

Content Analysis "Social Sciences" Textbook in Secondary School from the Perspective of Citizenship Education Approach

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش شهروندی

Mohammad Taghi Mahmoudi

Islamic Azad University, Shahrekoord Branch

محمدتقی محمودی*

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد

Abstract

This study investigated pictures and content of social sciences textbook' in first, second & third grades of secondary school in the academic year of 1388-89 (2010-2011) in Iran. It aimed to identify present citizenship educational approaches in textbooks which are transferred to pupils through hidden & formal curriculum. The overall aim of investigating these approaches is to define "good citizen". integrated different views (rule-oriented, participatory & critical citizens) was used for analyzing citizenship educational approaches.. Their characteristics are as follows: (a) rule-oriented citizen: active, law-obedient, responsible. (b) Participatory citizen: interested in participating in social activities, and cooperating in society development (c) critical citizen: critical of political, economic & social structures, interested in social justice with a motivation for social change. Social sciences textbook were used as tools. description criteria is citizenship education and the unit of registration is paragraph. analysis of textbooks reveals that most content (45/5%) is dedicated to the education of rule-oriented citizens. Then there are participatory (36/06%) and critical citizens (18/44%) respectively. There is 119 pictures in books, which 65% is in the first year, 53% in second year and 32% in the third year textbook. justice and equality is one of considered issue for educating about critical citizens. Results show that 53 percent of pictures in the first year , 1/8% in second year and 8/7% in the third year have female symbols. Lack of emphasizing techniques for understanding picture message is one of criticism.
Key words: Citizenship Education, Critical Citizenship, Content Analysis, picture analysis, Social Sciences.

چکیده

این پژوهش به تحلیل محتوا و تصاویر کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی در سه پایه اول، دوم و سوم راهنمایی در سال تحصیلی ۸۹ - ۱۳۸۸ در ایران پرداخته است. هدف پژوهش مشخص کردن نوع رویکرد آموزش شهروندی موجود در کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی بوده است. جامعه آماری کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی است. نمونه کل جامعه آماری است. معیار توصیف آموزش شهروندی و واحد ثبت پاراگراف است. روش پژوهش تحلیل محتوا از نوع کمی است. این مقاله با تلفیق دیدگاههای مختلف برای تحلیل رویکرد کتابهای درسی از طبقه‌بندی زیر بهره می‌برد. شهروند قانون‌مدار: فردی فعال، مطیع قوانین، مسؤول ب - شهروند مشارکتی: علاقه‌مند به مشارکت اجتماعی از دید فردی و همکاری در پیشرف جامعه و شهروند انتقادی ج- شهروند انتقادی بررسی منتقدانه ساختار اجتماعی اقتصادی سیاسی: علاقه‌مند به عدالت اجتماعی، با انگیزه برای تغییر اجتماعی. از تحلیل کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی سه پایه دوره راهنمایی این نتیجه به دست آمد که بیشتر محتوای کتابها به آموزش شهروند قانون‌مدار با ۴۵/۵ درصد پرداخته است. آموزش شهروند مشارکتی با ۳۶/۰۶ درصد در مرتبه بعدی قرار دارد و آموزش شهروند انتقادی با ۱۸/۴۴ درصد کمترین نسبت را به خود اختصاص داده است. تعداد کل تصاویر کتابهای سه پایه ۱۱۹ تصویر است که ۶۵ درصد در کتاب پایه اول، ۵۳ درصد در کتاب پایه دوم و ۳۲ درصد در کتاب پایه سوم است. یکی از مسائل که مورد توجه رویکرد آموزش شهروند انتقادی است عدالت و برابری است. یافته‌ها نشان می‌دهد در پایه اول ۵۳ درصد و کتاب دوم با ۱/۸ درصد و کتاب سوم ۸/۷ درصد تصاویر دارای نمادهای زنانه است. نداشتن فنون تأکید برای فهم پیام تصاویر کتاب یکی از نقدهای کتاب می‌باشد.
واژه‌های کلیدی: آموزش شهروندی، شهروند انتقادی، تحلیل محتوا، تحلیل تصاویر، تعلیمات اجتماعی.

* نویسنده مسؤول؛ mahmoudi@iaushk.ac.ir

وصول: ۹۰/۲/۳ پذیرش: ۹۰/۴/۱۲

مقدمه

آموزش شهروندی یکی از حوزه‌هایی است که در سالهای اخیر بیش از گذشته در برنامه‌های درسی بیشتر کشورها مورد توجه خاص قرار گرفته و در عمل به اجرا گذاشته شده است. نظام‌های آموزشی جهان اقدامات اصلاحی زیادی را در این باب انجام داده‌اند. این اقدامات شامل طیف وسیعی از اصلاحات برنامه‌های درسی هستند که شامل ارائه موضوعات درسی جدید و برنامه‌های درسی بین رشته‌ای، تا اصلاحات اساسی در خود برنامه‌های درسی می‌شوند. برنامه‌هایی تحت عنوان آموزش شهروندی^۱، آموزش مدنی^۲، آموزش دموکراتیک^۳، آموزش ملی، تربیت دموکراتیک و آموزش سیاسی و... به شکل‌های گوناگون مطرح شده‌اند.

شهروندی و آموزش شهروندی از دیدگاه‌های مختلف فلسفی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، تربیتی و... مورد توجه قرار دارد. از دید اجتماعی، مشارکت در جریان‌های اجتماعی، وحدت اجتماعی، عدالت و تقویت حقوق انسانی و خودگردانی را به همراه دارد. از دید اقتصادی، ایجاد صلاحیت‌های حرفه‌ای در افراد از این جهت مهم است که در افزایش بهره‌وری، تربیت نیروی کار ماهر و ایجاد یک محیط مناسب برای نوآوری در دنیای رقابتی نقش مهمی دارند. علاوه بر آموزش و پرورش سازمان‌های بسیار زیادی علاقه‌مند به موضوع آموزش شهروندی هستند.

از نظر تاریخی در ابتدا آموزش مدنی و آموزش شهروندی در پیوند با به‌وجود آمدن دولت - ملت^۴ مطرح شده است. در ابتدا هدف از آموزش مدنی و شهروندی فرایند تشکیل دولت و ایجاد هویت ملی، میهن‌پرستی و وفاداری به دولت بوده است. امروزه هدف آموزش شهروندی رسیدن به مجموعه گسترده‌ای از اهداف فردی، اجتماعی، فرهنگی است که نشان‌دهنده تغییر وسیع مفهوم «شهروند خوب» است.

شهروندی در نظام‌های آموزشی گوناگون، در ضمن موضوعات درسی مانند آموزش زبان رسمی، تاریخ و جغرافیا یا با عنوان موضوعاتی آشکار مانند مطالعات اجتماعی، آموزش مدنی، مهارت‌های زندگانی، آموزش اخلاق (دینی)، آموزش فردی و اجتماعی و آموزش سیاسی و... آموزش داده می‌شود.

هدف پژوهش

هدف پژوهش مشخص کردن نوع رویکرد شهروندی موجود در کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی به‌منظور نشان دادن نوع آموزش شهروندی در محتوای کتاب درسی است.

روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش تحلیل محتوا^۵ از نوع کمی است. گال و همکاران^۶ تحلیل محتوا در پژوهش کمی را به‌عنوان «یک فن پژوهشی برای توصیف عینی، نظام‌دار و کمی ظاهر محتوای رسانه ارتباطی» تعریف کرده‌اند. بر این اساس آنان معتقدند که اکثر تحلیل‌های محتوا در آموزش و پرورش شامل جمع‌آوری داده‌ها درباره جنبه‌های مختلف پیام‌های رمزگردانی شده در محصول ارتباطات است (گال و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۶۱۶). در کتاب تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی، روش تحلیل محتوای فنی برای یافتن نتایج (پژوهش) از طریق تعیین عینی و منظم ویژگی‌های مشخص پیام‌ها تعریف شده است (هولستی، ۱۳۸۰، ص ۲۸).

در حوزه علوم تربیتی تحلیل محتوا به‌عنوان «یک روش پژوهش منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتابها و متون برنامه درسی و یا مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف برنامه درسی» (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۱۵۰) تعریف شده است. یکی دیگر از نویسندگان، تحلیل محتوای کتابهای درسی را این‌گونه تعریف کرده است: کاربرد روش‌های کمی و کیفی، عینی و نظام‌دار برای توصیف رسانه آموزشی و آگاهی از میزان تأثیرگذاری آن در فرایند یاددهی - یادگیری تأثیرات آشکار و پنهان در فراگیران و شناخت واقعیت‌های اجتماعی است (نوریان، ۱۳۸۸، ص ۲۰).

