش تغییرپذیر هر برنامه پایانی) می‌داند. سرانجام، فایرابند<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) با فراتر رفتن از لاکاتوش مدعی است که پیشرفت علم پیرو اصل یا معرفت شناسی واحد و مخصوصی نیست و از رو، حتی نمی‌توان درباره کار دانشمندان، قضاوت قطعی کرد. او تنوع روش‌ها و نظریه‌های علمی را برای انتقاد، چالش، و تبادل نظر بیشتر و در نتیجه، تغییر و پیشرفت علم ضروری می‌داند. فایرابند همچنین به موقت بودن کثرت و کثرت گرایی<sup>۵</sup> اشاراتی دارد: "معرفت شناسی بیمار است. باید آن را مداوا کرد و دارو، آنارشیسم است. البته دارو چیزی نیست که فرد، تمام وقت به استفاده از آن بپردازد." از سوی دیگر، مراد از آنارشیسم معرفت شناختی، نوعی کثرت گرایی است که بر اساس آن، در پژوهش علمی، روش تحقیق واحد و مطلق وجود ندارد، بلکه "هر چیزی رواست"<sup>۶</sup> و هر کس می‌تواند از هر روشی در پژوهش علمی استفاده کند. اما چنان که فایرابند خود می‌گوید، این یک مداواست و همچون هر مداوایی، بناست که موقتی باشد.

بنابراین، پیشرفت هر رشته علمی، نه تنها تحت تأثیر دانشمندان همان رشته است، بلکه نیز تحت تأثیر دانشمندان رشته‌هایی است که با آن رشته رابطه نزدیک دارند. به بیانی دیگر، هیچ رشته علمی به تنهایی پیشرفت نمی‌کند، بلکه پیشرفت هر علمی با پیشرفت رشته‌های نزدیک به خود ارتباط دارد (دیانی، ۱۳۷۹). سلسله مراتب رشته‌ها به گونه‌ای مأخوذ از ارزش‌ها و نیازهای اجتماعی است و تجزیه دانش به معنی جدایی محض

- 
1. Research program
  2. Hard core
  3. Protective belt
  4. Feyrabend
  5. Pluralism
  6. Anything goes

رشته‌ها از یکدیگر نیست. بسیاری از رشته‌های امروزی از ترکیب کل یا بخش‌هایی از دو یا چند رشته پدید آمده‌اند. بر این اساس، در تعاملات میان رشته‌ای، شرط لازم وجود ترکیبی و مشارکت دو یا بیشتر رشته‌های تخصصی است تا به مطالعه پدیده‌های مشترک در مرزهای حاصل خیز دو رشته بپردازند. از طرف دیگر، شرط کافی، ترکیب این یافته‌های تخصصی در یکدیگر به نحوی است که جدا سازی آنها از یکدیگر ناممکن و شناسایی ناپذیر باشد. نوعی "تضارب آرا" به گونه‌ای است که آنچه بدست می‌آید، نه اولی و نه دومی، بلکه سنتزی دیالکتیکی و نوعی شناخت جدید است.

### پست مدرنیسم و ساختارشکنی دانش

در تعلیم و تربیت معاصر، دانش در چارچوب تخصص گرایی به دام افتاده است. اثر کلی تخصص گرایی در آموزش عالی مجزا کردن دانش با ساختارهای مصنوعی رشته‌های موضوعی را در بر داشته است. مقصود این نیست که گفته شود چنین ساختارهایی نامناسب یا نادرست است. با فرض پذیره‌های تخصص گرایی، چنین پیشرفتی کاملاً کارآمد است. اما به هر حال، این ساختارها مصنوعی اند. ثمره چنین فرایندی این است که هدف آموزش تا حدودی از کسب دانش به کسب محتوای موضوع کم دامنه‌ای منحرف گشته و از اهمیت آن کاسته شده است. بنابراین، بر مبنای روابط میان رشته‌ای بایستی به آموزش در چارچوبی متعادل نگریده شود. چنین برداشتی، که میان رشته‌ای یا چند رشته‌ای نام دارد، جهت جبران چشم انداز آموزشی محدود متخصص طرح ریزی می‌شود تا از طریق گذر رشته‌های مختلف توان نیل به کلی گرایی‌های گسترده را برای شخص فراهم کند. از طرف دیگر، با تدوین برنامه‌های میان رشته‌ای افراد می‌توانند شکافهای روش شناختی و نظری میان رشته‌ها را پر کنند (داورپناه، ۱۳۸۰).

در دوره مدرن، با گسترش حوزه‌های گوناگون دانش بشری و ضرورت تربیت متخصص در هر یک از این حوزه‌ها، مرز رشته‌ها بسی بیش از گذشته معین و مستحکم

شد. جزء نگری عقل مدرن به عقلانیت ابزاری یا عقلانیت سوژه محور انجامیده است. عقلانیتی که با روایتی از آکوئیناس در علوم طبیعی باب می‌شود و با کوشش‌های دکارت و بیکن به جلو رانده می‌شود و منطق ارسطویی را به کنار می‌زند (رنдал، ۱۳۷۶). جزء‌گرایی همچین به هستی، به کل بی‌اعتناست و در آن هر گونه برداشت کل‌گرایانه نفی می‌شود و همه چیز زمینی می‌شود. شناخت هستی به شناخت طبیعت، آن هم ظاهر طبیعت محدود می‌شود. عقلانیت مدرن همه چیز را تجزیه و ساده می‌کند. با کنار زدن ادراکات کلی از هستی، تاریخ و جامعه، جامعه به منزله اجزایی تلقی می‌شود که نه تنها پیوندی با "کلیت جامعه" ندارد، بلکه از هستی و تاریخ هم گسسته است. علوم طبیعی و به تبع آن، علوم انسانی نیز از یکدیگر تفکیک می‌شود. در عصر مدرن، افراد فقط در یکی از شعب رشته‌های علوم طبیعی یا انسانی می‌توانند به پژوهش بپردازند. به هر حال، تجزیه علوم انسانی به مراتب خسارت بارتر بود، زیرا آنها را در حد "اشیا" تنزل داد و همان سان که در علوم طبیعی به اشیای بی‌روح نگریسته می‌شد، به انسانها نیز نگریسته شد (آگاه، ۱۳۸۷).

با این حال، هرچند دو دهه پایانی هزاره دوم را می‌توان شروع نگرشی تازه بر علم دانست، با وجود نوآوری، از نظریه تا عمل، جامعه علمی به این باور رسید که حتی مدرنیسم و مدرنیته نیز پاسخگوی تحولات به سرعت رو به رشد جامعه انسانی نیست. شاید هم بدین نیاز بود که مفاهیم و مکتب‌های جدیدی چون پست مدرنیسم، پساساختارگرایی<sup>۱</sup>، پارادایم و... پا به عرصه حیات نهادند و بر مضامین و نظریه‌های پیشین نظیر کارکرد و ساختارگرایی، هرمنوتیک و... با نگاهی نو نگریستند. در این میان، درک و قبول گردید که تخصص‌گرایی، در عین حال که علم را دقیقتر و ژرفتر کرده، اما رویکرد پیوندی و تعاملی رشته‌های گوناگون علوم به یکدیگر، در قالب فلسفه علم، به منزله

رهیافتی جدید است. چنین ارتباط و همکاری تنگاتنگ، که می‌توان به دیده قرارگیری علوم در جریان‌های دیالوگی و دیالکتیکی به آن نگریست، سبب نوزایی و شکل‌گیری شاخه‌های علمی در چارچوب مفهومی میان رشته‌ای گردید و مفاهیمی نظیر توسعه پایدار، توسعه همه جانبه، محلی - جهانی و... کارآمدی خود را نشان داد (ضیاء توانا، ۱۳۸۱).

به نظر ادگارمون<sup>۱</sup>، علوم انسانی و اجتماعی مدرن به طور مصنوعی، تکه تکه شده است. بنابراین علوم انسانی، علمی است که علمیت آنها جزئی و ناقص و محدود است. با وضعیت موجود علوم انسانی و اجتماعی، هرگز به یک قانون عام، مانند قانون جاذبه اجسام، که چنان دقت و ارزشی کاراً داشته باشد، نمی‌توان دست یافت! بنابراین مطالعات میان رشته‌ای می‌تواند این مرزهای بسته و مصنوعی را رشته‌ها را به روی یگدیگر باز کند و امکان نگاه چند ساعتی به انسان واقعی و جامعه واقعی را فراهم کند و امیدواری به دست یابی به قانون جامع و فراگیر و دقیق در علوم انسانی را تدارک ببیند (بزرگر، ۱۳۸۷).

در هر حال، غلو در خصوص شکاف میان رشته‌های مختلف دانشگاهی موجب شده تا دعاوی مربوط به این رشته‌ها حالت قطبی شده پیدا کند. در یک سوی این دو قطبی این مدعا مطرح است که آنچه که علمی است سراسر عقلانی، صوری، متکی به امور واقع، با دقت کلینیکی، مادی و متکی به ظاهر است و در سوی دیگر آنچه که کم و بیش ماده امور هنری، ادبیات و جنبه‌های احساسی انسانی را تشکیل می‌دهد عرفانی، اسرارآمیز، اسطوره‌های، ایده آل‌گرایانه، شهودی، دراماتیک، زیباشناسانه، تخیلی یا تجسمی است. بنابراین، توجه به جنبه‌های زیباشناسانه علم می‌تواند تصویر و تصور دقیق تری از علم در اختیار افراد قرار دهد و زمینه را برای نزدیکی میان دو حوزه علوم تجربی، علوم انسانی و اجتماعی فراهم تر سازد. (پایا، ۱۳۸۷).

فوکو<sup>۲</sup> (دریفوس و رامیانو، ۱۳۷۹) بر آن است که اندیشمندان دوره مدرنیسم<sup>۱</sup> با الهام

---

1. Edgar Mon  
2. Foucault



از نگاه ساده ساز دکارت<sup>۲</sup>، در تلاش برای شناخت پدیده‌های طبیعی و اجتماعی، که در واقع، یک کل واحد بوده اند، آنها را به اجزای ساده تر تقسیم کردند و در قالب موضوعاتی گوناگون، همچون علوم انسانی و طبیعی درآوردند و برای هر یک از این بخش‌ها نیز عنوان‌هایی همچون جامعه شناسی، زیست شناسی، هنر، فلسفه و شیمی برگزیدند. او در تحلیلی تبارشناسانه<sup>۳</sup>، جهت روشنگری مقاصد و نیات پنهان، با اشاره به طبقه بندی حوزه‌های دانش همچون روان پزشکی، آمار، حقوق و تعلیم و تربیت در سده نوزدهم، مدعی است که این فرایند برای تأیید و تثبیت رفتارهایی است که با خرد آدمی سازگار است و از این رو، رفتارهایی بهنجار محسوب می‌شود. در این نگرش، خرد تنها ابزار گفتمان آدمی است و طبیعی است که صاحبان آن، صاحبان قدرت محسوب می‌شوند. از این رو، او بر خلاف تصور رایج، "دانش"<sup>۴</sup> و "قدرت"<sup>۵</sup> را لازم و ملزوم یکدیگر دانسته و از دوگانه دانش / قدرت سخن گفته و طبقه بندی حوزه‌های دانش را "فناوریهای بهنجارسازی"<sup>۶</sup> نامیده و هدف آن را اعمال قدرت گروه‌های غالب جامعه (یا همان نخبگان) دانسته است.

دریدا<sup>۷</sup> نیز حوزه‌های گوناگون دانش آدمی و فراتر از آن، همه فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آدمی را دارای ماهیتی نظام مند، زبانی و استعاره‌ای معرفی می‌کند و آنها را گفتمان<sup>۸</sup>‌هایی می‌نامد که هیچ یک برتر از دیگری و در مقام قضاوت درباره آن نیست (Graic, 2000). بنابراین، یکی از فواید مطالعات میان رشته‌ای، ظرفیت‌های بیانی است که در دسترس صاحب نظران رشته‌های مختلف قرار می‌گیرد تا

- 
1. Modernism era
  2. Descartes
  3. Genealogic analysis
  4. Knowledge
  5. Power
  6. Technologies of normalization
  7. Derrida
  8. Discourse

در انتقال مطالب خود از آن بهره برداری کنند.

لیوتار<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) دیگر اندیشمند پست مدرن، از منظری دیگر، به نقد جداسازی حوزه‌ها و رشته‌های علمی گوناگون می‌پردازد. به زعم او اکنون، در عصر فناوری اطلاعات، که هر اطلاعاتی در دسترس هر کسی است، جستجوی ارتباط‌های ممکن میان رشته‌های متفاوت دانشگاهی یا دروس گوناگون مدرسه‌ای، افق‌های نوینی را برای اندیشیدن در عرصه دانش فراهم می‌کند.

لیوتار با نظر به ایده بازی‌های زبانی<sup>۲</sup> ویتگنشتاین<sup>۳</sup>، نابرابرشماری دانش علمی<sup>۴</sup> و دانش روایتی<sup>۵</sup> را نتیجه قضاوت هر یک از دانش‌ها (بازی‌ها) درباره دانش دیگر بر مبنای قواعد مخصوص خود می‌داند (Lyotard, 2004). او بر آن است که همان گونه که نظام فلسفی هگل چیزی جز بازی زبانی نیست، علم نیز فقط یک بازی زبانی است و از این رو، معیارهای آن نمی‌تواند تعیین کننده درستی یا نادرستی دانش روایتی باشد. لیوتار با رد دیدگاه هگل<sup>۶</sup> که بر آن بود که همه دانش‌ها در نظامی عقلانی و هرم گونه و هر یک در پله و پایگاهی ویژه هستند، می‌نویسد: "دانش‌ها در نظامی فراگیر و در پایه‌های گوناگون نیستند، بلکه در یک سطح و در کنار یکدیگر و حتی بدون مرزهای مشخص هستند" (Lyotard, 2004).

به نظر لیوتار، دانش به آن توانشی ناظر است که عملکردهای مناسب در انواع گوناگون گفت‌مان، اعم از توصیفی، تجویزی، سنجشی و نظیر آن را نشان می‌دهد. لذا مسأله، استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و اعمال معیار حقیقت فراتر رفته، و به تعیین و اعمال معیارهایی نظیر کارآیی (کیفیت فنی)، عدالت و / یا سعادت (حکمت و

- 
1. Lyotard
  2. Language games
  3. Wittgenstein
  4. Scientific
  5. Narrative
  6. Hegel

فرزانگی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ (حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می‌رسد (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰). به عبارت دیگر، می‌توان گفت که لیوتار به جای معادله دانش = اطلاعات از معادله دانش = خردمندی سخن می‌گوید (باقری، ۱۳۸۳).

در اینجا مقصود لیوتار از مرتبط ساختن حوزه‌ها، اشاره به ضرورت مطالعات میان رشته‌ای است که از نظر وی باید رابطه‌ای افقی داشته باشند، در حالی که به گمان وی، شکل سنتی دانش، در رابطه‌ای عمودی، آنها را در سلسله مراتبی قرار می‌داد که در رأس هرم به دانش واحدی ختم می‌شدند. برای مثال، وی به سازمان دانشگاه برلین در آلمان و آراء برخی از اندیشمندان آلمانی همچون شلایر ماخر درباره اینکه فلسفه دانشی است که در رأس هرم دانشی قرار دارد اشاره می‌کند (لیوتار / ترجمه نوذری، ۱۳۸۰). گرایش پست مدرنیستی لیوتار وی را بر آن می‌دارد که بر ارتباط افقی رشته‌های دانشی تأکید ورزد، تا از دام چیزی که آن را فرا روایت<sup>۱</sup> می‌نامد در امان باشد. اما اگر از این حساسیت خاص لیوتار بگذریم، می‌توان گفت که مطالعات میان رشته‌ای، زمینه‌ای مناسب برای باز اندیشی در عرصه‌های دانشی و فراهم آوردن ترکیب‌های نوین میان آنها خواهد شد.

بنابراین می‌توان کار تعلیم و تربیت را رشد توانش دانش ورزی دانست، به این معنا که توانایی مواجهه‌های متناسب با مسأله‌ها و موقعیتهای متفاوت، در افراد رشد یابد. از طرف دیگر، در فرهنگ ما نیز دانش هم‌سنگ حکمت در نظر گرفته شده و از فرو کاستن آن به اطلاعات باید خودداری کرد (باقری، ۱۳۸۳).

در عصر جدید با توجه به انفجار اطلاعات، حتی در رشته‌های تخصصی با حجم رو به تولید و عظیمی مواجه هستیم. اولاً دستیابی به این اطلاعات حتی تخصصی ناممکن شده است. ثانیاً ایجاد ارتباط بین اجزای همین اطلاعات دریافتی بعضاً دشوارتر است. ثالثاً دانش آموخته با تنوعی از اطلاعات کاربردی، نظری و توسعه‌ای روبروست، در حالی که نمی‌توان

همه آنها را در عمل و در مواجهه با پدیده‌ها به کار بندد. بنابراین نظام آموزشی میان رشته‌ای با هدف قرار دادن انتقال دانش به جای انتقال اطلاعات به فرد کمک می‌کند تا با کسب اطلاعات مرتبط با هم، به قصد مهارت‌افزایی و برای کار در قلمرو مطالعاتی پدیده‌های خاص، به مقدار نیاز، اطلاعات ترکیبی و مرکب از نظری، توسعه‌ای، و کاربردی را به طور توأمان فرا گیرد (هاشمیان و منهاج، ۱۳۸۶).

در نهایت، تعلیم و تربیت باید همت خود را، به ویژه از طریق معلم، معطوف آن سازد که به جای انتقال اطلاعات، به سازماندهی‌های متفاوت اطلاعات و شامل همه فرایندها و رویه‌هایی باشد که توانایی فرد را در مرتبط کردن حوزه‌ها و رشته‌های به ظاهر مجزای علمی که توسط سازمان سنتی دانش هشیارانه از یکدیگر حفظ و حراست شده اند موجب شود. و همچنین، به ابداع ترکیب‌های نوین در مورد اطلاعات موجود روی آورد. این امر مستلزم آن است که پرورش خلاقیت، به منزله یکی از آرمانهای مهم تعلیم و تربیت قرار گیرد و به صورت شیوه‌های اجرایی در برنامه‌های درسی آشکار گردد. هنگامی که همه افراد همه چیز را می‌دانند، این تنها تخیل است که می‌تواند به حرکت جدید یا ابداع قواعد بازی منجر شود. به این ترتیب، دو ویژگی مهم عدالت و پویا شناخته‌ها برای دانش ورزی فراهم خواهد بود (لیوتار / ترجمه نوذری، ۱۳۸۰).

### رویکرد میان رشته‌ای

تعریف برنامه میان رشته‌ای<sup>۱</sup> برگرفته از دایرةالمعارف تعلیم و تربیت، عبارت است از سازمان بندی برنامه از طریق برش طولی خطوط موضوع‌های متفاوت درسی، به منظور تأکید بر درک مسایل زندگی و یا زمینه‌های گسترده مطالعه و معنی دار کردن برنامه از طریق تلفیق موضوع‌هاست (رئیس دانا، ۱۳۸۰).

شومیکر<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) برنامه درسی میان رشته‌ای را آموزشی می‌داند که سازمان بندی آن با استفاده از خطوط موضوعی متنوع و متفاوت صورت می‌گیرد و از طریق تلفیق موضوع‌های درسی گوناگون روی زمینه‌های وسیع تر مطالعه سرمایه‌گذاری می‌کند. این تعریف یادگیری و یاددهی را به صورت یک کل می‌بیند که منعکس کننده دنیای واقعی معلم و شاگرد است. کتی لیک<sup>۲</sup> نویسد، تعریف درس<sup>۳</sup> از ارتباط و درهم تنیدگی<sup>۴</sup> موضوعات درس فراتر رفته است و به ارائه الگوهایی برای فهم مسایل رسیده است. بر اساس این تعریف، برنامه درسی میان رشته‌ای عبارت است از مجموعه تجربه‌های یادگیری برنامه ریزی شده که نه تنها با نگاهی کلی نگر، مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش مشترک را به صورت الگو، نظام و ساختار در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد، بلکه توانایی یادگیرنده را برای دریافت و یا کشف ارتباط‌های نو افزایش می‌دهد و از آن طریق او را به سوی خلق الگوها، نظام‌ها و ساختارهای جدید سوق می‌دهد (رئیس دانا، ۱۳۸۰).

بنابر نظر جاکوبز<sup>۵</sup> (به نقل از کتی لیک) برنامه میان رشته‌ای، عبارت است از برنامه‌ای که بطور آگاهانه، روش شناسی و زبان آموزشی را پیش از یک نظام موضوعی به عاریه می‌گیرد و از آن طریق یک موضوع شاخص، مطلبی خاص، یک مسأله، یک عنوان یا یک تجربه را مورد بررسی و مطالعه گسترده قرار می‌دهد. بنابر نظریه کتی لیک این تعریف با نظر اورت<sup>۶</sup> هم سو است که می‌گوید، برنامه میان رشته‌ای برنامه‌ای است که چندین موضوع درسی را با یکدیگر جمع می‌کند و آنها را در یک موضوع به شکل پروژه‌ای فعال شکل می‌دهد.

به طور کلی برنامه‌های درسی میان رشته‌ای، برای حصول به اهداف تولید و بومی

- 
1. Shoemaker
  2. Kathy Lake
  3. Dressel
  4. Integrated
  5. Jacobs
  6. Everett

کردن علم، از توان و ظرفیت بیشتری نسبت به برنامه‌های درسی سنتی برخوردار هستند. ضمناً طراحی با رویکرد میان رشته‌ای نیاز به مطالعه جامعه و کل‌نگرانه، اعتقاد و تعهد فراوان به فلسفه تعلیم و تربیت و مفاهیم روانشناسی یادگیری، جامعه‌شناسی و غیره دارد. افزون بر این، انجام آن مستلزم صرف وقت، پشتکار و شکیبایی، کاوش‌های کتابخانه‌ای و میدانی فراوان و تأمین اعتبارات زیاد است (خلخالی، ۱۳۸۱).

در هر حال، سازماندهی میان رشته‌ای می‌تواند به عنوان یک عامل تسهیل کننده و تنها کوشش ممکن در تمام برنامه ریزی درسی برای تحقق علایق تلفیقی (یا همان تجربیات یکپارچه و درهم تنیده یادگیری) مدنظر قرار گیرد. به هر حال، گرایش‌های میان رشته‌ای امکان هدایت فرد برای ورود به زمینه‌های جدید را ممکن می‌سازد. از طرف دیگر، ایجاد گرایش‌های میان رشته‌ای روش نوینی است؛ این رشته‌ها سابقه زیادی ندارند و هر ساله تعداد این رشته‌ها و دانشگاه‌های ارائه دهنده آنها افزایش می‌یابد (محمدی شجاع، ۱۳۷۸).

به طور کلی، عوامل و بستر مؤثر در ظهور رویکردهای میان رشته‌ای را می‌توان به شرح ذیل خلاصه کرد:

۱- انسان و پیچیدگی‌های آن و همچنین طبیعت و ابعاد مختلف آن و تعدد و تکثر رهیافت‌ها، روشها و ابعادی که می‌توان آنها را در بررسی از واقعیت‌های فیزیکی یا انسانی مورد توجه قرار داد و از سوی دیگر لازمه منطقی رشد و پیشرفت در علوم که به انقسام موضوعی و روشی در علوم منجر شده، موجب می‌شود که دانش سازمان یافته (دیسپلین) یا علوم متعارف نتوانند به خوبی بر واقعیت منطبق شده و الگو و آینه‌ای گویا و شناسنده از آن باشند. لذا برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی با آگاهی بر این موضوع به تلفیق رشته‌ها و معارف بشری دست می‌زنند تا یافته‌های جدیدی را در عرصه علم و فن آوری کسب کنند و به یکسری مسائل جدید و چند وجهی، پاسخ‌های درخور بدهند و ۲- رشد بیش از حد و روز افزون مرزها در علوم موجبات تبعاتی شده که نیاز محیط‌های علمی به برنامه‌های

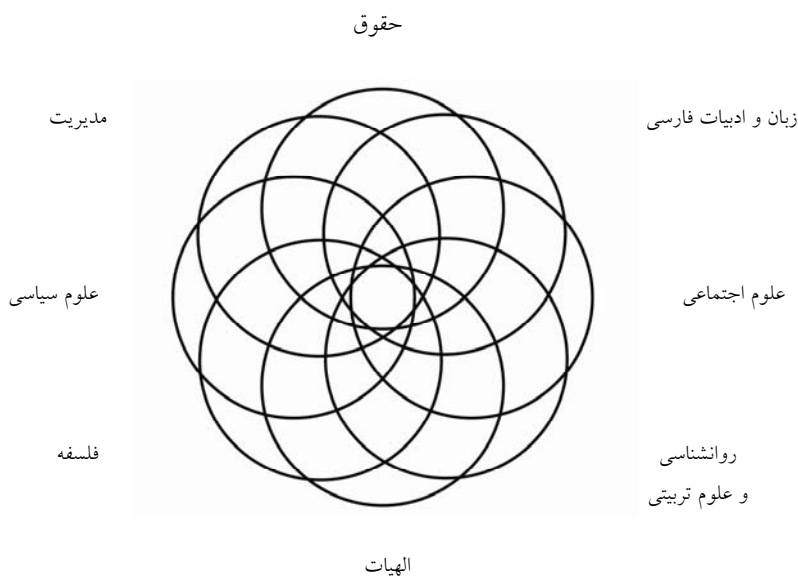
## علوم انسانی و یگانگی معرفت ۶۴۳

میان رشته‌ای را توجیه و تثبیت کرده است. بنابراین، دریافت این حقیقت که نظام‌های محتوایی رشته‌ها در واقع و ابتدأً نوعی طبقه‌بندی عملی برای دانش و موضوعات پژوهشی وابسته به آن رشته به شمار می‌روند و الزاماً به معنای مبنایی برای سازماندهی آموزشی نمی‌تواند مفید و ضروری واقع شوند.

می‌توان به تعدادی از محاسن رویکرد میان رشته‌ای به شرح ذیل اشاره نمود:

- واقعیت چند وجهی و پیچیده و در عین حال منسجم، با برنامه آموزشی ارتباط مؤثری برقرار می‌کند.
  - به لحاظ ارتباط مطالب و مواد درسی با هم و یکپارچگی و انسجام مطالب، یادگیری بهتر انجام می‌شود.
  - در زمان دستیابی به اهداف متکثر و چند بعدی صرفه جویی می‌شود.
- به هر حال، رویکرد رشته‌ای، یادگیرنده و یاددهنده را مستقیماً با ساختاری منطقی مواجه می‌کند که خودبخود توالی زنجیره مفاهیم، پیش نیازهای موضوعی و روشی خاص را رعایت کرده و از طریق مفاهیم و الگوها، ساختارهای حقیقت را آشکار می‌کند. و این خود امتیازی قابل توجه است که نباید در رویکردهای تلفیقی رقیب مورد غفلت واقع شود. در واقع ساختار منطقی علم بی فایده نیست بلکه بحث در شیوه استفاده از آن و مهارت‌های بدست آمده برای یادگیرنده است. لذا "ساختار منطقی یک علم" و "سازماندهی مهارت‌ها" دو متغیری هستند که در یک برنامه درسی خوب همزمان باید مورد عنایت باشند و ترکیب بهینه‌ای از آنها مورد استفاده برنامه ریز واقع شود.
- بنابراین، در رویکرد میان رشته‌ای، مفاهیم، مبادی یا موضوعات کلی و اصول مشترک و یا نسبتاً مشترک بین دو یا چند رشته مورد توجه بوده و بنحو آگاهانه روش، زبان و دانش سازمان یافته چند حیطه از دانش را جهت بررسی موضوعات و مبادی مشترکی بکار می‌گیرند. در عین حال، کاربردها و جلوه‌های بسیار متنوعی از موضوعی واحد از منظر رشته‌های مختلف مطرح می‌شود. لذا در این سازماندهی خاص آموزشی، دانشجویان هرچند به نظام رشته‌ای خاصی مقید نمی‌شوند ولی موضوعات مهم و واحدی را از ابعاد

مختلف و در بسترهای مختلف علمی مورد مطالعه و توجه قرار می‌دهند. فی‌المثل موضوع دولت یا مالکیت همزمان از مناظر مختلف دینی، حقوقی، سیاسی یا اقتصادی و با به کارگیری مبادی، روش شناسی‌ها و روش‌های مربوط به هر منظر مورد بررسی قرار می‌گیرد، به طوری که ابعاد متفاوت یک موضوع از جهات مختلف مورد کالبد شکافی قرار گرفته و در یک طرح منسجم برای دانشجو ارائه شود. طراحی یک برنامه درسی میان رشته‌ای را در سطوح مختلفی می‌توان انجام داد. چرا که برنامه ما می‌تواند با توجه به رسالت دانشگاه و اهداف کلان آموزشی صرفاً در محدوده مفاهیم بسیار عام یا مفاهیم خاص طراحی شود. ولی در تمامی این حالات وجهه مشخص اصلی این رویکرد حرکت افقی حول مفاهیم می‌باشد. برای مثال تصویر شماره ۱ انگاره میان رشته‌ای علوم انسانی را نشان می‌دهد.



تصویر شماره ۲: انگاره میان رشته‌ای علوم انسانی

بر این اساس، علی‌رغم مرزبندی و تشعب علوم در گذشته، امروزه با مشاهده تداخل محتوا، روش‌های پژوهش، اصول و نظریه‌ها، ملاحظه وجود نوعی رابطه میان رشته‌ای در



عرصه رشته‌های مختلف علمی نمایان می‌شود. از طرف دیگر، با مطالعه روابط میان رشته‌ای و انعکاس عملکرد داخلی رشته‌های علمی می‌توان چگونگی همکاری بین رشته‌ها و استفاده یک رشته از سایر رشته‌ها را به خوبی ترسیم کرد.

داورپناه (۱۳۸۰) چگونگی رابطه میان رشته‌ای حوزه علوم انسانی را بر اساس رشته‌های استنادگر<sup>۱</sup> و رشته‌های استناد شونده<sup>۲</sup> ترسیم نموده است. بر این اساس، همه رشته‌های مورد بررسی حوزه علوم انسانی با رشته‌های مختلف علوم انسانی ارتباط میان رشته‌ای دارند. به عبارت دیگر، در همه رشته‌ها گرایش‌هایی در بهره‌گیری از منابع اطلاعاتی سایر رشته‌ها وجود دارد. برخی از رشته‌های مورد بررسی مانند بازرگانی، جغرافیا، روانشناسی، کتابداری و مدیریت علاوه بر ارتباط با حوزه علوم انسانی با رشته‌های خارج از حوزه علوم انسانی نظیر علوم و مهندسی رابطه دارند (جدول شماره ۱).

---

1. Citing discipline  
2. Cited discipline

جدول شماره ۱: میزان اتکای هر یک از رشته‌ها به خود و به سایر رشته‌ها

جمع	مدیریت	کنابداری	فلسفه	علوم سیاسی	علوم تربیتی	علوم اجتماعی	روانشناسی	حقوق	حسابداری	جغرافیا	تاریخ	بازرگانی	اقتصاد	استادگیر / استادشونده
	*	*		*		*			*	*		*	*	اقتصاد
۸	*			*				*	*	*	*	*	*	بازرگانی
۶			*	*		*		*		*	*			تاریخ
۴						*				*	*		*	جغرافیا
۲	*								*					حسابداری
۶	*			*		*		*		*			*	حقوق
۹	*		*	*	*	*	*					*	*	روانشناسی
۱۰	*	*		*	*	*	*			*	*	*	*	علوم اجتماعی







همانطور که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌گردد رشته‌های جغرافیا و مدیریت نسبت به سایر رشته‌های مورد بررسی ارتباط گسترده تری با سایر رشته‌های علمی دارند. رشته جغرافیا با ۱۹ رشته دیگر در حوزه‌های علوم انسانی، علوم، کشاورزی و مهندسی رابطه میان رشته‌ای دارد و رشته مدیریت نیز با ۱۵ رشته دیگر در حوزه‌های علوم انسانی، علوم و مهندسی ارتباط دارد. رشته‌های حقوق و حسابداری کمترین ارتباط را با سایر رشته‌ها دارند. رشته حقوق با ۴ رشته و رشته حسابداری با ۵ رشته دیگر در پیوند است. رشته حسابداری به جز حوزه علوم انسانی از رشته آمار نیز بهره می‌گیرد، ولی رشته حقوق صرفاً متکی بر منابع رشته‌های حوزه علوم انسانی است (داورپناه، ۱۳۸۰). با توجه به فراوانی به دست آمده رابطه برخی رشته‌ها با یکدیگر بسیار قوی و مستحکم است و برخی دیگر رابطه‌ای ضعیف و شکننده با یکدیگر دارند.

### نتیجه

علم یک جزیره در خود بسته نیست بلکه با فرهنگی بزرگتر که بخشی از آن به شمار می‌آید، در تعامل دائم قرار دارد. از طرف دیگر، واقعیت به رشته‌های مختلف تقسیم نشده است. این تقسیم بندیها و مقوله سازی‌ها کار کنشگران اجتماعی است (پایا، ۱۳۸۶). می‌توان و باید با نظر انتقادی به مقولاتی که بر ساخته‌ایم و در راستای تقویت و بالا بردن کارایی آنها تلاش کنیم. شواهد موجود حکایت از آن دارد که مرتبط ساختن مقولاتی که در گذشته بی ارتباط به نظر می‌آمده اند و اتخاذ یک رهیافت بین رشته‌ای می‌تواند به فهم بهتر لایه‌ها و سطوح عمیق تر واقعیت کمک کند.

بدین ترتیب، مطالعات میان رشته‌ای با نقد رشته‌های تخصصی و مثله کردن واقعیت‌ها و پنداشتن بخشی از واقعیت‌ها به جای کل واقعیت و جزء نگری آن کلید خورده است، اما بی درنگ باید اضافه کرد که مطالعات میان رشته‌ای تخصصی را نفی نمی‌کند، بلکه نقد آن است. در این گونه پژوهش‌ها، احترام به تخصص‌ها و حفظ حریم رشته‌ها محفوظ

است. آنچه مد نظر است، اضافه کردن عنصر جدیدی است تا این تخصص‌ها را در ترکیبی جدید به کار گیرد تا مکمل یکدیگر قرار گیرند و بتوانند نسبت به یکدیگر هم افزایی داشته باشند. در هر حال، نوعی نظام سازی و توجه به کلیت یکپارچه علوم بعد از تجزیه گرای و ایجاد تعامل‌های چند گانه بین سبدهای تخصصی است (بزرگر، ۱۳۸۷).

بر این اساس، رشد معرفت در گرو مفاهمه و گفت‌وگوی نزدیک‌تر رشته‌های مختلف و تخصص‌های گوناگون است. تلاش برای قرار دادن فهم صحیحی از علم و فناوری در تار و پود رشته‌ها و حوزه‌های دیگر می‌تواند به تقویت بنیه نظری در سطح جامعه مدد رساند و ایجاد زبان واحدی را تسهیل کند که گفت‌وگو و مبادله مفاهیم و دانسته‌ها را میان اهل تخصص‌های متفاوت با سادگی و کارایی بالاتری امکان‌پذیر می‌سازد و از این طریق زمینه را برای پی ریختن شالوده‌های یک جامعه پیشتاز و موفق در عرصه‌های گوناگون مهیا می‌سازد (پایا، ۱۳۷۷). بنابراین، رویکرد پژوهش‌های میان رشته‌ای در توجه کردن به پدیده‌های چند وجهی و هزار چهره است. پژوهشگر میان رشته‌ای ابتدا موضوعات مختلف تاریخی یا وضعیت حال و آینده را بررسی می‌کند و با غربال این موضوعات، به شکار آن دسته می‌پردازد که پدیده‌های چند وجهی و چند بعدی هستند. آن گاه آن پدیده یا مسئله منفرد را از زوایای رشته‌های مختلف بررسی می‌کند. هر بعدی از آن را رشته‌ای خاص رمز گشایی می‌کند و از تاریکی به روشنایی می‌آورد (بزرگر، ۱۳۸۶).

از طرف دیگر، همه حوزه‌های دانش ماهیتی استعاری و تفسیری دارد و بازنمای واقعیت نیست. دیگر اینکه هر چند هر یک از حوزه‌های دانش دارای قواعدی (همچون روش شناسی، مفاهیم مهم، پیش فرض‌ها و اهداف) است که در همان حوزه کارایی دارد و لزوماً نمی‌توان این قواعد را در حوزه‌های دیگر دانش به کار برد یا حتی با بهره‌گیری از این قواعد درباره حوزه‌های دیگر دانش قضاوت کرد. با وجود این، پرسش از ساختار هر می دانش را ضروری می‌نمایاند. دیگر آنکه دانش بشری ماهیتی تاریخی، خطاپذیر و تغییرپذیر

دارد و از این منظر نیز هیچ یک از حوزه‌های دانش، از جمله علوم طبیعی یا انسانی، مستثنی یا برتر نیست. و سرانجام اینکه حوزه‌های گوناگون دانش و به ظاهر رویاروی یکدیگر، به هم تنیده و وابسته است و بین آنها مرز مشخص و تعیین کننده‌ای نیست. این نتایج نشان می‌دهد که مرزبندی‌های بین حوزه‌های گوناگون دانش و رشته‌های علمی، طبیعی و حاصل ماهیت متفاوت آنها نیست و از این رو، می‌توان به بازنگری ساختار سنتی دانش پرداخت و برمبنای ضرورت‌های مربوطه، مطالعات بین رشته‌ای را پیشنهاد نمود (ضرغامی، ۱۳۸۷). بدین ترتیب، شیوه‌های سازماندهی میان رشته‌ای برای آزادسازی دانش آموز از سلطه مفاهیم علمی به وجود آمده اند. مفاهیم علمی ارزش دارند ولی وقتی که در اثر اصالت یافتن افراطی از واقعیت‌های زندگی دانش آموز فاصله گرفتند و نتوانستند او را رشد دهند، از ارزش تربیتی این مفاهیم کاسته می‌شود. به این صورت که زندگی انسان یک کل واحد است و مسائل اجتماعی از یک تمامیت برخوردار هستند.

به هر حال، شکل مطلوب تعلیم و تربیت و نظام‌های آموزشی این است که باید بتواند انسان‌هایی تربیت کند که قادر باشند در دنیایی مولد و در حال تغییر زندگی کنند. دنیایی که دارای اختلافات طبقاتی، فرهنگی و اجتماعی حاد نباشد. دنیایی که بیش از پیش به شبکه‌ها متصل و وابسته است. بر این اساس، دستیابی به توسعه‌ای همه جانبه، بدون حضور و همکاری تمامی حوزه‌های دانشی و علمی امکان پذیر نیست. بر این اساس، در جهان امروز بایستی میان رشته‌های مرتبط علوم مختلف قرابت و نزدیکی برقرار کرد تا بتوان در رشته‌های مختلف، متخصص و صاحب نظر شد. در مجموع، رویکردهای میان رشته‌ای در پی این هستند که با ارائه سازماندهی خاصی از آموزش، فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم سازند تا با اصول، مبادی، روش‌ها و موضوعات متنوع در قلمروهای متعدد آشنا شوند. و این البته به معنای نفی محاسن و فواید نظام‌های رشته‌ای نیست.



### کتابنامه

- آزاد، اسداله. ۱۳۶۹. سرچشمه هفت تنگنای عمده تحقیق در علوم انسانی و اجتماعی. مجموعه مقالات سمینار تحقیق و توسعه، تهران: سازمان پژوهش‌های علمی و صنعتی ایران.
- ایروانی، شهین؛ باقری، خسرو. (۱۳۷۸). شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. فصلنامه مدرس، شماره ۳.
- باقری، خسرو. ۱۳۸۲. هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۳. جهانی شدن، انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت: با تأکید بر دیدگاه ژ. ف. لیوتار. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸، سال سوم.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۵. دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات نقش هستی.
- برزگر، ابراهیم و همکاران. ۱۳۸۶. مطالعات میان رشته‌ای در ایران، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۷. تاریخچه، چیستی و فلسفه پیدایی علوم) میان رشته ای. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، سال اول، شماره ۱، ص ۵۶-۳۷.
- پایا، علی. ۱۳۸۷. ترویج علم در جامعه؛ یک ارزیابی فلسفی. فصلنامه علمی- پژوهشی سیاست علم و فناوری، سال اول، شماره ۱.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۷. طرح احیای معرفت علمی در فرهنگ عمومی. فصلنامه رهیافت، شماره ۱۸.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۶. ملاحظاتی نقادانه درباره دو مفهوم علم دینی و علم بومی. نامه علوم اجتماعی، شماره ۱۰ و ۱۱.
- حری، عباس. ۱۳۷۶. اهمیت و ضرورت به کارگیری منابع خارجی در تحقیقات کشور. فصلنامه کتاب، دوره ۸، شماره ۴، ص ۱۴۳-۱۴۷.
- خلخال، سید مرتضی. ۱۳۸۱. آسیب شناسی نظام برنامه ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن، تهران: انتشارات سوگند.
- داورپناه، محمدرضا. ۱۳۸۰. روابط میان رشته‌ای در علوم انسانی: تحلیل استنادی، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی.
- دریفوس، هیوبرت و پل رابینو. ۱۳۷۹. میشل فوکو: فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک. (ترجمه حسین بشریه)، تهران: نشر نی.
- دیانی، محمد حسین. ۱۳۷۹. مباحث بنیانی در کتابداری و اطلاع رسانی ایران: ده مقاله. مشهد: انتشارات کتابخانه رایانه ای.
- رئیس دانا، فرخ لقا. ۱۳۸۰. برنامه آموزش تلفیقی (Integrated Curriculum) چیست؟، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، (۱) و (۲).
- رندال، هرمن. ۱۳۷۶. سیر تکامل نوین، (ترجمه ابوالقاسم پاینده)، تهران: علمی فرهنگی.
- سریع القلم، محمود. ۱۳۷۱. ویژگی‌های متدولوژیک عالم علوم انسانی: نگرشی به روش و شناخت

## ۶۵۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

اجتماعی در جامعه فعلی ما. فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی، شماره ۳. صص ۴۳-۵۲.  
شعبانی، زهرا. ۱۳۷۸. روش‌های تجربی در تحقیقات علوم انسانی. خلاصه مقالات اولین کنفرانس علمی  
بررسی مسائل پژوهشی کشور، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مرکز تحقیقات سیاست علمی  
کشور.

شمشیری، بابک. ۱۳۸۲. برنامه درسی تلفیقی پیش نیاز تحقق توسعه پایدار و همه جانبه در ایران، رویکرد  
تلفیقی به برنامه‌ریزی درسی. تهران: انجمن برنامه ریزی درسی ایران، انتشارات انجمن اولیاء و  
مربیان.

شمیم، محمد علی. ۱۳۸۱. شیوه‌های عملی تلفیق در برنامه درسی. مجله تکنولوژی آموزشی، سال ۱۶،  
شماره ۲.

ضرغامی، سعید. ۱۳۸۷. ماهیت دانش و ضرورت مطالعات میان رشته‌ای با تأکید بر اندیشه‌های پست  
مدرن دریدا. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، سال اول، شماره ۱، صص ۹۰-۷۷.  
ضیاء توانا، محمد حسن. ۱۳۸۱. جغرافیای اجتماعی تجلیگاه تعامل میان دانشی. فصلنامه تحقیقات  
جغرافیایی، شماره ۳۲، صص ۶۷-۲۷.

کواپن، و.و.، ۱۹۷۴. کل گرایی، در دیدگاهها و برهان‌ها: مقاله‌هایی در فلسفه علم و فلسفه ریاضی،  
(ترجمه، تألیف و گردآوری شاپور اعتماد)، تهران: مرکز نشر.

لیوتار، ژان فرانسوا. ۱۳۸۰. وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش. (ترجمه حسینعلی نوذری). تهران:  
گام نو.

محمدی شجاع، حسین؛ دمرچلی، فرزانه. ۱۳۷۸. گرایش‌های میان رشته‌ای، مجله عمران شریف، شماره  
۲۵.

ملکی، حسن. ۱۳۷۴. سازماندهی محتوای برنامه درسی. تهران: نشر قو، چاپ اول.  
\_\_\_\_\_ . ۱۳۸۲. رویکرد تلفیقی به برنامه درسی، انجمن برنامه ریزی درسی ایران. تهران: انتشارات  
انجمن اولیاء و مربیان.

هاشمیان، ناهید و منهج، محمد باقر ۱۳۸۶. میان رشته‌ها: تعاریف و ضرورت‌ها، مجله رهیافت شماره ۴۰  
تابستان.

هچ، ماری جو. ۱۳۷۸. نظریه سازمان: مدرن، نمادین، تفسیری و پست مدرن. (ترجمه حسن دانایی فرد).  
تهران: نشر افکار.

Feyerabend, P. 1978. *Against method*. London: Verso.

Feyerabend, P. K. 1978. *Science in a Free Society*, London: New Left Books.

Graic, E. 2000. *Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.

Hirst, P.H. 1974. *Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and Kegan Paul, London.

Jacobs, H. H. (ed) 1989. *Interdisciplinary curriculum: Design and*

Implementation. ASCD.

- Lakatos, I. 1979. Falsification & the methodology of scientific research programs. In Criticism & the growth of knowledge. Ed. By Lakatos & Musgrave. London: Routledge.
- Liotard, J. F. 2004. The postmodern condition in the modernism reader. an ontology. Oxford: Blackwell.
- Lake, Kathy. 1994. Integrated Curriculum. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/co16.html>.
- Phenix, P.H. 1964. Realms of meaning, McGraw-Hill, New York.
- Toulmin, S. 1972. Human understanding. Princeton: university of Princeton.
- Quine, W.V.O. 1960. Word and Object, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Quine, W.V.O. 1966. The Ways of Paradox and Essays, Random House, New York.
- Walker, J. C. 1985. The Philosopher's Touchstone. Towards Pragmatic Unity in Educational Studies. Journal of Philosophy of Education, Vol. 19, No. 2, PP.



## جایگاه و نقش تفکر انتقادی در ارتقای علوم انسانی: ضرورت‌ها، راهکارها و پیامدها

حمیده پاک‌مهر\*

### چکیده

توسعه علوم انسانی تا حد زیادی به تغییر در نظام آموزش عالی کشور وابسته است و چنین امری، مستلزم بازنگری در برنامه‌های درسی موجود می‌باشد. از یکسو، یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه، نشان می‌دهد که پژوهش در زمینه‌ی علوم انسانی نسبت به سایر حوزه‌ها، همواره از ارزش کمتری برخوردار بوده است و از سوی دیگر نیز، نظام ناکارآمد ارزش‌دهی به فعالیت‌های فکری در حوزه‌ی علوم انسانی و ضعف خودباوری از موانع پیشرفت این علوم بوده و در نهایت موجب مسئله محور نبودن آن شده است. تا زمانی که دید نقادانه در بین دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی وجود نداشته باشد، امکان ایجاد هر گونه تحول و بازنگری در این حوزه بی‌معنا خواهد بود. لذا در این جهت ضرورت تدریس تفکر انتقادی در طول دوران تحصیل در رشته‌های مختلف علوم انسانی، کاملاً مشهود است و توسعه و ارتقای این حوزه جز از طریق توجه به تفکر انتقادی و سایر مهارت‌های وابسته به آن میسر نخواهد شد. با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در رشد و توسعه‌ی رشته‌های مختلف علوم انسانی، در این مطالعه بر آن شدیم تا با روشن ساختن واژه‌ی تفکر انتقادی، ویژگی‌های این نوع تفکر و مشخصه‌های متفکر انتقادی، روش‌های ترویج و لزوم به کار گیری و پیامدهای

---

\* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد

آن را در این حوزه بررسی کنیم.

