

نقش علایق بر سازنده شناخت در کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه

هادی زند سلیمی*

همایون مرادخانی**، سیاوش قلی‌پور***

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش علایق بر سازنده شناخت در کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه است. برای تحقق این هدف با استفاده از روش کیفی و با رویکردی انتقادی به بررسی محتوای کتاب‌های درسی پرداختیم. در این پژوهش نقد به دو صورت انجام می‌گیرد. ۱- نقد درون‌متنی ۲- نقد برون‌متنی. نقد برون‌متنی، براساس الگوهایی است که چارچوب نظری- در این جا نظریه هابرماس درباره شناخت و نقش علایق در برساخت آن - در اختیار ما قرار می‌دهد نقد درون‌متنی نیز، معطوف به تحلیل انسجام درونی متن است. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، رویکرد و علاقه جدیدی در کتاب‌های درسی وجود دارد که بر اساس آن تلاش شده علم جامعه‌شناسی مورد نقد و بررسی قرار گیرد. این علاقه هر چند شامل ترکیبی خاص از علایق سه‌گانه مطرح شده توسط هابرماس است ولی اساساً ذیل هیچ یک از این علایق قرار نمی‌گیرد و می‌توان آن را «علاقه به بومی سازی» نام نهاد. عناصر تشکیل دهنده این علاقه جدید، عبارتند از ۱- عناصری از جامعه‌شناسی غربی رایج ۲- عناصری از عرفان، فلسفه و الهیات و ۳- عناصری از هویت ملی یا همان ناسیونالیسم ایرانی.

* کارشناس ارشد رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه رازی (نویسنده مسئول)، b63.naseri@gmail.com

** استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه رازی، ho.moradkhani@gmail.com

*** استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه رازی، gholipoor.sia@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۵

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

کلیدواژه‌ها: الگوی معرفتی پوزیتیویستی، الگوی معرفتی تعاملی - تاریخی، الگوی معرفتی انتقادی - رهایی‌بخش، علاقه به بومی‌سازی، کتب جامعه‌شناسی پایه دوم متوسطه.

۱. مقدمه

اگر چه خاستگاه معرفت و بنیان‌هایی که بر آن استوار است به طور جدی به دوره «دکارت» برمی‌گردد، اما از همان دوران یونان باستان هم اگر چه معرفت‌شناسی به صورت یک علم مستقل مطرح نبود ولی ارزش شناخت که همواره یکی از محوری‌ترین مباحث معرفت‌شناسی است مورد توجه بوده است. در قرون وسطی «الهیات» دغدغه اصلی بود. در این دوره، معرفت، بخصوص معرفت به خداوند ممکن تلقی می‌شد و شکاکیت انکار می‌گردید. اما با آغاز عصر روشنگری و تحولات فکری در اروپا و تغییر دیدگاه نسبت به انسان و شناخت، هر مکتب فکری تلاش می‌کرد که معرفت‌های بشری و شرایط کسب آن را براساس جهان بینی و رویکرد مطلوب خود تعریف کند. در این دوران مکتب اصالت عقل تحت تاثیر افکار افلاطون توسط رنه دکارت به وجود آمد و بحث معرفت‌شناسی به عنوان محوری‌ترین مباحث فلسفی به صورت یک علم مستقل مطرح شد. در این دوران بود که بحران شک‌گرایی ظهور یافت. عصری که در آن هیچ معیار درستی برای شناخت و معرفت وجود نداشت. دکارت با طرح شعار «من فکر می‌کنم پس هستم» سوژه خرد ورز را به عنوان تنها معیار شناخت معرفی کرد.

کانت تحت تاثیر عقل‌گرایی قرن هفدهم و تجربه‌گرایی انگلیسی تلاش کرد برای معارف بشری بنیان‌های محکمی پیدا کند و بر دوگانگی مذکور غلبه کند. به همین دلیل او «مقولات پیشینی ذهن» را خاستگاه آغازین شناخت معرفی کرد. با این کار نه تنها فلسفه کانت نتوانست مشکل «مطابقت بین عین و ذهن» را مرتفع بکند بلکه حل آن محال قلمداد شد و «سوژه» به تنها عامل شناسایی تبدیل شد (کانت، ۱۳۶۹). برآمدن سوژه در این برهه از تاریخ غرب چیزی است که میشل فوکو (۱۹۷۰) در «نظم اشیا» از آن تحت عنوان «تولد انسان» یاد می‌کند. بسیاری از متفکران و اندیشمندان، سروری سوژه در اندیشه غربی را مورد نقد و ارزیابی قرار دادند و سعی کردند تفکر را از حالت انتزاعی و وابستگی آن به جایگاه استعلایی پایین آورند و بنیان‌های انضمامی‌تری برای آن بیابند. به عنوان مثال، مارکس کوشید تا ایده‌ها را به طور نظام‌مند در قالب کارکردهایشان توضیح دهد و تفکر افراد را به نقش اجتماعی و جایگاه‌های طبقاتی آنها مرتبط سازد. او اعتقاد داشت که «شیوه

ی تولید در زندگی مادی، ویژگی کلی فرایند های اجتماعی، سیاسی و ذهنی زندگی را تعیین می نماید. این آگاهی انسان نیست که وجود او را تعیین می بخشد، بلکه به عکس، این هستی اجتماعی او است که آگاهی اش را معین می سازد». (مارکس، ۱۳۷۹: ۲۹۵) کنوبلاخ (۱۳۹۰) معتقد است ماکس وبر، هم موقعیت طبقاتی و جایگاه اجتماعی افراد و هم ایده ها را در ایجاد معارف انسانی مهم می داند و نیچه نیز معرفت را اراده معطوف به قدرت می داند. فلسفه قرن بیستم محل تغییرات و حوادث متعددی در زمینه های گوناگونی بوده است. در این دوره علوم بشری بر اساس الگوها/پارادایم‌های مشخصی شکل می گیرد. مانند پوزیتیویسم، هرمنوتیک و نظریه انتقادی.

۲. بیان مسئله

اما قدر مسلم این که هر دانش و معرفتی برای این که تاثیری بر فراگیران خود داشته باشد باید با یک گفتمان خاص و الگوی مشخصی ارائه گردد. به عبارتی هیچ دانشی خنثی و خالی از تاثیر گذاری نیست. حال اگر این دانش از سوی مجامع رسمی ارائه گردد، اثر گذاری آن بیشتر به چشم می آید. یکی از مهمترین نهادهایی که مجامع رسمی از طریق آن در پی تاثیر گذاری و تثبیت کردن گفتمان خاص و مورد هدف خود هستند؛ نهاد آموزش و پرورش است. این نهاد می تواند از طریق ارائه برنامه های آموزشی و فرا آموزشی خود به این مهم کمک فراوانی نماید. در واقع در جریان آموزش و پرورش هر مقطع، عوامل متعددی دخیل هستند که از بین آنها می توان به برنامه درسی (آموزشی) به عنوان یکی از ارکان برجسته آن اشاره کرد. به شکل سنتی، اهداف، محتوا، فعالیت های یادگیری دانش آموزان و روش های ارزشیابی را عناصر برنامه درسی دانسته اند، که از میان آنها «محتوی»، به عنوان مجموعه فعالیت ها و تجارب یادگیری از اهمیت بسزایی برخوردار است. هرچند محتوای یک نظام آموزشی عام تر و کلی تر از «کتاب های درسی» است، ولی کتاب های درسی در نظام های آموزشی متمرکز که محور مکتوب و مدون آموزش و پرورش محسوب می گردند، بخشی مهم و اساسی از محتوای کلی یک نظام آموزشی می باشد و از جایگاه ویژه ای برخوردار هستند. اگر از منظر و دیدگاه برنامه آموزشی به کتاب های درسی به ویژه محتوا و فعالیت های یادگیری دانش آموزان و برجسته کردن گونه های مختلف از علایق انسانی و دانش متناسب با آن نگاه کنیم، اهمیت و ضرورت یک محتوای خوب و پویا در فرایند آموزش و پرورش بیش از پیش نمایان می شود، به طوری که می توان آن را پایه

اصلی آموزش و پرورش دانست. در واقع می‌توان کیفیت آموزش و پرورش یک جامعه را از روی محتوای کتاب‌های آن در مقاطع مختلف، ارزیابی کرد.

