

نقش علایق بر سازنده شناخت در کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه

هادی زند سلیمی*

همایون مرادخانی،** سیاوش قلی‌پور***

چکیده

هدف از نگارش 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 چهارچوب 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. براساس نتایج حاصل از این پژوهش، رویکرد و علاقه جدیدی در کتاب‌های درسی وجود دارد که براساس آن تلاش شده علم جامعه‌شناسی نقد و بررسی شود. این علاقه هرچند شامل ترکیبی خاص از علایق سه‌گانه مطرح شده توسط هابرماس است، ولی اساساً ذیل هیچ‌یک از این علایق قرار نمی‌گیرد و می‌توان آن را «علاقه به بومی‌سازی» نام نهاد. عناصر تشکیل‌دهنده این علاقه جدید عبارت‌اند از: ۱. عناصری از جامعه‌شناسی غربی رایج؛ ۲. عناصری از عرفان، فلسفه، و الهیات؛ و ۳. عناصری از هویت ملی یا همان ناسیونالیسم ایرانی.

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

* 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

۱. مقدمه

اگرچه خاستگاه معرفت و بنیان‌هایی که بر آن استوار است به‌طور جدی به دوره دکارت برمی‌گردد، اما از همان دوران یونان باستان هم اگرچه معرفت‌شناسی به‌صورت علمی مستقل مطرح نبود، ولی ارزش شناخت که همواره یکی از محوری‌ترین مباحث معرفت‌شناسی است موردتوجه بوده است. در قرون وسطی «الهیات» دغدغه اصلی بود. در این دوره، معرفت، به‌خصوص معرفت به خداوند، ممکن تلقی می‌شد و شکاکیت انکار می‌شد. اما با آغاز عصر روشن‌گری و تحولات فکری در اروپا و تغییر دیدگاه درباره انسان و شناخت، هر مکتب فکری تلاش می‌کرد که معرفت‌های بشری و شروط کسب آن را براساس جهان‌بینی و رویکرد مطلوب خود تعریف کند. در این دوران مکتب اصالت عقل تحت تأثیر افکار افلاطون توسط رنه دکارت به‌وجود آمد و بحث معرفت‌شناسی به‌عنوان محوری‌ترین مباحث فلسفی به‌صورت علمی 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 خردورز را به‌عنوان تنها معیار شناخت معرفی کرد.

کانت تحت تأثیر 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 نه‌تنها 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/شیا* از آن تحت عنوان «تولد انسان» یاد می‌کند. بسیاری از متفکران و اندیشمندان سروری سوژه در اندیشه غربی را نقد و ارزیابی کردند و سعی کردند تفکر را از حالت انتزاعی و وابستگی آن به جایگاه استعلایی پایین آورند و بنیان‌های انضمامی‌تری برای آن بیابند. برای مثال، مارکس کوشید تا ایده‌ها را به‌طور نظام‌مند در قالب کارکردهایشان توضیح دهد و تفکر افراد را به نقش اجتماعی و جایگاه طبقاتی آن‌ها مرتبط سازد. او اعتقاد داشت که «شیوه تولید در زندگی مادی، ویژگی کلی فرایندهای اجتماعی، سیاسی، و ذهنی زندگی را تعیین می‌نماید. این آگاهی انسان نیست که وجود او را تعیین می‌بخشد، بلکه به‌عکس، این هستی اجتماعی اوست که آگاهی‌اش را معین می‌سازد» (مارکس ۱۳۷۹: ۲۹۵). کنوبلاخ (۱۳۹۰) معتقد است ماکس وبر هم موقعیت

طبقاتی و جایگاه اجتماعی افراد و هم ایده‌ها را در ایجاد معارف انسانی مهم می‌داند و نیچه نیز معرفت را اراده معطوف به قدرت می‌داند. فلسفه قرن بیستم محل تغییرات و حوادث متعددی در زمینه‌های گوناگونی بوده است. در این دوره علوم بشری براساس الگوها/ پارادایم‌های مشخصی شکل می‌گیرد، مانند پوزیتیویسم، هرمنوتیک، و نظریه انتقادی.

۲. بیان مسئله

قدر مسلم این است که هر دانش و معرفتی برای این که تأثیری بر فراگیران خود داشته باشد باید با گفتمانی خاص و الگویی مشخصی ارائه شود. به عبارتی هیچ دانشی خنثی و خالی از تأثیرگذاری نیست. حال اگر این دانش از سوی مجامع رسمی ارائه شود، اثرگذاری آن بیش تر به چشم می‌آید. یکی از مهم‌ترین نهادهایی که مجامع رسمی از طریق آن در پی تأثیرگذاری و تثبیت کردن گفتمان خاص و موردهدف خود هستند نهاد آموزش و پرورش است. این نهاد می‌تواند از طریق ارائه برنامه‌های آموزشی و فراآموزشی خود به این مهم کمک فراوانی کند. در واقع در جریان آموزش و پرورش هر مقطع عوامل متعددی دخیل‌اند که از بین آن‌ها می‌توان برنامه درسی (آموزشی) را یکی از ارکان برجسته آن دانست. به شکل سنتی، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و روش‌های ارزش‌یابی را عناصر برنامه درسی دانسته‌اند که از میان آن‌ها «محتوا»، به‌عنوان مجموعه فعالیت‌ها و تجارب یادگیری از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. هرچند محتوای یک نظام آموزشی عام‌تر و کلی‌تر از «کتاب‌های درسی» است، ولی کتاب‌های درسی در نظام‌های آموزشی متمرکز، که محور مکتوب و مدون آموزش و پرورش محسوب می‌شوند، بخشی مهم و اساسی از محتوای کلی نظام آموزشی‌اند و جایگاه ویژه‌ای دارند. اگر از منظر برنامه آموزشی به کتاب‌های درسی، به‌ویژه محتوا، و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و برجسته‌کردن گونه‌های مختلف از علایق انسانی و دانش متناسب با آن نگاه کنیم، اهمیت و ضرورت محتوایی خوب و پویا در فرایند آموزش و پرورش بیش‌ازپیش نمایان می‌شود؛ به‌طوری‌که می‌توان آن را پایه اصلی آموزش و پرورش دانست. در واقع می‌توان کیفیت آموزش و پرورش هر جامعه را از روی محتوای کتاب‌های آن در مقاطع مختلف ارزیابی کرد.