**کلیدواژه‌ها:** تفکر انتقادی، ارتقاء علوم انسانی، مهارت‌های تفکر انتقادی، مسئله محوری، برنامه درسی.

## مقدمه

انتقال دانشجویان از دنیای خودمحور مبتنی بر تجربیات شخصی محدود، به قلمروی انتزاعی‌تر و متضمن حقایق متعدد، به عنوان یکی از اهداف اصلی هر نظام دانشگاهی در نظر گرفته می‌شود. به گفته‌ی وایتهد<sup>۱</sup>، هر چند که ثمره‌ی واقعی تعلیم و تربیت یک فرایند فکری است (مایرز<sup>۲</sup>، ۱۳۷۴: ۸-۳۶)، بخش اعظم دانش تعلیم و تربیت، به جای تمرکز بر دستیابی به استعدادهای نهفته‌ای که امکان شکوفا کردن آن‌ها وجود دارد، روی مهارت‌های خاص (مهارت‌های پایه: خواندن، نوشتن و حساب کردن) تمرکز دارد (فیشر<sup>۳</sup>، ۱۳۸۵: ۹). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که توسعه‌ی مهارت‌های فکری به عنوان اولویت اصلی در برنامه‌ریزی‌های مراکز آموزشی در نظر گرفته شده است (شعبانی، ۱۳۷۸). البته، مسئله‌ای که به طور دائم در نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد، کیفیت تفکر دانشجویان است؛ یعنی تفکر مطلوب؛ که اگرچه به طرق گوناگون توصیف شده است، اصطلاحی که عموماً برای نوع تفکری که نظام‌های آموزشی، سعی در تأیید و ترغیب آن دارند، به کار می‌رود، تفکر انتقادی<sup>۴</sup> است (مارزینو<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۳۸۰: ۶۰) که باید به عنوان یک مهارت شناختی در اهداف اصلی نظام‌های آموزشی قرار بگیرد (هالپرن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). یک مطالعه‌ی زمینه‌یابی ملی در ایالات متحده‌ی آمریکا نمایان ساخت که به عقیده‌ی سیاستمداران، دست اندرکاران و مربیان آموزشی، تفکر انتقادی باید به

- 
1. Whithead
  2. Myers
  3. Fisher
  4. Critical thinking
  5. Marsano
  6. Halpern

متابه‌ی یک برونداد ضروری در آموزش عالی تلقی گردد (تی سوی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). به گفته‌ی پیچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) هر چند مهارت‌های تفکر انتقادی به دانشجویان کمک می‌کند تا پیچیدگی‌ها و مشکلات واقعی زندگی را تعدیل کنند، دانشجویان ما قادر نیستند تا دانش محتوایی کسب شده را در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار گیرند (روزنانی و سوهیلا، ۳۰۰۳، به نقل از وان سلیمان و همکاران، ۲۰۰۷).

در این جهت، نتایج مطالعات بسیار حاکی از آن است که برنامه‌های درسی دانشگاهی قادر به تقویت گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان نبوده است (امین خندقی و پاک مهر، ۱۳۹۰؛ پروفیتو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ گزر، کانتک و ازتارک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰؛ کاستل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). مطالعه‌ای که توسط پژوهشگر مقاله‌ی حاضر و همکاران (۲۰۱۱) با هدف بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان حوزه‌ی علوم انسانی صورت گرفت، نشان داد که دانشجویان حوزه‌ی علوم انسانی در سطح محافظه کارانه به حدی مطلوب از گرایش به تفکر انتقادی دست نیافته‌اند و این نکته حاکی از این است که تمایل و گرایش دانشجویان این حوزه به سمت تفکر انتقادی، پایین است و شناسایی این عوامل جای تأمل دارد. نتایج مطالعات دیگر که توسط محقق و همکاران (۱۳۸۹؛ دهقانی، میردورقی و پاک مهر، ۲۰۱۱؛ دهقانی، جعفری ثانی، پاک مهر و ملک زاده، ۲۰۱۱) صورت گرفت، نشان داد که عوامل انگیزشی مثل خودکارآمدی و اهداف پیشرفت نقشی تعیین کننده در تفکر انتقادی دانشجویان داشتند. در بسیاری از دانشگاه‌های آمریکای شمالی، به طور خاص طرح‌هایی در جهت افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان ارائه داده شده و آموزش تفکر انتقادی، در برنامه‌های درسی در محور و رأس اهداف آموزش عالی قرار

---

1. Tsui

2. Page

3. Profetto

4. Gezer, Kantek & Öztürk

5. Castle

گرفته است (هالپرن، ۱۹۹۹: ۷۰) و دانشجویان وظیفه دارند پیش از فارغ‌التحصیل شدن، واحد درسی مورد نظر را در زمینه‌ی تفکر انتقادی بگذرانند. کالج «آلورنو» در ایالت ویسکانسین با نوآوری‌هایی در برنامه‌ی درسی، مهارت‌های مربوط به تجزیه و تحلیل را به دانشجویان رشته‌های مختلف می‌آموزد. در کشور ما نیز، از اوایل دهه‌ی ۱۳۷۰ نهضتی در کشور علیه حافظه پروری و روش‌های تدریس غیر فعال پدید آمده است و روز به روز طرفداران شیوه‌های جدید آموزشی که تفکر انتقادی هم جزو آن‌هاست، افزون‌تر می‌گردند (آقا زاده، ۱۳۸۵: ۳۲۲).

## تفکر انتقادی، مشخصه‌ها و موانع

### تفکر انتقادی و مشخصه‌ها

سؤال از ماهیت و چیستی تفکر انتقادی از جمله موضوعات مطرح و قابل بحث در این حوزه است. واتسون و گلیزر معتقدند توانایی تفکر انتقادی، پردازش و ارزشیابی اطلاعات قبلی با اطلاعات جدید و پیامد و حاصل تلفیق استدلال قیاسی و استقرایی با فرایند حل مسئله است. تعریف واتسون و گلیزر از تفکر انتقادی پایه‌ای برای آموختن تفکر انتقادی شد که امروزه به طور وسیع در سنجش تفکر انتقادی به کار می‌رود و برای اکثر محققین در رشته‌های مختلف علمی قابل قبول است. تبیین اصول پنج‌گانه‌ی تفکر انتقادی بر اساس آرای واتسون - گلیزر عبارت‌اند از:

۱. استنباط: استنباط نتیجه‌ای است که فرد از پدیده‌های به وقوع پیوسته به دست می‌آورد و توانایی تشخیص داده‌های درست از نادرست از میان اطلاعات داده شده است.

۲. شناسایی مفروضات: مفروض عبارت‌ی است که از پیش در نظر گرفته می‌شود، بدیهی فرض شده، یا برای پذیرفته شدن پیشنهاد می‌گردد و در حقیقت توانایی تشخیص مفروضات پیشنهادی از عبارات بیانی می‌باشد.



۳. استنتاج: در استنتاج حرکت ذهنی از جزء به سوی کل می‌باشد؛ بدین ترتیب که از مقدماتی جزئی نتیجه‌ی کلی گرفته می‌شود. همچنین در استنتاج توانایی تفکیک مقدمات و داده‌ها از نتیجه‌ی کلی حائز اهمیت است.

۴. تعبیر و تفسیر: تعبیر و تفسیر توانایی پردازش اطلاعات و تعیین اعتبار آن‌هاست. در این فرایند باید قضاوت شود که آیا نتایج به طور منطقی از داده و مقدمه‌های خود گرفته شده است یا خیر؟ بنابراین در تعبیر و تفسیر استنتاجی صورت نمی‌گیرد بلکه نتایج در دسترس ماست و موضوع مهم این است که داده‌ها و مقدمه‌ها تجزیه و تحلیل شوند و برآورد شود که آیا نتایج گرفته شده از آن‌ها درست است یا نادرست؟

۵. ارزشیابی استدلال‌های منطقی: در موارد مهم تصمیم‌گیری درباره‌ی انتخاب استدلال‌های قوی و ضعیف، مطلوب‌تر آن است که بتوانیم استدلال‌های قوی و ضعیف را تشخیص دهیم. یک استدلال منطقی وقتی قوی است که هم مهم و هم در ارتباط مستقیم با سؤال باشد و یک استدلال وقتی ضعیف است که مستقیماً در ارتباط با سؤال نباشد (واتسون و گلیزر، ۱۹۸۰: ۳۲-۸۹، به نقل از ندافی، ۱۳۸۷). لوتیخ<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) اعتقاد دارد که تفکر انتقادی "راه درست فکر کردن" است؛ باول<sup>۲</sup> (۲۰۰۵: ۸) تفکر انتقادی را به معنای درگیر شدن، تصمیم‌گیری به صورت منطقی و مسئولیت‌پذیری در قبال آنچه انجام می‌دهیم بیان می‌کند. روان‌شناسان شناختی، بر این باورند که تفکر انتقادی نوعی تصمیم‌گیری و قضاوت است (گلاسنر و شوارز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷).

در تفکر انتقادی رویکرد اصلی همانا ایجاد یک جو یا فضای نامتعادل و تا حدی خارج از شرایط معمول است تا افراد بتوانند فرایندهای فکری خود را اصلاح، تعدیل و بازسازی نموده، یا تغییر دهند و اساساً به گونه‌ای فکر کنند که با تفکر گذشته آن‌ها متفاوت باشد.

---

1. Lyutykh

2. Bowell

3. Glassner & Schwarz

جهت‌گیری اصلی این نوع تفکر زیر سؤال بردن مجموعه‌ی دانش و ایده‌های گذشته همراه با حمایت از ایده‌های نو در قالب رسیدن به ایده یا تفکر جدید است (مایرز، ۱۳۸۶: ۴۰-۳۰). تفکر انتقادی فرایند فعالیت منظم عقلانی و ماهرانه‌ی مفهوم‌سازی، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی مجموعه‌ای از اطلاعات یا تعمیم آن است که به وسیله‌ی مشاهده، تجربه، اندیشه، منطق یا ارتباط به عنوان راهنمای نگرش و رفتار عمل می‌کند. به طور خلاصه می‌توان گفت تفکر انتقادی، تفکر خود رهبری، خود نظم بخشی، خود کنترلی و خود تصحیحی است (اسکریون و پاول، ۲۰۰۴). تفکر انتقادی به معنای دستیابی به نوعی از دانش و بینش است که با آن بتوان با گسترش علوم همخوانی یافته و نیز فرصت آزادی دادن به فکر و اندیشه است که سبب ایجاد توانایی بحث و اظهار نظر در فرد می‌شود. تفکر انتقادی جهت دهنده‌ی ذهن به تفکر است. تفکر انتقادی را از دو منظر می‌توان دید: ۱- مجموعه‌ای از اطلاعات و باورها که مهارت‌های سلسله‌وار و تعمیم دهنده را شکل می‌دهند، ۲- عادت مبتنی بر عقیده‌ی عقلانی که از این مهارت‌ها در جهت هدایت رفتار استفاده می‌کند؛ بنابراین در نظر یک متفکر انتقادی: الف- تفکر انتقادی صرفاً کسب و نگهداری اطلاعات به تنهایی است؛ چرا که مستلزم داشتن روشی مخصوص برای جست‌وجو و پردازش اطلاعات است، ب- صرفاً شامل مجموعه‌ای از مهارت‌هاست؛ چرا که مستلزم استفاده‌ی مداوم از آنها می‌باشد و ج- صرفاً استفاده از مهارت‌ها به عنوان یک تمرین است، بدون آنکه نتایج آن‌ها را پیش‌بینی کند (حائری زاده، ۱۳۸۲: ۱۸).

### موانع تفکر انتقادی

با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در نظام آموزش عالی و تجهیز فراگیران به ابزار تفکر انتقادی در مواجهه با پیچیدگی‌های اجتماعی و علمی جهان امروز، ایجاد تحول در برنامه‌های درسی، روش‌های آموزشی و تغییر نگرش‌های مخاطبان و دست اندرکاران

تعلیم و تربیت بر مبنای جدی‌تر نسبت به تفکر و شناسایی موانع احتمالی در جهت رشد تفکر انتقادی از مناسب‌ترین و مهم‌ترین اقدامات به شمار می‌آید (اسلامی، ۱۳۸۲). نتایج مطالعه‌ی مانگنا و چابلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) موانع موجود در تسهیل تفکر انتقادی را به صورت زیر برشمردند: فقدان و کاستی دانش اساتید، استفاده از روش‌های تدریس و ارزشیابی نامناسب که نه تنها تفکر انتقادی دانشجویان را تسهیل نمی‌کنند بلکه مانعی بر سر راه بهبود آن‌اند، نگرش منفی اساتید و مخالفت آن‌ها نسبت به تغییرات، وجود پیش‌زمینه‌ها و فرایندهای آموزشی نامناسب، فرهنگ و بی‌کفایتی آموزشی. آنان معتقدند که تمرکز اساتید بر روی محتوا و تکست‌بوک‌ها از عوامل مخل تفکر انتقادی محسوب می‌شود. تیواری، آوری و لای<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) معتقدند در فرهنگی که اجازه‌ی صحبت کردن و اظهار نظر کردن وجود دارد، قطعاً راه به سوی توسعه‌ی تفکر انتقادی باز خواهد بود. سیفوری (۱۳۸۸) اذعان می‌دارد، موانع جامعه‌شناختی و روان‌شناختی در کنار موانع زبانی و منطقی چهار مانع موجود بر سر راه تفکر انتقادی‌اند. از جمله موانع روان‌شناختی و جامعه‌شناختی برای تفکر انتقادی، فقدان جسارت و ایجاد فضایی واهمه‌آمیز است. پاره‌ای از مؤلفه‌های زندگی جمعی و فردی در حکم مانع برای تفکر انتقادی و پویا محسوب می‌شوند. یکی از این عوامل، عدم امنیت لازم برای ارائه‌ی دیدگاه‌های مختلف است. آزادی نیز یکی از پیش‌فرض‌های تفکر انتقادی است. همان‌گونه که به گفته‌ی کانت، عقل بدون آزادی معنا ندارد؛ عقل یعنی آزادی در ارائه‌ی دیدگاه‌ها. از موانع روان‌شناختی نیز می‌توان به خستگی، ترس، اضطراب، وحشت و بی‌میلی اشاره کرد که باعث می‌شوند تفکر انتقادی مسیر طبیعی خود را طی نکند. متفکرین انتقادی تأکید می‌کنند که ما از آن بابت انسان هستیم که در معرض انواع و اقسام موانع فیزیکی و احساسی قرار داریم. ما انسانیم، پس خسته می‌شویم و خستگی می‌تواند جلوی فرایند مثبت تفکر را سد کند. از سوی دیگر ما این

---

1. Mangena, Mary M. Chabeli  
2. Tiwari, Avery & Lai

استعداد را داریم که به جهت دوست داشتن یا متنفر بودن از چیزی نتوانیم وجوه مختلف آن را به خوبی ارزیابی کنیم. همچنین، اضطراب، ترس و وحشت، رخوت و کاهلی در همه‌ی ما انسان‌ها کم و بیش وجود دارند و می‌توانند سدی برای فهم موضوعات مختلف باشند. از دیگر موانع در تفکر انتقادی، موانع زبانی است که از جمله مهم‌ترین آن‌ها توسل به کلی‌گویی و کلی‌بافی است. ریز و تخصصی سخن گفتن، نیازمند دانش کافی است و یکی از دلایلی که افراد را به سمت کلی‌گویی سوق می‌دهد، عدم دانش کافی است. غفلت از پرسش‌های اساسی هم یکی دیگر از دلایل کلی‌گویی است. کسی که پرسش‌های اساسی هر بحثی را نداند چاره‌ای جز آن ندارد که کلی‌گویی کند و کلیاتی نامربوط را کنار هم قرار دهد.

مایرز (۱۳۸۶: ۷۲-۸۶) موانع تفکر انتقادی را به صورت زیر برمی‌شمرد:

۱. انگیزه: تا زمانی که شاگردان انگیزه‌ای برای به کارگیری تفکر انتقادی نداشته باشند، تعلیم چارچوبی برای تجزیه و تحلیل، کاری عبث خواهد بود. شاگردان باید به اتفاق استادان خود فعالانه با مسائل و مشکلات واقعی در ستیز باشند. پرداختن به جنبه‌های علمی و رفتاری تفکر انتقادی بهتر از موعظه و سخنرانی درباره‌ی آن است.

۲. نگرش و دید کنونی افراد: بزرگ‌ترین مانع در سر راه آموزش تفکر انتقادی، نگرش و دید کنونی افراد است. افراد مختلف اعم از شاگردان و دانشجویان و ... همانند لوحه‌هایی عاری از نوشته و صرفاً برای پذیرش عقاید استادان وارد محل‌های آموزشی نمی‌شوند. آن‌ها از دوران کودکی بینش، طرز تفکر و روش‌های حل مسئله خود را تنظیم کرده‌اند. فراگیری تفکر انتقادی شامل توسعه‌ی فرایندهای فکری از طریق سیر به ماورای نگرش‌ها و تصورات خودمحور و تجربه‌ی حسی است و استادان نقش اساسی در توسعه‌ی این فرایند دارند.

۳. انتقال از تجربه‌ی عینی به امور انتزاعی: یکی از مشکلات دشوار در آموزش تفکر انتقادی، چگونگی کمک به شاگردان در فاصله گرفتن از عقاید و ارزش‌های خود است، تا

از این طریق قادر باشند انواع انتزاعی‌تر تصور را به کار گیرند. در انتقال تفکر عینی به انتزاعی نکته‌ی مهم، ترتیب آن است: اول تجربه‌ی عینی و بعد انتزاعی، ولی روش‌های آموزش سنتی بر عکس است.

۴. پرورش علاقه در افراد: بدون علاقه، رشد فکری امکان نخواهد داشت و علاقه جزء لاینفک توجه و درک کردن است.

۵. رشد تدریجی مهارت‌ها: شاگردان باید به تمرین تفکر انتقادی بپردازند. برای این کار شاگردان باید با عملیات ساده‌ای چون خلاصه کردن، شناخت مسائل اساسی و مفاهیم کلیدی و یادگیری پرسش مناسب شروع کنند، سپس می‌توانند به مهارت‌های پیچیده‌تری چون شناخت فرضیات و ایجاد و نقد مباحث بپردازند. فراگیری تفکر انتقادی همانند رشد دیگر توانایی‌های فرد است و باید برای تسلط بیشتر پیوسته در سطوح پیچیده آن را تمرین کرد. آن‌ها باید بدانند که درگیر موضوعات واقعی‌اند نه اینکه صرفاً لحظات فکری را می‌گذرانند.

۶. عدم وجود جو اعتماد و حمایت: در تدریس هر استادی حمایت و تشویق به اندازه‌ی تهیه‌ی محتوای درس یا ایجاد چارچوب‌های تجزیه و تحلیل در شاگردان اهمیت دارد.

### ضرورت به کار گیری تفکر انتقادی در حوزه‌ی علوم انسانی

آدامز<sup>۱</sup> (۱۹۸۹)، به نقل از ارنشتاین و هانکینز<sup>۲</sup>، ۱۳۸۴: ۱۳۶-۱۳۷) خاطر نشان می‌سازد که پیش فرض اساسی برانگیزاننده‌ی تمامی برنامه‌های درسی مبتنی بر تفکر آن است که مجموعه‌ای خاص از مهارت‌ها یا فرایندها وجود دارد که به طور کلی بدون توجه به موضوع و هدف سهیم‌اند. تفکر انتقادی منحصر به تاریخ یا فیزیک نمی‌شود و برنامه‌ی درسی مبتنی بر آن باید به گونه‌ای سازمان یابد که توجه به این امر در سرتاسر برنامه‌ی

1. Adams

2. Ornstein & Hunkins

درسی، منسجم و یکپارچه گردد. به عبارتی دیگر، به گفته فای (۱۹۸۷: ۴۵۵) مهارت‌های مربوط به تفکر انتقادی، باید جدای از موضوع درسی بخصوص آموزش داده شود تا فراگیران قادر باشند این مهارت‌ها را در موقعیت‌های گوناگون به کار گیرند. همان‌گونه که تندام و ولمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) اذعان داشته‌اند تفکر انتقادی صلاحیتی محوری و لازم برای دانشجویان در کلیه رشته‌های دانشگاهی است. به اعتقاد مایرز (۱۳۸۶: ۱۰-۱۲) روی هم رفته، تفکر انتقادی در تمام رشته‌ها، عناصر اصلی استدلال منطقی را به ویژه با عناصری تلفیق می‌کند که آن عناصر برای حصول قضاوت‌های درست با امر استنباط یا بهره‌گیری از استدلال استقرایی سر و کار دارند. به همین سان، تفکر انتقادی غالباً در هر رشته شکل حل مسئله یا تجزیه و تحلیل دارد. اما به هر حال با توجه به ماهیت محتوای رشته‌های علوم انسانی، امکان نقد و بررسی محتواها و مطالب ارائه شده، تفکر انتقادی در این حوزه، شکل دیگری به خود می‌گیرد. بزرگ‌ترین وظیفه‌ی دانش‌آموختگان حوزه‌ی علوم انسانی، پژوهش و تحقیق است. پیدا کردن منابع علمی مورد اطمینان و قابل استناد، ارائه‌ی روش‌های صحیح آموزشی، تدوین کتاب‌هایی با سبک‌های متنوع آموزشی برای قشرهای مختلف جامعه از جمله مهم‌ترین فعالیت‌هایی است که دانشگاه‌ها عهده دار آن می‌باشند. بار سنگین مسئولیت ترویج آموزش تفکر انتقادی و خلاق در جامعه‌ی امروز بر عهده‌ی پژوهشگران و محققان دانشگاهی کشور است که قبل از هر چیز باید در پی یافتن منابع لازم برای شروع یک اقدام گسترده‌ی عملی در آموزش این دو نوع تفکر باشند. اگر دانشگاه بخواهد در جامعه‌ی تکثرگرا و جهانی امروز موفق باشد، دانشجویان بیش از هر چیز به کسب توانایی تفکر در سطح بالا نیازمندند. آن‌ها نیازمند تفکیک واقعیت از تفسیر، ارزیابی صحت گرایش‌ها فکری خود و قضاوت درست از شواهد و مدارک می‌باشند (نوشادی، ۱۳۸۷).

به طور کلی، با مروری بر وضعیت علوم انسانی در می‌یابیم که این علوم به جای سعی در کسب مشروعیت (کسب روش‌شناسی محکم و راه یابی مطمئن به عینیت)، وضعیت مبهم خود را به تدریج پذیرفته، این‌گونه تصور می‌شود که علوم انسانی نسبت به دیگر رشته‌های علمی، پیشرفت لازم را ندارد و تا حدودی در وضعی نابهنجار به سر می‌برد. نظام ناکارآمد ارزش‌گذاری و امتیازدهی به فعالیت‌های علمی در حوزه‌ی علوم انسانی، کثرت‌گریزی در اندیشه‌ورزی و ضعف خودباوری از موانع پیشرفت این علوم است و در نهایت موجب مسئله محور نبودن آن گردیده است؛ یعنی ما علوم انسانی داریم، ولی این علوم پاسخی به مسائل ملموس نمی‌دهند، لذا نفی برای اهمیت آن متصور شده است. پس در علوم انسانی باید تولید علم داشته باشیم و این امر جز با تفکر انتقادی یعنی از راه استدلال، ارزشیابی، تجزیه و تحلیل محتواها و مطالب مرتبط در این حوزه به جهت خلق نظریات نو میسر نخواهد شد. لذا به کارگیری روش‌های نو و مبتنی بر افزایش زمینه‌های تفکر خلاق و ایجاد بستر بهینه برای آن، از ضروریات ارتقاء «علوم انسانی» است (بختیاری، ۱۳۸۸). حدود ۹۵٪ دروس رشته‌های علوم انسانی، حفظ کردنی‌اند و دانشجویان این حوزه، برای حفظ یک مطلب، نیاز به خواندن مکرر دارند. در نتیجه، افرادی که این رشته را برای تحصیل انتخاب می‌کنند، حتماً باید از حافظه‌ای عالی و قدرت بیان بالا، برخوردار باشند. اما باید این نکته را نیز در نظر داشت که حفظ کردن مطالب (کلمه به کلمه) فقط در برخی موارد کاربرد دارد و دانشجویان باید توانایی تجزیه و تحلیل مطالب و آن‌گاه خلاصه بیان کردن مطالب را در حضور دیگران داشته باشند. تجزیه و تحلیل به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی است و گرایش به سمت آن در حوزه‌های علوم انسانی ضروری به نظر می‌رسد (خسرو جاوید، ۱۳۸۱).

### روش‌های ترویج تفکر انتقادی در علوم انسانی

در ابتدا باید یادآور شویم که بیشتر کشورهای جهان، در چند دهه‌ی گذشته نگرانی-

های فزاینده‌ای را در این خصوص شاهد بوده‌اند که نظام‌های آموزشی، آمادگی کافی برای پرورش مهارت‌های فکری لازم در جامعه‌ی پیچیده‌ی امروزی را در فراگیران خود ندارند، در واکنش به این دغدغه‌ها، تلاش در جهت بهبود نظام‌های آموزشی، افزایش یافته و تمام ابعاد سیستم آموزشی از جمله محتوای برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی مورد هدف قرار گرفته است (آقازاده، ۱۳۸۵: ۱۱). هر چند مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق برنامه‌های درسی قابل بهبودند (ماندی و دنهام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)، اما از یکسو، پیچیده‌تر شدن مشکلات آموزشی کشور مثل حجم زیاد محتویات آموزشی، روش‌های ناکارآمد تدریس و شیوه‌های نادرست ارزشیابی سبب شده است، اهمیت و جایگاه برنامه‌ی درسی به عنوان تنها مرجع پاسخگو به مسائل نظام آموزشی برای دست اندرکاران آموزشی بیش از پیش آشکار شود (هشت، ۱۳۸۴: ۱) و از سوی دیگر، تغییر در ساختار نظام آموزشی، مستلزم تحول مطلوب در برنامه‌های درسی به عنوان یکی از حلقه‌های اساسی نظام آموزشی جامعه است. در واقع، برنامه‌ی درسی باید با هدف برانگیختن رویکرد تحقیق، تحلیل و خلاقیت، قوه‌ی قضاوت و تفکر انتقادی دانشجویان را توسعه دهد (انجمن ملی امور تحصیلی بریتانیا، ۱۹۷۹؛ به نقل از پارسا و همکاران، ۱۳۸۴)، اما آیزنر<sup>۲</sup> (۱۹۸۳)، به نقل از هاشمیان نژاد، (۱۳۸۱) یکی از دلایل نارضایتی خود از برنامه‌های درسی را عدم توجه به پرورش تفکر انتقادی ذکر می‌کند. با توجه به آنچه بیان گردید و با عنایت به نقش و جایگاه مهم برنامه‌های درسی در جهت ارتقا و توسعه‌ی مهارت‌های فکری دانشجویان رشته‌های مختلف علوم انسانی، روش‌های ترویج و بهبود تفکر انتقادی در این حوزه را با توجه به عناصر چهارگانه‌ی برنامه‌های درسی بیان می‌کنیم.

الف) اهداف برنامه‌ی درسی علوم انسانی و تفکر انتقادی

---

1. Mundy, Sharon A. Denham  
2. Eisner



در زمینه‌ی اهداف برنامه‌های درسی، رونالد دال<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) خاطر نشان می‌سازد که اهداف آموزشی باید ابعاد عقلانی با شناخت اجتماعی، فردی، عاطفی و سازنده را مطرح کند. اهداف غایی که به بعد عقلانی می‌پردازد، بر کسب و درک دانش، حل مسئله، مهارت‌ها و سطوح مختلف و روش‌های تفکر متمرکز است (ارنشتاین و همکاران، ۱۳۸۴: ۳۵). در واقع، در تدوین عنصر هدف، در رشته‌های مختلف علوم انسانی به خصوص در نظام آموزشی ما که به صورت متمرکز اداره می‌شود، باید به مسئله محوری، تفکر انتقادی و ایجاد فرصت‌هایی در جهت نقادانه اندیشیدن توجه شود. وجود اهدافی که فراگیران هیچ هدف شخصی در آن ندارند یا حتی نمی‌دانند مقصود از این اهداف چیست، فرصت فهم و درک رابطه بین اهداف یادگیری و راهبردهای تفکر را از فراگیران می‌گیرد. در نهایت برای فراگیران مهم است تا با پیامدهای یک تعیین هدف مناسب کنار بیایند. در نتیجه برای تعیین چهارچوب تفکر انتقادی، باید موارد زیر به عنوان اهداف کلی در برنامه‌های درسی علوم انسانی گنجانده شود و در هر سطحی (کارشناسی، تحصیلات تکمیلی و...) به طور شایسته اجرا گردد و در رشته‌های مختلف تحصیلی برای هر زمینه محتوایی با هم ادغام گردد:

- فراگیران باید به سطوح بالای دانش در زمینه‌های موضوعات درسی مختلف دست یابند.
- فراگیران باید دارای ذخیره‌ای از مهارت‌های شناختی و راهبردهایی باشند که وقتی به فرایندهای شناختی می‌پردازند، به آن‌ها متوسل شوند.
- فراگیران باید بتوانند این مهارت‌ها و راهبردها را با عدم وابستگی و مسئولیت فزاینده برای یادگیری خود به کار گیرند.
- فراگیران باید از ماهیت تفکر و قابلیت خود برای کنترل نگرش‌ها، تمایلات و رشد

خود آگاه باشند.

- فراگیران باید ملاک‌هایی برای آنچه تفکر مطلوب است، داشته باشند و بتوانند، به طور انتقادی و خلاق فکر خود را به کار اندازند (مازینو و همکاران، ۱۳۸۰: ۱۶۳-۲۶۹).

ب) محتوای برنامه‌های درسی علوم انسانی و تفکر انتقادی

نمی‌توان محتوا را به عنوان یکی از عناصر و مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ی درسی از تفکر انتقادی کنار گذاشت. محتوای برنامه‌ی درسی در علوم انسانی باید به گونه‌ای باشد تا به دانشجویان کمک نماید که تفکر کنند تا مبدا در یک نظام اطلاعات مدار که در حقیقت ضامن کهنگی و ناپایایی است، گرفتار شوند و برای یادگیری محتوای دروس قادر باشند اندیشه‌های جدید و دقیق را جایگزین تصورات نادرست سازند (مازینو و همکاران، ۱۳۸۰: ۲۶۰-۲۶۳). محتوای برنامه‌ی درسی در این حوزه باید به جای تکیه بر ارائه‌ی مجموعه‌ای از اطلاعات و محفوظات بر ارائه‌ی ابزارهای اساسی استدلال مبتنی باشد و فرصت‌هایی برای دانشجویان فراهم کند تا مهارت‌های فکری خود را بهبود ببخشند (شهابی، ۱۳۸۴). در آموزش‌های سنتی، فراگیران ما اغلب محتواهایی را یاد می‌گیرند که در موقعیت‌های واقعی زندگی قادر نیستند آنها را به کار گیرند (تامپسون، مارتین، ریچاردز و برانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). مک‌پک علاوه بر اشاره به وجود محتواهای عمومی در برنامه‌ی درسی به جهت آموزش تفکر انتقادی، اذعان می‌دارد که محتوای تخصصی نیز، غالباً برای ارزیابی دلایل ضرورت دارند و این‌گونه محتواها چنانچه حاوی اطلاعات کلی باشند که دانستن آنها برای دانشجویان ضروری است، حائز اهمیت خواهند بود (هرست، ۱۳۷۸: ۳۴۰-۳۴۱). در نتیجه این‌گونه استنباط می‌شود که هم در محتواهای عمومی و هم در محتواهای تخصصی رشته‌های علوم انسانی، باید بر نقادانه اندیشیدن تأکید کرد. وجود محتواهای تخصصی که فرصت نقد و بررسی نظریه‌های مختلف آن

---

1 . Thompson, Martin, Richards & Branson

رشته‌ی تحصیلی را فراهم می‌کند، راهی در جهت ترویج و ارتقای تفکر انتقادی دانش‌آموختگان این حوزه خواهد بود. در واقع، محتواهای تخصصی در رشته‌های مختلف علوم انسانی با توجه به اینکه فرصتی را به جهت کندوکاو آن محتوای خاص، ایجاد می‌کنند؛ اقدامی برای کمک به دانشجویان است تا از طریق تفکر، برخی از جنبه‌های ماهیت آن رشته را بفهمند.

ج) روش‌های تدریس در برنامه‌های درسی علوم انسانی و تفکر انتقادی  
مارزینو و همکاران (۱۳۸۰: ۲۶۵) اذعان می‌دارند که هر چند نقش محتوا در پرورش تفکر انتقادی روشن است، ما ادعا نمی‌کنیم که تفکر فقط در ارتباط با محتوای برنامه‌ی درسی می‌تواند پرورش یابد؛ با این حال پیشنهاد می‌کنیم که محتوا باید ارتباطی تنگاتنگ با روش تدریس به عنوان سومین مؤلفه‌ی برنامه‌ی درسی داشته باشد. شواهد نشان می‌دهند که ارتباطی مستقیم بین رویکردهای تدریس اساتید و میزان تفکر انتقادی دانشجویان وجود دارد و تدریس در کلاس‌های درسی باید از برنامه‌های منفعل و حفظ مفاهیم به سمت تفکر انتقادی به عنوان یک مؤلفه در تسهیل یادگیری حرکت کنند (کورتیس، راد، گالا، ایچاردو ریکتز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). لوی (۱۳۸۸: ۵۱) بیان می‌دارد که در نظریه‌های آموزشی مرسوم، روش تدریس به عنوان مسئله‌ای مجزا از فرایند برنامه‌ریزی درسی تلقی شود. بر این اساس از برنامه‌ریزان درسی انتظار می‌رود که به تهیه‌ی مواد آموزشی بپردازند و معلم نیز برای تدریس این مواد، روش تدریس مناسب را انتخاب کند. در واقع، در اینجا تصمیم‌گیری در زمینه‌ی انتخاب روش تدریس به جای اینکه همزمان با برنامه‌ی درسی انجام گیرد، بعد از اتمام آن به عمل می‌آید. البته قابل ذکر است که در بسیاری از موارد، به‌رغم لزوم تعیین روش تدریس مشخص، اساتید می‌توانند آزادانه روش تدریس مناسب را اتخاذ کنند، چرا که در برنامه‌های درسی الزامی وجود ندارد که تنها از یک روش

تدریس واحد بهره گرفته شود، بلکه می‌توان از انواع راهبردهای تدریس استفاده کرد. استفاده از چنین روش تلفیقی، به دو دلیل اهمیت دارد، یکی اینکه یک روش خاص، ممکن است برای انتقال نوعی معین از دانش مناسب باشد، در حالی که برای انتقال انواع دیگر دانش‌ها نامناسب است و دیگر اینکه برخی دانشجویان ممکن است با یک روش خاص، سهولت بیشتری در یادگیری محتوا داشته باشند، در حالی که دیگر دانشجویان، ممکن است با روش دیگری بهتر قادر به آموختن باشند.

بسیاری از شیوه‌های آموزشی امروزی، متأثر از روش‌های تدریس گذشته و مبتنی بر دیدگاه‌های سنتی رفتارگرایانه‌اند که اساساً تدریس را عمل بیان و عرضه‌ی اطلاعات به دانشجویان قلمداد می‌کنند و عموماً در پرورش مهارت‌های سطوح بالای تفکر نا موفق بوده‌اند (سنجش ملی پیشرفت آموزشی آمریکا، ۱۹۸۱، به نقل از آقازاده، ۱۳۸۵: ۱۱). کلاس‌های امروزی جوابگوی توسعه‌ی تفکر انتقادی دانشجویان نیست، در اینجا نقش استاد به عنوان فراهم کننده‌ی محیطی برای پرورش نیز تفکر پر رنگ است و این لازم است که دانشجویان در محیط یادگیری فعال باشند (بیلینگز، هالستد، ۲۰۰۵: ۲۸۵). اما متأسفانه به‌رغم تأکید بر مسئله‌ی تفکر انتقادی در اهداف نظام‌های آموزشی و ادعاهای مسئولان و متصدیان آموزشی، در عمل برای تشویق فراگیران در جهت تفکر انتقادی اراده و انگیزه‌ی کافی وجود ندارد و اساتید نیز با وجود اظهاراتی که حاکی از پذیرفتن این فرض است که تفکر انتقادی راه را برای آموزش بیشتر و بهتر هموار می‌کند، همواره با شیوه‌های تدریس قالبی، حذف حقایق و ایجاد محیط خشک انضباطی زمینه را تنها برای حفظ کردن محتوای درسی فراهم می‌کنند (ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶). روش‌های تدریس موجود در نظام‌های آموزشی، به جای اینکه فراگیران را به بازنگری نتایج قبلی و گسترش تفکر از طریق ارائه‌ی ایده‌های تازه، تشویق کنند، زمان زیادی را تنها صرف موضوعات دارای پاسخ‌های منفرد و قطعی می‌کنند. اغلب از دانشجویان خواسته می‌شود به جای تحلیل، تفسیر، ارزشیابی و مشخص ساختن ارتباط بین مطالب، آن‌ها را حفظ و فهرست

کنند (ژاکلین و مارتین بروکس، ۱۹۹۳، به نقل از سانتراک، ۱۳۸۵: ۴۴۳). استفاده از روش‌های تدریسی مثل کاوشگری باعث ارتقای تفکر انتقادی می‌گردد (ادواردز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)، چرا که در این روش، پرسشگری یکی از فعالیت‌های غیر قابل انکار است (آبراماس، ساترلند، سیلوا، ۲۰۰۸) و مباحثاتی که هنگام ارائه‌ی کاوشگری صورت می‌پذیرد، تفکر انتقادی دانشجویان را درگیر می‌کند (سسیل، ۱۹۹۵: ۲۴). رویکرد دیگر، به جهت تسهیل و ارتقای تفکر انتقادی دانشجویان، یادگیری مبتنی بر حل مسئله می‌باشد (ازتارک، مازلو و دیسل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). درگیری و تعاملات از طریق فعالیت‌های گروهی (کلاچ و اسلما<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹)، استراتژی‌های یادگیری فعال مثل طرح پرسش و روش‌های مباحثه‌ای (یانگ بلود و بتیز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱)، تدریس در موقعیت‌های واقعی، برگزاری کنفرانس و آزمون‌های وابسته به موقعیت (اثرمان<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹) نیز از جمله شیوه‌های تدریسی است که در توسعه‌ی مهارت‌های فکری (سطوح تحلیل، ترکیب و ارزشیابی)، به ویژه برای دانشجویان حوزه‌های علم انسانی، که بیشتر با محفوظات و مطالب سنگین سر و کار دارند، از معتبرترین روش‌های تدریس محسوب می‌شوند.

#### د) ارزشیابی در برنامه‌های درسی علوم انسانی و تفکر انتقادی

در ارتباط با عنصر چهارم برنامه‌ی درسی، رینود و مورای<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) معتقدند با توجه به اینکه تفکر انتقادی به عنوان یک هدف اساسی در آموزش عالی در نظر گرفته شده است روش‌های ارزشیابی نیز باید متناسب با این هدف باشند. در حالی که به گفته‌ی چه<sup>۷</sup> (۲۰۰۲) امروزه در نظام‌های آموزشی رویکرد ارزشیابی از فراگیران، حفظ کردن اطلاعات

- 
1. Edwards
  2. Ozturk, Muslu&Dicle
  3. Celuch and Slama
  4. Youngblood, N., Beitz
  5. Oermann
  6. Renaud & Murray
  7. Che

است نه فکر کردن درباره‌ی آن‌ها. استاپلتون<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) اذعان می‌دارد که به طور خاص برنامه‌های درسی، به ویژه در آسیای شرقی، در ارزشیابی به حافظه پروری و حفظ معلومات تمرکز دارند، بدون اینکه به توسعه‌ی مهارت‌های شناختی سطح بالای فراگیران بپردازد.

کو<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) معتقد است به منظور ارتقای تفکر انتقادی دانشجویان تغییر در روش‌های ارزشیابی امری ضروری است. ارزیابی‌های سنتی قادر به افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی نخواهند بود، چرا که اغلب این روش‌ها بر محتوای کتب درسی تأکید دارند. به گفته‌ی وی، تغییرات آموزشی در هنگ‌کنگ بر این عقیده استوار است که محور ارزشیابی دانشجویان باید "توانایی به کار گیری یادگیری‌هایشان در جهت حل مسائل" در نظر گرفته شود. تحقیقات دوایل<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) از امور آموزشی و تحصیلی آمریکا آشکار می‌سازد می‌سازد که آنچه ما ارزیابی می‌کنیم، تنها، پیش راننده و نیروی محرکه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی است که ما به فراگیران خود در کلاس درس ارائه می‌دهیم. در نتیجه آن‌ها تنها تکالیفی را جدی می‌گیرند که از طریق آزمون مورد بازخواست قرار می‌دهیم. ما می‌خواهیم فراگیران، آموزش تفکر را جدی بگیرند؛ از این رو باید آن‌ها را به طریقی در مورد اجرای فرایندها، مهارت‌ها و سایر جنبه‌های ابعاد مسؤل و پاسخگو به حساب آوریم. اما بسیاری از مهارت‌های فکری را نمی‌توان، صرفاً با آزمون‌های دقیق، عینی و کتبی ارزیابی کرد. استفاده از ارزشیابی‌های تشخیصی، با توانش فراهم آوردن بازخورد برای فراگیران به آنان امکان خواهد داد تا تفکرات خود را بهبود بخشند. همچنین، به کار گیری تکالیف عملی و ارزشیابی‌های کیفی کلاس محور که شامل مشاهده، تعامل، مستندسازی و تفسیر کردن است، از جمله روش‌های ارزشیابی در جهت مهارت‌های تفکر می‌باشد. به

---

1. Stapleton  
2. Ku  
3. Doyle

عنوان یک ملاک ارزشیابی، استادان و دست اندرکاران نظام‌های آموزشی باید این سؤال را مطرح کنند که آیا یک آزمون یا تکلیف عملی از لحاظ "یاد دادن" یا "یادگیری" دارای ارزش است یا خیر؟ (مارزینو و همکاران، ۱۳۸۰: ۲۸۲-۲۸۸). به گفته‌ی مایرز (۱۳۸۶: ۸۵) آزمون‌های کوتاه، تمرینات حل مسئله و شبیه‌سازی‌های مختصر که می‌توانند در کلاس تکمیل و بحث شوند، دانشجویان را به ابزار یادگیری‌یی قوی‌تر از مقاله‌ها و امتحانات مجهز می‌کنند که هفته‌ها و ماه‌ها بعد از انجام آن به آن‌ها بازگردانده می‌شوند. با آگاه کردن آنی شاگردان از نقاط قوت و ضعف پاسخ‌های آن‌ها، بازخورد سریع نقشی مهم در تلاش‌های "آزمایش و حذف خطا" ی بسیار ضروری برای رشد تفکر انتقادی بازی می‌کند.

### نتیجه

به طور کلی می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که تفکر انتقادی به عنوان یک ضرورت، لازمه‌ی قرار گرفتن در اهداف اصلی رشته‌های علوم انسانی است. همان‌گونه که در مباحث ذکر گردید، بنا به ماهیت رشته‌های این حوزه و تأکیدی که بر محفوظات، کتب و اطلاعات گوناگون در رشته‌های مختلف علوم انسانی می‌گردد، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و استدلال از جمله عناصر کلیدی به جهت فهم مفاهیم این حوزه است و در اینجاست که نقش تفکر انتقادی به خوبی نمایان می‌شود. امروزه متأسفانه به‌رغم اهمیتی که علوم انسانی در تولید علم و ارتقای جامعه دارد، اهمیت چندانی به آن داده نمی‌شود و نقش آن در پیشبرد سایر علوم تا حدودی نادیده انگاشته شده است. در علوم انسانی ما نیاز به تولید علم داریم و این تولید علم، خود نیازمند تحلیل، بررسی و ارزشیابی است که جز در سایه‌ی توجه به تفکر انتقادی و سایر مؤلفه‌های آن محقق نخواهد گردید. پس، یکی از پیامدهای توجه به تفکر انتقادی در علوم انسانی، تولید علم در این حوزه است. نتایج مطالعه‌ی حاضر بازاندیشی در برنامه‌های درسی و عناصر چهارگانه‌ی آن (اهداف و

سرفصل‌ها، محتواها، روش‌های تدریس و ارزشیابی) را در علوم انسانی توصیه می‌کند. در بعد اهداف توجه به هدف‌های عقلانی و شناختی و غیر قالبی، در بعد محتوا عدم به کار گیری محتواهای سنگین و از پیش تعیین شده، در بعد تدریس، به کارگیری روش‌های فعال و در نهایت در بعد ارزشیابی، روش‌های باز پاسخ و خود ارزشیابی، قابل تأمل‌اند. در واقع، به‌منظور ارتقای علوم انسانی و بستر سازی در این زمینه توجه به تفکر انتقادی، امری غیر قابل انکار است که نیازمند تجدید نظر در برنامه‌های درسی در این حوزه می‌باشد.

### کتابنامه

- ارنشتاین، الن سی؛ هاوکینز، پی (۱۳۸۴). مبانی اصول و مسائل برنامه‌ی درسی. ترجمه‌ی قدسی احقر. تهران: ناشر دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- آقازاده، محرم (۱۳۸۵). راهنمای روش‌های نوین تدریس: بر پای‌ی پژوهش‌های مغز محوری، ساخت‌گرایی، یادگیری از طریق همیاری، فرا شناخت و ...، تهران: انتشارات آبیژ.
- اسلامی، محسن (۱۳۸۲). ارائه‌ی الگویی برای طراحی و اجرای برنامه‌ی خواندن انتقادی و بررسی اثر آن بر تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی. تهران: رساله‌ی دکتری رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- امین خندقی، مقصود؛ پاک مهر، حمیده (۱۳۹۰). رابطه‌ی تفکر انتقادی و سلامت روان دانشجویان علوم پزشکی. فصلنامه‌ی اصول بهداشت روانی. ۲(۵۰): ۱۱۴-۱۲۳.
- بختیاری، آمنه (۱۳۸۸). راهکارهای ارتقای علوم‌انسانی؛ ترویج تفکرانتقادی و خلاق، [مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی](#): راهبردهایی برای ارتقای علوم انسانی در کشور. ۴۰۹-۴۳۹.
- پارسا، علی، ساکتی، پرویز (۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چندگانه‌ی ساخت و سازگرایی در کلاس و شیوه‌ی اجرای برنامه‌ی درسی (رویکردهای تدریس و ارزشیابی) با رویکردهای یادگیری دانشجویان در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز. مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی شهید چمران اهواز. شماره ۴: ۱۸۴-۱۴۷.
- پاک مهر، حمیده؛ دهقانی، مرضیه (۱۳۸۹). رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی و گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم، مجموعه مقالات دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، برنامه‌ی درسی تربیت معلم.
- حائری‌زاده، خیریه بیگم (۱۳۸۲). تفکر خلاق و حل خلاقانه‌ی مسئله. چاپ سوم. تهران: نشر نی.



## جایگاه و نقش تفکر انتقادی در ارتقای... ۶۷۷

خسرو جاوید، مهناز (۱۳۸۱). اعتبار و روایی سازه مقیاس هوش هیجانی شوت در نوجوانان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشکده‌ی علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس.

سانتراک، جان. دلیو (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه‌ی مرتضی امیدیان. یزد: انتشارات دانشگاه یزد. شعبانی، حسن (۱۳۷۸). تأثیر روش حل مسأله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر تهران، رساله دکتری برنامه ریزی درسی، تربیت مدرس.

شهبابی، محمود (۱۳۸۴). تفکر انتقادی: آموزش انتقادی، آموزش علوم اجتماعی، ۸ (۴): ۱۰-۱۷.

صیפורی، ویدا (۱۳۸۸). پیش به سوی تفکر انتقادی، فصلنامه‌ی کتاب. ۸۲: ۳۸-۵۵.