ازجمله این کتاب‌هایی درسی می‌توان به جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه در رشته ادبیات و علوم انسانی اشاره کرد. با مطالعه و بررسی این کتاب‌ها به خوبی می‌توان فهمید که نمی‌توان با مطالب ارائه شده در محتوای آنها ارتباط منطقی برقرار کرد. چرا که مشخص نیست که اولاً متن از چه الگو/پارادایم در جامعه‌شناسی پیروی می‌کند. دوم این که گسست‌های پارادایمی در ارائه مطالب وجود دارد و نهایتاً هیچ ارتباط معناداری بین مطالب ارائه شده در کتاب‌های جامعه‌شناسی پایه‌های مختلف این رشته تحصیلی وجود ندارد. خلاصه این که ما با بررسی این کتاب‌ها می‌خواهیم در پی پاسخ به این پرسش‌ها برآیم که:

۱. چه علاقه یا علایقی را می‌توان در پس‌مبانی فکری و معرفتی موجود در کتب درسی شناسایی کرد؟
۲. در صورت وجود هر یک از این علایق، نحوه صورت‌بندی آن در معرفت‌مورد نظر چگونه است؟
۳. آیا در این کتاب‌ها به تمام جوانب علایق و معرفت‌ناشی از آن توجه شده یا فقط جنبه‌های خاصی از آن مد نظر بوده است؟

۳. پیشینه پژوهش

با مرور مختصری بر سوابق مطالعات انجام گرفته در این زمینه مشخص می‌شود که به رغم اهمیتی که این کتاب‌ها در زمینه گسترش و پرورش علایق مختلف انسانی دارند، پژوهش‌ها و اقدامات انجام شده در این زمینه بسیار ناکافی و نتایج بدست آمده از آن‌ها بسیار ضد و نقیض است. همچنین اکثر تحقیقات انجام شده دارای رویکرد کمی هستند و نتایج خود را با آمار و ارقام بیان کرده‌اند که به نظر می‌رسد نتایج و بررسی آنها فاقد عمق لازم است. ازجمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

در یک نگاه کلی به تحقیقات و پژوهش‌های صورت گرفته، متوجه می‌شویم که این پژوهش‌ها را می‌توان به دو بخش تقسیم نمود: ۱- پژوهش‌هایی که باتوجه به موضوع این پژوهش، هدف مطالعه آنها پایان‌نامه‌ها و مقالات دانشگاهی بوده است (کریمی ۱۳۸۵،

قلی پور ۱۳۸۸، علی پور ۱۳۹۲). این مطالعات تلاش داشته‌اند که مقالات و پایان‌نامه‌های دانشگاهی را از جهت رویکردها و روش‌شناسی مورد نقد و بررسی قرار دهند و در نهایت خواسته‌اند به این نتیجه برسند که این مقالات و پایان‌نامه‌ها در کدام یک از حوزه‌های مختلف علایق انسانی قرار دارند و از چه روشی برای انجام تحقیق خود استفاده کرده‌اند. نتایج بدست آمده از این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روش اکثر مقالات و پایان‌نامه‌ها، رویکرد پوزیتیویستی با استفاده از اعداد و ارقام بوده است و در حوزه علایق تجربی - تحلیلی قرار دارند. این درحالی است که نحوه بررسی این پژوهش‌ها نیز با همان رویکرد کمی و پوزیتیویستی صورت گرفته که مورد نقد همین مطالعات بوده است.

۲- بخش دوم این تحقیقات، پژوهش‌هایی هستند که در رابطه با محتوای کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی دوره متوسطه صورت گرفته است، یعنی کتاب‌هایی که هدف پژوهش حاضر هستند (یعقوبی ۱۳۸۹، مصلحی ۱۳۸۸، فتحی ۱۳۸۷، زارعیان ۱۳۹۰، پور رضا ۱۳۸۸، جمالی تازکند ۱۳۹۱، فتحی ۱۳۸۳، میرزایی ۱۳۹۱). مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته از چند جهت قابل نقد و بررسی هستند؛ از جمله این که اکثر این مطالعات، ظاهراً مشکل و مسایل کتاب‌های درسی را در یک یا دو موضوع مشترک و یکسان یافته‌اند و همین‌ها را هم مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند (مانند هویت و شهروندی). دوم این که رویکرد غالب این تحقیقات، رویکرد کمی بوده و نتایج خود را صرفاً با عدد و رقم بیان کرده‌اند. به نظر می‌رسد این رویکرد مانع از انجام یک تحلیل عمیق و جدی شود. در پژوهش حاضر تلاش می‌شود که از طریق توجه به محتوای کیفی کتاب‌ها، نگاه عمیق‌تر و جدی‌تر به متن آن‌ها داشته باشیم، یعنی علاوه بر جنبه‌های ظاهری و آشکار متن، به جنبه‌های پنهان و درونی متن نیز پردازیم، همچنین جایگاه علایق مختلف انسانی و دانش مرتبط با آن را مورد نقد و ارزیابی قرار دهیم.

۴. چارچوب نظری پژوهش

مارکسیسم به عنوان سستی فراگیر، انعطاف‌پذیر و میان‌رشته‌ای مهم‌ترین منبع و منشاء فکری یورگن هابرماس بود، سستی که الهام بخش نظریه‌ای شد که بعدها نظریه انتقادی فرانکفورت نام گرفت. شاید رشته اصلی تفکر او در سرتاسر آثارش را بتوان در اندیشه ضرورت ایجاد پیوند میان علوم اجتماعی و آرمان‌های رهایی انسان جستجو کرد. هابرماس در کتاب «دانش و علایق انسانی» درصدد عملی کردن انجام آن چیزی است که وی باور

دارد مکتب فرانکفورت قادر نبوده است آن را به انجام برساند، یعنی فراهم آوردن یک بنیان هنجاری برای نظریه انتقادی. برای انجام چنین کاری هابرماس مفهوم مثبت خرد را در تقابل با آنچه وی مفهوم منفی خرد نزد هورکهایمر و به ویژه آدرنو می دید مطرح کند.

هابرماس در روژتن ۱۹۶۵ در سخنرانی افتتاحیه اش در [دانشگاه] فرانکفورت برای اولین بار از [طرح خویش برای کتاب] دانش و علایق انسانی سخن گفت و در همین اثر است که او بنیان های فلسفی جریان مطالعات اجتماعی نظری و جامعه شناختی بیست سال پس از آن تاریخ را مشخص کرد. (پیوزی، ۱۳۹۰: ۱۶)

هابرماس در کتاب «شناخت و علایق بشری» مسئله‌ای را مطرح می‌کند که مسئله مطرح در بخش اعظم آثار اوست. این مساله چیزی نیست مگر همان جایگاه سوژکیتو سوژه شناسگر؛ این که سوژه شناسگر چه خصلت‌هایی دارد و این خصلت‌ها چه تاثیری بر امکان شناخت و شیوه شناخت می‌گذارد. این مسئله یکی از مسایل قدیمی فلسفه است و به شیوه‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است، که هر کدام به شکل گیری و بسط سنت فکری خاصی منجر شده‌اند.

درباره رابطه سوژه شناسگر با فرایند کسب شناخت، دو دو گانه متفاوت، اما درعین حال موازی، مطرح شده است. ۱- دو گانه نخست میان «امرذهنی» از یک سو و «واقعیت عینی جهان» از سوی دیگر تفکیک قابل می‌شود ۲- دو گانه دوم تفکیکی قابل می‌شود میان «ارزش و هستی»؛ بدین معنا که هستی یا بودن مستقل و متمایز از هرگونه ارزش گذاری که انسانها می‌کنند در «عالم خارج» وجود دارد. مساله مهم در این جا، جایگاه سوژه در فرایند شناخت است، یعنی این که آیا سوژه در نظریه شناخت گنجانده می‌شود یا از آن بیرون گذاشته می‌شود؟ (هاو، ۱۳۸۷: ۹)

هابرماس به شرح همین مسئله می‌پردازد و استدلال می‌کند که بی اعتبار شدن فلسفه در برابر تفکر علمی یا صحیح تر بگوییم، علم گرایانه، تقصیر خود فلسفه بوده است. او معتقد است که درست تا آغاز قرن نوزدهم مسئله امکان شناخت دغدغه اصلی فلسفه بود. شناخت شناسی، یعنی کاوش در این باره که آدمی چه چیزی را می‌تواند بشناسد و چگونه آن را می‌شناسد، در سرتاسر دوران مدرن محور اصلی جستجوی «حقیقت» بوده است. زمانی که فلسفه تخصصی تر می‌گردد دیگر شامل علم به عنوان شاخه ای از تفکر فلسفی نمی‌شود بلکه کمک خودش را از علم و از کسانی که مشغول فعالیت علمی هستند جدا می‌کند. تمایز فوق را می‌توان این گونه بیان کرد: که در این دوران، عقلانیت بیشتر گونه‌ای هنر

تفحص منطقی و معقول بود تا نوعی علم ناب. از دیگاه هابرماس با آغاز قرن نوزدهم این وضعیت تغییر می‌کند و زمانی که پیوند فلسفه با علم به (عنوان بخشی از کل کاوش فلسفی) به تدریج سست می‌گردد دو طریق ممکن دیگر شکل می‌گیرند.