مراحل اجرای پژوهش: تحلیل محتوا به‌عنوان یک روش تحقیق دارای این مراحل است: ۱- انتخاب جامعه آماری ۲- معیار توصیف ۳- انتخاب یک طبقه‌بندی براساس معیار توصیف ۴- تعیین واحد ثبت ۵- تشخیص عناصر هر طبقه ۶- پردازش اطلاعات و نتیجه‌گیری (نوریان، ۱۳۸۸، ص ۲۱).

۱- جامعه آماری: کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی است و نمونه کل جامعه آماری است. پژوهش به بررسی و تحلیل محتوای متن کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی در سه پایه اول، دوم و سوم راهنمایی در سال تحصیلی ۸۹ - ۱۳۸۸ کشور ایران می‌پردازد.

۲- معیار توصیف: انتخاب دقیق معیار توصیف به انتخاب و یا تولید یک طبقه‌بندی خوب کمک زیادی می‌کند. در پژوهش معیار توصیف آموزش شهروندی است که اساس طبقه‌بندی را تشکیل می‌دهد.

1. Citizenship Education
3. Democratic Education
5. Content Analysis

2. Civic Education
4. Nation-State
6. Gall, Borg, Gall

بیشتر وقت مدرسه به تدریس و خواندن کتاب درسی می‌گذرد. علاوه بر آن کتاب درسی مهمترین ابزار یادگیری است. اهمیت کتابهای درسی تنها از جنبه ابزاری برای آموزش مطرح نیست، بلکه کاربرد گسترده آن در مدارس، دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگونی قرار می‌دهد (نوریان، ۱۳۸۸، ص ۱۹).

یکی از درس‌هایی که به‌طور مستقیم به آموزش شهروندی و تربیت مدنی مربوط می‌شود، درس مطالعات اجتماعی است. مطالعات اجتماعی با مردم، جهان مجاور و اوضاع زندگی آنها علاوه بر مناسبت‌شان سر و کار دارد. اهمیت جهان مجاور و شرایط زندگی بر روی فکر، شناخت خود، کیفیت زندگی و اعتقاد به آینده، جنبه‌های اصلی مطالعات اجتماعی‌اند. جنبه دیگر آن فعالیت انسان و توسعه فرهنگی در گذشت زمان به‌عنوان یک موجود سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و نیز به‌عنوان یک استفاده‌کننده از منابع و یک موجود انسانی در میان سایر موجودات انسانی است. در سال ۱۳۷۵ شورای وقت مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی ایران تعریف زیر را برای مطالعات اجتماعی ارائه کرد: دانشی است که از انسان و تعامل او با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن (سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و محیطی) بحث می‌کند.

ملکی و معافی در مورد برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌نویسند، درس مطالعات اجتماعی ابتدا در سال ۱۹۱۶ در کشور آمریکا با هدف آماده کردن افراد جوان به‌عنوان شهروندانی تأثیرگذار به‌وجود آمد و در سال ۱۹۲۱ این درس مشروعیت قانونی یافت و موقعیت آن تثبیت شد. پس از تثبیت آن در برنامه درسی آمریکا به‌تدریج به سایر کشورهای اروپایی و انگلیسی‌زبان چون استرالیا و کانادا و سپس در نیمه قرن بیستم به سایر کشورهای جهان راه یافت (گوازی، ۱۳۸۷، ص ۲۲).

در داخل کشور هر چند از سالها قبل درس مطالعات اجتماعی با عنوان‌های مختلف در برنامه‌های درسی وجود داشته است. پس از اصلاحات سال ۱۳۶۸، بحث‌های مربوط به عنوان درس مطالعات اجتماعی از سال ۱۳۷۲ به بعد در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی درباره اوج گرفته است. مؤلفان در این زمان بر ضرورت یکپارچه کردن درس‌های تاریخ، جغرافی و تعلیمات مدنی در دوره ابتدایی تأکید داشتند.

۳- طبقه‌بندی براساس معیار توصیف: در این پژوهش با تلفیق دیدگاهها برای طبقه‌بندی، از طبقه‌بندی یک‌سطحی که سه طبقه دارد استفاده شده است: شهروند قانون‌مدار، شهروند مشارکتی و شهروند انتقادی.

ویژگی‌های انواع شهروندی در این طبقه‌بندی عبارت‌اند از: الف) شهروند قانون‌مدار: فردی فعال، مطیع قوانین، مسؤول نظم ب) شهروند مشارکتی: علاقه‌مند به مشارکت اجتماعی از دید فردی و همکاری در پیشرف جامعه، ج) شهروند انتقادی بررسی منتقدانه ساختار اجتماعی اقتصادی سیاسی، علاقه‌مند به عدالت اجتماعی، با انگیزه برای تغییر اجتماعی (جدول ۱).

۴- تعیین واحد ثبت: واحد ثبت به بخش معناداری از محتوا که انتخاب شده و در طبقه مربوط قرار داده می‌شود و سپس مورد شمارش قرار می‌گیرد، اطلاق می‌گردد. در تحلیل محتوای کتاب درسی کلمه (نماد)، جمله، پاراگراف، درس و یا تصویر و یا آزمایش ممکن است واحد ثبت باشد (نوریان، ۱۳۸۸، ص ۲۴) در این پژوهش واحد ثبت «پاراگراف» و «تصویر» است.

۵- تشخیص عناصر هر طبقه: در این مرحله همه محتوا مورد مطالعه دقیق قرار گرفت. هر پاراگراف مربوط به طبقه شمارش شد. برای جلوگیری از سوگیری و اطمینان بیشتر از یکی از همکاران درخواست شد با معیار توصیف پاراگراف‌ها را تعیین و شمارش نماید. تصاویر نیز به همین ترتیب عمل شد.

۶- پردازش اطلاعات و نتیجه‌گیری: پس از جمع‌آوری اطلاعات، اطلاعات در جدول‌های خاصی قرار داده شده است. در انتها جمع‌بندی و نتیجه‌گیری صورت گرفته است (جدول‌های ۲ تا ۷).

تحلیل محتوای تصاویر

تصاویر از جمله پرکاربردترین رسانه‌های آموزشی است. تصاویر شامل: عکس، نقاشی، نمودار و... است. برخی معتقدند بهتر است عکس بیشتر برای کتاب علوم و تعلیمات اجتماعی به‌کار گرفته شود، زیرا عکس سندیت بیشتری دارد و فاصله‌ای با واقعیت موجود ندارد. بنابراین پذیرش آن از طرف دانش‌آموز آسان‌تر است. هدف از استفاده کردن تصاویر در کتاب درسی دو موضوع است: ۱- فهماندن بهتر موضوع به فراگیر ۲- علاقه‌مند کردن فراگیر به مطالعه کتاب درسی (نوریان، ۱۳۸۸، ص ۴۰) که مراحل آن در سطور بالا ذکر شده است.

کتاب درسی مطالعات اجتماعی

وایت‌کر و دبیر^۱ (۲۰۰۰) معتقدند که کتاب درسی به‌ویژه در تعلیم و تربیت سنتی از مهمترین عناصر برنامه درسی است.

هدف و محتوای کتاب درسی تعلیمات اجتماعی

در یک نگاه کلی با توجه به اصلاحاتی که در سال ۱۳۶۸ در تألیف کتاب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی در حوزه تحلیل محتوا و تعیین هدف‌ها به اجرا گذاشته شد، هدف درس تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی آن‌گونه که در مقدمه کتاب درسی سال اول آمده است «ویژگی‌ها و نیازهای اساسی یک شهروند جامعه اسلامی، جامعه‌پذیر کردن او» است. بر این اساس در سال اول ابتدا نیازمند بودن انسان و خانواده و سپس گروه آموزش داده می‌شوند. در کتاب سال دوم سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی مختلف جامعه و در پایه سوم حکومت به‌عنوان نیاز به هماهنگی مؤسسات بررسی شده است. مؤلفان همچنین در سال دوم تعلیمات اجتماعی هدف اصلی از کتابهای تعلیمات اجتماعی را «آشنا ساختن دانش‌آموزان با وظایف اجتماعی خود به‌عنوان شهروندان جامعه» و محور اصلی زندگی اجتماعی را «نیاز انسان به دیگران» عنوان نموده‌اند در کتاب اجتماعی سال سوم دانش‌آموزان با مفهوم و ضرورت ایجاد حکومت آشنا می‌شوند.

با توجه به این هدف‌ها کتاب سال اول شامل ۴ فصل به ترتیب: نیازها، زندگی در خانواده، گروه و وظایف است. کتاب سال دوم شامل ۶ فصل به ترتیب: گروه، خانواده، مؤسسه، بانک شهرداری، راهنمایی و رانندگی و پست است. دانش‌آموز با مطالعه کتاب دوم درمی‌یابد که «برای رفع نیازهای مختلف افراد جامعه، سازمان‌ها و مؤسسات متعددی به‌وجود آمده‌اند، زیرا خانواده نمی‌تواند همه نیازهای افراد را برطرف کند. در کتاب سال سوم دانش‌آموز با مفهوم و ضرورت ایجاد حکومت و انواع آن آشنا می‌شود. کتاب شامل ۳ فصل است: حکومت، حکومت ما و حکومت و مردم.

پیشینه پژوهش

چشم‌انداز گفت‌وگوهای مربوط به شهروندی، بدون توجه به تاریخ کامل نخواهد بود. تاریخ‌دانان در واقع تنها نشان نمی‌دهند که شهروندی چگونه توانسته است، از آغاز پیدایش، نحوه موجودیت خود و ارتباط با دیگران را به نحوی غیر از آنچه در جمع‌های خانوادگی، دودمانی و اربابی دیده می‌شود، شکل دهد. آنان همچنین فرایندهای گوناگونی را که مبنای شهروندی و تجلی آن در مکان و زمان‌اند در نظر می‌گیرند. سرانجام آنکه بررسی تاریخی امکان توجه به دشواری‌های سنجش کارهای عملی شهروند را در گذشته فراهم می‌آورد (گای، ۱۳۸۸، ص ۴).

مفهوم شهروندی همانند بسیاری از مفاهیم، ریشه در یونان باستان و متفکران برجسته آن سقراط، افلاطون و ارسطو دارد. در عهد یونان باستان واژه شهروندی مفهوم تحت‌اللفظی خود را داشت و به معنی پروردن افراد برای زیستن در شهر یا «دولت - شهر» به‌کار می‌رفت. تجزیه و تحلیل ارسطویی شهروند با مفهوم دولت - شهر در یونان و دقیق‌تر آن مرتبط می‌باشد که؛ شهروند کسی است که در پایان دوران آموزش‌های مدنی و نظامی نامش در فهرست حوزه اقامت او ثبت می‌شود. فرد به‌عنوان شهروند صلاحیت سیاسی برای شغل قضا در نظام قضایی، یا برای عضویت مجالس گوناگون شورایی خواهد داشت و در زمان جنگ نقش سربازی برای دفاع از دولت شهر بر نقش‌ها افزوده می‌شود. بنابراین شهروند بودن به‌عنوان مشارکت تعریف می‌شود (گای، ۱۳۸۸، ص ۴۹). اما در شهروندی یونانی این تعریف شامل کودکان و سالخورده‌گان، بردگان، بیگانگان و محکومین دادگاهها نمی‌شود.

مروری بر پیشینه شهروند از کتاب شهروند در تاریخ اندیشه غرب نشان‌دهنده دگرگونی مفهومی شهروند است. شهروند در آثار کانت هم‌نهاد فردی و انسانی (به گونه‌ای اخلاقی) است، زیرا به نظر وی انسان جز در جامعه تحقق نمی‌یابد. لاک حقوق انسان را ناشی از «حقوق طبیعی» دانسته که هدف شهروندی در آن حفاظت از مالکیت است و در مقابل روسو «قرارداد اجتماعی» و آگوستین قدیس «عدالت» را شرط جمهوری می‌داند. هگل آزادی و برابری را با هم طرح کرده و دولتی که در آن خصوصیت فرد و عمومیت جمع به نحو بنیادی همساز می‌شوند. مارکس شهروند شناختن انسان در انقلاب فرانسه را نه آزاد کردن انسان، بلکه آزادی بورژوا می‌داند. منتسکیو آزادی را حق انجام دادن هرکاری می‌داند که «قوانین» مجاز می‌داند. دورکین «نظریه عملی نافرمانی مدنی» را طرح نمود (گای، ۱۳۸۸).

در اروپای سده‌های میانه این مفهوم دامنه‌ای محدود داشت، زیرا شهروند به کسی اطلاق می‌شد که مقیم جمهوری - شهر یا حاکم‌نشین‌های کوچک بود. در قرون آخر با پدیداری مفاهیم جدید ملت و ملیت‌گرایی، شهروند به کسی اطلاق می‌شود که عضو یک کشور باشد واحد مشخص می‌شود. تربیت مدنی در این بستر سیاسی و اجتماعی، مفهوم وحدت‌گرایانه‌ای در سطح ملت‌های مختلف یافت، به این معنا که فرد احساس تعلق شدید به فرهنگ مشترک و ملت خود داشته باشد و این امر تاحدودی متضمن متفاوت دیدن ملت و ملیت خود نسبت به ملت و ملیت‌های دیگر بود. شکست این ایده از تربیت مدنی

معنا ارائه گردید. سومین تلاش بین‌المللی در این زمینه گردهمایی در «مرکز چندفرهنگی» دانشگاه واشنگتن در سال ۲۰۰۳-۲۰۰۴ بود که حاصل آن شناسایی یک سری اصول و مفاهیم اساسی بود که باید زیربنای آموزش به‌منظور شهروندی در حکومت مردم‌سالاری چندفرهنگی را تشکیل دهد (گوازی، ۱۳۸۷، ص ۲۲). بررسی دیگری که مؤسسه بین‌المللی ارزشیابی موفقیت تحصیلی (۲۰۰۱) در مورد تربیت شهروندی بر روی دانش‌آموزان ۱۴ ساله انجام داد، نشان می‌دهد در بیشتر کشورها درکی که دانش‌آموزان از ارزش‌های مؤسسات بنیادی دموکراتیک دارند، غالباً سطحی و کم‌مایه است (قائدی، ۱۳۸۵، ص ۱۹۳). البته این نتایج با بررسی دامون (۱۹۹۰) که در آن کودکان ۱۴ ساله نشان داده بودند که شهروندی برای آنها هیچ معنی نمی‌دهد و برخی از آنها اعلام کرده بودند که هیچ تمایلی به معرفی شهروندی خود ندارند، توافق ندارند. براساس بررسی مرکز اطلاعات و تحقیق بر روی یادگیری و مشارکت مدنی نزدیک به یک سوم دانش‌آموزان مرحله اول دبیرستان درکی بنیادی از اینکه چگونه دولت ایالات متحده در سال ۱۹۹۸ عمل کرده است، ندارند. به علاوه دانش‌آموزان نسبت به مشارکت در تصمیمات سیاسی عمومی که زندگی آنان را متأثر می‌کند، تمایل نشان دادند.

آموزش شهروندی در انگلستان به‌طور سنتی سوابق محدودی دارد. در سال ۲۰۰۲ آموزش شهروندی به‌عنوان یک موضوع اجباری در برنامه درسی ملی وارد شد. تا قبل از این تاریخ آموزش شهروندی در پاسخ به تغییرات اجتماعی فراز و فرود پیدا می‌کرد. در سالهای اخیر مسئولیت آموزش شهروندی در برنامه درسی ملی شامل سیاستمداران و متخصصان آموزش و پرورش بوده است. در سال ۱۹۹۷ کمیسیونی بنا به پیشنهاد دیوید بلانکت وزیر آموزش و پرورش و به سرپرستی برنارد کریک فیلسوف علوم سیاسی تشکیل شد. کمیسیون گزارشی تحت عنوان «آموزش و پرورش برای شهروندی و تدریس دموکراسی در مدارس» در سال ۱۹۹۸ منتشر کرد که تداوم برنامه‌های مطالعه تجسم بخشیدن به مفهوم دموکراسی و شهروندی فعال^۱ در جمهوری مدنی^۲ بوده است. ویژگی‌های مدل جمهوری مدنی عبارت است از: تأکید بر نقش دولت برای ارتقای فعالانه «فضایل مدنی»^۳، تأکید بر وظایف شهروندی، تأکید بر مشارکت مدنی به‌عنوان یک بعد زندگی خوب^۴ (جروم، ۲۰۰۶، صص ۳۱۵-۳۱۴).

در آلمان و با جنگ جهانی دوم، تجسمی تام یافت. به علاوه در سطح ملی نیز این نکته مورد توجه قرار گرفت که تربیت مدنی به این معنا به نادیده گرفتن خرده‌فرهنگ‌ها و اقلیت‌های موجود در یک کشور می‌انجامد (باقری، ۱۳۷۹).

در ابتدای قرن نوزدهم ابعاد تازه‌ای در مورد مفهوم شهروندی ظاهر می‌شود. این تحول در نتیجه نیاز به عدالت در حکومت آزادیخواه و نیاز به هویت و عضویت در یک جامعه مدنی به‌دست می‌آید. در نتیجه انقلاب صنعتی و انقلاب فرانسه، حس وطن‌پرستی و آزادی‌طلبی در فرانسه، بریتانیای بزرگ و آمریکا در حال افزایش بود. مقامات با فواید آزادیخواهی آشنا شدند. حقوق شهروندی، حقوق آزادی بود. در این دوره شهروندی در محدوده حقوق و مسئولیت‌هایی که دولت‌ها ایجاد می‌کردند گسترش می‌یافت. شاید مفهوم شهروندی به‌عنوان فردی که در فعالیت‌های سیاسی جامعه‌اش به‌طور چشمگیری مشارکت دارد به نوشته‌ها و کارهای جان استوارت میل در قرن نوزدهم برگردد. در قرن بیستم شهروندی در جریان مباحثات از نو تولد تازه‌ای می‌یابد. جان دیویی یکی از نظریه‌پردازان بزرگ تربیتی است. وی دموکراسی را علاوه بر شکلی از حکومت، شیوه‌ای از زندگی می‌داند. به نظر او دموکراسی گونه‌ای روش زندگی فردی و اجتماعی است و بنیاد آن ایمان به توانایی طبیعت آدمی، ایمان به هوش و به نیرویی است که از همکاری و تجربه همگانی برمی‌خیزد. دیویی عقیده داشت دموکراسی و شریک اساسی آن تعلیم و تربیت باید سه ویژگی فردیت، شهروندی و انسانیت را رشد دهد (جاویدی، ۱۳۸۸، ص ۱۸).

پیشینه پژوهش

اولین تلاش بین‌المللی معاصر برای مفهومی نمودن آموزش شهروندی را گروه تحقیقاتی مؤسسه بین‌المللی ارزشیابی موفقیت تحصیلی با طراحی و انتخاب مدل مفهومی (مدل هشت ضلعی آموزش شهروندی IEA) انجام داد که بیانگر دیدگاه‌های نقش‌آفرینان اصلی و دانشمندانی بود که آن را مناسب آموزش شهروندی در جامعه مردم‌سالار می‌دیدند دومین تلاش معروف در این زمینه برگزاری سمینار آموزش شهروندی در ژانویه ۱۹۹۹ به همت اداره برنامه درسی و ارزشیابی انگلستان در لندن بود. این سمینار پیشنهاد ایجاد پیوستار شهروندی و آموزش شهروندی از حداقل تا حداکثر

می‌گیرد و از مشکلات تنوع اجتماعی آگاه بوده و علاوه بر مدرسه با همکاری والدین، جامعه و سازمان‌های غیردولتی در راستای تربیت شهروند جهانی برای زندگی در دهکده جهانی صورت می‌پذیرد (گوازی، ۱۳۸۷، ص ۱۱).

علاوه بر آموزش و پرورش سازمان‌های دولتی و غیردولتی بسیار دیگری به آموزش شهروندی علاقه‌مند هستند. سازمان‌هایی مانند شهرداری، نیروی انتظامی و... به عنوان مثال در ایران شهرداری مشهد به دنبال اجرای طرحی در آموزش شهروندی تحت عنوان منظومه ارتقای فرهنگ شهروندی است. «غنچه‌های شهر بهشت» برای سنین ۵ تا ۶ سال، «شهروند خانواده» برای سنین ۷ تا ۱۱ سال، شهردار مدرسه برای سنین ۱۲ تا ۱۶ سال و «شورای دانش‌آموزی» برای سنین ۱۵ تا ۱۷ سال زیر آموزش‌های سنواتی تقسیم‌بندی شده است (سازمان فرهنگی و هنری شهرداری، مشهد، ۱۳۸۸).

تعریف شهروند و آموزش شهروندی

ارائه تعریف از مفهوم شهروندی با توجه به شرایط تاریخی و اجتماعی صورت می‌گیرد و بر این اساس تعریف یگانه‌ای از آموزش شهروندی وجود ندارد. به‌طور کلی آموزش شهروندی شامل هر نوع تأمل درباره شهروندی است. تعاریف موجود آموزش شهروندی را می‌توان از دو منظر متفاوت نگریست:

الف - تأکید بر بعد سیاسی و حکومتی در آموزش شهروندی: بعضی از پژوهشگران مانند تورنی پورتا بر جنبه سیاسی شهروندی تأکید دارند، مثلاً تربیت شهروندی به آن بخش از فعالیت‌های تربیتی اطلاق می‌شود که در اشکال رسمی و غیررسمی افراد یک جامعه را برای عضویت در جامعه سیاسی آماده می‌کند یا مانند هودسن در چشم‌انداز ملی، فلسفه اصلی تربیت شهروندی دستیابی به مقاصدی چون وفاداری به ملت، افزایش دانش و آگاهی افراد از تاریخ و ساختار مؤسسات سیاسی، ایجاد نگرش مثبت نسبت به قدرت و اقتدار سیاسی، تسلیم شدن در مقابل قانون و هنجارهای اجتماعی، اعتقاد به ارزش‌های بنیادین جامعه نظیر تساوی، برابری، علاقه، مشارکت سیاسی و مهارت در تجزیه و تحلیل ارتباطات سیاسی است (قائدی، ۱۳۸۵، ص ۱۹۱).

ب - تأکید بر فرایندها (سبک و نحوه زندگی) در آموزش شهروندی: برخی از پژوهشگران از جمله دیوئی این تعریف را مطرح نموده‌اند: تربیت دموکراتیک عبارت است از ایفای فرایندهای تربیتی به شیوه دموکراتیک در محیط‌های یادگیری. از طریق فرایندهای تربیتی دموکراتیک می‌توان اصول دموکراتیک را در ذهن دموکراتیک فراگیران نهادینه کرد. همچنین تربیت

هاشمی (۱۳۸۹) در پژوهش خود مفاهیم تربیت شهروندی در محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی را از دیدگاه دبیران بررسی کرد و نشان داد که به نظر دبیران بالاترین میانگین مؤلفه شهروندی حقوق اجتماعی و پایین‌ترین آن عدالت و برابری است. مفاهیم تربیت شهروندی در پایه سوم راهنمایی نسبت به پایه‌های اول و دوم به‌طور متوسط بیشتر مورد توجه قرار گرفته است.

در پژوهش نیکنمای و همکار (۱۳۸۷) با عنوان «تعیین مؤلفه‌های آموزش شهروندی در دوره راهنمایی تحصیلی برای ارائه یک چارچوب نظری مناسب» نتایج نشان داده است که حیطه رفتار اجتماعی و سیاسی، قانونمندی و قانون‌گرایی، رفتار ملی - مذهبی و حیطه زیست‌محیطی و توسعه پایدار به ترتیب بیشترین حیطه‌های اصلی آموزش شهروندی به‌شمار می‌روند. نتایج تحلیل محتوای کتابهای راهنمایی تحصیلی نشان داده است که بین میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها و میزان توجه به آنها در کتابهای درسی رابطه معناداری وجود ندارد (نیکنمای و همکار، ۱۳۸۷، ص ۱۳۷).

پژوهش آشتیانی و همکاران تحت عنوان «لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی دوره ابتدایی» در سال ۱۳۸۱ در مورد ارزش‌های ارائه شده برای نظرخواهی - که در هفت مقوله یا متغیر اساسی مطرح شده بود - به‌صورت منسجم برای آموزش در دوره دبستان با توجه به سن و پایه تحصیلی توصیه و تأیید می‌شود. لحاظ کردن روش‌های مختلف و مناسب تدریس نیز متناسب با سن و ارزش مورد نظر مشخص شدند (آشتیانی و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۶۸).

در پژوهشی که گوازی در سال ۱۳۸۷ تحت عنوان مطالعه تطبیقی - تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی دوره ابتدایی که به مقایسه آموزش شهروندی در کتابهای درسی ایران و سوئد پرداخته است، به این نتیجه رسید که ویژگی‌های آموزش شهروندی در ایران وجود مدیریت و برنامه‌ریزی متمرکز نظام آموزشی، مشارکت ندادن کلیه ذی‌نفعان در تهیه، اجرا و ارزیابی برنامه‌ها، استفاده ناکافی از روش‌ها و شیوه‌های فعال و مشارکت‌جویانه و تکیه بر کتاب و جزوه محوری و بی‌توجهی به موضوع‌ها و مفاهیم مرتبط با تربیت شهروندی و جهانی در کتابهای درسی برنامه‌های آموزشی مدارس ابتدایی است. در حالی که آموزش شهروندی در سوئد به شیوه تلفیقی و مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای، مشارکتی و تعاملی است که با زندگی افراد در ارتباط بوده و در محیطی آزادانه حاکی از احترام متقابل و مبتنی بر اصول انسانی، اخلاقی و جهانی انجام

درباره شهروندی^۲، آموزش از طریق شهروندی^۳، آموزش به‌منظور شهروندی^۴ می‌داند.

آموزش درباره شهروندی بر آماده کردن دانش‌آموزان و افراد از نظر دانش کافی و درک تاریخ ملی و ساختارهای زندگی سیاسی و مدنی متمرکز است. آموزش از طریق شهروندی مستلزم یادگیری دانش‌آموزان و افراد از طریق انجام فعالیت‌های گروهی، تجربه‌های مشارکتی در مدرسه یا جامعه محلی و فراتر از آن است. این یادگیری عنصر دانش را تقویت می‌کند. آموزش به‌منظور شهروندی غیر از این دو رویه افراد و دانش‌آموزان را به یک‌سری ابزارها (شامل دانش و درک مهارت‌ها و نگرش‌ها، ارزش‌ها و گرایش‌ها) مجهز می‌کند و آنها را قادر می‌سازد تا مشارکتی فعالانه و معقول در نقش‌ها و مسئولیت‌هایی که در زندگی بزرگسالی با آن روبه‌رو خواهند شد، داشته باشند. این رویه، آموزش شهروندی را با کل تجربه آموزش دانش‌آموزان پیوند می‌دهد.