فیشر، رابرت (۱۳۸۵). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. تهران: رسش.

لوی، الف (۱۳۸۸). میانی برنامه‌ریزی آموزشی: برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه‌یفریده مشایخ. تهران: مدرسه.

مارزینو، را برت. جی، رنکین، استوارت. سی، سوچیوز، کارولین، برنت، رونالد. اس، سوهور، چارلز، جونز، بوفلای (۱۳۸۰). ابعاد تفکر در برنامه‌ریزی درسی و تدریس. ترجمه‌ی قدسی احقر. تهران: انتشارات یسپرون.

مایرز، چت (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه‌ی خدا یار ایلیلی. تهران: انتشارات سمت.

ملکی، حسن، حبیبی‌پور، مجید (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی. سال ششم. شماره‌ی ۱۹: ۹۳-۱۰۸.

ندافی، راضیه (۱۳۸۷). ضرورت ترویج تفکر انتقادی و خلاق در جامعه‌ی امروز، [مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی](#): راهبردهایی برای ارتقای علوم انسانی در کشور. ۱۷۵-۲۰۳.

نوشادی، ناصر (۱۳۸۷). بررسی گرایش دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به تفکر انتقادی: ارائه‌ی چهارچوب مفهومی برای پرورش تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی، [مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی](#): راهبردهایی برای ارتقای علوم انسانی در کشور. ۲۶۳-۲۹۹.

هاشمیان‌نژاد، فریده (۱۳۸۱). پرورش تفکر انتقادی از طریق برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی. مجموعه مقالات برنامه‌ی درسی و پرورش تفکر. گردآورنده: حسن ملکی. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

هشت، بورکهارت (۱۳۸۴). مقدمه‌ای بر نظریه‌ی برنامه‌ی درسی: دیدگاه‌های اساسی نظریه‌ی برنامه‌ی درسی. ترجمه‌ی سید حسین میر لوجی. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

Abrams, Eleanor; Southerland, Sherry A.; Silva, Peggy Clohessy(2008). [Inquiry in the classroom: realities and opportunities.](#)

Aminkhandaghi, M., Pakmehr, H., Amiri, E., (2011). Students Critical Thinking Attitudes in Humanities, [Procedia - Social and Behavioral](#)

[Sciences](#), 15: 1866-1869.

- Billings, Diane McGovern; Halstead, Judith A(2005). Teaching in nursing: a guide for faculty, Publishing Services Manager: Deborah.L.Vogel.
- Bowell, T., Kemp, G. (2005). Critical thinking a concise guide, Usa and Canada.
- Castle, Alan (2009). Defining and assessing critical thinking skills for student radiographers, *Radiography*, 15: 70-76.
- Cecil, Nancy Lee(1995). The Art of Inquiry: Questioning Strategies for K-6 Classrooms, Canada: peguis publishers.
- Celuch, K., &Slama, M. (1999). Teaching critical thinking skills for the 21st century: an advertising principlescase study. *Journal of Education for Business*, 74(3), 134–141.
- Che, Fok Shui (2002). Teaching critical thinking skills in a Hong Kong secondary school, [Asia Pacific Education Review](#), 3 (1): 83-91.
- Curtis, F., Rudd, T., Gallo, R., Eckhart, M., Ricketts, E. (2008). Overtly teaching critical thinking and inquiry-based learning: A comparison of two undergraduate biotechnology classes. *Journal of agricultural education* ,49(1): 72-84.
- Dehghani, M., Jafari-sani H., Pakmehr, H. &Malekzadeh, A. (2011). Relationship between Students' Critical Thinking and Self-efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran, [Procedia - Social and Behavioral Sciences](#), 15: 2952-2955.
- Dehghani, M., Mirdoraghi, F. &Pakmehr, H. (2011). [The Role of Graduate Students' Achievement Goals in Their Critical Thinking Disposition](#), [Procedia - Social and Behavioral Sciences](#), 15: 2426-2430.
- Edwards, Sharon L. (2007). Critical thinking: A two-phase framework, *Nurse Education in Practice*, 7: 303–314.
- Gezer, N.; Kantek, F.&Öztürk,N.(2010). Profile and critical thinking levels of nursing students in a health school, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 2057–2061.
- Glassner, Amnon; Schwarz, Baruch B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity*, 2: 10–18.
- Gul, Raisa; Cassum, Shanaz; Ahmad, Azra; Khan, Shehla; Saeed, Tanveer&Parpio, Yasmin (2010). Enhancement of critical thinking in curriculum design and delivery: A randomized controlled trial for educators, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 3219–3225.
- Halpern, D. F. (1999). *New Direction For Teaching And Learning, Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and*

Dispositions of a Critical Thinker, Jossey-Bass Publishers.

- Halpern, D. F. (20 01). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50, 270–286.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., Ennis, R. H. (1991). *Critical Thinking: Literature Review and Needed Research*, Idol L. & Jones, B. F. (eds). Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Ku, Kelly Y.L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format, *Thinking Skills and Creativity*, 4: 70–76.
- LyutykhE. (2009). Practicing critical thinking in an educational psychology classroom. *Journal of educational studies*, 45(4): 377-391.
- Mangena, A.&Chabeli, M .M. (2005). Strategies to overcome obstacle s in the facilitati on of critical thinking in nursing education, *Nurse Education Today*, 25: 291–298.
- Marin, L. M; Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains, *Thinking Skills and Creativity*, 6: 1-13.
- Mason. M. (2008). *Critical thinking and learning*, USA: Blackwell Publishing.
- Mundy, Kelly& Sharon, A., Denham (2008). Nurse educators —still challenged by critical thinking, *Teaching and Learning in Nursing*, 3: 94 –99.
- Oermann, Marilyn H. (1999).Critical Thinking, *Critical Practice: Assess nurses' critical thinking skills for fast, accurate decisions on the job*, *Nursing Management*, 30(4):41.
- Ozturk, Candan; Muslu, GoncaKarayagiz&Dicle, Aklime (2008). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions, *Nurse Education Today*, 28: 627–632.
- Phye, G. D. (1987). *Handbook of academic learning: construction of knowledge*, USA: Academic press.
- Porter, O. G. T., Igein, G.,: Alexander, D., Blaylock, J., Mc Comb, D. W., Williams, Sh. (2005). Critical thinking for nursing leadership. *Nurse Leader*, 3(4): 28-31.
- Profetto-McGrath, Joanne; Smith, Karen Bulmer; Hugo, Kylie; Patel, Archna& Barbara, Dussault(2009). Nurse educators' critical thinking dispositions and research utilization,*Nurse Educationin Practice*, 9: 199–208.

- Renaud, Robert D. & Murray, Harry G., (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking, *Thinking Skills and Creativity*, 3, 85–93.
- Scriven, Michael & Richard Paul (2004) *Defining Critical Thinking*. available at <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/definingCT.shtml>.
- Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong, 14–23.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies, *Learning and Instruction*, 14: 359–379.
- Thompson, Stacy D.; Martin, Lynda; Richards, Lynne & Branson, Donna (2003). Assessing critical thinking and problem solving using a Web-based curriculum for students, *Internet and Higher Education*, 6: 185 – 191.
- Tiwari, A., Avery, A., & Lai, P. (2003). Critical thinking disposition of Hong Kong Chinese and Australian nursing students, *Journal of Advanced Nursing*, 44: 298–307.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 740–763.
- Wan Sulaiman, W. Sh., Abdul Rahman, W. R., Dzulkifli, M. A. (2007). Relationship between Critical Thinking Dispositions, Perceptions towards Teachers, Learning Approaches and Critical Thinking Skills among University Students, *The 4th International Postgraduate Research Colloquium IPRC Proceedings*, 209-220.
- Youngblood, N., Beitz, J.M., (2001). Developing critical thinking with active learning strategies, *Nurse Educator*, 26: 39 – 42.

## بومی شدن یا اسلامی شدن علوم انسانی و اجتماعی: ایجاد علم جدید یا رویکرد جدید (مواجهه دو رویکرد تمامت خواه و تکثرگرا)

سیدحسین سراج زاده\*

بحث شایستگی و کفایت علوم انسانی و اجتماعی مدرن برای جامعه ایران و نسبت و رابطه این علوم با ارزش‌های دینی و فرهنگی که اخیراً از یک جایگاه اداری و سیاسی دنبال می‌شود، بحث مهم باسابقه و پردامنه‌ای است. در این بحث، درباره بومی شدن/کردن و اسلامی شدن/کردن چند ملاحظه مطرح می‌شود اما تاکید مفهومی بحث بر ملاحظه آخر است که در عنوان هم بازتاب یافته است.

۱. موضوع کفایت و کارآمدی علم اجتماعی مدرن (با خاستگاه غربی) برای جوامع غیرغربی در خود علوم اجتماعی هم زمینه و سابقه درازی دارد و در منابع و مباحث و درس‌های فلسفه و روش شناسی علوم اجتماعی به تفصیل مورد بحث قرار می‌گیرد. همچنین هژمونی و استیلای علمی جهان غرب به خصوص در رشته‌های علوم اجتماعی موضوعی بوده است که بسیاری از دانشمندان علوم اجتماعی غیرغربی به آن توجه داشته و برای رهایی از آن تامل و چاره اندیشی کرده اند. طرح مفاهیمی مثل بومی سازی (Indigenization)، علوم جایگزین/دگرواره (Alternative)، نقد سنت شرق شناسی

---

\*. دانشیار جامعه شناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران

(Orientalism) و غیره برخاسته از همین دغدغه هاست. از حیث عملی هم، می‌توان به عنوان نمونه به مواردی اشاره کرد: تاسیس انجمن آسیایی شوراها و پژوهشی علوم اجتماعی (Association of Asian Social Science Research Councils - AASSREC) در سال ۱۳۵۵ (۱۹۷۶) با گرایش به "بومی سازی" و "ایجاد هویت آسیایی (Asian identity) برای علوم اجتماعی" که تا امروز به فعالیت خود ادامه می‌دهد (نگاه کنید به <http://www.isa.org.ir/node/393>) و برگزاری کنفرانس "روپارویی با یک جهان نابرابر: چالش‌هایی برای جامعه‌شناسی" به منظور چاره‌اندیشی برای مبارزه با هژمونی جامعه‌شناسی کشورهای غربی (شمال) توسط انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی در سال ۲۰۰۹ (نگاه کنید به <http://www.isa.org.ir/node/1892>).

۲. طرح موضوع بومی سازی یا اسلامی سازی علوم اجتماعی براساس نقد شرایط علوم انسانی و اجتماعی در دانشگاه‌های کشور می‌تواند ناشی از احساس عدم کفایت گام‌های نظری و عملی برداشته شده در این زمینه و یا ناکامی برنامه‌های اجرا شده باشد. در هر صورت، چاره‌اندیشی‌ها و برنامه‌ریزی‌های جدید اگر با فهم درست مسئله نسبت علم با دین و فرهنگ و ایدئولوژی همراه نباشد راه به جایی نخواهد برد. همچنین این کار بدون مشارکت فعال دانشگاهیان که همگی فرزندان این جامعه هستند، در بستر فرهنگی همین جامعه پرورش یافته‌اند و دل‌بستگی‌های عمیق ملی و دینی دارند، و علاوه بر آشنایی با زمینه‌های فرهنگی خود علم جدید را هم می‌شناسند، امکان پذیر نیست. در ارتباط با این موضوع به نظر می‌رسد که لازم است به برخی ملاحظات دیگر هم توجه شود.

۳. نفی هژمونی غرب در عالم علم (همانند اقتصاد، سیاست، و ...) نباید به معنی نفی کلی علم جدید تلقی شود. محصولات فکری بشر (دانش، فلسفه، هنر، ...) قبل از آنکه به تمدن و فرهنگ خاصی اختصاص داشته باشند میراث مشترک بشری هستند و حداقل جنبه‌هایی از آنها، حتی اگر از نظر تاریخی در فرهنگ و تمدن خاصی زاده شده باشند، بازنمای خصلت مشترک نوع انسان هستند، انسانی که مخلوق یک خداوند است و صرف

نظر از تفاوت‌های نژادی، مذهبی، قومی، ملی، و ... دارای خصوصیات مشترکی است. در نتیجه، به هیچ عنوان نباید علم جدید را یکسره غربی تعریف کرد و آن را نفی کرد. محصولات فکری بشر در هر جغرافیایی تولید شده باشند بخشی از معرفت بشری‌اند که باید آنها را فرا گرفت و نقادانه به کار برد. اگر غیر از این بود، پیامبر خاتم (ص) مسلمانان را به جستجوی علم حتی در چین توصیه نمی فرمود.

۴. مهمترین ویژگی علم جدید، به خصوص در حوزه علوم اجتماعی، ویژگی انتقادی آن است. دانشجویان و دانش آموختگان رشته‌های علوم اجتماعی و جامعه شناسی نیک می‌دانند که هر نظریه‌ای که مطرح شده با آزمون‌های تجربی و نقدهای نظری فراوان پژوهشگران و صاحب‌نظران روبرو شده است، به طوری که به جرات می‌توان گفت بیشترین نقدها بر نظریه‌هایی که گاه غربی خوانده می‌شوند توسط نظریه پردازان دیگر غربی مطرح شده است. به نظر می‌رسد یکی از اشکالات اصلی که در آموزش دانشگاهی ما (از جمله علوم انسانی و اجتماعی) وجود دارد این است که چرا مهارت‌های انتقادی علم جدید، یا به تعبیر مرتون شک سازمان یافته (Systematic skepticism) که از هنجارهای علم جدید است، را به خوبی فرانگرفته ایم، نه اینکه چرا نظریه‌های غربی را می‌آموزیم. اگر این مهارت یعنی جرات و توانایی انتقاد را در سازمان آموزشی خود ایجاد کنیم، آنگاه با نگاهی انتقادی با هر نظریه‌ای (چه غربی و چه شرقی و داخلی) برخورد می‌کنیم، و پس از نقد و آزمون آن را رد، تایید و یا جرح و تعدیل می‌کنیم. راه شکوفایی علمی پرورش روحیه و جرات انتقاد علمی در سازمان علمی و همینطور محیط اجتماعی است.

۵. علم بومی جز از طریق پرداختن متفکران و عالمان اجتماعی به مسائل آن جامعه شکل نمی‌گیرد. علوم اجتماعی زمانی می‌توانند در خدمت نیاز یک جامعه درآیند که مستقیماً به مسائل آن جامعه بپردازند، آن را با دیدی انتقادی و با روشی علمی مورد بررسی قرار دهند. شاید یکی از تحولات مثبتی که در محیط‌های آموزشی بعد از انقلاب رخ داده این بوده که اساتید و پژوهشگران خود را به مسائل اجتماعی جامعه خود بیش از

پیش نزدیک کرده‌اند و آنها را سوژه فعالیت‌های علمی خود قرار داده‌اند. این مسیر چنانچه با محدودیت روبرو نشود می‌تواند به شکوفایی بیشتر علم اجتماعی بومی بیانجامد. ۶ نکته آخر اما بسیار مهم اینکه، رشد دانش و ایجاد و گسترش رویکردها و گفتمان‌های جدید در آن، که رویکرد و گفتمان ایرانی و اسلامی می‌تواند یکی از آنها باشد، فقط در یک محیط آزاد آکادمیک امکان پذیر است. هرگونه ایجاد محدودیت‌های دولتی و مسلکی و پیش برد پروژه‌های فکری با استفاده از زور و منابع دولتی نه تنها به تکوین رویکرد و گفتمان جدید نمی‌انجامد بلکه ضد آن را پرورش می‌دهد. تجربه ایجاد رویکردها و گفتمان‌های علمی رقیب بر اساس عقیده و ایدئولوژی مارکسیستی حاوی درس بزرگی است. در حالی که علم مارکسیستی که دستگاه دولتی شوروی با همه منابع عظیم دولتی که صرف آن کرد هیچ ثمری نداشت و امروز در دنیای علم اثری از آن نیست، رویکرد انتقادی و چپ که با الهام از مارکسیسم در یک گفتگوی آزاد با رویکردهای رقیب در جهان غرب شکل گرفت هنوز زنده، الهام بخش و تاثیرگذار است.



## جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران

علیرضا سمیعی اصفهانی\*

علی کرمی\*\*

### چکیده

مهم‌ترین معیار در سیاست‌گذاری یک کشور شناخت جامعه است. موفقیت یا عدم موفقیت یک سیاست به شناخت و ارزیابی درست از بستر جامعه بستگی دارد. جامعه، آزمایشگاه علوم انسانی است. شاخه‌های مختلف علوم انسانی هر یک جنبه‌ای از جامعه را مورد مطالعه قرار می‌دهند. پس علوم انسانی کاربردی در هر جامعه شناخت را که مهم‌ترین معیار برای سیاست‌گذاری یک کشور است فراهم می‌کند. از سوی دیگر حرکت علوم انسانی از حالت کاربردی به حالت نقلی مهم‌ترین آفتی است که چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری را در ایران تضعیف و کم اثر کرده است. سؤالی که در این مقاله مورد بررسی قرار خواهد گرفت این است که علوم انسانی در ایران چگونه می‌تواند در سیاست‌گذاری‌های کشور نقش داشته باشد؟ همچنین سعی خواهد شد با بررسی آفت‌های این نقش از جمله حاکمیت رویکرد نقلی بر این علوم، با استفاده از منابع کتابخانه‌ای و مقالات پژوهشی و اسناد و مدارک، راهکارهایی برای خروج از این وضعیت ارائه شود.

**کلیدواژه‌ها:** سیاست‌گذاری، شناخت، علوم انسانی کاربردی، رویکرد نقلی.

---

\*. استادیار گروه علوم سیاسی دانشگاه یاسوج Email: asamiei@mail.yu.ac.ir

\*\* علی کرمی دانشجوی کارشناسی ارشد علوم سیاسی دانشگاه یاسوج

Email:alिकarami2011@yahoo.com

## ۱. مقدمه

سیاست‌گذاری به معنای پرداختن به مسائل دور و نزدیک زندگی روزمره انسان‌ها یکی از دغدغه‌های همیشگی نظام‌های سیاسی بوده است. در جوامع ساده و سنتی گذشته با نظام‌های سیاسی پادشاهی و اقتدارگرا و جمعیت‌های کم سیاست‌گذاری فعالیتی محدود به حوزه‌های مشخص مثل امنیت بود و سیاست‌گذار اصلی نیز شخص حاکم محسوب می‌شد. رشد جمعیت و پیچیدگی روزافزون جوامع مدرن و پیدایی مسائلی مانند تخریب محیط زیست، امنیت محیط کار، بهداشت و خدمات بهداشتی، حقوق شهروندی، تأمین امنیت عمومی و دغدغه‌ی توسعه از یک طرف و از طرف دیگر دگرگونی نظام‌های سیاسی پادشاهی و اقتدارگرا و شکل‌گیری نظام‌های سیاسی مردمی و دموکراتیک باعث تغییر فرآیند سیاست‌گذاری در دنیای مدرن شده است. لذا در دنیای معاصر اولاً سیاست‌گذاری محدود به حوزه‌ی مشخصی مثل امنیت نظامی و دفاع خارجی نیست و ابعاد گسترده‌ای پیدا کرده است. ثانیاً یکسره در ید قدرت و اختیار مطلق فرمانروایان نیست و سازمان‌های مشارکتی مختلف نیز در این عرصه سهیم شده‌اند و ثالثاً جوامع امروزی دیگر مانند گذشته مطیع محض سیاست‌گذاری توسط مراکز سیاسی نیستند و هر سیاست‌گذاری‌ی عکس‌العمل‌هایی در پی دارد. بنابراین برخلاف گذشته که سیاست‌گذاری قدرت محور بود، در دنیای کنونی سیاست‌گذاری تا حدودی جامعه محور شده است، به طوری که موفقیت یک سیاست در گرو شناخت جامعه‌ی هدف می‌باشد و سیاست‌گذاری و سیاست‌گذاران نیازمند شناخت جامعه‌اند. از طرف دیگر، علوم انسانی با زیر شاخه‌هایی مانند جامعه‌شناسی، اقتصاد، جغرافیا، روان‌شناسی، حقوق، زبان‌شناسی، علوم سیاسی، تاریخ و ... پرچم‌دار رسالت شناخت حوزه‌های مختلف جامعه در هر کشور می‌باشد به طوری که هر کدام از این زیر شاخه‌ها حوزه‌ای خاص از جامعه را مورد مطالعه قرار می‌دهند و از این طریق می‌توانند به عنوان واسطه‌ی جامعه و سیاست‌گذاری، به عنوان ابزاری مفید و مؤثر برای سیاست‌گذاری مورد بهره برداری قرار گیرند. حدود نیم قرن از شروع اندیشه و

تجربه‌ی عملی برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در ایران می‌گذرد. در این مدت از یک طرف سیاست‌گذاری به شدت تحت تأثیر سیاست‌گذاران بوده است و از طرف دیگر علوم انسانی نیز از رسالت اصلی خود که شناخت جامعه است به دور بوده، تنها درصدد اشاعه و نقل و بیان علوم انسانی مختص جوامع عمدتاً غربی بوده است و این علوم نیز در ایران به شکل بحث‌های داغ نظری روشنفکرانه و بدون رابطه با حل مسائل اجتماعی - بومی و برای پزدادن و ذهن پرکردن مورد استفاده قرار گرفته است. در نتیجه‌ی این وضعیت چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران به شکلی معیوب شکل گرفته، نتیجه آن ضعف در سیاست‌گذاری‌ها در عرصه‌های مختلف اجتماعی می‌باشد. با این وضعیت سؤالی که در این مقاله مورد بررسی قرار می‌گیرد این است که علوم انسانی در ایران چگونه می‌تواند در سیاست‌گذاری‌های کشور نقشی مؤثر داشته باشد؟ فرضیه‌ای که در سراسر این پژوهش دنبال می‌شود این است که علوم انسانی به عنوان فراهم کننده‌ی شناخت جامعه برای سیاست‌گذاری، در صورتی می‌تواند نقش مؤثر در این جهت داشته باشد که از حالت نقلی صرف خارج شود و با شناخت جنبه‌های مختلف جامعه‌ی ایران به ابزاری کارآمد برای سیاست‌گذاری ایران تبدیل شود و از این طریق چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست-گذاری به شکلی کارآمد پدیدار شود.

## ۲. تعریف مفاهیم

### الف) جامعه

مجموعه‌ای از افراد انسانی که با نظامات، سنن و آداب و قوانین خاص به یکدیگر پیوند خورده، زندگی دسته جمعی دارند، جامعه را تشکیل می‌دهند. تا آنجا که تاریخ نشان می‌دهد انسان از ابتدای حیات خود به صورت گروهی و دسته جمعی زندگی می‌کرده است. جامعه صرف گردآمدن گروهی از انسان‌ها در یک منطقه و زیست گروهی آن‌ها نیست. جامعه علاوه بر این ظواهر ماهیت اجتماعی نیز دارد. به عبارت دیگر جامعه انسانی،

جمع عددی ساده‌ای از انسان‌ها نیست، بلکه آن جمع انسانی است که در محیط مشترک، دارای روابط متقابل اجتماعی با یکدیگرند. روابط متقابل اجتماعی یک پایه‌ی استوار و اصلی برای تحقق جامعه است که بدون آن جامعه انسانی شکل نخواهد گرفت. به دیگر سخن جامعه‌ی انسانی ترکیبی است از انسان‌ها و روابط متقابل میان آن‌ها. انسان و رابطه‌ی متقابل اجتماعی دو عنصر اصلی برای تشکیل جامعه‌ی انسانی‌اند. روابط اجتماعی برآمده از کردارهای اجتماعی افراد است و کردار اجتماعی آن عمل ارادی است که انسان برای رسیدن به هدفی مشخص در قبال دیگر انسان‌ها انجام می‌دهد. از ترکیب کردارهای متقابل اجتماعی شبکه‌ی گسترده و پیچیده‌ی روابط اجتماعی به وجود می‌آید، و شبکه‌ی روابط اجتماعی جزء مقدم جامعه‌ی انسانی است (تقوی، ۱۳۷۵: ۱۱۹).

### ب) علم

واژه‌ی علم به معنی معرفت است و آن را باید به صورت نتیجه‌گیری‌های تأیید شده درباره‌ی پدیده‌های مادی و معنوی و رابطه‌ی حقیقی آن‌ها در شعور انسانی تلقی کرد. علم دستگاهی از مفاهیم مربوط به پدیده‌ها و قانون‌های جهان بیرونی یا فعالیت معنوی مردم است که پیش‌گویی و دگرگون‌سازی واقعیت را به نفع جامعه امکان‌پذیر می‌کند. علم صورتی از فعالیت فزاینده‌ی انسان در طول تاریخ است. نوعی تولید معنوی با محتوای خاص خودش است: حاصل گردآوری دقیق معلومات، تکمیل فرضیه‌ها و نظریه‌ها براساس قانون‌هایشان و کاربرد روش‌های پژوهش است. بشریت از راه علم توانسته است بر نیروهای طبیعت مسلط شود، تولید مادی خود را رشد دهد و روابط اجتماعی را دگرگون سازد (اسپیرکین، ۱۳۶۰: ۵). باید بین علم (science) و آگاهی (Knowledge) تمایز قایل شد، علم مبتنی بر متدولوژی و روش خاص و مراحل مشخص است. همچنین علم را به علم طبیعی و اجتماعی تقسیم می‌کنند که این تقسیم بندی هم از لحاظ تمایز موضوع است و هم روش‌های به کار گرفته شده. با گسترش جوامع، پیشرفت و گسترش علم و

پدیدآیی رشته‌های متعدد علمی شاهد تخصصی شدن فزاینده‌ی علوم هستیم، به طوری که اینک هر رشته‌ی علمی و هر دانشمندی تنها می‌تواند در یک حوزه ادعای معرفت علمی بنماید. علم محصول افراد نیست بلکه محصول اجتماع علمی است. گسترش علم تخصص را ایجاد کرد. با هر نسل دانشمند تخصص عمیق‌تر شد (آیسموف، ۱۳۴۹).

### پ) سیاست‌گذاری

راسل ال. اکوف برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری را توأمأً هنر و دانش آنچه محال می‌نماید به ممکنات می‌داند که برای موفقیت آن لازم است محدودیت‌های موجود از میان برداشته شود (مردوخ، ۱۳۷۵: ۲۹). عملکردهای مشخص دولت در زمینه‌های گوناگون چون سیاست کشاورزی، سیاست تکنولوژیک، سیاست بهداشتی و سایر جنبه‌های حوزه‌ی عمومی، سیاست‌گذاری نام دارد. به عبارت دیگر، سیاست‌های بخش عمومی، ژست‌ها و دخالت‌های دولتی در امور جامعه و در یک کلام فعالیت‌های بخش عمومی سیاست‌گذاری نام دارد (اشتریان، ۱۳۷۶: ۱۵۹). اندیشمندان مختلف در مورد سرشت سیاست‌گذاری قلم فرسایی کرده‌اند. توماس دای آنچه را که دولت‌ها انجام می‌دهند، چرا آن را انجام می‌دهند و نتایجی را که بر این انجام مرتب می‌شود، سرشت سیاست‌گذاری می‌خواند. هارولد لاسول آن را هم معنای برنامه‌ای معین با اهداف، ارزش‌ها و عملکردها می‌داند. دیوید ایستون معمار اندیشه‌ی سیستمی در سیاست از سیاست‌گذاری با عنوان تأثیر فعالیت‌های دولت یاد می‌کند. جیمز اندرسن مجموعه‌ای از کنش‌های هدف‌دار از سوی یک بازیگر یا مجموعه‌ای از بازیگران در ارتباط با یک مسئله را سیاست‌گذاری می‌داند. سرانجام پی‌یر مولر در یکی از کوتاه‌ترین تعاریف، سیاست‌گذاری را معادل علم دولت در عمل می‌داند. بنابراین سیاست‌گذاری یا به عبارت دقیق‌تر سیاست‌گذاری عمومی، مجموعه‌ای از کنش‌ها و فعالیت‌های دولت در پاسخ به مسایل اجتماعی است (ملک محمدی، ۱۳۸۵: ۱۷۸ و ۱۷۹).

### ج) علوم انسانی

هرگاه انسان موضوع کسب و تولید علم و معرفت قرار گیرد و مجهولات و سؤالاتی که در این زمینه وجود دارد، به مدد مفروضات و متدهایی کاوش و کشف شود، به این ترتیب علوم انسانی شکل می‌گیرد و این معرفت نیز مانند سایر معارف دارای مزایا و کاربرد است. انسان بالاترین رتبه را در بین مخلوقات داراست. او عامل اصلی علم و شناخت و هم پس از خالق، اصلی‌ترین موضوع شناخت و معرفت است. انسان با داشتن روح ملکوتی و جسم ناسوتی موجودی دو بعدی و منحصر به فرد است. او اگر برای علم و پژوهش موضوعیت و اولویت پیدا کند، مقدمات تأسیس علوم انسانی شکل می‌گیرد و نقطه‌ی آغاز و عزیمت این رشته طرح مجهولات اساسی درباره‌ی آدمی است (حشمت زاده، ۱۳۸۳: ۴۸). هر چند می‌توان تاریخ زایش علوم انسانی را تا عهد یونان باستان به عقب برد، پذیرفته شده است که زایش علوم انسانی واقعه‌ای قرن نوزدهمی است. قرن نوزدهم یا قرن علوم نه فقط به سبب شکل‌گیری علوم انسانی مشهور است، بلکه قرنی است که در آن، نظام یکپارچه‌ای از معرفت توسعه یافت (قانع‌ی راد و طلوعی، ۱۳۸۷: ۵۴). ماکس وبر معتقد است که در علوم انسانی علاوه بر پابندی به مشخصه‌های علم، باید نسبت به انسان یک احساس کلی معنوی و به عبارت دیگر درون فهمی داشت و آن‌گاه از راه تفرید و تعمیم نسبت به واقعیت‌ها، تحلیل سیستماتیک انجام داد (صدری، ۱۳۷۴: ۵). علوم انسانی به عنوان یک حوزه معرفتی مهم و گسترده شامل تاریخ، ادبیات، فلسفه، اخلاقیات، زبان‌ها و فرهنگ‌های خارجی، زبان شناسی، حقوق، انسان شناسی، دین و مطالعات دینی، تاریخ و نقد هنر، علوم اجتماعی نظیر جامعه شناسی و روان شناسی است. بعد از ذکر این مقدمات حال به مهم‌ترین قسمت بحث می‌پردازیم که همانا بررسی رابطه‌ی علوم انسانی و سیاستگذاری است.

### ۳. رابطه‌ی علوم انسانی و سیاست‌گذاری

مهم‌ترین معیار در سیاست‌گذاری یک کشور شناخت جامعه است. اولاً روابط متقابل اجتماعی که از وجوه خاص جوامع انسانی است باعث تمایز انواع جوامع می‌شود، ثانیاً هر جامعه‌ای دارای اندیشه‌ها، ایده‌ها و خلق و خوی‌های خاص خود است و ثالثاً محیط زیست جوامع مختلف نیز متفاوت است. همه‌ی این موارد جوامع انسانی را به صورت متمایز در آورده، به طوری که جز در موارد محدود سنخیت تام و کامل بین این جوامع وجود ندارد. لذا شناخت این جوامع نیز نیازمند شناخت علمی جدا و مخصوص به خود است. به عبارت دیگر نمی‌توان قوانین علمی‌یی را که از راه شناخت و بررسی علمی بعضی جوامع به دست آمده‌اند، در جوامع دیگر مؤثر دانست و بدون بررسی علمی آنها را مورد استفاده قرار داد. موفقیت یا عدم موفقیت یک سیاست‌گذاری به شناخت و ارزیابی درست بستر آن جامعه بستگی دارد. در دنیای مدرن با پیچیدگی‌ها و به هم پیوستگی فزاینده‌ی امور، هر گونه اقدام و عملی نیازمند شناخت و بررسی درست است. جونز در فصل اول کتاب خود با عنوان «مقدمه‌ای بر مطالعه‌ی سیاست‌گذاری عمومی»، عملکرد دولت و تصمیم‌گیران را به پنج مرحله‌ی به هم وابسته تقسیم می‌کند: ۱- مرحله‌ی شناخت مشکل و قرار گرفتن مشکل در دستور کار حکومت ۲- مرحله‌ی ارائه راه‌حل‌ها ۳- مرحله‌ی تصمیم‌گیری ۴- مرحله‌ی اجرا ۵- مرحله‌ی ارزیابی. از طرف دیگر چون مشکل‌های مورد بررسی در سیاست‌گذاری عمومی، مشکل‌های عمومی‌اند، جونز تعریف زیر را برای مشکل‌های عمومی ارائه می‌دهد: مشکل عمومی عبارت است از یک نیاز انسانی، یک محرومیت یا یک نارضایتی که به وسیله‌ی خود فرد یا دیگری شناسایی شده، برای آن راه حل جست و جو می‌شود و در ارتباط با آن علاوه بر کسانی که به صورت مستقیم درگیرند، افراد دیگری هم خود را درگیر می‌دانند و عکس‌العمل نشان می‌دهند (وحید، ۱۳۸۰: ۱۹۱ و ۱۹۴). بنابراین شناخت مشکل عمومی اولین کار برای فرایند سیاست‌گذاری است. در جامعه شناسی معاصر دست کم می‌توان به دو نگرش برای شناخت اشاره کرد: الف) اثبات‌گرایی و ب) رویکرد غیر

اثبات گرایی. اثبات‌گرایان ماهیت دانش را خشک، واقعی و قابل انتقال در شکل ملموس آن می‌دانند. این نگرش با کاوش در اصول و روابط علمی اجزای شکیل دهنده‌ی رویدادهای جهان اجتماعی مسائل را تبیین و پیش‌بینی می‌کند. رویکرد استقرایی و ابطال-گرایی در این چهارچوب جای می‌گیرد. این دو رشد معرفت و دانش را فرایندی رو به افزایش می‌دانند که طی آن بینش‌های جدید اضافه شده، فرضیه‌ها ابطال می‌گردند و به کناری نهاده می‌شوند. به عقیده‌ی غیر اثبات‌گرایان، جهان اجتماعی ماهیتی نسبی دارد و فقط می‌توان از دیدگاه افرادی که مستقیماً در فعالیت‌های مورد مطالعه درگیرند، به شناخت آن مبادرت ورزید. آنها مشاهده‌گر بودن را که اثبات‌گرایان آن را امری مؤثر در شناخت انسانی می‌دانند، رد می‌کنند. بر پایه‌ی این نگرش علوم اجتماعی را باید به صورت یک داد و ستد ذهنی دید تا عینی. در نتیجه دانش دارای ماهیتی ذهنی و معنوی و اساساً شخصی بوده، بر تجربه و بینش‌هایی مبتنی می‌باشد که دارای ماهیت منحصر به فرد است (نوروزی، ۱۳۸۲: ۹۷). جامعه آزمایشگاه علوم انسانی است و شاخه‌های مختلف علوم انسانی بایستی در تولید علمی خود جامعه بومی را در نظر داشته باشند. پویایی و تحول مستمر اجزای پدیده‌های اجتماعی، تنوع و گوناگونی ابعاد و حالات پدیده‌های مذکور، و حضور انبوه‌های اقدام کنندگان نسبتاً مختار در عرصه نظام‌های اجتماعی از مسایل پیش روی تحلیل‌گر علوم اجتماعی‌اند. همین پیچیدگی‌ها به نوبه‌ی خود ضرورت فزیندی علوم اجتماعی را نشان می‌دهد. اما در عصر پیچیدگی بر مبنای منطق فازی، با افزایش ابعاد و اندازه نظام‌های اجتماعی، بر پیچیدگی آن‌ها افزوده می‌شود، بر این اساس، دولتمردان و صاحب‌نظران علوم اجتماعی بر این باورند که مشکلات رو به روی جامعه‌ی امروزی نمی‌تواند به طور کارآمد توسط صرفاً اقتصاددانان، جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و نظیر آن‌ها رفع گردد و نیازمند همکاری بین رشته‌ای میان شاخه‌های علوم انسانی نیز می‌باشد (داورپناه، ۱۳۸۲: ۱۸). بنابراین علوم انسانی چه به صورت تخصصی و در حوزه‌ای خاص و چه به صورت میان رشته‌ای درصدد رفع مشکلات اجتماعی جوامع‌اند. با توجه به اینکه



ماهیت سیاست‌گذاری دولت در هر جامعه برای جامعه‌ای خاص با مرزبندی عقیده‌ای، جغرافیایی، مذهبی و سبک زندگی خاص می‌باشد این سؤال مطرح می‌شود که برای شکل‌گیری کارآمد چرخه جامعه علوم انسانی و سیاست‌گذاری، شناخت علوم انسانی از جامعه چگونه باید باشد؟ وقتی از لفظ علم استفاده می‌شود و مثلاً گفته می‌شود علوم انسانی با زیر شاخه‌های متنوع اشاره به نکته‌ی مهمی دارد که اکثر اوقات در کشورهای مختلف و از جمله کشور ما مورد غفلت واقع می‌شود. این لفظ اشاره به این نکته می‌کند که برای تولید علم در هر رشته اولاً مراحل خاص باید طی بشود و ثانیاً علم متد و روش خاص دارد. بنابراین کاری که باید صورت بگیرد این است که اندیشمندان علوم انسانی در هر کشور و جامعه‌ای در حیطه‌ی تخصص رشته‌ی خود مشکلات عمومی مرتبط با آن را اولاً تشخیص دهند و ثانیاً با استفاده از متدهای علمی (اثبات‌گرایی و غیر اثبات‌گرایی) و با طی مراحل خاص امکان شناخت را در آن مورد خاص برای جامعه بومی خود فراهم آورند. بنابراین علوم انسانی کارآمد در هر جامعه از این طریق می‌تواند شناخت را که مهم‌ترین معیار برای سیاست‌گذاری در یک کشور است، فراهم آورد. پس علوم انسانی کارآمد نباید شناخت تولید شده در کشورهای دیگر را که دارای جوامع متفاوت‌اند، جوامعی که فرهنگ، آداب و رسوم، اعتقادات، نگرش‌ها و شرایط کاملاً متفاوت دارند و طبیعی است که مسائل آن‌ها نیز متفاوت باشد، از مسائل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی گرفته تا مسائل و مباحث فکری و فلسفی که هیچ‌کدام در خلاء شکل نمی‌گیرند بلکه در بسترهای خاص جوامع پدید می‌آیند، را به عنوان شناخت جامعه‌ی خود عرضه کند (علیخانی، ۱۳۸۸: ۲). در شکل‌گیری چرخه جامعه علوم انسانی و سیاست‌گذاری، کاربردی بودن علوم انسانی یک طرف قضیه است و نحوه‌ی سیاست‌گذاری نیز طرف دیگر. سیاست‌گذاری‌ها در هر کشور به نحوی باید باشد که احساس نیاز جدی به پژوهش‌های علوم انسانی وجود داشته باشد. وقتی محقق بداند عملاً تحقیقاتش مورد استفاده قرار نمی‌گیرد، هم انگیزه‌ی کار خوب را از دست می‌دهد و هم در نظرش چنین می‌آید که

می‌تواند کار خودش را با تقلب پیش ببرد (حاتمی، ۱۳۸۹: ۲). از طرف دیگر باید بین متولیان امر سیاست‌گذاری و محققان در عرصه علوم انسانی در هر کشور ارتباط برقرار شود. سیاست‌گذاری در دنیای کنونی مقوله‌ای است پیچیده و نیاز به تخصص‌های گوناگونی در حیطه‌های مختلف دارد و با تکیه بر اطلاعات و دانش محدود یک شخص مانند گذشته نمی‌توان مشکلات عمومی پیچیده دنیای کنونی را شناخت و برای آنها راه حل ارائه کرد، بلکه باید از متخصصان و اندیشمندان مختلف در هر جامعه‌ای به شکل مشاور و صاحب‌نظر استفاده کرد.

#### ۴. علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران

علوم انسانی به ما کمک می‌کنند بتوانیم اولاً راجع به موضوعاتی که ما به عنوان شهروندان یا موجودات انسانی با آن مواجه می‌شویم به صورتی انتقادی و ادراکی تفکر کنیم. ثانیاً ارزش‌های اساسی و پایه را که در سیاست‌ها و اقدامات مختلف مرتبط با این ارزش‌ها ارائه می‌شوند به طور عقلانی و روشنفکرانه بررسی کنیم و ثالثاً تجارب دیگران و رویکردهایی را برای درک موضوعات مشترک انسانی که در زمان‌ها و مکان‌ها و فرهنگ‌های مختلف به کار رفته‌اند درک کنیم و مورد بهره‌برداری قرار دهیم. در اسلام سابقاً بخشی از مسایلی که امروزه جزء علوم انسانی به شمار می‌رود، در حکمت عملی مطرح می‌شده است. حکمت به دو دسته تقسیم می‌شود: حکمت عملی و حکمت نظری. همه امور اخلاقی، تدبیر منزل و حتی امور سیاسی جزء حکمت عملی است و در تعریفش هم می‌گویند حکمت عملی یک عده حقایقی است که وجودشان وابسته به انسان است یعنی در غیر انسان وجود ندارد، مثلاً اخلاقیات و سیاسیات و مانند این‌ها. یک قسمت دیگر هم که علوم شرعی است و یک قسمت هم اصول دین است که جز حکمت نظری است و حکمت نظری هم که می‌گویند عبارت است از علم به حقایق اشیاء علی ما هی علیها، یعنی همان گونه که هست (سعادت مصطفوی، ۱۳۸۵: ۱۰). در مطالعات علوم انسانی،

موضوع مطالعه، موضوعی اجتماعی - انسانی است. بنابراین رابطه‌ی میان پژوهشگر و پدیده در دست مطالعه نیز اجتماعی است. خود پدیده‌های اجتماعی که از بطن روابط انسان‌ها نیز ساطع می‌شوند به صورت اجتماعی تعریف می‌شوند. جامعه مهم‌ترین و اصلی‌ترین مکان پدیده‌ی مورد بررسی پژوهشگر علوم انسانی است (دانایی فرد، ۱۳۸۸: ۳). در این قسمت به بررسی چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران می‌پردازیم. این مسئله را در دو قسمت بررسی می‌کنیم: ۱- تولید علم در علوم انسانی ایران از نظر کمی و کیفی ۲- نحوه‌ی سیاست‌گذاری در ایران از نظر رابطه‌ی آن با علوم انسانی. ۱- تولید علم در علوم انسانی ایران. تولید علم از طریق تحقیق و پژوهش حاصل می‌شود. مقالات علمی چاپ شده در مجلات استاندارد جهانی، معروف به مجلات تحت پوشش مؤسسه‌ی اطلاعات علمی (ISI)، مستقر در فیلادلفیای آمریکا، مهم‌ترین خروجی پژوهش‌های مولد علم است که در جهان امروز به آن توجه خاص می‌شود. تعداد مقالات به ثبت رسیده با نشانی ایران در ISI به تفکیک بخش‌های مختلف در علوم محض SCI، علوم اجتماعی SSCI و علوم انسانی و هنر A&HSCI در سال ۲۰۰۳ بدین صورت بوده که: ۰/۲۹ در شاخه‌ی علوم محض، ۰/۶ درصد در شاخه‌ی علوم اجتماعی و ۰/۱ در شاخه‌ی علوم انسانی و هنر. (جدول شماره ۱) (صبوری، ۱۳۸۴: ۳۲).

جدول شماره ۱

	A&HSCI	SSCI	SCI
سهم ایران	۱۲	۹۲	۳۲۲۲
تعداد کل	۸۹۰۴۸	۱۵۲۷۷۵	۱۱۱۱۳۶۹

تعداد مقالات دانشمندان ایرانی نمایه شده در ISI در سه شاخه‌ی علوم محض (SCI)، علوم اجتماعی (SSCI) و علوم انسانی و هنر (A&HSCI) در فاصله‌ی سالهای ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۴ به این صورت بوده است: در سال ۲۰۰۴ در شاخه‌ی علوم محض ۳۸۲۲ مورد از مجموع کل ۱۰۵۷۰۱۰ مقاله، در شاخه‌ی علوم اجتماعی ۱۰۷ مورد از مجموع کل ۱۳۲۵۹۲ مقاله و در شاخه‌ی علوم انسانی و هنر تنها ۶ مورد از مجموع کل ۱۰۴۰۵۱ مقاله. به این ترتیب سهم ایران از تولید علم جهانی در علوم اجتماعی ۰/۸ درصد و علوم انسانی و هنر نزدیک به صفر است (صبوری و پورسانان، ۱۳۸۴: ۶۱). در سال ۲۰۰۵ میلادی تعداد مقالات نمایه شده ایران در علوم پایه ۵۴۲۳ مورد از مجموع ۱۲۹۸۳۳۱ مقاله (یعنی ۰/۴۲ مقدار جهانی) در علوم اجتماعی ۲۲۵ مورد از مجموع ۱۷۰۷۸ مقاله (یعنی ۰/۱۳ درصد مقدار جهانی) و در علوم انسانی و هنر ۱۱ مورد از مجموع ۱۳۰۸۵۵ مقاله (۰/۰۰۸ درصد مقدار جهانی) بوده است (صبوری و پورسانان، ۱۳۸۵: ۵۱). در سال ۲۰۰۶ میلادی تعداد کل اسناد نمایه شده‌ی ایران در علوم اجتماعی ۱۹۵ مورد از مجموع ۱۶۴۸۰۲ سند (یعنی ۰/۱۲ درصد مقدار جهانی) و در علوم انسانی و هنر ۱۶ مورد از مجموع ۱۰۸۳۱۲ سند (۰/۱ درصد مقدار جهانی) بوده است (صبوری، ۱۳۸۵: ۴۰). در سال ۲۰۰۷ میلادی تعداد کل اسناد نمایه شده ایران در علوم اجتماعی ۳۵۱ مورد از مجموع ۱۶۶۷۱۴ سند (یعنی ۰/۲۱ درصد مقدار جهانی) و در علوم انسانی و هنر ۳۰ مورد از مجموع ۱۰۱۵۹۸ سند (یعنی ۰/۰۳ مقدار جهانی) بوده است (صبوری، ۱۳۸۶: ۳۶). در سال ۲۰۰۸ میلادی تعداد کل اسناد نمایه شده ایران در علوم اجتماعی ۴۸۷ مورد از مجموع ۱۹۹۱۵۸ سند (یعنی ۰/۲۴ درصد مقدار جهانی) و در علوم انسانی و هنر ۳۶ مورد از مجموع ۱۱۴۹۰۵ سند (۰/۰۳ مقدار جهانی) بوده است. از نظر مقایسه‌ی منطقه-ای ترکیه و رژیم صهیونیستی رقبای ایران در عرصه‌ی علم در منطقه‌اند. در سال ۲۰۰۸ سهم ایران، رژیم صهیونیستی و ترکیه به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۹ و ۱/۴۹ درصد مقدار جهانی است. در سال ۲۰۰۸ میلادی تحقیقات (SSCI) در رژیم صهیونیستی چهار برابر

جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران ۶۹۷

ایران (۱۹۷۵) نمایه برای رژیم صهیونیستی و ۴۸۷ نمایه برای ایران) و تحقیقات در حوزه علوم انسانی و هنر (A&HSCI) در رژیم صهیونیستی چهارده برابر ایران (۵۱۲ نمایه برای رژیم صهیونیستی و ۳۶ نمایه برای ایران) بوده است. (صبوری، ۱۳۸۷: ۳۷).