از جمله این کتاب‌های درسی می‌توان به جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه در رشته ادبیات و علوم انسانی اشاره کرد. با مطالعه و بررسی این کتاب‌ها به‌خوبی می‌توان فهمید که نمی‌توان با مطالب ارائه‌شده در محتوای آن‌ها ارتباط منطقی برقرار کرد. چراکه مشخص

نیست اول این که متن از چه الگو/ پارادایمی 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 با بررسی این کتاب‌ها می‌خواهیم در پی پاسخ به این پرسش‌ها برآییم:

۱. چه علاقه یا علایقی را می‌توان در پس مبانی فکری و معرفتی موجود در کتب درسی شناسایی کرد؟

۲. در صورت وجود هریک از این علایق، نحوه صورت‌بندی آن در معرفت‌مدنظر چگونه است؟

۳. آیا در این کتاب‌ها به همه جوانب علایق و معرفت‌ناشی از آن توجه شده یا فقط جنبه‌های خاصی از آن مدنظر بوده است؟

۳. پیشینه پژوهش

با مرور مختصری بر سوابق مطالعات انجام گرفته در این زمینه مشخص می‌شود که به‌رغم 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 به‌دست آمده از آن‌ها بسیار ضدونقیض است. هم‌چنین اکثر تحقیقات انجام شده دارای رویکرد کمی هستند و نتایج خود را با آمار و ارقام بیان کرده‌اند که به‌نظر می‌رسد نتایج و بررسی آن‌ها فاقد عمق لازم است. در یک نگاه کلی به پژوهش‌های صورت گرفته، متوجه می‌شویم که این پژوهش‌ها را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد:

۱. پژوهش‌هایی که با توجه به موضوع این پژوهش، هدف مطالعه آن‌ها پایان‌نامه‌ها و مقالات دانشگاهی بوده است (کریمی ۱۳۸۵؛ قلی‌پور ۱۳۸۸؛ علی‌پور ۱۳۹۲). این مطالعات تلاش داشته‌اند که مقالات و پایان‌نامه‌های دانشگاهی را از جهت رویکردها و روش‌شناسی نقد و بررسی کنند 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 تحقیق خود استفاده کرده‌اند. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روش بیش‌تر مقالات و پایان‌نامه‌ها رویکرد پوزیتیویستی با استفاده از اعداد و ارقام بوده است و در حوزه علایق تجربی - تحلیلی قرار دارند. در حالی که نحوه بررسی این پژوهش‌ها نیز با همان رویکرد کمی و پوزیتیویستی صورت گرفته که موردنقد همین مطالعات بوده است.

۲. بخش دوم این تحقیقات پژوهش‌هایی‌اند که درباره محتوای کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی دوره متوسطه صورت گرفته است؛ یعنی کتاب‌هایی که هدف این پژوهش‌اند (یعقوبی ۱۳۸۹؛ مصلحی ۱۳۸۸؛ فتحی ۱۳۸۷؛ زارعیان ۱۳۹۰؛ پوررضا ۱۳۸۸؛ طالب‌زاده نوبریان و دیگران ۱۳۹۱؛ فتحی ۱۳۸۳؛ میرزایی ۱۳۹۱). مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته از چند جهت قابل نقد و بررسی‌اند، از جمله این که بیش‌تر این مطالعات ظاهراً مشکل و مسائل کتاب‌های درسی را در یک یا دو موضوع مشترک و یک‌سان یافته‌اند و همین‌ها را هم نقد و بررسی کرده‌اند (مانند هویت و شهروندی). دوم این‌که 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 اجرای تحلیلی عمیق و جدی شود. در این پژوهش تلاش می‌شود که از طریق توجه به محتوای کیفی کتاب‌ها نگاه عمیق‌تر و جدی‌تری 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 نقد و ارزیابی کنیم.

۴. چهارچوب نظری پژوهش

مارکسیسم، که سنتی فراگیر، انعطاف‌پذیر، و میان‌رشته‌ای است، مهم‌ترین منبع و منشأ فکری یورگن هابرماس بود؛ سنتی که الهام‌بخش نظریه‌ای شد که بعدها نظریه انتقادی فرانکفورت نام گرفت. شاید رشته اصلی تفکر او را در سرتاسر آثارش بتوان در اندیشه ضرورت ایجاد پیوند میان علوم اجتماعی و آرمان‌های رهایی انسان جست‌وجو کرد. هابرماس در کتاب *دانش و علایق انسانی* درصدد عملی کردن آن چیزی است که وی باور دارد مکتب فرانکفورت قادر نبوده آن را به‌انجام برساند؛ یعنی فراهم آوردن بنیان‌های نظریه انتقادی. برای چنین کاری هابرماس مفهوم مثبت خرد را در تقابل با آنچه وی مفهوم منفی خرد نزد هورکهایمر و به‌ویژه آدرنو می‌دید مطرح کرد.