مؤسسه شهروندی انگلستان پروژه «آموزش شهروندی برای دانش‌آموزان با نیاز خاص دوره متوسطه» را تهیه کرده‌اند. این مؤسسه آموزش شهروندی را مفهومی می‌داند که بر «افزایش سواد سیاسی»، «گسترش مهارت‌های بحث و تحقیق»، «تشویق مشارکت فعال» متمرکز است. دست‌اندرکاران مؤسسه معتقدند که آموزش شهروندی نمی‌تواند در یک درس هفتگی تحقق یابد بلکه باید در کل مدرسه منعکس شود (یونگ، ۲۰۰۲، ص ۴).

دو پژوهشگر سوئدی کریستین و میکلا^۵ (۲۰۱۱) در مقاله پژوهشی خود با عنوان آموزش شهروندی و لیبرالیسم: بیان بحث تحلیلی ۲۰۱۰-۱۹۹۰ با مرور ۵۵ مقاله منتشر شد، در طی سالهای ۲۰۱۰-۱۹۹۰ طرح تحلیلی که از ترکیب دو بعد اخلاقی و بعد عمومی چهار موقعیت آموزش شهروندی را شرح می‌دهد که شامل الف) چند فرهنگی‌گرای، ب) بازار^۶ (آزاد، ج) وحدت‌گرایانه^۷، د) جهان‌گرایانه^۸ می‌باشد.

انواع شهروندی

از یونان باستان تا دوره معاصر با توجه به فراز و نشیب مفهوم شهروندی انواع مختلفی برای آموزش شهروندی ارائه شده است. توسیدید^{۱۰} (۴۶۰-۳۹۵ پیش از میلاد) از شهروند «بی‌خاصیت» و شهروند «آرام» و کانت از «شهروند منفعل»

دموکراتیک می‌تواند دانش، مهارت و منش دموکراتیک را در دانش‌آموزان ایجاد کند (جاویدی، ۱۳۸۸، ص ۴۵).

از سوی دیگر بعضی از پژوهشگران بین تربیت مدنی و آموزش شهروندی تفاوت قایل هستند. گروهی مانند موريس و کوگان، (۲۰۰۱) بر آن‌اند که تربیت مدنی بیشتر با آموزشی مرتبط است که بر دانش مربوط به عناصر جامعه تأکید می‌کند، در حالی که آموزش شهروندی بر یک فرایند یادگیری فعال و مشارکتی دلالت دارد (افتخارزاده، ۱۳۸۴). مدل شهروندی حداقلی و حداکثری نشان‌دهنده تمایز «تربیت مدنی» (آموزشی به‌سوی شهروندی حداقلی) و آموزش شهروندی (آموزش به‌سوی شهروندی حداکثری) است. تدریس مدنی به‌عنوان سازوکاری برای تلقین ارزش‌های شایسته به جوانان دیده شده است. آن را در ارتباط با آداب و رسوم می‌دانند (بروبکر، ۲۰۰۴، ص ۱۰۵).

در عین حال در عمل در بسیاری از کشورها عنوان‌های موضوعات براساس این تفسیر نیست. برای مثال در فرانسه واژه آموزش مدنی استفاده می‌شود که به معنی برنامه درسی سبک شهروندی حداقلی نیست. در آموزش شهروندی انگلستان ویژگی‌های شهروندی تحت تأثیر دیدگاه سیاسی دیوید بلانکت وزیر آموزش و پرورش (وقت) که کریک از پژوهشگران علوم سیاسی بیان کرده سه مفهوم مورد توجه است: ۱. مسئولیت اجتماعی و اخلاقی ۲. سواد سیاسی ۳. درگیری (مشارکت) اجتماعی. به صورت قانونی این مفاهیم در سه زمینه وسیع بیان شد: ۱. دانش و درک ۲. مهارت‌های ارتباط و سنجش ۳. مهارت‌های مشارکت و عمل مسئولانه (جروم، ۲۰۰۶، صص ۳۱۵-۳۱۴) نگاهی به عنوان‌های منابع این مقاله نشان‌دهنده آن است که در ایران گاهی این دو واژه به جای هم استفاده شده است. اما جای آن دارد با توجه به بار معنایی این دو مفهوم Citizenship Education به معنای آموزش شهروندی و Civic Education آموزش مدنی (تربیت مدنی) ترجمه شود.

تصورات محدود و غلطی از مفهوم آموزش شهروندی نیز وجود دارد. که از آن جمله عبارت‌اند از: مبادی آداب شدن جوانان، فقط دادن پول برای امور نیکوکارانه، صرفاً تدریس به دانش‌آموزان درباره کشور خود (انگلیس)؛ صرفاً یک موضوع درسی کلاس‌محور (انجمن تدریس شهروندی^۱، ۲۰۱۰).

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در سال ۱۹۹۴ آموزش شهروندی را شامل سه هدف کلی؛ آموزش

1. Association for Citizenship Teaching
3. Education through Citizenship
5. Fernández Christian , Sundström Mikael
7. Market
9. universalist

2. Education about Citizenship
4. Education for Citizenship
6. multicultural
8. monistic
10. Thucidide

۲. شهروند مشارکتی: این دیدگاه تأکید می‌کند که شهروندان افرادی هستند که فعالانه در امور مدنی و زندگی اجتماعی در سطح محلی و ملی مشارکت می‌کنند. همچنین این دیدگاه بر آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشارکت در امور جمعی و جامعه تأکید می‌کند. طرفداران شهروندی مشارکت‌جو استدلال می‌کنند که مشارکت مدنی فراتر از مشکلات با فرصت خاص در جامعه است. شهروند مشارکتی ارتباطات، ادراکات مشترک، اعتماد و تعهدات جمعی را توسعه می‌دهد.

۳. شهروند انتقادی: شهروندان انتقادی محور به‌طور منتقدانه ساختارهای اجتماعی؛ سیاسی و اقتصادی را مورد ارزیابی قرار داده و به راهبردهایی توجه می‌کند که ماهیت جمعی دارد و با بی‌عدالتی مخالفت می‌کند و دلایل اصلی مشکلات را نشان می‌دهد. تفاوت این دیدگاه با شهروند مشارکتی در واکنش نسبت به مشکلات اجتماعی و وجه انتقادی که نسبت به وضعیت‌های ساختاری جامعه دارد، مشخص می‌شود. مطابق این دیدگاه برنامه‌های آموزشی که بر تغییر اجتماعی تأکید می‌کنند، در صدد آماده کردن دانش‌آموزانی هستند که از طریق تحلیل منتقدانه و پرداختن به مسائل اجتماعی و بی‌عدالتی‌ها موجبات پیشرفت جامعه را فراهم می‌کنند، احتمال کمتری وجود دارد که این برنامه‌ها بر نیاز به نیکوکاری و نوع‌دوستی به‌عنوان هدف تأکید کنند.

کریر و کریدل جداگانه استدلال کرده‌اند پیشنهاد تمایز میان آموزش شهروندی غیرفعال و تاریخی با انتقادی و فعال باید به‌صورت «پیوستاری» باشد. اسلر و استارکی مخالف تفکیک میان شهروند حداقلی و حداکثری هستند و «رویکرد کل‌گرا» به‌عنوان مدل چندفرهنگی لیبرال در آموزش شهروندی پیشنهاد داده‌اند، که اساس آن آموزش شهروندی با گرایش جمعی است. در عین حال جنبه تمرکز فردی آن نیز مطرح است. جنبه‌هایی مانند حقوق بشر، گفت‌وگو، همکاری و پراکسیس (جانسون و همکار، ۲۰۱۰).

آموزش شهروندی انتقادی - تأملی^{۱۲}: نوع دیگری از آموزش شهروندی انتقادی که پژوهشگران مطرح کرده‌اند آموزش شهروندی انتقادی - تأملی است. به نظر می‌رسد ویژگی متمایز این نوع آموزش شهروندی از سایر دیدگاه‌های آموزش شهروندی انتقادی جدایی از مسائل سیاسی است. همان‌طور که

صحبت می‌کند. حتی مخاطبان آموزش شهروندی در طول تاریخ متفاوت هستند. در نگاه ماکیاول آموزش شهروندی محدود است به «شهریاران»، و از نظر افلاطون به «فیلسوفان» یعنی کسانی که قدرت را در دولت‌شهر اعمال می‌کنند، اما در مقابل ارسطو به آموزش همه شهروندان معتقد است (گای، ۱۳۸۸). امروزه آموزش شهروندی به‌عنوان یک ضرورت قطعی و همگانی مطرح است.