جدول شماره ۲: مقایسه وضعیت تولید علمی ایران با رقبای خود در منطقه در دو

سال اخیر

سال	۲۰۰۸	۲۰۰۷	۲۰۰۸	۲۰۰۷	۲۰۰۸	۲۰۰۷	
تعداد نمایه های علوم محض	۱۳۲۶۰	۱۲۲۴۱	۲۳۴۹۷	۱۹۱۳۲	۱۳۴۲۴	۸۹۳۸	
تعداد نمایه های علوم اجتماعی	۱۹۷۵	۱۶۹۹	۱۵۸۴	۹۰۲	۴۸۷	۳۵۱	
تعداد نمایه های علوم اجتماعی و هنر	۵۱۲	۳۷۳	۲۸۶	۱۰۸	۳۶	۳۰	

همچنین اطلاعات مربوط به سالهای ۱۹۹۴ تا ۲۰۰۳ نشان می‌دهد از تعداد کل ۳۱۵۰ مقاله منتشر شده توسط استادان و محققان دانشگاه‌های کشور در مجلات مذکور ( که عموماً در رشته‌های شیمی و فیزیک و پلیمر و داروسازی و برق و مکانیک و امثال آن است ) فقط نیم درصد در حوزه علوم انسانی است. آمارها نشان می‌دهد که مثلاً طی سال‌های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۱ از متخصصان ایرانی کمتر از ۲۰۰ مقاله علمی - پژوهشی در علوم انسانی در مجلات ISI چاپ شده است که ۵۵ عنوان از آن‌ها مربوط به رشته روان‌شناسی است و در حوزه‌های دیگر علوم انسانی چون تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی و الهیات و فلسفه و حقوق و قانون و اقتصاد و تجارت و ارتباطات و هنر و باستان‌شناسی و رشته‌های مشابه رقم قابل ذکر وجود ندارد (لطف آبادی، ۱۳۸۲: ۹). در حوزه داخل نیز

۶۹۸ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

بررسی آمار کتاب‌های ترجمه شده در حوزه علوم اسلامی نشان می‌دهد که علوم انسانی در ایران کاربردی را که باید داشته باشد ندارد و از ضعف‌های اساسی رنج می‌برد (جدول شماره ۳). به طوری که در این جدول مشاهده می‌شود، فلسفه با ۲۲۵۵ و علوم اجتماعی با ۱۳۴۸ و تاریخ با ۱۱۲۶ عنوان کتاب ترجمه شده به ترتیب بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

(جدول شماره ۳) توزیع فراوانی موضوع کتابهای ترجمه شده (دور پناه، ۱۳۸۲: ۱۰۰).

ردیف	طبقه اصلی موضوعی	فراوانی	درصد	ردیف	طبقه اصلی موضوعی	فراوانی	درصد
۱	فلسفه و دین	۲۲۵۵	۳۰ / ۱۶	۶	هنرهای دیداری	۴۳۷	۵ / ۸۵
۲	علوم اجتماعی	۱۳۴۸	۱۸ / ۰۵	۷	آموزش و پرورش	۳۵۸	۴ / ۸۰
۳	تاریخ	۱۱۲۶	۱۵ / ۰۸	۸	علوم سیاسی	۲۲۱	۲ / ۹۶
۴	جغرافیا	۶۳۲	۸ / ۴۶	۹	کلیات	۱۰۷	۱ / ۴۳
۵	زبان و ادبیات	۴۹۴	۶ / ۶۱	۱۰	موسیقی	۱۰۵	۱ / ۴۱

با توجه به اینکه علوم انسانی در حیطه‌ی موضوعی خود فهم معمای انسان، تشخیص مسائل و ارائه‌ی طرحی برای رفع گرفتاری انسان را به عهده دارند، روندهای ذکر شده در بالا در ارتباط با علوم انسانی در ایران نشان دهنده وجود بحران در این علوم است. همچنین جامعه هر کشوری آزمایشگاه علوم انسانی در همان کشور است و این علوم باید در حیطه همان جامعه به تولید علم بپردازند. ولی مسائل مطرح در علوم انسانی ایران از جوامع دیگر نشأت می‌گیرند. این علوم به جای کشف مسائل جامعه ایران و یافتن راه حل‌های مناسب، قسمت اعظم تلاش خود را معطوف به نقل کردن و ترجمه و شاخ و برگ دادن به علوم انسانی غربی کرده‌اند که هم دارای جوامعی متفاوت‌اند و هم اینکه مبانی فلسفی این علوم نیز متفاوت است. مجمع تشخیص مصلحت، شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای فرهنگ عمومی، هیأت دولت، شورای عالی اقتصاد، شوراهای میان‌وزارتی، شورای عالی امنیت ملی، شورای عالی مناطق آزاد و ... از جمله دست‌اندرکاران سیاست‌گذاری در ایران‌اند. عدم تداوم، بی‌ثباتی و دیرین نبودن دستگاه اداری ایران که خود ناشی از تعداد تحولات سیاسی ایران در صد و پنجاه سال گذشته است، نظام اداری ما را فاقد یک سنت فرهنگی در اداره‌ی امور (فرهنگ اداری) کرده است. هویت فرهنگی مدیریتی و اداری در ایران هنوز شکل نگرفته است و در نتیجه شاهد اعمال سلیقه‌های متفاوت در سطح مدیران کشور می‌باشیم که نه تنها ناکارآمدی دیوان سالاری ایران را سبب شده، بلکه مدیران کشور را نیز ناتوان از ایجاد ارتباط و تعامل با یکدیگر کرده است. هم‌چنین بخشی از مشکلات سیاست‌گذاری در ایران به ارتباط و پیوند ضعیف آن با مطالعات علوم انسانی مربوط است.

در قسمت بعدی پژوهش به آسیب‌شناسی چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران می‌پردازیم.

## ۵- دلایل ناکارآمدی چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران

اینکه چرا حلقه‌های علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران دارای هم پیوندی و حمایت ضعیفی نسبت به هم‌اند، هم ریشه در جهت‌گیری و نحوه تولید علم در علوم انسانی دارد و هم در نحوه سیاست‌گذاری‌ها. در این جا دلایل این ناکارآمدی را در دو قسمت الف) علوم انسانی و ب) نحوه سیاست‌گذاری‌ها بررسی می‌کنیم:

### الف) علوم انسانی

علم اولاً روش‌مند است و متدولوژی خاص دارد و ثانیاً هر رشته‌ی علمی به بررسی موضوعی مشخص می‌پردازد، در عین حال که ممکن است از دستاورد سایر رشته‌ها نیز برای بررسی هر چه بهتر موضوع استفاده کند. با توجه به این موضوع ما نیز در علوم انسانی باید به این سمت حرکت کنیم که موضوع مورد بررسی مان اولاً مشخص باشد و ثانیاً این موضوع باید در دسترس و از محیط اجتماعی خودمان انتخاب شود و ثالثاً متدولوژی علمی را رعایت کنیم و علم را از طریق به کارگیری روش‌های علمی تولید کنیم نه اینکه علم تولید شده در جوامع دیگر را صرفاً نقل و بازگو نماییم. با توجه به این مطلب درباره‌ی علل ضعف علوم انسانی در ایران می‌توان به این موارد اشاره کرد:

۱- حاکمیت رویکرد نقلی بر علوم انسانی ایران: رویکرد نقلی مورد نظر ما در این جا به معنای ترجمه محور بودن علوم انسانی در ایران نیست بلکه منظور نحوه استفاده‌ای است که از ترجمه می‌شود. ترجمه اصولاً نشانه ارتباط و پویایی و استفاده از میراث علمی بشری و نیز نشانه‌ی تبادل افکار و اندیشه‌هاست. ما در عین حال که علوم دیگر جوامع را ترجمه و از آنها استفاده می‌کنیم باید به زمینه‌مند بودن آن علوم مخصوصاً علوم انسانی توجه داشته باشیم. باید همچنین به این مسئله توجه کنیم که کارکرد علوم انسانی چیست؟ آیا کارکرد علوم انسانی فقط بحث‌های نظری و روشنفکرانه است. آیا ما نباید موقعی که اندیشه‌ی فلان نظریه‌پرداز فلان رشته‌ی علوم انسانی را مطالعه می‌کنیم متوجه



جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران ۷۰۱

باشیم که این اندیشمند دربارهٔ مسئله و مشکلی که در جامعه‌اش تشخیص داده اندیشه‌ورزی کرده است. متأسفانه ترجمه در کشور ما به جای اینکه در جهات صحیح مورد استفاده قرار گیرد و باعث آگاهی دانش‌آموختگان و پژوهشگران رشته‌های علوم انسانی از شیوه‌های جدید پژوهشی در علوم انسانی و نحوهٔ تولید علم و نظریه‌پردازی باشد، ابزاری است در جهت طی کردن پله‌های ترقی در بوروکراسی علمی کشور. در حال حاضر یکی از راه‌های به دست آوردن امتیازهای علمی ترجمه است، به طوری که علوم انسانی ایران را صرفاً به بلندگوی علوم انسانی جوامع دیگر تبدیل کرده است. علوم انسانی ما به همین دلیل در تشخیص مسئله به عنوان نخستین گام تولید علم ناتوان است و تحت تأثیر سلطه‌ی همین رویکرد نقل محوری بیشتر متمایل به بیان مسائل کشف شده و پاسخ داده شده در جوامع دیگر است و خواهان علم حاضر و آماده است و تمایلی به تولید علم ندارد و این‌ها تاحدودی به حاکمیت رویکرد نقلی در عرصه‌ی ترجمهٔ کتب علوم انسانی بر می‌گردد. علاوه بر این می‌توان دلایل دیگری را برای دور شدن علوم انسانی از کارکرد خود در ایران ذکر کرد. ۲- نوآوری واقعی و آفرینش دانش در علوم انسانی مستلزم آن است که کار محقق بر چهار ستون اساسی مطالعه‌ی علمی و تجربی، تحلیل و تفکر منطقی، شوق و خرد مینوی و ایمان قدسی استوار باشد. فرود آوردن پژوهش در علوم انسانی تا حد مشاهده و تجربه در علوم طبیعی یا فقط به بینش درونی و ایمان، هر دو مانع آفرینش در علوم انسانی‌اند. تفکیک و بی‌ارتباط کردن همین دو جنبه از علوم انسانی است که شناخت همه جانبه از انسان را ناممکن می‌سازد و مانع سعادت و کمال آنها می‌شود (لطف آبادی، ۱۳۸۳ : ۷). ۳- ایرانیان و دانشمندان ایرانی بیش از هر ملت دیگر به نشر اسلام و پیشرفت فرهنگ و تمدن اسلامی و ارتقای علوم در بستر آن کمک کرده‌اند و در واقع روح و عقل و خرد ایرانی یکی از اصلی‌ترین خمیرمایه‌های تمدن و فرهنگ اسلامی و از عناصر اصلی پیشرفت‌های چشمگیر آن حداقل در دو قرن اول ظهور و رواج اسلام بوده است. بدین خاطر هم می‌توان انتظار داشت که بار دیگر اعتلای تمدن و فرهنگ

اسلامی به دست ایرانیان محقق شود. تکیه بر علم و دانش اندوزی آن هم با صبغه‌ای الهی و دینی، از تواناترین ابزارهای نیل به این آرمان والاست و دانشگاه اسلامی در کنار حوزه‌های علمیّه، دو ستون مستحکمی‌اند که باید با تحصیل و به خدمت گرفتن علوم مختلف بنای حیات اسلامی را نظریه پردازی و سپس محقق کنند (اخوان کاظمی، ۱۳۸۲ : ۲۳). ۴- تقلید کورکورانه از دیگران و عدم روح تحقیق و کم همتی برای ایستادان بر روی پای خود برای نظریه پردازی و ایجاد یک فکر جدید یکی دیگر از موانع علوم انسانی در ایران است. شاید بتوان ریشه‌ی این مورد را در یک حالت روانی تاریخی در میان کشورهای جهان سوم، بخصوص کشورهای اسلامی جست و جو کرد و آن عدم اعتماد به نفس است ( مصباح، ۱۳۸۳ : ۱۳). ۶- همچنان که توماس اسپرینگن روش پژوهش اندیشمندان و در عین حال چگونگی شکل گیری اندیشه‌ی ایشان را در سه قالب ۱- مشاهده بی‌نظمی ۲- تشخیص علل و ۳- ارائه‌ی راه حل معرفی می‌کند، امام خمینی(ره) نیز اگرچه در سال ۱۳۲۴ و با نگارش کتاب کشف الاسرار که پاسخی بر شبهات اسرار هزار ساله بود در سپهر علمی کشور ظهور کرد، تا رفع محذوراتی چون الزام نفس امام به رعایت سلسله مراتب مرجعیت شیعی تا پس از فوت مرحوم بروجردی در سال ۱۳۴۰ از اعلام حضور رسمی در سپهر سیاسی کشور پرهیز کرد. پس از این اتفاق و عطف به روحیه تکلیف‌گرایی خویش اولین صف آراییی را در سال ۱۳۴۱ در عرصه‌ی سیاست و عمل در قبال رژیم پهلوی نشان داد و از این تاریخ تا پایان عمر با ظرافت خاص به شناخت مشکلات فراروی ملت و مبارزه برای رفع آن کمر همت بست، بر این اساس چنان که خود ایشان به صراحت بیان می‌دارد منتهای همت خود را مصروف این امر ساخت که اول هر کار این است که انسان مرض را تشخیص دهد و به فکر علاج بیفتد. از نظر امام خمینی (ره) بسترهای فکری منحرف تولید علم مهم‌ترین مانع در این راه‌اند که نیازمند خلق بسترهای جدید می‌باشد (صالحی، ۱۳۸۳ : ۳۴ و ۳۵). ۶- البته نباید از ماهیت موضوع مورد مطالعه‌ی علوم انسانی نیز به عنوان یکی دیگر از موانع تولید دانش، هم در

جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران ۷۰۳

ایران و هم در سایر جوامع، غافل بود. موضوع مورد مطالعه‌ی علوم انسانی با موضوع مورد مطالعه در رشته‌های علوم تجربی کاملاً متفاوت است. این موضوع پیوسته رفتارش را تغییر می‌دهد و از این رو به نظم در آوردن آن کاری است بس مشکل. بنابراین موضوع علوم انسانی قابلیت مطالعه‌ی آزمایشگاهی ندارد و مستلزم پیوند بین پژوهشگر و موضوع مورد مطالعه است. ۷- بسیاری از آنچه در برخی از گستره‌های علوم انسانی به عنوان پژوهش ارایه می‌شوند اساساً تتبع موضوع محورند و نه پژوهش معطوف به مسئله. در میان پژوهش‌هایی که با مواجهه‌ی محقق با معضل آغاز می‌شوند، غالباً به تمایز مهم مشکل و مسئله توجه نمی‌شود و این امر ناکامی و بی‌حاصلگی بسیاری از تحقیقات حوزه-ی علوم را تبیین می‌کند. ۸- از موانع دیگر پیش روی تولید علم در علوم انسانی ایران موضوع هزینه‌های تحقیق و پژوهش است. هزینه‌ی انجام برخی از پژوهش‌ها سرسام آور است، زیرا موضوع‌ها و آزمودنی‌های تحقیق آن قدر زیاد و گسترده است که فراچنگ آوردن اطلاعات از آنها به زمان و هزینه و کار بسیار نیاز دارد. ۹- نظام اداری - آموزشی پس از انقلاب فاقد ساز و کارهای بومی مبتنی بر هویت و گفتمان انقلاب بوده و نتوانسته است در عرصه‌ی معرفی ابزارها، یعنی نظام اداری مبتنی بر هویت اسلامی- ایرانی از الگوها و ساختار اداری غرب مستقل گردد. در این وضع، به علت تعیین نشدن کیفی و کمی نظام اداری بخش آموزش و پژوهش، کمیّت و کیفیت نظام‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی عاری از معیارهای هویتی مناسب در عرصه‌های اجتماعی، اقتصادی و ... بوده است. نتیجه‌ی چنین کمبودهایی، موفق نبودن نظام اجتماعی در سطح کلان خواهد بود و در مسیر به کارگیری همه‌ی امکانات مادی و معنوی دستگاه‌های اجرایی و قوانین و مقررات، به صورت مجموعه‌ای هماهنگ، ناتوانی را القا می‌کند. از همین رو از آنجا که آموزش و پژوهش قلب تپنده‌ی نظام فکری و عقیدتی جامعه است، ضروری است سناریوی وحدت حوزه و دانشگاه بعد علم‌یاتی‌تری به خود بگیرد و این وحدت در نظام اداری حوزه-های پژوهشی و آموزشی تجلی یابد (نادری فاریابی، ۱۳۸۷ : ۸۹). ۱۰- از موانع دیگری

می‌توان به فقدان تولید نظریه و فکر در دانشگاه اشاره کرد. متأسفانه ما در کشور در حوزه‌ی علم عموماً و مخصوصاً در حوزه‌ی علوم انسانی، با فقدان نظریه پردازی مواجهیم.

### ب) نحوه‌ی سیاست‌گذاری‌ها

برنامه‌ریزی به مفهوم انتخاب و تعیین جهت جریان و حدود کنش و واکنش‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در مقاطع زمانی است. هدف، سیاست و وسیله، عناصر برنامه‌اند. برای توسعه‌ی اجتماعی و اقتصادی، مجموعه‌ای به هم پیوسته از هدفها تعیین می‌شوند؛ منظومه‌ای از سیاست‌ها برای دستیابی به این هدفها سنجیده می‌شوند؛ وسیله‌هایی برای رسیدن به هدفها مشخص می‌گردند و در عین حال هر سه درهم تنیده‌اند (خادم آدم، ۱۳۷۰: ۵۵). سیاست‌گذاران با اتخاذ سیاست‌هایی که به منزله‌ی سیاست‌های عمومی به شمار می‌روند، اصولی را تبیین و اعلام می‌دارند که به مثابه‌ی الگو و راهنما، اقدامات و فعالیت‌های لازم را در جامعه راهبری می‌کنند. ساختار ذهنی که در بردارنده‌ی طرز تلقی‌ها و جهان‌بینی‌های موجود در ذهن سیاست‌گذاران است، برای رسیدن به عرصه‌ی ظهور و عینیت، نیازمند ابزارهایی است که این ابزارها با ساختارهای عینی تأمین و از بین ساختارهای عینی به صورت سیاست‌های مختلف به جامعه تزریق می‌شود (آهنگر، ۱۳۸۲: ۹۸ و ۱۰۳). تغییرات وسیعی که در جهان امروز به وقوع پیوسته و فناوری‌های جدیدی را به مردم جهان عرضه داشته، روابط و ساختار کشورهای مختلف را به شیوه‌های متفاوت تحت تأثیر قرار داده است. در این شرایط جایگاه سیاستگذاری در تحولات ساختاری، موضوع قابل توجه کارشناسان و کارگزاران سیاسی - اقتصادی است. در این زمینه شناخت تصویری کلان از مسایل سیاسی - اقتصادی اهمیتی خاص دارد و لازم است که توجه دولتمردان به این پدیده جلب شود. تغییرات در فرآیند سیاستگذاری تحت تأثیر متغیرهایی مانند؛ الف) نتایج سیاسی دوره‌ی قبل ب) محیط سیاسی پ) شرایط مادی ت) تغییرات اقتصادی ث) امکانات خارجی شکل می‌گیرد (عبیری، ۱۳۸۶: ۵۸). در دوران مدرن با توجه به پیچیدگی عرصه‌های مختلف زندگی، عمومی سیاستگذاری دولت نیز متناسب با این

جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران ۷۰۵

پیچیدگی‌ها تخصصی و حفره‌ایتر شده و سیاست‌گذاری در سطوحی مثل داخلی و خارجی، اقتصادی و اجتماعی، تکنولوژیکی، فرهنگی و علمی مورد توجه قرار گرفته است. همچنین شاهد ایجاد و گسترش رشته‌ی علوم سیاست‌گذاری (Public policy) برای استفاده‌ی کاربردی از علوم اجتماعی در حل مسائل روزمره و برجسته شدن نقش عوامل اجتماعی و اقتصادی در سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌های دولتی، در اواسط دهه‌ی ۱۹۶۰ میلادی هستیم. علوم سیاست‌گذاری می‌کوشد شناخت عملی ما را در زمینه‌ی سیاست‌های بخش عمومی گسترش دهد؛ محتوا و جوهره‌ی ژست‌ها و دخالت‌های دولتی در امور جامعه را بازشناسی کند و در یک کلام از فعالیت‌های بخش عمومی به صورت خرد سخن گوید (اشتریان، ۱۳۷۶: ۱۶۲).

علل ناکارآمدی ارتباط علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران فقط مربوط به حوزه‌ی علوم انسانی نیست بلکه در حیطه‌ی سیاست‌گذاری نیز می‌توان به مواردی اشاره کرد که بی‌تأثیر در ضعف چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران نیستند. از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱- حکومت‌ها در ایران می‌دانند مشکلات چیست و برای همه‌اش راه حل دارند، یعنی از دانشگاه راه حل نمی‌خواهند و دانشگاه مرجع نیست. نه تنها در مورد مسائل سیاسی بلکه در هر مسئله‌ی دیگر هم حکومت عقل کل است. ۲- از جمله دلایل دیگری که می‌توان ذکر کرد عواید ناشی از نفت است. این عواید هنگامی که تا حد زیادی افزایش یافته، دست کم ۱۰ درصد تولید ملی را تشکیل دهند استقلال غیر عادی اقتصادی و سیاسی دولت را از نیروهای مولد و طبقات اجتماعی فراهم می‌آورد. در یک کلام این پول مالیات دهندگان نیست تا دولت در مورد چگونگی خرج کردن آن ملزم به پاسخ‌گویی باشد (کاتوزیان، ۱۳۷۲: ۲۹۰). این مورد باعث می‌شود که دولت‌ها در سیاست‌گذاری حساسیت چندانی نسبت به مطالعات و تحقیقات برای امر سیاست‌گذاری نشان ندهند و به مراحل سیاست‌گذاری اصولی ذکر شده در صفحات قبل (۱- مرحله شناخت مشکل ۲- ارائه‌ی راه حل ۳- مرحله‌ی تصمیم‌گیری و ۴- ارزیابی) توجه نمی‌کنند.

۳- پایین بودن ظرفیت پاسخ‌گویی مسئولان سیاستگذاری برای مسئولیت‌پذیری و مواجهه‌ی شفاف با آثار و پیامدهای عملکرد و به ویژه، پذیرش انتقادات و اشکالاتی که توسط گروه‌ها و افراد ذی‌نفع و مجامع علمی کشور و دانشگاه‌ها به عملکرد آن‌ها وارد می‌شود.

## ۶. راهکارها

۱- علوم انسانی در ایران باید از حالت نقلی صرف خارج شود و حالت کاربردی پیدا کند. یعنی در عین اینکه ما از دستاوردهای علوم انسانی در سایر جوامع به عنوان میراث مشترک بشری استفاده می‌کنیم، سعی شود به تفاوت‌های زمینه‌ای میان جوامع مختلف، میان جامعه خودمان با جوامع دیگر توجه شود و از برخورد صرف نظری با این علوم اجتناب گردد. ۲- با توجه به وجود جنبه‌ی مذهبی و ایمان‌درونی قوی در جامعه‌ی ایران، شناخت علمی در علوم انسانی ایران مستلزم تلفیق بینش تجربی و تحلیل و تفکر منطقی و بینش ایمانی و مذهبی است. ۳- احیای دانشگاه اسلامی و رابطه‌ی حوزه‌های علمی و دانشگاه اسلامی برای احیای حیات تمدن اسلامی. ۴- توجه به فرمان رهبر معظم انقلاب اسلامی مبنی بر همت مضاعف و کار مضاعف در همه‌ی زمینه‌ها و از جمله در علوم انسانی و حرکت به سوی همت بیشتر در امر تحقیق و کنار گذاشتن تقلید کورکورانه و اعتماد به نفس بیشتر. ۵- توجه به سیره‌ی معمار کبیر انقلاب اسلامی، حضرت امام خمینی (ره) و این امر که اول هر کاری از جمله تولید علم در علوم انسانی این است که انسان مرض را تشخیص دهد و به فکر علاج بیفتد و کنار زدن بسترهای منحرف تولید علم و خلق بسترهای جدید از بطن فرهنگ اسلامی - ایرانی. ۶- پیوند بیشتر پژوهشگران علوم انسانی با موضوعات مورد پژوهش خود در جامعه و توجه به سرشت متغیر و ناپایدار این موضوعات. ۷- پژوهش‌های علوم انسانی باید مسئله محور شوند و این علوم باید معضلات و مشکلات جامعه‌ی ایرانی را فهم کنند. ۸- اختصاص بودجه‌های پژوهشی و علمی

جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران ۷۰۷

بیشتر توسط دولت و رفتن به سمت بازاری کردن فرایند تولید علم در علوم انسانی برای تأمین هزینه‌های گزاف در این حوزه‌ها. ۹- توجه به هویت ایرانی و اسلامی در امر آموزش و پژوهش و ضرورت نزدیکی حوزه و دانشگاه در این مسیر. ۱۰- حکومت در امر سیاست‌گذاری نباید خود را دانای کل بداند و باید دست یاری به سوی رشته‌های علمی مخصوصاً علوم انسانی دراز کند و از تحقیقات علوم انسانی استقبال نماید. ۱۱- رعایت مراحل سیاست‌گذاری اصولی ( ۱- شناخت مشکل ۲- ارائه راه حل ۳- مرحله تصمیم‌گیری ۴- ارزیابی ) که باعث می‌شود خود به خود به علوم انسانی نیاز پیدا بشود و این علوم به کمک طلبیده شوند. ۱۲- مسئولان و سیاست‌گذاران کشور بایستی از انتقادات بجا و سازنده و علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگران علوم انسانی استقبال کنند و دارای پیوندی ارگانیک با اندیشمندان حوزه‌های مختلف علوم انسانی برحسب نیاز باشند و سعی کنند چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری را کارآمدتر کنند.

## ۷. نتیجه

از مباحثی که مطرح شد این‌طور می‌توان نتیجه گرفت که ۱- موضوع علوم انسانی مطالعه‌ی انسان و انواع مسایل و مشکلات اجتماعات انسانی است. ۲- جوامع انسانی از نظر ارتباطات متقابل و عقاید و آداب و محیط و جغرافیا و... در عین اینکه دارای مشترکاتی با سایر جوامع‌اند، ویژگی‌های خاص خودشان را دارند و ۳- پس علوم انسانی در هر جامعه در عین اینکه از میراث‌های مشترک علوم انسانی سایر جوامع استفاده می‌کند باید به خاص و ویژه بودن مسایل و مشکلات و ویژگی‌های آن جامعه توجه داشته باشد و برای تولید علم مسایل خاص آن جامعه را به عنوان موضوع تولید علم مد نظر خود قرار دهد. از طرف دیگر سیاست‌گذاری را به عنوان ژست‌ها و دخالت‌های دولت در امور جامعه و در یک کلام سیاست‌های بخش عمومی تعریف کردیم. گفتیم که سیاست‌گذاری اصولی دارای مراحل است شامل؛ ۱- شناخت مشکل ۲- مرحله‌ی ارائه‌ی راه‌حل‌ها ۳- مرحله‌ی

تصمیم‌گیری ۴- مرحله‌ی اجرا و ۵- مرحله‌ی ارزیابی. مشکل عمومی یعنی یک نیاز انسانی، یک محرومیت یا یک نارضایتی که به وسیله‌ی خود فرد یا دیگری شناسایی شده، برای آن راه حل جست و جو می‌شود. پس شناخت مشکل برای سیاستگذاری اولین گام است. با توجه به پیچیدگی جوامع انسانی در عصر کنونی شناخت مشکل نیز کاری است پیچیده و بنابراین یک فرد به تنهایی نمی‌تواند مسؤولیت آن را به عهده بگیرد. در اینجاست که باید میان حلقه‌ی علوم انسانی به عنوان ابزار شناخت علمی مسایل جوامع انسانی و سیاستگذاری به عنوان ارائه‌ی راه حل عملی و پراتیک برای مسایل و مشکلات عمومی جامعه، نزدیکی و ارتباط به وجود آید و در مراحل مختلف سیاستگذاری، این علوم به یاری گرفته شوند.

چرخه‌ی جامعه، علوم انسانی و سیاستگذاری در ایران در دو حلقه‌ی مورد بررسی این پژوهش یعنی علوم انسانی و سیاستگذاری دارای هم پیوندی ضعیفی است. از یک طرف دور شدن علوم انسانی از کارکرد اصلی خود در شناخت جامعه ایران و حالت نقلی پیدا کردن آن و از طرف دیگر چگونگی فرایند سیاستگذاری در ایران از دلایل این وضعیت است، چرا که سیاستگذاران خود را دانای کل می‌دانند و از دستاوردهای علوم انسانی چندان کمک نمی‌گیرند و اگر زمانی این امر اتفاق بیفتد بیشتر حالت پزدادن و نمایش دارد. مقصود این پژوهش از حاکمیت رویکرد نقلی نحوه‌ی استفاده از ترجمه‌ی علوم انسانی دیگر جوامع در ایران است. به نحوی که کارکرد آن بیشتر در بحث‌های داغ نظری و روشنفکرانه و کم کردن ادعاهای دیگران و از طرف دیگر به عنوان امتیازی برای پیشرفت در نردبان ترقی علمی می‌باشد. برای خروج از این وضعیت سعی شد راهکارهایی ارائه شود. مهم‌ترین راهکاری که برای این وضعیت ارائه کردیم این بود که علوم انسانی باید از حالت نقلی صرف خارج شود و حالت کاربردی پیدا کند و در عین این که ما از دستاوردهای علوم انسانی در جوامع دیگر استفاده می‌کنیم باید به زمینه‌مند بودن این علوم



جامعه، علوم انسانی و سیاست‌گذاری در ایران ۷۰۹

و تفاوت‌های جوامع توجه داشته باشیم و از سوی دیگر از برخورد صرف نظری با این علوم اجتناب کنیم.

### کتابنامه

- آسیموف، آیزک (۱۳۴۹). علم چیست؟ ترجمه بهزاد محمود. مجله‌ی آموزش و پرورش، شماره‌ی ۱۱۹. اشتریان، کیومرث (۱۳۷۶). علوم سیاست‌گذاری و دستاوردهای آن برای ایران. مجله‌ی دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران. شماره‌ی ۳۷.
- اسپیرکین، کدورف (۱۳۶۰). علم چیست؟ ترجمه‌ی کیومرث پریانی. مجله‌ی هدهد، شماره‌ی ۱. اخوان کاظمی، بهرام (۱۳۸۴). راهکارهایی برای اسلامی شدن دانشگاه‌ها. مجله‌ی دانشگاه اسلامی شماره ۱۸ و ۱۹.
- تقوی، سید مرتضی (۱۳۷۵). سخنی در مفهوم جامعه‌ی دینی. مجله‌ی فقه اهل بیت، شماره‌ی ۷. خادم‌آدم، ناصر (۱۳۷۵). منظومه سیاست‌گذاری در برنامه ریزی توسعه. مجله‌ی اطلاعات سیاسی - اقتصادی، شماره ۵۳ و ۵۴.
- حشمت‌زاده، محمدباقر (۱۳۸۳). چیستی و هستی علوم علوم انسانی: برخی موانع و راهکارها. مجله‌ی قبسات، شماره‌ی ۴۴.
- دانایی‌فرد، حسین (۱۳۸۸). تحلیلی بر موانع تولید دانش در حوزه‌ی علوم انسانی: رهنمودهایی برای ارتقای کیفیت سیاست ملی علم ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست علم و فناوری، سال دوم، شماره ۱.
- وحید، مجید (۱۳۸۰). درآمدی بر سیاست‌گذاری عمومی. مجله‌ی دانشکده‌ی حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران، شماره‌ی ۵۳.
- داورپناه، محمدرضا (بی تا). روابط میان رشته‌ای در علوم انسانی: تحلیلی - استنادی. مجله‌ی مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد ۲۲.
- سریع‌القلم، محمود (۱۳۸۰). روش تحقیق در علوم سیاسی و روابط بین الملل. تهران: نشر و پژوهش فرزانه روز.
- سیف‌زاده، حسین (۱۳۸۸). نوسازی، توسعه و دگرگونی سیاسی. تهران: نشر قومس.
- سعادت مصطفوی، سیدحسین (۱۳۸۵). علم خدا. مجله‌ی پژوهش‌های فلسفی - کلامی، شماره ۳۰.
- صبوری، علی‌اکبر (۱۳۸۴ و ۸۵ و ۸۶ و ۸۷). مروری بر تولید علم. رهیافت، شماره ۳۱ و ۳۸ و ۴۱ و ۴۳.
- صبوری، علی‌اکبر و نجمه پورسانان (۱۳۸۴). تولید علم ایران در سال ۲۰۰۴. رهیافت، شماره ۳۴ و ۳۷.
- صدری، احمد (۱۳۷۴). روش تحقیق در علوم انسانی. مجله‌ی حوزه و دانشگاه، شماره ۴.

## ۷۱۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

عبیری، غلامحسین (۱۳۸۶). تحولات ساختاری و جایگاه سیاستگذاری: رویکرد کشورهای در حال توسعه. مجله بانک و اقتصاد، شماره ۸۶.

علیخانی، علی اکبر (۱۳۸۸). علوم انسانی. دو ماهنامه فارابی، شماره ۱۲.

غلام پورآهنگر، ابراهیم (۱۳۸۲). تأثیر ساختارسیاستگذاری فرهنگی بر بحران هویت. مجله نامه پژوهش، شماره ۸.

قانع‌راد، محمد امین و وحید طلوعی (۱۳۸۷). چرخش‌های روش شناختی در علوم انسانی و اجتماعی. مجله حوزه و دانشگاه، شماره ۵۷.

کاتوزیان، محمدعلی همایون (۱۳۷۲). اقتصاد سیاسی ایران. ترجمه محمد رضا نفیسی و کامبیز عزیزی. تهران: نشر مرکز.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۳). ضرورت وحدت دانش تجربی و معرفت قدسی در آفرینش علوم انسانی. مجله نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸.

مردوخ، بایزید (۱۳۷۵). نقش مراکز اطلاع رسانی در ارتقای برنامه ریزی و سیاستگذاری. مجله برنامه و بودجه، شماره ۱.

ملک محمدی، حمید رضا (۱۳۸۵). سیاستگذاری: دانش و روش. مجله سیاست خارجی، شماره ۱.

نوروزی، محمد جواد (۱۳۸۲). نظریه‌سازی در علوم اجتماعی با تأکید بر نقش پیش فرض و پارادایم. مجله معرفت، شماره ۷۲.

# روش‌های کمی و کاربرد آن در بررسی منابع تاریخ نگاری سنتی ایران (بر مبنای مدل پیشنهادی رودیک فلود)

هویین فام تی چان\*

## چکیده

به اعتقاد بسیاری از محققان و مورخان، مطالعات تاریخی عمدتاً نوعی مطالعه‌ی کیفی به شمار رفته و کاربرد روش‌های کمی در بررسی تاریخی در گذشته نادیده گرفته شده است. اما تجزیه و تحلیل کمی داده‌های تاریخی در سال‌های اخیر گسترش بیشتری یافته و نتایج موفقیت آمیزی را به نمایش گذاشته است. با این وجود، هنوز بحث و تبادل نظر بین محققین وجود دارد مبنی بر این که این روش‌های کمی تا چه حد برای تحقیقات تاریخی جوابگو بوده و در چه موقع و چگونه از این روش‌های کمی می‌توان استفاده کرد؟ یکی از دشواری‌ها برای مورخان در موقع استفاده از این روش‌ها این است که آگاهی کافی و درست از آنها نداشته و بر فنون کمی تسلط دارند. نظریه‌ای درباره‌ی روش‌های کمی در مطالعه‌ی تاریخی در کتاب مقدمه بر روش‌های کمی برای مورخان<sup>1</sup> اثر رودیک فلود Roderick Floud مطرح شد و این نوشته به ما اطلاعات و آگاهی جدید درباره‌ی روش‌های کمی quantities یا کمیت نامعلوم یا گم شده lost quantities می‌دهد و در واقع مطالب جالبی در مورد کمیت دربردارد. این روش در

---

\* دانشجوی ارشد رشته‌ی تاریخ - گرایش تاریخ ایران اسلامی دانشگاه الزهراء

1. Roderick Floud, An introduction to quantitative methods for historians, Routledge, reprint 2006

تحقیقات تطبیقی دو یا چند منابع توصیفات کمی quantities descriptions تاریخ‌نگاری سنتی خوب جواب داد. در این مقاله نگارنده این روش‌ها را بطور خلاصه معرفی کرده و نقاط قوت و ضعف و نیز دشواری‌ها و آگاهی لازم برای استفاده از این روش را مورد بررسی قرار می‌دهد. سعی بر این است یک روش کمی را که به نظر نگارنده تا حد زیادی برای مطالعه‌ی منابع تاریخ‌نگاری سنتی ایران مناسب باشد همراه با مثال‌های علمی توضیح دهد. برای انجام این تحقیق، روش توصیفی و تحلیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد تا مطالب بطور روشنی مطرح شود.

**کلیدواژه‌ها:** روش‌های کمی، کمیّت، کمیّت گم شده، منابع تاریخ‌نگاری سنتی ایران

## مقدمه

از اواسط قرن بیستم میلادی، روش‌های کمی در تحقیقات تاریخی بیشتر مورد استفاده قرار گرفت. هرچند تا کنون بحث و گفتگو بین محققان در مورد فوائد و عیوب این روش‌ها در علوم انسانی و رشته تاریخ وجود دارد اما یک نکته مهم و انکارناپذیر این است که روش‌های کمی راههای جدید و دقیقی برای روشن ساختن مسائل تاریخی به وجود آورده است. کتاب‌ها و مقالات فراوانی در مورد روش‌های کمی در رشته تاریخ نوشته شده اند، این روند از کشورهای غربی آغاز شد و اکنون به یک مهارت مهم برای محققان در انجام دادن تحقیقات خود تبدیل شده و جایگاه خاصی به خود اختصاص داده است. به مرور زمان این روش‌ها نه تنها در مقوله تاریخ اقتصادی، بلکه در تاریخ سیاسی و اجتماعی نیز استفاده شد. در مشرق زمین این روند دیرتر شروع شده است و همچنین کندتر پیش می‌رود. یکی از دلایل مهم برای این امر ویژگی تاریخ‌نگاری سنتی این منطقه می‌باشد که این دلیل در مورد تاریخ اسلام و تاریخ ایران اسلام نیز صدق می‌کند. در این سنت، مورخان به ذکر ارقام دقیق اهمیت چندانی نمی‌دادند و در عوض به عبارات ادبی و بزرگنمایی بیشتر علاقه‌مند بودند. مؤلفان این آثار اغلب ادیب بودند و معمولاً به دستور یا خواسته پادشاهان و حاکمان این آثار را به قلم می‌آوردند در نتیجه این ویژگی مهم مانع پیشرفت روند استفاده از روش‌های کمی در تحقیق آثار تاریخی و سنتی ایران اسلامی

شد. معمولاً موارد استفاده از الگوهای کمی در آثار سنتی نسبت به حجم زیاد این آثار کم است و تنها بخش ناچیزی از آنها را تشکیل می‌دهند. محققان همیشه با این سوال‌ها درگیر هستند که کدام مدل کمی در بررسی این آثار خاص جوابگو است و چگونه آن را اجرا کنند؟ این مقاله به نظریه‌ای که درباره روش‌های کمی در مطالعه تاریخی در کتاب "مقدمه بر روش‌های کمی برای مورخان" اثر رودیک فلود (Roderick Floud) مطرح شد، اشاره می‌کند. این اثر برای اولین بار در سال ۱۹۷۳م منتشر و در سال ۲۰۰۶م تجدید چاپ شد. هرچند این کتاب نوشته یک محقق در زمینه اقتصاد بود اما این روش در تحقیقات تطبیقی دو یا چند منبع تاریخ‌نگاری سنتی خوب جواب داد. در این مقاله نگارنده این روش‌ها را بطور خلاصه معرفی می‌کند، در عین حال نقاط قوت و ضعف و همچنین دشواری‌ها و آگاهی لازم برای استفاده از این روش‌ها را هم مورد بررسی قرار می‌دهد. در واقع سعی بر این است که یک روش کمی را که به نظر نگارنده تا حد زیادی برای مطالعه منابع تاریخ‌نگاری سنتی ایران مناسب می‌باشد همراه با مثال‌های علمی توضیح دهد. بخش مهم این تحقیق بررسی موردی درباره "کشته شدگان هجوم مغول در چهار منبع" با استفاده از مدل پیشنهادی فلود می‌باشد که بطور عملی جایگاه این مدل را ثابت می‌کند. در انجام این تحقیق از روش توصیفی و تحلیلی استفاده شده است تا مطالب بطور روشنی مطرح شود.

### رودیک فلود و روش‌های کمی او

رودیک فلود در سال ۱۹۴۱م در انگلستان به دنیا آمد و در رشته تاریخ اقتصادی دانشگاه‌های معتبر انگلستان مانند دانشگاه آکسفورد، لندن، کمبریج تحصیل و تدریس کرد. او در آخر دوره دکتری خود کتابی به نام "مقدمه‌ای بر روش‌های کمی برای

---

1. Roderick Floud, An introduction to quantitative methods for historians, Routledge, reprint 2006.

مورخان<sup>۱</sup> را نوشت. این کتاب حاصل علاقه زیاد او به روش‌های کمی در تاریخ اقتصادی و آشنایی با کامپیوتر بوده است.<sup>۱</sup> این کتاب یکی از کتابهای مهم رشته تاریخ اقتصادی دانشگاه‌ها محسوب می‌شود و منبع مفیدی برای آشنایی با روش‌های کمی در علم تاریخ بشمار می‌رود. این کتاب شامل ۹ فصل می‌باشد که به ترتیب در این ۹ فصل مؤلف روش جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آنها را با توضیحاتی ساده و روشن بیان می‌کند. البته نکته قابل ذکر این است که مثال‌ها و توضیحات این کتاب بیشتر در مقوله تاریخ اقتصادی است چون مؤلف بر مبنای داده‌ها در کتاب ثبت اسنادی به نام "Domesday book"<sup>۲</sup>، که بیشتر جنبه اقتصادی دارد، روش‌های خود را مطرح و تحلیل کرده است. در دیباچه این کتاب مؤلف بیان کرده است:

"بسیاری از قضاوت‌ها و توضیحات کیفی که محققان از آنها استفاده می‌کنند دارای معنای کمی می‌باشند... در عین حال، بسیاری از توضیحات درباره رفتار یک فرد یا یک گروه معنای کمی دارند، بطور مثال کلمات: "معمولاً، عموماً، اغلب، بسیار" مفاهیم کمی را انتقال می‌دهند. هر چند ما معمولاً نمی‌خواهیم بطور دقیق آنها را بسنجیم، اما در اصل مفهوم و صحت آنها فقط در سنجش کمی ثبت می‌شود". (Floud, 2006, 2)

این اشاره فلود به مفهوم کمی توضیحات کیفی اهمیت خاصی برای تحقیق آثار تاریخ‌نگاری سنتی ایران اسلامی دارد به عبارت دیگر این سخن فلود دغدغه محققان و پژوهشگران را تا حد زیادی حل کرد و یک الگوی کیفی برای بررسی این آثار را معرفی کرد چون در این آثار توضیحات کیفی با بار معنایی کمی زیاد هستند. البته باید گفت این مدل چندان مورد توجه پژوهشگران ایرانی قرار نگرفت و برای اولین بار در مقاله‌ای تحت

---

1. [http://www.history.ac.uk/makinghistory/resources/interviews/Floud\\_Roderick.html](http://www.history.ac.uk/makinghistory/resources/interviews/Floud_Roderick.html)

۲. ثبت اسنادی که در سال ۱۰۸۵ و ۱۰۸۶م به حکم ویلیام فاتح از املاک انگلیس به عمل آمد و به صورت کتابی در آمد.

عنوان " شرف الدین علی یزدی: مورخ و ریاضی دان " تألیف مهدی فرهانی منفرد اعمال شد. دکتر فرهانی در مقاله خود با استفاده از این مدل پیشنهادی فلود، ظفرنامه شامی و ظفرنامه یزدی را با هم مقایسه و با این روش فرضیات خود را ثابت کرد. دکتر فرهانی در نوشته خود بیان کرد که:

"برای مقایسه، تعدادی کمیّت از این دو ظفرنامه در آورده شد، و سپس به ترتیب در جدول وارد شد. ما به این جدول یک ستون برای "کمیّت‌های گم شده" (یا کیفیت) اضافه کردیم که شامل مواردی است که در آن مؤلفان از توضیحات کیفی به جای ارقام دقیق استفاده کرده اند مانند "بسیار"، "جمعیتی"، "یک گروه" و غیره. تعداد این توضیحات اهمیت خاصی دارد چون تفاوت مقداری بین توضیحات کیفی و کمی را بطور دقیق نشان دهد." (Farhani, 2008,541)

با توجه به این گفته، دکتر فرهانی از تعریف "کمیّت گم شده" به جای "توضیحات کیفی با معنای کمی" در کار خود استفاده کرده است و به نظر نگارنده این تعریف بار معنایی درست‌تر و روشن‌تری را در بر می‌گیرد. منظور از "کمیّت" و "توصیفات کمی" آمار و ارقام می‌باشد و "کمیّت گم شده" و "توصیفات غیر کمی"، نشان دهنده عبارات غیر عددی است که دارای بار معنایی کمی در خود هستند، مانند: بسیار، اغلب، اکثر و غیره... اهمیت "کمیّت‌های گم شده" در آثار تاریخ‌نگاری سنتی کم‌تر از "کمیّت‌ها" نیست چون با نشان دادن تفاوت بین تعداد "کمیّت‌های گم شده" و "کمیّت‌ها"، یک بار دیگر و از طریق بررسی کمی، ویژگی عمده تاریخ‌نگاری سنتی ایران اسلامی روشن می‌شود. در ظفرنامه شامی این تفاوت ۱۰۳ (۱۶۷/۲۷۰) بوده است و در ظفرنامه یزدی این فاصله ۵۴ (۳۰۱/۳۵۵) ثبت شده است که این نشان دهنده علاقه مؤلفان به توضیحات ادبی در نوشته‌های خود می‌باشد (Farhani, 2008,542). این فایده در بررسی و روشن سازی ویژگی تاریخ‌نگاری سنتی ایران اسلامی که حاصل مدل پیشنهادی فلود می‌باشد، یک بار

---

1. Mahdi Farhani Monfared, Sharaf al-Din 'Ali Yazdi: Historian and Mathematician, Iranian Studies, volume 41, number 4, September 2008,p537-547.

دیگر در بخش بعدی این تحقیق در بررسی موردی معلوم می‌شود.

### فوائد این مدل در بررسی آثار تاریخ‌نگاری سنتی ایران اسلامی

- در بالا ذکر شد که نشان دادن ویژگی تاریخ‌نگاری سنتی ایران اسلامی یکی از فوائد این مدل می‌باشد که مدل‌های کمی دیگر به اندازه این مدل نمی‌توانند این خصوصیت را روشن سازند.

- فایده دیگر این مدل که فایده اصلی روش‌های کمی می‌باشد این است که صداقت و دقت مورخان در ثبت وقایع گذشته را ثابت می‌کند (Clubb, 1974, 19); (Kovahchenko, 1991, 19) این فایده در بخش تحقیق موردی این مقاله تا حدی معلوم می‌شود که در آن با استفاده از این روش روشن می‌شود که در ثبت وقایع خصوصاً در ثبت تعداد کشته شدگان هجوم مغول مورخان دقت چندانی به خرج ندادند و بیشتر به سمت بزرگمایی رفتند.

- سازماندهی داده‌ها و سنجش و تحلیل آنها در چارچوب دقیق کمی یک فایده دیگر روش‌های کمی در عام و این مدل پیشنهادی فلود می‌باشد. در کار مقایسه‌ای که با داده‌های زیادی سر و کار داریم، این فایده بیشتر به ما کمک می‌کند تا با منطقی بیشتر این داده‌ها را تحلیل کنیم. این امر پلی بین تاریخ و علوم پایه مانند ریاضی و تکنولوژی جدید مانند کامپیوتر به وجود می‌آورد.

