



بایسته های آموزش علوم اجتماعی از منظر عاملیت انسانی

نرگس سجادیه^۱

چکیده

برنامه درسی علوم اجتماعی، در پرتوی دیدگاههای فلسفی مختلف، معانی متفاوت و کارکردهای مختلف خواهد داشت. نوشتار حاضر بر آن است تا با تاکید بر عاملیت انسانی و کانونی ساختن آن در رویکرد اسلامی عمل، اهداف و اصولی برای برنامه درسی علوم اجتماعی استنباط نماید. در بخش نخست با استفاده از بسط مفهومی، اهداف واسطی تربیت در حوزه علوم اجتماعی بازتعریف شده اند و در بخش دوم با استفاده از روش استنتاجی تلاش شده است تا با توجه به دیدگاه انسان شناختی و معرفت شناختی رویکرد مذکور، اصولی برای برنامه درسی علوم اجتماعی استنتاج شوند. در نهایت، چرخش هایی چهارگانه در برنامه درسی علوم اجتماعی مورد بحث قرار گرفته اند. چهار هدف اندیشه ورزی و کسب دانش و بینش نسبت به پدیده های انسانی، تدبیر اخلاقی تمایلات درونی در عرصه های فردی و جمعی، قابلیت درک زشت و زیبا در پدیده های انسانی و گرایش به امر زیبا و قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی از جمله اهداف برنامه درسی علوم اجتماعی اند. برخی اصول مطرح شده برای این برنامه درسی نیز بدین قرارند: زمینه سازی تفسیرگری و گفتگو، پایبندساختن تفاسیر به شواهد و تقویت پرسشگری حقیقت جویانه و نقادانه و ایجاد فرصتهایی برای خود تحلیلی متربی از عمل خویش.

واژگان کلیدی: علوم اجتماعی، برنامه درسی، اهداف، اصول، عاملیت.

مقدمه

برنامه درسی و آموزش، همواره از آبشخورهایی فلسفی تغذیه می شود. در واقع می توان گفت آموزش و برنامه درسی، خود بر بستری از فهم آدمی و نیز علوم مختلف مطرح می رویند. در این میان، آموزش علوم اجتماعی نیز نمی تواند فارغ از مواضع فلسفی نسبت به ماهیت علوم اجتماعی نیز ماهیت آدمی به پیش رود. نگرش فلسفی در دو موضع اساسی از آموزش علوم اجتماعی، حضور می یابد و از طریق این دو موضع، کل جریان این برنامه درسی را هدایت می کند. یکی از این دو موضع فلسفی را می توان اهداف برنامه درسی دانست. زون^۲ (۲۰۱۱) معتقد است، مهمترین مؤلفه ای که مواضع فلسفی را به برنامه درسی علوم اجتماعی متصل می سازد، اهداف است. از

1. n.sajadieh@gmail.com. استادیار دانشگاه تهران، گروه مبانی فلسفی-اجتماعی، تهران، 1

2. J. Zevin



نگاه وی، اهداف برنامه علوم اجتماعی را می توان محل تلاقی تئوری و عمل در این برنامه نامید. اهداف با هدایت کل برنامه به سمت و سویی خاص و با مشخص ساختن نقاط تمرکز برنامه درسی، به نوعی آن را هدایت می کنند.

همچنین دو نوع مبنای دیگر یعنی مبانی انسان شناختی و معرفت شناختی، از دو طریق دیگر بر جهت گیری های اساسی برنامه درسی علوم اجتماعی تاثیر می گذارند. از یک سو، مبانی انسان شناختی با تعریف انسان، ماهیت زندگی فردی و اجتماعی وی و مقتضیات آن را مشخص می سازند و علوم اجتماعی نیز به دلیل تمرکز بر مطالعه حیطه اجتماعی زندگی انسانی از این مبانی متأثر خواهد شد. ادیگر^۱ و راثو^۲ (۲۰۰۸) نیز معتقدند فلسفه از طریق نگرشی که به آدمی دارد، نیازهای دانش آموزان را مشخص می کند و از همین نقطه، بر برنامه درسی تاثیر می نهد. از سوی دیگر، مبانی معرفت شناختی نیز با تعیین بخشی به ماهیت فهم انسانی، چگونگی فهم پدیده های انسانی توسط وی و معیارهای اعتبار این معرفت، می تواند دانش علوم اجتماعی و روش دستیابی بدان را متأثر سازد و از این طریق بر برنامه درسی علوم اجتماعی تاثیر نهد.

در نظر گرفتن این سه موضع برای روشن نمودن خطوط کلی برنامه درسی علوم اجتماعی می تواند به تعیین بایسته هایی برای این برنامه منجر شود. زیرا می توان از ترکیب گزاره های تجویزی متضمن اهداف و گزاره های واقع نگر برآمده از مبانی انسان شناختی و معرفت شناختی، در قیاسی عملی، به بایسته هایی برای این برنامه درسی دست یافت. بر این اساس، نوشتار حاضر در نظر دارد تا با مفروض انگاشتن عاملیت انسانی در دیدگاه اسلامی، بایسته های این دیدگاه را در آموزش علوم اجتماعی واکاوی کند. در نظر گرفتن عاملیت انسانی در بخش اهداف، به افق های خاصی می اندیشد و علاوه بر زمینه های شناختی، بسترهای گرایشی را نیز در نظر خواهد داشت. همچنین به سخن دیگر پرسش اساسی این پژوهش آن است که بایسته های اساسی آموزش علوم اجتماعی در هندسه نظریه اسلامی عمل و با توجه به عاملیت انسانی کدامند؟ موقعیت های تحقق کنش های فردی و اجتماعی نیز برای این دیدگاه اهمیت خواهد داشت.

در بخش مبانی انسان شناختی، نحوه نگرش این دیدگاه به آدمی از دریچه عمل و تاکید بر مبادی درونی در مقام مقوم های آن و نیز در نظر گرفتن عوامل بیرونی در مقام زمینه سازان عمل، می تواند حیات فردی و اجتماعی را به گونه ای خاص صورت بندی کند. این صورت بندی، در ماهیت علوم اجتماعی و برنامه درسی علوم اجتماعی مؤثر خواهد بود.