هابرماس در ژوئن ۱۹۶۵ در سخن‌رانی افتتاحیه‌اش در [دانشگاه] فرانکفورت برای اولین بار از [طرح خویش برای کتاب] *دانش و علایق انسانی* سخن گفت و در همین اثر است که او بنیان‌های فلسفی جریان مطالعات اجتماعی نظری و جامعه‌شناختی 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 مسئله چیزی نیست مگر همان جایگاه سوپرتکتیو سوژه

شناساگر؛ این‌که سوژه شناساگر چه خصالت‌هایی دارد و این خصالت‌ها چه تأثیری بر امکان شناخت و شیوه شناخت می‌گذارند. این مسئله یکی از مسائل قدیمی فلسفه است و به شیوه‌های مختلفی بررسی شده است که هرکدام به شکل‌گیری و بسط سنت فکری خاصی منجر شده‌اند.

درباره رابطه سوژه شناساگر با فرایند کسب شناخت دو دوگانه متفاوت، اما درعین‌حال موازی، مطرح شده است. ۱. دوگانه نخست میان «امر ذهنی» از یک سو و «واقعیت عینی جهان» از سوی دیگر تفکیک قائل می‌شود؛ ۲. دوگانه دوم تفکیکی قائل می‌شود میان «ارزش و هستی»؛ بدین معنا که هستی یا بودن مستقل و متمایز از هرگونه ارزش‌گذاری که انسان‌ها می‌کنند در «عالم خارج» وجود دارد. مسئله مهم در این‌جا جایگاه سوژه در فرایند شناخت است؛ یعنی این‌که 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 بی‌اعتبارشدن فلسفه در برابر تفکر علمی، یا صحیح‌تر بگوییم علم‌گرایانه، تقصیر خود فلسفه بوده است. او معتقد است که درست تا آغاز قرن نوزدهم مسئله امکان شناخت دغدغه اصلی فلسفه بود. شناخت‌شناسی، یعنی کاوش در این‌باره که آدمی چه چیزی را می‌تواند بشناسد و چگونه آن را می‌شناسد، در سرتاسر دوران مدرن محور اصلی جست‌وجوی «حقیقت» بوده است. زمانی که فلسفه تخصصی‌تر می‌شود، دیگر علم را به مثابه شاخه‌ای از تفکر فلسفی در بر نمی‌گیرد، بلکه کمک خودش را از علم و از کسانی که مشغول فعالیت علمی‌اند جدا می‌کند. تمایز فوق را می‌توان این‌گونه بیان کرد که در این دوران، عقلانیت بیش‌تر گونه‌ای هنر تفحص منطقی و معقول بود تا نوعی علم ناب. از دیدگاه هابرماس با آغاز قرن نوزدهم این وضعیت تغییر می‌کند و زمانی که پیوند فلسفه با علم (به‌عنوان بخشی از کل کاوش فلسفی) به تدریج سست می‌شود دو طریق ممکن دیگر شکل می‌گیرد.

در طریق نخست، فلسفه خود را به اسلوب کلی‌هنگلی شناخت مطلق می‌داند. در این‌جا علم به‌عنوان نوعی واقعیت‌پژوهی 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، شناخت‌شناسی، یعنی نقد شناخت، به فلسفه علم (نوعی مطالعه فنی که هدفش تدوین و تنظیم روش‌های کاربردی است) تقلیل می‌یابد (هاو ۱۳۸۷: ۱۱، به‌نقل از هابرماس).

به بیان دیگر، خواه به دلیل نفرت متافیزیکی از علم و روش‌های تجربی آن و خواه به این دلیل که روش فلسفی خود را از درک سویه‌های وجودی در بخشیدن معنایی انضمامی به کنش بشری عاجز نشان داده است، علم به چیزی مبدل شده است که به هیچ وجه نمی‌خواهد بخشی از پروژه کلی فهم فلسفه باشد. فلسفه علم را هم‌چون چیزی بی ارزش 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 بی اعتبار شدن جایگاهش نسبت به علم مقصر است. اساساً خود فلسفه باعث شده است که نظریه شناخت از محتوای فلسفی تهی شود.

ما نیاز داریم جهان پیرامون را کنترل کنیم. ما نیاز داریم جهان را به شیوه‌ای درک و تفسیر کنیم که کنترل کردن به شیوه‌ای تقریباً کارآمد برایمان امکان‌پذیر شود. 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 علوم اجتماعی، خصوصاً جامعه‌شناسی و روان‌کاوی.

با اضافه شدن بُعد «تأمل در نفس»، این نوع علاقه تا حد نوعی علاقه شناختی رهایی‌بخش پیش می‌رود. ما از طریق تجربه روزمره پی برده‌ایم که آنچه می‌گوییم همواره متأثر از انگیزه‌های پنهان و توجیحات و علایق و منافع فردی و جمعی است. و به همین دلیل است که علوم دست به هر کاری می‌زنند تا اثرات این عوامل را از دامن خود بزایند (همان: ۲۰-۲۱).

این تأملات جملگی هابرماس را به طرح این نظریات ره‌نمون شد که درست است که ما جهان اطراف خود را توصیف و بازنمایی 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 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 «تر» را

مطرح می‌کند. «نخستینشان این است: دستاوردهای سوژه استعلایی ریشه در تاریخ طبیعی نوع بشر دارند (هاو ۱۳۸۷: ۲۱، به نقل از هابرماس).