در طریق نخست: فلسفه خود را به اسلوب کلی‌هگلی شناخت مطلق می‌داند. در اینجا علم به عنوان نوعی واقعیت پژوهشی تنگ‌نظرانه طرد می‌شود. در طریق دوم، علم مترادف است با ایده‌های علم‌گرایانه طرفدار پژوهش عینی. در این رویه دوم که خبری از مفهوم عام و کلی شناخت نیست، شناخت شناسی، یعنی نقد شناخت، به فلسفه علم (نوعی مطالعه فنی که هدفش تدوین و تنظیم روش‌های کاربردی است) تقلیل می‌یابد. (هابرماس: ۳-۵ به نقل از هاو، ۱۳۸۷: ۱۱)

به بیان دیگر خواه به دلیل نفرت داشتن متافیزیکی از علم و روش‌های تجربی آن و خواه به این دلیل که روش فلسفی عاجز از درک سویه‌های وجودی ناتوانی خود در بخشیدن معنایی انضمامی به کنش بشری نشان داده است، علم مبدل به چیزی شده است که به هیچ وجه نمی‌خواهد بخشی از پروژه کلی فهم فلسفه باشد. فلسفه، یا علم را همچون چیزی بی‌ارزش کنار می‌گذارد و از آن دوری می‌جوید یا خود به عنوان ابزاری فرعی در خدمت هدف‌های علوم تجربی قرار می‌گیرد. در هر صورت نتیجه از نظر هابرماس یکی است: خود فلسفه در بی‌اعتبار شدن جایگاهش نسبت به علم مقصر است. اساساً خود فلسفه باعث شده است که نظریه شناخت از محتوای فلسفی تهی گردد.

ما نیاز داریم جهان پیرامون را کنترل کنیم. ما نیاز داریم جهان را به شیوه‌ای درک و تفسیر کنیم که کنترل کردن به شیوه‌های تقریباً کارآمد برایمان امکان پذیر گردد. اگر به علوم هرمنوتیکی -تاریخی نگاه کنیم همین واقعیت را در آنجا نیز می‌بینیم. این علوم قواعدی برای تفسیر متون وضع می‌کنند، اما غالباً نقش «فهم پیشینی» تفسیرگر در تفسیر متون را نادیده می‌گیرند. این علوم تابع نوعی از علایق شناختی به نام «علاقه عملی» هستند، یعنی علاقه به حفظ و گسترش فرایند بین‌الذهانی فهم متقابل هدایت‌گر کنش. در رابطه با علوم اجتماعی، خصوصاً جامعه‌شناسی و روان‌کاوی.

با اضافه شدن بُعد «تامل در نفس»، این نوع علاقه تا حد نوعی علاقه شناختی‌رهایی بخش پیش می‌رود. ما از طریق تجربه روزمره پی برده‌ایم که آنچه می‌گوییم همواره متأثر از انگیزه‌های پنهان و توجیهات و علایق و منافع فردی و جمعی است. وبه همین

دلیل است که علوم دست به هرکاری می‌زنند تا اثرات این عوامل را از دامن خود بزدايند. (هابرماس: ۳۱۰-۳۱۱ ه نقل از هاو، ۱۳۸۷: ۲۰-۲۱)

این تاملات، جملگی هابرماس را به طرح نظرات ذیل رهنمون شد: درست است که ما جهان اطراف خود را توصیف و باز نمایی می‌کنیم اما برای این توصیف و بازنمایی بر نوعی قاعده یا معیار تکیه می‌کنیم در غیر این صورت توصیفات ما از جهان هیچ معنایی نمی‌داشت و برای دیگران قابل فهم نبود. اما این پرسش که چرا ما برای تنظیم توصیفاتمان از جهان معیاری خاص را، در میان معیارهای گوناگون به کار می‌گیریم پرسشی است که نیازمند دلایل عقلانی است. تشخیص‌های اساسی‌ای که مبنای تحلیل‌های ما از تجربه را تشکیل می‌دهند، نه دلخواهی‌اند و نه کاملاً ضروری، بلکه این تشخیص‌ها اساساً پاسخی به علایق ریشه‌داری هستند که ما ناچاریم آن‌ها را پی‌گیری کنیم. بدین ترتیب هابرماس چند «تز» را مطرح می‌کند که:

« نخستین شان» این است: دستاورد‌های سوژه‌استعلایی ریشه در تاریخ طبیعی نوع بشر دارند». (شناخت و علایق بشری: ۳۱۲ به نقل از هاو، ۱۳۸۷: ۲۱)

ادعای هابرماس این نیست که عقل به معنای سازگاری نوع بشر با طبیعت در طول فرایند تکامل است، بلکه این است که علایق بشری که در بستر تاریخی وجود آمده‌اند هم ریشه در طبیعت دارند و هم درگسست فرهنگی از طبیعت. هستی بشری نشان‌دهنده هر دو چیز است: هم میل بشر به ارضای امیال طبیعی و هم توانایی او برای رها شدن از قید و بند الزامات طبیعت. به عنوان مثال، میل طبیعی بشر به «صیانت از نفس» در ایجاد و گسترش نظامی اجتماعی بازتاب یافته است که از افراد و کل جامعه در مقابل نیروهای طبیعت محافظت می‌کند. بنابراین، مشخصه‌ی اصلی حیات بشری این است که بنیان‌های شناختی حیات اجتماعی نه فقط این نوع حیات را امکان‌پذیر می‌سازند. بدین معنا که انسان‌های باهوش‌تر شانس بیشتری برای بقا دارند، بلکه خصلت معینی به آن‌ها می‌بخشند. فرهنگ، شیوه‌های ممکن رو به رو شدن با مسئله اساسی بقا را تفکیک و معرفی می‌کند.

آنچه ممکن است حیات یا بقای صرف به نظر آید همواره پدیده‌ای تاریخی است و ریشه در تاریخ دارد، زیرا تابع چیزی است که جامعه تحت عنوان زندگی نیک برای خود انتخاب می‌کند. لذا «تز دوم» من این است که: «شناخت همچنین نقش یک ابزار را ایفا می‌کند و از قضیه صیانت از نفس فراتر می‌رود (هابرماس: ۳۱۲ به نقل از هاو، ۱۳۸۷: ۲۱).

بدین سان، هر ابزار یا شیوه‌ای که ما برای درک و تفسیر جهان به کار می‌بریم در چارچوب یکی از مقولات سه‌گانه شناخت قرار می‌گیرد: دانشی که کنترل فنی ما بر طبیعت را بیشتر می‌کند، تفسیرهایی که در چارچوب اجتماعی به کنش جهت می‌دهند، و تحلیل‌هایی که امکان‌رهایی را فراهم می‌سازند. این سه شکل شناخت منطبق با سه ابزار سازماندهی اجتماعی اند که هر سه مختص نوع بشرند: کار، زبان و قدرت.

و لذا «سومین تز هابرماس این است: «علایق بر سازنده‌ی شناخت در قالب سه ابزار کار و زبان و قدرت متجلی می‌شوند». (شناخت و علایق بشری: ۳۱۲ به نقل از هاو، ۱۳۸۷:۲۱)

جدول شماره ۳-۱: علاقه‌های شناختی و انواع معرفت هابرماس

نیازهای کارکردی	نوع علاقه	معرفت	رسانه
بقای مادی و باز تولید اجتماعی فشارهایی وارد می‌کند برای...	کنترل فنی محیط که به بدست می‌آید. توسعه‌ی	معرفت تجربی _ تحلیلی منتهی می‌شود که از طریق.....	کار
تداوم روابط اجتماعی فشارهایی وارد می‌سازد برای.....	تفهم عملی از طریق تفسیرهای و تعامل محقق حالت‌های ذهنی دیگران می‌شود. که به توسعه‌ی	معرفت تاویلی تاریخی می‌انجامد که به وسیله‌ی...	زبان
امیال معطوف به ارضایی اتویایی فشارهای ایجاد	رهایی از سلطه‌ی غیرضروری اقتدار متبلور که به توسعه‌ی می‌شود. می‌کند برای	نظریه انتقادی منجر می‌شود که با استفاده از.....	

