



## اجتماعی شدن یا اجتماعی کردن (جامعه‌پذیری) بررسی مبانی فلسفی، تربیتی و اجتماعی شکل‌گیری یک

### تناقض در تعلیم و تربیت

طالب افراه<sup>۱</sup>

#### چکیده

تربیت اجتماعی و به عبارت دیگر اجتماعی شدن یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت هر کشوری محسوب می‌شود. از این رو باید تصویر روشنی از مفهوم «اجتماعی شدن» و یا «اجتماعی کردن» داشته باشیم. زیرا این دو واژه به رغم مفهوم و معنای به ظاهر یکسان و مشابه، دارای تناقضی بس مهم هستند. براین اساس پژوهشگر در نوشته حاضر با رویکردی توصیفی-تفسیری و به شکلی هدفمند به موضوع پرداخته است. دیدگاه پارادوکسی شکل گرفته در خصوص اجتماعی شدن و اجتماعی کردن از این رو است که فرد در فرایند اجتماعی کردن فرد آزادی و هویت خویش را از دست می‌دهد و جامعه افراد را در قالب‌های از پیش ساخته قرار داده و مانع شکوفایی استعداد و خلاقیت آنها می‌شود. در حالی که در فرایند اجتماعی شدن فرد به عنوان عامل اصلی مورد توجه است، تا براساس آن بتواند، بدون تأثیرپذیری از سلطه‌ی دیگری آزادانه زندگی کند. با این نگاه اجتماعی شدن را نوعی توسعه عقلانیت و خلاقیت باید دانست نه پیروی از الگوهای ثابت زندگی اجتماعی. در مجموع اجتماعی شدن یک فرآیند پویاست که منجر به توسعه و توانایی فکری می‌شود به علاوه به سادگی یک فرآیند یک طرفه نیست که در آن کنشگر دریافت کننده اطلاعات باشد بلکه در یک فرایند پویا کنشگر نیازهای خود را با اطلاعات وفق می‌دهد.

**واژگان کلیدی:** اجتماعی شدن، تربیت اجتماعی، تناقض، تعلیم و تربیت

#### ۱. مقدمه

یکی از ابعاد وجودی انسان بعد اجتماعی است. جهان در نظر انسان پیش از آنکه طبیعت و پدیده‌های آن باشد در نخستین وهله جهان اجتماعی است. چنانکه بیلز<sup>۲</sup> می‌پنداشت: «من، حتی زمانی که تنها است باز نوعی بازیگر اجتماعی است، زیرا موجودی اجتماعی گردیده که درباره خود می‌اندیشد، و از خلال نقش‌ها و ارزش‌ها و نشانه‌های اجتماعی، خود را ظاهر می‌سازد و به مقتضای این نقش‌ها و ارزش‌ها و نشانه‌ها در جستجوی خویش است، و راه خود را می‌جوید و می‌یابد و عمل خود را تصویب می‌نماید یا محکوم می‌سازد» (ترابی، ۱۳۴۱: ۱۹۵). به طور قطع شخصیت انسانی از طریق کنش متقابل با دیگران ساخته می‌شود و از طریق این کنش، ما می‌آموزیم

۱. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه شیراز؛ ۰۹۱۷۱۵۹۹۵۶۳؛ Ta.afrah@chmail.ir

2. Bales



که چگونه خود را با جامعه هماهنگ ساخته، زندگی خویش را قاعده‌مند کنیم. این فرآیند اجتماعی شدن در فرهنگ و ساخت اجتماعی، برای فرد و جامعه حیاتی است. بدون اجتماعی شدن، ما نمی‌دانیم چه چیزی را ارزش بدانیم، چه کاری را انجام دهیم، چگونه فکر کنیم، چگونه سخن بگوییم، و در مقابل دیگران چگونه پاسخ دهیم. بدون این فرایند، شخصیت انسانی ما به کمال نمی‌رسد (ترنر، ۱۳۷۸: ۵۱). براین اساس کانت بیان می‌داشت «تعلیم و تربیت بزرگترین و دشوارترین مسائل مبتلی به انسان است» (شکوهی، ۱۳۸۵: ۲۰-۱۱). اگر تربیت حقیقی، همانا کشاندن آدمی به سوی ارزش‌های والای انسانی، چنان‌که آن ارزش‌ها را بفهمد، بپذیرد، دوست بدارد و به کار آورد بدانیم (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴: ۲۰-۱۹)، آنگاه اجتماعی شدن را یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت خواهیم شمرد. و آنچه را ماهیت یا ویژگی‌هایی را برای اجتماعی بودن یا اجتماعی شدن لحاظ کنیم تربیت و اصول و شیوه‌های آن، به گونه خاصی رقم خواهد خورد و هر شکل معینی از تربیت، مبتنی و مسبوق به پیش‌زمینه‌هایی معینی در باب مفهوم اجتماعی خواهد بود (باقری، ۱۳۷۹: ۳۸۷).

یکی از قدیمی‌ترین مباحث عقلی، بحث حرکت و تغییر است. حرکت را برخی به «غیریت» و «خروج از مساوات»، «خروج تدریجی شیء از قوه به فعل» و «کمال اول برای موجود بالقوه از آن جهت که بالقوه است» تعریف کرده‌اند (صدرالدین شیرازی، ۱۴۱۹ق، ج ۳: ۲۴-۲۶). عقیده‌ی «شدن» و تغییر دائم، نخستین بار در آراء هراکلیتوس به صورت فلسفی بیان شده است و در واقع در جهت انکار نظریه وی بود که پارامندس فلسفه خود را بر مبنای ثبات طرح کرد (صادقی، ۱۳۸۴: ۹-۸).

عنوان پژوهش حاضر که با دو مفهوم «شدن» و «بودن» آغاز گشته و منشاء پیدایش «پارادوکس» یا «تناقض» شده در اولین نگاه ابهامات و شبهات اجتناب ناپذیری را در ذهن هر خواننده‌ای ایجاد می‌کند که لازم است قبل از پرداختن به آن توضیحاتی ارائه گردد. همان‌طور که بیان شد بحث تناقض بین «بودن» و «شدن» یا «ثبات» و «تغییر» دارای پیشینه‌ای تاریخی و فلسفی است که امروزه در حوزه‌ی تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی پدیدار گشته است. یکی از مفاهیمی که بستر پیدایش چنین تناقض گشته «جامعه‌پذیری» است که دو مفهوم «اجتماعی شدن» و «اجتماعی کردن» از آن استنباط می‌شود. واژه‌هایی که در حوزه‌ی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت اخیراً کاربرد فراوانی یافته و منشاء پیدایش پارادوکس و تناقض شده است.

در دیدگاه‌های رایج، هدف تربیت اجتماعی، هنجارپذیر کردن متربی است. اما این نوع تربیت با ساختار شخصیت و تعریف فعال و خلاق آن مغایر است. از آنجا که شخصیت به یک معنا، بیانگر شاخص بودن و متمایز شدن از دیگری است، به نوعی واگرایی یا ناهمگرایی از دیگران تأکید دارد. در حالی که هدف تربیت اجتماعی آنچنان که عنوان شد، در این راستا نیست. در اینجا نقطه‌ی اختلاف «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» آغاز می‌شود. اجتماعی کردن منجر به تقلید، دیگر پیروی، همگرایی و هنجارپذیری و اجتماعی شدن منجر به تحقیق،



خودپیروی، واگرایی و هنجارگزینی و هنجارآفرینی و دستیابی منحصر به فرد می‌گردد (کریمی، ۱۳۸۴: ۴۰). شاید بتوان گفت یکی از آرمان‌های مهم هر جامعه‌ای این است که نسل جدید را در فرایند «اجتماعی کردن» به‌گونه‌ای تربیت کند که به‌سادگی و سهولت تابع هنجارها، ارزش‌ها، و قواعد و مقررات پذیرفته، شود. درواقع، «اجتماعی کردن» با جامعه‌پذیری و هنجارپذیری، هم‌بسته و همخوان است؛ به‌گونه‌ای که میزان موفقیت نظام‌های تعلیم و تربیت، بستگی به میزان موفقیت آنها در «اجتماعی کردن» دانش‌آموزان دارد. براین اساس، هدف «تربیت اجتماعی» در دیدگاه‌های رایج هنجار پذیرکردن کودکان است و هر قدر فرد به هنجارها نزدیک‌تر شود و از آن بیشتر تبعیت کند، همسانی او با جامعه بیشتر می‌شود (کریمی ۱۳۸۴: ۴۸)، چنان‌که دورکیم بیان می‌داشت: «اگر از آدمی آنچه را که در پرتو زندگانی بالاجتماع نصیبش شده بازستانند تا درجه‌ی جانوران تنزل خواهد یافت» (ترابی، ۱۹۳: ۱۳۴۱).

اما این نوع تربیت با ساختار شخصیت و تعریف فعال و خلاق آن نیز در تناقض است. زیرا شخصیت آن‌گونه که «گوردن آلپورت» بیان می‌کند، عبارت است از: «مجموعه صفات و خصوصیات سازمان یافته و پویایی که هر فرد را از دیگری متمایز می‌کند». این تمایز، معطوف به سازگاری اختصاصی و منحصر به فرد آدمی با محیط است. مقصود آلپورت از «سازگاری اختصاصی» این است که هر فردی به وجهی خاص برای سازگاری با محیط اقدام می‌کند؛ به عبارت دیگر نمی‌توان دو فرد آدمی را یافت که محیط را به شکل یکسان درک کنند و در برابر آن به طور مشابه واکنش نشان دهند. آلپورت درباره‌ی بی‌همتایی افراد یعنی «اصل فردیت»، تاکید فراوان دارد. از آن‌جا که هر فرد یک واقعیت ذهنی، یک زمینه‌ی مستقل و یک توانمندی خاص و بی‌همتای دارد که او را به موجودی منحصر به فرد تبدیل می‌کند؛ چیزی که به واسطه‌ی آن از تطبیق کامل بر هموعان و پیروی انفعالی از هنجارها و ارزش‌ها آزاد شده و در فراسوس آن قرار می‌گیرد، پس دلیل ندارد که در تربیت اجتماعی، این جنبه از هستی آدمی خواسته یا ناخواسته مورد غفلت قرار گیرد و یا در فشار سنگین هنجارها و ارزش‌های حاکم به نابودی کشیده شود. درست برعکس، در تربیت اجتماعی هر فرد، باید به ابعاد و اعماق وجود بی‌همتای او تا وصول بدین واقعیت توجه شود؛ زیرا شخص ممکن است تحت تاثیر فشارهای جامعه به شرایطی سوق داده شود که کنش‌های خلاق خود را به کلی از دست داده و آموزه‌ها و قواعد اجتماعی را به صورت یک جانبه و به دور از آگاهی و ارزیابی بپذیرد. افزون بر آن شخصیت آدمی به منزله یک نظام و سازمانی پویا، دارای مرجعیتی بنیادی و یکپارچه است که او را به کنش آزاد و متمایز از دیگران وادار می‌سازد اما خود<sup>۱</sup> و دیگری<sup>۲</sup> در کنش متقابل با یکدیگر نقش جدیدی را در زندگی آدمی ایفا می‌کند که کارکرد آن نه برخاسته از خزائن ژنتیکی فرد، و نه ناشی از آموزه‌های اجتماعی، بلکه در تعامل و فراتر از این دو می‌باشد (کریمی ۱۳۸۴: ۴۸).

1. Self  
2. After



در این خصوص پژوهش‌هایی یافت شده است که به مساله اجتماعی شدن و تربیت اجتماعی پرداخته‌اند که از میان آن‌ها می‌توان به پژوهش‌هایی افرادی چون (کریمی، ۱۳۸۴) (خسرونژاد، ۱۳۸۱، ۱۳۷۸)، (باقری، ۱۳۷۴، ۱۳۸۴)، (مزیدی، ۱۳۸۵)، (جهرمی، ۱۳۸۸)، (غفاری، ۱۳۹۱) و (شیروانی، ۱۳۹۲)، اشاره کرد. اما پژوهش‌های انجام گرفته به تناقض بین اجتماعی شدن و اجتماعی کردن آن گونه که پژوهش حاضر اشاره دارد نپرداخته‌اند.

با این رویکرد پژوهشگر در نوشته حاضر مدعی است اجتماعی شدن با اجتماعی کردن (جامعه‌پذیری) متفاوت است و کاربرد این دو مفهوم بر یک فرایند مغلطه‌آمیز شکل گرفته است بر این اساس پژوهشگر به بررسی مبانی شکل‌گیری این مغالطه در تعلیم و تربیت پرداخته است و در جهت روشن ساختن این دو مفهوم کوشیده است. با توجه به مسئله و هدف ذکر شده در پژوهش؛ پرسشی که پژوهشگر در پی پاسخ‌گویی به آن است بدین قرار است: آیا اجتماعی شدن و اجتماعی کردن (جامعه‌پذیری) دارای یک مفهوم هستند یا مغالطه‌ای در بیان این دو مفهوم صورت گرفته است؟

## ۲. بررسی مبانی نظری پژوهش

رگه‌های اندیشه‌ی «بودن» و «شدن» را می‌توان در افکار افلاطون جست. افلاطون<sup>۱</sup> معتقد بود: «روح انسان پیش از تولد و تعلق به جسم، در عالم مثل نسبت به همه چیز آگاه شده است و جسم و مادیات همچون حجابی میان او و داشته‌هایش هستند و یادگیری در این جهان، در واقع یادآوری دانسته‌هایی است که در «عالم مثل» کسب و در این عالم فراموش کرده است» (افلاطون، ۱۳۶۷: ۳۸۹-۳۶۶). افلاطون بر جامعه‌پذیری تاکید دارد. وی می‌خواهد کودکان از طریق بازی به زندگی جمعی نیز عادت کنند و در جامعه‌ای بدون تغییر به زندگی خود ادامه دهند و این نظریه‌ی فلسفی افلاطون درباره‌ی جهان بر می‌گردد. وی معتقد است همان گونه که «هستی» ثابت است و بدون تغییر، اجتماع نیز باید ثابت باشد (رس، ۱۹۵۱).

روسو تضاد ایجاد شده بین فرد و اجتماع را دریافته بود و چاره‌ی آن را پناه بردن به زندگی طبیعی می‌دانست (شکوهی، ۱۳۸۵: ۷۶). اما نظریه تربیت طبیعی خود آباستن تضادهایی بوده است. اگرچه آنچه ذکر شد به تناقضی در درون طبیعت مربوط می‌شود، از دیدگاهی دیگر به تناقض بین طبیعت (در معنای محدود) و اجتماعی برمی‌خوریم. ممکن است پاسخ داده شود که زندگی برحسب طبیعت است. وجود «گریزه قابلیت اجتماعی» را شاهد خواهند آورد که مقدمات عبور از زندگی طبیعی به زندگی اجتماعی را بطور کاملاً طبیعی فراهم می‌آورد. با این همه، این واقعیت همچنان برجای خود باقی است که غرض اصلی از سازمان یافتن مردم در

۱. Platos. (347-427 ق.م)



گروه‌های اجتماعی رهایی از ضرورت‌های طبیعی و کاهش فشار ناشی از سلطه این ضرورت‌هاست تا با خلاص شدن از قید و بندهای زندگی طبیعی به خودآیند و به تحقق سرنوشت اجتماعی خاص بپردازند. شاهد این ادعا این که بازگشت به طبیعت قبل از هر چیز عصیان در مقابل زیاده‌روی‌هایی است که قابلیت اجتماعی آدمی، هرچند در اصل امری طبیعی است، وقتی در این راه افتاد دچار آن می‌شود. از این‌رو، تربیت مادام که صورتی کاملاً طبیعی دارد به دشواری می‌تواند اجتماعی باشد. روسو که از این واقعیت کاملاً واقف بود ناگزیر شد شکاف موجود بین طبیعت و جامعه را با نهاد ساختگی «قرارداد اجتماعی» پر کند (شکوهی، ۱۳۸۵: ۷۹).

روسو، بین بردن از جامعه فاسد موجود و جستجوی جامعه کمال در کشاکش است. و در جای آورده است: «اجتماع است که از حیوان گیج و کودن موجودی با هوش یعنی آدم می‌سازد». پس باید اذعان کرد که موقع انسانی ما که عبارت از آزاد زیستن و اجتماعی بودن است، آدمی طبعاً قابل آن است که به صورت اجتماعی زندگی کند، یا لاقلاً طوری آفریده شده است که اجتماعی شود. قید طوری آفریده شده است حاکی از آن دارد که انسان خودش باید سرنوشتش را تعیین کند و تحقق خصیصه‌ی اجتماعی خویش را بر عهده بگیرد (شکوهی، ۱۳۸۵: ۱۹۹). روسو بیان می‌دارد: «طبیعت انسان را نیک خلق کرده ولی جامعه او را شریر تربیت نموده است. طبیعت انسان را آزاد آفریده ولی جامعه او را بنده گردانیده است. طبیعت انسان را خوشبخت ایجاد کرده ولی جامعه او را بدبخت و بیچاره نموده‌است. این قضیه که بهم مربوط است بیان یک حقیقت می‌باشد. نسبت اجتماعی به عالم طبیعت مانند نسبت شر است بخیر (روسو، ۱۳۴۱: ۱۶).

مطهری با استناد به آیات قرآن، نظریه فطری بودن زندگی اجتماعی انسان را ارزیابی می‌نماید و سرانجام نظریه فطرت را با ارائه بیانی خاص از آن می‌پذیرد، و بیان می‌دارد اجتماعی شدن انسان، در متن خلقت و آفرینش او پی‌ریزی شده است و انسان‌ها هم فطرت فردی و هم فطرت اجتماعی دارند (مطهری، ۱۳۶۶: ۹۳). وی می‌گوید: «ترکیب فرد و جامعه، نوعی است که در آن فرد، اصالت و شخصیت دارد عین این که جمع هم اصالت و شخصیت دارد. تحقق شخصیت فرد در جامعه و تحقق شخصیت جامعه در فرد صورت می‌گیرد و این سخن شبیه نکته‌ای است که فلاسفه ما در باب وحدت در عین کثرت و کثرت در عین وحدت می‌گفتند (مطهری، ۱۳۷۱: ۷۵).

ویلیام بلیک «جامعه‌پذیری» را پذیرش بی‌قید و هنجارها می‌داند. وی معصومیت و تجربه را دو حالت متضاد روح انسان می‌شمارد. معصومیت حالتی است که تخیل کودک مسیر رشد خود را می‌پیماید و تجربه زمانی است که این معصومیت با جهان قوانین - خواه علمی، خواه اجتماعی - اخلاقیات واپس زدن‌ها مواجه می‌شود. در مجموع شاید بتوان آنچه را ویلیام بلیک جدال معصومیت و تجربه نامیده است، با برداشت از یادداشت‌ها و اشعار وی جدال عاطفه (دل) و عقل (مصلحت‌اندیشی) جدال زایایی (باروری) و نیروهای ویرانگر و جدال خلاقیت ناب (غلبه بر محیط) و «جامعه‌پذیری» صرف (پذیرش بی‌قید و شرط هنجارهای محیط) دانست. جدال نیروهایی که به تعبیر



ویلیام بلیک هیچیک بر دیگری برتری ندارد. این دو وجه از انسان هستی جاوید دارند و باید که باهم بستیزند. هرکس به سازگاری آنان بکوشد در جستجوی نابودی هستی است. ویلیام بلیک این دو مرحله (کم‌دانی و جستجو) را معصومیت و «تجربه» می‌داند و معتقد است، هیچیک از این دو بر دیگری برتری ندارد، بلکه معصومیت و تجربه، دو جنبه از هستی انسان است که در نهایت باید در تقابل با یکدیگر به تعادل برسند و به «معصومیت نظام‌دار» منتهی بشوند (هرش، ۱۹۶۴، به نقل از خسرونژاد، ۱۳۷۸: ۸۸).

رورتی معتقد است، فرد در دو مرحله اجتماعی می‌شود در مرحله‌ی اول شامل جامعه‌پذیری اولیه است که، ناظر به ورود آدمی به جامعه و برقراری ارتباط با اطرافیان و افراد جامعه است. هدف پذیرش جامعه و شرایط فرهنگی-تاریخی آن است تا آدمی به همگرایی با جامعه خویش نائل شود. این همگرایی، فرد را با جامعه خویش پیوند می‌دهد (آریسلا، ۱۹۹۰). در مرحله دوم که اجتماعی‌شدن نام دارد، برخلاف مرحله قبل همراه با رشد فردیت ظاهر می‌شود و ناظر بر توسعه هویت فردی آدمی و ممانعت از حل شدن در جریان‌های اجتماعی است. در این اصل، باید بر فردیت آدمی و حفظ استقلال وی تأکید شود و برای رهایی او از سلطه اجتماعی- فرهنگی محیط تلاش شود. در این مرحله (مرحله تفرد) باید امکان مخالفت فرد با اجماع جامعه و رفتن به سوی آرای فردی و نظرات منفرد، ایجاد شود (باقری، ۱۳۸۴). چنانکه «اریک فرم» معتقد است: «آنچه برای همه مسلم است «خودآگاهی» انسان است، منظور از خودآگاهی این است که انسان می‌داند که، می‌داند و از وجود خود به عنوان امری مستقل از بیرون و درون، آگاهی دارد. همین تفسیرگری و تحلیل موقعیت انسان است که امکان کنترل و پیش‌بینی رفتارهای او را مشکل و گاهی غیر ممکن می‌سازد» (ابوالحسن تنهایی، ۱۳۷۴: ۱۵۳-۱۵۴).

چارون (۱۹۸۹) معتقد بود: «انسان موجودی نیست که صرفاً منفعل و محکوم و متأثر از شرایط اجتماعی-اقتصادی باشد بلکه او فعال و دارای اراده آزاد و قدرت تصمیم‌گیری است. اعمال و رفتار انسان در زمان حال شکل می‌گیرد و ساخته و پرداخته عوامل معین در گذشته همچون طبقه و شرایط اقتصادی-اجتماعی نیست، اگرچه از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. کنش متقابل تنها به تعامل میان افراد نیست بلکه این فرایند در درون هر فرد نیز جریان دارد. انسان‌ها هر یک بر اساس تفکر و اندیشه خود شناخت و تعریفی از جهان و جامعه دارند. تفسیر هر فرد از جامعه فرآیند کنش متقابل درونی او را تشکیل می‌دهد» (به نقل از شاه سنی، ۱۳۸۶: ۶۸).

بلومر<sup>۱</sup> بیان می‌دارد، انسان در برابر معانی ارائه شده توسط جامعه، نه تنها تحت تعیین قرار نمی‌گیرد، بلکه در برابر و بسوی آنها دست به ساخت کنش می‌زند. آنها از این نکته غافل هستند که کاربری معانی در کنش هر فرد مستلزم فرایندی از تفسیر است (ابوالحسن تنهایی، ۱۳۸۶: ۱۲). بلومر برخلاف نظریه پردازان عوامل‌گرا معتقد است: که فرایند «اجتماعی‌شدن» در دو مرحله‌ی «یادگیری»<sup>۲</sup> و «اجتماعی‌شدن» رخ می‌دهد. در فرایند یادگیری فرد

1. Blumme  
2. Learning



وارد در ساخت نظام تقسیم اجتماعی کار می‌شود. ولی در این مرحله فرد تنها هنجارها، یا «من‌های اجتماعی»<sup>۱</sup> را شناخته است. این شناخت می‌تواند همیشه در حد همان شناخت باقی بماند و هیچ‌گاه به عمل تبدیل نشود. اما هرگاه فرد پس از تفسیر از موقعیت خویش، آنگاه می‌تواند دست به ساخت کنش بزند: ساخت کنش یا «کنش‌سازی» در برابر «موقعیت»<sup>۲</sup>. چنین کنشی را بلومر کنش نمادی می‌نامد. بلومر این کنش که پس از فرایند یادگیری و در فرایند تفسیر از موقعیت و در برابر موقعیت و توسط فرد و بنا بر تفسیر فرد از موقعیت ساخته می‌شود را فرایند اجتماعی شدن می‌نامد. اجتماعی شدن در این مفهوم در سطح «سازمان شخصی»، رخ می‌دهد. در این فضا فرد هنگام نقش‌گیری و پس از یادگیری من‌های اجتماعی و فرهنگی، با اشاره‌ی معانی یادگرفته‌های ارائه شده توسط من‌های اجتماعی به سوی خویش، در موضع تفسیر از موقعیت قرار گرفته و در برابر موقعیت دست به کنش‌سازی می‌زند. اما در صورتی که به هر دلیلی فرد قادر به ورود به فضای سوم (کنش بر اساس تفسیر فرد از موقعیت) نباشد رفتار فرد در سطح سازمان روان شناختی رخ خواهد داد و کنش فرد از گونه‌ی «کنش نامادی» خواهد بود. (ابوالحسن تنهایی، ۱۳۸۶: ۱۵).

کولی اجتماعی شدن را تلاشی مشارکتی می‌داند که در آن فرد در رابطه با دیگران مفهوم «خود» را گسترش می‌دهد و جامعه را به عنوان «دیگری عام» دوباره در ذهن فرد خلق می‌شود. وی معتقد است و مطرح می‌کند که خویش‌شناسی‌ها بیشتر انعکاسی هستند از آنچه در پاسخ دیگران به خودمان می‌بینیم به عبارت دیگر انسان در این روند سعی دارد تا خود را از دید دیگران ارزیابی کند (سفیری و صادقی، ۱۳۸۸: ۱۳-۱۲).

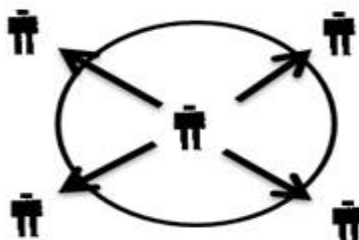
کولی چنین استدلال می‌کند که «خود» یک شخص، از رهگذر تبادل او با دیگران رشد می‌یابد. به نظر او، «خود»، نخست فردی و سپس اجتماعی نمی‌شود؛ بلکه از رهگذر یک نوع ارتباط «دیالکتیکی» شکل می‌گیرد. آگاهی یک شخص از خودش، بازتاب افکار دیگران درباره خودش است؛ پس به هیچ‌روی نمی‌توان از خودهای جداگانه سخن به میان آورد. کولی برای روشن ساختن خصلت انعکاسی «خود»، آن را با آینه مقایسه کرده است: «همچنان‌که سیما، اندام و لباس‌مان را در آینه برانداز می‌کنیم، در ذهن دیگران نیز به گونه‌ای تخیلی، برداشتی از ظاهر، رفتار، اهداف، کردار، شخصیت و دوستان‌مان داریم و به صورتهای گوناگون از این برداشت متأثر می‌شویم. مفهوم «خود آینه‌سان»<sup>۳</sup> از سه عنصر اصلی ساخته می‌شود: «ظاهر ما به چشم دیگران چگونه می‌نماید؟»، «داوری او درباره ظاهر ما چیست؟» و «سرانجام، چه احساسی از خود برای ما پدید می‌آید، غرور یا سرشکستگی؟» (کوزر، ۱۳۷۳: ۴۱۰). ظاهر ما چیست؟» و «سرانجام، چه احساسی از خود برای ما پدید می‌آید، غرور یا سرشکستگی؟» (کوزر، ۱۳۷۳: ۴۱۰). کولی اصطلاح «خود آینه‌ای» را برای نشان دادن این معنی که ما خود را در آینه رفتار

1. Me

2. Act Constructing

3. looking glass self

دیگران با خودمان می‌بینیم، به کار می‌برد. مفهومی که ما از «خود» داریم، یعنی این که چه کسی هستیم و چگونه هستیم؟ این مفهوم، از کنش‌های متقابل ما با دیگران به وجود می‌آید، بازخوردهایی که ما از مردم درباره خودمان می‌گیریم، به ما می‌فهماند و می‌قبولاند که چه کسی و چگونه آدمی هستیم (کریمی، ۱۳۷۰: ۵۲).



نظریه خود آینه‌ای کولی (گودرزی، ۱۳۷۲).

(شکل شماره: ۱)

«هربرت مید» با تأکید بر فاعلیت انسان به عنوان یک کنشگر در فرایند اجتماعی شدن توجه دارد. مید (۱۹۳۴) نظریه جدیدی در مورد این فرایند مطرح کرد که طبق آن؛ فرد، ظرف خالی نیست، که باید از میراث فرهنگی پر شود؛ بلکه روح فعال و گزینش‌گری است که به طور فزاینده، می‌توان قواعد و ایدئولوژی فرهنگی را که وی درون آن زندگی می‌کند، ارزیابی کند و تصمیم بگیرد چه چیزی را بپذیرد و چه چیزی را نپذیرد (گیل و بریجت، ۱۳۸۴: ۹۹). «مید» تأکید کرده است، «تحول خودشناسی» از فرایند «اجتماعی شدن» سربر می‌آورد. کودکی که در آغاز از خود، آگاه نیست، از طریق واکنش دیگران نسبت به اعمالش، به آگاهی از خویشتن نایل می‌گردد. ما نخست از طریق دیدن بازتاب اعمال خودمان در نگاه‌ها و نگرش‌های دیگران چیزهایی را درباره خودمان می‌آموزیم و هم‌زمان با آن فرا می‌گیریم که نحوه‌ی عملمان واکنش‌های مناسب دیگران را برانگیزد. از این‌رو، رشد خودآگاهی و دورنی کردن «هنجارهای اجتماعی»<sup>۱</sup> همراه با هم هستند. این فرایندها زمانی که آغاز می‌شوند، هیچ محدودیت طبیعی ندارند. آگاهی فرد از خود به عنوان فاعلی که «برحسب» هنجارهای اجتماعی عمل می‌کند، ممکن است به آگاهی از خود به عنوان کسی که «مسئول» هنجارهای اجتماعی است، تبدیل شود (شفلر، ۱۳۷۷: ۳۰-۳۱).

فروید<sup>۲</sup>، تقریباً معاصر مید بود و تقریباً ایده‌های او با نظرات مید مشابه‌اند. مثلاً تمایز مشهور فروید بین «نهاد»، «خود» و «فراخود»، با نظرات مید درباره امیال، «خود»، «ذهن» و «دیگر عام» تطابق دارد. از نظر فروید، شخصیت انسانی مبارزه‌ای دائمی است بین نیازها و امیال غالباً ضداجتماعی یعنی نهاد، که نمی‌تواند در جامعه آشکار گردد و بین سنت‌های درونی شده فرهنگی و امور ممنوع یعنی تابوها، که تنها ظهور رفتارهای خاصی را می‌طلبد یعنی فراخود؛ ولی خود در پی آن است تا، از طریق جهت دادن امیال در مسیرهای مقبول فرامین

1. Social norms

۲. (۱۹۰۰ - ۱۹۳۸)





فرهنگی، آن گونه که فرد نقش‌ها را فراگرفته است، بین نهاد و فراخود آشتی دهد. فروید اعتقاد داشت که تحول شخصیت انسانی بر حول هشیاری رو به رشد کودک می‌چرخد. در این راستا، او باید امیال غیرقابل قبول را، به‌ویژه امیالی که به‌گریز جنسی مرتبطاند، در پرتو خواست‌های فزاینده فراخود و وجدان تحت کنترل درآورد. فروید معتقد است: هنگامی که امیال سرکوب‌شده، «خود» نمی‌تواند، از نظر اجتماعی، راهی مقبول برای ارضاء نقش‌ها بیابد، بنابراین، دچار آسیب‌های رفتاری می‌شود. «خود» شخصیت، برای اصلاح و هماهنگی بین فشارهای نهاد و فراخود - یعنی انکار، سرزنش، عقلانی جلوه دادن‌ها رفتارهای نامقبول و امثال آن - سازوکارهای دفاعی بسیاری را به کار می‌گیرند. بدین ترتیب، اجتماعی‌شدن و تحول شخصیت سرشار از کشمکش و درگیری است: هر حرکتی در زندگی اولیه یک کودک رو به رشد، با محدودیت‌های هرچه بیشتر فراخود، با محرک‌ها و امیال هر چه نامقبول‌تر (نهاد) و با تلاش‌های سختی برای اصلاح و هماهنگی این کشمکش (خود) همراه است. کشمکش‌های حل‌ناشده ای که از این دوره سرچشمه می‌گیرند، اغلب در ورود به زندگی بزرگسالی برای مردم تداعی می‌شوند (ترنر، ۱۳۷۸: ۵۴-۵۳).

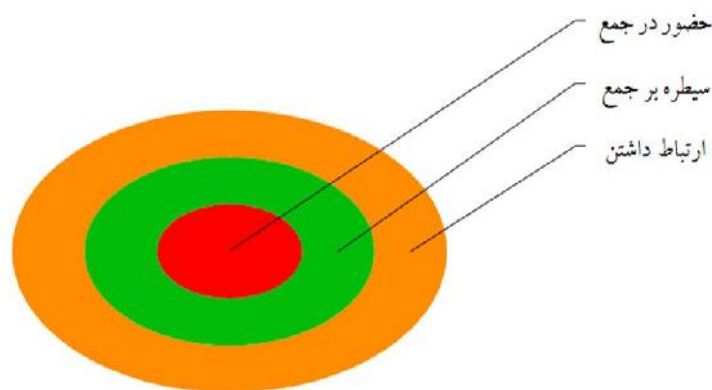
«اس. نیل»<sup>۱</sup> نیز از جمله کسانی است که اصطلاح «خودراهبری» را در قلمرو «اجتماعی شدن» به منزله‌ی یک عامل بنیادی به کار می‌برد. او معتقد است: «خودراهبری به معنای حق کودک است تا براساس آن بتواند، بدون تأثیرپذیری از سلطه‌ی دیگری آزادانه زندگی کند». «نیل» خودراهبری را به معنای آزادی کامل فرد برای هدایت زندگی خود تعبیر می‌کند اما این خودراهبری چگونه اتفاق می‌افتد؟ چه عوامل و شرایطی باید فراهم شود تا فرایند استقلال، اعتماد و خلاقیت، زمینه‌ساز تربیت اجتماعی مطلوب برای کودک باشد؟ تحقیقات و یافته‌های علمی مربوط به تربیت اجتماعی کودک و رابطه‌ی آن با مفاهیمی چون «تحول خود» و «توسعه‌ی خودشناسی» چه نتایجی را به ما نشان می‌دهد؟ به نظر می‌رسد بدون توجه به رابطه‌ی «تحول خود» و «اجتماعی شدن»، نتوان پاسخ مشخصی به این پرسش‌ها داد (کریمی، ۱۳۸۴: ۶۵).

دیویی به تبع داروین، انسان را محصول تحول زیست‌ساز می‌داند. اجتماعی شدن از نظر دیویی فرآیندی است که طی آن انسان‌ها توانسته‌اند اندک اندک راه‌های مناسب رویارویی با مشکلات و مسائل طبیعی و اجتماعی را بیابند. در ادامه دیویی از «هوش اجتماعی» سخن به میان می‌آورد. یعنی دریافتن مواجهه با مسائل، از طریق مشارکت جمعی و بازسازی تجربیات، زمینه مناسب را برای مواجهه با مسائل، از طریق مشارکت جمعی و بازسازی تجربیات مناسب را برای مواجهه موثر پدید آورده است. با تکیه بر همین تحول اجتماعی و کارکرد هوش اجتماعی است که دیویی ماهیت انسان را اساساً اجتماعی در نظر می‌گیرد (باقری، ۱۳۷۹، ۳۹۰).

باقری، (۱۳۷۴) در باب بیان مفهوم اجتماعی‌شدن سه تصور مغالطه‌آمیز سخن به میان آورده است. در تصویر

1. Neill, A.S

نخست، اجتماعی بودن به حضور «در» جمع کاسته (Reduce) می‌شود، به این معنی که فرد اجتماعی کسی است که مهارت‌های لازم برای پاسخگویی به محرک‌های اجتماعی را دارد و لذا در میان جمع، دوام آورد. در تصور دوم، اجتماعی بودن به ارتباط داشتن «با» دیگران، فرو کاسته می‌شود. اجتماعی بودن، در اینجا به معنی مرتبط بودن با دیگران است، نه صرفاً حضور «در» میان دیگران. در تصور سوم، اجتماعی بودن، به رابطه‌ی کنترل‌کننده فر نسبت به دیگران، و سیطره او «بر» جمع فرو کاست می‌شود و متضمن آن است که فرد در نیل به اهداف خود، نظامی از وسیله-هدف فراهم آورد که افراد دیگر، در آن ملحوظ شده باشند و به منزله وسایلی برای نیل به هدف مورد نظر بکار گرفته شوند (باقری، ۱۳۷۴: ۸۷).



(مفهوم مغالطه آمیز اجتماعی شدن)

(شکل شماره: ۲)

پذیرش هر یک از مغالطه‌های بیان شده ما را از درک معنی و مفهوم اصلی اجتماعی شدن باز خواهد داشت. تجربه عینی نیز نشان می‌دهد که فرایند اجتماعی شدن به رغم وحدت و یکسانی ظاهری در مراحل، مقاطع و کارگزاران آن، هیچ‌گاه به استانداردسازی و قالبی شدن شخصیت‌ها و از بین رفتن تمایز و اختصاصات منجر نشده است. وجود شباهت‌های صوری و اشتراک افراد یک جامعه در برخی سطوح، مانع از بروز و ظهور طیف گسترده تمایزات نشده است (شرف‌الدین، ۱۳۸۷: ۱۹۶).

از نظر پیاژه، اجتماعی شدن: « فرایندی است که در طی آن افراد بر حالت خود رأی و خود محوری خویش چیره شده و نظرات دیگران را نیز مورد توجه قرار می‌دهند. نتیجه دیگر اجتماعی شدن این است، که توانایی افراد در فهم مسائل مجرد و انتزاعی افزایش می‌یابد. همچنین افراد شریک در فعالیت‌های اجتماعی را آموخته و در دلایل و نتایج همکاری با دیگران را درک می‌کنند» (امامی، ۱۳۷۰: ۳۴). پیاژه ارتباط<sup>۱</sup> بین فردی را در فرایند اجتماعی شدن محوری می‌داند. در نظریه پیاژه مفهوم «خودمرکزی»<sup>۲</sup> در ابتدا در بحث تحول زبان کودک به کار گرفته شد

1. Communication  
2. Egocentrism



و سپس مفهوم «مرکزگرایی»<sup>۱</sup> «ژان پیاژه» کوددک، براساس «درون سازی»<sup>۲</sup> و «برون سازی»<sup>۳</sup> که دو سازوکار هوش به شمار می‌روند، در برخورد با واقعیت، جهان درون را تابع جهان بیرون و جهان بیرون را به رنگ جهان درون خویش درمی آورد. این انطباق<sup>۴</sup> و سازگاری در فرایند «اجتماعی شدن» نقش مهمی دارد. به همین سبب است که علی‌رغم وجود محیط‌های یکسان برای افراد، کنش‌های متفاوت اجتماعی از آن‌ها خلق می‌شود و با وجود همسانی شرایط، تعامل افراد در برابر این شرایط به تناسب تفاوت‌های فردی، ساختارهای شناختی و فرایندهای عاطفی دگرسان می‌شود (کریمی، ۱۳۸۴: ۵۷).

با این توضیحات، واقعیت اجتماعی شدن را دیگر نمی‌توان به مثابه یک شیء دانست، چنان که دورکیم می‌پنداشت، که فرد با آگاهی ناب به سوی تحلیل آن حرکت می‌کند. چراکه مطابق نوع نگاه روان کاوی، آگاهی هرگز یک امر از پیش داده شده نیست بلکه باید به واسطه «چشم پوشی [از امیال] و همانند سازی [با دیگران] کسب شود» (گلدینگ، ۱۹۸۲، به نقل از حیدری، ۱۳۹۱: ۷).

در مکتب کنش متقابل نمادین بر دو عنصر اصلی اجتماعی شدن یعنی زبان و ارتباط تأکید زیادی می‌شود یعنی فرد از طریق ارتباط با دیگران و آموختن زبان به شکل فعال در جامعه حضور می‌یابد و در هنگام کنش با دیگران هم تاثیر می‌گذارد و هم تاثیر می‌پذیرد. معنی و نمادها به کنش اجتماعی انسان و کنش متقابل اجتماعی او (که دو یا چند کنشگر را به کنش متقابل اجتماعی می‌کشاند) ویژگی‌های متمایزی می‌بخشند. کنش اجتماعی همان کنشی است که افراد از راه آن، با دیگران به گونه‌ی ذهنی کنش برقرار می‌کنند. انسان‌ها در فراگرد کنش متقابل اجتماعی، به گونه‌ای نمادین معنایی را به دیگران انتقال می‌دهند. دیگران این نمادهای معنی‌دار را تفسیر می‌کنند و برپایه‌ی تفسیرشان از این نمادها، واکنش نشان می‌دهند. به بیان دیگر، کنشگران، حین کنش متقابل اجتماعی، در فراگردی از نفوذ متقابل قرار می‌گیرند (ریترز، ۱۳۷۴: ۲۸۶).

از آن جا که محیط فرهنگی که ما در آن متولد می‌شویم و رشد می‌کنیم بر رفتار ما تأثیر می‌گذارد، ممکن است به نظر برسد که هیچ گونه فردیت یا اراده آزادی برای ما باقی نمی‌ماند. ممکن است به نظر برسد که به قالب‌های پیش‌ساخته‌ای که جامعه برایمان فراهم کرده ریخته می‌شویم... این واقعیت که ما از تولد تا مرگ در کنش متقابل با دیگران هستیم، مسلماً شخصیت ما، ارزش‌هایی که داریم و رفتارهایی که می‌کنیم مشروط می‌سازد، اما اجتماعی شدن بنای فردیت و آزادی ما نیز هست. در جریان اجتماعی شدن، هریک از ما یک حس هویت شخصی و توانایی اندیشه و عمل مستقل پیدا می‌کند. این نکته با مثال یادگیری زبان به آسانی روشن می‌شود. هیچ یک از ما زبانی را که در کودکی یاد می‌گیریم ابداع نمی‌کند، و همه‌ی ما مجبور به استفاده از قواعد ثابت

1. Centring
2. Assimilation
3. Accommodation
4. Adaptation



کاربرد زبان هستیم. اما در عین حال، فهمیدن یک زبان یکی از عوامل اساسی است که خود آگاهی و خلاقیت ما را ممکن می‌سازد؛ بدون زبان، ما موجودات خود آگاه نمی‌بودیم، و کم و بیش به طور کامل در زمان حال زندگی می‌کردیم. تسلط بر زبان، برای غنای نمادی زندگی انسانی، برای آگاهی از ویژگی‌های مشخص فردی ما و برای تسلط عملی ما بر محیط، ضروری است (گیدنز، ