

## الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی: الگویی برای تربیت سیاسی و اجتماعی

محسن فرمهبینی فراهانی \*

دریافت مقاله: ۹۴/۹/۲۱

پذیرش نهایی: ۹۵/۷/۲۷

### چکیده

هدف این مقاله ارائه الگویی برای تربیت سیاسی و اجتماعی متناسب با وضعیت کشور است. در این راستا سؤال اصلی پژوهش این است که در ادبیات نظری ساحت تربیت سیاسی - اجتماعی، مهمترین الگوها و رویکردهای نظری کدام است؟ و الگوی نظری مناسب برای تربیت سیاسی - اجتماعی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی چیست. روش تحقیق، تحلیل کیفی (غیر تجربی) است. در این زمینه شانزده الگوی نظری از جمله رویکرد آموزش مستقیم سیاسی مدنی، رویکرد مدارس دموکراتیک، رویکرد آسیب شناسی اجتماعی، رویکرد قانون - محور، رویکرد نظام‌مدار، الگوی فردگرایانه و لیبرالی، الگوی جمهورگرایانه و نولیبرالی، الگوی فمینیستی، الگوی شهروند جهانی، الگوی شهروند زیست بومی، رویکرد انتقال فرهنگی، رویکرد شهروندی دموکراتیک و رویکرد تغییر اجتماعی شناسایی شد که کلاً در دو رویکرد جامع "محافظه کار" و "پیشرفت‌گرا" قابل تقسیم است. در این میان رویکرد "تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی" به عنوان رویکرد پیشنهادی برای تربیت سیاسی اجتماعی جمهوری اسلامی معرفی شده است. انتخاب تعبیر شهروندی در این رویکرد به لحاظ اهمیت کلیدی آن در مباحث مربوط به تربیت سیاسی و اجتماعی است.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت سیاسی اجتماعی، الگوها و رویکرد، رویکرد شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی، آموزش و پرورش در دوران معاصر.

## مقدمه

با توجه به انتظاری که در نظام تعلیم و تربیت در زمینه پرورش همه‌جانبه تواناییهای انسان می‌رود به نظر می‌رسد پرورش بُعد سیاسی - اجتماعی به عنوان یکی از ساحتها و قلمروهای اساسی تعلیم و تربیت از اهمیت اساسی برخوردار است. واقعیت این است که دهه گذشته، دوره تغییرات عظیم در حوزه سیاسی و اجتماعی بوده است. قطعیت‌های گذشته و ایدئولوژیهای آزمایش شده، تحت فشار نظریه‌ها و رویکردهایی قرار گرفته است که با پیش واژه "پست" یا "بعد" مشخص می‌شود. امروزه به علت مسائلی همچون تمرکز زدایی از قدرت، گسترش فوق‌العاده فناوری اطلاعات، دهکده جهانی و مسائل مشترک جهانی همچون آلودگی محیط زیست، صلح و امنیت جهانی، باعث شده است که تربیت مدنی نه تنها در سطح محلی و ملی، بلکه در سطح بین‌المللی نیز مورد توجه قرار گیرد؛ به همین دلیل است که از تربیت شهروندی جهانی<sup>۱</sup>، شهروند الکترونیک<sup>۲</sup> و دموکراسی جهان وطنی سخن به میان می‌آید (هلد، ۱۹۹۵)، ساحت سیاسی اجتماعی به عنوان یکی از ساحت‌های اساسی نظام آموزش و پرورش در پی ایجاد دانش، مهارت، نگرش و ارزشهایی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد به عنوان شهروند فعال و آگاه در جامعه مشارکت کنند و از این جهت با تربیت شهروندی پیوندی ناگسستنی دارد. تربیت شهروندی مفهومی متکثر و چند چهره است که ابعاد مختلفی همچون مسئولیت‌پذیری، وحدت و تفاهم ملی، بردباری، قانونگرایی، درک فهم اجتماعی، مشارکت سیاسی و اجتماعی، صلح‌جویی، وفاق و همدلی، درک و فهم سیاسی، مهارت زندگی، برابری و تنوع را شامل می‌شود. تربیت اجتماعی و سیاسی به طور گسترده‌ای شامل آماده‌سازی دانش‌آموزان و دانشجویان برای نقشها و مسئولیت‌هایشان به عنوان شهروند است. حوزه آموزش شهروندی تحت پوشش طیف وسیعی از تعبیرها است و موضوعات بسیاری را در بر می‌گیرد. این تعبیرها شامل شهروندی، سبک زندگی، مطالعات اجتماعی، مطالعات جهانی، جامعه، مطالعات در مورد جامعه، مهارت‌های زندگی و آموزش اخلاقی می‌شود. طیف و گستره اصطلاحات و ارتباطات موضوعی بر وسعت و پیچیدگی موضوعات مورد نظر در این حوزه تأکید می‌کند. نبودن دیدگاه‌های نظری و کلی در زمینه تعلیم و تربیت در ساحت‌های مختلف تعلیم و تربیت متناسب با ویژگیهای دینی و ارزشی بشدت احساس می‌شود. نبودن الگوی نظری و دیدگاهی که

1 - global citizenship education

2 - e- citizen

مورد پذیرش و عمل کارگزاران باشد در ساحت‌های مختلف تعلیم و تربیت از جمله تربیت سیاسی - اجتماعی باعث ناهماهنگی، دوباره کاری و اقدامات متضاد می‌شود. یکی از چالش‌های دوران معاصر در برابر تربیت اجتماعی و دینی، گریز از مطلق‌نگری و روی آوردن به کثرت‌گرایی است. این گرایش که با موج نوین پست مدرنیسم شدت یافته، اعتقاد به طریقه‌های برتر و یگانه اندیشه و عمل را به چالش فرا خوانده است (باقری، ۱۳۸۴). پرداختن به اموری چون مشارکت‌گرایی، توسعه نهادهای ارتباطی، پاسخگو بودن در برابر ملت، حاکمیت قانون و رقابت سالم و مانند آن مستلزم این است که نظام تعلیم و تربیت کشور با عزمی بنیادین برای تربیت شهروندان مناسب و مؤثر اقدام کند. متأسفانه نبودن الگوی نظری مناسب با ویژگی‌های دینی و فرهنگی کشورمان به گونه‌ای جدی مورد توجه نظام آموزش و پرورش نبوده است و نمود آن را نیز در عدم تناسب برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش با بسیاری از نیازهای جدید بویژه نیازهای مربوط به مهارت‌های شهروندی و مهارت‌های زندگی می‌توان مشاهده کرد.

پیشینه پژوهش‌های داخلی در زمینه موضوع نشان می‌دهد، پژوهش‌های چندی از جمله تحقیق فراهانی، فرمهینی فراهانی و رهنما (۱۳۹۲) قلتاش (۱۳۹۲) مرزوقی (۱۳۷۹) فیروزی (۱۳۸۲)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) نجفی (۱۳۷۹) در این زمینه صورت گرفته که مستقیم و غیر مستقیم با موضوع مرتبط است که در ادامه به تعدادی از نتایج آنها اشاره خواهد شد. فراهانی، فرمهینی فراهانی و رهنما (۱۳۹۲) در پژوهشی به عوامل اساسی تربیت شهروندی اسلامی ایرانی پرداخته‌اند. مسئله مورد پژوهش شناسایی عوامل اساسی تربیت شهروندی اسلامی - ایرانی است. روش پژوهش تلفیقی از دو روش تحلیل اسنادی و پیمایشی دلفی است. مطالعات در برخی منابع اسلامی نظیر قرآن، نهج البلاغه و روایات و همچنین برخی آثار شاعران، فلاسفه و اندیشمندان صورت گرفته است. از میان دانشگاه‌های کشور پنج دانشگاه (شاهد، شهید بهشتی، تربیت معلم تهران، تربیت معلم اراک و دانشگاه آزاد اسلامی اراک) به عنوان نمونه به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و ۳۰ نفر از استادان در اعتباربخشی پرسشنامه محقق ساخته همکاری کرده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد دوازده عامل اساسی تربیت شهروندی اسلامی ایرانی شامل ارزشمندی، هدفمندی، روشمندی، نועدوستی، مردم‌سالاری دینی، شایسته‌سالاری، جستجوگری، استقلال فردی، کفایت، سلامت، وطن‌دوستی و اعتدال را نشان دادند. عامل اساسی مردم‌سالاری دینی دارای بیشترین میانگین بوده است. قلتاش (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت

شهروندی پرداخته است. این پژوهش از نوع نظری، و در آن از رویکرد توصیفی - تفسیری در تحلیل اطلاعات استفاده شده است. از مهمترین یافته‌های این پژوهش این است که دیدگاه‌های انتقادی، بازسازی اجتماعی و شهروند فرهنگی حامی رویکرد تربیت شهروندی پیشرفتگرا است. دیدگاه شهروندی دموکراتیک متضمن دلالت‌هایی برای هر دو رویکرد تربیت شهروندی محافظه‌کار و پیشرفتگرا است و دیدگاه انتقال فرهنگی نیز جهتگیری محافظه‌کارانه در تربیت شهروندی دارد. مرزوقی (۱۳۷۹) در پایان نامه دکتری خود تحت عنوان "تربیت سیاسی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران" موضوع نظریه‌های تربیت سیاسی در قالب نظریه‌های محافظه‌کار، انتقادی، دموکراتیک و پست مدرن را مورد بررسی و ارزیابی قرار داده و نظریه مشروعیت الهی - مردمی حکومت را مبنای نظریه تربیت سیاسی قرار داده است. آن گاه به طراحی الگوی برنامه درسی مطلوب تربیت سیاسی با محورهای جهتگیری اصول، اهداف و محتوا و روشهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی پرداخته است. نتیجه‌گیری کلی پژوهش بیانگر این است که در موضوع تربیت سیاسی در آموزش و پرورش ایران برنامه‌ریزی منسجم و منظمی وجود ندارد و در این مورد، برنامه‌ریزی جامع، اصلاح و بازنگری درس‌تعلیمات اجتماعی در بُعد تربیت سیاسی بر اساس الگوی تدوین شده پیشنهاد شده است. فیروزی (۱۳۸۲) در پایان نامه دکترای خود به بررسی موضوع تربیت و جامعه مدنی پرداخته است. در این پایان نامه با الهام از نظر اندیشمندان و فیلسوفان مختلف همچون افلاطون، ارسطو، یاسیرس، دیوئی، تربیت به عنوان زیر ساخت یا بنیاد هر جامعه‌ای به طور عام و تغییر و اصلاح اجتماعی (جامعه مدنی) به طور خاص در نظر گرفته شده است. آن گاه مفهوم جامعه مدنی و سیر تکاملی آن و هم‌چنین نظر صاحب‌نظرانی همچون هابز، لاک، فرگوسن، اسمیت، کوهن و... مورد بررسی قرار گرفته است. فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) در پژوهشی، که تحت عنوان «بررسی ویژگیهای انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله (۱۴۰۴ - ۱۳۸۴)» انجام شده است، این ویژگیها را در زمینه سواد سیاسی و اجتماعی این گونه مطرح می‌کند: قانونگرایی، مسئولیت‌پذیری، بردباری، درک و فهم سیاسی، اقتدار ملی، وحدت ملی، و عدالت اجتماعی. علین (۱۳۸۵) تربیت سیاسی از دیدگاه امام علی(ع) را مورد بررسی قرار داده و این اصول را برای تربیت سیاسی استخراج کرده است: خدامحوری، توکل بر خدا، اعتقاد به عالم آخرت، نفی افراط و تفریط، عدالت اجتماعی، شایسته‌سالاری، مردم‌سالاری، اصلاح وضعیت، ایجاد زمینه، تعقل، عزت، تساهل و فضل. نجفی (۱۳۷۹)

در پایان‌نامه دکترای علوم سیاسی خود تحت عنوان «مراتب ظهور فلسفه سیاست در تمدن اسلامی» مراتب دهگانه منابع اندیشه اسلامی را در این زمینه مورد بررسی قرار داده است. محقق به این نتیجه رسیده است که عدالت به مثابه منشور بر علوم مختلف اسلامی تابیده و متون مختلفی را پدید آورده است. در واقع او معتقد است عدالت حلقه اتصال اصلی و غایت همه این متون است.

پژوهش‌های خارجی زیادی در زمینه تربیت سیاسی اجتماعی بویژه تربیت شهروندی در سطح بین‌المللی صورت گرفته است که اینک به چند نمونه از آنها اشاره خواهد شد. کِر<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای تطبیقی سازمان تربیت شهروندی را در مقطع ابتدایی (۱۱ - ۵ سالگی) و دبیرستان (۱۱ تا ۱۶ سالگی) در کشورهای مختلف به تصویر کشیده است. وی الگوی اصلی در برنامه درسی ابتدایی در بیشتر کشورها را در زمینه تربیت شهروندی با توجه به مطالعات تطبیقی از طریق رویکرد برنامه درسی در هم تنیده<sup>۲</sup> می‌داند. در انگلیس تربیت شهروندی تحت عنوان درسی "آموزش برای شهروندی" در کانادا، آلمان و سوئد تحت عنوان مطالعات اجتماعی در ایتالیا و هلند بیشتر تحت عنوان تربیت مدنی در استرالیا تحت عنوان جامعه انسانی و محیطش (HSIE) تدریس می‌شود. هلدن و کلخ<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) در طی مطالعه‌ای تطبیقی در زمینه تربیت مدنی، اهداف زیر را برای این نوع تربیت در کشور انگلیس پیشنهاد می‌کنند که به تعدادی از آنها اشاره می‌شود: فهم و بحث موضوعات محلی که بر خود و جامعه تأثیر می‌گذارد. قدرت رویارویی با چالش‌های نو از طریق جمع‌آوری اطلاعات و مسئولیت انتخاب و عمل، شناسایی خود به عنوان هویت مستقل، فهم ضرورت قانون و اجرای آن در جامعه، قدردانی از تنوع هویت‌های قومی، ملی، منطقه‌ای، دینی و نیاز به احترام متقابل، آگاهی از دولت محلی و مرکزی انواع خدمات و چگونگی تأمین مالی آنها، آگاهی از چگونگی قانونگذاری در کشور (ویژگی‌های کلیدی و اساسی مجلس)، قدرت درک اهمیت دموکراسی و آشنایی و حمایت از مؤسساتی که در این زمینه در سطح محلی و ملی کار می‌کنند. براساس مطالعه ویژه‌ای که در سطح بین‌المللی توسط "لی وینگ آن" (۱۹۹۹) انجام و در آن از نخبگان تربیتی ۱۲ کشور جهان نظرخواهی شده دوازده نوع ارزش در برنامه شهروندی مورد تأکید قرار گرفته و اهمیت هر ارزش در سطح آسیا و بین‌المللی مقایسه شده است.

---

1 - Kerr

2 - integrated curriculum

3 - Holden and Clough

## میانگین‌ها بر حسب رتبه

عنوان	آسیا	بین المللی
ارزشهای اخلاقی	۱/۷	۲
ارزشهای شهری	۱/۸	۱/۹
استقلال شخصی	۲	۱/۹
دموکراسی	۲/۳	۱/۲
ارزشهای مربوط به کار	۲/۳	۲/۳
ارزشهای خانوادگی	۲/۳	۲/۵
آگاهی از محیط زیست	۲/۴	۲/۳
تنوع و چند فرهنگی	۲/۵	۲/۶
صلح و حل تضادها	۲/۶	۲/۶
هویت ملی و وطن دوستی	۲/۸	۲/۸
آگاهی از مسائل جهانی	۲/۸	۲/۸
تساوی جنسیت	۳/۱	۲/۸

تحقیق دیگری تحت عنوان "تفاهم عمومی و تربیت مدنی، تعلیم و تربیت به منظور تغییر و مشارکت دموکراتیک در جامعه تفاهمی" توسط وُک<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) برای گرفتن درجه دکترا در دانشگاه ایندیانا انجام شده است. این پژوهش، تصویری از کمبودهای تربیت مدنی ارائه می‌کند. یافته‌های این پژوهش حاکی است که سیاستهای جاری در راستای حل مسائل عمومی انجام نمی‌شود. هم‌چنین شواهد نشان می‌دهد که شهروندان فقط در سیاستهایی که در زمینه حل مسائل عمومی اعمال می‌شود، مشارکت می‌کنند. محقق نتیجه می‌گیرد که نظام تعلیم و تربیت، دانش‌آموزان را برای مشارکت سیاسی که مستلزم تعمق گروهی یا تحقیق جمعی درباره مسائل مشترک است آماده نمی‌کند.