ترنر: ۲۰۰۳، ۲۱۳ به نقل از محمد پور: ۱۳۹۰، ۴۴۱

۵. روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش «روش کیفی» است. با توجه به ویژگی روش کیفی و موضوع این پژوهش که به جایگاه علایق بر سازنده انواع معرفت در کتاب‌های درسی علوم

اجتماعی متوسطه می پردازد، می توان از روش کیفی با رویکردی انتقادی استفاده کرد. روش مناسبی که به پژوهشگر آزادی عمل بدهد که با جستجو در یافته‌ها و تحلیل دقیق و عمیق آن‌ها، اطلاعات دقیق و درست اخذ نماید و با درک و فهم درست موضوع و آشکار نمودن معانی، به پاسخ سوال‌های خود دست یابد و به محیط‌های درگیر با مساله کمک نماید. در این پژوهش نقد به دو صورت انجام می‌گیرد. هم نقد درون‌متنی و هم نقد برون‌متنی. نقد برون‌متنی، براساس الگوهایی است که چارچوب نظری در اختیار ما قرار می‌دهد که شامل الگوهای تجربی-تحلیلی، تعاملی-هرمنوتیکی و انتقادی-رهابی بخشی است. از این رو، ما در صدد فهم این موضوع هستیم که علایق انسانی و معرفت‌های متناسب با آن در این کتاب‌ها چه نسبتی با هم دارند؟ نقد درون‌متنی نیز بر اساس انسجام درونی متن صورت می‌گیرد؛ یعنی بر اساس داده‌هایی که متن در اختیار ما قرار می‌دهد به نقد آن می‌پردازیم. در این پژوهش، پژوهش‌گر به دنبال اثبات فرضیه‌ای نیست بلکه می‌خواهد به درک چیستی و چگونگی معرفت‌های مطرح شده در این کتاب‌ها با توجه به علایق برسازنده آن‌ها پی ببرد و آن را با نظریه مطرح شده در کتاب شناخت و علایق انسانی هابرماس تطبیق می‌دهد تا تبیین شود که آیا این کتاب‌ها از الگوی مطرح شده توسط هابرماس پیروی کرده‌اند یا خود دارای رویکردی جدید می‌باشند با این روش می‌توان به تفسیر این کتاب‌ها پرداخت. جامعه مورد نظر در این پژوهش، کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه دوم رشته ادبیات و علوم انسانی می‌باشد که شامل کتاب‌های ۱. مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه ۲. کتاب جامعه‌شناسی یک پایه دوم ۳. کتاب جامعه‌شناسی دو پایه سوم رشته علوم انسانی می‌باشد. راه‌های مختلفی جهت تعریف و دسترسی به واحدهای نمونه جهت تحلیل وجود دارد اما از آنجا که این تحقیق کیفی است نمونه‌گیری نظری مد نظر بوده است؛ یعنی تا آنجا که تحلیل واحدهای متن می‌پردازیم که امکان تکرار یافته‌ها وجود نداشته باشد.

۶. یافته‌های پژوهش

این پژوهش به منظور بررسی نقش علایق برسازنده معرفت در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره متوسطه دوم انجام گرفته است. در این بخش بر آنیم تا کتاب‌های علوم اجتماعی این دوره را براساس موضوع پژوهش تحلیل نماییم. برای تحلیل این کتب سعی می‌شود که هر فصل کتاب جداگانه در نظر گرفته شود، چون در هر فصل یک موضوع طی چند

درس آموزه بیان می‌شود. مقولات ما بر اساس موضوع اصلی پژوهش، یعنی انواع علایق انسانی و معرفت متناسب با آن است. برای تحلیل، ابتدا از کتاب مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه شروع می‌کنیم و سپس کتاب‌های جامعه‌شناسی یک و دو را مورد نقد و بررسی قرار می‌دهیم.

فصل اول کتاب مطالعات اجتماعی در مورد شکل‌گیری زندگی اجتماعی است که یکی از مهم‌ترین بحث‌های مطرح شده در این کتاب است چرا که شرایط کسب شناخت یا همان معرفت را مطرح می‌کند که نهایتاً منجر به شکل‌گیری زندگی اجتماعی آدمی می‌شود. اما با مطالعه متن متوجه می‌شویم که هیچ سخنی از چیستی محیط اجتماعی و ابزار شناسایی آن طرح نمی‌شود، بلکه بیشتر با آموزه‌های اخلاقی-اجتماعی سروکار داریم. مثلاً آن‌جا که در صفحات نخستین اشاره می‌شود که دانش آموز در حال گذر از مرحله نوجوانی به جوانی است و به لحاظ اخلاقی مواجه با مرحله‌ای جدید است.

«در آستانه دوره‌ی جدیدی که باید بیندیشید، تصمیم‌گیری کنید، و مسئولیت زندگی خود و حتی دیگران را بر عهده بگیرید». (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۲)

مطابق متن کتاب «شرایط انجام درست» این وظایف در فهم شناخت درست از محیط اجتماعی است. ولی بیان متن به گونه‌ای است که مخاطب را دچار ابهام می‌کند؛ یعنی از دیدگاه متن، شناخت و معرفت درست بدون شناخت از محیط اجتماعی و ساختارهای آن امکان پذیر نیست. با این همه، می‌توان این پرسش را مطرح کرد که «شناخت درست» مورد نظر و مطلوب کتاب چگونه شناختی است؟ و به چه صورتی کسب می‌شود؟ ولی آنچه در نگاه اول به چشم می‌آید این است که در این درس حتی یک تعریف علمی ساده از «شناخت درست» به عمل نیامده است و ما باید شناخت درست را که هنوز نمی‌دانیم چیست، از «شناخت نادرست» تمییز دهیم. البته باز هم در ادامه متوجه می‌شویم که متن بدون هیچ گونه تعریف و توضیحی درباره «شناخت نادرست»، پیامدها و نتایج آن را مطرح می‌کند. به عنوان مثال در متن بدون هیچ توضیحی آمده است:

«اگر فرد در مرحله نوجوانی و جوانی بدون شناخت درست از شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه خویش، تصمیم بگیرد و دست به عمل بزند، موفق نخواهد شد». (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۲)

بدین ترتیب متن بدون تعریف «شناخت درست» و «شناخت نادرست» و بدون برشمردن ویژگی‌های آنها، پیامدهای فقدان شناخت درست را فقط می‌تواند در قالب توجیه و نصیحت مطرح کند و به منزله درس برجسته سازد. مثلاً

بسیارند کسانی که بدون شناخت درست از شرایط اقتصادی و اجتماعی و استعدادها و توانایی‌های خود شغلی را انتخاب می‌کنند و در آن توفیق نمی‌یابند؛ بدون شناخت درست از شرایط اجتماعی همسر انتخاب می‌کنند و در زندگی زناشویی با شکست روبرو می‌شوند؛ و..... (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۳)

متن نمی‌تواند توضیح دهد که منظور از «شرایطی» که فقط اسامی آن‌ها پشت سرهم ردیف شده چیست؟ در واقع این چیزی که به نام «شرایط» برجسته می‌شود، یک دستور و رهنمود اخلاقی مربوط به انطباق دادن خود با شرایط موجود است. دانش آموز یعنی همان کسی که در حال گذار به جوانی است در این مرحله وظیفه دارد تا مراقب تطبیق خود با شرایط موجود جامعه باشد. متن در ادامه رویکرد پوزیتیویستی و محافظه‌کارانه خود را بیشتر نمایان می‌سازد. در واقع آنچه از نظر متن «شناخت حاصل از زندگی» خوانده می‌شود نه تنها ربطی به تجارب زیسته فرد و کنشگری او در محیط اجتماعی ندارد بلکه بیشتر معطوف به معرفی «فرد موفق» در جامعه و ضرورت انطباق دادن فرد با این تصویر از آن است. متن در درس‌آموزه بعدی، ابتدا به شکل‌گیری گروه و تعامل‌گرایی بین انسان‌ها می‌پردازد و الگوی هرمنوتیکی را برای مباحث خود انتخاب می‌کند و تعامل و همگرایی و تشکیل «ما»ی انسان‌ها برجسته می‌شود. متن، تلاش انسان‌ها برای زندگی جمعی و ایجاد تعامل اجتماعی را یک امر طبیعی و درونی انسان‌ها می‌داند که موجب تداوم حیات اجتماعی می‌شود. مطابق این متن افراد طی تعامل اجتماعی سعی می‌کنند مشترکات و مشابهت‌های میان خود و دیگری را بیابند و آن‌ها را تقویت کنند و «ما»ی عمیق‌تری را تشکیل دهند. در چنین حالتی تعامل طرفین تداوم پیدا می‌کند و افراد به عنوان یک گروه شناخته می‌شوند. اما مباحث متن در همین سطح باقی می‌ماند و این که زبان چه نقشی در ایجاد این ارتباطات ایفا می‌کند و یا چگونه می‌توان رفتارها، سنت‌ها و ایدئولوژی‌ها را در جریان تعامل‌گرایی مورد نقد قرار داد، کاملاً مسکوت می‌ماند. به نظر می‌رسد که متن، تعامل و گسترش مشابهت‌ها بین افراد جامعه را تا حد شکل‌گیری گروه در چارچوب هنجارهای رایج می‌پذیرد اما به بسط بیشتر بحث ادامه نمی‌دهد، چرا که بسط و گسترش

بیشتر این موضوع وارد حوزه علاقه انتقادی می‌شود که ممکن است به نقد هنجارهای دامن زند.