### نکاتی در استفاده از روش‌های کمی فلود

- در انجام پژوهش تاریخی مشتمل بر داده‌های کمی، باید به دقت درباره نوع داده‌های ضروری برای تحقیق اندیشید. به خاطر داشته باشیم که هر چه بر میزان داده‌ها افزوده شود، تجزیه و تحلیل آنها طولانی‌تر خواهد شد. ما باید متغیرهای تحقیق را بر اساس مناسب‌ترین مقیاس آنها دقیقاً تعریف کنیم. قبل از آغاز جمع‌آوری داده‌ها، باید نمونه و



معیار را برای ثبت اطلاعات مشخص کنیم، به عبارت دیگر، عاقلانه نیست که صرفاً به ثبت داده‌هایی بپردازیم که با آنها برخورد می‌کنیم. (گال، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۱۱۵۰). ماهیت این نکته آن است که در ثبت داده‌ها باید موارد تکراری یا نامناسب با معیارهای مشخص شده را جدا و آنها را حذف کنیم.

- در مقایسه آثار تاریخ‌نگاری سنتی ایران باید به این نکته توجه داشته باشیم که محدودیت زمانی بررسی باید یکسان باشد چون اگر این نکته را رعایت نکنیم داده‌های نادرست وارد می‌کنیم و نتیجه تحلیل ما به درستی به دست نمی‌آید. به طور مثال دکتر فرهانی در تحلیل خود نشان داد که ظفرنامه شامی و یزدی هر دو شامل وقایع یکنواخت در یک دوره تاریخ معین می‌باشند. (Farhani, 2008, 538). این نکته در تحقیق موردی با محدود کردن و یکسان ساختن دوره زمانی بررسی هم رعایت می‌شود.

در نتیجه می‌توان گفت مدل پیشنهادی فلود با کامل شدن توسط دکتر فرهانی، الگوی مناسبی برای بررسی و مقایسه آثار تاریخ‌نگاری سنتی ایرانی اسلامی محسوب می‌شود. در بخش بعدی این مقاله به بررسی موردی با عنوان "نگرش کمی به کشته شدگان هجوم مغول در منابع" می‌پردازیم که در آن یک بار دیگر این مدل را اعمال می‌کنیم و فواید آن را روشن بسازیم.

### **بررسی موردی: نگرش کمی به کشته شدگان هجوم مغول در منابع**

یکی از حوادث تاریخی بسیار تلخ و جبران‌ناپذیر برای سرزمین‌های مختلف جهان و ایران، حمله مغولان می‌باشد. این حمله همراه با کشتار و از نتایج اجتناب‌ناپذیر این ایلغار، کاهش جمعیت بوده‌است تا حدی که از این لحاظ یک فاجعه کم نظیر در تاریخ بشر به حساب می‌آید. ج.ج.ساندرز (J.J.Saunders) در کتاب *تاریخ فتوحات مغول* در مورد کشتاری که مغول‌ها در طی حملات خود پدید آوردند چنین می‌گوید: "پس از آشوریان باستانی، مغولان به عنوان نمایندگان کشتارهای همگانی شریک‌ترین و بدنام‌ترین افراد

بودند که ملت‌ها را تماماً یا نابود می‌ساختند یا تبعید می‌کردند و رکورد نفرت‌انگیزشان در کشتار، تا زمان قتل عام‌های نازی روزگار خودمان، شکسته نشده بود" (ساندرز، ۱۳۸۳، ۱۷۱). در آثار تاریخی و همچنین تحقیقات اخیر تعداد کشته‌شدگان همیشه به‌عنوان نشانی از وحشتناک بودن و غیر انسانی بودن این یورش‌ها ذکر شده‌است. ادوارد تِلر (Edward Teller) در خاطرات خود در مورد حمله چنگیزخان مغول به ایران در دوره خوارزمشاهی چنین نوشت: "یک نمونه مهم در تاریخ، جنگ‌های چنگیزخان مغول و بویژه تخریب سرزمین‌های پارسی است. بیش از نصف جمعیت سرزمین تسخیرشده نابود گردید، و پارس، که همان ایران امروزیست، هرگز جلال و ابهت پیشین خود را دیگر باز نیافت" (Teller, 1998, 18). در این نوشته مؤلف رقم کلی تعداد کشته‌شدگان در سرزمین بزرگ ایران را بر اثر حملات مغولان ارائه داده است که نشان می‌دهد کاهش جمعیت زیاد در یک مدت زمان کوتاه، ضربه سنگینی به ایران وارد کرد. ابن اثیر نیز در این مورد بیان می‌کند: "شماره فرزندان اسرائیل نیز به نسبت با کسانی که در حادثه مغول کشته شدند چیزی نیست زیرا تنها تعداد اهالی یک شهرک که خونشان ریخته شد، بیش از تعداد بنی اسرائیل است" (ابن اثیر، ۱۳۷۱، ۱۲/۲۶). از آنجا که دوران زندگی ابن اثیر همزمان با حمله مغولان به ایران بود، کشتارها و ویرانی‌هایی را که به دنبال یورش وحشیانه آن‌ها به ایران به‌وجود آمد با تمام وجود تجربه کرد و به رشته تحریر در آورد.

در این بخش سعی بر این است که با بررسی تطبیقی آثار مورخان معاصر دوره هجوم مغولان به ایران مانند تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران ابن اثیر، طبقات ناصری جوزجانی و همچنین آثار بزرگان دولت ایلخانان مانند تاریخ جهانگشای جوینی و جامع التواریخ رشیدالدین فضل الله، شباهت‌ها و تفاوت‌های نگرش کمی این آثار در ثبت تعداد کشته‌شدگان این جنگ‌ها روشن شده و ثابت شود که این نگرش تحت تأثیر شرایط جامعه و شخصیت مورخ بوده‌است و این مورد نیز خود در بین مورخان مختلف، متفاوت می‌باشد. با توجه به اینکه آثار نام برده در زمان‌های مختلف و همچنین تا دوره‌های زمانی متفاوت

نوشته شده‌اند، در این نوشته نگارنده فقط به هجوم مغولان از شروع حمله آن‌ها به سرزمین خوارزمشاهیان تا مرگ چنگیزخان توجه دارد تا یک زمان‌بندی نسبتاً یکسان بین منابع مورد بررسی تحقیق خود انجام داده و نتیجه‌ای دقیق به دست آورد. بر این اساس بخش‌های مورد بررسی در آثار نام برده به شرح زیر است:

- جلد ۲۶+۲۷ تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران - ابن اثیر.

- طبقة ۲۳ طبقات ناصری - منهج سراج جوزجانی.

- از "ذکر سبب قصد ممالک سلطان" تا "ذکر واقع نیشابور" - جلد اول تاریخ

جهانگشای جوینی - عطا ملک جوینی.

- از حمله به اترار تا مرگ چنگیزخان - جلد اول جامع التواریخ - رشیدالدین فضل

الله.

### چارچوب نظری بررسی نگرش کمی در تاریخ

چارچوب نظری مورد استفاده در این بررسی، روش کمی پیشنهادی فلود می‌باشد که در کتاب "مقدمه‌ای بر روش‌های کمی برای مورخان" مطرح شد. براساس این الگو، داده‌های تاریخ درباره کشته شدگان هجوم مغول در دو گروه بررسی می‌شود. "کمیت" و "کمیت گم شده". مثلاً در مورد تعداد کشتگان (کشته شدگان) در هجوم مغول با عباراتی مانند: تمامت، بسیار و ... سروکار داریم که نشان می‌دهند تعدادی از مردم کشته شده‌اند ولی تعداد دقیق آن‌ها را مشخص نمی‌کنند و به عبارتی فقط می‌فهمیم که جمع آنها زیاد یا کم است. "تمامت یا بسیار" باعث می‌شود که ما احساس کنیم تعداد کشته شدگان زیاد است اما نشان نمی‌دهند که این زیادی ۳۰/۰۰۰ یا ۱/۲۰۰/۰۰۰ می‌باشد. این مطالعات به ما می‌فهماند که نگرش کمی به آمار و ارقام عددی معلوم، محدود نمی‌شود بلکه در "توصیفات غیر کمی" یا "کیفی" با معنای کمی هم وجود دارد. با توجه به این که عبارات: "کمیت" و "کمیت گم شده" مفهوم کمی را بیشتر به خوانندگان می‌رسانند و در واقع بار

معنایی کمی در آنها بیشتر حس می‌شود، نگارنده این تحقیق ترجیح می‌دهد که از این عبارات استفاده کند.

در مورد "کمیت" توضیح بیشتری نیاز نیست چون همانطور که قبلاً ذکر شد نشان دهنده آمار و ارقامی هستند که می‌توانیم بشماریم، مانند: "زیادت از ۳۰/۰۰۰ مرد بقتل آمدند" (رشیدالدین فضل الله، ۱۳۷۴، ۳۶۱). اما در مورد "کمیت گم شده" وضعیت پیچیده‌تر است به طوری که در کتاب‌ها و مقاله‌های نام برده، همانطور که پیش از این گفته شد، مؤلف‌ها فقط مشخص کرده‌اند که "کمیت گم شده" شامل توصیفات کیفی ولی دارای بار معنایی کمی می‌شود مانند: بسیار، همه، اکثر، تمامت، جمعی... ولی بین این "کمیت گم شده‌ها" درجه‌بندی قابل نشده‌اند و بیشتر به «معنای» کلی کمی در این عبارات توجه کرده‌اند تا به «مقدار» کمی که آنها را در بر می‌گیرد. به طور روشن‌تر در نوشته‌های مورخان مورد بررسی این تحقیق "کمیت گم شده" زیاد به چشم می‌خورد و در هر کدام آن‌ها بار کمی یا سطح کمی، بر اساس میزان شدتشان، با هم فرق دارد. مثلاً "اغلب آن جماعت را بکشت" (جوینی، ۱۳۸۷، ۱۲۷) با میزان شدت قوی "اغلب"، "لشکریان را بعضی به شمشیر و بعضی به تیر باران هلاک کردند" (رشیدالدین فضل الله، ۱/۱۳۷۳، ۴۹۲) با میزان متوسط "بعضی" و "خلق را شهید کرد" که با توجه به مفهوم جمله که دارای بار کمی است می‌توان اطلاعاتی را در مورد کشتار با میزان ضعیف استنباط کرد. در این تحقیق از عبارات یاد شده در بالا به ترتیب به صورت "کمیت گم شده قوی"، "کمیت گم شده متوسط" و "کمیت گم شده ضعیف" استفاده می‌کنیم که در زیر به ذکر نمونه‌هایی از آن‌ها پرداخته شده است:

- کمیت گم شده قوی: بیش از اندازه، جز خدای بزرگ کسی شماره آنها را نمی‌دانست، از اندازه بیرون آمد، تمامت، بکلی، همه، اکثر، بسیار، بیشتر، هیچ...نماند.
- کمیت گم شده متوسط: بعضی، جمله، جمعی، خرد و بزرگ، هر کدام.
- کمیت گم شده ضعیف: جملات خبری مانند: مردان را کشتند، مردم را کشتند.

نمونه‌های زیادی از "کمیت" و "کمیت گم شده" در هر چهار منبع مورد بررسی ما وجود دارد و با بررسی تطبیقی این عبارات در چهار منبع نام برده، کم و بیش روشن می‌شود که در ثبت تعداد کشته شدگان بین مورخان چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد؟ و این شباهت‌ها و تفاوت‌ها چه ربطی با تاریخ‌نگاری سنتی و شخصیت مورخان دارد؟

### نقد منابع

۱- تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران: عزالدین ابوالحسن علی بن ابی اکرم الشیبانی معروف به ابن اثیر در سال ۵۵۵ ه.ق متولد و در سال ۶۳۰ ه.ق درگذشت. وی در اواخر عمر یعنی دوره هجوم مغولان به سرزمین مغرب، در موصل زندگی می‌کرد. معروفترین اثر ابن اثیر، *الکامل فی التاریخ* یا *تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران* است که به عربی نوشته شده است و به کوشش ابوالقاسم حالت، عباس خلیلی، علی هاشمی حائری به فارسی ترجمه شد. این اثر وقایع عالم را از ابتدای خلقت تا سال ۶۲۸ ه.ق یعنی دو سال قبل از درگذشت مؤلف دربر دارد. به نظر عزیزالله بیات، "الکامل یکی از مهمترین منابع تاریخ مغول است، زیرا نویسنده، معاصر با استیلای قوم مغول بوده و ضمناً اولین مورخی است که حوادث را از اواخر عهد قراختاییان تا اواخر سلطنت جلال الدین خوارزمشاهی به دقت و تفصیل ضبط کرده است" (بیات، ۱۳۸۳، ۹۶). تاریخ هجوم مغولان در جلد ۲۶ و ۲۷ تاریخ کامل ذکر شده است، در اینجا دیدگاه مؤلف نسبت به مغولان و محمد خوارزمشاهی را می‌بینیم: ابن‌اثیر تعصب منفی نسبت به مغولان را نشان می‌دهد به طوری که آنها را کافر می‌دانست و جمله "خدا لعنتشان کند" را چندین بار تکرار کرد. از سوی دیگر محمد خوارزمشاهی را در جایگاه بالا قرار داد: "تنها خود او باقی مانده بود که فرمانروای سراسر آن خاک پهناور به شمار می‌رفت" و جز او "هیچ کس نیست که یار و یاور مسلمانان و از اسلام نگهداری و پشتیبانی کند" (ابن اثیر، ۱۳۷۱، ۱۳۰/۲۶). این دیدگاه بر ضبط فتوحات مغولان تأثیر گذاشت بطوری که "به مطالبی بر می‌خوریم که ضد و نقیض به

نظر می‌رسند" (همان، ۱۳۱/۲۶).

۲- **طبقات ناصری:** منہاج سراج جوزجانی در سال ۵۸۹ ه.ق متولد شد و در دستگاه غوریان به شغل قضائی مشغول بود. او چندین بار از حمله مغولان گریخت و سرانجام به هند رفت. در آنجا در سال ۶۵۷ یا ۵۶۵۸ ه.ق *طبقات ناصری* را تألیف کرد که یک تاریخ عمومی عالم در بیست و سه قسمت بوده است. با این حال قسمت بیست و سوم این کتاب به هجوم مغول از ابتدا تا فتح بغداد اختصاص دارد. "*طبقات ناصری* با انشائی ساده و روان نوشته شده است. گذشته از این مزیت، از لحاظ تاریخ غوریان و ملوک هند و چگونگی استیلای مغولان، مخصوصاً شرح کشت و کشتار فرقه اسماعیلیه که غالباً مؤلف شاهد عینی آن بود یکی از مهمترین منابع است و زماناً یکی از قدیمیترین کتابهای تاریخی در باب این دوره محسوب می‌شود" (بیات، ۱۴۸، ۱۳۸۳). مؤلف طبقات ناصری به خاطر جایگاه سیاسی خود در دستگاه غوریان و فرار از وطن خود، با فرمانروایان مغولی سخت مخالف بود و در تألیف خود، مانند ابن اثیر آنها را نفرین کرد.

۳- **تاریخ جهانگشای جوینی:** توسط علاء الدین عطاملک جوینی صاحب دیوان و والی بغداد در اوایل ایلخانان مغول که به نظر محمد قزوینی مصحح این تاریخ در فاصله سال‌های ۶۵۰ تا ۶۵۸ ه.ق می‌باشد، تألیف شد. کتاب او صرفاً مربوط به حوادث دوران مغول از حمله چنگیز تا فتح قله اسماعیله بدست هولاکو می‌باشد. اما متأسفانه عطاملک چون بلافاصله بعد از فتح بغداد مأمور آن شهر گردید به علت اشتغال فراوان و یا به علت دلسردی از اوضاع پر شر و شور، جنگ‌ها و خونریزی‌های زیاد و کشتار مردم بیگناه، رشته مطالب را تا سال ۵۶۵۵ ه.ق یعنی سال بر افتادن اسماعیله ایران بیشتر دنبال نکرد. "*تاریخ جهانگشای جوینی* از تب و تابها سخن می‌گوید: از فراز و نشین زمانه، زمین خوردن‌ها و برخاستن‌های نسل ما، از ویران شدن‌ها و آباد گشتن‌های شهرها و کشورها، از کشت و کشتارها و زیستن‌ها و زایشهای مجدد آدمیان، از آمدن‌ها و رفتن‌های خان‌های مغول" (منصور ثروت، ۱۳، ۱۳۸۷) و همچنین به نظر منصور ثروت *تاریخ جهانگشای* نمونه‌ای عالی

از نثر مصنوع می‌باشد که "به پیروی از همه آثار قرن هفتم از نثر فنی، مصنوع و گاه مغلق برخوردار و با شیوه خاص جمله‌بندی همراه است به همین جهت خواندن آن برای متفمن و غیر اهل فن در حال حاضر مشکل، وقت‌گیر و ملال‌آور است" (همان، ۱۵). از این مطلب چنین بر می‌آید که تاریخ جهانگشای جوینی ویژگی‌های تاریخ‌نگاری سنتی یعنی مصنوع و فنی را بطور پررنگ در بر دارد و با مطالعه این اثر نه تنها ویژگی فنی از تاریخ‌نگاری سنتی در آن انعکاس می‌شود بلکه گرایش فکری و تقدیرگرایی در آن نیز چشمگیر است. یک مشکل دیگر در مطالعه این اثر این است که "در این کتاب یک حادثه مشخص در جای ویژه‌ای شروع و پایان نگرفته است. مثلاً داستان جنگ سلطان محمد یا فتح شهرها، گرچه هر یک عنوانی مشخص دارد ولی تمامی حادثه در ذیل همان عنوان شروع و خاتمه نیافته‌اند، بلکه در نقاط متفاوت و ضمن بیان حوادث گوناگون دنبال شده‌اند" (همان، ۱۷). این دشواری واقعاً ناشی از نوع تقسیم بندی حوادث سلیقه‌ای مؤلف بوده است.

۴- **جامع التواریخ:** خواجه رشید الدین فضل الله همدانی (۷۱۸-۷۶۴۵ ه.ق) ، وزیر اواسط دوره ایلخانان و یکی از مشاهیر و دانشمندان عصر خود بود که به دستور غازانخان *جامع التواریخ* را نوشت. فصل دوم جلد اول این اثر به تاریخ چنگیزخان و مغولان تا زمان غازانخان اختصاص داده شده است. او به سبب نزدیکی به دستگاه حکومت ایلخانان، ناگزیر از درج بعضی از رویدادهای آن دوره خودداری کرد و در مورد کشت و کشتار حمله چنگیزخان با احتیاط نوشت و به هم این دلیل حس موافقت آمیز در اثر وی دیده می‌شود. به نظر رشید الدین، تاریخ یعنی ضبط و ترتیب حوادث عجیب و غریب که بندرت اتفاق می‌افتد، این نگرش به تاریخ از نگاهی قهرمان‌گرایانه و فردگرایانه به تاریخ بر می‌خیزد و علت اقدام به نگرش *جامع التواریخ* را نیز نتیجه می‌گیرد و مصداق آن را عجیب بودن و بزرگی ظهور چنگیزخان می‌یابد" (باقر آرام، ۱۳۱، ۱۳۸۶). بنابراین تاریخ او ذکر تاریخ پادشاه جهانگشای چنگیزخان و اجداد قدرتمند او بود و برای این که نظر خود را ثابت کند

حتماً در اثر او اغراق‌گویی و بزرگ‌نمایی بیشتر به چشم می‌خورد.

### ۱. مقایسه نگرش تاریخی و کمی مؤلفان

مورخان مورد بررسی این تحقیق مانند مورخان دیگر دوره خود "برخی مبانی فکری و فلسفی تاریخ‌نگاری دوره قبل از خود مانند تبیین تحولات تاریخی بر مبنای تقدیر‌گرایی و مشیت‌الهی و جبر‌گرایی را محفوظ داشتند و تداوم بخشیدند و می‌توان گفت تأکید بیشتر بر آن نمودند چنانکه به مورخان سده‌های اولیه هجری نزدیکتر شدند و در نتیجه از مورخان قرون چهارم و پنجم فاصله گرفتند" (باقر آرام، ۱۳۱، ۱۳۸۶). از این مطلب چنین بر می‌آید که گرایش تقدیر‌گرایی در دوره‌های فتوحات بیگانگان پر رنگ‌تر می‌باشد یعنی دوره فتوحات عرب در سده‌های هجری و فتوحات مغول در قرن هفتم. مورخان علل و معلول را در نیروهای الهی و ماوراء طبیعی دنبال می‌کردند. در آثار مورد بررسی این تحقیق این گرایش در علت فتوحات مغولان و پیروزی آنها دیده می‌شود. به نظر آنها حمله مغول فاجعه الهی می‌باشد. هر مؤلف برای این ادعا هدف خاصی دارد، ابن اثیر و جوزجانی به خاطر این که تعصب منفی به مغولان دارند و نسبت به محمد خوارزمشاهی دید مثبت دارند، پیروزی مغولان و شکست محمد را به دست خدا سپردند و از سوی دیگر برای بزرگ‌نمایی قدرت مغولان، جوینی و رشیدالدین، ویرانی و کشتار آنها را ناشی از خواست خدا دانستند. به این خاطر اغلب مورخان به منظور خاص خود که شاید این منظورها ضد هم دیگر نیز باشند اما به یک نتیجه مشترک می‌رسیدند، در ذکر وقایع و مخصوصاً در ارقام کشتگان آمار را بالا آوردند. در این تحقیق سعی شده است که با استفاده از "کمیت‌ها" و "کمیت گم شده‌ها" نتیجه جنگ‌های مغول بیان شود و ویرانی و وحشتناک بودن این حادثه از طریق این آمارها ارائه گردد. از تعداد "کمیت‌ها" و "کمیت گم شده‌ها" در این اثر تا حدی می‌توان گرایش مؤلف در نگرش کمی کشتگان (کشته شدگان) را پیدا کنیم. با بررسی دقیق حوادث در طول زمان مشخص شده

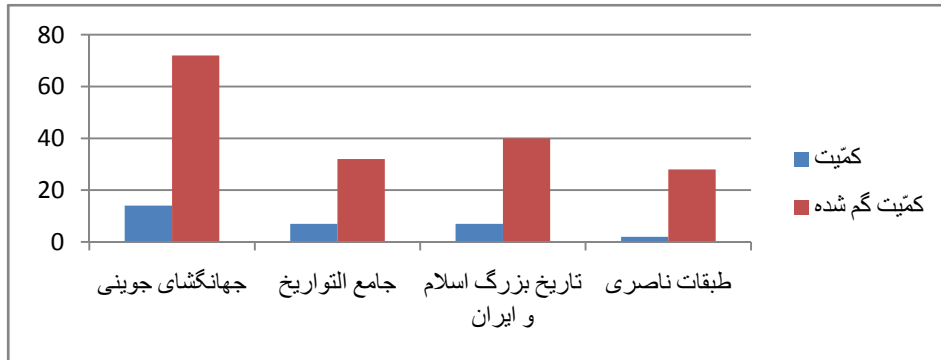


در هر چهار اثر مورد مطالعه و همچنین با توجه به تقسیم بندی انواع "کمیت‌های گم شده" در قسمت "چارچوب نظری"، نگارنده تعداد "کمیت‌ها" و "کمیت‌های گم شده" را که شامل "کمیت گم شده قوی"، "کمیت گم شده متوسط" و "کمیت گم شده ضعیف" می‌باشد، از این آثار استخراج کرده‌است که در جدول شماره ۱ می‌توان مشاهده کرد. در عین حال برای روشن ساختن تفاوت بین آنها جدول شماره ۲ و جدول شماره ۳ نیز تهیه شده است.

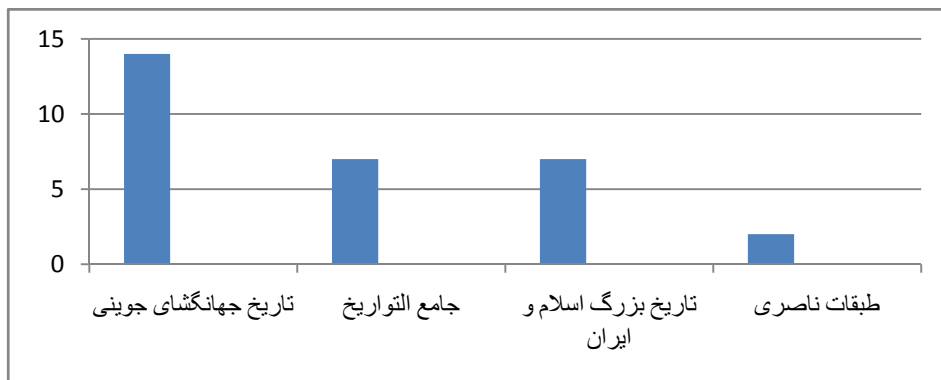
جدول ۱: مقایسه تعداد "کمیت‌ها" و "کمیت‌های گم شده" در "تاریخ جهانگشای جوینی"، "جامع التواریخ"، "تاریخ بزرگ اسلام و ایران" و "طبقات ناصری"

اثر	کمیت گم شده	کمیت گم شده (قوی)	کمیت گم شده (متوسط)	کمیت گم شده (ضعیف)
تاریخ جهانگشای	۱۴	۷۲	۴۰	۲۴
جامع التواریخ	۷	۳۲	۱۶	۷
تاریخ بزرگ اسلام و ایران	۷	۴۰	۲۶	۸
طبقات ناصری	۲	۲۸	۱۲	۱۱

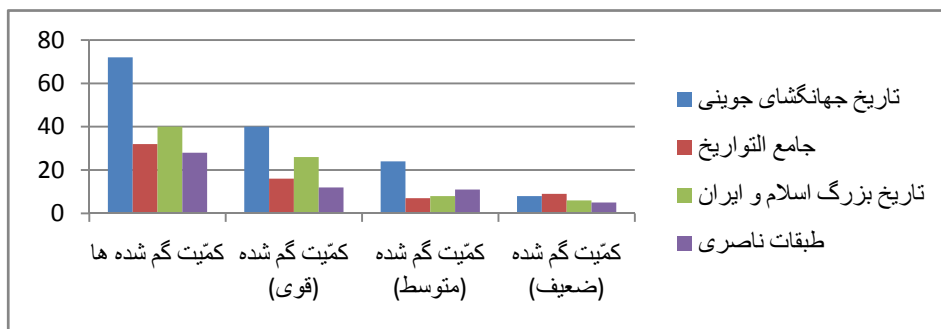
جدول ۲: مقایسه تعداد کمیت و کمیت گم شده در هر اثر



جدول ۳: مقایسه تعداد کمیت ها در چهار اثر



جدول ۴: کمیت‌های گم شده بر اساس نوع



با توجه به جداول فوق می‌توان گفت که در هر چهار اثر تعداد "کمیت‌های گم شده" از تعداد "کمیت" بسیار بالاتر است این امر نشان‌دهنده ویژگی تاریخنگاری سنتی ایرانی و اسلامی می‌باشد. در تاریخنگاری سنتی ایرانی مورخان توجهی چندانی به ذکر ارقام دقیق ندارد و بیشتر از عبارات ادبی استفاده می‌کردند (جدول ۱). در بین هر چهار اثر، چه در تعداد "کمیت‌ها" و چه در تعداد "کمیت‌های گم شده"، *تاریخ جهانگشای جوینی* رتبه اول را به خود اختصاص داده است و از سوی دیگر در هر دو مورد، *طبقات ناصری* با کمترین تعداد، پایین‌تر از همه قرار دارد. در مورد تعداد "کمیت‌ها"، *تاریخ جهانگشای ۱۴* مورد را دارا است در حالی که این تعداد در *جامع التواریخ* و *تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران* هر دو، ۷ مورد و در *طبقات ناصری ۲* مورد است. این تا حدی نشان می‌دهد توجه مورخان به ذکر آمارها و ارقام کشتگان در هر اثر با هم تفاوت است. احتمال می‌رود هر چند جوجزجانی معاصر هجوم مغول بوده اما با توجه به اینکه تألیف خود را در هند و با فاصله زمانی ۴۰ سال بعد از واقعه نوشته است، احتمالاً به منابع آن دوره دسترسی زیادی نداشته تا ارقام کمی کشته‌شدگان را پیدا کند. بر عکس در اثر جوینی ۱۴ "کمیت" وجود دارد که این رقم دوبرابر تعداد "کمیت‌ها" در *جامع التواریخ* و هفت برابر تعداد "کمیت‌ها" در *طبقات ناصری* می‌باشد. این نشان می‌دهد جوینی بطوری عمدی با استفاده از "کمیت‌ها" تصویری از تهاجم نخستین مغول تحت رهبری چنگیز با کشتار زیاد را عرضه می‌کند. به نظر او سخن از کشتار تنها سخن از پیروزی نیست بلکه سخن از کشتاری است که بر طبق نقشه‌ای از پیش طرح شده به منظور سلطه‌گری بر جهان و عرضه فرمان الهی صورت می‌گیرد. همانطور که پیش از این گفته شد تعداد "کمیت‌های گم شده" در *تاریخ جهانگشای جوینی* بیشتر از همه آثار دیگر می‌باشد. همانطور که در جدول ۱.۳ و ۲.۳ مشاهده می‌کنیم تعداد "کمیت‌های گم شده" در *تاریخ جهانگشای ۷۲* می‌باشد که نزدیک به دوبرابر رتبه دوم یعنی ۴۰ در *تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران* است و از جامع

التواریخ (۳۲) و طبقات ناصری (۲۸) زیاد فاصله دارد. این فاصله در تعداد "کمیت گم شده قوی"، "کمیت گم شده متوسط" هم دیده می‌شود. این تفاوت زیاد در تعداد "کمیت گم شده‌ها" و انواع آن یک بار دیگر این ادعا را ثابت می‌کند که نگرش کمی دربارهٔ تعداد کشتگان وسیله‌ای برای نشان دادن قدرت مغولان و پیروزی قطعی آنها در سراسر ایران می‌باشد. یک نکتهٔ دیگر قابل توجه در تاریخ جهانگشای این است که بندرت شکست مغولان به چشم می‌خورد در حالی که در سه اثر دیگر این امر بیشتر ذکر شده است. این نشان‌دهندهٔ عدم بی طرفی در ضبط وقایع در نوشتهٔ جوینی می‌باشد و روشن می‌سازد که تاریخ جهانگشای مانند اسم خود هجوم مغولان را بزرگ‌نمایی کرده است تا قدرتی ماوراءطبیعی به این قوم ببخشد و از این رو سلطهٔ مغولان را امری حتمی توضیح دهد. در مورد سه اثر دیگر تفاوت زیادی در تعداد "کمیت‌های گم شده‌ها" وجود ندارد ولی نکته مهم این است که همهٔ این تفاوت‌ها ناشی از تفاوت بین تعداد "کمیت گم شده قوی" است. مثلاً تعداد "کمیت گم شده" در تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران ۴۰، در جامع التواریخ ۳۲ و در طبقات ناصری ۲۸ می‌باشد و تعداد "کمیت گم شده قوی" در این سه اثر به ترتیب ۲۶، ۱۶، ۱۲ است.

## ۲. مقایسهٔ آمار و ارقام کشته‌شدگان در چهار اثر

در حوزهٔ آمار و ارقام کشته‌شدگان بر اثر هجوم مغولان نظرات مختلفی ارائه شده است. آن لمبتن (Lambton) در کتاب *تداوم و تحول تاریخ میانه ایران* مطلبی دربارهٔ ضد و نقیض بودن تعداد کشته‌شدگان در منابع مختلف آورده است. همچنین در مقاله‌ای که تحت عنوان *پی آمدهای حمله مغول* در کتاب *تاریخ کمبریج* جلد ۵ چاپ شده است، آ.ب. پتروشفسکی (Petroshefski) اشاره‌ها و تحلیل مختصری در مورد تعداد کشته‌شدگان در منابع مختلف ارائه کرده است. نتیجه در همه این پژوهش‌ها این است که در مورد تعداد کشته‌شدگان می‌توان تردید کرد چون در طی مطالعهٔ تطبیقی آثار مختلف

آمارهای متفاوتی در هر مورد بدست می‌آوریم. در چارچوب چهار منبع مورد بررسی ما نیز این تضاد وجود دارد. در مورد تعداد دقیق کشته‌شدگان همانند تعداد افراد ارتش مغول جا برای شک و انتقاد وجود دارد و بین محققان هنوز اختلاف نظر وجود دارد که ناشی از عدم توافق بین آمار و ارقام در منابع دست اول آن دوره است به طوری که خیلی کم پیش می‌آید که در یک مورد دو مؤلف یک عدد را برای تعداد کشته‌شدگان ذکر کنند بجز این که در چند مورد بین روایات جوینی و رشید الدین "کمیت‌ها" یکی بود چون حتماً تاریخ جهانگشای جوینی منبع جامع التواریخ می‌باشد زیرا دومین اثر در سال ۷۱۰ ه.ق به پایان رسید در حالی که اثر اول در حدود سال ۶۵۵-۶۵۸ تألیف شد و هر دو مؤلف این آثار در دستگاه ایلیخانان خدمت کردند. در این قسمت تعداد کشته‌شدگان در فتح سمرقند، خوارزم، مرو و هرات را بررسی می‌کنیم. سمرقند چون در مورد آن هر چهار مؤلف رقم داده‌اند و خوارزم، مرو و هرات چون در این موارد رقم خیلی بالایی به ترتیب در جامع التواریخ، تاریخ جهانگشای و طبقات ناصری دیده می‌شود و این ارقام نه تنها خارج از تصور و غیر منطقی‌اند بلکه نسبت به ارقام دیگر در خود این آثار تفاوت عمده دارند.

- فتح سمرقند در ۶۱۸ ه.ق

کشته‌شدگان در حمله مغول به شهر سمرقند:

در درگیری بین چنگیز و نیروهای "البارخان"، "شیخ خان" و "بالا خان"، جوینی "از هر جانب بسیار سوار و پیاده بسیار کشته گشتند" و بعدش "از لشکر مغولی جمعی را کشتند و بعضی را دستگیر کردند و بشهر بردند و از ایشان نیز مردی هزار بیفتاد..." (جوینی، ۱۳۷۸، ۹۲-۹۳) در این مورد عبارت "بسیار" - یک توصیف کیفی با معنی کمی یعنی "کمیت گم شده قوی" مورد استفاده مؤلف قرار گرفت. چون از تعداد هر طرف بی خبر هستیم نمی‌توانیم تصور کنیم این "بسیار" با چند صد یا چند هزار مساوی باشد. این هم نشانه‌ای از ویژگی تاریخ‌نگاری سنتی اسلامی می‌باشد که با دقت کامل ارقام را ثبت نکردند یا شاید جوینی در این مورد منبع دقیقی در دست نداشته و طبق معمول این عبارت

را استفاده کرده‌است چون در ادامه تاریخ جهانگشای این عبارت به‌طور تکراری استفاده شده‌است. ادعای دوم چندان محکم نیست چون جوینی صاحب دیوان ایلخانان بوده و به منابع مختلف دوره فتوحات مغول دسترسی داشته‌است. بنابراین وقتی وی منابعی درباره تعداد کشته‌شدگان جنگجویان سلطان محمد در دست داشته، قاعدتاً باید شماره خسارت آدمی از طرف مغولان را نیز می‌دانست. در این جا، نظر و دیدگاه جوینی را می‌توان مشاهده کرد. می‌دانیم که او در خدمت مغولان بوده و در نوشته خود چنین ادعا کرد که سلطان محمد در حمله مغولان به ایران مقصر بود و نسبت به او نظر مثبتی نداشت. بنابراین در این مورد فقط تعداد کشته‌شدگان طرف سلطان محمد را ثبت کرد در حالی که مغولان در این درگیری شکست خوردند اما هیچ رقمی در مورد کشته‌شدگان از طرف آنها ثبت نشد. از چنین مورد کوچکی می‌توان تعصب جوینی را دید و ادعا کرد که نگرش کمی کشته‌شدگان در تاریخ جهانگشای تحت تأثیر جایگاه سیاسی مؤلف آن می‌باشد و به علل متعددی در تاریکی مانده است.

در تاریخ جهانگشای، ارقام کشتار مردم عادی بیشتر به چشم می‌خورد. بعد از جنگ سختی بین دو طرف "در آن شب تمامت قفقلیان مردینه غریق بچار بوار و حرق ناردمار شدند زیادت از سی هزار قفقلی و ترک بودند... با بیست واند امیر ار سروران امرای سلطام... جان خود از دست داند" (جوینی، ۱۳۷۸، ۹۵). در این مورد رشید الدین فضل الله هم رقم ۳۰/۰۰۰ را اظهار کرد: "باقی تمامت قنقلیانرا زیادت از ۳۰/۰۰۰ و مقوم ایشان... را بیست واند دیگر از سروران امرای سلطان... بقتل آوردند" (رشیدالدین فضل الله، ۱۳۷۴، ۳۶۳-۳۶۴) و ابن چنین نوشت: "این کشته شدگان بطوری که می‌گرفتند ۷۰/۰۰۰ تن بود" (ابن اثیر، ۱۳۷۱، ۲۶/ ۱۴۵)، رقم در طبقات ناصری "بقدر ۵۰/۰۰۰ مسلمانان شهید شدند" (جوزجانی، ۱۳۶۳، ۲۳/ ۱۰۸). از این ارقام چنین بر می‌آید که تعداد کشته‌شدگان سمرقند در تاریخ جهانگشای و جامع التواریخ یکی می‌باشد اما ابن اثیر و جوزجانی ارقام دیگری ارائه داده‌اند. بالاترین رقم در اثر ابن اثیر ۷۰/۰۰۰ است که بیشتر از دو برابر

نسبت به تاریخ جهانگشای و جامع التواریخ و هم بالاترین رقم کمی در تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران محسوب می‌شود. رقم ۵۰/۰۰۰ از جوزجانی در حدود ۳۰/۰۰۰ و ۷۰/۰۰۰ قرار دارد و یکی از دو رقم کمی نادر در طبقات ناصری بوده‌است. با توجه به مطالب گفته شده در بالا می‌توان گفت در مورد تعداد کشته‌شدگان در فتح سمرقند همه "کمیت‌ها" ذکر شده زیر ۱۰۰/۰۰۰ است و تفاوت بین آنها نیز حداکثر حدود دو برابر می‌باشد. سمرقند یکی از بزرگترین و پرجمعیت‌ترین شهرهای دنیای اسلام بود و به این خاطر ارقام زیر ۱۰۰/۰۰۰ نفر کشته در هر چهار اثر نشان می‌دهد که ارقام تا ۱/۰۰۰/۰۰۰ یا حتی ۲/۰۰۰/۰۰۰ در موارد دیگر اغراق‌گویی می‌باشد. این اتفاق در مورد خوارزم، مرو و هرات در جامع التواریخ، تاریخ جهانگشای و طبقات ناصری نیز افتاده‌است.

بعد از فتح سمرقند، چنگیز خان پسران خود را به خوارزم فرستاد و به راه نخشب و ترمذ افتاد و این شهرها هم دچار غارت و قتل عام شدند بطوری که "تا روز یازدهم را قهراً و قسراً بگشادند و از خلق مرد و زن هر کس که بود به صحرا رانندند و بر لشکر بنسبت شمار بر عادت معهود قسمت کردند و تمامت را بکشتند و بر هیچ کس ایقا نکردند" (جوینی، ۱۰۲، ۱۳۷۸). از این جمله می‌توانیم اینگونه استنباط کنیم که در بین مغولان رسم بوده‌است که اسیران را بین سپاهیان تقسیم کنند و هر سپاهی به سهم خود آنها را می‌کشتند. این نشانه آئین مغولان در کشتار انسان‌ها می‌باشد به طوری که "کشتار انسان‌های دیگر را جزئی از وظایف اخلاقی، الهی، دین و آئین خود انگاشته‌اند."<sup>۱</sup> با بررسی تاریخ جهانگشای این نکته تا حدی مورد تأیید قرار گرفت چون جوینی در طول توصیفات

---

۱. عبدالعلی دست غیب، هجوم اردوی مغول به ایران، عبدالعلی دست غیب، انتشارات علم، ۱۳۷۶، ص... هم در این جا مؤلف مراسم مذهبی که در آنجا اسیران به عنوان قربانی‌ها استفاده شده‌است از کتاب "چنگیزخان" واسیلی یان ذکر کرد. در این مورد نظر مؤلف "تاریخ فتوحات مغول" در صفحه ۶۵ با ادعا عبدالعلی دست غیب هم سو است.

خود در مورد کشتار مغولان در فتوحات، این عمل را به‌عنوان یک عادت معمول آنها ذکر کرده‌است. وی تعداد دقیق کشته‌شدگان در این فتح را ذکر نکرده و از "کمیت‌های گم شده" دیگر مانند "تمامت" برای بیان تعداد کشته‌شدگان و از "هیچ کس" برای بیان تعداد افراد زنده استفاده کرده است تا هولناکی این هجوم را نشان دهد. بیشتر از این تصویری وحشتناک و بی‌رحم از مغولان در اینجا هم دیده می‌شود: "... و بوقت آنکه فارغ شدند عورتی را دیدند گفت بر من ایقا کنید تا مرواریدی بزرگ دارم بدهم بعد از مطالبت مروارید گفت آن مروارید را التقام کرده‌ام شکم او بشکافتند و حبوب مروارید از آنچه بر داشتند و بدین سبب بفرمود تا شکم کشتگانرا می‌شکافتند" (جوینی، ۱۰۲، ۱۴۷۸). با بیان این مطلب، چهره وحشی این قوم روشن شد و نکته مهم این است که از این به بعد کشتار مغولان در شهرهای فتح شده به نهایت قساوت و بی‌رحمی رسید. کشتار مغولان نه تنها از لحاظ تعداد، جبران‌ناپذیر بود بلکه در نحوه کشتن هم خارج از تصور می‌باشد.

#### – رخدادهای خوارزم

چنگیز در این جنگ تعداد سپاهیان زیادی روان کرد و به همراه آنها نیروهای غیرمنظم هم فرستاد. در این فتح مغولان "مانند گرگان گرسنه در میان رمه بی‌راعی مشمر کشته افتادند تیرپران بر آن قوم مقدم کردند و بعد از آن شمشیر و نیزه را محکم و ایشان را می‌راند تا بنزدیک زوال قرب صد هزار نفر از مردان قتال بر زمین افکندند" (جوینی، ۹۸، ۱۳۷۸). مغولان با شور و شادی کامل این شهر را تسخیر کردند و خانه‌ها ویران شد و ثروتها در دل خاک مدفون شدند. در این فتح رقمی از کشته‌شدگان از طرف سپاه مغول ثبت شد "سه هزار مرد از لشکر مغول مستعد و آماده شدند و بر میان آن جسر زدند اهالی شهر ایشان را در آن میان گرفتند چنانکه یک نفس از ایشان مجال مراجعت نیافت" (جوینی، ۱۰۰، ۱۳۷۸-۱۰۱) این آمار نسبت به رقم صد هزار نفر که در بالا ذکر شده، ناچیز بود ولی به نظر جوینی این عامل باعث تسخیر کامل این شهر و کشتار



بی رحم‌تر توسط مغولان در این شهر شده‌است و در آخر "تمامت خلق را می‌کشت تا تمامت شهر مسلم شد خلائق را بصحرا راندند آنچه ارباب حرفت و صنعت بودند زیادت از صد هزار را جدا کردند و آنچه کودکان و زنان بوده برده کرد و به‌اسیری برد و باقی مردان را بر لشکر قسمت کردند هر یک مرد قتال را بیست و چهار نفس مقتول رسید" (جوینی، ۱۳۷۸، ۱۰۱) در این نوشته رقم ذکر شده در مورد تعداد افراد کشته شده توسط هر لشکر "کمیت" بود اما چون مشخص نیست تعداد افراد ارتش مغول در آن جنگ تا آن موقع چقدر است بنابراین نمی‌توان اطلاعات دقیقی در مورد کشته‌شدگان از عبارت "مردان را بر لشکر قسمت کردند هر یک مرد قتال را بیست و چهار نفس مقتول رسید" متوجه شد.<sup>۱</sup> ابن اثیر که معاصر با تهاجم مغولان بوده به بیانی دیگر فتح خوارزم

---

۱. در مورد تعداد افراد ارتش مغول بالاترین رقم توسط جوزجانی در طبقات ناصری، ج ۱، ص ۳۱۱ ذکر شده است "قشون چنگیزخان در حمله به خوارزمشاه مرکب از ۷۰۰ واحد هزار نفره بود". این رقم مسلماً اغراق آمیز است چون اگر این رقم را در نظر بگیریم تعداد کشته‌شدگان بسیار بالا می‌باشد. مورخان دیگر در این مورد رقم متوسطی ارائه داده‌اند به طوری که رشیدالدین در جامع التواریخ تعداد قشون چنگیزخان در مغولستان را هنگام مرگ او در ۶۲۴ه.ق. ۰۰۰، ۱۲۹ نفر ذکر کرده‌است. احتمال می‌رود این اختلاف نظر بین این دو مورخ ناشی از جایگاه آنها می‌باشد. رشیدالدین مثل جوینی در دستگاه مغول خدمت کرد و به ساختار نظامی آشنایی داشت همچنین به دفاتر نظامی دسترسی داشت بنابراین شاید رقم واقعی تری ارائه داده‌است در حالی که جوزجانی در خدمت حکام غور و معاصر با تهاجم چنگیز بود و به همین خاطر مجبور شد به هند پناه ببرد. وی اثر خود به نام طبقات ناصری را چهل سال بعد از این واقعه نوشت. به این خاطر تعصب و کینه نسبت به مغولان در اثر او پر رنگ است به عنوان نمونه نه تنها در تعداد افراد ارتش مغول، افراط وجود دارد بلکه در ارقام دیگر نیز، فاصله با دیگر گزارشها بسیار زیاد است.

در مورد تعداد افراد ارتش مغول، در کتاب "امپراطوری مغول و ایران دوران فرمانروایی چنگیزخان و جانشین او" تألیف دکتر ابراهیم تیموری، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۷، مطالبی آمده‌است که در آن نظر محققان مختلف را بیان کرده‌است. بارتولد تعداد این نیروها را بین یکصد و پنجاه تا دویست هزار نفر گفته‌است (ترکستان، ص ۴۰۴)

یا گرگانج را به قلم آورد: "پس از آنکه تاتارها سدی را که مانع رخنه آب جیحون به داخل شهر بود خراب کردند آب داخل شهر شد و سراسر شهر را فرا گرفت و ساختمان‌ها را خراب نمود بطوریکه آن محل به صورت دریاچه‌ای در آمد و بدین جهت حتی یک نفر هم جان سالم به در نبرد. در شهرهای دیگر همشیه عده‌ای از ساکنان آن جان بدر می‌بردند، بعضی‌ها خودشان را پنهان می‌کردند، پاره‌ای به موقع فرار می‌نمودند، گروهی از دست تاتارها خود را آزاد می‌ساختند و چند نفری هم با آنکه گرفتار قتل عام‌ها می‌شدند خود را در میان کشته‌ها می‌انداختند و بعد می‌گریختند، اما در خوارزم (گرگانج) آنهایی که از دست تاتارها نجات یافته‌بود بعد همه در آب عرق شدند و در زیر خرابه‌ها مدفون گردیدند و به این ترتیب تمام آن محل به صورت ویانه‌ای در آمد" (ابن اثیر، ۱۳۷۱). با مقایسه اوضاع خوارزم با شهرهای فتح شده دیگر، ابن اثیر ویرانی تمام این شهر را به قلم آورد و هر چند هیچ رقم یا آماری ذکر نشده اما کشتار مردم و ویرانی کامل این شهر روشن است.