از سوی دیگر، این مبانی انسان شناختی، خود، دارای نتایج معرفت شناختی نیز خواهند بود. این دلالتهای معرفت

1 . M. Ediger

2 . D. B. Rao



شناختی، معرفت و چگونگی دستیابی بدان را به صورتی ویژه صورت بندی می کند و همین صورت ویژه می تواند مبنایی برای تعیین ماهیت و چگونگی تکوین معرفت اجتماعی نیز قرار گیرد. از این رو، معرفت اجتماعی تحت تاثیر این مبانی نیز قرار خواهد گرفت.

به کوتاه سخن می توان گفت پرسش اساسی این پژوهش، آن است که مفروض انگاشتن عاملیت انسانی در مقام توصیف و تجویز، چه بایسته هایی را برای برنامه رسی علوم اجتماعی در پی خواهد داشت؟ در ادامه، ابتدا رویکردهای روشی مورد استفاده در پژوهش حاضر مورد بحث قرار خواهد گرفت. سپس پیشینه ای از نظرات مطرح در برنامه درسی علوم اجتماعی بیان خواهد شد و در بخش اصلی مقاله نیز در منظومه ای سه بخشی، ابتدا نظریه اسلامی عمل و پایندهای معرفت شناختی آن مورد بحث قرار خواهد گرفت. پس از آن، اهداف مد نظر در علوم اجتماعی بررسی می شوند و در نهایت، بایسته های برآمده از بخش مبانی و اهداف، تدوین خواهند یافت.

رویکردهای روشی

در این نوشتار تلاش می شود تا پرسش اساسی پژوهش از دو طریق پاسخ یابد. در رویکرد نخست، اهداف واسطی هشت گانه تربیت که منتج از حیات طیبه - در مقام هدف غایی تربیت در رویکرد اسلامی عمل - هستند (باقری، ۱۳۸۹ الف)، در زمینه علوم اجتماعی مد نظر قرار می گیرند و آن بخش از اهداف که با علوم اجتماعی قابل تحقق اند، در مقام اهداف کلی این عرصه برگزیده خواهند شد. اینکار را می توان نوعی بسط مفهومی (کومبز^۱ و دنیل^۲، ۱۹۹۱) اهداف نام نهاد. به سخن دیگر، اهداف واسطی تربیت در نسبت با علوم اجتماعی در نظر گرفته می شوند و برخی ابعاد ناسفته آنها مکشوف و مشخص خواهد شد.

در گام دوم، برخی از اقتضائات انسان شناختی و معرفت شناختی این رویکرد در علوم اجتماعی مد نظر قرار می گیرد. برخی از این اقتضائات در اسناد و پژوهش های پیشین مد نظر قرار گرفته و برخی دیگر، برای نخستین بار در پژوهش حاضر مد نظر قرار می گیرند. رویکرد حاکم بر این بخش مطالعه نیز رویکردی تحلیلی خواهد بود. در بخش سوم، ترکیب این اقتضائات در مقام گزاره های واقع نگر در کنار اهداف واسطی بخش نخست در مقام گزاره های تجویزی، با رویکرد قیاس عملی-استنتاجی (باقری و همکاران، ۱۳۸۹)، بایددهایی را برای آموزش علوم اجتماعی فراهم می آورند.

1. J. R Coombs

2. R. B. Daniels



ماهیت علوم اجتماعی در بستر دیدگاهها

ماهیت علوم اجتماعی در نظام های مختلف برنامه درسی به گونه های مختلف تعریف شده است. در حالی که برخی^۱ آن را ترکیبی از تاریخ (در مقام رشته ای علمی)، علوم اجتماعی (ریشه دار در سنت علمی، عملی)، آموزش آموزش شهروندی (مشتق از ملی گرایی نقاد اجتماعی) و خودتوانمندسازی (رشد یافته در سنت های روانشناختی و کثرت گرا یا چند فرهنگی) می دانند، برخی دیگر چون وزلی^۲ (۱۹۵۸)، آن را علوم اجتماعی ساده سازی شده برای مقاصد تربیتی تعریف می کند. در این تعریف جدید، علوم اجتماعی، در بطن خویش، تنها علوم اجتماعی را دارد.

همچنین بروفی^۳ و الوما^۴ (۲۰۰۹) با بررسی تاریخ درس "علوم اجتماعی" در مدارس آمریکا، تکوین آن به صورت درسی مجزا را مربوط به فراخوان انجمن ملی تعلیم و تربیت در سال ۱۹۱۶ می دانند. بر اساس این تصمیم، این درس متشکل از تاریخ، جغرافی و آموزشهای شهروندی در بستر آموزش اجتماعی بود که علوم اجتماعی نام نهاده شد.

کروه جنوبی نیز از جمله کشورهایی است که در روند مدرن شدن، درس علوم اجتماعی را مورد توجه ویژه قرار داده است. آموزش در کره، بطور کلی و سنتی، از سنت کنفوسیوسی متأثر بوده است و تاکنون نیز اثرات این تفکر در آن قابل مشاهده و ردیابی است (کیونگی و همکاران، ۲۰۱۲). در عین حال برنامه جدید آموزش علوم اجتماعی در کره جنوبی از سال ۱۹۴۶ و از هنگامی آغاز شد که کره جنوبی از مستعمرات ژاپن جدا شد و به صورت موقت، از سال ۱۹۴۵ تا ۱۹۴۷ تحت فرماندهی ارتش آمریکا درآمد. از این رو، عمده هدف ویراست های نخست برنامه جدید، محو نمودن بقایای تفکر امپراطوری ژاپن از اذهان کره ای ها و آشنانمودن آنها با دموکراسی بود. این برنامه، تا حد زیادی متأثر از آموزش شهروند دموکراتیک در آمریکا بود و شامل سه مضمون اساسی می شد: تعلیمات مدنی، جغرافی و تاریخ. با وجود هفت تغییر کلان این برنامه در طول سالهای ۱۹۴۶-۱۹۹۷ و تغییرات خرد در سالهای ۲۰۰۷، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۲، اهداف و مضامین اساسی حوزه علوم اجتماعی چندان دستخوش تغییر نشده اند. هدف آموزش علوم اجتماعی در کره جنوبی، پرورش شهروندانی دموکراتیک است که از دانش ها، مهارت ها و نگرش های مورد نیاز برای زندگی در جامعه دموکراتیک برخوردار باشند. شهروند دموکراتیک، فردی تعریف می شود که در عین تمایل به توسعه شخصیت خویش، نسبت به توسعه کشور خویش نیز دغدغه مند باشد؛ انسانی که به قانون احترام گذارد، نگاهی همراه با مدارا و توافق داشته باشد، برای دستیابی