متن در واقع، گروه و هنجارهای آن را مهم‌تر از فرد می‌داند و فرد را کاملاً در خدمت آن‌ها می‌داند. از این رو تعامل و هم‌گرایی فقط یک به عنوان تعامل ساختاری و گروهی دیده می‌شود تا ارتباطی بین‌الذهانی. در ادامه، متن به سراغ آسیب‌های گروهی نیز می‌رود. حالا دیگر، گروه‌ها جایگاه تازه‌ای می‌یابند. بنا به تعبیر متن، گروه‌ها

در جریان ارتباط خویش با جامعه مانند شمشیر دو دم اند که هم می‌تواند نظم جامعه را تحکیم بخشند و هم آن را تخریب کنند و هم می‌توانند فرد را به پاسداری از ارزش‌های اجتماع وا دارند و یا او را به فردی مخالف با جامعه تبدیل کنند (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۱۸).

به طور کلی آسیب‌های گروهی مطرح شده در دو دسته از علایق قابل بررسی هستند. در الگوی هرمنوتیکی-تاریخی مانند: دوگانگی ارزشی و بیگانگی از جامعه، و در الگوی انتقادی - رهایی بخش مانند: مطلق‌گرایی و تقلید شخصیت تابع. این در حالی است که در بحث تعامل و ارتباط بین افراد و گروه‌های مختلف در جامعه، نقد رفتارها و هنجارها برای رسیدن به یک عقلانیت ارتباطی و رهایی از روابط مخدوش و برقراری یک کنش ارتباطی سالم و غیر مخدوش لازم و ضروری به نظر می‌آید. اما متن فقط تعامل و ارتباطی را مطلوب می‌داند که در یک چارچوب مشخص و از قبل تعیین شده همخوان باشد. برای مثال، متن به نوعی مطلق‌گرایی اشاره می‌کند که فرد با عضویت در گروه به آن دچار می‌شود

«فرد در گروهی عضویت دارد که آن گروه تنها ارزش‌های خود را درست می‌داند و فرد نیز این اعتقاد را می‌پذیرد. فردی که عضو چنین گروهی است به مطلق‌گرایی گروهی دچار می‌شود». (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۲۰)

متن در ادامه معتقد است که فرد در چنین حالتی:

«انتقاد نمی‌پذیرد، در مقابل انتقاد دیگران واکنش شدید و اغلب خشونت‌آمیز نشان می‌دهد، تعصب نسبت به گروه چشم او را بر حقایق می‌بندد، گرایش به دیکتاتوری و اعمال زور خصوصیت شخصی وی می‌شود...». (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۲۰)

بر این اساس فرد دچار «تجبر و عدم انعطاف» شده است و گروه به جای این‌که از او در زندگی اجتماعی، فردی خلاق و فعال بسازد، او را به عنصری ناسازگار، پرخاشجو و

مخرب تبدیل می‌کند. در این جا متن برخلاف دیدگاه قبلی خود، ارزش‌های حاکم بر گروه و ساختار موجود را قابل نقد می‌داند و شرط لازم برای خلاقیت، انعطاف، عدم خشونت و مخالفت با دیکتاتوری را قبول انتقاد دیگران و پرهیز از یک سونگری و پذیرش بی چون چرای ارزش‌ها و عقاید گروه خود می‌داند. در اینجا باز هم متن دچار سردرگمی است. از یک طرف در الگوی تعاملی، تنها تعاملی را مطلوب می‌داند که بین گروه‌هایی باشد که دارای ارزش‌های همسان با هم و با ساختار موجود هستند و از طرفی دیگر در الگوی انتقادی، متن معتقد به نقد ارزش‌های رایج است، چرا که عدم انتقاد را باعث مطلق‌گرایی، تحجر و عقب‌ماندگی می‌داند.

حال برای بررسی بیشتر به فصل دوم کتاب می‌پردازیم. الگوی حاکم بر این فصل، «کارکرد گرایی ساختاری» است. در این فصل، فرد به طور کامل نادیده گرفته می‌شود و لازم دیده شده تا تمام وجود و شخصیت خود را در ساختار و موقعیت از قبل تعیین شده در گروه به دست آورد.

«در هر گروه، افراد در جایگاه‌های مختلفی قرار می‌گیرند. به هر یک از این جایگاه‌ها که افراد با قرار گرفتن در آنها باید الگوهای عمل خاصی را رعایت کنند، نقش گفته می‌شود.» (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۲۷)

در واقع منظور متن از نقش، همان موقعیت ابژه‌گی است که از قبل در ساختار موجود برای فرد وجود دارد و فرد هیچ اختیاری در پذیرش آن ندارد و باید آن را بپذیرد. فرد با قرار گرفتن در این موقعیت الزاماً دارای تکالیف و حقوقی خاص می‌شود. متن تکالیف فرد در گروه را چنین تعریف می‌کند:

«تکلیف یا وظایف نقش، مجموعه رفتارها و الگوهای عملی‌اند که از فردی که آن نقش را پذیرفته یا به او نسبت داده شده است، انتظار می‌رود آنها را انجام دهد.» (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۲۸)

و در مورد حقوق نقش معتقد است که:

«مجموعه الگوهای عملی که فرد در نقش خاص خود انتظار دارد دیگران نسبت به او انجام دهند، حقوق نقش می‌گویند.» (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۲۷)

کاملاً مشخص است که این تعاریف در حوزه علایق پوزیتیویستی قرار می‌گیرند، چرا که فرد و خلاقیت او کاملاً نادیده گرفته می‌شود. در ادامه متن اعتقاد دارد که پیچیدگی جوامع و ایجاد نظام تقسیم کار بر اساس نقش‌های مختلف برای بقای زندگی جمعی و یا

تحقق ارزش‌ها و رسیدن به هدف مشترک به وجود آمده است. منظور از آرمان اجتماعی هم در متن این گونه توضیح داده شده است:

«ارزشهای مشترکی که هر جمع و جامعه‌ای برای رسیدن به آنها تلاش می‌کند، آرمان اجتماعی آن جمع یا جامعه نامیده می‌شود». (مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۲: ۳۲)

در واقع متن تداعی کننده یک نوع نظم خاص است که باید بیشتر افراد آن را مرجع تنظیم رفتار خود قرار دهند. با این وصف، این نکته مشخص می‌شود که ارزش‌های مشترک جامعه مستقل از افراد، و در بیرون به مثابه یک «امر عینی» هستند که افراد برای تحقق آن باید تلاش کنند. افراد مانند سوژه‌هایی که در یک چارچوب هنجاری گرفتار شده‌اند، بازنمایی می‌شوند. فرد باید بر اساس یک نظم خاص تلاش کند تا گروه را به اهداف خود برساند. به نظر می‌رسد که این نوع برساختن معرفت در یک قالب مشخص و این نوع علایق انسانی حاکم بر آن، بیشتر از نوع پوزیتیویستی باشد. ظاهراً متن نمی‌خواهد از این حدود خارج شود و اگر در بعضی مواقع الگوی تعاملی را مطرح می‌کند، تا حد شکل‌گیری نظم در جامعه است. در واقع هدف از تعامل، رسیدن به فهم معانی رفتار و درک دیگری نیست. گویا بعد از تکوین نظم، هرگونه نقد و ارزیابی آن کاملاً نادیده گرفته می‌شود.