در جامع‌التواریخ، رشیدالدین فضل‌الله علاوه بر ذکر تعداد مردم برای هر لشکری، تعداد لشکریان را هم ذکر کرد بنابراین رقم دقیقی از تعداد کشته‌شدگان در دست داریم "باقی مردانرا بر لشکریان قسمت کردند تا ایشان را بقتل آوردند. تقدیر می‌کنند که هر یک نفر را ۲۴ مسلمان رسیده بود و عدد لشکریان مغول از ۵۰/۰۰۰ افزون بودند" (رشیدالدین فضل‌الله، ۱۳۷۲، ۳۷۲) با توجه به این دو رقم تعداد نهایی کشته‌شدگان در خوارزم ۱/۲۰۰/۰۰۰ نفر می‌باشد. این رقم البته نا محتمل است چون در مورد سمرقند

---

۱. در صفحه ۲۰۳ تاریخ جهانگشای درباره تعداد جنگجویان مغول در این جنگ چنین آمد: به نزدیک زوال قرب ۱۰۰/۰۰۰ نفس از مردان قتال بر زمین افکندند (و در حادثه رود جیحون ۳/۰۰۰ از لشکر مغول کشته شدند و اگر تعداد مردگان در طول جنگ هم حساب می‌کنیم بنابراین مغولان در موقع تقسیم اسیران حدوداً ۹۰/۰۰۰ نفر می‌باشد و با این عدد، تعداد کشتگان خوارزم در این شهر حدود ۲/۰۰۰/۰۰۰ نفر می‌باشد. از این مطلب متوجه می‌شویم که در مورد تعداد افراد ارتش مغولان مانند تعداد کشته‌شدگان، جوینی دچار بزرگ‌نمایی و اغراق‌گوئی شده بود.

ذکر کردیم همه ارقام زیر ۱۰۰/۰۰۰ نفر بود در حالی که سمرقند هم یک شهر بزرگ و پر جمعیت بود. اگر ادعای ابن اثیر را قبول کنیم که در این جنگ تمام مردم فرصت فرار پیدا نکردند و به قتل رسیدند اما تعداد کشته‌شدگان در این جنگ بیشتر از ۳۰ برابر در فتح سمرقند (با تعداد ۳۰/۰۰۰ از نظر رشیدالدین) است، جای تردید و شک وجود دارد. به این نکته نیز باید توجه داشته باشیم که خوارزم پایتخت خوارزمشاهیان بود بنابراین جمعیت بیشتری از شهرهای دیگر داشت اما تا حدی نیست که نسبت به یک شهر نسبتاً بزرگ دیگر مانند بلخ و سمرقند چندین برابر باشد. در این مورد می‌توان دید که جوینی و رشیدالدین بدون مقایسه و تحلیل منطقی این رقم نامتحمّل را آوردند و اگر اتفاقی باشد این نشان‌دهنده عدم دقت در ثبت رقم محسوب می‌شود اما اگر این عمدی باشد که به احتمال زیاد نیز این طور است، چون در موارد دیگر این مورد تکرار شده که این امر به منظور بزرگ نمائی قدرت مغولان و بالا بردن جایگاه آنها صورت گرفته است.

این هم داستانی از تسخیر شهرهای مهم ماوراءالنهر - بخارا و سمرقند - مراکز فرهنگ و علم در ادوار مختلف و خوارزم- پایتخت با شکوه خوارزمشاهیان بوده است. با حس و شور پیروزی، چنگیزخان و پسر او به سمت خراسان حرکت کردند و در اینجا دوباره داستان غارت و قتل عام تکرار شد و بسیار وحشتناک تر و بی رحم تر بود. بلخ اولین قربانی در این حمله بزرگ بوده است.<sup>۱</sup> مغولان در طول حمله خود به خراسان کشتار زیادی در همه مناطق به جا نهادند. جوینی، رشیدالدین، جوزجانی و ابن اثیر نیز در آثار خود "کمیت‌ها" و "کمیت‌های گم شده" زیادی در اشاره به کشته‌شدگان مناطق مختلف

---

۱. بهاءالدین ولد پدر مولوی فتح بلخ را پیش بینی کرد: چون از سلطان محمد برنجید و خواست از بلخ بیرون برود به او گفت: حالیا من خود می‌روم اما معلومت باد که از عقب من لشکر جرار تاتار که جندالله اند و جراد مثبتوت... می‌رسند و اقلیم خراسان را خواهند گرفتن و اهل بلخ را شربت تلخ مرگ خواهند چشانیدن و عالم را تترت و مرت خواهند کردن - مناقب العارفين، ۱/۱۵ به نقل قول از عبدالعلی دست غیب، هجوم اردوی مغول به ایران، علم، ۱۳۶۷. ص ۲۱.

مورد استفاده قرار دادند. در مورد "کمیت‌ها" دو مورد قابل توجه می‌باشد: یکی رقم کشته‌شدگان مرو در نوشته جویی و دیگری تعداد کشته‌شدگان هرات در اثر جوزجانی. این دو مورد قابل توجه است چون هر دو مانند رقمی که رشید الدین در مورد خوارزم ذکر کرده، خیلی بالا می‌باشند و حتی در هرات این تعداد تا ۲/۴۰۰/۰۰۰ نفر رسیده است: "ثقات چنین روایت کرد که ۶۰۰/۰۰۰ شهید در ربع شهر بشمار آمد بر این حساب ۲/۴۰۰/۰۰۰ در چهار طرف شهر از مسلمانان شهید شدند" (جوزجانی، ۲۳، ۱۳۶۳، ۱۲۱/۱) در مرو این رقم به ۱/۳۰۰/۰۰۰ نفر رسید: "سید عزالدین نسابه از سادات کبار بود و به ورع و فضل مشهور و مذکور بودست در این حالت با جمعی سیزده شبانه‌روز شمار کشتگان شهر را کرد آنچه ظاهر بودست و معین بیرون مقتولان در نقبها و سوراخها و رساتیق و بیابانها هزار هزار و سیصد هزار (۱/۳۰۰/۰۰۰) و کسری در احصا آمده".<sup>۱</sup> این روش ساده حساب کردن تمام کشته‌شدگان در هر چهار طرف هرات و یا در سیزده روز در مرو، بر اساس تعداد کشته‌شدگان در یک طرف شهر و یا تعداد اجساد در یک روز، محاسبه‌ای غیر منطقی به نظر می‌رسد چون تعداد ساکنان در هر طرف شهر یکی نیست و شاید در منطقه‌ای تعداد افراد کشته شده را بیشتر ذکر کرده باشند و یا در مناطق دیگر به رقم گفته شده، نرسیده باشد. نکته دیگر این است که تعداد کشته‌شدگان فقط در ربع شهر هرات حتی ۲۰ برابر بالاتر از تعداد کل کشته‌شدگان در سمرقند (۳۰/۰۰۰ نفر در نوشته جویی) و بیشتر از ۱۰ برابر این تعداد در نوشته جوزجانی (۵۰/۰۰۰ نفر) و دوبرابر بالاترین رقم

---

۱. ب. پطروشفسکی در مورد این رقم چنین نظر داشت: "این رقم است که مؤلف خود اختیار می‌کند. وی با توجه به اینکه شمارش اجساد کشتگان سیزده روز طول کشید، و در شبانه روز شمارش صد هزار جسد مسیر بود. بدین نتیجه می‌رسد که جمع کشتگان باید یک میلیون و سیصد هزار تن بوده باشد. (ترجمه انگلیسی بویل، ج ۱، ص ۱۶۴) - آ.ب. پطروشفسکی، اوضاع اجتماعی - اقتصادی ایران در دوره ایلخانان در تاریخ ایران کیمبریچ از آمدن سلجوقیان تا فروپاشی دولت ایلخانان، ترجمه حسن انوشه، انتشارات امیر کبیر، ۱۳۸۷، ج ۵، ص ۴۶۷.

کشتگان در خوارزم (۱/۲۰۰/۰۰۰ نفر بر اساس گفته رشید الدین) است در حالی که سمرقند نسبت به هرات آن دوزه چندان کوچکتر نیست و خوارزم پایتخت خوارزمشاهیان بوده است. از این مقایسه می‌توان دید که این ارقام ضد و نقیض هستند و بیشتر برای بزرگ نمائی قدرت مغولان استفاده شده‌اند.

در بین این چهار مؤلف، به نظر می‌رسد که ابن اثیر در ذکر ارقام بیشتر دقت داشته است. در اثر او ۷ "کمیت" ذکر شده و همه آنها در زیر حد ۱/۰۰۰/۰۰۰ و به نسبت مکان وقوع نسبتاً مناسب هستند. در نتیجه می‌توان اینطور گفت که او تحلیل منطقی به کار برده و در این مورد بی طرفی بیشتری نسبت به مؤلفان دیگر نشان داده است.

در این بخش از طریق مقایسه تعداد و همچنین ماهیت "کمیت‌ها" و "کمیت‌های گم شده" در چهار منبع اصلی دوره تاریخ جهانگشای، جامع التواریخ، تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران، و طبقات ناصری، گرایش اغراق‌گوئی و بزرگ نمائی در اغلب آنها را نشان داده و همچنین تأثیر جایگاه سیاسی تک تک آنها در ثبت تعداد کشته‌شدگان را هم تا حدی مشخص کرده‌ام.

## نتیجه

در تحقیقات تاریخی امروزه روش‌های کمی جایگاه خاص برای خود پیدا کرد و بدلیل دقیق بودن نتایجی که حاصل از این روش‌ها، بیشتر مورد توجه محققان قرار گرفت. در این تحقیق معرفی کلی و نکاتی در استفاده از روش‌های کمی به پیشنهاد فلود انجام شد. تا حدی فواید و نکاتی قابل توجه در طول اجراء این مدل که بر صداقت کارمان تأثیر بگذرد، هم مطرح شد و مهم تر از همه با یک بررسی مورد، به طور عملی این مدل را در تحلیل آثار تاریخ‌نگاری سنتی ایران اسلامی ارائه دادیم. در این بخش از طریق مقایسه تعداد و همچنین ماهیت "کمیت‌ها" و "کمیت‌های گم شده" در چهار منبع اصلی دوره تاریخ جهانگشای، جامع التواریخ، تاریخ کامل بزرگ اسلام و ایران، و طبقات ناصری،

گرایش اغراق‌گوئی و بزرگ‌نمائی در اغلب آنها را نشان داده و همچنین تأثیر جایگاه سیاسی تک‌تک آنها در ثبت تعداد کشته‌شدگان را هم تا حدی مشخص کرده‌ایم. این بررسی موردی تا حد ممکن معیارها و قوانین در تحقیق کمی رعایت شد مانند دقت در انتخاب منابع مورد بررسی، محدود کردن زمان مورد بررسی، مشخص کردن معیارها برای تقسیم‌بندی داده‌ها و دقت در ثبت داده‌ها تا تکراری یا جابجای داده‌ها صورت نگیرد. نتیجه مهم این بررسی این است که هر چند ویژگی اغراق‌گوئی در تاریخ‌نگار سنتی ایران مورد تأیید قرار گرفت ولی معمولاً از دیدگاه ادبی و بررسی نثر و شرح آثار ثابت می‌شود و معمولاً به کمیت‌ها توجه نکرد و به طور تکرار در پژوهش‌های تاریخی این آمار و توضیحات مورد استفاده قرار می‌گیرد اما از طریق روش کمی و با روشن ساختن فاصله بین این آمار ذکر شده با حقیقت، به محققان یادآوری می‌کند که از استفاده از این آمار دقت و سنجش بیشتر به خرج بیاندازند. این تحقیق نشان داد که روش‌های کمی فلود برای بررسی آثار تاریخ‌نگاری سنتی ایران اسلامی در خصوص تحقیق تطبیقی، مناسب است و با استفاده از آن نتایج رضایت‌بخش به دست می‌آوریم.

# مسیرهای تعامل و تعارض تفکر اجتماعی در ایران و جهان

مهدی محمدی\*

## چکیده

این مقاله با روش تاریخی- تطبیقی و با چارچوب نظری‌ای که مفاهیم اصلی آن ماخوذ از آرای نظریه پردازانی که آرایشان ناظر به بازانديشي و بازنگری و عصیان در برابر جامعه‌شناسی کلاسیک بوده آغاز شده، و مسیرهای تعامل و تعارض تفکر اجتماعی در ایران و جهان را بر مبنای عوامل ساختی و عوامل ساخت ذهنی در چهار محور بررسی می‌نماید که عبارتند از: ۱. عوامل ساختی تعامل، نظیر: تأثیرات مدرنیته بر اندیشه و عمل نخبگان، ۲. عامل ساخت ذهنی تعامل، نظیر: دعوی پیوند میان پیشرفت در علم و پیشرفت هم‌زمان در اجتماع ۳. عوامل ساختی تعارض، که شامل: نوع دین و سابقه تاریخی آن و حاکمیت سیاسی دین ۴. عوامل ساخت ذهنی تعارض، گویای این نکته که علوم انسانی بویژه دانش اجتماعی علاوه بر توصیف، تبیین و بازنمایی واقعیت، واقعیت را می‌سازد و شکل می‌بخشد. و آن وابسته به محل و موقعیت نیز می‌باشد. در اینجا دیدگاه دانشمند نیز به جامعه شکل می‌بخشد، ما جهان را جدای دیدگاه مان نخواهیم شناخت؛ این که ما چه کسی هستیم، بر آن اساس واقعیت‌های اجتماعی را می‌سازیم. بدین ترتیب به اهمیت جریان نخبگی بویژه در نقش دانشگاهی آن توجه شده است.

بنابراین، این نتیجه حاصل می‌شود که گزینه تفکر اجتماعی بدون ملاحظات اجتماعی و آموزه‌های دینی، برای پیشرفت و توسعه جامعه، گزینه کارآمد و سازگار با شرایط

---

\* دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی و مدرس دانشگاه مازندران

اجتماعی ما نخواهد بود. و با بحث از پیامدهای منفی آن در جامعه جهانی و بویژه در ایران، ما را به تأمل بیشتر در این زمینه فرا می‌خواند.  
**کلیدواژه‌ها:** تعارض، تعامل، عوامل ساختی، عوامل برساختی.

### مقدمه و طرح مسئله

در زمانه‌ای که جهان به پدیده‌ای چندفرهنگی تبدیل شده است، تغییر در شکل دانش اجتماعی سخن غریبی نیست. "تغییر در اندیشه اجتماعی را می‌توان در اشکال گوناگونی توصیف کرد. می‌توان از رودررویی دیدگاه‌های مدرن و پست مدرن سخن گفت. می‌توان از چرخش نسبتاً محسوس و واقعی کانون توجه اندیشه اجتماعی به مسائلی مربوط به ایده وابسته بودن علم به موقعیت و محل و جهان بینی‌های متفاوت، سخن گفت. وابسته به موقعیت دانستن علم و تعلق آن به جهان بینی‌های گوناگون به این معنا است که ما جهان را همواره از منظر یا دیدگاه خاص می‌شناسیم" (سیدمن، ۱۳۸۶: ۳۵۷). ممکن است یک دیدگاه به هویت جنسیتی، نژادی، ملی یا تمدنی مانند غربی یا آسیایی، مسلمان یا غیر مسلمان، ساخت روابط اجتماعی دینی یا ساخت روابط اجتماعی غیر دینی و حاکمیت سیاسی سکولار یا حاکمیت سیاسی دینی و... اشاره داشته باشد. در اینجا دیدگاه است که به نگاه ما به جامعه شکل می‌بخشد. ما جهان را جدای دیدگاه مان نخواهیم شناخت؛ این که ما چه کسی هستیم، به این بستگی دارد که چه چیزی درباره جهان می‌توانیم بگوییم یا بدانیم. اینکه دیدگاه ما ناظر بر جهان بینی توحیدی و اسلامی باشد واکنش‌های اجتماعی نیز متناسب با آن تغییر یافته و اجتماع نیز بر آن اساس ساخته می‌شود.

"تلقی دانش به منزله پدیده‌ای وابسته به محل و موقعیت، به این معناست که دیدگاه افراد نیز می‌تواند دانش را ممکن سازد و آرای اجتماعی افراد ناظر به منظر خاصی می‌باشد و باید از ایده دانش اجتماعی کامل و جامع دست برداشت. حقایق اجتماعی تک بعدی می‌شوند. و واقعیت اجتماعی را در عین آشکاربودن پنهان در نظر می‌گیرد. دانش به رفتار و حیات اجتماعی افراد شکل می‌دهد. دانش تنها به بازنمایی واقعیت نمی‌پردازد بلکه آن را



می‌سازد" (سیدمن، ۱۳۸۶: ۳۶۰). بنابراین تلقی دانش اجتماعی علاوه بر بازنمایی، توصیف و تبیین واقعیت، به عنوان عاملی که رفتار و واقعیت را می‌سازد و شکل می‌دهد و اگر بپذیریم که دیدگاه افراد نیز دانش را ممکن می‌سازد در اینجا اینکه دانشمند اجتماعی چه دیدگاهی داشته باشد دانش نیز در آن مسیر قرار می‌گیرد اینکه دیدگاه او علاوه بر امور حسی-تجربی ناظر بر امور عقلی-استدلالی و یا شهودی-الهی باشد دانش متاثر از آن دیدگاه دینی است. البته این رویکرد در مقابل جامعه‌شناسی در مقام علمی نیست که قانونمند، عینی، عام و به دنبال کشف روابط علی و معلولی میان پدیده‌ها است.

### چارچوب نظری

هابرماس در معرفت و علائق بشر می‌پذیرد که علائق و منافع بشری به دانش ساخت می‌دهند. به نظر او وجود سه علاقه جهان شمول بشری به ایجاد سه شکل کلی معرفت منجر می‌شود (سیدمن، ۱۳۸۶: ۱۶۷). هابرماس این سه نوع معرفت را که متناظر با سه علائق شناختی اند، چنین بر می‌شمارد. هدف علوم تجربی-تحلیلی به چنگ آوردن نظم‌های تجربی است که پیش بینی پذیری را ممکن می‌سازد. این علوم تحت حاکمیت علائق تکنیکی بشر به افزایش کنترل بر طبیعت و جامعه قرار دارند. علاقه شناختی عملی موجب پیدایش علوم تاریخی، تفسیری یا فرهنگی می‌شود که هدفشان روشن ساختن معنای متون، کنش‌ها و رویدادهای اجتماعی است، تا از این طریق درک متقابل افزایش یابد. علائق رهایی بخش میل به آزاد کردن خود از محدودیت‌های طبیعت دارد. تا شاید بتوانیم خود را هبر باشیم. و این موجب شکل‌گیری علوم انتقادی، برای مثال، مارکسیسم و روان‌کاوی، می‌شود (سیدمن، ۱۳۸۶: ۱۶۷-۱۶۸).

ماکس وبر معتقد است: جهان نوین روز به روز عقلانی‌تر می‌شود. ویژگی این جهان، رشد عقلانیت صوری و تفوق روزافزون این نوع عقلانیت بر انواع دیگر آن، یعنی عقلانیت ذاتی، نظری و عملی است. عقلانیت صوری مستلزم اهمیت روزافزون ساختارهایی چون

دیوانسالاری است که آدم‌ها را وادار می‌سازد که در گزینش وسایل دستیابی به هدف‌های شان به شیوه عقلانی عمل کنند (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۷۹-۷۷۸). نظر وبر این بود که عقلانیت صوری ویژگی شاخص جهان نوین است و این نوع عقلانیت بر انواع دیگر عقلانیت چیرگی یافته است. در نظر وبر، مسایل و محدودیت‌هایی در عقلانیت صوری وجود دارد. این مسایل تحت عنوان نا معقولی عقلانیت (Irrationality of rationality) مطرح می‌شوند. که نمونه آن را در انسان زدایی و عرفان زدایی روزافزون می‌داند که در نظرش با عقلانیت بیش از پیش صوری همراه است (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۷۸). امیل دورکیم معتقد است که، نوگرایی با همبستگی ارگانیک و سستی گرفتن وجدان جمعی مشخص می‌شود. هر چند همبستگی ارگانیک آزادی و قدرت تولید بیشتری را به ارمغان آورد، اما یک رشته مسایل جداگانه‌ای را نیز مطرح ساخت. برای نمونه، با سستی گرفتن اخلاق مشترک، انسانها احساس می‌کنند که در جهان نوین دستخوش بی‌معنایی شده اند (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۶۲). زیمل از فاجعه فرهنگ، در جهان نوین یاد می‌کند که ناظر بر شکاف روز افزون میان فرهنگ عینی و ذهنی است، یا به گفته خود او، سبب کاستی فرهنگ معنوی و تورم فرهنگ عینی است (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۶۳). گیدنز از نوعی تهدید بی‌معنایی شخصی که بر نوگرایی مسلط شده است سخن می‌گوید به زعم او، همه گونه پدیده‌های معنی دار از زندگی اجتماعی جدا گشته و سرکوب شده اند (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۷۱). هابر ماس نیز به نحو مشابه‌ای معتقد است که در جهان نوین، ما به جای برخورداری از میوه‌های عقلانی شدن نظام، از غنای زندگی محروم مانده ایم (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۹۴).

در سمت دیگر رویکرد برساخت گرایی در دانش اجتماعی قرار دارد به رویکرد ذهنی و درونی (به جای عینی و بیرونی) پای بندند و مدعی اند که برای دستیابی به هدف انسان گرایانه ی حمایت و توسعه ارزش، عزت و آزادی انسان به درکی عمیق تر و درونی تر از آنچه اثبات گرایان فرض کرده اند، نیاز است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۳: ۶).

دانیلین آر. لوزیک (Donileen R. Loseke) با تاکید یک سویه بر تعریف ذهنی

مسیرهای تعامل و تعارض تفکر اجتماعی در... ۷۴۳

برای ساخت مسئله، بر شکل و محتوای دعاوی‌ای تاکید دارد که احتمال پذیرش آنها را به عنوان یک مسئله اجتماعی افزایش می‌دهند (راینگتن و واینبرگ، ۱۳۸۳: ۲۳۷). مجموعه این استدلال‌ات نشان می‌دهد که عوامل برساختی یا ساخت ذهنی واقعیت علاوه بر عوامل ساختی به عنوان عاملی انسانی، ذهنی و با اراده، در قالب عوامل فرایندی بر اساس رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی - برای تبیین تفاوت آرای اجتماعی با ملاحظه ساخت و شرایط اجتماعی ایران، نوع دین و سابقه تاریخی آن، حاکمیت دینی و اینکه دانشمند اجتماعی چه کسی است از اهمیت فراوان برخوردار است.

### مسیرهای تعامل و تعارض تفکر اجتماعی در ایران با جهان

مسیرهای تعامل و تعارض تفکر اجتماعی در ایران با جهان بر مبنای عوامل ساختی و عوامل ساخت ذهنی در چهار مسیر قابل بررسی است که عبارتند از:

۱. عوامل ساختی تعامل، نظیر؛ تاثیرات مدرنیته بر اندیشه و عمل نخبگان.
۲. عوامل ساخت ذهنی تعامل، نظیر؛ دعوی پیوند میان پیشرفت در علم و پیشرفت هم زمان در اجتماع.
۳. عوامل ساختی تعارض، که شامل؛ نوع دین و سابقه تاریخی آن و حاکمیت سیاسی دین است.
۴. و عوامل ساخت ذهنی تعارض، گویای این نکته است که تفکر اجتماعی واقعیت را می‌سازد و شکل می‌بخشد. و تفکر اجتماعی وابسته به محل و موقعیت نیز می‌باشد.

#### ۱. عوامل ساختی تعامل (تاثیرات مدرنیته بر اندیشه و عمل نخبگان)

عامل نخبگی به عنوان عامل فردی و ذهنی تاثیرگذار بر فرایند تعامل، خود به شدت تحت تاثیر عوامل پیشین، یعنی عوامل اجتماعی سطح کلان و میانه و الزامات ساختی

مانند؛ تمایزات ساختی، بازاندیشی یا تاملی بودن و تشدید تقابل نقش‌ها ست. مع الوصف پس از شکل‌گیری، خود نیز به مثابه یک عامل مستقل، اثری تشدیدکننده بر این فرایند دارد.

### ۱-۱. تمایز یابی ساختی

این ایده که برخاسته از تئوری‌های جامعه‌شناختی درباره روندهای منتهی به ظهور جوامع جدید است و بیان‌های مختلفی در آرای تونیس، اسپنسر، دورکیم و پارسونز یافته، مدعی است جوامع مدرن، برخلاف جوامع ماقبل مدرن، جوامعی بخشی شده‌اند. روند تغییرات ساختاری، جامعه را به بخش‌های مختلفی تبدیل کرده است که هر بخش آن منافع، درگیری‌ها، آرمان‌ها و ارزش‌های خاص خود را دارد. پس جامعه‌ی مدرن، جامعه‌ای متکثر و چند گانه است. این تکثر اجتماعی و چندگانگی ساختاری، تکثر آگاهی و تکثر معرفتی، تکثر نظام‌های ارزشی را نیز پدید می‌آورد. (برگر و دیگران، ۱۳۸۱: ۸۷).

با تقسیم کار گسترده در جوامع جدید و تخصصی شدن امور (دورکیم، ۱۳۸۱) و به وجود آمدن نهادها و ساختارهای اجتماعی جدید، زیست جهان‌های (life world) متعددی در جامعه شکل می‌گیرد. به بیان دیگر، جامعه با چندگانه شدن (pluralization) زیست جهان‌ها مواجه می‌شود (برگر، ۱۳۸۱: ۷۳).

اولین پیامد این وضعیت متکثر برای حوزه‌ی دین، خصوصی شدن آن است (برگر، ۲۰۰۱: ۸۷). برگر همچنان ویژگی متکثر وضعیت مدرن را مسئله‌ای جدی برای دین می‌داند (وودید، ۲۰۰۱: ۲). در این وضعیت متکثر انواع تفاسیر از دین و انواع دینداری (سبک‌های دینداری) در عرصه‌ی عمومی ظهور خواهد یافت (برگر، ۱۳۷۵ و ۱۳۸۳). پیتز برگر از جهان‌های خرد در جامعه مدرن سخن می‌گوید (تامسون و دیگران، ۱۳۸۱: ۴۲). رابرت بلا جامعه‌شناس برجسته دین این روند را حرکت از نمادسازی متراکم به سوی نمادسازی متمایز می‌نامد (تامسون و دیگران، ۱۳۸۱: ۴۳). ماکس وبر نیز معتقد است که

عقلانی شدن فزاینده، نسبی سازی و رقابت بین مجموعه‌های متفاوتی از ارزش‌ها را با خود به همراه دارد (تامسون و دیگران، ۱۳۸۱: ۳۸).

برای ترسیم مسیر تعامل با ملاحظه ساخت و شرایط اجتماعی ایران، بویژه در رابطه با جریان نخبگی، واقعیت بیانگر آن است که بخش قابل توجه‌ای از جریان نخبگی تحت تاثیر شرایط مدرن به عنوان یک عامل ساختی در اندیشه‌ای همسو با آن عمل می‌نمایند که این ناظر بر تعامل اندیشه اجتماعی در ایران با نقاط دیگر است.

#### ۱-۲. بازاندیشی یا تاملی بودن

بر طبق نظر متعارف نظریه پردازان، در جامعه‌ی مدرن وضعیت نهاد دین به گونه‌ی دیگری است، آنتونی گیدنز معتقد است بیشتر موقعیت‌های زندگی مدرن، با دین به صورت نفوذ حاکم بر زندگی روزانه، سازگاری ندارد. کیهان شناسی مذهبی جایش را به دانش بازاندیشانه سازمان داده شده و تحت تسلط مشاهده‌ی تجربی و اندیشه‌ی منطقی داده است، دانشی که بر تکنولوژی مادی و اصول اجتماعی استوار است (گیدنز، ۱۳۷۷: ۱۳۰).

در تفکر جدید و جهان بینی ملهم از آن، انسان و طبیعت همان است که مورد تجربه حسی است. طرح چنین دعوی برای علم و اینکه معرفت علمی بر مبانی غیر متافیزیک ابتناء دارد ادعایی است که ناظر بر شکل‌گیری و تشدید تعامل مورد نظر در مقاله حاضر است. و اما در جهان بینی توحیدی، انسان به جای آنکه ماشینی پیچیده باشد، موجودی است که حقیقت او را روح مجرد و جسم مادی تشکیل می‌دهند و آنچه مقوم انسانیت انسان است همانا روح زوال ناپذیر اوست که که جسم زوال پذیر خاکی را به همراه دارد (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۴۴).

دین در جامعه ما سنتی طویل و مستحکم دارد. ساختارهای هنجاری دینی مستمرا در حال بازتولید بوده اند. از این رو می‌توان گفت ایران جامعه‌ای کاملاً دینی بوده است.

انقلاب اسلامی نیز پیامد نوعی باز اندیشی در قلمرو دین است. در نتیجه نوعی ساختار و سیستم که مبنای مشروعیت خود را از دین اخذ می‌کرد، باز تولید شد. غالباً این گونه تصور می‌شود که با استقرار نظام اسلامی، دینی شدن به بالاترین حد خود رسیده است. اما امروزه مسئله انواع دینداری یا سبک‌های جدید دینداری فرایند دینی شدن جامعه را به چالش فراخوانده است.

در محافل علمی، جامعه ایران جامعه‌ای مذهبی شناخته می‌شود و تقریباً تمام پژوهش‌های اجتماعی صورت گرفته برای سنجش دینداری موید این ادعاست. با این حال، تحلیل‌های نظری بیانگر آن است که در جوامع در حال گذار دینداری یکی از متغیرهای اجتماعی است که دستخوش تحولات گسترده می‌شود (دورکیم، ۱۳۸۱ و ۱۳۸۳؛ برگر، ۱۹۶۷) همچنین بسیاری از تحقیقات انجام شده انواع دینداری یا سبک‌های جدید دینداری را نشان می‌دهند. نتایج برخی تحقیقات انجام شده، نشان می‌دهد که اعتقادات دینی جوانان از درجه بالایی برخوردار است (سراج زاده ۱۳۷۷، طالبان ۱۳۷۷، مرجائی ۱۳۷۸ و ۱۳۷۹، صفری شالی ۱۳۸۳، ۱۳۸۲، خراطیان خامنه ۱۳۸۲، ایسپا ۱۳۸۰، سید نواز ساعی و موسوی ۱۳۸۱). آزاد ارمکی (۱۳۸۲) در پژوهشی با نام "تحلیل ثانویه داده‌های طرح ملی تغییرات ارزش‌های فرهنگی در ایران" که جامعه‌ی آماری آن را افراد ۱۵ ساله و بالاتر کل کشور تشکیل می‌دادند در بعد اعتقادی در همه‌ی گویه‌های آن، که شامل: اعتقاد به خدا، اعتقاد به زندگی پس از مرگ، اعتقاد به روح و اعتقاد به وجود جهنم و بهشت، بیش از ۹۷ درصد پاسخگویان به گزینه‌ها پاسخ مثبت دادند. تحقیق پارسا (۱۳۷۷) نشان می‌دهد که تیپ‌های دینداری جدید با مشخصه‌هایی چون تجربه‌های دینی شخصی، طرد سنت‌های دینی رسمی، کثرت گرایی مذهبی، همسازی معرفت دینی با معارف علمی جدید و عقلانی بودن آن، از فراوانی بالایی برخوردارند. مرجائی (۱۳۷۹) نیز نشان داد که صورت بندی‌های جدیدی از دینداری در بین دانشجویان در حال شکل گیری است. برخی تحقیقات انجام شده در ایران نشانگر این نکته است که فعالیت و کنش‌های مذهبی در

حوزه ی عمومی تقلیل یافته است (سراج زاده، ۱۳۷۷ و فرجی ۱۳۷۹). میرسندهی (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که ۵۰ درصد پاسخ‌گویان دین را یک امر خصوصی می‌دانند و ۶۷ درصد بر این باورند که زندگی جدید بازنگری در برخی از رفتارها و اعتقادات را ناگزیر ساخته است. پژوهش سراج زاده و جواهری (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که ۴۳/۳ درصد دانشجویان خود را مسلمان عادی، ۲۸ درصد مسلمان نواندیش، ۱۶ درصد مسلمان انقلابی ولایی و ۹/۵ درصد مسلمان شناسنامه‌ای اعلان کرده‌اند. اسماعیلی (۱۳۷۹) در پژوهش خود با عنوان "آسیب شناسی فرهنگی دانشگاه‌های ایران"، که جامعه ی آماری آن را صاحب نظران و کارشناسان مسائل دانشگاهی در دانشگاه‌ها ی سراسر کشور تشکیل می‌دهند، استدلال کرده که سطح دینداری دانشجویان رو به کاهش نیست بلکه نگاه و انتظار دانشجویان از دین در حال تغییر است، به طوری که دین در حال تغییر مکان از حوزه ی عمومی به حوزه ی خصوصی است و ساحت‌های عرفانی و کلامی دین در حال سبقت بر ابعاد فقهی آن است. رجب زاده (۱۳۷۹) نیز در پژوهشی با نام "دانشگاه، دین، سیاست" نشان داده است که با افزایش گرایش دانشجویان به علم، گرایش آنها به دین سنتی و باور آنها به مرجعیت روحانیت و انجام عبادیات و شریعات کاهش می‌یابد. و تحقیق دیگری نشان می‌دهد که دانشجویان کارشناسی ارشد عرفی تر از دانشجویان کارشناسی‌اند (علی زاده، ۱۳۸۸). و همچنین در بررسی دیگری گرایش‌های دینی دانشجویان متنوع ارزیابی می‌شود (رجب زاده، ۱۳۷۹؛ علی زاده شالدهی، ۱۳۸۳؛ اسماعیلی، ۱۳۷۹). زارع (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان "بررسی تغییر نگرش‌ها و رفتارهای دینی جوانان که جامعه ی آماری آن شامل: دانشجویان همه ی مقاطع تحصیلی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳ و کلیه ی افراد ۲۹-۱۸ سال ساکن شهر تهران که دارای تحصیلات دانشگاهی نبودند. گویه‌ها و داده‌ها تقریباً" در همه ی ابعاد دینداری مورد سنجش، تفاوت معناداری را میان دو گروه مورد بررسی نشان می‌دهند. به گونه‌ای که میزان دینداری دانشجویان کمتر و نگرش دینی دانشجویان بویژه نسبت به حضور دین در بخش سیاسی عرفی تر گزارش

شده است. در پژوهش‌های دیگری نیز داده‌های بدست آمده نشان می‌دهند که با رشد نهادها، موقعیت‌ها و محصولات مدرنیته، تغییراتی در روند دینداری مشاهده می‌گردد (مهدوی، ۱۳۸۳ و کاظمی و فرجی ۱۳۸۱ و موحد و دلبری، ۱۳۸۳).

### ۳-۱. ناشی از تشدید تقابل نقش‌ها

برگرها و کلنر با تاسی به نظریه چندپارگی آگاهی شوتس، اذعان می‌نمایند که در وضعیت مدرن؛ دستیابی به جهان بینی فراگیری که همه نقش‌ها را به هم آورد و یکپارچه سازد، بسیار دشوار است (برگها و کلنر، ۱۳۸۰: ۱۱۷-۱۱۸). تقابل و تعارضی که از انسان می‌خواهد که در بازار همچون راکفلر، در سیاست همچون ماکیاول و در مسجد همچون یک قدیس ظاهر شود و هیچ عرصه‌ای را به عرصه دیگر و هیچ نقشی را به نقش دیگر نیالاید. امروزه تحت تاثیر الگوهای توسعه تقلیدی در ایران و در بسیاری از جوامع دیگر پدید آمده است، و فرد را بر تقدم تاثیرات ساختاری در شکل‌گیری و تشدید رابطه‌ی تعاملی اش رهنمون می‌کند. و شرایط را برای ظهور عرفی شدن در سطح ساختاری و سپس فردی آماده می‌سازد.

### ۴-۱. جریان نخبگی

خصلت نوجویی و نقادی جریان نخبگی، این جریان را برای اقشاری از جامعه خصوصا جوانان، مجذوب و مطلوب ساخته است. در دنیایی که به سبب گسترش ارتباطات، داشته‌ها و یافته‌های دیگران مورد توجه و غبطه قرار دارد، اقبال به سوی آنان که ناقلان این دستاوردهای فکری - مرامی هستند، فزونی می‌پذیرد. این مسئله با توجه به صبغه و پیشینه روشنفکری در ایران که همواره نگاهی به بیرون و به سوی غرب داشته (سروش، ۱۳۷۷: ۲۸۲-۲۹۸)، وضع و صورت خاصی پیدا می‌کند که بی تاثیر در شکل‌گیری و تشدید تعامل مورد بررسی در تحقیق حاضر نیست.



## ۲. عوامل ساخت ذهنی تعامل

عامل ساخت ذهنی تعامل را می‌توان در دعوی پیوند میان پیشرفت در علم و پیشرفت هم‌زمان در اجتماع بررسی نمود.

### دعوی پیوند میان پیشرفت در علم و پیشرفت هم‌زمان در اجتماع

در این که میان نوسازی اقتصادی و تغییر در ارزش‌های و هنجارهای اجتماعی و آسیب‌های ناشی از آن نسبتی برقرار است، تردیدی وجود ندارد. این را با تامل در مبانی نظری آن و هم با مرور تجربیات تاریخی انسان و جامعه می‌توان به دست آورد. از نظر رابرت بلا، در جامعه آمریکا فرهنگ فردگرا به تضعیف اقتدار نهادهای کلیدی، از خانواده گرفته تا دولت، کمک کرده است. باعث جدایی افراد از همان اجتماعاتی (خانواده‌ها همسایگان، کلیسا یا همکاران) شده که آنها را پرورش داده‌اند؛ افراد را در جدال بر سر بقا و استیلا به جان یکدیگر می‌اندازد. بحران سامان اخلاقی ناشی از فرهنگ فردگرایی امریکایی را می‌توان در نرخ بالای فرزندان نامشروع، طلاق، بی‌سوادی، رای دهندگان منفعل و تقسیم کلیسا میان بنیادگرایی و سازگاری‌های سکولار مشاهده کرد (سیدمن، ۱۳۸۶: ۱۵۱).

فوکویاما نیز به گونه‌ای مشابه، علل دگرگونی در هنجارهای خانوادگی که موجب رشد فزاینده در نرخ طلاق، فرزندان نامشروع و... در کشورهای پیشرفته صنعتی شده را در تغییر ارزش‌ها دانسته و آن را به تغییرات گسترده‌تر در فرهنگ ربط می‌دهد (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۴۵). استدلالی که ریشه این تغییرات را در افول مذهب، گسترش جانبداری از حقوق زنان یا مشروعیت فزاینده آئین‌های فردگرایی که رضایت از خود و خودباوری را بیش از تعهدات اجتماعی تقویت می‌کند از علل اصلی می‌داند و از همین رو به الگوی خاص از پیشرفت و توسعه که در غرب رخ داده و آثار و پی‌آمدهای خاصی از خود بر جای

گذارده است به عنوان تنها مسیر تحول معرفی می‌نمایند. مورد استثنایی کشور ژاپن در مقایسه با سایر جوامع پیشرفته صنعتی اشاره می‌کند که معتقد است فروپاشی را به هیچ وجه تجربه نکرده است (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۵۷). و بر این نکته محوری اشاره دارد که موقعیت ژاپن نشان دهنده این واقعیت است که نوسازی اقتصادی لزوماً به سوی نوعی تغییر در هنجارهای اجتماعی آن طور که در کشورهای صنعتی رخ داده است، سوق داده نمی‌شود (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۵۹).

بحران معنا و رشد آسیب‌های اجتماعی به عنوان پیامد بحران معنا در جهان مدرن، بر اساس دو محور قابل بررسی است که عبارتند از: ۱. عامل ساختی و تاریخی مبتنی بر ظهور شرایطی در جهان مدرن و ۲. عاملی فرایندی مبتنی بر دعاوی ذهنی که سبب بر ساخت واقعیت عینی می‌شود که در اینجا به نقش آدمی و اراده انسان توجه می‌شود.

### ۳. عوامل ساختی تعارض

عوامل ساختی تعارض را می‌توان در دو محور بررسی نمود که شامل: ۱. نوع دین و سابقه تاریخی آن و ۲. حاکمیت سیاسی دین است.

#### ۳-۱. نوع دین و سابقه تاریخی آن

گونه شناسی ادیان به اعتبارهای مختلفی صورت گرفته و می‌گیرد. یکی از آن، به اعتبار اهتمام دنیوی و مداخله اجتماعی ادیان است. بر این اساس ادیان را به دو گونه تجزی گرا و اشتمالی که مبدا مفارق تجربه مسیحی و اسلامی تقسیم می‌کنند (شجاعی زند، ۱۳۸۴: ۳۲). اصولاً ادیان اشتمالی و تمام گرا به دلیل ماهیت مداخله جویانه و طرح مدعیات بلندپروازانه بیش از ادیان دیگر در معرض آزمون‌های تاریخی قرار دارند. حضور فعال این قبیل ادیان در عرصه‌های سیاسی- اجتماعی و دچار شدن به مقتضیات عمل، آن‌ها را نیز در معرض آسیب‌هایی نظیر عرفی شدن، تکثر گرایی، برخورد گزینشی و

ترجیحی با دین قرار می‌دهد. بویژه احتمال شکل‌گیری تعارض و تشدید آن برای دین در زمانی که فرصت تشکیل حکومت را نیز به دست آورده افزون‌تر می‌شود. و لذا این ادیان در نظر و در عمل با جریان آرای اجتماعی که تنها بر امور حسی و این جهانی مبتنی است در تعارض اند.

### ۳-۲. حاکمیت سیاسی دین

در ایران بعد از انقلاب اسلامی حاکمیت سیاسی دینی کوشش کرد تا جهان اولیه را تحت تسلط خود در آورده تا در فرایند دینی کردن جامعه نقش داشته باشد، از این رو به همراه دینی کردن ادارات، وزارت خانه‌ها، قوانین و علم، بویژه علوم انسانی پرداخت و طرح این دعوی مبنی بر اینکه؛ حساس و فعال بودن ادیان اشتهالی نسبت به عمل اجتماعی و تلاش برای به دست گرفتن قدرت و تشکیل حکومت یک الزام و مبادره دینی بیان می‌شود؛ دین بر حسب ادعا و بر حسب انتظار آمده است تا رنگ دیگری به زندگی آدمیان بزند و دعوی مقابل آن درخواست عدم مداخله دین است ادعایی که از دین می‌خواهد تا برای مصون ماندن از مخاطراتی نظیر عرفی شدن از بخش فعال زندگی آدمیان بیرون رود؛ بنابراین حاکمیت سیاسی دین ساختی را فراهم آورده که بواسطه آن نمی‌تواند ناظر بر مداخله در تفکرات نخبگان نباشد با توجه به اینکه نوع نگاه دانشمند اجتماعی، می‌تواند به جامعه شکل بخشد. تلاشی صورت می‌گیرد تا دیدگاه دانشمند دینی شده تا جامعه را نیز در مسیر دین سوق دهد و این خود به عنوان یکی از محورهای تعارض تفکر اجتماعی در ایران و جهان است.

### ۵. عوامل ساخت ذهنی تعارض

عوامل ساخت ذهنی تعارض را می‌توان در دو محور بررسی نمود که شامل؛ ۱. تفکر اجتماعی، واقعیت را می‌سازد و شکل می‌بخشد ۲. دانش اجتماعی وابسته به محل و

موقعیت نیز می‌باشد.

#### ۴-۱. اندیشه اجتماعی به عنوان علم سازنده واقعیت

دانش به رفتار و حیات اجتماعی افراد شکل می‌دهد. دانش تنها به بازنمایی واقعیت نمی‌پردازد بلکه آن را می‌سازد (سیدمن، ۱۳۸۶: ۳۶۰). بنابراین تلقی تفکر اجتماعی به عنوان عاملی که رفتار و واقعیت را می‌سازد و شکل می‌بخشد اینکه دانشمند اجتماعی چه دیدگاهی داشته باشد آرای او نیز در آن مسیر قرار می‌گیرد اینکه دیدگاه او علاوه بر امور حسی-تجربی ناظر بر امور عقلی - استدلالی و یا شهودی- الهی باشد اندیشه متاثر از آن دیدگاه دینی است. البته این رویکرد در مقابل جامعه‌شناسی در مقام علمی آن بحث نمی‌شود که در آن مقام، علم جامعه‌شناسی، تقریباً عام و جهان شمول می‌باشد. این قسمت ناظر بر مرتبه بعد از توصیف و تبیین واقعیت اجتماعی است که بنای طراحی و ساخت واقعیت جدید اجتماعی توسط عامل نخبگی در نظر است.

#### ۴-۲. دانش اجتماعی به عنوان علم وابسته به موقعیت

تلقی دانش به منزله پدیده‌ای وابسته به محل و موقعیت، به این معناست که دیدگاه افراد نیز می‌تواند دانش را ممکن سازد و آرای اجتماعی افراد ناظر به منظر خاصی می‌باشد و حقایق اجتماعی تک بعدی می‌شوند. و واقعیت اجتماعی را در عین آشکاربودن پنهان در نظر می‌گیرد (سیدمن، ۱۳۸۶: ۳۶۰). در اینجا آرای اجتماعی نه تنها احساسات، ارزش‌ها، علایق و منافع دانشمندان را حذف نمی‌کند بلکه ناظر بر آنهاست این خود عاملی ذهنی و درونی است و ناظر بر تعارض تفکر اجتماعی در یک متن و موقعیت خاص با متن و موقعیت‌های دیگر می‌باشد.

## نتیجه

عوامل ساختی تعارض، نوع دین و سابقه تاریخی آن و حاکمیت سیاسی دین در نظر گرفته شده و عوامل ساخت ذهنی تعارض، گویای این نکته است که آرای اجتماعی واقعیت را می‌سازد و شکل می‌بخشد. و تفکر اجتماعی وابسته به محل و موقعیت می‌باشد. مجموعه این شرایط، تحلیل این بحث را وادار می‌دارد تا فراتر از تطبیق و تصدیق‌های ساده، به نوعی مدل سازی برای بررسی تفکر اجتماعی در ایران روی آورد. این شبه مدل بدون هر گونه اطلاق و ادعای گزاف در قابلیت‌های خود، بر اصول زیر مبتنی است و بر پایه همان اصول قابل نقد و بررسی است:

۱. تعامل و تعارض نه حتمی و نه منتفی است؛ بلکه فرایندی است محتمل بویژه در رابطه با تفکر اجتماعی.
۲. تعامل و تعارض به همه حوزه‌های اندیشه‌ای در علوم انسانی نظر دارد.
۳. به این که تعارض به نفی علم منجر نمی‌شود، اما موجب تغییراتی در نوع نگاه دانشمندان می‌شود. تغییراتی مانند اینکه، باورهای دانشمندان اجتماعی نیز به جامعه شکل می‌بخشد و این به معنای آن است که آرای نخبگان وابسته به محل و موقعیت است.
۴. تلقی دانش به منزله پدیده‌ای وابسته به محل و موقعیت، به این معناست که آرای اجتماعی افراد ناظر به منظر خاصی می‌باشد ممکن است یک دیدگاه به هویت جنسیتی، نژادی، ملی یا تمدنی مانند غربی یا آسیایی، مسلمان یا غیر مسلمان، ساخت روابط اجتماعی دینی یا ساخت روابط اجتماعی غیر دینی و حاکمیت سیاسی سکولار یا حاکمیت سیاسی دینی و... اشاره داشته باشد. در اینجا دیدگاه است که به نگاه ما به جامعه شکل می‌بخشد. ما جهان را جدای دیدگاه مان نخواهیم شناخت؛ این که ما چه کسی هستیم، به این بستگی دارد که چه چیزی درباره جهان می‌توانیم بگوییم یا بدانیم. اینکه دیدگاه ما ناظر بر جهان بینی توحیدی و اسلامی باشد واکنش‌های اجتماعی نیز متناسب با آن تغییر یافته و اجتماع نیز بر آن اساس ساخته می‌شود.

۵. بنابراین، دانش به رفتار و حیات اجتماعی افراد شکل می‌دهد. دانش واقعیت را می‌سازد.