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 به وجود آمده‌اند هم ریشه در طبیعت دارند و هم در گسست فرهنگی از طبیعت. هستی بشری نشان‌دهنده هر دو چیز است؛ هم میل بشر به ارضای امیال طبیعی و هم توانایی او برای رهاشدن از قیدوبند الزامات طبیعت. برای مثال میل طبیعی بشر به «صیانت از نفس» در ایجاد و گسترش نظامی اجتماعی بازتاب یافته است که از افراد و کل جامعه درمقابل نیروهای طبیعت محافظت می‌کند. بنابراین، مشخصه اصلی حیات بشری این است که بنیان‌های شناختی حیات اجتماعی نه فقط این نوع حیات را امکان‌پذیر می‌سازند، بدین معنا که انسان‌های باهوش‌تر بخت بیش‌تری برای بقا دارند، بلکه خصلت معینی به آن می‌بخشند. فرهنگ شیوه‌های ممکن روبه‌روشدن 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 تحت‌عنوان زندگی نیک برای خود انتخاب می‌کند. لذا «تزدوم» من این است که: «شناخت هم‌چنین نقش یک ابزار را ایفا می‌کند و از قضیه صیانت از نفس فراتر می‌رود» (همان).

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

و لذا سومین تزدوم هابرماس این است: «علایق بر سازنده شناخت در قالب سه ابزار کار و زبان و قدرت متجلی می‌شوند» (همان).

جدول ۱. علاقه‌های شناختی و انواع معرفت‌ها بر ماس

نیازهای کارکردی	نوع علاقه	معرفت	رسانه
بقای مادی و بازتولید اجتماعی فشارهایی وارد می‌کند برای...	کنترل فنی محیط که به توسعه ...	معرفت تجربی - تحلیلی منتهی می‌شود که از طریق	کار به دست می‌آید.
تداوم روابط اجتماعی فشارهایی وارد می‌سازد برای...	تفهم عملی از طریق تفسیرهای حالت‌های ذهنی دیگران که به توسعه...	معرفت تأویلی تاریخی می‌انجامد که به وسیله... می‌شود.	زبان و تعامل محقق
امیال معطوف به ارضای اتوپیایی فشارهای ایجاد می‌کند برای	رهایی از سلطه غیرضروری که به توسعه...	نظریه انتقادی منجر می‌شود که با استفاده از ... می‌کند برای	اقتدار متبلور می‌شود.

(ترنر ۲۰۰۳: ۲۱۳، به نقل از محمدپور ۱۳۹۰: ۴۴۱)

۵. روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش «روش کیفی» است. باتوجه به ویژگی روش کیفی و موضوع این پژوهش، که به جایگاه علایق بر سازنده انواع معرفت در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی متوسطه می‌پردازد، می‌توان از روش کیفی با رویکردی انتقادی استفاده کرد. روش مناسبی که به پژوهش‌گر آزادی عمل می‌دهد که با جست‌وجو در یافته‌ها و تحلیل دقیق و عمیق آن‌ها اطلاعات دقیق و درست اخذ کند و با درک و فهم درست موضوع و آشکار نمودن معانی به پاسخ پرسش‌های خود دست یابد و به محیط‌های درگیر با مسئله کمک کند. در این پژوهش نقد به دو صورت انجام می‌گیرد: هم نقد درون‌متنی و هم نقد برون‌متنی. نقد برون‌متنی بر اساس الگوهایی است که چهارچوب نظری در اختیار ما قرار می‌دهد که شامل الگوهای تجربی - تحلیلی، تعاملی - هرمنوتیکی، و انتقادی - رهایی‌بخشی 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 چستی و چگونگی معرفت‌های مطرح شده در این کتاب‌ها با توجه به علایق بر سازنده آن‌ها دست یابد و آن را با نظریه مطرح شده در کتاب شناخت و علایق انسانی هابرماس تطبیق دهد تا تبیین شود که آیا این کتاب‌ها از الگوی مطرح شده توسط هابرماس پیروی کرده‌اند یا خود دارای رویکردی جدیدند. با این روش می‌توان به تفسیر این کتاب‌ها

پرداخت. جامعه‌ مدنظر در این پژوهش کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه دوم رشته ادبیات و علوم انسانی است که شامل کتاب‌های ۱. مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه؛ ۲. کتاب جامعه‌شناسی یک پایه دوم؛ ۳. کتاب جامعه‌شناسی دو پایه سوم رشته علوم انسانی است. راه‌های مختلفی برای تعریف و دست‌رسی به واحدهای نمونه برای تحلیل وجود دارد، اما از آن‌جاکه این تحقیق کیفی است، نمونه‌گیری نظری مدنظر بوده است؛ یعنی تا آن‌جا به تحلیل واحدهای متن می‌پردازیم که امکان تکرار یافته‌ها وجود نداشته باشد.