در ادامه برای بررسی بیشتر علایق بر سازنده‌ی معرفت در کتب جامعه‌شناسی، کتاب جامعه‌شناسی ۱ را از این لحاظ مورد نقد و بررسی قرار می‌دهیم. این کتاب در سه فصل تحت عناوین «علوم اجتماعی، جهان اجتماعی و شناخت اجتماعی» تهیه و تنظیم شده است. هر فصل طی ۵ تا ۷ درس آموزه مطالب خود را ارائه می‌دهد. در ابتدا متن بحث خود را از موضوع «کنش انسانی» و ویژگی‌های آن شروع می‌کند تا زمینه را برای ورود به بحث علوم انسانی باز کند و تفاوت‌های علوم انسانی با علوم طبیعی و فلسفه را مطرح کند. از دیدگاه متن، کنش انسانی، کنشی است که انسان بر اساس آگاهی و اراده انجام می‌دهد. در واقع کنش انسانی با ویژگی آگاهانه بودن و ارادی بودن، موضوع اصلی علوم انسانی می‌باشد. متن بر این اساس تلاش می‌کند تفاوت بین علوم مختلف با علوم انسانی را بیان کند. از دیدگاه متن، کنش انسانی موضوع علوم انسانی است. برخلاف علوم طبیعی (تجربی) که موضوع آن را طبیعت و پدیده‌های عینی آن می‌داند و فلسفه که موضوع آن را، قانون علیت، وجود و هستی‌شناسی. در واقع متن با این تقسیم‌بندی تفکیک علوم از همدیگر را قبول دارد و روش‌های فهم و کاربرد هر یک را از هم جدا می‌کند. متن برای وارد شدن به

بحث علوم اجتماعی از مفهوم کنش اجتماعی استفاده می‌کند و آن را از کنش انسانی جدا می‌سازد. متن کنش اجتماعی را:

«کنشی می‌داند که انسانها براساس اراده و آگاهی و ناظر بر دیگران و ویژگی‌ها و اعمال آنهاست» (جامعه‌شناسی ۱، ۱۳۹۲: ۲۶).

متن با این تعریف می‌خواهد بگوید که کنش انسانی عام‌تر از کنش اجتماعی است و علوم انسانی هم عام‌تر از علوم اجتماعی است. متن در واقع علوم اجتماعی را زیر مجموعه علوم انسانی قرار می‌دهد. و سه نقش اساسی را برای آن قایل است که شامل نقش‌های ۱. ابزاری بودن ۲. تفهیمی بودن و ۳. انتقادی - رهایی بخش بودن علوم اجتماعی است. در اینجا متن هر سه رویکرد مطرح شده در علوم اجتماعی را به خوبی بیان می‌دارد. اما متن در ادامه به صورت مختصر و ناقص هر سه رویکرد مطرح شده در جامعه‌شناسی را بیان می‌کند و از تأثیرات رویکرد تفهیمی و بخصوص رویکرد انتقادی بر جامعه که می‌تواند منجر به خلاقیت فکری یا فرهنگی شود چیزی نمی‌گوید.

متن در یک تقسیم‌بندی کلان براساس موضوع، علوم را به دو دسته تقسیم می‌کند:

۱- علوم نظری ۲- علوم عملی. علوم نظری به دانشی گفته می‌شود که موضوع آن مستقل از اراده و آگاهی انسان است. و علم عملی، به دانشی گفته می‌شود که موضوع آن با اراده و آگاهی انسان پدید می‌آید. (جامعه‌شناسی ۱، ۱۳۹۲: ۳۷)

در این تعاریف «علوم عملی» معادل علوم انسانی و «علوم نظری» معادل علوم طبیعی یا تجربی است. متن در ادامه تقسیم‌بندی دیگری از هر دو علوم انجام می‌دهد. در این تقسیم‌بندی علوم نظری به سه بخش: ۱- متافیزیک (ماوراء طبیعی) ۲- ریاضیات و ۳- طبیعی، و علوم عملی یا علوم انسانی را به سه بخش: ۱- تدبیرمندن ۲- تدبیرمنزل ۳- اخلاق تقسیم می‌شود. از نگاه متن، هر سه الگوی مطرح شده در جامعه‌شناسی رایج به شدت قابل نقد هستند. آنجا که باصراحت می‌گوید:

متفکران مسلمان با شناخت تفاوت موضوع علم عملی و نظری، دانش اجتماعی را شبیه علوم طبیعی نمی‌دانستند و به همین دلیل، دانش اجتماعی آنان از نوع جامعه‌شناسی پوزیتیویستی نیست. آنان به دلیل آن که شناخت علمی را به شناخت حسی و تجربی محدود و مقید نمی‌کنند، به محدودیت‌ها جامعه‌شناسی تفهیمی نیز گرفتار نمی‌شوند. (جامعه‌شناسی ۱، ۱۳۹۲: ۳۸)

در حقیقت متن دو رویکرد تفهیمی و پوزیتیویستی را از همان ابتدای کار فاقد ارزش نقد و بررسی می‌داند و فقط خود را ملزم به آوردن دلیل و مدرک کافی برای نقد جامعه‌شناسی انتقادی می‌داند. نقطه اوج این بحث آنجایی است که رویکرد جدید خود را برتر و مطلوبتر از جامعه‌شناسی انتقادی می‌داند و با آوردن دلایلی این رویکرد را هم غیر کارآمد و هم نامعتبر می‌داند. در واقع علی‌رغم وامدار بودن متن به رویکرد هابرماس در رابطه با علایق مختلف انسانی و معرفت‌های متناسب با آن، متن در نهایت، رویکرد هابرماس را در مواجهه با رویکرد ابداعی خویش بی‌اعتبار می‌داند و رویکرد و علاقه خود را برجسته و موجه می‌سازد. به نظر می‌رسد بتوان این تلاش متن برای بومی‌سازی جامعه‌شناسی را در ذیل یکی از علایق انسانی یعنی همان علاقه «رهایی بخش» جا داد، زیرا متن می‌خواهد جامعه‌شناسی را از سیطره و نفوذ جامعه‌شناسی غربی خارج کند و با رویکرد بومی خود به انتقاد از آن برخیزد.

در ادامه کتاب جامعه‌شناسی ۲ را که یکی دیگر از کتاب‌های مورد نظر در این پژوهش است مورد نقد و بررسی قرار می‌دهیم تا از این طریق به این موضوع پی ببریم که آیا موضوعات مطرح شده در این کتاب بر اساس الگوهای معرفتی شناخته شده مطرح می‌شود یا بر اساس رویکرد جدیدی که متن در کتاب جامعه‌شناسی ۱ به ارائه آن پرداخته است. این کتاب در سه فصل تحت عناوین ۱-جامعه و فرهنگ ۲- هویت و فرهنگ و ۳- قدرت و سیاست تنظیم شده است که هر فصل در قالب چند درس آموزه مطالب خود را ارائه می‌دهد.

فرهنگ و مباحث مربوط به آن از مهمترین موضوعات جامعه‌شناختی‌ای است که در حوزه تعاملی و انتقادی قرار می‌گیرد و ما با بررسی این موضوع از دیدگاه متن می‌خواهیم بدانیم که فرهنگ در کتاب درسی چگونه به بحث گذاشته شده و بر اساس کدام علایق انسانی مفهوم‌پردازی شده است. از نظر ما متن در حوزه فرهنگ و جامعه، همچنان در جانب رویکرد کارکردگرایی ساختاری می‌ماند و با تکرار و اصرار بر این رویکرد، همچنان گرایش به محافظه‌کاری و ماندن در الگوی پوزیتیویستی را ترجیح می‌دهد تا نقش فرد و علایق او را در برساختن فرهنگ و جامعه نادیده بگیرد. برای مثال، متن ابتدا کار خود را بر اساس تفکیک بین فرهنگ و جامعه پیش می‌برد. از این دیدگاه، فرهنگ و جامعه وابسته به هم در نظر گرفته می‌شوند به گونه‌ای که وجود یکی بدون دیگری در نظر گرفته نمی‌شود. متن در ادامه تقسیم‌بندی‌هایی را بر اساس خرده‌نظام مخالف و موافق انجام

می‌دهد و فرهنگ عمومی جامعه را معیاری برای مخالف یا موافق بودن خرده فرهنگ‌ها قلمداد می‌کند. آن جا که می‌گوید:

خرده فرهنگ‌هایی که در درون یک فرهنگ عمومی قرار دارند اغلب با فرهنگ عمومی سازگار هستند. در مواردی ممکن است عقاید، ارزش‌ها، قواعد، هنجارها، و مهارت‌های درون یک خرده فرهنگ، مخالف با ارزش‌ها، عقاید، قواعد و هنجارهای فرهنگ عمومی باشد، در این صورت این خرده فرهنگ را ضد فرهنگ می‌نامند. (جامعه‌شناسی ۲، ۱۳۹۲: ۱۸)