۶. به رغم محتمل بودن تعارض، و اینکه پدیده‌ای است ناظر به شرایط مشخص، لذا شاخصه‌ها و احتمالات آن تابع همان شرایط است. پس به جای تئوری‌های کلان و پیشگویی‌های قاطع، به سراغ مدل‌هایی باید رفت که بیانگر مسیر و نشانه‌های مآخوذ از همان شرایط باشد.

۷. عوامل موثر در تعامل و تعارض از سه سطح کلان، میانه و خرد بر می‌خیزد و آثار و پی‌آمدهای آن نیز در همان سطوح ظاهر می‌شود.

۸. مدل پیشنهادی برای تبیین تعامل و تعارض بر مبنای عوامل ساختی و عوامل برساختی در چهار محور بررسی شده است که عبارتند از: عوامل ساختی تعامل، نظیر؛ تاثیرات مدرنیته بر اندیشه و عمل نخبگان، عامل برساختی تعامل، نظیر؛ دعوی پیوند میان پیشرفت در علم و پیشرفت هم‌زمان در اجتماع، عوامل ساختی تعارض، که شامل؛ نوع دین و سابقه تاریخی آن و حاکمیت سیاسی دین و عوامل برساختی تعارض، گویای این نکته است که تفکر اجتماعی واقعیت را می‌سازد و شکل می‌بخشد. و آن وابسته به محل و موقعیت است.

۹. وبالاخره، تفکیک عوامل به دو دسته عوامل ساختی و عوامل برساختی از این رو مهم است که واقعیت اجتماعی تنها ناظر بر شرایط عینی و واقعی نبوده، همچنین آن شامل برساخت‌های ذهنی می‌باشد که واکنش اجتماعی جدید را به همراه داشته و خود می‌تواند سبب ساخت واقعیتی جدید گردد.

### کتابنامه

- ایسپا. ۱۳۸۰. سنجش نگرش‌های مذهبی دانشجویان دانشگاه‌های تهران، مرکز افکار سنجی دانشجویان ایران.
- برگر، پیتر و تامس لاکمن. ۱۳۷۵. ساخت اجتماعی واقعیت؛ رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- برگر، پیتر و برگر، بریجیت و کلنر، هانسفرید. ۱۳۸۱. ذهن بی‌خانمان، نوسازی و آگاهی، ترجمه محمد ساوجی، تهران: نشر نی.
- برگر، پیتر. ۱۳۸۳. برخلاف جریان، در چالش‌های دین و مدرنیته، ترجمه سید حسین سراج زاده، تهران: طرح نو.
- تامسون، کنت، و دیگران. ۱۳۸۱. دین و ساختار اجتماعی؛ مقالاتی در جامعه‌شناسی دین، ترجمه علی بهرام پور و حسن محدثی، تهران: نشر کویر.
- جوادی آملی، عبدالله. ۱۳۸۶. اسلام و محیط زیست، قم: اسراء.
- خراطیان خامنه، حسن. ۱۳۸۲. بررسی میزان گرایش دینی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز و عوامل مرتبط با آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته پژوهش اجتماعی، دانشگاه تبریز.
- دورکیم، امیل. ۱۳۸۱. تقسیم کار اجتماعی، ترجمه باقر پرهام، تهران: نشر مرکز.
- رایبگتن، ارل و واینبرگ، مارتین. ۱۳۸۲. رویکردهای نظری هفتگانه در بررسی مسائل اجتماعی، ترجمه رحمت‌الله صدیق سروستانی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ریتزر، جورج. ۱۳۷۴. نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علم.
- رجب زاده، احمد. ۱۳۷۹. دانشگاه، دین، سیاست، دفتر برنامه ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- زارع، مریم. ۱۳۸۴. بررسی نگرش‌ها و رفتارهای دینی جوانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته پژوهش اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- سراج زاده، حسین. ۱۳۸۲. نگرش‌ها و رفتار دانشجویان، خلاصه یافته‌های یک طرح پژوهشی، تهران: پدیده گوتنبرگ.
- سروش، عبدالکریم. ۱۳۷۷. رازدانی و روشنفکری و دینداری. تهران: موسسه فرهنگی صراط.
- سیدمن، استیون. ۱۳۸۶. کشاکش آرا در جامعه‌شناسی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- سید نواز ساعی، سید جواد و موسوی، رئوف. ۱۳۸۱. بررسی میزان اطلاعات جوانان از احکام دینی در شهر اردبیل، اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان اردبیل.
- شجاعی زند، علیرضا. ۱۳۸۴. مدلی برای سنجش دینداری، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره ششم، شماره ۱، بهار.
- صدیق سروستانی، رحمت‌الله. ۱۳۸۳. آسیب‌شناسی اجتماعی، تهران: انتشارات آن.

## ۷۵۶ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- گیدنز، آنتونی. ۱۳۸۴. پیامدهای مدرنیت، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر مرکز.
- صفری شالی، رضا. ۱۳۸۳-۱۳۸۲. مطالعه میزان اعتماد اجتماعی و عوامل موثر بر آن در بین مردم شهر قزوین، اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان قزوین.
- طالبان، محمدرضا. ۱۳۷۷. سنجش دینداری و گرایش جوانان دانش آموز نسبت به نماز، اداره آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران، معاونت پرورشی
- فرجی، مهدی. ۸۰-۱۳۷۹. صورتبندی هویت جدید و تغییر نگرش زنان نسبت به احکام رساله ای، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- فرجی، مهدی و کاظمی، عباس. ۱۳۸۱. بررسی هویت زنانه و وضعیت دینداری، دفتر تحقیق و توسعه صدا.
- فوکو یاما، فرانسیس. ۱۳۸۵. پایان نظم، سرمایه اجتماعی و حفظ آن، ترجمه غلام عباس توسلی، تهران: جامعه ایران.
- کاظمی، عباس و فرجی، مهدی. ۱۳۸۱. بررسی رابطه استفاده از اینترنت و ماهواره با وضعیت دینداری دانش آموزان و دانشجویان، مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه‌های صدا و سیما.
- مرجائی، سید هادی. ۱۳۷۹. بررسی اعتقادات دینی و جهت گیری سکولاریستی و بنیاد گرایی در بین جوانان دانشگاهی، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مهدوی، مهدی. ۱۳۸۳. سنجش‌های دینداری (با بررسی تجربی دینداری کاربران اینترنتی) پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته پژوهش اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- میر سندسی، سید محمد. ۱۳۸۳. مطالعه میزان و انواع دینداری دانشجویان، پایان نامه دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- Berger, Peter L. 1967. Sacred canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion, Anchor Books/ Doubleday.
- Berger, Peter L. 2001. Reflections on the Sociology of Religion Today, www. Findarticl S.com.
- Woodhead, Linda (ed.). 2001. Peter Berger and the Study of Religion. London and Newyork: Rotledge.



## نقد ادله مخالفین علم دینی

سیدمحمدتقی موحد ابطحی

### خلاصه مقاله

امروزه ایده تولید علم دینی، به خصوص علوم انسانی اسلامی، در جهان اسلام ایده‌ای کاملاً شناخته شده است. این ایده پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران و به خصوص در سالهای اخیر در ایران مورد بحث و گفتگوهای بسیار قرار گرفته است. با وجود گرایش بسیاری که نسبت به این ایده در جامعه بوجود آمده است و شواهد آن را می‌توان در نشر روز افزون کتب و مقالات و همچنین طرح پایان نامه‌های دانشجویی در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری در زمینه علم دینی ملاحظه کرد، اما این ایده با مخالفت سرسختانه تنی چند از اساتید ایرانی از جمله دکتر عبدالکریم سروش، دکتر علی پایا، استاد مصطفی ملکیان و ... نیز روبروست. از این رو لازم است کسانی که در حوزه تولید علم دینی تلاش می‌کنند، فعالیت‌های خود را در زمینه‌های مختلف زیر هماهنگ سازند:

۱. نقد مبنایی و بنایی دیدگاه مخالفین علم دینی

۲. اثبات مبنایی و پیش فرضهای دیدگاه خود

۳. نقادی نظریه‌های علمی موجود

۴. ارائه نظریه‌های علمی جدید بر پایه معارف اسلامی

در این مقاله به بحث و بررسی درباره ادله مخالفین علم دینی می‌پردازیم، تا مشخص شود به چه میزان ایده علم دینی در مواجهه با نقدهای انجام شده، پیش رفته است و در

چه بخش‌هایی نیاز به کار بیشتری وجود دارد. مخالفین علم دینی بر این باورند:

۱. تولید علم دینی ضرورتی ندارد، چرا که:

۱.۱. هنوز به روشنی نمی‌دانیم که مشکل ما دینداران/مسلمانان با علوم موجود

چیست؟

۱.۲. اگر هدف از تولید علم دینی رفع نواقص علوم موجود است، این کار در چارچوب

کنونی تحولات علمی قابل انجام و در دست انجام است.

۱.۳. اگر هدف از تولید علم دینی رفع تعارض علم و دین است، این تعارض به

گونه‌های دیگر نیز قابل رفع است.

۲. تولید علم دینی امکان ندارد، چرا که:

۲.۱. گزاره‌هایی که مطمئن باشیم از جانب خدا یا پیامبر به ما رسیده و قابلیت تفاسیر

متعدد نداشته باشند و ناظر به احکام و مسائل هر یک از علوم باشند، بسیار اندک هستند.

۲.۲. نظریه‌هایی که از غیر این طریق به دست آیند را نمی‌توان اسلامی نامید.

۲.۳. از معارف اسلامی می‌توان در مقام کشف نظریه‌های علمی استفاده کرد، اما برای

آنکه بتوان از علمی بودن نظریه‌هایی که به این طریق به دست می‌آیند در جامعه

بین‌المللی دفاع کرد، باید به روشهایی که جامعه علمی از آن استفاده می‌کند پایبند بود.

پایبندی به این روشها به نظریه‌ای منتهی می‌شود که محتوای تجربی آن مستقل از

پیش‌فرض‌هایش خواهند بود.

۳. تولید علم دینی مطلوب نیست، چرا که:

۳.۱. این ایده به لحاظ تاریخی سابقه درخشانی ندارد.

۳.۲. وقتی نظریه‌ای متصف به دینی بودن شد، نمی‌توان آن را آزادانه مورد نقد و

بررسی قرار داد.

۳.۳. شکست نظریه‌ای که متصف به دینی بودن است، باعث کم شدن اعتقاد به

باورهای دینی می‌شود.

۴. و در نهایت تلاش برای تولید علم دینی اخلاقی نیست.  
در ادامه به بحث و بررسی عناوین فوق خواهیم پرداخت.

### عدم ضرورت تولید علم دینی

به عقیده مخالفین علم دینی وقتی می‌توان از ضرورت تولید علم دینی به صورت معناداری صحبت به میان آورد که ۱. مشکلی را در علوم کنونی یافته باشیم. ۲. ناچار به برطرف کردن این مشکل باشیم. ۳. هیچ راه دیگری، جز تولید علم دینی، برای برطرف کردن این مشکل نباشد. اما تا کنون هیچ برهانی قاطعی دال بر ضرورت تولید علم دینی از سوی طرفداران علم دینی ارائه نشده است. به همین خاطر طرفداران علم دینی باید توضیح دهند که چه مشکلاتی را در علوم جدید شناسایی کرده اند، که تولید علم دینی تنها راه حل برطرف کردن آن است؟

پاسخ‌های متعددی از سوی موافقین علم دینی به این پرسش داده شده است که می‌توان آنها را تحت دو عنوان زیر مورد بحث قرار داد:

۱. علم جدید در تبیین، پیش بینی و کنترل پدیده‌ها ناکارآمد است. این پاسخ بیشتر از سوی کسانی دنبال می‌شود که در حوزه علم فعالیت دارند. برای مثال دکتر گلشنی و به خصوص دکتر باقری به منظور برطرف کردن مشکلات درونی علم و دست یافتن به یک نظریه علمی کارآمدتر خواهان تولید علم دینی هستند.<sup>۱</sup>
۲. علم جدید با معارف و ارزشهای دینی ناسازگاری دارد. این پاسخ بیشتر از سوی

---

۱. دکتر گلشنی (۱۳۸۷) هم از زاویه دینی به بحث علم دینی وارد می‌شوند (دستور اسلام به فراگیری علوم با اهداف و روشهای خاص و بکارگیری دستاوردهای علمی در اعتلای جامعه اسلامی) و هم از جهت علمی (متافیزیک دینی بستر مناسبی برای فعالیتهای علمی و پاسخ به سوالات بنیادی علم را فراهم می‌آورد). اما دکتر باقری (۱۳۸۲) علم دینی را صرفاً رویکردی جهت دست یافتن به نظریه‌های علمی رقیب نظریه‌های موجود قلمداد می‌کنند.

کسانی دنبال می‌شود که در حوزه دین فعالیت دارند و تولید علم دینی را به عنوان راهکاری برای رفع این ناسازگاری پیشنهاد کرده و دنبال می‌کنند.

در ادامه به بررسی و تحلیل این دو مشکل می‌پردازیم و به بررسی این مسئله می‌پردازیم که کدامین شواهد بر نقصان علوم جدید و ناسازگاری آنها با معارف و ارزشهای دینی دلالت می‌کنند؟

### نقصان علم جدید

ابتدا اجازه دهید به طرح این پرسش بپردازیم که وقتی از نقصان علم جدید صحبت به میان می‌آوریم منظورمان چیست؟ و مطابق چه شواهدی پی به نقصان علم برده ایم؟ علی‌الاصول وقتی می‌توان به صورت معناداری از نقصان وضع موجود صحبت به میان آورد که مقایسه‌ای بین وضع موجود و وضع آرمانی صورت گرفته و تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان این دو وضعیت تشخیص داده شود. موضوع مورد بحث ما در این مقاله علم جدید است؛ پس باید ببینیم در آغازین مراحل شکل‌گیری علم جدید (با فرض این که به گسست معناداری بین علوم تجربی قدیم و علوم تجربی جدید اعتقاد داریم<sup>۱</sup>) چه آرمانی برای این علم تصور می‌شد؟ در آن مقطع دو انتظار بزرگ از علم بود:

۱. از علم جدید انتظار می‌رفت شناختی قابل اطمینان از واقعیت در اختیار بشر قرار دهد.

۲. نیازهای انسانی را برآورده ساخته و زندگی خوشی را برای او به ارمغان آورد. در این بین موافقین علم دینی معتقدند علم جدید در تحقق این دو هدف ناتوان بوده است. در مقابل مخالفین علم دینی از آنها می‌پرسند کدام یک از علوم، مطابق کدام

---

۱. لازم به ذکر است این اعتقاد به گسست بین علم جدید و قدیم که از آن تحت عنوان انقلاب علمی یاد می‌شود، توسط تاریخ‌نگاران علمی همچون پیر دوئم زیر سوال رفته است. رک: (کوهکن، ۱۳۸۰)

شواهد، در کدام یک از دو زمینه یاد شده ناکارآمد بوده اند؟ آیا تمامی علوم به یک اندازه در تحقق اهداف خود ناکام بوده اند؟ و مهمتر از این دو سوال، منشاء نقصان علوم جدید چیست؟ و آیا تنها راه جبران این نقایص تولید علم دینی است؟

### نتایج سوء علم جدید

موافقین علم دینی (به خصوص دکتر نصر و دیگر پیروان سنت گرایی عصر جدید) منشاء تمامی مشکلات عصر جدید (بحران زیست محیطی، بحران اخلاقی و اجتماعی و ... ) را در علم جدید می‌جویند. اصولاً پیدایش جریان سنت گرایی در غرب را می‌توان واکنشی در برابر تبعات علم جدید دانست که اولین جلوه‌های خود با در جنگ جهانی اول و دوم (استفاده از بمبهای شیمیایی، میکروبی و هسته‌ای برای کشتار جمعی) در معرض نمایش قرار داد. بنیانگذاران جریان سنت گرایی که از نزدیک غرب را تجربه کرده بودند، به خوبی آینده دور شدن از سنت و محور قرار دادن علم جدید را لمس کرده و در مقابل آن به صف آرایی پرداختند. هنوز هم سنت گرایان به عنوان یکی از جریانهای فکری مخالف فضای کلی حاکم بر علم جدید بشمار می‌آیند که راه نجات از این وضعیت را بازگشت به سنت و علوم سنتی می‌دانند (رک: نصر ۱۳۷۷ و ۱۳۷۹).

دکتر گلشنی (۱۳۸۵) نیز معتقد است علم جدید در قالب جهان بینی غیر دینی و سکولار رشد یافته است و به همین دلیل در مقام کاربرد، بعضاً به نتایج نامطلوبی منتهی شده است، اما علمی که در چارچوب جهان بینی دینی تولید گردد، چنین ثمرات سوئی نخواهد داشت.

اما به راستی آیا می‌توان ۱. شواهدی که توسط موافقین علم دینی ارائه شده است را این گونه تفسیر کرد که علم جدید نه تنها در تحقق خواسته‌های بشری و رفع ناملایمات ناکام بوده، بلکه مشکلات جدیدی را نیز به همراه آورده است؟ و ۲. در نتیجه آن، حکم به نقصان علم جدید داد؟ و ۳. پس از آن ضرورت تولید علم دینی را نتیجه گرفت؟

مخالفین ضرورت تولید علم دینی در واکنش به تحلیل فوق چنین عنوان می‌کنند که:  
۱. در مقابل حوادث نامطلوبی که در اثر سوء استفاده از علم جدید به آن اشاره شد، می‌توان به توفیقات علم جدید هم اشاره کرد؛ ولی متأسفانه مخالفین علم جدید اصرار دارند این توفیقات را نادیده گرفته یا آنها را در مقایسه با ناکامی‌های عصر جدید ناچیز قلمداد کنند. مخالفین علم جدید، جنگ جهانی اول و دوم را به خاطر (برای مثال) کشته شدن میلیون‌ها نفر انسان تقبیح می‌کنند، اما اگر روند رشد جمعیت را مبنا قرار دهیم و علل را آن بررسی کنیم، به خوبی می‌توانیم مدعی موفقیت نسبی پزشکی و علوم پایه مرتبط به آن و همچنین علم فیزیک و مهندسی‌های مبتنی بر آن و دیگر علوم که در یک سیستم هماهنگ با یکدیگر در ارتباط هستند بشویم.

۲. البته این به معنا آن نیست که مخالفین ضرورت علم دینی نقصان علم جدید را نمی‌پذیرند. آنها تنها ادعا می‌کنند که نمی‌توان وجود نامالایمات در عصر حاضر را تنها بر اساس نقصان علم جدید تبیین کرد یا دست کم چنین تبیینی بهترین تبیین ممکن نیست. آنها معتقدند علم جدید با شناخت طبیعت به روش تجربی و تبیین علی پدیده‌ها تنها توانایی انسان را در بهره‌گیری از طبیعت افزایش داده است، اما این که انسانها از این توانایی در چه مسیری استفاده کنند، دیگر به خود علم، از آن حیث که درصدد شناخت واقعیت است، ارتباطی ندارد. آری ممکن است حوادث ناگواری رخ دهد که بتوان آن را ناشی از نقصان علم موجود دانست، اما چنین حوادثی به خوبی در چارچوب علم جدید برطرف شدنی است. اما درباره مشکلات کلانی که عصر حاضر با آن دست به‌گریبان است (بحران زیست محیطی، بحران غذا و آب سالم، جنگ، بحران امنیت، بحران هویتی و ...) چه باید گفت؟ آیا آنها نیز در چارچوب علم جدید قابل حل هستند؟ آیا موافقین علم دینی می‌توانند با استناد به این چنین شواهدی مدعی عدم خودکفایی علم جدید در حل چنین مسائلی شده و ضرورت تولید علم دینی را نتیجه بگیرند؟

۳. با فرض این که مشکلات ناشی از تکنولوژی مبتنی بر علم جدید، تماما از گونه‌ای

نیستند که با پیشرفت علمی بتوان آنها را حل کرد و به عبارت دیگر علم جدید در حل تمامی مشکلات بشری، خودکفا نیست، اما این فرض در اثبات ضرورت تولید علم دینی ناتوان است. توضیح آنکه علم جدید مدعی ارائه شناخت قابل اطمینانی از طبیعت است و چنین شناختی توانایی انسان را در بهره‌گیری از طبیعت افزایش داده است. اما این که انسانها از این توانایی در چه مسیری استفاده کنند، ارتباطی با علم ندارد. این خود علم نیست که به بشر توصیه می‌کند که توانایی‌های ذهنی خود در مسیر شناخت چه موضوعاتی و توانایی‌های عملی خود را در مسیر ایجاد چه چیزهایی به کار گیرد. این اخلاق است که انسان را در چگونگی به کارگیری توانایی‌های ذهنی و عملی راهنمایی می‌کند. بنابراین برای پیشگیری از کشفیات علمی و اختراعات جدید مبتنی بر آن و به کارگیری برای مثال بمبهای شیمیایی، میکروبی و هسته‌ای ضرورتی ندارد که مبانی فلسفی حاکم بر نظام تحقیقات علمی خود را تغییر دهیم (دیدگاه اکثریت مدافعان علم دینی) و درصدد تولید علمی کاملاً متفاوت نسبت به علوم موجود باشیم، بلکه همین اندازه کافی است که اخلاق انسانی را در جامعه، به خصوص جامعه سیاستمداران، برنامه‌ریزان و دانشمندان حاکم گردانیم. و این خود نکته‌ای است که امروزه مورد توجه جامعه جهانی قرار گرفته است و پیدایش مباحثی همچون اخلاق علم و تحقیق و اخلاق صنعت و تکنولوژی نشان چنین توجهی است. (رک رزنیک، ۱۹۹۸، جونز ۲۰۰۳ و شردر ۲۰۰۳)<sup>۱</sup>

ممکن است گفته شود یکی از نتایج این که می‌گوییم برای نجات از بحرانهای کنونی لازم است فعالیت علمی در چارچوب تفکر دینی انجام گیرد، همین است که اخلاق دینی نیز بر بخشهای مختلف فعالیت علمی حکم فرما باشد، اما باید توجه داشت که قرار گرفتن علم در چارچوب متافیزیک دینی لوازم بسیار بیشتری از قرار گرفتن علم در چارچوبی

---

۱. همچنین می‌توان به فصلنامه علمی پژوهشی اخلاق در علوم و فناوری که به صاحب امتیازی انجمن ایرانی اخلاق در علوم و فناوری از سال ۱۳۸۵ در کشور منتشر می‌گردد اشاره کرد.

اخلاقی یا به تعبیر دیگر حاکمیت اخلاق بر فعالیت علمی به همراه دارد، چرا که بسیاری از ادیان علاوه بر اخلاقیات، عقایدی را هم درباره خداوند و صفات او و همچنین خصوصیات عالم هستی و ارتباط آن با خالق و ... بیان می‌کنند که التزام به آنها شرط دینداری بشمار می‌آید، اما التزام به آنها برای انجام فعالیت علمی یا ضرورتی ندارد یا حتی در مواردی مخل انجام فعالیت‌های علمی است.

بحث دیگری که در این زمینه قابل طرح است وابستگی اخلاق به دین است و این که آیا برای اخلاقی بودن و اخلاقی عمل کردن (برای مثال در حوزه علم و فناوری) ضرورتاً باید دیندار بود؟ فنایی (۱۳۸۴) در فصل اول کتاب دین در ترازوی اخلاق به طرح و نقد دیدگاه‌هایی می‌پردازد که درصددند وابستگی زبان شناختی، وجودشناختی یا روان شناختی اخلاق به دین را اثبات کنند. وی ضمن تأکید بر ارتباط و تعامل میان دین و اخلاق بر این باور است که از این ارتباط و تعامل نمی‌توان وابستگی زبان شناختی یا وجودشناختی اخلاق به دین را نتیجه گرفت و مفاهیم و احکام اخلاقی بدون ارجاع به مفاهیم و احکام دینی قابل تعریف و اثبات هستند.

خلاصه مطلب تا بدین جا آن است که ۱. به هیچ وجه نمی‌توان از توفیقات علم جدید در مقابل ناملایمات مبتنی بر آن چشم پوشی کرد. ۲. برخی از ناملایمات ناشی از نقصان علم جدید در شناخت واقعیت است و با شناخت بهتر واقعیت آن مشکلات برطرف می‌شوند. ۳. برخی دیگر از مشکلات ناشی از علم را می‌توان بر اساس عدم حاکمیت اخلاق بر فعالیت علمی تبیین کرد که این مشکل نیز با تدوین و اجرای اخلاق کاربردی (اخلاق علم و اخلاق تکنولوژی) قابل رفع است. ۴. در نتیجه از این حیث (نقصان علم جدید در تحقق خواسته‌های عملی) نمی‌توان ضرورت تولید علم دینی را اثبات کرد.

### **نقصان علم جدید در زمینه اهداف شناختی**

فرصت آن فرارسیده است که نقصان علم جدید را از جهت اهداف شناختی آن جستجو



کنیم و اینکه آیا این چنین نقصانی می‌تواند مقدمه‌ای برای اثبات ضرورت تولید علم دینی باشد؟ معمولاً گفته می‌شود هدف علم توصیف، تبیین، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌هاست. اما به راستی از میان چهار هدف یاد شده کدام یک هدف اصلی علم و کدام یک از اهداف تبعی آن هستند؟ و آیا در طرح اهداف چهارگانه فوق برای علم، بین دو مفهوم علم و تکنولوژی خلطی صورت نگرفته است؟

به نظر می‌رسد علم در وهله اول به دنبال شناخت واقع است. در این راستا علوم مختلف می‌کوشند پس از توصیف دقیق بخشی از واقعیت که موضوع مورد مطالعه آن علم است، به بررسی چرایی وضعیت توصیف شده و به عبارت دیگر تبیین پدیده مورد مطالعه بپردازند و بدین منظور به ساخت نظریه اقدام می‌کنند. در این میان، پیش‌بینی پدیده‌ها (هر چند از ساختاری شبیه به ساختار منطقی تبیین علمی برخوردار است)<sup>۱</sup> هدف اصلی علم نیست، بلکه دانشمندان به منظور ارزیابی تبیین ارائه شده خود، به روش قیاسی از نظریه‌ای که ساخته‌اند، پیش‌بینی‌هایی را استخراج می‌کنند و آن را با نتایج مشاهده‌ای که از طریق آزمون بدست می‌آید می‌سنجند. اما کنترل پدیده‌ها (که این نیز به لحاظ منطقی ساختاری مشابه تبیین و پیش‌بینی دارد)<sup>۲</sup> از اهداف اصلی تکنولوژی (و نه علم) است. همانطور که فلاسفه واقع‌گرای علم بیان داشته‌اند تکنولوژی (در گونه‌های مختلف آن از

---

۱. ساختار منطقی تبیین مطابق مدل همپل اوپنهایم (۱۳۷۹) که از آن تحت عنوان مدل قانونی قیاسی تبیین یاد می‌شود چنین است:

قانون/قوانین علمی  
شرایط اولیه

-----  
پدیده تبیین خواه

به عبارتی برای تبیین علمی یک نظریه باید قوانین و شرایطی را مشخص کرد که پدیده تبیین خواه نتیجه منطقی آنها باشد. مطابق الگوی ارائه شده مشخص است که با در اختیار داشتن قوانین و شرایط اولیه می‌توان وقوع پدیده خاصی را پیش‌بینی کرد.

۲. مطابق الگوی فوق آشکار است که با در اختیار داشتن قوانین علمی و ایجاد، تشدید یا تحدید شرایط اولیه می‌توان در ایجاد، تشدید یا تحدید پدیده خاصی دخالت کرد.

جمله تکنولوژی‌های زیستی، انسانی و اجتماعی و مهندسی) بر ساخته آدمیان برای رفع نیازهای عمدتاً عملی است (بونخه، ۲۰۰۳، ص ۱۷۲-۱۷۳، پایا، ۱۳۸۶، ص ۴۳ و ۱۳۸۸، ص ۳۵). تکنیسین‌ها با استفاده از قوانین علمی و اطلاع از شرایط موجود به پیش بینی آینده پرداخته و چنانچه وضعیت پیش بینی شده مطلوب باشد/نباشد، با ایجاد تغییراتی در وضع موجود می‌کوشند وضعیت پیش بینی شده را تشدید یا مهار کنند.

بنابراین برای اثبات نقصان علم در زمینه شناخت واقع، باید ابتدا ملاکی یا ملاکهایی برای تمایز تبیین خوب از تبیین ناقص ارائه کرد. با تحلیل تلاشهایی که دانشمندان در طول تاریخ برای ارائه نظریه‌ای جدید انجام داده اند، می‌توان پی برد که دانشمندان نظریه‌هایی را که برای مثال واجد ویژگی‌های زیر باشند، ناقص و معیوب می‌دانند:

۱. ضعف در مبانی یا دلالت‌های فلسفی نظریه<sup>۱</sup>

۲. عدم تطابق با شواهد تجربی<sup>۲</sup>

۳. پیچیدگی یک نظریه<sup>۳</sup>

۴. تبیین بخش محدودی از پدیده‌ها<sup>۴</sup>

---

۱. برای مثال انیشتین تعبیر رسمی (کپنهاکی) مکانیک کوانتوم را ناقص می‌دانست. وی بر آن بود تا با ارائه نظریه دیگری این مشکل را برطرف کند، اما امثال بوهم کوشیدند تا تعبیر دیگری از مکانیک کوانتومی ارائه کنند که با علیت یا Determinism تعارضی نداشته باشد، رک: گلشنی، ۱۳۸۵

۲. ناتوانی فیزیک نیوتنی در تبیین مدار حرکت سیاره عطارد مشکلی بود که تنها پس از ارائه نظریه نسبیت انیشتین برطرف شد.

۳. کپرنیک معتقد بود نظریه وی چرخش سیارات منظومه شمسی را به شکل ساده تری (با افلاک تدویر کمتری) توضیح می‌دهد. کلیسا نیز نظریه کپرنیک را به عنوان ابزاری ساده تر برای توضیح و پیش بینی حرکت سیارات پذیرفته بود؛ رک: کوستلر، ....

۴. تلاش فاراده برای وحدت بخشیدن بین نیروی الکتریکی و نیروی مغناطیسی، تلاش انیشتین برای وحدت بخشیدن نیروی گرانش و الکترومغناطیس، تلاش عبدالسلام برای وحدت بخشیدن الکترومغناطیس و نیروی ضعیف هسته‌ای و ... را می‌توان گام‌هایی برای دست یافتن به نظریه‌ای که بتواند همه چیز را تبیین کند در نظر گرفت.

۵. ناکارآمدی نظریه موجود در رفع مشکلات فردی و اجتماعی<sup>۱</sup>

این لیست به هیچ وجه کامل نبوده و باید تکمیل شود. سپس مبتنی بر این معیارها باید نشان داد که تبیینهای علمی ارائه شده تبیینهای خوب و موفق نبوده‌اند و ناقصند. مجدداً به طرح این سوال می‌پردازیم که ادله موافقین علم دینی مبنی بر این که علوم جدید در تبیین پدیده‌های مورد مطالعه خود ناکام بوده‌اند چیست؟ آیا ادعای آنها ناظر به تمامی علوم است یا تنها علوم خاص را مد نظر دارند؟ آیا این ادله و شواهد ضرورت تولید علم دینی را اثبات می‌کنند؟

اجازه دهید آخرین دستاوردهای بشری را در حوزه علم و نقصان تبیینهای آنها را مورد بررسی قرار دهیم.

فیزیک: در فیزیک دو نظریه برجسته و قابل توجه (نسبیت و کوانتوم) وجود دارد که یکی در مقام تبیین آثار حرکت در سرعت‌های بسیار بالاست و دیگری در مقام تبیین وضعیت ذرات بسیار کوچک. این دو نظریه به لحاظ تجربی پدیده‌های مرتبط با حوزه مورد مطالعه خود را خوب تبیین می‌کنند. نظریه نسبیت به لحاظ نظری بسیار دقیق مطرح شده است و کمتر اختلافی درباره آن وجود دارد. تلاشهای بسیاری برای ترکیب این دو نظریه جهت افزایش قدرت تبیین گری آنها در دست انجام است. با وجود این ادله‌ای ارائه شده است که برای مثال تعبیر رسمی (کپنهاکی مکانیک کوانتوم) کامل نیست (رک: گلشنی، ۱۳۸۵). در میان موافقین علم دینی در کشور تنها دکتر گلشنی هستند که به خاطر اشراف علمی نسبت به حوزه فیزیک و کیهانشناسی، در بحث نقصان علوم جدید بر چنین علمی تأکید و تکیه دارند.

زیست‌شناسی: یکی دیگر از علوم که نقصان تبیینهای آن انگیزه‌ای شده است برای تولید علم دینی علم زیست‌شناسی است؛ آن هم بخش خاصی از زیست‌شناسی که درصدد

---

۱. در این زمینه می‌توان به ارائه نظریه‌های جدید روانشناسی و روان درمانی برای تحلیل و درمانی بیماری‌های روانی، ارائه نظریه‌های جدید اقتصادی برای رفع مشکلات اقتصادی و ... اشاره کرد.

تبيين شباهتها و تفاوتهاي ميان گونه‌هاي مختلف موجودات زنده است. در اين بخش خاص مي‌توان به نظريه لامارک، نظريه داروين و نظريه خلقت گرايان و ... اشاره کرد. البته توجه به نواقص اين بخش خاص از زيست‌شناسي و اقدام براي ارائه نظرياتي رقيب مبتني بر دين در ايران طرفداري ندارد و خلقت گرايان مسيحي عمدتا به اين مسئله توجه کرده‌اند. خلقت گرايان شواهدی تجربی ارائه می‌کنند که به زعم آنها ناکارآمدی تبیین‌های نظریه تکاملی را نشان می‌دهد.

در ايران تاکيد عمده موافقين علم ديني بر نقصان علوم انساني است و اين که اين دسته از علوم در تبیین و به تبع آن پيش بينی و کنترل پديده‌هاي انساني ناکارآمد بوده اند. اين گروه مدعی هستند با توسل به آموزه‌هاي ديني مي‌توان نظريه‌هاي علمي کارآمدتری ارائه کرد.

مخالفين علم ديني در واکنش به چنين ديده‌گاه‌هايي باز هم ادعا مي‌کنند که علوم جديد در تبیین پديده‌هاي طبيعي و رمزگشايي از آن توفيقات بسياري داشته‌اند. مطابق استدلال بر اساس بهترين تبیین (رک: هارمن، ۱۳۸۴) و برهان معجزه نبودن(رک: منصوري، ۱۳۸۴) مي‌توان گفت بخش زيادي از نظريه‌هاي علمي موجود در شناساندن واقعيت به ما موفق بوده‌اند. البته اين گفته به هيچ وجه به معنی اعتقاد به کامل بودن علوم کنونی نیست؛ و برای ناکامل بودن اين علوم همين بس که دانشمندان هنوز مسائل بي شماری را پيش روی خود دارند و به دنبال اصلاح نظريات موجود يا ارائه نظريات جديد هستند. به تعبير ملكيان (۱۳۷۹) مفهوم «پيشرفت علوم» دلالت مي‌کند بر اين که هيچ علمي در هيچ مقطعی از تاريخ تحوّل خود بي عيب و نقص نبوده است و به غايت خود نرسیده است و چه بسا نخواهد رسيد. مخالفين علم ديني سر نقصان نظريه‌هاي علمي را هم اين چنين بيان داشته اند: واقعيت ديرياب هستي بسته به تورهاي نظري‌اي که ما آدميان مي‌سازيم خود را به ما مي‌نماياند و كيفيت اين تورهاي نظري بستگی به مباني متافيزيكي ما دارد و چنانچه ما از متافيزيك غني و قوي تری برخوردار باشيم، توانايی بيشتري براي ساخت نظريه‌هاي علمي به منظور شناخت بهتر جهان خواهيم

داشت (پایا، ۱۳۸۶ ب)

حال با توجه به توافق میان مخالفین و موافقین علم دینی بر سر نقصان علوم موجود، آیا می‌توان از ضرورت تولید علم دینی یاد کرد؟ یا راهکارهای دیگری برای برطرف کردن این نواقص وجود دارد؟ به نظر می‌رسد شواهدی از همان نوع که موافقین علم دینی در اثبات نقصان علوم موجود از آنها استفاده کردند وجود دارد که نشان می‌دهد برای رفع نواقص علوم موجود ضرورتی بر تولید علم دینی نیست. برای مثال بوهیم، یکی از فیزیکدانهای معتقد به نقصان تعبیر رسمی فیزیک کوانتومی، تنها به خاطر اعتقاد به اصل علیت و ضرورت علی، کوشید فرمالیسم جدیدی از مکانیک کوانتوم ارائه کند که در آن خصلت احتمالی پدیده‌های کوانتومی به صورت علی بر اساس خاصیت سطح زیر کوانتومی تبیین گردد. گلاشو و واینبرگ (فیزیکدان‌هایی که به همراه عبدالسلام جایزه نوبل را به خاطر وحدت دو نیروی ضعیف هسته‌ای و الکترومغناطیس دریافت کردند) تنها به خاطر سادگی بیشتر و قدرت تبیین‌گری بیشتر در چنین عرصه‌ای قدم گذاشتند. دانشمندان دریافته‌اند که برخی دیدگاه‌های متافیزیکی (برای مثال فیزیکالیسم که در پس رویکردهای پوزیتیویستی نهفته است) متافیزیکی حقیر برای علم و مانع جدی برای پیشرفت آن است و برای جبران نواقص نظریه‌های علمی باید از جهان بینی غنی‌تر و مبانی متافیزیکی قوی‌تری بهره گرفت. اما آیا ابزاری هست که بر اساس آن بتوان تشخیص داد کدام دیدگاه متافیزیکی از غنای بیشتری برای بهره‌گیری در علم برخوردار است؟<sup>۱</sup> کسانی که می‌خواهند از ضرورت تولید علم دینی به منظور رفع نواقص علم جدید دفاع کنند، باید اثبات کنند که جهان بینی و متافیزیک دینی از تمامی جهان‌بینی‌ها و متافیزیک‌های دیگر

---

۱. برای مثال ممکن است گفته شود علم می‌تواند بهترین باورهای متافیزیکی را برای ساخت نظریه‌های علمی بهتر شناسایی کند؟ برای مثال علم فیزیک امروزه به خوبی دریافته است که ۱. نباید به تجربه‌گرایی افراطی (برای مثال تجربه‌گرایی از نوع ماخ) یا فیزیکالیسم اعتنا کند، چرا که این رویکرد مانع از نظریه‌پردازی‌های هر چه بنیادی‌تر می‌شود. ۲. همچنین نباید در تبیین علمی خود به خدای رخنه‌پوش متوسل شود.

غنی تر است و بهتر از هر جهان بینی دیگری می‌تواند پشتوانه علم باشد. اما تا کنون چنین برهانی توسط طرفداران علم دینی ارائه نشده است. در میان موافقین علم دینی سنت گرایان (از جمله دکتر نصر)، همچنین دکتر گلشنی تنها در حد ادعا جهان بینی سنتی/دینی را غنی تر از جهان بینی کنونی حاکم بر علم دانسته اند. اما دکتر باقری (۱۳۸۲) متواضعانه تر با این مسئله برخورد کرده و جهان بینی دینی را یکی از جهان بینی‌های ممکن دانسته که تصور می‌شود می‌تواند پیش فرضهای متافیزیکی لازم برای نظریه پردازی علمی را فراهم آورد. به عبارت دیگر به عقیده ایشان: ۱. هیچ قطعیتی نیست که دین بتواند متافیزیک لازم برای نظریه پردازی در تمامی حوزه‌های علمی را فراهم آورد. ۲. هیچ ضمانتی نیست که علمی که مبتنی بر متافیزیک دینی تولید شد، به لحاظ تجربی کارآمدتر از علوم موجود باشد.

### ناسازگاری علم جدید با دین

دلیل دیگری که طرفداران علم دینی از آن در اثبات ضرورت تولید علم دینی یاد می‌کنند، وجود تعارض یا ناسازگاری بین علم جدید و معارف و آموزه‌های دینی است. در وهله اول به نظر می‌رسد وجود تعارض میان علم و دین به لحاظ معرفت شناختی دلیل بهتری برای ضرورت تولید علم دینی است. اگر ناسازگاری در شبکه باورهای آدمی (که بخشهای مختلف آن از طریق فلسفه، دین و علم بدست آمده اند) پدید آید، باید چاره‌ای برای رفع آن اندیشید. در این بخش از بحث تردیدی نیست. اما موافقین علم دینی برای اثبات ضرورت تولید علم دینی مستند به وجود ناسازگاری بین علم و دین باید دو مطلب را نشان دهند:

۱. واقعا تعارض بین علم و دین وجود دارد و چنین تعارضی به لحاظ منطقی و معرفت شناختی در شبکه باورهای آدمی اختلال ایجاد می‌کند.
۲. تنها راهکار رفع ناسازگاریهای واقعی بین علم و دین، تولید علم دینی است و به

عبارت دیگر هیچ یک از راه‌های پیشنهاد شده برای رفع تعارض علم و دین به لحاظ نظری قابل پذیرش یا به لحاظ عملی کارآمد نیست.

طرفداران علم دینی برای اثبات این که تعارض مشاهده شده میان علم و دین تعارض واقعی است که به ناسازگاری شبکه باورهای آدمی می‌انجامد باید به بررسی این چند مسئله بپردازند:

۱. آیا مطمئن هستیم آنچه را یک عقیده دینی می‌دانیم، واقعا دینی است؟ به عبارت دیگر به لحاظ روش شناختی الف) آیا مطمئن هستیم گزاره مورد نظر از زبان شارع بیان شده است؟ ب) همچنین آیا مطمئن هستیم آنچه را از آن گزاره برداشته کرده ایم، مراد شارع بوده است؟

۲. آیا مطمئن هستیم آنچه را دستاورد علمی می‌دانیم، به لحاظ روش‌شناسی واقعا علمی است؟ و آخرین عقیده‌ای است که جامعه علمی به آن باور دارد؟ (ملکیان، ۱۳۸۷)

۳. آیا اطمینان داریم که ناسازگاری‌های ادعا شده ناسازگاریهای منطقی بوده و محصول گذرهای روانشناختی نیستند؟ (ملکیان، ۱۳۷۳)

مخالفین علم دینی معتقدند بخش عمده‌ای از ناسازگاری‌های احساس شده بین دستاوردهای علمی و معارف اسلامی با پاسخ به این سوالات از میان خواهند رفت (همان). برفرض که اثبات شد واقعا تعارضی بین گزاره‌های دینی و گزاره‌های علمی وجود دارد، اما باز نمی‌توان مدعی ضرورت تولید علم دینی شد و برای این کار گامهای دیگری نیز باید برداشته شود:

۱. ابتدا باید نشان داد تعارضهای موجود بین یافته‌های علمی و آموزه‌های دینی به قدری زیاد است که نمی‌توان با اعمال تبصره‌هایی در فهم خود از دین یا در یافته‌های علمی این ناسازگاری‌های موردی را برطرف کرد. تاریخ علم نشان داده است که به محض مشاهده تعارض میان نظریه‌های علمی و شواهد تجربی، دانشمندان به فکر ارائه نظریه جدید نمی‌افتند و می‌کوشند با انجام اصلاحات موضعی و بازسازی نظریه‌های علمی

تعارضهای مشاهده شده را برطرف کنند. تنها زمانی که ناسازگاری میان شواهد تجربی و نظریه‌های علمی به مرحله بحران آمیز برسد، تولید نظریه‌ای جدید ضروری می‌گردد.

۲. همچنین باید نشان داد راهکارهای دیگر برای رفع تعارض یاد شده به لحاظ نظری قابل دفاع و به لحاظ عملی کارآمد نیستند. تجربه‌ای که امروزه جهان اسلام در مواجهه با علوم تجربی پیش روی دارد، تجربه‌ای است که جهان مسیحیت به صورت جدی از زمان کپرنیک تا کنون با آن درگیر بوده است و برای آن راهکارهای مختلفی ارائه کرده است. برای مثال:

الف) وقتی کپرنیک برخلاف نظر رایج کلیسا مدعی شد زمین به دور خورشید می‌چرخد، کلیسا راهکاری را در پیش گرفت که در قرن حاضر توسط پیر دوئم (مورخ و فیلسوف علم) نیز دنبال شد. نظریه کپرنیک (و به قرائت دوئم هر یک از نظریه‌های علمی) تنها ابزاری مناسب برای جمع بندی داده‌های قبلی و پیش بینی نتایج جدید هستند و نمی‌توان مدعی واقع نمایی آنها شد.

ب) چرا از استقلال علم و دین از حیث زبان یا هدف برای رفع تعارضهای ظاهری استفاده نکنیم؟

ج) ممکن است گفته شود راهکارهای فوق مبتنی بر فروضی است که نمی‌توان به طور کامل به آنها پایبند بود. اما راهکار موردی مناسبی هم در جهان مسیحیت و هم در جهان اسلام دارای سابقه است که می‌توان از آن برای رفع تعارضهای قطعی بین علم و دین استفاده کرد. کلیسا در واکنش به پافشاری گالیله نسبت به واقع نما بودن نظریه خورشید مرکزی و ضرورت تفسیر آموزه‌های دینی بر اساس این نظریه، مدعی شد اگر گالیله بتواند دیدگاه خود را ثابت کند، کلیسا حاضر است بپذیرد که در گذشته بخشهای خاصی از کتاب مقدس را درست نفهمیده است، اما گالیله از ارائه چنین شواهدی سرباز زد (کوستلر، ۱۳۶۱). به عقیده مخالفین علم دینی اگر گزاره‌ای از علوم تجربی طبیعی با گزاره‌ای دینی ناسازگار بود، لزومی ندارد که به نفع ظاهر گزاره دینی قضاوت کرده و به



فکر حذف یا اصلاح گزاره علمی باشیم، بلکه می‌توان از ظاهر آیه یا روایت دست کشید و دست به تأویل آن برد، تا سازگاری بین علم و دین ایجاد شود (ملکیان، ۱۳۸۷). این راهکاری است که فلاسفه مسلمان در بحث رفع تعارض فلسفه و دین از آن استفاده می‌کردند (برای مثال این رشد (۱۱۲۶-۱۱۹۸ق) در فصل المقال (ص ۴۰-۴۱) اشاره می‌کند اگر در موضوعی ظاهر حکم دین با حکم عقل تعارض داشت، باید ظاهر دین را تاویل کرد، و به جای معنای حقیقی الفاظ، معنای مجازی آنها را در نظر گرفت. این رشد تاویل را کار دشواری می‌داند که باید مطابق روش‌شناسی خاصی انجام گیرد، برای مثال استعمال مجازی بر اساس قواعد ادبیات عرب جایز باشد، همچنین معنای مجازی با آیات دیگر تایید شود و ... ملکیان سالها پیش چنین راهکاری را برای رفع تعارض گزاره‌های علوم تجربی و گزاره‌های دینی پیشنهاد کرد و در سالهای اخیر نیز جوادی آملی (۱۳۸۹) بر قابلیت استفاده از این راهکار جهت رفع تعارض علوم تجربی و دین تاکید کرده است. جوادی آملی با توسعه معنای عقل، آن را شامل علوم تجربی هم دانسته و بیان داشته که تعارض ظاهر نقل (آیه یا روایت صحیح) با تجربه قطعی ما را مجاز به تاویل ظاهر می‌کند. طرفداران ضرورت تولید علم دینی پس از نشان دادن یک تعارض واقعی بین گزاره‌های علمی و گزاره‌های دینی، باید نشان دهند که چرا این تعارض را نمی‌توان با استفاده از راهکار یاد شده فوق برطرف کرد؟ و این دو، کارهایی است که طرفداران علم دینی تا کنون به دقت انجام نداده اند.