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پژوهشی تحت عنوان «آموزش مدنی در ۲۴ کشور جهان» انجام داده است. هدف این مطالعه، شناخت و بررسی راه‌هایی است که جوانان را برای ایفای نقش شهروندی در جوامع دموکراسی آماده می‌کند. نتایج پژوهش حاکی است که

موضوعات کلیدی در محتوای آموزش مدنی در کشورهای مورد مطالعه مشترک است. در همه این کشورها دروسی هست که به طور خاص به این حوزه اختصاص داده شده است؛ اما تنها برخی از این درسها را می‌توان به عنوان تعلیمات مدنی اطلاق کرد. اتفاق آرا بین مجریان مطالعات موردی ملی وجود دارد که آموزش مدنی باید بر مبنای موضوعات مهم محتوایی تنظیم شود که حالت بین رشته‌ای دارد و اینکه برنامه باید مشارکتی، تعاملی، مرتبط با زندگی به دور از هر نوع سلطه‌گری محیطی در ارتباط با والدین و جامعه و به دور از تسلط سازمانهای دولتی و همین‌طور سلطه کادر علمی مدرسه تولید شود. البته کمتر کشوری در دنیا هست که این‌گونه عمل کرده باشد. بین مقاصد دموکراسی، که در برنامه درسی مطرح است با واقعیت‌های جامعه و مدرسه شکاف بزرگی وجود دارد (پوترا و شویل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). کونل<sup>۲</sup> (۱۹۷۱) در پژوهشی تحت عنوان «رشد تفکر سیاسی کودکان در استرالیا» با هدف تعیین مراحل تفکر سیاسی انجام داده است. کونل در مطالعه خود به این نتیجه رسیده است که کودکان تا رسیدن به رشد سیاسی واقعی از چهار مرحله تفکر شهروندی، واقع‌گرایی، ساخت نظم سیاسی اولیه و تفکر ایدئولوژیکی عبور می‌کنند.

مطالعه پژوهشهای داخلی در این زمینه نشان می‌دهد تحقیقی با ویژگیهای این پژوهش انجام نشده است. تنها پایان‌نامه مرزوقی که در پی تدوین نظریه‌ای برای تربیت سیاسی در برنامه درسی (درس تعلیمات اجتماعی) بوده به نوعی با این پژوهش مرتبط است. سایر تحقیقات بر موضوعات خاصی همچون مهارتهای زندگی و تربیت شهروندی تمرکز دارد اما هیچ‌کدام به تدوین الگوی خاصی برای تربیت سیاسی - اجتماعی نپرداخته‌اند. نتایج پژوهشهای خارجی نیز حاکی است که زندگی در جامعه دموکراتیک نیازمند به شهروندانی است که در امور عمومی مشارکت فعال داشته باشند و دانش و مهارتهای لازم برای این امر را بیاموزند. بدین لحاظ الگوها و رویکردهای خاصی نیز برای اجرای چنین امری پیش‌بینی کرده‌اند؛ لیکن این الگوها به علت تناسب با ویژگیهای فرهنگی قابل نقد و بررسی است. با توجه به خلئی که در این زمینه هست در واقع دو سؤال پژوهش این است که در ادبیات نظری ساحت تربیت سیاسی - اجتماعی، مهمترین الگوها و رویکردهای نظری کدام است؟ و الگوی نظری مناسب برای تربیت سیاسی - اجتماعی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی چیست.

---

1 - Putra and sheveel

2 - Konel

## روش پژوهش

نوع پژوهش بر اساس هدف، بنیادی - راهبردی، و آن تحقیقی است که به لحاظ افق راهبردی و به منظور فراهم ساختن زمینه علمی لازم برای حل مسائل جاری و آینده انجام می‌پذیرد. هدف اساسی تحقیق بنیادی بررسی افکار، عقاید و نظرها و تأیید، تعدیل و رد آنها و تولید اندیشه‌ها و گسترش نظریه‌ها در زمینه مورد تحقیق است. تحقیق به روش تحلیل کیفی (غیر تجربی) انجام شده است. در این روش کیفی واحدهای مشاهده عبارت است از انواع اسناد و مدارک یعنی متون و نوشتارهای منابع درجه دوم مرتبط با موضوع تحقیق که در آن انواع متون و نوشتارهای منابع درجه دوم در ارتباط با موضوع تحقیق و سؤالات پژوهش به صورت تحلیلی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. ابزار تحقیق فیشبرداری است که متناسب با اهداف و سؤالات تحقیق مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این راستا اطلاعات فیشها دسته‌بندی، و سپس ذیل عنوانهای مناسب آورده شده است. داده‌های این پژوهش عمدتاً از طریق مرور انتقادی ادبیات نظری معاصر در زمینه تربیت سیاسی اجتماعی و تحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه تربیت سیاسی - اجتماعی به دست آمده است در این راستا بعد از اینکه الگوهای تربیت سیاسی و اجتماعی مشخص و دسته‌بندی شد بر اساس مرور انتقادی الگوهای موجود، الگویی متناسب با ویژگیهای بومی کشور تنظیم شد.

روش شناسی مطالعه در پاسخ به سؤال دوم پژوهش یعنی ارائه الگو در ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی با استفاده از رویکرد تلفیقی و روش تحلیل کیفی، جمع‌بندی و مرور انتقادی پژوهشهای پیشین و مطالعات اسنادی مرتبط و عمدتاً با روشهای ذیل، داده‌های مورد نیاز به دست آمده است:

- مرور انتقادی بر پیشینه مباحث نظری در زمینه ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی

- تحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه ساحت تربیت

سیاسی و اجتماعی

- بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها



## یافته‌های پژوهش

در مورد سؤال اول تحقیق در زمینه شناسایی مهمترین الگوها و رویکردهای نظری در ادبیات نظری ساحت تربیت سیاسی - اجتماعی باید گفت پژوهشگران و محققان در حوزه تربیت سیاسی - اجتماعی، دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلفی را برای پرورش توان شهروندی مطرح کرده‌اند. به‌طور کلی مهمترین رویکردهای نظری در زمینه تربیت سیاسی - اجتماعی (مدنی) به این قرار است:

۱ - رویکرد مدارس دموکراتیک: در این رویکرد مدرسه در تربیت دموکراتیک و سیاسی - اجتماعی نقش اصلی دارد. در این رویکرد، آموزش مستقیم شهروندی و مدنی می‌تواند به افزایش دانش شهروندی دانش‌آموزان کمک فراوانی کند؛ اما لزوماً موجب بهسازی نگرش و رفتار شهروندی نمی‌شود (پریور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). در این رویکرد مدارس باید فعالیتهای تربیتی خود را بر دو هدف عمده متمرکز کنند. مدارس باید محتوای آموزشی و مهارتهایی را به دانش‌آموزان بیاموزند که برای شرکت افراد در جامعه دموکراتیک ضروری است. و همچنین مدارس باید در توسعه بنیادهای اخلاقی بچه‌ها، تلاش ویژه‌ای را به کار بندند تا آنها بتوانند درک روشنی از زندگی، حقوق و مسئولیتهای شهروندی داشته باشند (آشتیانی، ۱۳۸۳). در این رویکرد دانش‌آموزان باید دانش اخلاقی، رفتار اخلاقی و مراقبت اخلاقی را به طور متوازن بیاموزند. آنها باید یاد بگیرند که به خود و دیگران احترام بگذارند و برای قانون، عدالت، برابری، مشارکت در زندگی عمومی و توجه به منافع عموم مردم ارزش قائل باشند.

مدارس در این رویکرد باید خود نماد مردم‌سالاری و دموکراسی باشد (موشر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). نمونه‌های اولیه این رویکرد را می‌توان در افکار جان دیویی و لارنس کهلبرگ مشاهده کرد. به‌طور خلاصه رویکرد مدارس دموکراتیک، تربیت شهروندی را نه تنها فقط با آموزشهای مستقیم مفاهیم و ارزشهای شهروندی، بلکه از طریق زمینه‌سازی الگوپذیری از معلمان و کلاسهای درس دموکراتیک، روابط مبتنی بر دموکراسی در سطح مدرسه، مشارکت در مدرسه، فضا و جو حاکم بر مدرسه و به طور کلی وجود فرصتهای تربیتی مبتنی بر اصول دموکراسی امکان‌پذیر می‌داند.

۲ - رویکرد آموزش مستقیم سیاسی - مدنی<sup>۳</sup>: فکر اصلی این رویکرد این است که تربیت

1 - Prior

2 - Mosher

3 - Political - civic education approach

شهروندی از طریق مطالعه دولت و سیاستها، خط‌مشی‌ها و ارزشهایی امکان‌پذیر است که حکومت بر آن مبتنی است. مطابق این رویکرد، نظام آموزشی باید آموزشهای مستقیم سیاسی - مدنی را در سه بعد دانش و مهارتهای شهروندی، ارزشهای شهروندی و مشارکت مدنی در دستور کار خود قرار دهد. در این دیدگاه، مطالعه مفاهیم اساس سیاسی - مدنی در دروس مرتبط همچون تاریخ، ادبیات، علوم اجتماعی برای دانش‌آموزان ضروری است تا از این رهگذر، دانش‌آموزان حقوق و مسئولیتهای خود را در جامعه مردم‌سالار درک کنند و در عین حال در توسعه چنین جامعه‌ای کوشا باشند (پارکر، ۱۹۸۷) این رویکرد گرچه توجه به آموزش متوازن تربیت سیاسی - مدنی دارد (کندی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹) به طور خلاصه، رویکرد آموزشهای مستقیم سیاسی - مدنی، شیوه‌ای است که در آن مهارتها و ویژگیهای شهروندی و مشارکت در کارهای جامعه به منظور فهم و حمایت از اصول و ارزشهای مردم‌سالاری از طریق آموزش محتوای معینی صورت می‌پذیرد.