۶. یافته‌های پژوهش

این پژوهش به‌منظور بررسی نقش علایق بر سازنده معرفت در کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره متوسطه دوم انجام گرفته است. در این بخش برآنیم تا کتاب‌های علوم اجتماعی این دوره را براساس موضوع پژوهش تحلیل کنیم. برای تحلیل این کتب سعی می‌شود که هر فصل کتاب جداگانه در نظر گرفته شود، چون در هر فصل یک موضوع طی چند درس‌آموزه بیان می‌شود. مقولات ما براساس 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 درباره شکل‌گیری زندگی اجتماعی است که یکی از مهم‌ترین بحث‌های مطرح‌شده در این کتاب است؛ چراکه شروط کسب شناخت یا همان معرفت را مطرح می‌کند که نهایتاً به شکل‌گیری زندگی اجتماعی آدمی منجر 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 دانش‌آموز در حال گذر از مرحله نوجوانی به جوانی است و به‌لحاظ اخلاقی مواجه با مرحله‌ای جدید است: «در آستانه دوره 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 به‌گونه‌ای است که مخاطب را دچار ابهام می‌کند؛ یعنی از دیدگاه متن، شناخت و معرفت درست بدون شناخت از محیط اجتماعی و ساختارهای آن

امکان‌پذیر نیست. با این همه، می‌توان این پرسش را مطرح کرد که «شناخت درست» مدنظر 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» تمیز دهیم. البته باز هم در ادامه متوجه می‌شویم که متن بدون هیچ‌گونه تعریف و توضیحی درباره «شناخت نادرست»، پی‌آمدها و نتایج آن را مطرح می‌کند. برای 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» (همان).

بدین ترتیب، متن بدون تعریف «شناخت درست» و «شناخت نادرست» و بدون برشمردن ویژگی‌های آن‌ها پی‌آمدهای فقدان شناخت درست را فقط می‌تواند در قالب توجیه و نصیحت مطرح کند و به‌منزله 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 روبه‌رو می‌شوند؛ و ... (همان: ۳).

متن نمی‌تواند توضیح دهد که منظور از «شرایطی» که فقط اسامی آن‌ها پشت‌سرهم ردیف شده چیست؟ در واقع این چیزی که به نام «شرایط» برجسته می‌شود یک دستور و رهنمود اخلاقی مربوط به انطباق‌دادن خود با اوضاع موجود است. دانش‌آموز یعنی همان کسی که در حال گذار به جوانی است، در این مرحله وظیفه دارد تا مراقب تطبیق خود با وضعیت 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» خواننده 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 انطباق‌دادن فرد با این تصویر از آن است. متن در درس آموزه 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 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 به‌عنوان یک گروه شناخته می‌شوند. اما مباحث متن در همین سطح باقی می‌ماند و این‌که زبان چه نقشی در ایجاد این ارتباطات ایفا می‌کند و یا چگونه می‌توان رفتارها، سنت‌ها، و ایدئولوژی‌ها را در جریان تعامل‌گرایی نقد کرد، کاملاً مسکوت می‌ماند. به‌نظر می‌رسد که متن تعامل و گسترش مشابهت‌ها بین افراد جامعه را تاحد شکل‌گیری گروه در چهارچوب هنجارهای رایج می‌پذیرد اما به بسط بیش‌تر بحث ادامه نمی‌دهد، چراکه بسط و گسترش بیش‌تر این موضوع وارد حوزه‌ی علاقه‌انتقادی می‌شود که ممکن است به نقد هنجارهای جامعه دامن زند.

متن درواقع، گروه و هنجارهای آن را مهم‌تر از فرد می‌داند و فرد را کاملاً در خدمت آن‌ها می‌داند. از این‌رو تعامل و هم‌گرایی فقط به‌مثابه‌ی تعامل ساختاری و گروهی دیده می‌شود تا ارتباطی بین‌الذهانی. در ادامه، متن به سراغ آسیب‌های گروهی نیز می‌رود. حالا دیگر گروه‌ها جایگاه تازه‌ای می‌یابند. بنابه‌تعبیر متن، گروه‌ها

در جریان ارتباط خویش با جامعه مانند شمشیر دو‌دُم‌اند که هم می‌توانند نظم جامعه را تحکیم بخشند و هم آن را تخریب کنند و هم می‌توانند فرد را به پاس‌داری از ارزش‌های اجتماع وادارند و یا او را به فردی مخالف با جامعه تبدیل کنند (همان: ۱۸).

به‌طور کلی، آسیب‌های گروهی مطرح‌شده در دو دسته از علایق قابل‌بررسی‌اند. در الگوی هرمنوتیکی - تاریخی مانند دوگانگی ارزشی و بیگانگی از جامعه، و در الگوی انتقادی - رهایی‌بخش مانند مطلق‌گرایی و تقلید شخصیت تابع. درحالی‌که در بحث تعامل و ارتباط بین افراد و گروه‌های مختلف در جامعه، نقد رفتارها و هنجارها برای رسیدن به عقلانیت ارتباطی و رهایی از روابط مخدوش و برقراری کنش ارتباطی سالم و غیرمخدوش لازم و ضروری به‌نظر می‌آید. اما متن فقط تعامل و ارتباطی را مطلوب می‌داند که در چهارچوبی مشخص و از قبل تعیین‌شده 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» (همان: 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 و ...» (همان).

بر این اساس، فرد دچار «تحجر 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 یک‌سونگری و پذیرش بی‌چون‌وچرای ارزش‌ها و عقاید گروه خود می‌داند. در این جا باز هم متن دچار سردرگمی است. از یک‌طرف، در الگوی تعاملی، تنها تعاملی را مطلوب می‌داند که بین گروه‌هایی باشد که دارای ارزش‌های هم‌سان با هم و با ساختار موجودند و از طرفی دیگر در الگوی انتقادی، متن معتقد به نقد ارزش‌های رایج است، چراکه عدم انتقاد را باعث مطلق‌گرایی، تحجر، و عقب‌ماندگی می‌داند. حال برای بررسی بیش‌تر به فصل دوم کتاب می‌پردازیم. الگوی حاکم بر این فصل «کارکردگرایی ساختاری» است. در این فصل، فرد به‌طور کامل نادیده گرفته می‌شود و لازم دیده شده تا همه وجود و شخصیت خود را در ساختار و موقعیت از قبل تعیین‌شده در گروه به‌دست آورد.