### **ضرورت تولید علم دینی به خاطر سرپرستی همه جانبه دین**

در میان طرفداران علم دینی دیدگاه دیگری (فرهنگستان علوم اسلامی) وجود دارد که ضرورت تولید علم دینی را نه بر پایه نقصان علم موجود و نه بر پایه ناسازگاری بین علم و دین، بلکه بر مبنای سرپرستی همه جانبه دین بر عرصه‌های حیات فردی و جمعی و از جمله بر عرصه فکری او تبیین می‌کند. مقدماتی که برای اثبات ضرورت تولید علم دینی

در این دیدگاه مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارتند از:

۱. تفکر و تعقل یک عمل ارادی است نه یک انفعال غیرارادی.
  ۲. کیفیت اراده انسان در کیفیت فهم او دخالت دارد.
  ۳. دین تمامی حوزه‌های رفتار ارادی و اختیاری آدمی را سرپرستی می‌کند.
- در نتیجه ضرورت دارد انسان مومن، به اقتضای ایمان خود، تمام ابعاد ارادی و اختیاری خود، و از جمله اندیشه خود را، تحت سرپرستی دین قرار دهد و زمانی که چنین کرد، فهمی از جهان پیدا می‌کند که متفاوت از فهمی است که تحت سرپرستی دین شکل نگرفته و تکامل نیافته است (میرباقری، ۱۳۷۱).

### جمع بندی بحث در بحث ضرورت تولید علم دینی

به نظر می‌رسد اگر برای ورود به عرصه تولید علم دینی به دنبال ضرورت انجام چنین کاری باشیم، بهترین دلیل، دلیلی است که توسط فرهنگستان علوم اسلامی در این زمینه ارائه شده است. اما واکنش دیگری که در قبال این بخش از ادله مخالفین علم دینی می‌توان نشان داد آن است که اصولاً اثبات ضرورت برای اقدام نسبت به کاری را بی وجه شماریم و مدعی شویم برای انجام یک کار ۱. امکان انجام آن کار به همراه ۲. مطلوبیت و ۳. غیر اخلاقی نبودن انجام آن کار کفایت می‌کند. تردیدی نیست که مخالفین علم دینی دلیلی ندارند که ضرورت داشتن را شرط لازم انجام کاری معرفی کند. به همین دلیل اگر موافقین علم دینی نتوانستند ادله‌ای در ارتباط با ضرورت تولید علم دینی ارائه کنند و تنها بتوانند از امکان و مطلوبیت، و غیر اخلاقی نبودن تولید علم دینی دفاع کنند، می‌توانند گام در وادی تولید علم دینی بگذارند. اما مخالفین علم دینی به اشکال مختلف امکان تولید علم دینی، و بر فرض ممکن بودن، مطلوبیت آن، و بر فرض ممکن و مطلوب بودن، اخلاقی بودن چنین کاری را زیر سوال می‌برند. در ادامه به توضیح موارد یاد شده می‌پردازیم.

## امکان تولید علم دینی

برخی مخالفین علم دینی در آثار خود از بی ثمر بودن تلاشهای انجام شده در زمینه تولید علم دینی یاد کرده‌اند. برای مثال پایا (۱۳۸۶) اشاره می‌کند: در ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی در ایران کسانی (خواه به ابتکار شخصی، خواه با توجه به الگوهایی که در بعضی دیگر از کشورهای اسلامی، بخصوص پاکستان (در دوران ژنرال ضیاء الحق) در دست تحقق بود)، صلاهی ضرورت تولید "علم اسلامی" را بلند کردند و برای عملی ساختن ایده خود بودجه‌های قابل توجهی را نیز دریافت کردند، اما همانگونه که طرحهای همکاران ژنرال ضیا الحق که صدها میلیون دلار از کیسه فتوت عربستان سعودی برای آنها هزینه شده بود به هیچ جا نرسید، کوششهای همتایان ایرانی آنان نیز ظاهراً بی نتیجه ماند. چرا که شور و هیجان سالهای اولیه بعد از مدتی از میان رفت و روشن نشد که بودجه‌های اختصاص یافته مصروف چه فعالیت‌های شد و چه نتایجی بر آن مترتب گردید؟ هودبوی (۱۳۸۴) نیز به ناکامی‌های تلاش برای تولید علم دینی در پاکستان اشاره می‌کند و ... اما چنین شواهدی به لحاظ منطقی نمی‌توانند ثابت کنند که تولید علم دینی امکان پذیر نیست، هر چند به لحاظ روانشناختی این ذهنیت را برای مخاطب فراهم می‌آورند که تلاش در راه تولید علم دینی، تلاشی بی نتیجه است و به عبارت دیگر تولید علم دینی به لحاظ عملی غیر ممکن است.

اما منظور ما از بررسی ادله امکان یا امتناع علم دینی در این بخش، امکان یا امتناع منطقی علم دینی است. یکی از کسانی که سعی کرده است ادله‌ای برای اثبات امتناع علم دینی ارائه کند، دکتر سروش است. به طور خلاصه استدلال ایشان را می‌توان چنین بیان کرد:

۱. اگر از چیزی یک نوع بیشتر یافت نشود، آن یک نوع دیگر دینی و غیر دینی ندارد، اما اگر از ماهیتی، چند نوع مختلف یافت شود، آن جا معقول (و نه لزوماً صحیح) است که از دینی یا غیر دینی بودن آن سخن بگوییم.

۲. هر علمی بر اساس موضوع، روش یا غایت معرفی شده و از دیگر علوم تمایز می‌یابد و در هر سه حالت می‌توان نشان داد که علم دینی امکان پذیر نیست. برای مثال اگر علم را بر اساس موضوع آن تعریف کنیم، می‌توان چنین گفت:
  ۳. هر علمی موضوع معینی دارد. به عبارت دیگر موضوع علم اختیاری نیست و کسی نمی‌تواند برای مثال در علم جامعه‌شناسی، موضوع مطالعه خود را گیاهان قرار دهد.
  ۴. در هر علمی عوارض ذاتی موضوع آن علم مورد مطالعه قرار می‌گیرد.
  ۵. عوارض ذاتی یک شیء (موضوع مطالعه) امر ثابتی است، به بیان دیگر یک شیء تنها یک دسته عوارض ذاتی دارد.
  ۶. وقتی از یک چیز تنها یک گونه وجود داشت، بحث دینی یا غیر دینی درباره آن بی‌معناست.
  ۷. در نتیجه سخن گفتن از علم دینی و غیر دینی بی‌معناست (سروش، ۱۳۸۶، ص ۲۰۷-۲۰۹).
- در این استدلال دکتر سروش علم را در مقام ثبوت (نفس الامر) در نظر گرفته اند، اما علم در بحث علم دینی، علم در مقام اثبات یا تحقق خارجی است. همان طور که دکتر سروش هم به خوبی اشاره کرده‌اند، یکی از انگیزه‌های طرح ایده علم دینی، رفع تعارض علم و دین است و این علم و دین در مقام تحقق خارجی است که با هم معارض می‌شوند، نه علم و دین در مقام نفس الامر. دکتر سروش حتی آنجا که خواسته‌اند علم را در مقام اثبات (تحقق خارجی) بررسی کند و امتناع علم دینی را نتیجه بگیرد، باز هم دچار همین خلط شده و بیان داشته‌اند: هر چند مسائل از دین تاثیر می‌پذیرند، اما برای یک مسئله یک پاسخ درست بیشتر وجود ندارد و مطابق ضابطه بیان شده این پاسخ دینی و غیر دینی ندارد (همان). این در حالی است که در مقام اثبات و تحقق خارجی علوم، برای یک مسئله واحد پاسخهای متفاوتی ارائه شده است و مطابق دیدگاه دکتر سروش معقول است که از دینی یا دینی تر بودن یکی از این پاسخها نسبت به دیگر پاسخها صحبت

کنیم. اثبات این که علم در مقام ثبوت یکی بیشتر نیست و بالطبع دینی و غیر دینی ندارد، به روش ساده تری هم امکان پذیر بود: علم واقعی (علم در مقام ثبوت و نفس الامر) یعنی علم مطابق با واقع و از آنجا که واقع یکی بیش نیست، آنچه که واقعا علم است نیز یکی بیشتر نیست و دینی و غیر دینی ندارد. آیت الله جوادی آملی (۱۳۸۶) هم روی همین مبنا به این نکته اشاره می‌کنند که علم اگر علمی قطعی باشد، نه ظن و گمان، دینی و غیر دینی ندارد.

بنابراین در ادامه این بخش تنها به بحث از ادله‌ای می‌پردازیم که علم را در مقام تحقق خارجی در نظر گرفته و از امتناع علم دینی دفاع کرده است. باید توجه داشت وقتی از علم دینی صحبت به میان می‌آید مراد علمی است که از یک جهت به لحاظ روش شناختی قابل انتساب به دین باشد و از جهت دیگر به لحاظ روش شناختی قابل انتساب به علم. اما چه زمان می‌توان گفت که نظریه‌ای منتسب به دین است؟ ابتدا اجازه دهید به بررسی این مطلب بپردازیم که دین در چه حوزه‌هایی می‌تواند بر فعالیت علمی تاثیر گذارد و کدام یک از این تاثیر گذاری‌ها می‌تواند به محصولی بینجامد که به لحاظ روش شناختی قابل انتساب به دین باشد؟ رویکردهای موجود در بحث علم دینی را، بسته به حوزه تاثیر گذاری دین، می‌توان به چهار دسته عمده تقسیم کرد (بستان، ۱۳۸۴):

۱. رویکردهای حداقلی که تنها در مرحله گزینش مسئله برای دین نقش قائل است و در مرحله فرضیه پردازی و داوری به روشهای موجود در علم گردن می‌نهد.
۲. رویکرد میانی که از آموزه‌های دینی به عنوان متافیزیک پشتیبان نظریه پردازی استفاده می‌کند، اما در مقام داوری به روش تجربی پایبند است؛ دیدگاهی که عمدتاً توسط دکتر گلشنی و به خصوص دکتر باقری دنبال می‌شود.
۳. رویکرد میانی دیگری که به صورت مستقیم از آموزه‌های دینی در مقام فرضیه پردازی استفاده می‌کند، اما در مقام داوری به روش تجربی پایبند است.
۴. رویکرد حداکثری که نه تنها در مقام کشف که در مقام داوری هم برای دین

نقش قائل است. این دیدگاهی است که برای مثال توسط عابدی شاهرودی (۱۳۸۷)، حسنی و علیپور (۱۳۸۶)، نصیری (۱۳۸۱) دنبال می‌شود.

مخالفین علم دینی تولید علم دینی را از هر یک از راه‌های چهارگانه فوق غیر ممکن می‌دانند.

۱. **تأثیر دین در تعیین مسئله:** بی شک در هر حوزه‌ای از دانش، مسائل بیشماری وجود دارد. محققان با توجه به شرایط مختلف (انگیزه‌ها و علایق شخصی، فضای حاکم بر جامعه علمی، امکانات موجود و ...) از میان مسائل موجود، مسائل محدودی را برای تحقیق برمی‌گزینند. در این میان یکی از عواملی که می‌تواند در انتخاب مسئله یا حتی طرح مسائل جدید ایفای نقش کند، نظام ارزشی ارائه شده توسط دین است. اما تأثیر گذاری دین در این حوزه، نمی‌تواند نتایج حاصل از تحقیقات علمی را متناسب به دین کند، چرا که این احتمال وجود دارد که این نتایج کاملاً بر خلاف آموزه‌های دینی باشد. برای مثال دین توصیه به شناخت خدا می‌کند و شناخت خدا را به عنوان اصلی ترین مسئله تحقیق برمی‌شمارد، اما این امکان وجود دارد که محقق در فرایند تحقیق خود، هر چند به خطا، به این نتیجه برسد که اصولاً خدایی نیست. بی شک چنین علمی را نمی‌توان دینی قلمداد کرد (ملکیان، ۱۳۸۵).

۲. **تأثیر آموزه‌های دینی در تدارک پیش فرضهای فعالیت علمی:** این تأثیر گذاری

از دو جهت مورد نقد مخالفین علم دینی قرار گرفته است:

الف) پیش فرض‌های متافیزیکی مستخرج از آموزه‌های دینی مناسب فعالیت علمی نیستند. برای مثال از پیش فرضهای عالمان علوم تجربی حاکمیت ضرورت علی بر پدیده‌های طبیعی، یا وجود سنخیت بین علت و معلول طبیعی است. به تعبیر دیگر این که هر پدیده مادی، یک علت مادی دارد (ماتریالیسم روش شناختی). بر اساس همین پیش فرض است که اگر پس از سالها تلاش هنوز علت بیماری سرطان کشف نشده باشد، دانشمند ناامید نشده و می‌کوشد تا علت طبیعی سرطان را کشف کند و شکستهای متعدد

هیچوقت موجب نمی‌شود که بگویید سرطان علت مادی ندارد یا علت غیر طبیعی دارد. اگر دانشمندان علوم تجربی این پیش فرض را نداشتند، تا از آنها سؤال می‌شد که علت فلان پدیده چیست؟ می‌توانستند به سرعت یا پس از اندکی کاوش و نیافتن پاسخی مقنع جواب بدهند که شاید این پدیده اصلا علتی نداشته باشد یا علت مادی نداشته باشد یا علت آن خدا باشد و در این صورت علم تجربی پیشرفتی نمی‌کرد. حال این پیش فرض مورد استفاده در علم جدید را مقایسه کنیم با آموزه‌های دینی که می‌گوید «در مواردی ممکن است یک پدیده مادی، علت مادی نداشته باشد». یا این آموزه دینی که "در این دنیا، مسائل و مشکلات عملی یا نظری وجود دارد که اگر همه انسانهای روی زمین، پشت به پشت هم بدهند، آنها را نمی‌توانند حل کنند و برای حل آنها باید از ناحیه دیگری پیامی دریافت کرد." (ملکیان، ۱۳۷۳) یا آموزه که دست خدا در طبیعت باز است و اراده و قدرت او بر هر چیزی تعلق می‌گیرد.<sup>۱</sup> به نظر می‌رسد باور به چنین گزاره‌های متافیزیکی مستخرج از دین، به کار فعالیت علمی نمی‌آیند.

ب) اما اشکال مهمتری بدین شرح بر این دیدگاه وارد است: برای این که بهره‌گیری از پیش فرضهای دینی بتواند به دستاوردی منتهی شود که بتوان آن را به دین منتسب ساخت، باید اثبات کرد که ۱. این پیش فرضهای دینی به صورت منطقی در ساخت نظریه به کار گرفته شده‌اند و تنها پیش فرضهای حاکم بر ذهنیت و رفتار دانشمند نبوده‌اند. ۲. هیچ مقدمه دیگری که قابلیت انتساب به دین نداشته باشد، به لحاظ منطقی در ساخت نظریه به کار گرفته نشده است. در میان طرفداران این رویکرد دکتر گلشنی اصولاً اشاره‌ای به نحوه گذار از متافیزیک دینی به نظریه‌های علمی نکرده‌اند و تنها از انجام فعالیت علمی در چارچوب متافیزیک دینی یاد کرده‌اند. اما دکتر باقری (۱۳۸۲) از یک سو

---

۱. ناظر به آیات شریفه: و قالت الیهود یدالله مغلوله غلت ایدیهم و لعنوا بما قالوا بل یداه مبسوطتان(مائده، ۶۴)، یخلق الله ما یشاء ان الله علی کل شیء قدیر(نمل، ۴۵) و ..

آگاهانه با این مسئله برخورد و اشاره کرده است: از آنجا که فرایند فرضیه پردازی یک فرایند منطقی و روشمند نیست و به خلاقیت و نحوه استخراج و به کار گیری پیش فرضهای دینی دارد، نمی‌توان فرضیه ارائه شده را یک حکم دینی دانست و به همین دلیل ابطال چنین فرضیه‌ای به ابطال عقاید دینی نمی‌انجامد. اما باقری از این نکته غفلت کرده است که با اتخاذ چنین دیدگاهی اصولاً نمی‌تواند فرضیه خود را به دین منتسب گرداند، حال آنکه دغدغه ما این بود که علمی داشته باشیم که قابل استناد به دین باشد. به هر روی به صرف این که در ساخت فرضیه‌ای از متافیزیک دینی و حتی مفاهیم دینی استفاده شده است، نمی‌توان مدعی دینی بودن آن فرضیه شد.

۳. **تاثیر مستقیم گزاره‌های دینی در تدارک فرضیه‌های علمی:** این رویکرد در دو

شکل متفاوت از گزاره‌های دینی در مقام فرضیه پردازی استفاده می‌کند:

الف) دیدگاهی که معتقد است برخی گزاره‌های دینی به صورت مستقیم دیدگاهی را درباره عالم واقع مطرح می‌کنند که با انجام روش‌های علمی می‌توان آنها را آزمود و با استناد به نتایج این آزمون‌ها و به همان شکل که دانشمندان جزئیات و شرایط قوانین علمی را مشخص می‌کنند، جزئیات و شرایط مرتبط به آموزه‌های دینی را شناسایی کرد و مجموع آن را به صورت نظریه‌ای علمی ارائه داد. برای مثال می‌توان به دو گزاره دینی در ارتباط با روان‌شناسی (الا بذكر الله تطمئن القلوب) و جامعه‌شناسی (و لو ان اهل القرى امنوا و اتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء و الارض) اشاره کرد:

در گزاره اول از تاثیر ذکر خداوند در اطمینان قلبی یاد شده و در گزاره دوم از تاثیر ایمان و تقوا در نازل شدن بركات از زمین و آسمان. اما این گزاره‌ها جزئیات و شرایط ارتباط بین این عوامل را مشخص نکرده‌اند و با انجام آزمایش‌های علمی است که می‌توان جزئیات و شرایط مرتبط با تاثیر ذکر بر آرامش آدمی یا جزئیات و شرایط تاثیر



ایمان و تقوی بر نزول برکات را مشخص ساخت.<sup>۱</sup> گویا در این رویکرد شرط این که یک گزاره قابل انتساب به دین باشد، آن است که آن گزاره در متون دینی معتبر وجود داشته باشد، این در حالی است که این صورت ظاهری گزاره نیست که به دین، علم، واقع یا ... نسبت می‌یابد، بلکه معنای آن است. گزاره دینی فی‌الجمله رابطه بین ذکر و اطمینان را بیان می‌کند، اما معنای ذکر و اطمینان چیست و چگونه مشخص می‌شود؟ بی شک مراجعه به لغت نامه برای فهم معانی واژگان دینی کفایت نمی‌کند (ملکیان، ۱۳۸۷). آن چه از بیان ابتدایی این دیدگاه به دست می‌آید آن است که معنای واژگان در گرو مجموعه‌ای از عملیات‌های اندازه‌گیری است. چنین دیدگاهی ریشه در عملیات‌گرایی دارد که از یادگارهای تلقی پوزیتیویستی در علوم اجتماعی است و تاریخ آن به کتاب «منطق فیزیک مدرن»<sup>۲</sup> (۱۹۳۷) پرسی ویلیام بریجمن<sup>۳</sup> باز می‌گردد. در این بین به نظر می‌رسد تهیه شبکه‌ای معنایی از کاربرد واژه‌ای خاص در متون دینی به لحاظ روش‌شناسی معتبرترین روش برای فهم معنای دینی است (ملکیان، ۱۳۷۸ ب) که در رویکرد یاد شده هیچ استفاده‌ای از آن نشده است.

ب) در این دیدگاه تولید نظریه علمی با نظر به مجموعه گزاره‌های دینی و با بهره‌گیری از روش اجتهادی انجام می‌گیرد (حسینی، ۱۳۸۹). این دیدگاه تنها دیدگاهی است که می‌تواند به لحاظ روش شناختی مدعی انتساب نظریه خود به دین شود. اما چند سوال اصلی در این زمینه وجود دارد:

۱. آیا روش اجتهادی را می‌توان برای شناخت واقعیت‌های فلسفی یا تجربی به کار گرفت؟ در میان طرفداران علم دینی عابدی شاهرودی (۱۳۸۷) و حسینی و علیپور (۱۳۸۹)، بر خلاف دیدگاه غالب میان اصولیین، بر این باورند که روش اجتهادی در کشف واقعیات

---

۱. دکتر مسعود آذربایجانی در نشست علم دینی، قم، مجمع عالی حکمت، در دست انتشار.

2. The Logic of Modern Physics (1927)

3. Percy Williams Bridgman (1882–1961)

جهان هستی(اعم از متافیزیکی و طبیعی) هم کاربرد دارد.

۲. حتی در صورت پذیرش این دیدگاه نادر، باز با این مشکل مواجه هستیم که آیا در هر حوزه از علم، گزاره‌های دینی متناسب برای پایه ریزی یک علم کامل وجود دارد؟ ممکن است طرفداران این دیدگاه معتقد باشند که با استفاده از این روش می‌توانند گزاره‌های محدودی را درباره هستی و طبیعت از دل آموزه‌های دینی استخراج کنند، اما محدود کردن علم به روش اجتهادی و منابع و متون دینی، به هیچ وجه به تولید مجموعه گزاره‌های منسجم حول یک موضوع خاص که پاسخگوی تمام نیازهای علمی ما باشد نخواهد انجامید.

۳. بفرض که این رویکرد مجموعه منسجمی از گزاره‌ها حول یک موضوع واحد را نیز در اختیار قرار دهد، چگونه می‌توان مدعی علمی بودن این مجموعه گزاره‌ها شد؟ نقش روش تجربی در این بخش چیست؟ آیا در نهایت این روش تجربی است که به یافته‌های ما اعتبار می‌بخشد؟ یا همان روش اجتهادی؟ قائلین به این دیدگاه ضرورتی در بهره‌گیری از روش تجربی نمی‌بینند، به همین دلیل در انتساب دیدگاه خود به علم دچار مشکل می‌شوند. در این زمینه در بخش بعدی توضیحات بیشتری ارائه می‌شود.

۴. تاثیر دین در مقام داوری: عابدی شاهرودی و حسنی و علیپور بر این باورند که روش اجتهادی در کشف واقع کاربرد دارد و به همین دلیل آنها در روش‌شناسی پیشنهادی خود برای داوری تجربه نقشی قائل نیستند. آنها معتقدند اگر توانستیم نشان دهیم که روش اجتهادی واقع‌نماست و در کشف واقع می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد، دلیلی ندارد از روش دیگری برای بررسی واقع‌نمایی نتایج به دست آمده از روش اجتهادی استفاده کنیم. بر فرض که تمام مدعیات این دیدگاه را بپذیریم، اما محصول این روش‌شناسی چیزی نیست که بتوان آن را علمی دانست. توضیح آنکه بین دو مفهوم درستی و علمی بودن باید تفاوت قائل شد. یک نظریه ممکن است درست باشد، اما علمی نباشد. همچنین یک نظریه ممکن است علمی باشد، اما درست نباشد. پیروان روش اجتهادی می‌توانند

مدعی یقین یا ظن نسبت به درستی (مطابق با واقع بودن) فرضیات مستخرج از روش اجتهادی خود باشند، اما نمی‌توانند ادعایی درباره علمی بودن این فرضیات داشته باشند. برای انتساب یک باور به علوم تجربی باید از روش‌شناسی تجربی استفاده کرد و نشان داد که آن باور به لحاظ تجربی آزمون پذیر است، در معرض آزمون تجربی قرار گرفته و تا کنون آزمونهای تجربی نتوانسته‌اند آن را ابطال کنند.

### نامطلوب بودن تولید علم دینی

همانطور که اشاره شد برای حرکت در مسیر تولید علم دینی:

۱. یا باید نشان داد انجام چنین کاری ضروری است (که مخالفین علم دینی معتقدند ضرورتی در این زمینه اثبات نشده است)

۲. یا باید نشان داد که تولید علم دینی ممکن (که مخالفین علم دینی معتقدند تولید علم دینی ناممکن است) و مطلوب است و غیر اخلاقی هم نمی‌باشد.

در این بخش برآنیم که نشان دهیم چه ادله‌ای دال بر نامطلوب بودن علم دینی توسط مخالفین علم دینی ارائه شده است. قبل از آن شایسته است اشاره شود که مطلوبیت معمولاً نسبت به چیزی سنجیده می‌شود، پس باید مشخص کرد تلاش برای تولید علم دینی از چه جهت/جهاتی نامطلوب است. سه جنبه متفاوت در نامطلوب بودن علم دینی در آثار مخالفین علم دینی قابل شناسایی است:

الف) نامطلوب بودن تولید علم دینی از جهت علم: همانطور که پایا اشاره کرده است طرد متافیزیک از حوزه علم نه ممکن است و نه مطلوب. در این میان هر چه متافیزیک حامی علمی خاص (که جهان‌های ممکن را برای آن علم مشخص می‌کند) غنی‌تر باشد، امکان دستاوردهای شناختی بیشتری را برای آن علم مهیا می‌کند. به عقیده وی ما برای کشف امر واقع، مستمسکی جز حدس‌هایمان نداریم، به همین جهت معقول است تا می‌توانیم بر تنوع حدس‌هایمان بیفزاییم و در این خصوص کثرت‌گرا باشیم. بنابراین محدود

کردن آموزه‌های الهام‌بخش حدس‌ها در زیست‌بوم‌های معرفتی منجر به کاهش تنوع حدس‌ها شده و شانس رسیدن به حدس‌های کارگشا را کمتر می‌کند. بنابراین به عقیده پایا هر چند ما می‌توانیم از آموزه‌های دینی به صورت مستقیم یا غیر مستقیم و به عنوان منبعی برای فرضیه‌پردازی‌های خود استفاده کنیم، اما محدود کردن خود به این منبع به لحاظ فعالیت علمی به هیچ وجه مطلوب نیست؛ بگذریم از این که در بخش قبلی هم توضیح داده شد که محصول این چنین بهره‌گیری‌هایی از دین را نمی‌توان به لحاظ روش شناختی به دین منسوب داشت.

همچنین اعتقاد به دست یابی به علم دینی (علمی که قابل انتساب به دین است) می‌تواند قداست دین را به علم دینی سرایت داده و آن را نقد پذیر کند، حال آن که معنای علم با قابلیت نقدپذیری گره خورده است و پیشرفت علم در طول تاریخ در پرتو نقد نظریات علمی بدست آمده است.

حال فرض کنیم به فرضیه‌ای دست پیدا کرده ایم که به لحاظ روش شناختی هم قابل انتساب به دین است و هم قابل انتساب به علم؛ به عبارت هم می‌توان آن را دینی دانست و هم می‌توان آن را علمی دانست. پرسشی که در این میان مطرح است، آن است که چه فایده‌ای دارد بر دینی بودن این فرضیه تصریح شود؟ آیا منتسب دانستن فرضیه به دین موجب جبهه‌گیری‌های غیر منطقی آن بخش از جامعه علمی که به اصل دین یا آموزه‌های یک دین خاص (دینی که در مقام فرضیه‌پردازی از آن استفاده شده است) ندارد نخواهد شد؟

ب) نامطلوب بودن تولید علم دینی از جهت دین: حال وجه دیگر فرض فوق را در نظر گیریم و این سوال را مطرح کنیم که اگر واقعاً ما مبتنی بر آموزه‌های دینی توانستیم علمی دینی تولید کنیم، چه فایده‌ای دارد که آن را منسوب به دین معرفی کنیم؟ آیا چنین توفیقی به اعتبار دین می‌افزاید؟ یا هدف اصلی دین چیز دیگری بوده و توفیق دین را در تحقق آن هدف باید سنجید؟

دلیل دیگری که برای نامطلوب بودن تولید علم دینی ارائه شده این است که، اگر علم دینی بخواهد علم باشد و در مواجهه با آزمونهای تجربی تطابق آن با امر واقع سنجیده شود، کاملا ممکن و حتی قطعی است که شواهد تجربی نظریه‌های منسوب به دین را ابطال کند و این امر اعتبار دین را نزد مردم کاهش خواهد داد. دکتر باقری (۱۳۸۲) برای گریز از این نقد به دو نکته اشاره می‌کند: ۱. آموزه‌های دینی به صورت مستقیم به بوته آزمون تجربی نمی‌روند، بلکه این آموزه‌ها به عنوان پیش فرض و منبعی برای فرضیه‌پردازی‌های دانشمندان مورد استفاده قرار می‌گیرند و عملا این قدرت فرضیه پردازی و استفاده دانشمند از پیش فرضهای دینی است که در آزمون تجربی مورد نقد قرار می‌گیرد. ۲. استخراج فرضیه‌های علمی از آموزه‌های دینی اثر جانبی دین است به همین دلیل حتی اگر موفق به تولید هیچ علم دینی‌ای هم نشدیم، باز هم رسالت اصلی دین (هدایت بشر) به قوت خود باقی است.

اما همانطور که ملکیان (۱۳۷۳) اشاره کرده است، آدمی یک کامپیوتر نیست که از یکسری مقدمات تنها نتایجی را اخذ کند که به روش منطقی از دل آن مقدمات استخراج شده‌اند. آدمیان علاوه بر این نتایج، به نتایجی دیگری هم دست می‌یابند که منطقی نیستند و می‌توان آنها را ناشی از گذر روانشناختی دانست. پاسخ دکتر باقری تنها می‌تواند نشان دهد که منطقا نمی‌توان از شکست نظریه‌های ارائه شده درباره طبیعت که منتسب به دین دانسته شده است، پی به بی اعتباری دین برد، اما پاسخ او به هیچ وجه نمی‌تواند باوری که به لحاظ روانشناختی از چنان مقدماتی در ذهن افرار جامعه ایجاد می‌شود جلوگیری کند.

آری می‌توان گفت: فساد وابستگان به کلیسا، ابطال باورهای کلیسایی دال بر مرکزیت زمین و ... منطقا دلیلی برای دوری گزیدن مردم از دین فراهم نمی‌آورد، اما آنچه تاریخ نشان می‌دهد این است که آشکار شدن این قبیل مسائل در میان جامعه، نقش جدی در شکل گیری رنسانس فکری در غرب داشت که یکی از مولفه‌های برجسته آن را می‌توان

فاصله گرفتن مردم از دین دانست.

ج) نامطلوب بودن تولید علم دینی از جهت اجتماعی: مخالفین علم دینی با برشمردن تجربیات تاریخی در زمینه تولید علم دینی (در حوزه‌های مختلف فلسفی، علم تجربی یا علوم انسانی) بر این باورند که اعتقاد به وجود علم دینی زمینه‌ای برای سوء استفاده‌های اجتماعی، به خصوص در جوامع دینی فراهم می‌آورد. منازعات خونین میان اشاعره و معتزله، اقدام منسوبین کلیسا در حبس، شکنجه و کشتن دانشمندان و فلاسفه، برخوردهای مختلف با کسانی که ولایت فقیه را به عنوان نظریه‌ای کارآمد در حوزه حکومت نمی‌دانند و ... شواهدی است که مخالفین علم دینی به آن اشاره می‌کنند.

### بررسی اخلاقی تولید علم دینی

بحثهای نظری درباره علم دینی تاکنون بیشتر حول چند محور ضرورت، امکان و چگونگی علم دینی انجام شده است، اما در سالهای اخیر به صورت پراکنده بررسی علم دینی به لحاظ اخلاقی نیز مد نظر قرار گرفته است. برای مثال ملکیان (۱۳۸۶) به عنوان یکی از مخالفین علم دینی، تولید علم دینی را در سه بخش به لحاظ اخلاقی مورد بحث قرار داده است:

الف) مرحله موضوع‌گزینی: در هر علمی مسائل و مشکلات بی‌شماری برای حل و رفع وجود دارد. این در حالی است که هر محققى تنها نیروی جسمانی، ذهنی، روانی، فکری و علمی خاص و محدودی دارد، به گونه‌ای که نمی‌تواند به حل همه مسائل و مشکلات علوم بپردازد. بر همین اساس لازم است از میان انبوده مسائل و مشکلات موجود در یک علم تعدادی را انتخاب کند. دین مختار جامعه پرداختن به پاره‌ای از مسائل نظری یا عملی را مهم دانسته و به آن توصیه و از پرداختن به برخی دیگر از مسائل نهی کرده است. از آنجا که محقق در جامعه‌ای خاص زندگی و از بهره‌وری‌های آن استفاده می‌کند، طبعا باید برای ارزشهای مختار این جامعه نیز احترام قائل باشد. در این صورت

محقق یا جامعه علمی در چنین جامعه‌ای باید به سراغ آن دسته مسائلی و مشکلاتی برود/بروند که دین مختار جامعه به آن توصیه کرده است. به عقیده ملکیان چنین نگاهی در انتخاب مسئله نه تنها قابل دفاع، بلکه وظیفه اخلاقی است.

ب) مرحله «فرآیند درآیی»: یعنی مرحله‌ای که در آن محقق به مطالعه و تحقیق برای حل مساله و رفع مشکل می‌پردازد و به تعبیری می‌توان آن را مرحله کشف فرضیه و نظریه نامید. ملکیان از یک سو معتقد است تنها کسی اخلاقاً می‌تواند به این وادی گام بگذارد، که توانایی او برای فعالیت در این حوزه احراز شده باشد. برای مثال کسی که فلسفه، کلام، فقه و اصول خوانده است اخلاقاً نمی‌تواند وارد حوزه حل مسائل جامعه‌شناسی شود.

از سوی دیگر از آنجا که ملکیان معتقد است روشی آفاقی (عینی) برای کشف نظریه وجود ندارد، تکثرگرایی را در این مقام توصیه می‌کند و پس از آن به لحاظ اخلاقی حکم می‌کند: نباید کسانی را که توانایی حل مسئله و رفع مشکل دارند، مجبور ساخت که تنها از طریق خاصی (مراجعه به آموزه‌های دینی) برای حل مسئله و رفع مشکل استفاده کنند. این افراد باید بتوانند ۱. از هر راهی برای حل مسئله و رفع مشکل استفاده کنند و ۲. باید بتوانند نتیجه تحقیق خود را آزادانه و بدون نگرانی در معرض داوری جامعه علمی قرار دهند. به عقیده ملکیان از آنجا که ایده تولید علم دینی در مرحله حل مسائل و رفع مشکلات ۱. افرادی را به کار می‌گیرد که توانایی‌های آنها برای حل مسائل و رفع مشکلات در آن علم خاص احراز نشده است و ۲. تکثرگرایی در مقام حل مسئله را برنمی‌تابد و ۳. آزادی در بیان راه‌های پیشنهادی را سلب می‌کند، ایده‌ای اخلاقی نیست.

ج) مرحله «فرآورده بینی»: در این مرحله فرآورده تحقیقات مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. به عقیده ملکیان (۱۳۸۴ و ۱۳۸۶) نتایج تحقیق از چند حالت خارج نیستند:

۱. یا معیاری بالفعل برای داوری آنها وجود دارد. در این حالت نتیجه تحقیق با معیار موجود سنجیده می‌شود و نتیجه تنها به واسطه تطابق یا عدم تطابق با معیار موجود اخذ یا

طرد می‌شود. در این حالت انتساب داشتن نتیجه تحقیق به دین دخالتی در اخذ و طرد نتیجه تحقیق نخواهد داشت و دخالت دادن چنین عاملی در فرایند داوری غیر اخلاقی خواهد بود.

۲. یا معیاری بالقوه برای ارزیابی آن وجود دارد. برای مثال اگر من ادعا کنم در فلان کهکشانی که ۵۰ میلیون سال نوری از ما فاصله دارد، اکسیژن وجود دارد، به هر حال یا حکم من درست است یا نادرست، به عبارت دیگر یا در آن کهکشان، اکسیژن وجود دارد یا ندارد، اما اکنون ترازویی برای تشخیص حق و باطل ادعای من وجود ندارد.

۳. یا اصولاً هیچ معیاری برای داوری آن وجود ندارد. مثلاً من معتقدم آبی زیباترین رنگ جهان است و شما معتقدید سبز زیباترین رنگ جهان است. در چنین مواردی هیچ ترازویی برای فهم اینکه کدام یک از این دو گزاره حق است وجود ندارد، چرا که در این گزاره‌ها اصولاً حق و باطلی وجود ندارد.

به عقیده ملکیان در دو حالت فوق به لحاظ اخلاقی تنها می‌توان به طرح دیدگاه خود پرداخت و به لحاظ اخلاقی نمی‌توان از دیگران خواست که دیدگاه ما را، تنها به این دلیل که ما به خاطر گرایشهای دینی خود به آن باور داریم را بپذیرند یا مانع از طرح دیدگاه کسانی شد که با ما مخالف هستند.

بحث اخلاقی فوق ناظر به جنبه‌های نظری و درونی علم بود، اما جنبه‌های بیرونی علم را نیز می‌توان از منظر اخلاقی بررسی کرد. که در ادامه از دو زاویه به این بحث می‌پردازیم:

الف) جنبه‌های مقدماتی انجام تحقیقات: علم نهادی اجتماعی و متعلق به عصر جدید است که چارچوب کلی آن در جامعه پذیرفته شده است و با دیگر نهادهای اجتماعی تعامل دارد، از بخشی از جامعه برای رشد خود استفاده می‌کند و در قبال آن به ارائه خدمات به بخشهای دیگر جامعه اشتغال دارد. در چنین فضایی این بحث قابل طرح است که چه کسانی یا چه نهادهایی اخلاقاً اجازه دارند از بودجه‌های عمومی برای انجام تحقیقات خود



استفاده کنند؟ ملکیان ( ) همانطور که پیش از این بیان شد، پاسخی مختصر به این سوال می‌دهد: تنها کسی که توانایی او برای انجام کار علمی توسط جامعه علمی احراز شده باشد اخلاقاً مجاز است در این وادی گام نهد. برای مثال کسی که فلسفه، کلام، فقه و اصول خوانده است اخلاقاً نمی‌تواند وارد حوزه حل مسائل جامعه‌شناسی شود. این در حالی است که به عقیده پایا (۱۳۸۶) دست کم بخش عمده‌ای از کسانی که در بخش‌های مختلف تولید علم دینی فعالیت می‌کنند، کسانی هستند که در برابر امواج مدرنیته احساس ضعف می‌کنند و نمی‌توانند به شیوه‌ای عقلانی خود را با الزامات جهان مدرن (که علم نیز یکی از آنهاست) منطبق سازند. به عقیده پایا این گروه به گونه‌ای منفعلانه و به منظور احراز هویتی از آن نوع که مانوئل کاستلز آن را "هویت مقاومت" می‌نامد، در راه تولید علم دینی، به منزله بدیلی در برابر علم جدید، گام برداشته‌اند. آیا صلاحیت علمی افرادی که در زمینه علم دینی فعالیت می‌کنند در جامعه علمی مربوطه احراز شده است؟ آیا افراد یا نهادها اخلاقاً مجاز هستند با انگیزه‌هایی از آن نوع که پایا به آن اشاره کرده است، از اعتبارات اختصاص داده شده به نهاد علم استفاده کنند.

از سوی دیگر آنچه تا کنون از سوی طرفداران علم دینی مطرح شده است، بیشتر بحث ضرورت و امکان تولید علم دینی بوده است. اما آیا به صرف آنکه کسی یا نهادی از امکان منطقی علم دینی دفاع کند، اخلاقاً می‌تواند از اعتباراتی که برای نهاد علم اختصاص داده شده است استفاده کند؟ اگر چنین باشد، «بی‌نهایت» امکان منطقی برای «بی‌نهایت» علم بدیل دیگر وجود دارد. اگر اختصاص بودجه برای انجام مطالعات در زمینه علم دینی اخلاقاً مجاز باشد، اختصاص بودجه برای انجام مطالعات فمینیستی علم، مطالعات مارکسیستی علم، مطالعات ناسیونالیستی علم و ... نیز اخلاقاً مجاز است. به نظر می‌رسد صرف امکان علم بدیل دلیل تخصیص منابع مالی ویژه برای هواداران آن نیست. بودجه علمی متعلق به برنامه‌های تحقیقاتی زنده و زایا است و عقل حکم می‌کند بر روی اسبی شرط‌بندی کنیم که امکان برد داشته باشد، نه اسبی که زاده نشده است (شیخ

رضایی، ۱۳۹۰).

همچنین نهادهایی که به خصوص پس از پیروزی انقلاب اسلامی در راستای تولید علم دینی تاسیس شده‌اند و از بودجه‌های عمومی برای فعالیت خود استفاده کرده‌اند باید به نقدهایی این چنین پاسخ دهند: بودجه‌های قابل توجهی که برای عملی ساختن ایده علم دینی دریافت کرده‌اند مصروف چه فعالیت‌های شد و چه نتایجی بر آن مترتب گردید؟ (ب) به کارگیری نتایج تحقیقات در عمل: حال چنانچه قرار باشد نتایج تحقیقات ما در عرصه عمومی تاثیر گذار باشد (برای مثال در نظام آموزشی آموزش داده شود، یا در بخش سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اجرا مورد استفاده قرار گیرد) به لحاظ اخلاقی چه باید کرد؟ پاسخ ملکیان (۱۳۸۴) به این سوال چنین است: اگر نتایج تحقیقات ما از دسته اول (باورهای آفاقی بالفعل) باشد نتیجه مشخص است و به لحاظ معرفت‌شناختی و اخلاقی باید به لوازم آن باور پایبند باشیم. اما در دو حالت دیگر (باورهای آفاقی بالقوه و باورهای انفسی) که هیچ معیاری برای ترجیح باورهای متعارض وجود ندارد، در قدم اول به نظر می‌رسد که رأی هیچ‌کدام نباید مبنای تصمیم‌گیری قرار گیرد؛ اما چنانچه چاره‌ای جز انتخاب یکی از چند باور یا گزینه متعارض وجود نداشته باشد، باید به باورها و ارزش‌های مردمی که سود و زیان عواقب تصمیم‌گیری بر اساس آن باورها متوجه آنان خواهد شد، مراجعه کرد.

## کتابنامه

- ابن رشد، محمدبن احمد. ۱۳۷۶. فصل المقال فی ما بین الحکمه و الشریعه من الاتصال، ترجمه جعفر سجادی، تهران، امیرکبیر.
- باقری، خسرو. ۱۳۸۲. هویت علم دینی، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بستان، حسین. ۱۳۸۴. گامی به سوی علم دینی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- پایا، علی، ۱۳۸۶. ملاحظاتی نقادانه درباره دو مفهومی علم دینی و علم بومی، فصلنامه حکمت و فلسفه، سال سوم، شماره ۱۱، تابستان و پائیز الف ۱۳۸۶. این مقاله همچنین با مشخصات دشواری‌های سخن گفتن از مفهوم علم دینی، اخبار ادیان، ش ۲۴ و ۲۵.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۸۶. عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت؛ رهیافتی کارآمد برای روش‌شناسی دانش آموزش و پرورش، نوآوری‌های آموزشی، ش ۲۱.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۸۸. آیا الگوی توسعه ایرانی - اسلامی دست یافتنی است؟ روش‌شناسی علوم انسانی، ش ۶۰.
- جوادی آملی، عبدالله. ۱۳۸۹. منزلت عقل در هندسه معرفت دینی، قم، اسراء.
- حسنی، حمیدرضا و همکاران. ۱۳۸۷. علم دینی، دیدگاه‌ها و ملاحظات، چ ۳، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، چ چهارم.
- حسنی، حمیدرضا؛ علیپور، مهدی. ۱۳۸۶. روش‌شناسی اجتهاد و اعتبار سنجی معرفتی آن، روش‌شناسی علوم انسانی، س ۱۳، ش ۵۰.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۸۹. پارادایم اجتهادی دانش دینی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شیخ رضایی، حسین. ۱۳۹۰. روش‌شناسی علوم انسانی.
- عابدی شاهرودی. نظریه علم دینی بر پایه سنجش معادلات علم و دین، در مجموعه مقالات علم دینی دیدگاه‌ها و ملاحظات، ص ۳۳-۷۴.
- فناپی، ابوالقاسم. ۱۳۸۴. دین در ترازوی اخلاق، تهران، صراط.
- کوستلر، آرتور. ۱۳۶۱. خوابگردها، ترجمه منوچهر روحانی، چ ۲، تهران، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
- کوهکن، رضا. ۱۳۸۰. انقلاب علمی قرن هفدهم از دیدگاه دو مکتب تاریخنگاری علم، مصباح، ش ۴۰.
- گلشنی، مهدی. ۱۳۸۵. تحلیلی از دیدگاه‌های فلسفی فیزیکدانان معاصر، چ ۴، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۸۵. از علم سکولار تا علم دینی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- منصوری، علیرضا. ۱۳۸۴. برهان معجزه نبودن در دفاع از رئالیسم علمی، حوزه و دانشگاه.
- ملکیان، مصطفی. ۱۳۸۵. چیستی و هستی فلسفه اسلامی، نقد و نظر، سال ۱۱، ش ۱ و ۲.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۷۳. بررسی گونه‌های تعارض بین علم و دین، مصباح، ش ۱۰.
- \_\_\_\_\_. ۱۳۷۹. داده‌های وحیانی و یافته‌های انسانی، رویکردی گونه‌گون به آموزه‌های دینی، کیان، س ۱۰، ش ۵۱، ص ۲۰-۲۵. باز نشر در: راهی به رهایی، ص ۳۶-۵۲.

## ۷۹۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۸ ب. مقدمه کتاب مفهوم ایمان در کلام اسلامی در ایزوتسو، توشیهیکو، مفهوم ایمان در کلام اسلامی، ترجمه زهرا پورسینا، تهران، سروش.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۹. علم دینی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۲۲، ص ۱۰-۱۸، باز نشر در راهی به رهایی، ص ۸۱-۹۲.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۸. تاملاتی چند در باب امکان و ضرورت اسلامی شدن دانشگاه، نقد و نظر، ش ۱۹-۲۰، ص ۲۱۶-۲۳۳، باز نشر در راهی به رهایی، ص ۵۲-۸۱.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۶. مفهوم علم بومی خطاست، ارائه شده در همایش علم بومی و علم جهانی؛ امکان یا امتناع؟ دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۴. حکومت دینی و سکولاریزم، ارائه شده در کرسی نظریه پردازی و نقد اندیشه، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- \_\_\_\_\_ . پیش فرض‌های بازسازی اسلامی علوم انسانی، در مجموعه مقالات علم دینی دیدگاه‌ها و ملاحظات، ص ۱۷۱-۲۰۰.
- میرباقری، سید محمد مهدی. ۱۳۷۱. رابطه تعاریف فلسفی، توصیفات علمی و سرپرستی دینی، قم، فرهنگستان علوم اسلامی.
- نصر، سید حسین. ۱۳۷۷. انسان و طبیعت، بحران معنوی انسان متجدد، ترجمه احمد رضا جلیلی، نقد و نظر، ش ۱۵ و ۱۶.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۹. نیاز به علم مقدس، ترجمه حسن میان‌داری، قم، طه.
- نصیری، مهدی. ۱۳۸۱. اسلام و تجدد، تهران، کتاب صبح.
- هارمن، گیلبرت. ۱۳۸۴. استنتاج از راه بهترین تبیین، ترجمه رحمت الله رضایی، ذهن، ش ۲۳.
- همپل کارل، اوپنهایم، پل. ۱۳۷۹. مدل استنتاجی - قانونی توضیح علمی، ترجمه امیراحسان کرباسی زاده، فصلنامه مصباح، شماره ۳۵.
- Bunge, Mario, philosophical Input and Outputs of Technology. 1978. in Scharff R. C. & Dusek V. 2003. Philosophy of Technology: the technological condition : an anthology, Blackwell Publishing, Pp 172-181.
- Hans Jonas. 2003. "Toward a Philosophy of Technology," in Philosophy of Technology: The Technological Condition, Oxford: Blackwell Publishing.
- Kristin Shrader-Frechette. 2003. "Technology and Ethics," in Philosophy of Technology: The Technological Condition, Oxford: Blackwell Publishing.
- Resnik, David. 1998. The Ethics of Science (Philosophical Issues in Science), London and New York, Routledge.



**Proceedings of the Second National  
Congress on Humanities  
Vol. 3**

Edited by

**S. M. R. Amiri Tehrani**



Institute for Humanities  
and  
Cultural Studies  
Tehran, 2013