در منابع تربیتی معاصر کریک^۱ (۲۰۰۸) انواع شهروند را برحسب ماهیت رابطه فرد با حکومت تعریف می‌کند گلستون^۲ (۱۹۹۲) ویژگی انواع شهروند «خودمختار و شهروند مستقل» را نام می‌برد. مک‌لافلین^۳ تمایز میان شهروند حداقلی^۴ و شهروند حداکثری^۵ را بیان می‌نماید. شهروند خودمختار یا شهروند حداقلی به‌طور اساسی مطیع (فرمانبردار) حکومت است: «اطاعت از قانون» و «روح عام» اما با محدودیت «استدلال تأملی» همراه است. در مقابل شهروند مستقل یا حداکثری به «پرسشگری فعال» و «دیدگاه انتقادی در همه موضوعات اساسی» رسیده است.

وستهایمر و کاهان (۲۰۰۴) شهروند مسئول فردی^۶، شهروند مشارکتی^۷ و شهروند عدالت‌گرا^۸ و ویگلر (۲۰۰۷) شهروند وفاق‌مدار^۹، شهروند فردمدار^{۱۰} و شهروند انتقادی - دمکراتیک^{۱۱} از ترکیب شهروندی حداقلی - حداکثری با تقسیم‌بندی سه نوع شهروندی با کلماتی متفاوت مدلی ارائه داده‌اند. پژوهش حاضر با بررسی و جمع‌بندی منتقدانه نامگذاری طبقات سه‌گانه ۱. شهروند قانون‌مدار ۲. شهروند مشارکتی ۳. شهروند انتقادی را پیشنهاد می‌نماید (جدول ۱). خلاصه‌ای از ویژگی‌های این سه نوع عبارت است از: (فتحی و همکار، ۱۳۸۸)

۱. شهروند قانون‌مدار: این شهروند؛ در جامعه به‌طور فردی فعالیت می‌کند. شهروند مسئول فردی کار می‌کند و مالیات خود را می‌پردازد، او از قوانین پیروی می‌کند و به افرادی که در شرایط بحرانی مانند سیل، زلزله و... گرفتار آمده‌اند کمک می‌کند. هم کسانی که در جنبش تربیت شخصی فعالیت می‌کنند و هم آنهایی که خدمت به جامعه را از جمله اهداف ضروری می‌دانند بر این دیدگاه فردگرایانه در مورد شهروند خوب تأکید دارند.

1. Crick
3. Mclaughlin
5. Maximal
7. Participatory Citizen
9. Adapting Citizen
11. Critical-democratic Citizen

2. Galston
4. Minimal
6. Personally Responsible Citizen
8. Justice-oriented Citizen
10. Individualistic Citizen
11. Deliberative & Critical Citizenship Education

دموکراتیک را تشکیل می‌دهد، می‌توان به سه مدل یا الگو طبقه‌بندی کرد: ۱. مدل دموکراسی لیبرال^۲، ۲. مدل دموکراسی جماعت‌گرا^۳، ۳. مدل دموکراسی تفاهمی^۴ با توجه به سه نوع مدل دموکراسی سه نوع شهروندی دموکراتیک مطرح می‌شود (جاویدی، ۱۳۸۸، ص ۹۳).

رابطه دموکراسی، آموزش و شهروندی انتقادی را پولیماتکا در مقاله‌ای با همین عنوان نگارش و بررسی کرده است. او معتقد است که دموکراسی شرط شهروندی انتقادی است و آموزش و پرورش شرط دموکراسی است. نویسنده آنها را مفاهیم هنجاری می‌داند نه مفاهیم توصیفی. بر اساس این دیدگاه این مفاهیم خود به‌خود به وجود نمی‌آید (پولیماتکا، ۱۹۹۶، ص ۱) دی‌جیگر از بررسی متون مربوط به آموزش شهروندی انتقادی^۵ رویکرد تربیتی که برای اجرای این آموزش اهمیت دارد را بیان می‌نماید. نوشته‌های پژوهشگران درباره آموزش شهروندی تحولی^۶ (بنکز، ۲۰۰۸) آموزش شهروندی ضد نژادگرایی^۷ (اسلر و استارکی، ۲۰۰۵) و آموزش جهانی^۸ (مری فیلد، ۲۰۰۱) رویکردهای تربیتی و مشابه هستند. (دی‌جیگر، ۲۰۰۹، ص ۲۲۷).

انواع آموزش شهروندی با توجه به دوره آموزشی، دوره‌های پیش‌دبستانی و دبستانی، راهنمایی و متوسطه و یا برحسب موضوع به شهروندی مادام‌العمر، شهروندی سازمانی و شهروندی الکترونیکی و غیره تقسیم می‌شود (برخوردراری و جمشیدیان، ۱۳۸۷).

تحلیل یافته‌ها

در کتاب درسی سال اول ۲۹ پاراگراف به شهروند قانون‌مدار، ۲۳ پاراگراف به شهروند مشارکتی و ۹ پاراگراف به شهروند انتقادی اختصاص دارد (جدول ۲) در کتاب درسی سال دوم این نسبت‌ها به ترتیب ۳۴، ۲۶، ۱۷ پاراگراف است (جدول ۳) در کتاب درسی سال سوم ۳۳ پاراگراف به شهروند قانون‌مدار، ۲۷ پاراگراف به شهروند مشارکتی و ۱۳ پاراگراف به شهروند انتقادی اختصاص دارد (جدول ۴).

از بررسی کتاب‌های سه پایه دوره راهنمایی این نتیجه کلی به دست آمد که محتوای کتابها بیشتر به آموزش شهروند قانون‌مدار با ۹۶ پاراگراف (۴۵/۵ درصد) از کل مطالب پرداخته است. آموزش شهروند مشارکتی با ۷۶ پاراگراف

نیکولکاکی (۲۰۰۸) می‌نویسد، آموزش شهروندی انتقادی - تأملی از کار زندگی عملی سیاسی فاصله دارد، چرا که امور سیاسی از طریق زبان حزبی بیان می‌شود. و دلیل دیگر اینکه نظام آموزشی که قدرت از طریق حزب سیاسی توزیع شود ضررهای آن از منافعش بیشتر خواهد بود. آموزش و پرورش برای آزادی و رهایی بیشتر مربوط به آگاهی (دانش) است و آموزش شهروندی نباید آن را محدود نماید. آموزش شهروندی انتقادی - تأملی مسائل واقعی جامعه را بررسی می‌نماید. برای آمادگی شهروندی دانش‌آموزان استثنا نشوند و تدریس به‌منظور سازگاری درک دانش‌آموزان از حکومت و قدرت باشد. در این زمینه هدف آموزش شهروندی انتقادی - تأملی شهروند انتقادی - فعال است که تمایل به پیشبرد عدالت اجتماعی و رفع بی‌عدالتی دارد (نیکولکاکی، ۲۰۰۸، ص ۲۳۲-۲۳۱).

جدول ۱- طبقه‌بندی انواع شهروندی

وستهایمر و کاهان ۲۰۰۴	شهروند مسؤول فردی	شهروند عدالت‌گرا	شهروند مشارکتی
ویگلر ۲۰۰۷	شهروند وفاق‌مدار	شهروند فرمدار	شهروند انتقادی - دموکراتیک
طبقه‌بندی پژوهش حاضر	شهروند قانون‌مدار	شهروند مشارکتی	شهروند انتقادی
ویژگی‌های اساسی نوع شهروندی	فرد خوب، مطیع قانون، عامل، مسؤول	مشارکت اجتماعی، همکاری، دید فردی	با انگیزه برای تغییر اجتماعی، علاقه‌مند به عدالت اجتماعی

شهروندی چندفرهنگی: نوعی از شهروندی، مفهومی است که ویل کایملیکا آن را شهروندی چندفرهنگی می‌نامد، شهروندی چندفرهنگی به این موضوع اشاره دارد که حق و نیاز شهروندان به حفظ تعهد نسبت به فرهنگ خودی و فرهنگی فراملی باید به رسمیت شناخته شود و مشروعیت داشته باشد. این شهروندی است که قرن بیست‌ویکم به آن نیاز دارد (افتخارزاده، ۱۳۸۴).