1 . Hertzberg, 1981. برای نمونه

2 . E. B. Wesley

3 . J. Brophy

4 . J. Alleman



به عدالت بکوشد، به جامعه اولویت دهد، در وقایع اجتماعی مشارکت کند و مسوولیت پذیر باشد (برنامه درسی علوم اجتماعی کره، ۲۰۰۷). همچنین این درس بر تفکر انتقادی، خلاقیت، قدرت داوری و تصمیم‌گیری در مقام پیش‌نیازهای دستیابی به فهم پدیده‌های اجتماعی و حل مسائل اجتماعی تأکید می‌ورزد.

در کشور ما، در فاصله سالهای ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۲، شورای برنامه ریزی علوم اجتماعی، وجود برنامه‌ای یکپارچه با موضوع علوم اجتماعی را برای دوره آموزش عمومی مصوب ساخت و مقرر شد، درس مطالعات اجتماعی برای دوره ابتدایی و راهنمایی به صورتی تلفیقی و به عنوان یک پیوستار در نظر گرفته شود (گروه علوم اجتماعی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۷). از این تاریخ به بعد، در برنامه درسی ایران، با دو عنوان مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی مواجهیم که اولی، به مجموعه‌ای تلفیقی اشاره دارد و دومی، درس ویژه علوم اجتماعی را در مقطع متوسطه - پس از دوران راهنمایی - مد نظر دارد.

بر اساس آخرین سند رسمی آموزش و پرورش یعنی سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱، ۳۱-۳۳)، حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی در پی انجام مأموریت‌های زیر است^۱:

- ۱) مطالعه کنش‌ها و تعاملات انسانی
 - ۲) ایجاد توانایی ارتباط مثبت و سازنده با خلق، حول محور رابطه با خدا (شامل همدلی، نوع دوستی و احترام نسبت به دیگران، کنترل هیجانات و احساسات)
 - ۳) ایجاد قابلیت درک موقعیت و فراموقعیت و عناصر آن در ابعاد مختلف زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی (توانمندی درک ویژگی‌های تمدن و فرهنگ ایرانی-اسلامی و تاثیر آن در توسعه جامعه بشری)
 - ۴) ایجاد قابلیت درک سنت‌های الهی حاکم بر فرد و جامعه
 - ۵) تقویت و پرورش کنش‌های مطلوب متناسب با نظام معیار اسلامی
- بر اساس سند برنامه درسی ملی در ایران (۱۳۹۱، ص ۳۲)، نیاز است تا دانش‌آموزان در مدرسه فرصت‌هایی برای به چالش کشیدن ایده‌های خود و دیگران درباره مسائل اجتماعی داشته باشند. این فرصت‌ها می‌تواند در دانش‌آموزان، روحیه حقیقت‌جویی، عدالت‌خواهی، تکلیف‌مداری، مذاکره و انصاف را پرورش دهد. همچنین این سند، آموزش تعامل مسوولانه با جامعه و مسائل آن و ارتقای شایستگی‌ها برای اصلاح دین‌مدارانه مسائل زندگی فردی و اجتماعی را از کارکردهای مهم این حوزه می‌داند.
- بر اساس نظر سند ملی برنامه درسی (۱۳۹۱، ۳۲ و ۳۳)، شایستگی‌های مورد انتظار در این درس تا پایان دوره آموزش عمومی در قالب تجربیات تلفیقی ارائه می‌شود. در دوره متوسطه دوم، آموزش این حوزه، بر اساس گرایش انتخابی دانش‌آموز، جنبه نیمه تخصصی پیدا می‌کند.

۱. دسته‌بندی این اهداف از مؤلف است. 1



در حوزه نظری نیز درباره نحوه سازماندهی محتوا و جهت گیری های کلی این درس نظرات متعددی وجود دارد. کلیبارد^۱ (۲۰۰۴) چهار نظر متمایز را در این حوزه بر می شمارد. در حالی که دسته نخست بر ضرورت آشناسازی دانش آموزان با دانش نهادینه علوم اجتماعی تاکید می ورزند، دسته دوم معتقدند باید واحدی را در این درس ترتیب داد که به صورت طبیعی و همگام با نیازهای کودکان، بحثهای اجتماعی را مطرح سازد. در مقابل، گروه چهارم بر نیازهای اجتماع و تدوین این درس بر اساس آن تاکید می روزند و گروه چهارم، در نظر دارند تا مدارس را در مقام کانونهایی برای مقابله با بی عدالتی اجتماعی و مکانهایی برای تحقق تغییرات اجتماعی به شمار آورند. هر یک از این نگاهها، مبتنی بر نگرشی فلسفی از ماهیت آدمی و اهداف تعلیم و تربیت است.