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

درواقع منظور متن از نقش همان موقعیت ابژگی 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 قرارگرفتن 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» (همان: ۲۸).

و درباره حقوق نقش معتقد است:

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

کاملاً مشخص است که این تعاریف در حوزه‌ی علایق پوزیتیویستی قرار می‌گیرند، چراکه فرد و خلاقیت او کاملاً نادیده گرفته می‌شود. در ادامه متن اعتقاد دارد که پیچیدگی جوامع و ایجاد نظام تقسیم کار براساس 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 این‌گونه 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» (همان: ۳۲).

درواقع متن تداعی‌کننده‌ی نوعی 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 افرادند و در بیرون به مثابه‌ی یک «امر عینی» هستند که افراد برای تحقق آن باید تلاش کنند. افراد مانند سوژه‌هایی که در یک چهارچوب هنجاری گرفتار شده‌اند بازنمایی می‌شوند. فرد باید براساس نظمی خاص تلاش کند تا گروه را به اهداف خود برساند. به نظر می‌رسد که این نوع برساخت معرفت در قالبی 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، تاحد شکل‌گیری نظم در جامعه است. درواقع 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 برسازنده‌ی معرفت در کتب جامعه‌شناسی، کتاب *جامعه‌شناسی ۱* را از این لحاظ نقد و بررسی می‌کنیم. این کتاب در سه فصل تحت عناوین «علوم اجتماعی، جهان اجتماعی، و شناخت اجتماعی» تهیه و تنظیم شده است. هر فصل طی پنج تا هفت درس‌آموزه 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 براساس آگاهی و اراده انجام می‌دهد. درواقع کنش انسانی با ویژگی آگاهانه و ارادی بودن، موضوع اصلی علوم انسانی است. 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. درواقع 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 بر اساس 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 زیرمجموعه علوم انسانی قرار می‌دهد و سه نقش اساسی را برای آن قائل است که شامل نقش‌های: ۱. ابزاری بودن؛ ۲. تفهیمی بودن؛ و ۳. انتقادی - رهایی‌بخش بودن علوم اجتماعی است. در این‌جا متن هر سه رویکرد مطرح شده در علوم اجتماعی را به‌خوبی بیان می‌دارد، اما متن در ادامه به صورت مختصر و ناقص این سه رویکرد را شرح می‌دهد و از تأثیرات رویکرد تفهیمی و به‌خصوص رویکرد انتقادی بر جامعه، که ممکن است به خلاقیت فکری یا فرهنگی منجر شود، چیزی نمی‌گوید.

متن در یک تقسیم‌بندی کلان بر اساس 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 (همان: 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 به سه بخش: ۱. تدبیر مُدن؛ ۲. تدبیر منزل؛ و ۳. اخلاق تقسیم می‌شود. از نگاه متن هر سه الگوی مطرح شده در جامعه‌شناسی رایج به شدت قابل نقدند. 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 آن‌که شناخت علمی را به شناخت حسی و تجربی محدود و مقید نمی‌کنند، به محدودیت‌های جامعه‌شناسی تفهیمی نیز گرفتار نمی‌شوند (همان: ۳۸).

درحقیقت، متن دو رویکرد تفهمی 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 غیرکارآمد و هم نامعتبر می‌داند. درواقع به‌رغم وام‌داربودن متن به رویکرد هابرماس در موضوع علایق مختلف انسانی و معرفت‌های متناسب با آن، متن درنهایت رویکرد هابرماس را در مواجهه با رویکرد ابداعی خویش بی‌اعتبار می‌داند و رویکرد و علاقه خود را برجسته و موجه می‌سازد. به‌نظر می‌رسد بتوان این تلاش متن برای بومی‌سازی جامعه‌شناسی را در ذیل یکی از علایق انسانی یعنی همان علاقه «رهایمی‌بخش» 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.

درادامه، کتاب جامعه‌شناسی ۲ را، که یکی دیگر از کتاب‌های مدنظر در این پژوهش است، نقد و بررسی می‌کنیم تا از این طریق به این موضوع پی ببریم که آیا موضوعات مطرح‌شده در این کتاب براساس الگوهای معرفتی شناخته‌شده مطرح می‌شود یا براساس 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 درس‌آموزه 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 براساس 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 برساخت فرهنگ و جامعه نادیده بگیرد. برای مثال، متن ابتدا کار خود را براساس تفکیک بین فرهنگ و جامعه پیش می‌برد. از این دیدگاه، فرهنگ و جامعه وابسته به هم در نظر گرفته می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که وجود یکی بدون دیگری در نظر گرفته نمی‌شود. متن درادامه تقسیم‌بندی‌هایی را براساس خرده‌نظام مخالف و موافق انجام می‌دهد و فرهنگ عمومی جامعه را معیاری برای مخالف یا موافق‌بودن خرده‌فرهنگ‌ها قلمداد می‌کند. آن‌جا که می‌گوید:

خرده‌فرهنگ‌هایی 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 خرده‌فرهنگ مخالف با ارزش‌ها، عقاید، قواعد و هنجارهای فرهنگ عمومی باشد. در این صورت این خرده‌فرهنگ را ضدفرهنگ می‌نامند (جامعه‌شناسی ۲: ۱۳۹۲: ۱۸).

در این جا متن معتقد است که هرگونه رویکرد انتقادی به فرهنگ عمومی ضدفرهنگ است. متن با این رویکرد هرگونه صدای متفاوت با فرهنگ عمومی را به حاشیه می‌راند و الگوی انتقادی - رهایی بخشی را کاملاً نادیده می‌گیرد. متن در ادامه، بحث درباره فرهنگ را براساس تقابلی دوتایی به پیش می‌برد؛ تقابلی‌هایی 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 دنیاپرستی و ... از جمله عقاید باطل هستند (همان: ۲۵).

در این جا 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. درباره ارزش‌های مثبت یا منفی نیز که متن از آن‌ها نام برده می‌توان گفت اول این که به‌طور مطلق هیچ جامعه‌ای همه آن‌ها را یک جا 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 بی‌توجهی به علایق هرمنوتیکی در فهم دیگری است.

۷. نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش فهم علایق برساننده معرفت در کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بود. یعنی براساس این هدف می‌خواستیم بدانیم که کدام‌یک از علایق انسانی در پس معرفت‌های مدنظر کتاب قرار گرفته است و درنهایت 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 مدنظر چگونه است؟
۳. آیا در این کتب به همه جوانب علایق و معرفت ناشی از آن توجه شده است یا فقط جنبه‌های خاصی از آن مدنظر 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 نقد و بررسی شود. به نظر می‌رسد که این علاقه ذیل هیچ‌یک از علایق مطرح‌شده توسط هابرماس قرار نمی‌گیرد. این علاقه جدید را شاید بتوان «**علاقه به بومی‌سازی جامعه‌شناسی**» نام نهاد. این علاقه جدید هنگام بررسی علم جامعه‌شناسی، به‌خوبی از علایق مطرح‌شده توسط هابرماس استفاده می‌کند، ولی خود دارای اجزا و عناصر مختص به خویش نیز هست. عناصر تشکیل‌دهنده این علاقه جدید عبارت‌اند از: ۱. عناصری از جامعه‌شناسی غرب و رویکردهای مختلف آن؛ ۲. عناصری از عرفان، فلسفه، و الهیات؛ و 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 درکنار 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 رویکردی بومی و محلی در بررسی علم جامعه‌شناسی و تحولات جامعه جهانی است و حتی می‌توان گفت بیش‌تر واکنشی درمقابل 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 اول این‌که همه عناصر لازم برای این کار را در اختیار نداشت و نیاز داشت که عناصر موردنیاز خود را به تدریج به رویکرد ابداعی خود اضافه کند. دوم این‌که متن در مواقعی و به وقت اضافه کردن عناصر موردنیاز، دچار آن‌چنان ازهم‌گسیختگی‌هایی می‌شود که انسجام معنایی آن را تهدید می‌کند. نهایتاً این‌که 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 جمع‌بندی می‌توان گفت همه این موارد باعث سرگردانی، آشفتگی، و درهم‌ریختگی و تضادی آشتی‌ناپذیر در متن می‌شود؛ به‌گونه‌ای که در بسیاری از اوقات فهم روشنی از محتوای مباحث آن حاصل نمی‌شود.

۳. براساس نظریه هابرماس، در پس هر یک از معرفت‌های انسانی علاقه ویژه‌ای وجود دارد که باعث تکوین و توسعه شکل خاصی از شناخت می‌شود. به نظر می‌آید در این جا ما با علاقه جدیدی مواجهیم که مدعی معرفتی جدید است. این علاقه جدید علاقه به بومی‌سازی علوم انسانی و در این جا جامعه‌شناسی است که قرار است دانشی بومی از آن منتج شود.

۴. سوژه شناساگر اجتماعی در نظریه هابرماس نقش فعالی در شروط 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 ساختار و الگویی رایج که از قبل وجود داشته قرار دارد. در این ساختار، موقعیت سوژگی فرد از قبل تعریف شده و برای او تکالیف و وظایف خاصی معین شده که باید انجام دهد و اگر فرد در چهارچوب هنجارهای رایج فکر و عمل کند به شناختی درست دست پیدا کرده و در غیراین صورت دچار آسیب شده است.

۵. همان‌طور که گفته شد، هرکدام از معرفت‌های مطرح‌شده در نظریه هابرماس برآمده از علاقه‌ای خاص است. به عبارتی، هر یک از علایق انسانی به‌صورت جداگانه معرفت خاصی

را به وجود آورده‌اند و علاقه‌ای 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، صورت‌بندی 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 همه 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 (سوزة 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 رهایی‌بخشی را برای رهاشدن از زیر سیطره و نفوذ علم جامعه‌شناسی غربی به کار می‌گیرد، ولی نه به عنوان تلاشی برای دست‌یافتن جوامع بشری به عقلانیتی که بتواند هنجارهای موجود را نقد کند تا از روابط مخدوش رهایی یابد و به تعامل و کنش ارتباطی مطلوبی دست پیدا کنند. در واقع می‌توان گفت ابداع این رویکرد بومی در تحلیل علم جامعه‌شناسی توسط متن تاحدی در ذیل الگوی انتقادی رهایی‌بخشی هابرماس قرار دارد، اما متن توان پیش‌بردن این پروژه را تا به انتها ندارد.