در این جا متن معتقد است که هر گونه رویکرد انتقادی نسبت به فرهنگ عمومی، ضد فرهنگ است. متن با این رویکرد هرگونه صدای متفاوت با فرهنگ عمومی را به حاشیه می‌راند و الگوی انتقادی‌رهایی بخشی را کاملاً نادیده می‌گیرد. متن در ادامه، بحث در مورد فرهنگ را بر اساس یک تقابل دوتایی به پیش می‌برد. تقابلهایی مانند فرهنگ واقعی و فرهنگ آرمانی. رویکرد مورد استفاده متن در این جا، همان رویکرد بومی است که پیشتر برای خود ابداع کرده است. متن در ادامه مشخص می‌سازد که از چه ملاک و معیارهایی برای حق و باطل بودن جوامع استفاده می‌کند و این معیارها را این گونه برمی‌شمارد:

بخش‌هایی از فرهنگ که از نظر علمی قابل دفاع نباشند و براساس خرافات شکل گرفته باشد، باطل و بخش‌هایی که از نظر علمی صحیح و مطابق فطرت انسانی باشد، حق است. عقیده به توحید و ارزش‌های توحیدی، وفای به عهد، تحمل دیگران، حمایت از حقوق ضروری انسان‌ها و... از جمله عقاید و ارزش‌های حق‌اند و ظلم و بی‌عدالتی و تجاوز به حقوق دیگران، شرک و دنیا پرستی و... از جمله عقاید باطل هستند (جامعه‌شناسی ۲، ۱۳۹۲: ۲۵).

در اینجا در ابتدای جمله، متن مشخص نکرده منظور از شناخت علمی کدام شناخت است. اگر با رویکردهایی مانند رویکرد عقلی و حسی و تجربی که پیشتر خود متن معرفی کرده، بخواهیم باطل یا حق بودن فرهنگی را بسنجیم، بعید است بتوان به چنین شناختی رسید. شاید تنها رویکردی که توانایی چنین سنجشی را داشته باشد شناخت شهودی باشد که متن چگونگی این سنجش را توضیح نداده است. در مورد ارزش‌های مثبت یا منفی نیز که متن از آن‌ها نام برده می‌توان گفت اولاً به طور مطلق هیچ جامعه‌ای همه آنها را یکجا یا به قول متن در فرهنگ واقعی خود ندارد. دوم این که، تعبیر و تفسیر این ارزش‌ها از

فرهنگی تا فرهنگ دیگر در جوامع مختلف متفاوت است. به نظر می‌رسد چنین اصراری از سوی متن برای تقابل بین فرهنگ‌ها و ارزش‌های جوامع مختلف، مستلزم عدم توجه به علایق هرمنوتیکی در فهم دیگری است.

۷. نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، فهم علایق بر سازنده‌ی معرفت در کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بود. یعنی براساس این هدف می‌خواستیم بدانیم که کدام یک از علایق انسانی در پس معرفت‌های مورد نظر کتاب قرار گرفته است و در نهایت به پرسش‌های زیر پاسخ قانع‌کننده‌ای ارائه دهیم.

۱. چه علاقه یا علایقی را می‌توان در پس معرفت موجود در کتب درسی شناسایی کرد؟

۲. در صورت وجود هر یک از این علایق، نحوه صورت‌بندی آن در معرفت مورد نظر چگونه است؟

۳. آیا در این کتب به تمام جوانب علایق و معرفت ناشی از آن توجه شده است یا فقط جنبه‌های خاصی از آن مد نظر بوده است؟

ما با بررسی این کتاب‌ها متوجه شدیم رویکرد و علاقه جدیدی در این متون وجود دارد و تلاش شده علم جامعه‌شناسی رایج از منظر این رویکرد جدید مورد نقد و بررسی قرار گیرد. به نظر می‌رسد که این علاقه ذیل هیچ یک از علایق مطرح شده توسط هابرماس قرار نمی‌گیرد. این علاقه جدید را شاید بتوان «علاقه به بومی‌سازی جامعه‌شناسی» نام نهاد. این علاقه جدید هنگام بررسی علم جامعه‌شناسی، به خوبی از علایق مطرح شده توسط هابرماس استفاده می‌کند، ولی خود دارای اجزا و عناصر مختص به خویش نیز هست. عناصر تشکیل دهنده این علاقه جدید عبارتند از ۱- عناصری از جامعه‌شناسی غرب و رویکردهای مختلف آن ۲- عناصری از عرفان، فلسفه و الهیات ۳- عناصری از هویت ملی یا همان ناسیونالیسم. متن کتب درسی، عناصر خود برای بومی‌سازی را طی چند مرحله در پایه‌های اول، دوم و سوم متوسطه در کنار هم قرار می‌دهد. در واقع متن تلاش خود را به این ترتیب شروع می‌کند که از میان رویکردهای مختلف جامعه‌شناسی فقط رویکرد پوزیتیویسم را مطلوب می‌داند و این رویکرد را در کتاب مطالعات اجتماعی

سال اول برای خود انتخاب می‌کند و در تمامی پایه‌های تحصیلی نیز آن را در تحلیل‌های خود پی می‌گیرد. در کتاب جامعه‌شناسی ۱، متن ابتدا تلاش می‌کند تمامی رویکردهای موجود در تحلیل جامعه‌شناسی را فاقد اعتبار قلمداد کند و رویکرد علمی جدیدی به نام شناخت شهودی به ما معرفی کند. در نتیجه وارد حوزه اخلاقیات، عرفان و فلسفه می‌شود. اما این رویکرد مستلزم مقدمات و نتایجی است که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم.

۱- این درست است که رویکرد ابداعی متن، یک رویکرد بومی و محلی در بررسی علم جامعه‌شناسی و تحولات جامعه جهانی است و حتی می‌توان گفت بیشتر واکنشی در مقابل دیدگاه مسلط و غالب جامعه‌شناسی غربی است. ولی این رویکرد، در بررسی‌های خود در سطح خرد و کلان جامعه یعنی فرد و ساختار حاکم بر آن، رویکردی یکسویه در پیش گرفته است که تلاش می‌کند «خود» را براساس نفی «دیگری» تعریف کند و از این حیث تمایلی به تعامل و همگرایی در آن دیده نمی‌شود.

۲- اگر چه متن از همان ابتدا می‌خواست علم جامعه‌شناسی را براساس رویکرد خاص خود تحلیل کند، اما/ولاً همه عناصر لازم برای این کار را در اختیار نداشت و نیاز داشت که عناصر مورد نیاز خود را به تدریج به رویکرد ابداعی خود اضافه کند. دوم/این که متن در مواقعی و به وقت اضافه کردن عناصر مورد نیاز، دچار آنچنان از هم گسیختگی‌هایی می‌شود که انسجام معنایی آن را تهدید می‌کند. نهایتاً این که در مواقع دیگر نیز متن ناچار است از همان رویکردهای رایجی در تحلیل استفاده کند که در بدو امر منکر مشروعیت آن‌ها شده بود. در یک جمع بندی، می‌توان گفت همه این موارد باعث سرگردانی، آشفتگی و درهم‌ریختگی و یک تضاد آشتی‌ناپذیر در متن می‌شود به گونه‌ای که در بسیاری از موارد فهم روشنی از محتوای مباحث آن حاصل نمی‌شود.

۳- براساس نظریه هابرماس، در پس هریک از معرفت‌های انسانی، یک علاقه‌ی ویژه وجود دارد که باعث تکوین و توسعه شکل خاصی از شناخت می‌شود. به نظر می‌آید در اینجا ما با یک علاقه جدید مواجه‌ایم که مدعی یک معرفت جدید است. این علاقه جدید، علاقه به بومی سازی علوم انسانی و در این جا جامعه‌شناسی است که قرار است دانشی بومی از آن منتج شود.

۴- سوژه‌شناساگر اجتماعی در نظریه هابرماس، نقش فعالی در شرایط کسب معرفت دارد. ولی در این رویکرد جدید، سوژه کاملاً منفعل است و هیچ اختیاری در تولید و نقد شناخت ندارد. در این رویکرد جدید که براساس الگوی پوزیتیویستی شکل گرفته، این باور

وجود دارد که فرد در یک ساختار و الگوی رایج که از قبل وجود داشته قرار دارد. در این ساختار، موقعیت سوژه‌گی فرد از قبل تعریف شده و برای او تکالیف و وظایف خاصی معین شده که باید انجام دهد و اگر فرد در چارچوب هنجارهای رایج فکر و عمل کند به شناختی درست دست پیدا کرده و در غیر این صورت دچار آسیب شده است.