مبنای انسان شناختی: عاملیت آدمی در کانون

در این پژوهش تلاش می شود تا با تکیه بر چارچوب کلی فلسفه برنامه درسی که در هندسه نظریه اسلامی عمل تدوین شده است (باقری، ۱۳۸۹ب) و با توجه به دو جهت گیری کلان آن، یعنی عاملیت انسان در انسان شناسی و واقع گرایی سازه گرایانه در معرفت اجتماعی، مبانی تدوین گردند. از منظر انسان شناختی، این رویکرد تلاش می کند تا با الهام از متون دینی، چارچوبی نظری برای فهم آدمی ترسیم کند. در این چارچوب، عمل آدمی در کانون توجه قرار می گیرد و سایر قوای درونی وی در قالب سه مبداء شناختی، گرایشی و ارادی در مقام مقوم های عمل در نظر گرفته می شوند (باقری، ۸۲). از این رو در تحلیل کنش های اجتماعی لازم است، این مؤلفه های مقوم نیز مد نظر قرار گیرند.

از منظر این رویکرد، شرایط اجتماعی-تاریخی، توارث و ژنتیک و نیز سایر عوامل طبیعی-فرهنگی که کنش در آنها صورت می پذیرند به صورت حدود کنش، عمل می کنند. در این معنا، عوامل بیرونی را باید ظرف عمل و محدوده ی تحقق واقعی آن تلقی کرد. بر این اساس می توان گفت این شرایط، موقعیتی را فراهم می آورند که برخی از گزینه ها را پیش روی اراده انسانی قرار می دهند. البته تنوع این گزینه ها در طول زندگی آدمی، به گونه ای نیست که بتوان آدمی را موجودی مجبور دانست بلکه همواره، میزانی از درجه آزادی برای وی قابل تصور خواهد بود.

همچنین از منظر این دیدگاه (باقری، ۱۳۸۸)، "عمل" مفهومی متفاوت با "رفتار" دارد. عمل پیچیده تر از رفتار است. در حالی که رفتار بیشتر جنبه بیرونی و قابل مشاهده دارد، دامنه عمل گسترده تر و طبق اندیشه اسلامی می توان دامنه آنرا به اعمال درونی نیز گسترش داد. تفاوت دیگر عمل با رفتار، در مبادی زیرساز ظهور می یابد. در حالی که رفتار می تواند امری بازتابی و غیرارادای باشد، عمل، امری لایه مند است که مبتنی بر مبادی شناختی،

1. H. Kliebard



گرایشی و ارادی است و همین مبادی زیرساز است که بدان معنا می بخشد و منظومه آن را تکمیل می کند.

موضع معرفت شناختی: واقع گرایی سازه گرایی

واقع گرایی سازه گرایی موضوعی معرفت شناختی درباره واقعیت و شناخت آن است که با عاملیت آدمی سازگار و با آن در یک نظام فلسفی قرار می گیرد. بر اساس این دیدگاه، استقلال جهان واقع از آدمی به رسمیت شناخته می شود و وجود آن نیز مفروض انگاشته می گردد (باقری، ۱۳۸۹). در عین حال، شناخت این واقعیت، امری دیرپاب و دشوار است. به سخن دیگر، آدمی به این واقعیت دسترسی مستقیم ندارد بلکه از پس پرده ذهن و آغشتگی های فرهنگی-اجتماعی-تاریخی بدان می نگرد و این آغشتگی ها، ضریب هایی را برای شناخت وی ایجاد می کنند. در واقع، ذهن وی، مثل دوربین عکاسی نیست که بتواند با انفعال کامل در مقابل واقعیت بایستد و تصویر بی کم و کاست واقعیت را در خویش ظاهر نماید بلکه وی، برای شکار واقعیت، باید سازه هایی ذهنی بیافریند و با این سازه ها، به شکار واقعیت برود. گاه این روبرو شدن با واقعیت با موفقیت همراه است و بخشی از واقعیت به دام سازه های ذهنی آدمی می افتند و گاه، حاصل این مواجهه ناکامی است و آدمی باید ناگزیر سازه هایی دیگر بیافریند. رفت و آمد میان سازه ها و واقعیت بی پایان است و در چرخه ای دغدغه حقیقت دارد. بر این اساس، فهم امور اجتماعی نیز سهل و آسان نیست و عینیت کامل ندارد بلکه در رفت و آمد میان شناسنده و کنشگران اجتماعی تکوین می یابد.

اهداف برنامه درسی علوم اجتماعی

قرار گرفتن برنامه درسی علوم اجتماعی در دامن نظام کلی برنامه درسی، باعث می شود تا اهداف این برنامه در اهدافی کلان تر معنادار شوند. ملاحظه اهداف واسطی تربیت (بیان شده در باقری، ۱۳۸۹ الف)، نشان می دهد که عرصه معرفتی-کنشی علوم اجتماعی، چهار هدف عمده از این دسته اهداف را می تواند محقق کند. این اهداف بدین قرارند: (۱) اندیشه ورزی و کسب دانش و بینش در پدیده های انسانی، (۲) تدبیر اخلاقی تمایلات درونی در عرصه های فردی و اجتماعی، (۳) قابلیت درک زشت و زیبا در پدیده های انسانی و گرایش به امر زیبا و (۴) قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی. برخی از این در ادامه هر یک از این اهداف توضیحی تفصیلی خواهد یافت.

۱. اندیشه ورزی و کسب دانش و بینش نسبت به پدیده های انسانی

پدیده های انسانی، محور دانش اجتماعی اند. یکی از اهداف برنامه درسی علوم اجتماعی، ناظر به شناخت این پدیده ها و اندیشه ورزی درباره آنهاست. بدون داشتن فهمی عمیق از پدیده های اجتماعی، افراد قادر به کنشگری مناسب اجتماعی نخواهند بود و از این رو، می توان گفت، هرگونه کنشگری مؤثر اجتماعی، نیازمند شناخت



ماهیت پدیده های اجتماعی و روابط حاکم بر آنهاست.