۳ - رویکرد مسائل اجتماعی یا آسیب‌شناسی اجتماعی<sup>۲</sup>: این رویکرد بیشتر بر مشکلات اجتماعی و شناخت مؤسسات متمرکز است و مباحثی همچون بی‌عدالتی، خشونت، جنایت، تبعیض، فقر، آلودگی، جنگ و ترور نمونه مسائلی است که در این رویکرد در کانون توجه قرار دارد (مور، ۱۹۸۵). در واقع هدف اصلی این رویکرد افزایش آگاهی دانش‌آموزان از نابرابریهای مشکلات جامعه است تا در آنان حس مسئولیت را برای حل این مسائل برانگیزد. اجرای این رویکرد در عرصه عمل به توسعه آگاهیهای سیاسی معلمان، مدیران مدارس، برنامه‌ریزان درسی نیاز دارد. آشنایی با مشکلات اجتماعی معاصر، آشنایی با کارهای اجتماعی (مالیات، هزینه‌های زندگی و...) افزایش توان تصمیم‌گیری و کمک به دانش‌آموزان در درک دیدگاه‌های دیگران از اهداف عمده تربیت سیاسی اجتماعی در این دیدگاه است (پارکر، ۱۹۸۷).

۴ - رویکرد توسعه تدریجی مفاهیم اجتماعی - سیاسی (محیط‌های توسعه یافته): در این رویکرد بتدریج مفاهیم اساسی در تربیت سیاسی - اجتماعی در برنامه درسی از یک پایه به پایه دیگر توسعه و وسعت بیشتری می‌یابد. به طوری که ابتدا رابطه فرد با خانواده، سپس با گروه‌های اجتماعی و آن‌گاه با سازمانها و مؤسسات و نهایتاً جامعه مطرح می‌شود. اگر دانش‌آموز در خانواده به جایگاه خود پی‌ببرد در شناخت رابطه و نقش خود در گروه‌های مختلف، موفقیت بیشتری

1 - Kennedy

2 - Social pathology Approach

کسب می‌کند و در واقع الگوی ارتباطی را، که در خانواده کسب کرده است بتدریج به جامعه بزرگتری تسری خواهد داد (معافی، ۱۳۸۵).

۵ - رویکرد آموزش قانون - محور<sup>۱</sup>: بر اساس این رویکرد، سواد قانونی برای شهروند خوب، ضروری به شمار می‌رود. از این رو فهم قانون و مراحل قضایی در این رویکرد مورد تأکید است. این رویکرد عمدتاً در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مطرح شد و توجه آن بر آموزش قانون اساسی در درجه اول و سپس آموزش و یادگیری قوانین حکومت ملی، ایالتی (استانی) و محلی است. برنامه‌های آموزشی در این رویکرد بر آموزش مراحل قانونی و مؤسساتی تأکید دارد که در این امر دخیل است و محورهای آموزشی شامل مواردی چون قوانین اساسی، نظام کیفری، ساختار اجرای قانون و فرایند استدلال قضای در محاکم است (کندی، ۱۹۹۹). این رویکرد از یک سو با رویکرد آموزشهای مستقیم سیاسی - مدنی به علت تأکید بر آموزشهای حقوقی - قانونی شباهت دارد و از سوی دیگر با رویکرد آسیب‌شناسی اجتماعی نیز به علت آموزش مباحث حقوقی و کیفری مرتبط حقوقی و کیفری مرتبط با دانش‌آموزان و کاهش این جرائم، نزدیک است.

۶ - رویکرد نظام‌مدار تربیت شهروندی یا پژوهش تاریخی<sup>۲</sup>: در این رویکرد، آموزش شهروندی به معنای آموزش مستقیم حقوق و مسئولیتهای شهروندی نیست؛ بلکه بیشتر بر پرورش ابعاد عقلانی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان توجه می‌شود (شلی، ۱۹۹۸). در این رویکرد هدف اصلی این است که با آموزش روشهای پیشرفته تحقیق و تواناسازی پژوهشی دانش‌آموزان، توان شهروندی را در آنان پرورش دهند. به زعم حامیان این دیدگاه، بین تاریخ و شهروندی رابطه محکمی وجود دارد؛ زیرا دانش‌آموزان در صورت یادگیری روشهای تاریخی می‌توانند درک کنند که چگونه جوامع می‌توانند به صورت آزاد و کارآمد باقی بمانند (نیومن، ۱۹۸۷: ۱۷). دانش‌آموزان باید کشمکش‌های دورانهای گذشته را بفهمند و در جستجوی پاسخهایی برای آنها باشند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت در رویکرد منظم تربیت شهروندی دانش‌آموزان می‌توانند از طریق دانش اندوختنی و تفکر درباره تاریخ، فرصتهای لازم را برای درک انسان و جامعه انسانی به دست آورند.

۷ - رویکرد (دیدگاه) نوفضیلت‌گرای سیاسی: مکتب جماعت‌گرایی<sup>۳</sup> با ارجاع به فضیلت‌گرایی دوران کلاسیک و بازسازی الگوی نوفضیلت‌گرای سیاسی بواقع در برابر آموزه لیبرالیسم و به

1 - law ° related approach

2 - Systematic approach of citizenship education

3 - Communitarianism

طور خاص لیبرالیسم راولزی<sup>۱</sup> صف‌آرایی کرده است. مهمترین اندیشمندان این مکتب، افرادی چون السدیر مک اینتایر<sup>۲</sup>، مایکل ساندل<sup>۳</sup>، چارلز تیلور<sup>۴</sup> و تا حدی مایکل والدر<sup>۵</sup> هستند. در این دیدگاه، هویت انسان در قالب جماعات و به شکل هویت اجتماعی تصور می‌شود. این امر به نوبه خود تضمین‌کننده آزادی فردی و مسئولیت جمعی است. در این رویکرد، اهمیت اجتماعی - روانشناختی و اخلاقی وابستگی به جوامع و امور تأیید قرار داده می‌شود و بر این باور است که داورها و استدلال‌های اخلاقی باید از متن سنتها و برداشتهای فرهنگی نشئت گیرد. از این رو، انسانیت فرد را در گروه شهروندی فعال در اداره کارهای جامعه تعریف کرده، و جماعت، پیش از فرد و لازمه آن تلقی می‌شود؛ بدین ترتیب شهروندی ماهیتی کل‌نگر<sup>۶</sup> دارد و تجاوز به آزادی تلقی نمی‌شود. برای شهروند، فضیلت مدنی عین آزادی و منبع اصلی افتخار و احترام است. فضیلت مدنی به زندگی فرد هدف و معنا می‌بخشد (فالكس، ۱۳۸۱: ۲۸).

۸ - الگوی شهروندی فراگیر سیاسی (شهروندی فراگیر لیبرالی): نماینده اصلی این الگو، جان راولز<sup>۷</sup> فیلسوف عدالت‌گرای معاصر است که دیدگاه‌های مبتنی بر تفسیرهای فردگرایانه لیبرالی تحت تأثیر اندیشه‌های فلاسفه عصر روشنگری است. در این دیدگاه اعتقاد بر این است که پیوندهایی که جامعه را در هم می‌تنند، نمی‌توانند فرهنگی باشند؛ بلکه لازم است راه‌های ارتباط سیاسی میان شهروندان را از طریق تعهد به آرمان همگانی شهروندی افزایش داد. دستیابی به واقعیت همگانی در شهروندی سیاسی به عنوان هدف تعقیب نمی‌شود، بلکه در مقابل به دنبال ایجاد ارتباطی میان شهروندان گوناگون است. راولز بر این باور است که "فلسفه به منزله جست‌وجوی حقیقت درباره نظم اخلاقی و متافیزیکی مستقل، نمی‌تواند بنیان و پایه عملی و مشترک درک و برداشتی سیاسی از عدالت در جامعه‌ای دموکراتیک فراهم آورد (راولز، ۱۳۸۵). در این الگو، اصول عدالت مستلزم این است که همه شهروندان به لحاظ اخلاقی دارای ارزش برابر باشند. عدالت در لیبرالیسم سیاسی والزی، به مثابه انصاف سیاسی - و نه مابعد الطبیعی - دانسته شده است.

- 
- 1 - John. Rawls
  - 2 - Alasdair MacIntyre
  - 3 - Michael Sandel
  - 4 - Charles Taylor
  - 5 - Michael Walzer
  - 6 - Holistic
  - 7 - John Rawls

به نظر او هیچ مفهومی از خیر به تنهایی نمی‌تواند در زندگی اجتماعی همه افراد به کار گرفته شود. در لیبرالیسم راولزی، شهروندی اساساً به مثابه مجموعه‌ای از حقوق فردی تعریف می‌شود که مهمترین کارکرد آن، برخورداری از استقلال فردی است. تأکید لیبرالها بر فردگرایی انتزاعی و استقلال فردی موجب می‌شود تا آنها فرد و جامعه را در مقابل با یکدیگر درک کنند و نسبت به آرمانهای جامعه بدگمان باشند.