۵- همان طور که گفته شد، هرکدام از معرفت‌های مطرح شده در نظریه هابرماس برآمده از یک علاقه خاص است. به عبارتی، هر یک از علایق انسانی، به صورت جداگانه یک معرفت خاصی را بوجود آورده‌اند و یک علاقه کلی در پس معرفت‌های انسانی نیست. اما این رویکرد جدید، معتقد به یک «کلیت» است، که تمامی علوم از آن منتج می‌شوند و مهم نیست این علوم انسانی، طبیعی و یا حتی فلسفه و عرفان و... باشد.

در پاسخ به پرسش‌های آغازین این پژوهش می‌توان گفت از نظر ما، متن با رویکردی ظاهراً بومی و جدید به تحلیل کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه پرداخته که در عمل ناموفق بوده است. در واقع، متن از نظریه هابرماس درباره نحوه تکوین شناخت و ارتباط آن با علایق بشری استفاده کرده و آن را در خدمت رویکرد ابداعی خود قرار داده است ولی در ادامه با موانع جدی مواجه شده است. به عبارت دیگر، صورت بندی این علایق و معرفت‌های ناشی از آن در متن کتاب‌های درسی به این شکل بوده است که ۱- از میان معرفت‌ها و علایق انسانی آن، متن تنها الگوی پوزیتیویسم را که مناسب نگرش خود می‌دانسته مطلوب تلقی کرده و این رویکرد را در تمام تحلیل‌هایش از علم جامعه‌شناسی حفظ کرده است. ۲- متن از رویکرد تعاملی -ارتباطی فقط تا زمان شکل‌گیری گروه یا همان ساختار موجود استفاده کرده است اما اعتقادی به تعامل بین افراد (سوژه شناساگر اجتماعی) و اعمال عاملیت از سوی آن‌ها ندارد. در واقع، متن فقط بخش‌های خاصی از این علایق را که برای رویکرد خود مناسب می‌بیند به کار می‌گیرد، ولی در قبال سایر علایق سکوت می‌کند. ۳- متن الگوی انتقادی رهایی بخشی را برای رها شدن از زیر سیطره و نفوذ علم جامعه‌شناسی غربی به کار می‌گیرد ولی نه به عنوان تلاشی برای دست یافتن جوامع بشری به عقلانیتی که بتواند هنجارهای موجود را مورد نقد قرار بدهد تا از روابط مخدوش رهایی یابد و به یک تعامل و کنش ارتباطی مطلوب دست پیدا کنند. در واقع می‌توان گفت، ابداع این رویکرد بومی در تحلیل علم جامعه‌شناسی توسط متن تا حدی در ذیل الگوی انتقادی رهایی بخشی هابرماس قرار دارد اما متن، توان پیش بردن این پروژه تا به انتها را ندارد.

همانطور که می بینیم متن، نظریه مطرح شده توسط هابرماس در مورد شناخت و علایق انسانی را به شکل خاص خود به کار می گیرد؛ یعنی هر بخش از این علایق را به صورت گزینشی و تا زمانی که مناسب و مورد نیاز رویکرد ابداعی خود است به کار می گیرد و هدف آن هم ظاهراً ابداع دانشی جدید است. این دانش جدید نیز، قرار است همان رویکرد و دانش بومی در تحلیل و فهم شناخت جوامع بشری باشد که قاعداً باید براساس علاقه به بومی سازی بوجود آمده باشد. اما از قضا، نقش عناصر غیر بومی در تکوین و بسط این نوع از بومی سازی کاملاً محسوس است و به نوعی در مقام «بیرون سازنده»ی این پروژه عمل می کنند. به عبارت دیگر، این عناصر را می توان شکل دهنده بخش مهمی از ناخودآگاه معرفتی و سیاسی متن به حساب آورد. شاید بتوان گفت که در این جا ما با رویکرد جدیدی روبرو هستیم که با توسل به علایق خاص خود، هم‌زمان هم به رد و انکار علم جامعه‌شناسی رایج و هم در سطحی عمیق‌تر به تأیید منفعلانه بسیاری از انگاره‌های محافظه‌کارانه آن نشسته است.

کتاب‌نامه

- اباذری، یوسف، (۱۳۸۹). خرد جامعه‌شناسی، تهران: طرح نو.
- استراوس، آنسلم، کرین. جولیت، (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- تازه کند. جمال، (۱۳۹۱). نقش برنامه های درسی علوم اجتماعی در پرورش مهارت های شهروندی، فصل نامه راهبردی آموزش، دوره ۵، شماره ۳.
- پارسانیا، حمید و دیگران، (۱۳۹۲). جامعه شناسی ۱، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- پارسانیا، حمید، (۱۳۹۲). جامعه شناسی ۲، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- پور رضا. سیده صدیقه، (۱۳۸۸). بررسی کمی و کیفی محتوای کتاب جامعه شناسی دوره متوسطه (علوم انسانی) بر اساس دیدگاه اجتماعی در برنامه ریزی درسی، مجله علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۶.
- پیوزی. مایکل، (۱۳۹۰). یورگن هابرماس، ترجمه احمد تدین، تهران: نشر هرمس
- پور زارعیان، ناصر، (۱۳۹۰). بررسی میزان بازتاب هویت ملی - مذهبی در محتوای کتاب جامعه شناسی ۲ دوره متوسطه، شورای تحقیقات استان آذربایجان شرقی، کمیته پژوهشی ناحیه ۵ تبریز.
- دلاور. علی، (۱۳۸۵). روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر ویرایش.
- دلاور. علی، (۱۳۸۴). مبانی نظری و عملی پژوهشی در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: انتشارات رشد.
- دواس. ای. دی، (۱۳۹۱). پیمایش در تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ نایی، تهران: نشر نی.

نقش علایق بر سازنده شناخت در کتب جامعه‌شناسی دوره دوم ... ۲۳

رجب زاده. احمد و دیگران، (۱۳۹۲). مطالعات اجتماعی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

ریتزر. جورج، (۱۳۸۸). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.

سیدمن. استیون، (۱۳۹۰). کشاکش آرا در جامعه‌شناسی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
علی پور. امید، (۱۳۹۲)، تحلیل موضوعی و روش شناختی پایان نامه‌های کارشناسی ارشد علوم اجتماعی در دانشگاه گیلان ۱۳۸۸-۱۳۷۶، نشریه علوم اجتماعی، شماره ۶۱.

فتحی. فاطمه، (۱۳۸۳). جایگاه مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی عمومی دوره متوسطه، دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، سال یازدهم دوره جدید، شماره ۹.

فتحی. اعظم، (۱۳۸۷) هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه: دوره متوسطه، فصلنامه مطالعات ملی، سال نهم شماره ۳.

فلیک. اووه، (۱۳۹۱). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
قلی پور. سیاوش، (۱۳۸۸). شناخت و علایق انسانی در جامعه‌شناسی ایران، تهران: مجله جامعه‌شناسان ایران، دوره دهم، شماره ۲.

کاپلستون، فردریک، (۱۳۶۲). تاریخ فلسفه، ترجمه جلال الدین مینوی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

کانت، امانوئل، (۱۳۹۰). سنجش خرد ناب، ترجمه شمس الدین ادیب سلطانی، تهران: امیر کبیر.
کنوبلاخ. هوبرت، (۱۳۹۰). مبانی جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه کرامت اله راسخ، تهران: نشر نی.
کریمی. جلیل، (۱۳۹۱). پوزیتیویسم و جامعه‌شناسی، کرمانشاه: انتشارات دانشگاه رازی.

کهنه پوشی. سید مصلح و سیدحامد (۱۳۸۸). تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی او (رشته ادبیات و علوم انسانی دوره متوسطه)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۴.

گلوور. دیوید و دیگران، (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه شاپور بهیان و دیگران، تهران: انتشارات سمت.

مارکس. کارل، (۱۳۷۹). لودیک. فوئرباغ و ایدئولوژی آلمانی، ترجمه پرویز بابایی، تهران: نشر مرکز.
محمد پور. احمد، (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش ۱، جلد دوم، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
محمد پور. احمد، (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش ۲، جلد دوم، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
محمد پور. احمد، (۱۳۹۰). روش در روش درباره ساخت معرفت در علوم انسانی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

مردیت. گال و همکاران (۱۳۹۲). روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.

میرزایی. حسن، (۱۳۹۱). تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی های شهروند جهانی، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دور دوم شماره ۸ لوکاج. گنورگ، (۱۳۷۸). تاریخ و آگاهی طبقاتی، ترجمه محمد جعفر پوینده، تهران: نشر تجربه. هاو. ای. ال، (۱۳۸۶). یورگن هابرماس، ترجمه جمال محمدی، تهران: گام نو. یعقوبی. رحیم، (۱۳۸۹). بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره ۱۳ شماره ۴.