همان‌طور که می‌بینیم متن نظریه مطرح‌شده توسط هابرماس درباره شناخت و علایق انسانی را به شکل خاص خود به کار می‌گیرد؛ یعنی هر بخش از این علایق را به صورت گزینشی و تا زمانی که مناسب و موردنیاز رویکرد ابداعی خود است به کار می‌گیرد 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 قاعدتاً باید براساس علاقه به بومی‌سازی به وجود آمده باشد. اما از قضا، نقش عناصر غیربومی در تکوین و بسط این نوع از بومی‌سازی کاملاً محسوس است و به نوعی در مقام «بیرون‌سازنده» این پروژه عمل می‌کنند. به عبارت دیگر، این عناصر را می‌توان شکل‌دهنده بخش مهمی از ناخودآگاه معرفتی

و سیاسی متن به حساب آورد. شاید بتوان گفت که در این‌جا ما با رویکرد جدیدی روبه‌رو 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 و جولیت کریبن (۱۳۹۰)، *مبانی پژوهش کیفی*، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نی.
- پارسانیا، حمید (۱۳۹۲)، *جامعه‌شناسی ۲*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- پارسانیا، حمید و دیگران (۱۳۹۲)، *جامعه‌شناسی ۱*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- پوررضا، سیده‌صدیقه (۱۳۸۸)، «بررسی کمی و کیفی محتوای کتاب جامعه‌شناسی دوره متوسطه (علوم انسانی) بر اساس دیدگاه اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی»، *مجله علوم تربیتی*، س ۲، ش ۶.
- پورزارعیان، ناصر (۱۳۹۰)، *بررسی میزان بازتاب هویت ملی - مذهبی در محتوای کتاب جامعه‌شناسی ۲ دوره متوسطه*، شورای تحقیقات استان آذربایجان شرقی، کمیته پژوهشی ناحیه ۵ تبریز.
- پیوزی، مایکل (۱۳۹۰)، *یورگن هابرماس*، ترجمه احمد تدین، تهران: هرمس.
- دلاور، علی (۱۳۸۴)، *مبانی نظری و عملی پژوهشی در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران: رشد.
- دلاور، علی (۱۳۸۵)، *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: ویرایش.
- دواس، ای. دی. (۱۳۹۱)، *پیمایش در تحقیقات اجتماعی*، ترجمه هوشنگ ناییب، تهران: نی.
- رجب‌زاده، 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: علمی.
- سیدمن، استیون (۱۳۹۰)، *کشاکش آرا در جامعه‌شناسی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن، محمود ابوالقاسمی، و محمد جمالی تازه‌کند (۱۳۹۱)، «نقش برنامه‌های درسی علوم اجتماعی در پرورش مهارت‌های شهروندی»، *فصل‌نامه راه‌بردی آموزش*، دوره ۵، ش ۳.
- علی‌پور، امید (۱۳۹۲)، «تحلیل موضوعی و روش‌شناختی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد علوم اجتماعی در دانشگاه گیلان ۱۳۷۶-۱۳۸۸»، *نشریه علوم اجتماعی*، ش ۶۱.
- فتحی، اعظم (۱۳۸۷)، «هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش؛ مورد مطالعه: دوره متوسطه»، *فصل‌نامه مطالعات ملی*، س ۹، ش ۳.
- فتحی، فاطمه (۱۳۸۳)، «جایگاه مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی عمومی دوره متوسطه»، *دوماه‌نامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد*، س ۱۱، دوره جدید، ش ۹.

- فلیک، اووه (۱۳۹۱)، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- قلی‌پور، سیاوش (۱۳۸۸)، «شناخت و علایق انسانی در جامعه‌شناسی ایران»، *مجله جامعه‌شناسان ایران*، دوره ۱۰، ش ۲.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۶۲)، *تاریخ فلسفه*، ترجمه جلال‌الدین مینوی، تهران: علمی و فرهنگی.
- کانت، امانوئل (۱۳۹۰)، *سنجش خرد ناب*، ترجمه شمس‌الدین ادیب سلطانی، تهران: امیرکبیر.
- کریمی، جلیل (۱۳۹۱)، *پوزیتیویسم و جامعه‌شناسی*، کرمانشاه: دانشگاه رازی.
- کنوبلاخ، هوبرت (۱۳۹۰)، *مبانی جامعه‌شناسی معرفت*، ترجمه کرامت‌اله راسخ، تهران: نی.
- کهنه‌پوشی، سیدمصلح و سیدحامد کهنه‌پوشی (۱۳۸۸)، «تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ (رشته ادبیات و علوم انسانی دوره متوسطه)»، *فصل‌نامه مطالعات برنامه‌درسی*، ش ۱۴.
- گلوور، دیوید و دیگران (۱۳۹۰)، *جامعه‌شناسی معرفت*، ترجمه شاپور بهیان و دیگران، تهران: سمت.
- لوکاج، گئورگ (۱۳۷۸)، *تاریخ و آگاهی طبقاتی*، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: تجربه.
- مارکس، کارل (۱۳۷۹)، *لودیک فوئرباخ و ایدئولوژی آلمانی*، ترجمه پرویز بابایی، تهران: مرکز.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰)، *روش در روش؛ درباره ساخت معرفت در علوم انسانی*، تهران: جامعه‌شناسان.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲)، *روش تحقیق کیفی: ضدروش ۱*، ج ۲، تهران: جامعه‌شناسان.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲)، *روش تحقیق کیفی: ضدروش ۲*، ج ۲، تهران: جامعه‌شناسان.
- مردیت، گال و همکاران (۱۳۹۲)، *روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: سمت.
- میرزایی، حسن (۱۳۹۱)، «تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی»، *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، س ۹، دوره ۲، ش ۸.
- 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، ش ۴.