شهروندی دموکراتیک: اسکوا^۱ (۲۰۰۱) معتقد است نظریه‌های دموکراسی مورد توجه فیلسوفان تربیتی را که مبنای تربیت

1. Schou.Lotte Rahbek

3. Communitarian Democracy model

5. Transformational citizenship education

7. Global education

2. Liberal Democracy model

4. Communicative-Deliberative Democracy

6. Anti-racist citizenship education

آموزشی تصاویر و توجه بیشتر به موضوع القای ارزش‌هاست. این جنبه به ویژگی شهروند قانون‌مدار نزدیکتر است. در راستای توجه کمتر به رویکرد انتقادی و تفکر انتقادی یکی از شواهد آن است که در پایان هیچ‌یک از فصل‌ها و کتابهای سه پایه منابع معرفی نشده است. در داخل متن به استثنای آیات قرآن مجید و جملات منقول از نهج‌البلاغه منبعی و مستندی برای نوشته‌ها در کتابها ذکر نشده است. در ضمن سه جلد کتاب در پایان کتاب درسی پایه اول با عنوان «فهرست کتابهای مناسب و مرتبط با محتوای درسی» معرفی شده و مجدداً عیناً همان کتابها در پایان کتاب پایه دوم برای «کلیه پایه‌ها» بدون مشخص کردن سال انتشار با ویژگی برگزیده جشنواره (۹) [بدون ارائه هیچ‌گونه اطلاعات در مورد جشنواره] معرفی شده است. همچنین در انتهای کتاب پایه سوم ۴ جلد کتاب با عنوان کلی «حوزه علوم اجتماعی» معرفی شده است.

جدول ۲- توزیع فراوانی پاراگراف‌ها در کتاب درسی اول راهنمایی برحسب نوع رویکرد شهروندی

شهروند	شهروند	شهروند	
انتقادی	مشارکتی	قانون‌مدار	
-	۱	۴	فصل ۱ نیازها
۵	۱۵	۲۰	فصل ۲ زندگی در خانواده
۳	۳	۳	فصل ۳ گروه
۱	۴	۲	فصل ۴ وظایف
۹	۲۳	۲۹	جمع

جدول ۳- توزیع فراوانی پاراگراف‌ها در کتاب درسی دوم راهنمایی برحسب نوع رویکرد شهروندی

شهروند	شهروند	شهروند	رویکرد
انتقادی	مشارکتی	قانون‌مدار	
۲	۱	۷	فصل ۱ گروه، خانواده، مؤسسه
۱	۲	۸	فصل ۲ بانک
۶	۴	۳	فصل ۳ شهرداری
۲	۵	۴	فصل ۴ راهنمایی و رانندگی
۳	۴	۷	فصل ۵ یست
۳	۸	۵	فصل ۶ هلال احمر
۱۷	۲۶	۳۴	جمع

(۳۶/۰۶ درصد) از کل در مرتبه بعدی قرار دارد و آموزش شهروند انتقادی ۳۹ پاراگراف (۱۸/۴۴ درصد) از کل مطالب کمترین مطالب را به خود اختصاص داده است (جدول ۵).

بیشترین تأکید در آموزش شهروندی این کتابها بر رویکرد قانون‌مداری است که خواهان شهروند مطیع قانون است که به جای خود در سبک «شهروند حداقلی» مطلوب است. با توجه به بحث‌های تاریخی و پیشینه تحقیق به نظر می‌رسد توجه به شهروند ایده‌ال یا شهروند خوب رویکردهای مشارکتی و انتقادی برای حرکت از شهروندی حداقلی به شهروند حداکثری است. که لازم است علاوه بر جنبه دانش به نگرش‌ها و مهارت‌ها توجه شود.

در مقایسه سه پایه تحصیلی کتاب اول بیشترین حجم در آموزش شهروند قانون‌مدار و آموزش شهروند مشارکتی داشته و کتاب پایه دوم بیشترین حجم را در آموزش شهروند انتقادی داشته است هر چند تفاوت؛ معنادار نیست. به عبارت دیگر کتاب درسی پایه اول ۴۷/۵۵ درصد به آموزش شهروند قانون‌مدار؛ ۳۷/۷۰ درصد به آموزش شهروند مشارکتی و فقط ۱۴/۷۵ درصد به آموزش شهروند انتقادی پرداخته است.

مؤلفان کتاب درسی در ابتدای کتاب تذکر داده‌اند که در «انتخاب تصاویر و عکس‌ها به قابلیت آنها در آموزش مفاهیم، القای ارزش‌ها و فعالیت دانش‌آموز» توجه داشته‌اند. تعداد کل تصاویر ۱۱۹ عدد است که ۶۵ درصد در کتاب پایه اول و ۵۳ درصد در کتاب پایه دوم ۳۲ درصد در کتاب پایه سوم است (جدول ۶). در مورد بررسی نقش جنسیت در کتابهای درسی که به دیدگاه‌های عدالت‌طلبانه و برابری‌طلبانه رویکرد انتقادی نزدیک است. بررسی نشان می‌دهد که در کل تصاویر حدود ۳۳ درصد تصاویر دارای نمادهای زنانه هستند. کتاب پایه دوم با ۱/۸ درصد کمترین میزان و کتاب پایه سوم با ۸/۷ درصد در مرتبه بعدی قرار دارد. کتاب پایه اول با ۵۳/۵ درصد بیشترین تصویر مؤنث را دارد که باعث افزایش میانگین تصاویر مؤنث شده است. امری که در دو پایه دیگر مورد توجه نبوده است. با توجه به آنکه مؤلفان، ویراستار، تصویرگر، طراح گرافیک و طراح جلد کتابهای هر سه پایه یکسان هستند عکاسان دو کتاب پایه اول و دوم نیز مشابه هستند (عکاس کتاب پایه سوم ذکر نگردیده است) جای تدبیر بیشتری دارد (جدول ۷).

برای بررسی بُعد آموزشی تصاویر یک عامل مهم استفاده از «فنون تأکید» است. فنون تأکید وظیفه هدایت توجه فراگیران را به پیام اصلی تصویر به عهده دارد. فنون تأکید عبارت‌اند از: ۱. تفاوت در اندازه ۲. شکل قاب متفاوت ۳. رنگ متفاوت ۴. نوشته ۵. علائم ویژه (نوریان، ۱۳۸۸، ص ۸۴) ۱۱۹ تصویر این کتابها هیچ کدام فنون تأکید ندارند که نشان‌دهنده توجه کمتر به جنبه‌های

جدول ۴- توزیع فراوانی پاراگراف‌ها در کتاب درسی سوم راهنمایی برحسب نوع رویکرد شهروندی

محتوا	شهروند قانون‌مدار	شهروند مشارکتی	شهروند انتقادی
فصل ۱ حکومت	۱۰	۸	۳
فصل ۲ حکومت ما	۱۸	۱۱	۶
فصل ۳ حکومت و مردم	۴	۸	۴
جمع	۳۳	۲۷	۱۳

جدول ۵- توزیع فراوانی پاراگراف‌ها کتابهای درسی سه پایه دوره راهنمایی برحسب نوع رویکرد شهروندی

محتوا	شهروند قانون‌مدار	شهروند مشارکتی	شهروند انتقادی	جمع
اول	۲۹	۲۳	۹	۶۱
دوم	۳۴	۲۶	۱۷	۷۷
سوم	۳۳	۲۷	۱۳	۷۳
جمع	۹۶	۷۶	۳۹	۲۱۱

جدول ۶- توزیع فراوانی تصاویر در کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی

پایه	تعداد تصویر	نسبت تصویر به تعداد صفحات
پایه اول	۵۱	۶۵/۴
پایه دوم	۴۵	۵۳/۶
پایه سوم	۲۳	۳۲/۴
جمع	۱۱۹	۵۰/۵

جدول ۷- توزیع فراوانی تصاویر کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی برحسب نقش جنسیتی

پایه	تصویر مؤنث	نسبت تصویر مؤنث به تعداد تصویر
پایه اول	۲۷	۵۳/۵
پایه دوم	۸	۱/۸
پایه سوم	۲	۸/۷
جمع	۳۷	۳۳/۷

بحث و نتیجه‌گیری

کتابهای درسی به‌عنوان یک الگو و مدلی رسمی برای نوع شهروندی مطلوب (شهروند خوب) و وسیله‌ای مناسب برای آموزش ارزش‌های مدنی - اجتماعی در سنین حساس به نوجوانان است. با توجه به اهمیت کتابهای درسی این پژوهش به تحلیل محتوای کمی این کتابها پرداخته است.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی به ترتیب به آموزش شهروند قانون‌مدار با ۴۵/۵ درصد؛ آموزش شهروند مشارکتی با ۳۶/۰۶ درصد و آموزش شهروند انتقادی با ۱۸/۴۴ درصد پرداخته است. در مقایسه سه پایه تحصیلی، کتاب اول بیشترین حجم در آموزش شهروند قانون‌مدار و آموزش شهروند مشارکتی داشته و کتاب پایه دوم بیشترین حجم را در آموزش شهروند انتقادی داشته است هر چند تفاوت معنادار نیست. این نتایج با تحقیق هاشمی (۱۳۸۹) که تحقیق پیمایشی و حاصل نظرسنجی دبیران است و پژوهش نیکنای و همکار (۱۳۸۷) موافق است. با نوع آموزش شهروندی که در تحقیق گوازی (۱۳۸۷) در دوره آموزش ابتدایی کشور سوئد است ناهماهنگ می‌باشد.

به‌طور خلاصه با توجه به تحلیل محتوای صورت گرفته در مورد متن و تصاویر کتابهای درسی می‌توان گفت که کتابهای درسی تعلیمات اجتماعی در آموزش شهروندی به رویکرد شهروند قانون‌مدار گرایش داشته و رویکردهای مشارکتی و انتقادی کمتر مدنظر است. رویکرد شهروند قانون‌مدار با «شهروند حداقلی» و «شهروند خودمختار» شباهت دارد. این نوع شهروندی به‌طور اساسی مطیع (فرمانبردار) حکومت است: «اطاعت از قانون» و «روح عام» از ویژگی آنهاست. در مقابل آن شهروند انتقادی یا شهروند حداکثری به «پرسشگری فعال» و «دیدگاه انتقادی در همه موضوعات اساسی» قرار دارد.

در راستای همین رویکرد قانون‌مداری و دوری از رویکرد شهروند انتقادی به تصاویر دارای نمادهای زنانه به استثنای کتاب پایه اول توجه کمتری مبذول شده است. این کتابهای درسی دارای ارجاعات و مآخذ نظام‌دار نیست و از این بعد کمک کمی به گسترش تفکر انتقادی دارد. تصاویر دارای «فنون تأکید» نیستند.

پیشنهادها

۱. کتابهای درسی به جای الگوهای سنتی آموزش شهروندی که خواستار شهروند منفعل و حداقلی است. الگوی آموزش شهروند مشارکتی و انتقادی را که لازمه آن شهروند فعال و با

جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۸). *فلسفه تربیتی دموکراتیک: مبانی، اصول و روش‌های آموزش و پرورش مشهد*، به نشر

فتحی واجارگاه، کوروش. سکینه واحد. (۱۳۸۸). *آموزش شهروندی در مدارس*، تهران، آبیژ.

فتحی واجارگاه، کوروش. طلعت دیبا. (۱۳۸۱). «بررسی ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی‌ها»، *پژوهشنامه علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی*، شماره ۳۵، صص ۲۳۳-۲۲۱.

قائدی، یحیی. (۱۳۸۵). «تربیت شهروند آینده»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش*، شماره ۱۷، سال پنجم، صص ۱۸۳-۲۱۰.

گال مردیت. والتر بورگ. جویس گال. *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی روان‌شناسی*، به اهتمام احمدرضا نصر، (۱۳۸۲)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.

گای، ماری. *شهروند در تاریخ غرب*، ترجمه عباس باقری، (۱۳۸۸)، تهران، نشر و پژوهش فرزانه روز.

گوازی، آرش. (۱۳۸۷). «مطالعه تطبیقی - تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد، تربیت شهروند آینده»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش*، شماره ۲۵، سال هفتم، صص ۴۸-۱۱.

نوریان، محمد. (۱۳۸۸). *راهنمای عملی تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی*، تهران، نشر شورا.

نیکنامی، مصطفی. او یاسمن مدانلو. (۱۳۸۷). «تعیین مؤلفه‌های آموزش شهروندی در دوره راهنمایی تحصیلی جهت ارائه یک چارچوب نظری مناسب»، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، صص ۱۳۷-۱۶۴.

هاشمی، سید احمد. (۱۳۸۹). «بررسی میزان استفاده از مفاهیم تربیت شهروندی در محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی از دیدگاه دبیران»، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال چهارم، شماره ۱ صص ۱۶۰-۱۴۱.

هولستی، ال آر. *تحلیل محتوی در علوم اجتماعی انسانی*، ترجمه نادر سالارزاده امیری، (۱۳۸۰)، چاپ دوم، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.

یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۷۷). *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، انتشارات یادواره کتاب.

بی‌نویسنده. (۱۳۸۸). *جامعیت و تنوع آموزش‌های شهروندی شهرداری مشهد*، سازمان فرهنگی و هنری در

اندیشه انتقادی است را به دانش‌آموزان عرضه کنند. در عصر نوین نیاز به شهروندان با مهارت‌های انتقادی و مشارکتی در کارهاست. همراهی و مشارکت تک‌تک افراد شرط ضروری توسعه است. هیچ حاکمیتی به تنهایی قادر به اداره کشور و انجام تمام برنامه‌های خود نیست.

۲. آموزش مفاهیم تربیت شهروندی انتقادی مانند حق؛ عدالت و بی‌عدالتی، حقوق بشر، دموکراسی... به صورت مستقیم و غیرمستقیم در قالب داستان و خاطره و... در کنار مفاهیم سنتی تربیت اجتماعی باعث غنابخشی کتابهای درسی و آشنایی دانش‌آموزان با حقوق و تکالیف خود در خانواده، مدرسه و جامعه می‌شود.

۳. آموزش شهروندی تنها در بعد شناختی محصور و محدود نیست. لازم است در بعد مهارت‌های شهروندی و بعد نگرشی نیز دانش‌آموزان آموزش‌های عملی و کاربردی هم در مدرسه هم در دنیای واقعی ببینند. تکالیفی کاربردی آموزش شهروندی به‌عنوان یک تکلیف درسی برای تمرین عملی مفاهیم شهروندی مانند ارتباط، تفاهم، اعتراض و مخالفت از سنین کودکی و نوجوانی آنها را آماده برای رعایت اصول شهروندی در جامعه مدنی چون کاربرد دموکراسی در روابط خانوادگی، حضور در رویدادهای سیاسی، رأی دادن و... در جوانی و بزرگسالی می‌نماید.

منابع

آشتیانی، ملیحه. کوروش فتحی واجارگاه و محمد یمینی دوزی سرخابی. (۱۳۸۵). «لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی دوره دبستان»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش*، شماره ۱۷، سال پنجم، صص ۹۲-۶۷.

آقازاده، احمد. (۱۳۸۵). «اصول و قواعد حاکم بر فرایند تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این‌گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش*، ش ۱۷، سال پنجم، صص ۶۶-۴۵.

افتخارزاده، سیدفرهاد. (۱۳۸۴). «بررسی چارچوب تربیت شهروندی برای قرن ۲۱ شهروند آینده»، *روزنامه همشهری*، ۸۴/۵/۱۵

باقری، خسرو. (۱۳۷۹). «امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال پنجم، شماره یک، صص ۱۳۹-۱۲۰.

برخورداری، مهین. و عبدالرسول جمشیدیان. (۱۳۸۷). *تربیت شهروندی (با تأکید بر مؤلفه‌ها)*، اصفهان، انتشارات جهاد دانشگاهی.

- Association for Citizenship Teaching. (2010). *What is Citizenship Education?* In www.teachingcitizenship.org.uk/page? p=13
- Brubaker, Dale L. (2004). *Creative Curriculum Leadership: inspiring & empowering your school community* 2nd ed. Sage Publication Company. California.
- Cogan John. (2000). *Multidimensional Citizenship: A Conceptual Policy Model*. University of Minnesota
- Crick, B., Arthur, J. and Davies, I. (eds) (2008). Basic concepts for political education. *Citizenship education* 3, pp. 123-139. Sage, London.
- Criddle Elizabeth., Vidovich Lesley., O'Neill Marnie (2004). Discovering democracy: an analysis of curriculum policy for citizenship education *International Journal of Research & Method in Education* Volume 27, Issue 1, Pages 27-41.
- DeJaeghere. Joan. (2009). Citizenship Education for Multicultural Societies. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, vol 2, No .2. pp 223-236.
- Fernández Christian, Sundström Mikael. (2011). Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010 *Studies in Philosophy and Education* 4 March.
- Galston, W. Rosenblum, N.L. (ed). (1989). Civic education in the liberal state. *Liberalism and the moral life*. pp 71-88. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Jerome, Lee. (2006). Citizenship Education Experiences? working with trainee teacher to facilitate active citizenship in schools. *Teacher Development* 10: 3 pp313-329.
- Johnson, Laura. Morris, Paul. (2010). Toward a Framework for Critical Citizenship Education *Curriculum Journal* Vol 21 Issue 1. pp77-96.
- McLaughlin. (1992) T.H. Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*. Vol 21, Issue 3, Pages 235 – 250.
- McLaughlin, T.H. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*. 53:3, pp 306-325.
- Nikolakaki, Maria. (2008). *Between Deliberative & Critical Citizenship Education: Reflections on Theory & Praxis* in Ross, A. & Cunningham, P(eds.) *Reflecting on Identities: Research, Practice & Innovation*. London CiCe, pp 227-234.
- Puolimatka. Tapio. (1996). Democracy, Education & Critical Citizen. *Philosophy of education*. 329-338.
- Veugelers Wiel. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol 37, Issue 1, pp 105 – 119.
- Westheimer Joel, Kahane Josef. (2004). What Kind of Citizen? the politics of educating for democracy *American Educational Research Journal* 41. P 237-269.
- Yong. Helen. (2002). *Citizenship Education for Young People with Special Education Needs*. London: Institute for Citizenship.