۹ - الگوی فردگرایانه و لیبرالی: در این دیدگاه فرد و حقوق فردی در کانون توجه قرار دارد و اجتماعی بودن آدمی را تابعی از آن می‌داند. این دیدگاه پس از قرون شانزدهم و هفدهم در اروپا به عنوان لیبرالیسم مطرح شد. طبق این الگو، تأکید بر این است که هیچ‌گونه فشار و مانع سیاسی فکر و عقیده و بیان بر شهروند تحمیل نشود. فرد حق داشته باشد که هر طور می‌خواهد بیندیشد و هر دینی را که می‌خواهد اختیار کند؛ بگوید؛ بنویسد و در اداره شهر و تنظیم آن، مداخله و مشارکت کند. این الگو از قدیمی‌ترین الگوهای شهروندی است؛ در سطح نظری در نظریات جان لاک ریشه دارد؛ در دوره معاصر نیز با آرای هایک<sup>۱</sup> همخوانی دارد. مطابق این الگو شهروند به صورت فردی، تعهد دارد که با کار و کوشش و پشتکار و هوش در جامعه آزاد رقابتی به فعالیت و خلاقیت و ابتکار پردازد و پیوسته در اندیشه به حداکثر رساندن سود و مطلوبیت خود باشد. الگوی شهروندی فردگرایانه لیبرالی، معتقد است دولت سالاری به بهانه تأمین طبقات محروم، شهروندان را وابسته و در نتیجه، بنده دولت و پرستنده قدرت می‌سازد. انگیزه کار و خلاقیت و ابتکار را از آنها می‌گیرد و حقوق مدنی و سیاسی را آسیب‌پذیر و محدود می‌سازد (نوزیچ<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷ به نقل از آشتیانی، ۱۳۸۳).

۱۰ - الگوی جمهورگرایانه و نو لیبرالی: این الگو در نظریات روسو ریشه دارد و در قرن بیستم و تحت تأثیر اعلامیه جهانی حقوق بشر، توسط هامپری مارشال<sup>۳</sup> نظریه‌پردازی کرده است. طبق الگوی مارشال، شهروندان همان گونه که مطابق حقوق مدنی از آزادی فردی و شخصی و بیان و اندیشه و عقیده و مالکیت برخوردارند و همان طور که براساس حقوق سیاسی، می‌توانند در عرصه قدرت سیاسی مشارکت کنند، رأی بدهند و در مجلس و شوراهای انتخاب بشوند از حقوق اجتماعی

1 - Hayek

2 - Nozich

3 - Marshall . T.H

همچون آموزش همگان، امنیت، خدمات بهداشتی و تأمین اجتماعی نیز برخوردارند (مارشال، ۱۹۹۸ به نقل از آشتیانی، ۱۳۸۴). در این رویکرد، اجتماعی بودن آدمی به معنای قرار داشتن او در بستر یا ساختار معین اجتماعی - تاریخی است. اجتماعی بودن، انتزاعی، صوری و فارغ از وضعیت معین اجتماعی - تاریخی نیست، بلکه تنها در ساختار اجتماعی خاصی تحقق می‌یابد (باقری، ۱۳۸۴: ۱۸۲).

۱۱ - الگوی فمینیستی: مطابق این الگو، که بویژه از جنبش‌های دهه ۶۰ به بعد قرن بیستم شیوع یافت، نظر بر این بود که شهروندی تا آن زمان، عمدتاً بر قامت مردان، ساخته شده و با معیارهای مردانه و فرهنگ مذکر تکوین یافته بود، باید دگرگون شود و زنان نباید شهروند درجه دوم به‌شمار آیند. اتفاق اساسی، که در الگوی فمینیستی روی داده است در مجموع بر این باور است که نگاه به زنان همچون بردگان و مهاجران و به عنوان جنس دوم باید از جرگه شهروندی خارج شود (آشتیانی، ۱۳۸۳).

۱۲ - الگوی شهروند جهانی: این الگو از دهه ۹۰ قرن بیستم موضوعیت بیشتری یافت. تحولات منطقه‌ای شدن و جهانی شدن همگام با عصر اطلاعات و ارتباطات و یکپارچگی بازارهای جهانی به توسعه این الگو دامن زده است. در این دیدگاه، دیگر نمی‌توان فرد ساکن در سرزمین خاصی را طبق دیدگاه «دولت - ملت» و صرفاً به سبب سکونت در منطقه‌ای خاص از حقوق شهروندی فراملی و جهانی محروم کرد. فرایند مجازی شدن، شبکه‌ای شدن و جهانی شدن و ظهور «جهانشهر» موجب تحول مفهوم شهروند شده است. در این چشم‌انداز، «شهروند جهانی» نه تنها می‌تواند تابعیت‌های دوگانه یا حتی چندگانه داشته باشد بلکه شاید بتواند در مقابل خشونت‌های نژادی، دینی، ملی، سیاسی «دولت - ملتها»، از ظرفیت‌ها محیط حقوقی نظام شهروندی جهانی بیشتر بهره بگیرد؛ هرچند این فرایندها هنوز تجربه‌های دشوار و پیچیده نخستین خود را طی می‌کند و اساساً قوت‌های جهانی شدن با ضعفها و فرصت‌های آن با تهدیدها همراه است. به عقیده سویسال<sup>۱</sup> این ادعا گزافه نیست که در جهان کنونی، مفهومی جدید و جهانشمولتر از شهروندی ظهور کرده است که اصول سازمان‌دهنده و مشروعیت‌بخش آن، نه بر پایه ملیت، بلکه بر پایه شخصیت جهانشمول بنیان می‌یابد (سویسال، ۱۹۹۴). الگوی سویسال در مورد «عضویت پسا ملی»<sup>۲</sup> بر پایه حقوق

1 - Global citizenship model

2 - Soysal

3 - Post - nationed belonging

جهانشمول استوار شده است.

۱۳ - الگوی شهروند زیست بومی<sup>۱</sup>: این الگو در پایان قرن ۲۰ و آستانه قرن ۲۱ به شکل جدی مطرح شده است. این الگو، واکنشی در برابر تهدیدهایی همچون گرم شدن زمین، آتش‌سوزی جنگل‌ها، ورود مواد شیمیایی سمی در زنجیره‌های غذایی، آلودگی هوا و مانند آن بوده است. در دل این طرز نگاه، دغدغه‌های جستجوی معنا، آشتی با خویشتن کیهانی و تبار زیست‌بومی و بازگشت به دامن مادر زمین نیز موج می‌زند. سرنوشت مشترک سیاره‌ای، انسان را با سایر اعضای خانواده آن به سازگاری فرا می‌خواند. خستگی از سیطره صنعت و کمی و مصرف مسرفانه، بار دیگر احساس نیاز به «وحدت انسانی و طبیعت» و احساس نیاز به زیبا شناسی را در انسان دامن می‌زند (فراستخواه، ۱۳۷۷). در الگوی شهروندی زیست بومی، مفهوم «دولت شهر» و «دولت - ملت» و حتی جهان سیاسی - اقتصادی به مفهوم سیاره‌ای و کیهانی، تحول و توسعه یافته است (وان استنبرگ، ۱۹۹۴).

۱۴ - دیدگاه انتقالی فرهنگی در تربیت اجتماعی: در این چهارچوب وظیفه مدرسه انتقال یا القای ارزشها، سنتها و اخلاقیات به وسیله جامعه به دانش‌آموزان است. این دیدگاه یکی از قدیمی‌ترین دیدگاه‌های اجتماعی است. بر اساس این دیدگاه باید شاگردان را به مسیرهای مناسب اجتماع هدایت کرد. برخی از جامعه‌شناسان اعتقاد دارند مدارس باید شاگردان را با فرهنگ اجتماعی و نقشهایی که به عهده می‌گیرند آشنا سازند. امیل دورکیم آموزش و پرورش را جریان درونی کردن واقعتهای اجتماعی یا وجود اجتماعی<sup>۲</sup> می‌داند. حیات اجتماعی با تثبیت شدن درون فرد به مرجع اخلاقی تبدیل می‌شود. تاکلوت پارسونز<sup>۳</sup> نیز آموزش و پرورش را انتقال فرهنگی قلمداد می‌کند. وی معتقد است مدارس نقشی دوگانه دارند: یکی جامعه‌پذیر کردن که به درونی کردن نقشهای اجتماعی افراد و انتظاراتی می‌پردازد که دیگران از فرد دارند و دیگری مؤسسه توزیع منبع انسانی که به تربیت نیروی انسانی می‌پردازد (میلر، ۱۳۷۹).

۱۵ - دیدگاه شهروندی دموکراتیک<sup>۴</sup>: در این چهارچوب وظیفه مدرسه فقط انتقال ارزشها نیست، بلکه از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که در تفکر استقلال پیدا کنند. یکی از سخنگویان اصلی

1 - Ecological Citizenship Model

2 - Social being

3 - T.Parsons

4 - Democratic citizenship

این دیدگاه جیمز شیور<sup>۱</sup> است که رویکرد "کاشگری به شیوه محاکم قضایی" را در آموزش مطالعات اجتماعی تدوین کرد. در برداشت شیور از دمکراسی، مفهومی از قبیل شأن و منزلت فرد<sup>۲</sup>، حاکمیت بر سرنوشت خود، سرنوشت خود، هوش، کثرتگرایی و اجتماع<sup>۳</sup> جزء مفهومی اساسی به شمار می‌آید؛ این امر بدان معناست که هر فردی از ارزش و کرامت ذاتی برخوردار است باید با او با احترام برخورد کرد. آموزش و پرورش شهروندی بر رشد قوای عقلانی تأکید فراوانی دارد تا بدین وسیله افراد بتوانند با تعارضهایی رو در رو شوند که در دمکراسی مطرح می‌شود (میلر، ۱۳۷۹: ۸۹). آموزش و پرورش شهروندی به دانش‌آموزان می‌آموزد چگونه با تعارضها به شکل عقلانی روبه‌رو شوند. ارزش دیگری که در این نگرش نسبت به دمکراسی اهمیت دارد، کثرتگرایی است.

۱۶ - دیدگاه تغییر اجتماعی: این رویکرد وجود نابسامانیهای جامعه را تصدیق، و بر نقش مدرسه در رفع این نابسامانیها تأکید می‌کند. مریانی از قبیل آلفرد ال شولر<sup>۴</sup> و فرد نیومن رویکردهایی را مطرح ساخته‌اند که به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد نه تنها مسائل را بررسی کنند، بلکه درگیر جریان تغییر اجتماعی در سطح مدرسه و جامعه محلی شوند. این دیدگاه بر این باور استوار است که آموزش و پرورش می‌تواند در تجدید ساختار جامعه ایفای نقش کند. آرمانهای تربیتی این دیدگاه درگیر شدن دانش‌آموزان با تغییرات اجتماعی و پرورش مهارتهای مربوط به تغییر اجتماعی است.

#### رویکرد پیشنهادی، رویکرد شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی

از آنجا که تدوین الگوی نظری تربیت سیاسی و اجتماعی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در طرح تدوین سند ملی آموزش توسط نگارنده صورت گرفته است، رویکرد ارائه شده به عنوان رویکرد اساسی در سند تحول در ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی مورد پذیرش قرار گرفت. مبانی نظری این الگو به پردازش الگوهای نظری متناسب با ویژگیهای مطلوب نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران معطوف است که در سند تحول بنیادین آمده است. التزام به این چهارچوب منسجم به منزله سخت هسته در تدوین الگو مورد استفاده قرار گرفته

1 - James Shaver  
2 - Individual dignity  
3 - Community  
4 - Alfred Alschaler



است. چهارچوب مورد نیاز این مطالعات، متشکل از مبانی، اصول و مفروضاتی (بنیادهایی) قرار گرفته است که محصول استنتاج از آموزه‌های بنیادی اسلام، آموزه‌های تربیتی اسلام، فلسفه اسلامی (حکمت متعالی)، مباحث معتبر علمی و نیز برآمده از متون حقوقی و سیاسی معتبر در جمهوری اسلامی ایران بویژه، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و سیاستهای کلی این نظام است؛ لذا مبنای الگوی ارائه شده بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران مبتنی است که در سند به طور کامل آمده و شامل مجموعه‌ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون است که به تبیین چستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد. منظور از رویکرد در این پژوهش جهتگیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ماهیت و چگونگی رویارویی با موضوع تربیت سیاسی و اجتماعی است که با توجه به مجموعه‌ای از مفروضات نظری سازوار، تعیین می‌شود و التزام به آن موجب ایجاد همگرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روشهای خاصی در عرصه عمل خواهد شد و لذا متناسب با اهداف سند تحول بنیادین، تربیت اجتماعی و سیاسی به آماده‌سازی متریبان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه (در ارتباط با دیگران و تعامل با نهاد خانواده و سایر نهادهای مدنی و سیاسی) ناظر است. ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی به کسب شایستگی‌هایی ناظر است که متریبان را قادر می‌سازد تا شهروندانی فعال و آگاه باشند و در فعالیتهای سیاسی و اجتماعی مشارکت کنند.

در این رویکرد انتخاب کلمه شهروندی به لحاظ اهمیت کلیدی این واژه در مباحث مربوط به تربیت سیاسی و اجتماعی است. بی‌گمان تربیت شهروندان خوب یکی از دلمشغولیهای بیشتر نظامهای تعلیم و تربیت در بسیاری از کشورهای دنیا است. مسائل و مشکلاتی که در بعد اجتماعی کشور را فراگرفته و ترکشهای آن آموزش و پرورش را نیز تحت تأثیر قرار داده است، همچون هنجارشکنی، ارزش ستیزی، بی‌توجهی به ارزشهای اجتماعی، زیر پا گذاشتن قوانین و مقررات اجتماعی همگی ضرورت باز اندیشی و تأملی دوباره بر وظایف و اهداف نظام آموزشی بویژه در بعد تربیت شهروندی را می‌طلبد. مفهوم شهروندی اگرچه تاریخ طولانی دارد، هنوز مبهم و مسئله‌دار است و تا حد زیادی به زمینه خاص کشورها مرتبط است به طوری که هر فرهنگی شهروند ویژه خود را می‌طلبد. در مجموع می‌توان گفت شهروندی نوعی قرارداد اجتماعی است که هدف اصلی آن ارتقای رفاه و امنیت در سطح جامعه است و ضرورتاً به این می‌پردازد که افراد

جامعه چگونه باید رفتار کنند تا به این هدف برسند.

به کارگیری تعبیر فضیلت‌گرا در این رویکرد نیز حاکی از اهمیت توجه و لحاظ مباحث ارزشی و اخلاقی در این نوع تربیت است. اخلاق، آیین‌نامه‌ای است که انسان موظف است به لحاظ انسان بودن، آن را رعایت کند. این دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌های اخلاقی به بهترین شکل در دین و آموزه‌های آن بیان شده است. دین به عنوان سپهر فراگیر تمام ساختارها و سازوکارهای اجتماعی و سیاسی و منبع هنجارفرست اجتماعی و سیاسی باید مد نظر قرار گیرد. و نقش بی بدیل خود را در کنترل مناسبات اجتماعی به عهده گیرد؛ چرا که محور کلیدی در تربیت اجتماعی و سیاسی اصلاح رابطه با حق است که اصلاح رابطه با دیگران را نیز در بر خواهد داشت و به آن جهت خواهد داد. از فضیلت تعاریف متعددی شده است؛ به عنوان مثال افلاطون فضیلت را "شناخت و معرفت به خیر و عمل بر طبق آن" تعریف می‌کند. آموزه‌های سیاسی مانند فیلسوف شاه، تعریف عدالت، جامعه طبقاتی بودن مدینه فاضله از لوازم و نتایج فضیلت‌محور بودن نظام سیاسی افلاطون است. مک اینتایر از جماعت‌گرایان معروف نیز فضیلت را کیفیت انسانی مکتسبی می‌داند که داشتن و به کارگیری آن ما را قادر می‌سازد به آن دسته از خیرها دست یابیم که در درون کردارها است و نبود آن ما را به طور مؤثر از دستیابی به چنین چیزهایی محروم می‌سازد. طبق برداشت مک اینتایر، فضیلت و خیر در بستر اجتماعی صورت می‌گیرد (مکین تیر، ۱۹۸۱)؛ اما در بحث ما فضیلت ریشه الهی دارد و به بهترین شکل در دینهای الهی و دستوره‌های آن وجود دارد. مهم‌ترین فعالیت تربیتی اسلام، فعالیت اخلاقی و هنجاری است؛ یعنی انتقال و تثبیت ارزشها و باورها و فضایل اخلاقی و ایمانی و نهادینه کردن معنویت‌گرایی و فضیلت‌محوری در جامعه. فضیلت نه تنها به عنوان عامل رسیدن به سعادت، ارزشمند و ضروری است، بلکه برای آن باید ارزش ذاتی در نظر گرفت برخلاف سودگرایان و وظیفه‌گرایان، که در دیدگاه آنها فضیلت از اهمیت ثانوی برخوردار، و دارای ارزش ابزاری است. در این دیدگاه، فضیلت به خودی خود ارزشمند است.

به کارگیری واژه ارتباطی نیز از اهمیت این مقوله در تربیت اجتماعی و سیاسی حکایت می‌کند. ارتباط انسانها منشأ فرهنگ و عامل ارتقای انسانی است و نبود آن به معنای سکون نسبی در حیات انسانی و مانع هر نوع تعالی اجتماعی است. ارتباط با خانواده یکی از اساسیترین عوامل ارتباطی است که در شکل‌گیری بنیادی هویت انسانها نقشی انکارنشدنی دارد. بر این اساس، زندگی خانوادگی، آمادگی برای آن و شکل‌گیری و تداوم این شکل از حیات اجتماعی از عوامل اصلی

و اساسی تربیت اجتماعی است. شاید فلسفه صله رحم در اسلام و یا تأکید مکرر دین مبین اسلام به اینکه به ریسمان الهی چنگ زنی و از پراکندگی بپرهیزید در همین راستا قابل طرح باشد؛ زیرا این امر باعث بیرون کشیدن فرد از تنهایی و باعث امیدواری به زندگی و موجب فراموشی بسیاری از ابتلائات را فراهم می‌سازد. در باب ارتباط سخن بسیار است بعضی سخن از ارتباط مکتوب در برابر ارتباط شفاهی رانده‌اند برخی از ارتباطات سطحی در مقابل ارتباطات عمقی سخن گفته‌اند؛ اما نکته‌ای که در این رابطه باید توجه کرد این است که این ارتباط در سطوح مختلف در سطح بین فردی و در سطوح و لایه‌های مختلف اجتماعی قابل طرح است. از این رو در بحث سطوح شهروندی لازم است شهروندی از سطح محلی به سطح جهانی کشیده شود؛ همان‌طور که افرادی همچون هیتلر (۱۹۹۰) از شهروند چند گانه و هلد<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) از شهروند جهان وطن سخن به میان می‌آورند. به همین لحاظ است که باید حقوق و مسئولیتها در بسترها و سطوح چند گانه محلی، ملی و بین‌المللی مورد توجه قرار گیرد. شهروند الکترونیک نیز از مفاهیمی است که با مفهوم شهروندی جدید پیوند خورده است. گستردگی وسائل ارتباطی و دستاوردهای علمی و فناورانه بشر در قرن ۲۱ نیازمند تربیت شهروند با ویژگیهای جدید است. دانش‌آموزان به عنوان شهروندان فعال باید بیاموزند اگر از رایانامه، اینترنت و فناوری اطلاعاتی و شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کنند لزوماً با اخلاق اجتماعی باشد. آنها باید از ابتدا بیاموزند که همراه استفاده از فناوری، باید اخلاق صحیح آن را نیز به کار ببرند. از سوی دیگر استفاده افراطی و بی‌هدف از ابزار جدید فناوری اطلاعات آسیبهایی دارد که باید کاربران را از این خطرها آگاه ساخت. پناه بردن به فضای مجازی نیز همچون استفاده افراطی و بی‌هدف از اینترنت، چت کردن، وب لاگها، سایتهای غیر مجاز، راه‌های نامناسب ماهواره‌ای به نوعی گریزگاهی برای فرار از واقعیات به شمار می‌آید که برای رفع این مشکلات، کل جامعه و نظام تعلیم و تربیت و از جمله یکی از مهمترین ساحت‌های آن یعنی اجتماعی و سیاسی باید به سهم خود در رفع آنها گام بردارند. در این رویکرد باید تأثیر فوق‌العاده جو و فضای مدرسه بر ایجاد، تکوین و تثبیت رفتار و نگرش مدنی دانش‌آموزان را مدنظر قرار داد. محیط تربیتی مدرسه منعکس‌کننده جامعه مدنی موقت و در عین حال عینی و همه‌جانبه است. آموزش سیاسی و اجتماعی، نیازمند محیطی باز، آزاد، غنی و مطمئن به لحاظ یادگیری است. تدارک چنین فضایی شرط لازم چنین تربیتی است و مسئولان و برنامه‌ریزان درسی دست اندرکار در تربیت

اجتماعی و شهروندی باید علاوه بر تأکید بر محتوای مناسب برای این نوع آموزش بر تأثیر و ایجاد چنین فضایی بیندیشند و راهکارهای عملی برای آن ارائه کنند. در واقع آنچه نقش کلیدی در تربیت مدنی و شهروندی دارد، کل نظام آموزشی است؛ نه فقط آموزشهای مستقیم شهروندی. برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند از زندگی، حقوق و مسئولیتهای شهروندی درک روشنی داشته باشند، نظامهای آموزشی باید به صورت جامعه دموکراتیک در آیند و مهارتهایی را که برای شرکت افراد در جامعه دموکراتیک و آزاد ضروری است به فراگیران بیاموزند. معلمان باید کلاسهای درس را همانند جامعه دموکراتیک اداره کنند. تربیت شهروندی و مدنی از طریق زمینه‌سازی، الگوپذیری از مربیان، کلاسهای درس دموکراتیک، روابط مبتنی بر دموکراسی در مدرسه، مشارکت در کارهای مدرسه، فضا و جو حاکم بر مرکز آموزشی و به طور کلی وجود فرصتهای تربیتی مبتنی بر اصول دموکراسی امکانپذیر است. جلسات کلاس درس، ماهیت تصمیمات گروهی معلم و شاگرد، چگونگی تنظیم قوانین مدرسه و فعالیتهایی از این دست، جملگی فرصتهای تربیت شهروندی به شمار می‌آید.

در تربیت اجتماعی و سیاسی، اهمیت فعالیتهای فوق برنامه دو چندان است. تجانس زیادی بین اهداف فعالیتهای فوق برنامه و اهداف تربیت سیاسی و اجتماعی وجود دارد. هر دو هدفهای کلی مثل استقلال، رعایت حقوق دیگران، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و مانند آن را در زمره اهداف خود دارند؛ لذا برنامه‌ریزی فعالیتهای فوق برنامه برای تربیت اجتماعی و سیاسی اهمیت مضاعف می‌یابد. فعالیتهای فوق برنامه بر فعالیتهای ارتجالی و طبیعی یادگیرندگان مبتنی است. یکی از مهمترین ویژگیهای فعالیتهای فوق برنامه این است که مبنای هر گونه آموزش و یادگیری را بر فعالیتهای خودجوش و طبیعی یادگیرندگان قرار می‌دهد که این امر در راستای تربیت مدنی است؛ چرا که دانش‌آموزان از انگیزه و علاقه بیشتری برای مشارکت در یادگیری برخوردار می‌شوند. محیط فعالیتهای فوق برنامه به دلیل متفاوت بودن از محیط رسمی و خشک مدارس، امکان بهتری برای یادگیری را فراهم می‌آورد. عدم انعطاف‌پذیری برنامه و فعالیتهای آموزشی مدارس، موجبات عدم رغبت را در یادگیری را فراهم می‌کند در حالی که محیط غیر رسمی، دوستانه و مبتنی بر فعالیتهای مستقل یادگیرندگان، زمینه مساعدتری را برای تربیت شهروندی ایجاد می‌کند.

برنامه درسی پنهان اگرچه طراحی شده و به عمد ساخته و پرداخته شده نیست بشدت بر رفتار و نگرش مدنی و شهروندی دانش‌آموزان مؤثر است. دانش‌آموزان بسیاری از مسائل و آموزشها را از

محیط آموزشی از یکدیگر می‌آموزند. بنابراین نباید از تأثیر شگرف چنین آموزش‌های ضمنی و غیر ملموسی غفلت کرد. به همین دلیل است که حتی اداره مدرسه توسط افرادی که در شخصیت خود ارزشهای شهروندی و اصول مردم‌سالاری را رعایت می‌کنند به طور غیر مستقیم و پنهان در تربیت شهروندی و مدنی دانش‌آموزان مؤثر است.

### نتیجه‌گیری و بحث

دیدگاه‌های اشاره شده (شانزده دیدگاه) را می‌توان در قالب دو رویکرد کلان در تربیت شهروندی یعنی رویکرد "محافظه‌کار" و رویکرد "پیشرفتگرا" تقسیم کرد. از دیدگاه‌های مطرح در رویکرد محافظه‌کار می‌توان به دیدگاه انتقال فرهنگی و از دیدگاه‌های مطرح در رویکرد پیشرفتگرا می‌توان به دیدگاه انتقادی، دیدگاه شهروند فرهنگی، دیدگاه بازسازی اجتماعی، دیدگاه شهروندی دموکراتیک اشاره کرد. در مجموع می‌توان گفت که رویکرد محافظه‌کاری، ارزش و احترام خاصی برای زمان گذشته و آنچه از گذشتگان به ارث رسیده قائل است. منبع دانش، فضیلتها و ارزشها را سنت و میراث فرهنگی می‌داند که باید از نسلی به نسل دیگر منتقل شود. شهروند خوب با این تفسیر، شهروندی است که آگاهی و بینش تاریخی و فرهنگی قوی دارد و در احترام گذاشتن به چهارچوبها، مقررات و ارزشهای وامدار سنت با شک و تردید روبه‌رو نیست (گوتک، ۱۳۸۰). طرفداران رویکرد پیشرفتگرای تربیت شهروندی دغدغه‌ای خاص نسبت به مسائل و چالشهای جامعه دارند. آنها در بحثها و نوشته‌های خود همواره از مسائلی چون فقر، خشونت، آسیبهای اجتماعی، نژادپرستی، جنسیت‌گرایی یاد می‌کنند که پیامد نابرابریهای اجتماعی و اقتصادی و سیاسی است. آنها بر این باورند که مدرسه و برنامه‌های درسی باید زمینه و فرصتهایی برای رفع نابرابریهای مختلف به وجود آورد. از دید طرفداران رویکرد پیشرفت‌گرایی، مسائل اجتماعی و چالشهای جامعه بشدت بر مدرسه‌ها اثرگذار است و اگر مدرسه در برابر آنها نقش منفعلی در پیش گیرد، انتظارات و نگرشهای دانش‌آموزان و معلمان نیز حالت انفعال پیدا خواهد کرد. این امر باعث شدت گرفتن نابرابریها خواهد شد (قلناش، ۱۳۹۱)؛ لیکن الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرا با هیچ کدام از دو رویکرد اصلی سازگاری کامل ندارد. آنچه در الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرا از بعد ارزشی مهم است، صرفاً ارزشهایی که از گذشته رسیده نیست (همچون

دیدگاه محافظه کار) بلکه ارزشهایی است که در منابع دینی دست اول ما همچون قرآن و نهج البلاغه آمده و یا از طریق روایات و احادیث موثق بیان شده است و تنها بر تغییر جامعه هم نمی‌نگرد (همچون دیدگاه پیشرفتگرا) بلکه تأکید بر این است که آنچه حق است حاکم باشد. یکی از علما نیز اشاره می‌کند که در تضاد بین منافع فرد و جامعه، اصالت با جهت انسانی است؛ یعنی هر یک از فرد و جامعه و حتی دارای اصالت و تقدم است که از جهت انسانی برخوردار باشد (حائری شیرازی، ۱۳۷۰: ۱۰۱).

الگوی شهروندی فضیلتگرایی ارتباطی به نوعی با دو دیدگاه یا الگوی جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن رایج تفاوت دارد. الگوی اول دیدگاهی که فرد گراست و همه چیز را در خدمت فرد می‌داند. این دیدگاه، که بویژه در قرون شانزدهم و هفدهم در اروپا به عنوان لیبرالیسم مطرح شد، فرد و حقوق فردی را در کانون توجه قرار می‌دهد و اجتماعی بودن آدمی را تابعی از آن می‌داند. دیدگاه دوم جامعه‌گراست و فرد را مستحیل در محیط می‌داند. این دیدگاه، فرد را به خودی خود قابل تصور در نظر نمی‌گیرد بلکه وضعیت اجتماعی را مبنا می‌داند. مسائل فردی و حقوق افراد را چون تابعی از آن لحاظ می‌کند. هیچ یک از دو انگاره رقیب فردگرا و جمعگرا با اندیشه اسلامی، مطابقت کامل ندارد. مفهوم تربیت اجتماعی از دیدگاه اسلام با سازگاری اجتماعی متفاوت است و با توجه به عنصر حق، گاهی عدم سازگاری و حتی عصیان علیه ارزشهای اجتماعی حاکم را به همراه دارد. محور کلیدی تربیت اجتماعی، اصلاح رابطه با حق است که اصلاح رابطه با دیگران را در بر خواهد داشت و به آنها جهت خواهد داد. بنابراین فرد به خاطر حق با دیگران ارتباط خواهد داشت یا ارتباطش را قطع و حتی علیه آنها عصیان خواهد کرد. از سویی دیگر توجه به عنصر "فضیلت و ارزش" از دیدگاه اسلامی تنها و قاطعترین منبع تعیین ارزشها دین و وحی است و با عنایت به عنصر هدف نیز تفاوت‌های اساسی با دو دیدگاه قبلی دارد. در این الگو اصالت دادن به جامعه یا فرد درست نیست. این رویکرد با هدف کلی تربیت یعنی "آماده شدن متریان برای تحقق حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد" تناسب دارد. هم‌چنین با اصل انطباق با نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی سازگار است.

#### منابع

آشتیانی، ملیحه (۱۳۸۳). بررسی روش‌های مناسب لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی با توجه به موازین دینی

در برنامه درسی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

باقری، خسرو (۱۳۸۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. ج ۲. تهران: انتشارات مدرسه.

حائری شیرازی، محی‌الدین (۱۳۷۰). *بحثی در مورد جامعه‌شناسی اسلامی*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

رالز، جان (۱۳۸۵). *عدالت به‌مثابه انصاف: یک بازگویی*. ترجمه عرفان ثابتی. ج دوم. تهران: ققنوس.

علیین، حمید (۱۳۸۵). *تربیت سیاسی از دیدگاه امام علی (ع)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شاهد.

فالکس، کیث (۱۳۸۱). *شهروندی*. ترجمه محمد تقی دلفروز. تهران: انتشارات کویر.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۴). *بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله*. وزارت آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.

فراستخواه، مانوئل (۱۳۷۷). *نقش شرفیان در دنیای کنونی: در دین و جامعه*. تهران: شرکت سهامی انتشار.

مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۷۹). *تربیت سیاسی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی*. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

معافی، محمود (۱۳۸۵). *بررسی وضعیت موجود تربیت سیاسی، اجتماعی دانش‌آموزان در سطوح مختلف تحصیلی*. تهران: مؤسسه پژوهش و نوآوری‌های برنامه‌ریزی آموزشی.

میلر، جی، پی (۱۳۷۹). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهر محمدی. تهران: انتشارات سمت.

نجفی، موسی (۱۳۷۹). *مراتب ظهور فلسفه سیاست در تمدن اسلامی*. پایان‌نامه دکترای علوم سیاسی. پژوهشگاه انسانی و مطالعات فرهنگی.

فراهانی کیشانی، عزت‌اله؛ فرمینی فراهانی، محسن؛ رهنما، اکبر (۱۳۹۲). *مؤلفه‌های اساسی تربیت شهروندی اسلامی ایرانی*. *فصلنامه مطالعات ملی*. ش ۵۶: ۵۱ تا ۸۵.

قلناش، عباس (۱۳۹۱). *مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت شهروندی*. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*. س ۲. ش ۱.

گوتک، جرالده ال (۱۳۸۰). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: سمت.

فیروزی، محمد رضا (۱۳۸۲). *زیر ساخت‌های تربیتی جامعه مدنی*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تربیت معلم.

- Held, David (1995). *Cosmopolitanism: an agenda for a new world order*. Cambridge, UK Malden, Massachusetts: Polity Press
- Holden, C. and Clough, (eds) (2002) *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Kennedy, K. (1999) *Citizenship education and modern state*. London. The Falmer press.
- Kerr, D. (1999) *citizenship education: an international comparison*. [www.inca.org.uk](http://www.inca.org.uk)
- Konel, e. (1971) *Study about development of political development in adolescent and young man from the understanding key political concept like society Law and Individual Right*.
- Lee, W. o. (1999) *Qualities of citizenship for the new century*. Unesco-ACEID.

- Bangkok.Thailand.
- Marshall,T.H.(1998) Citizenship and social.T.Bottmore, London,Plato press.
- Moore.J.(etal).(1985) The child political world. NewYork . Praeger.
- Mosher,R.(1991) moral education. Journal of Education Ledership 38 .(2)
- Newmann,F.M.(1987) higer order thinking in high school social studies.Madison,University of Wisconsin.
- Nozich,R.(1987) Anarchy, state and utopia. Basic Books Publishers.
- Parker,S.(1987) Teacher mediation in school studies. Journal of Theory and Reaserch in Social Education.52(3)
- Prior,w.(2001) citizenshipeducation Austrahian experiences.SLO.Netherland
- Putra and Sheveel .(1999) Civic education in 24 countries of the world:Humbult university
- Shelly,G.(1998) Perception of the characteristics of good citizenship by public school teachers, Settle Pacific University.
- Soysal , y. (1994) Limits of citizenship Chicago ,Il: university of chicago press
- Van Steenberg,B.(1994) Toward a global ecological citizenship London.Sage.
- Voke,Heather,m.(2002) Democracy,public deliberation and civic education for democratic change and participation the deliberative public. Indiana university press