در این هدف، دو سطح دانش و بینش نسبت به پدیده های انسانی مد نظر است. در حالی که سطح نخست، ناظر به شناخت و آشنایی اولیه دانش آموز با پدیده های انسانی است، سطح دوم، معطوف به اندیشه ورزی و کسب بینشی عمیق درباره آنهاست. این اندیشه ورزی می تواند با بکارگیری اطلاعات درک شده در بخش نخست، به ارتباط این اطلاعات و تبیین آنها در نظام های تبیینی قابل دفاع پردازد. این اندیشه ورزی و کسب بینش، نیازمند آشنایی با روشهای فهم پدیده های انسانی و تمرین آنها در جریان تربیت است. بهره گیری از روشهای مختلف پژوهش درباره پدیده های انسانی و رویکردهای ناظر بر فهم آنها، می تواند فهمی قاعده مند، قابل تبادل و معتبر را تکوین بخشد.

۲. تدبیر اخلاقی تمایلات درونی در عرصه های فردی و اجتماعی

نگریستن به آدمی از منظر عمل و مبادی مقوم آن، باعث می شود تا برای برنامه درسی و رای بحثهای شناختی ماموریت هایی در سطوح گرایش و عمل نیز قائل باشیم. این دیدگاه، در پی طرح و پررنگ نمودن این سطوح از ماموریت برنامه درسی است. از این منظر یکی از اهداف قابل تحقق در برنامه درسی علوم اجتماعی، زمینه سازی برای تدبیر اخلاقی تمایلات درونی خواهد بود. کمکی که علوم اجتماعی به تدبیر اخلاقی تمایلات درونی فرد می کند، از طریق مطالعه پدیده های انسانی و واکاوی نقش تمایلات و گرایش های افراد در تکوین کنش ها و وقایع اجتماعی است. چنانچه دانش آموز بتواند ردپای این تمایلات را در پدیده های انسانی ملاحظه کند و پیامد هر یک را در تاریخ دنبال نماید، نگاه دقیق تری نسبت به تمایلات انسانی خواهد یافت و همین نگاه دقیق و واقع گرایانه، وی را در شناخت تمایلات خویش و تدبیر این تمایلات یاری خواهد کرد. در این حالت، وی مواضع ظهور این تمایلات و شکل های گونه گون این ظهور را درخواهد یافت و همین شناخت می تواند وی را نسبت به ظهورهای این تمایلات در وقایع روزمره حساس کند.

۳. قابلیت درک زشت و زیبا در پدیده های انسانی و گرایش به امر زیبا

یکی دیگر از نتایج برنامه درسی علوم اجتماعی را می توان بسط نگاه زیباشناختی به حوزه پدیده های انسانی دانست. به سخن دیگر می توان در مطالعه پدیده های انسانی، مفهوم زیباشناختی زشت و زیبا را بازنمایی کرد و مصادیق آن را در زندگی فردی و اجتماعی انسانی بازشناسی کرد. این نوع نگاه زیباشناختی به پدیده های انسانی، می تواند زمینه های گرایش فرد به امور اخلاقی، نیک و زیبا را در دانش آموز تقویت کند. در این حالت، زیبا از سطح محسوس به سطح غیرمحسوس و ذهنی بسط خواهد یافت و رفتارها و کنش هایی، زیبا دانسته خواهد شد



و در مقابل، برخی کنش ها و رفتارهای انسانی، زشت تلقی خواهد گشت. تقویت این نگاه زیباشناختی می تواند به تمایل فرد به اخلاق مؤثر باشد.

۴. قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی

یکی از محوری ترین اهداف حوزه علوم اجتماعی، آماده سازی فرد برای کنشگری متناسب اجتماعی است. نظریه اسلامی عمل با محوری دانستن عمل، بر آن است تا فراتر از حوزه های شناختی و گرایشی، کنش گری فرد را نیز مد نظر قرار دهد. از این منظر، برنامه درسی علوم اجتماعی نمی تواند به نوع کنش های اجتماعی فرد بی توجه باشد.

بر این اساس، دانش آموز باید در برنامه درسی علوم اجتماعی، کنشگری مناسب را یادبگیرد و تمرین کند. این کنشگری، دارای دو بعد مداخله و مشارکت خواهد بود. منظور از مشارکت مؤثر، بیشتر همراهی های سازنده اجتماعی است و برای مواقعی بکار می رود که فرد در تحلیلی که از پدیده اجتماعی دارد، همراهی با آن را نتیجه می گیرد. از سوی دیگر، مداخله مؤثر، تاثیرگذاری نقادانه فرد در پدیده های اجتماعی است. در این موضع، فرد باید بتواند در درجه نخست، نقادی های خود را به روشهای درست و تاثیرگذار مطرح کند و در درجه دوم، قادر باشد مسیر امر اجتماعی را در راستای نقد خویش، دچار تغییر و تحول سازد. این هدف، خود، مستلزم تکوین مناسب سطوح مختلف هویتی فرد و تبیین رابطه وی با فرهنگ و اجتماع خواهد بود.

اصول برنامه درسی علوم اجتماعی از منظر عاملیت انسانی

در گام نهایی، می توان با مفروض انگاشتن عاملیت انسانی در نوع نگاه به آدمی و نیز واقع گرایی سازه گرایانه در فهم علوم اجتماعی، از بایسته های روشی در برنامه درسی علوم اجتماعی نیز سخن گفت. این بخش از نوشتار حاضر به این بایسته ها اختصاص یافته است.

۱. زمینه سازی تفسیرگری و گفتگو

دیدگاه واقع گرایی سازه گرایانه بر نقش سازه های ذهنی اندیشمند در شناخت واقعیت تاکید می ورزد و این سازه ها در علوم اجتماعی، تفسیرهای مختلفی اند که اندیشمند از وقایع و پدیده های اجتماعی ارائه می دهد. در دل هر یک از این تفسیرها، واقعیت اجتماعی از منظری خاص نگریسته می شود و به گونه ای ویژه تبیین می گردد. گویی سازه ای ذهنی، واقعیتهای خرد مطرح در امر اجتماعی را با یکدیگر پیوند می دهد و آنها را در نظامی واحد معنادار می سازد.



از این رو، لازم است برنامه درسی علوم اجتماعی، زمینه را برای تفسیرگری دانش آموزان فراهم آورد؛ این زمینه می تواند با طرح تبیین های مختلف، ایجاد موقعیتهایی برای خیال ورزی دانش آموزان و طرح تبیین های آنها و نیز تحلیل تبیین های طرح شده فراهم شود. یکی از زمینه هایی که می تواند این تفسیرگری را دامن زند و آن را گسترش دهد، گفتگوست. ایجاد فرصتهایی برای گفتگوی کلاسی درباره پدیده های اجتماعی، با توجه به تعلق هر یک از اعضای کلاس به فضای فکری-فرهنگی خاص، زمینه نگرستن به امور از منظرهای مختلف و تکوین تفسیرهای متنوع را ایجاد می کند.

از سوی دیگر نوع دیگری از گفتگو باید بین مفسران و کنشگران درگیرد تا فهم پدیده انسانی-اجتماعی امکان پذیر شود. این نوع گفتگو باید با تقویت خیال ورزی دانش آموزان و ایجاد توان بازآفرینی وقایع در آنها محقق شود. برای نمونه، کالینگوود^۱ (ترجمه مهدیان، ۱۳۸۵، صص ۲۷۰-۲۷۶)، دانش تاریخی را حاصل بازسازی واقعه در ذهن مورخ می داند.^۲

۲. پایبندساختن تفاسیر به شواهد

دغدغه واقع گرایی در دیدگاه واقع گرایی سازه گرا اقتضا می کند که شناخت پدیده های اجتماعی مبتنی بر شواهد باشد تا بتواند معیار اعتبار را بر آورد. عدم توجه به شواهد بین الذهانی و قابل تبادل بین افراد و فرهنگها، فهم پدیده های اجتماعی را به وادی بی قاعده ای تبدیل می سازد و آن را با نسبیتی وخیم مواجه می کند. این امر مورد توجه برخی فیلسوفان هرمنوتیک محافظه کار چون هرش (۱۹۶۷) نیز قرار گرفته است. به اعتقاد هرش (۱۹۶۷) مفسر می تواند با پیروی از مجموعه ای از قوانین نظام مند، به درجه معینی از عینیت دست یابد. بنابراین بخشی از این اندیشه ورزی و کسب دانش، ناظر بر آشنایی با این شواهد قابل تبادل و نیز چگونگی بازشناسی آنها در پدیده های مختلف است. رعایت این بایسته، باعث می شود تا در برنامه درسی علوم اجتماعی، جایی برای شواهد واقعی و قابل تبادل باز باشد و دانش آموز فرصت آشنایی با این شواهد را بیابد.

۳. توجه به زمینه های تاریخی-فرهنگی در بررسی پدیده های اجتماعی

1. Collingwood

۲. در این دیدگاه که به نظریه بازآفرینی تجربه (re-enactment) شهرت دارد، مورخ برای فهم واقعه تاریخی، سعی می نماید با استفاده از مدارک و شواهد، فضای آن رخداد را برای خویش بازسازی کند و در نهایت، اندیشه حاکم بر آن را در ذهن خود، بازاندیشی نماید (کالینگوود، ترجمه مهدیان، ۱۳۸۵، ص ۲۷۲). به اعتقاد کالینگوود، اطلاع از نظرات شاهدان عینی یک واقعه، منجر به کسب دانش راجع به گذشته نمی گردد و فقط عقیده ای را به ما انتقال می دهد؛ همچنین، نظر صاحب نظران را نیز نمی توان بی کم و کاست پذیرفت. او از این دو مقدمه نتیجه می گیرد که مورخ بایستی با نقد و تحلیل این نظرات و مدارک، خود با بازآفرینی تجربه و احیای اندیشه گذشته، به شناخت واقعی از آن دست یابد (زیباکلام، ۱۳۸۲، ص ۵۸).



یکی دیگر از مسائل مهم در پدیده های اجتماعی، وابستگی آنها به زمینه های تاریخی-فرهنگی خویش است. این مساله که مورد توجه فیلسوفان هرمنوتیک است (از جمله گادامر، ۱۹۸۹، ص ۳۹۶)، با دیدگاههای رویکرد اسلامی عمل نیز سازگار است و از این رو، باید در فهم پدیده های اجتماعی مد نظر قرار گیرد. بر این اساس باید گفت، برنامه درسی علوم اجتماعی در طرح پدیده های اجتماعی-انسانی باید نسبت به موقعیت و زمینه حساس باشد و این زمینه را در تحلیل و بررسی پدیده های انسانی لحاظ نماید.

۴. تقویت پرسشگری حقیقت جویانه و نقادانه

یکی دیگر از بایسته های برنامه درسی علوم اجتماعی، تقویت پرسشگری نقادانه است. این پرسشگری در دو موضع شناخت و ارزیابی پدیده برای قرار دادن مبنایی برای عمل می تواند مد نظر قرار گیرد. در موضع نخست، هنگامی که سخن از شناخت پدیده اجتماعی است، پرسشگری نقادانه می تواند فاصله زمانی حال-گذشته و نیز فاصله انسانی کنشگر-مفسر را پر کند و مانند پلی آنها را به یکدیگر اتصال دهد. این اتصال با پرسشگری حقیقت جویانه دانش آموز از ابهام ها محقق می شود.

در موضع دوم و هنگامی که پدیده انسانی تبیین شد، مرحله عمل فرا می رسد و دانش آموز ناگزیر باید از شناخته های خود برای عمل طرفی بگیرد. در این مرحله لازم است پدیده انسانی مذکور مورد نقد و ارزیابی قرار گیرد و در نهایت توسط دانش آموز برای عملش گزینش یا طرد شود. در این مرحله، پرسشگری باید ویژگی نقادانه خود را به منصف ظهور رساند.

۵. ایجاد زمینه برای تکوین گشودگی شناختی و گرایشی در متربی

یکی دیگر از بایسته های برنامه درسی علوم اجتماعی برای تحقق اهداف آن، ایجاد گشودگی شناختی و گرایشی در دانش آموزان است. گشودگی شناختی، بایسته ای است که از دیدگاه واقع گرایی سازه گرایانه و نیز از محدودیت های انسانی مستتر در دیدگاه انسان شناختی برمی آید. بر این اساس، آدمی نسبت به واقعیت های پیرامون خویش از جمله واقعیت های اجتماعی، احاطه کامل ندارد و نمی تواند به صورتی تام و تمام و یک بار برای همیشه، آنها را به درستی بشناسد. از این رو، شناخت پدیده های اجتماعی-انسانی برای آدمی، امری فرایندی خواهد بود که به تدریج و با نقادی و گفتگو و ارزیابی چندباره شواهد محقق می شود (گادامر، ۱۹۸۹). این امر، باعث می شود تا دانش آموز فهم خویش از پدیده های انسانی-اجتماعی را مطلق نپندارد و همواره برای شنیدن نظرات دیگر آماده باشد. این گشودگی شناختی، راهی خواهد بود که می تواند محدودیت های شناختی آدمی را تعدیل کند و تا اندازه ای وی را به سوی نور حقیقت هدایت نماید.

از سوی دیگر، آمادگی برای شنیدن نظرات متفاوت یا مخالف، نیازمند زمینه های گرایشی نیز هست. از این رو،



هر نوع گشودگی شناختی برای تحقق در عالم واقع باید با گشودگی گرایشی نیز همراه باشد. این گشودگی گرایشی می تواند جریانهای گفتگو را در مدار حقیقت و به دور از خواست های برتری طلبانه به پیش برد و سلامت آن را تضمین نماید.

۶. با هم نگری "نیت عاملان" و "فهم مفسران" در فهم پدیده های اجتماعی

بایسته حاضر را باید بر ایند چند بایسته پیشین دانست. همانگونه که بیان شد، دیدگاه واقع گرای سازه گرایانه از یک سو بر شواهد برآمده از واقعیت و ارتباط با واقعیت تاکید می ورزد و از سوی دیگر بر سازه های عالمان و در نهایت تلاقی این دو مجموعه است که می تواند فهمی سازوار از پدیده های انسانی-اجتماعی به دست دهد. در عین حال باید توجه داشت پدیده های انسانی ویژگیهای خاصی دارند که شناخت آنها را با مسائل و اقتضائات ویژه ای همراه می سازد. پدیده های انسانی، برخلاف پدیده های طبیعی، پدیده هایی قصدمند هستند که فهم آنها بدون در نظر گرفتن قصد پشتوانه آنها امکان پذیر نیست. بنابراین فهم آنها نسبت به پدیده های طبیعی نیازمند رفتن به عمق ماجرا و ملاحظه قصدهای پشتوانه آنهاست.

از سوی دیگر، پدیده انسانی، قرار است توسط انسان فهم شود و ناگزیر از لنز ذهن آدمی عبور می کند و با تفسیرهای وی آغشته می شود. از این رو، اندیشه ورزی در پدیده های انسانی، مستلزم فراهم آوری سازه های متناسب و تفسیر این پدیده هاست. این تفسیرها، همان دریافت ها و تبیین های دانش آموز از پدیده انسانی-اجتماعی مذکور است.

در نهایت، تلاقی این دو منظومه است که می تواند موجد فهمی از پدیده های اجتماعی-انسانی باشد. بنابراین می توان گفت فهم پدیده های اجتماعی حاصل تعامل قصد کنشگران و تفسیر شناسندگان خواهد بود (مسعودی، ۱۳۹۲). از این رو، برنامه درسی علوم اجتماعی باید مواضعی برای تلاقی این دو منظومه فراهم آورد تا قصد کنشگران که از اسناد و شواهد برمی آید بتواند با تفسیر مفسران ملاقاتی کند و در نهایت، در یک مجموعه سازوار قابل توضیح باشد.

۷. ایجاد فرصتهایی برای خود تحلیلی متربی از عمل خویش

یکی از اهداف برنامه درسی علوم اجتماعی، تدبیر اخلاقی تمالات درونی بود. این اقدام در پهنه علوم اجتماعی با ایجاد زمینه هایی برای تحلیل اعمال فردی و اجتماعی و واکاوی شناختها، گرایش ها و اراده های زیرساز آن صورت می پذیرد. نگرستن به کنش های اجتماعی از منظر نظریه عمل و در نظر گرفتن شناختها، گرایش ها و اراده های زیرساز آنها می تواند زمینه را برای خود تحلیلی دانش آموز نیز فراهم سازد و وی را بر آن دارد تا اعمال



و زندگی خود را از این منظر به تماشا بنشینند و تحلیل کند. این تحلیل، فضایی برای خلوت با خویش و محاسبه خویش فراهم می کند و زمینه های اصلاح و تغییر را در دانش آموز رقم می زند.

۸. فراهم سازی موقعیت هایی برای تحقق عملی یافته های فرد در عمل متناسب جمعی

کانونی دانستن عمل در دیدگاه عاملیت انسانی، باعث می شود تا برنامه درسی علوم اجتماعی را فراتر از جنبه های شناختی دارای ابعاد عملی بدانیم. بر این اساس و برای افزایش مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی دانش آموزان، باید در برنامه درسی، فرصتهایی برای تحقق عملی یافته های شناختی فرد مهیا باشد تا کنشگری اجتماعی وی زمینه ظهور بیابد و جرأت ورزی های عملی وی محک بخورد. این موقعیتها می تواند از منظر شناختی نیز یافته هایی برای دانش آموز به همراه داشته باشد و دشواری حرکت و کنشگری فعال اجتماعی را به وی نشان دهد.

باهم نگری و بحث

در نهایت می توان گفت نظریه اسلامی عمل و دیدگاه واقع گرایی سازه گرایانه چرخش هایی را در برنامه درسی علوم اجتماعی رقم می زند که می تواند باعث ایجاد تحولی اصیل در آن شود. این چرخش ها را می توان در سه چرخش زیر خلاصه نمود.

چرخش از نقالی به واکاوی: نخستین چرخش پیشنهادی عاملیت انسانی، چرخشی ناظر بر روش طرح مباحث معطوف به پدیده های انسانی است. تاکید بر نقش گفتگو، طرح تبیین های متنوع و تفسیر مفسران در فهم پدیده های انسانی در نظریه عمل، ما را بر آن می دارد تا بیش از نقل پدیده ها، آنها را مورد بحث و تحلیل قرار دهیم. این رویکرد می تواند کتابهای علوم اجتماعی را از رویکرد نقالی به رویکرد تحلیلی تغییر دهد و زمینه های بحث و واکاوی پدیده های انسانی را در پرتوی خیال ورزی دانش آموزان و بکارگیری خلاقانه شواهد فراهم سازد.

چرخش از نگاه انفکاکي به نگرش کل گرایانه زمینه مند: یکی دیگر از چرخش های پیشنهادی رویکرد عمل، برآمده از تاکید این دیدگاه بر زمینه های تاریخی-اجتماعی پدیده های انسانی و نقش آنها در فهم این پدیده هاست. بر این اساس، پدیده های اجتماعی-تاریخی (و در کل پدیده های انسانی) را نمی توان فارغ از زمینه های زمانی-مکانی آنها مورد مطالعه قرار داد و در فهم این پدیده ها باید زمینه های تاریخی-اجتماعی و زمان و زمین را در نظر گرفت. از این روی، نگرشهای انفکاکي و مجزا به پدیده های انسانی در فهم این پدیده ها راه به جایی نخواهند برد و قرین توفیق نخواهند بود. در عوض باید در فهم پدیده های انسانی، رویکردهای وابسته به زمینه و کل گرایانه را بکار گرفت تا بتوان ابعاد مختلف این پدیده ها را در این زمینه های کلی معنادار نمود.



چرخش از مطلق انگاری شعارگونه به محتاط اندیشی واقع گرایانه: یکی دیگر از چرخش های پیشنهادی دیدگاه واقع گرایی سازه گرایانه، چرخش از مطلق انگاری های شعارگونه به محتاط اندیشی های واقع گرایانه است. این دیدگاه با تاکید بر واقعیت و شواهد برآمده از آن، برآن است تا هرگونه تبیین و تفسیری را با شواهد محک زند. توجه به محدوده شواهد ما را از ارائه تبیین های شعارگونه و مطلق گرا دور می سازد و واقعیت را با همه سهمگینی و پیچیدگی در برابر تبیین ها و تفسیرهای ما می نهد. در برابر این پیچیدگی، تفسیرهای ما محتاط و واقعی خواهند شد و ناگزیر به قطب احتیاط سوق داده می شوند.

چرخش از شناخت محوری به عمل-کانونی: یکی دیگر از چرخش های پیشنهادی رویکرد عاملیت انسانی، وارد ساختن برنامه درسی علوم اجتماعی به حوزه گرایشها و عمل دانش آموزان است. بر این اساس، این برنامه درسی لازم است فراتر از زمینه های شناختی، با ایجاد زمینه برای واکاوی های گرایشی و نیز تحقق تصمیم های عملی، در نهایت به مداخله و مؤثر اجتماعی دانش آموزان نیز نظر داشته باشد.

Abstract

Social science in terms of philosophical views, has different meanings and functions. This paper attempts to infer aims and principles for this curriculum based on human agency in Islamic view of action. At first section, applying conceptual development approach, we redefine medial educational aims in social science area and at the second section, upon on philosophical foundations, we infer some principles for social science curriculum. After all, we propose some turns in social science curriculum. The educational aims of this curriculum are: Thinking and attaining knowledge and insight about human phenomena, moral managing desires in individual and social arena, recognition of beauty and ugliness in human phenomena and incline to beauty, and increasing student's capacities for social contribution and intervention. In addition, some of principles of this curriculum are: planning for interpreting and dialogue, conditioning interprets to observations, reinforcement truth-searching and critical questioning, and preparing opportunities for students to think about their actions.

Keywords: Social science, curriculum, human agency, aims, principles.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۸۲) هویت علم دینی، تهران: سازمان انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۸). «بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان شناسی (پسا) ساختارگرا»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۸، ۹-۳۶.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹) درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (ج. ۱). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.



باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه. (۱۳۸۹) رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

گروه علوم اجتماعی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی. (۱۳۸۷) راهنمای برنامه درسی علوم اجتماعی برای دوره آموزش عمومی (ابتدایی-راهنمایی). ضامم. جلد دوم. قابل دستیابی در CHAP.TALIF.IR

مسعودی، محمدحسن. (۱۳۹۲) فلسفه علوم اجتماعی و تأثیر آن بر اصول فلسفی برنامه درسی "علوم اجتماعی" در گفتگوی دیدگاه تأویلی (گادامر) و نظریه اسلامی عمل. پایان نامه کارشناسی ارشد به راهنمایی نرگس سجادیه. تهران: دانشگاه تهران.

Brophy, J. & Alleman, J. (2009). "Meaningful social studies for elementary students", *Teachers and Teaching*, 15(3), 357-376.

Coombs, J. R. & Daniels, R. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In Edmond C. Short (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State university of New York Press.

Ediger, M. & Rao, D. B. (2008). *Teaching social studies*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Gadamer, H.G. (1989). *Truth and method. (Second revised edition)*, Translated by by J. Weinsheimer and D.G.Marshall, New York: Crossroad

Hirsch E.D.(1967). *Validity in interpretation*. New York: Yale U.P.

Hertzberg, H. (1981). *Social studies reform: 1880-1980 (A Project SPAN Report)*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

Kleibard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum 1893-1958 (3rd ed.)*. New York: Routledge.

Wesley, E. B. & Wronski, S. P. (1958). *Teaching social studies in high school*. Boston: Heath.

Zevin, J. (2011). *Social studies for the twenty-first century: Methods and materials for teaching in middle and secondary schools*. New York: Routledge.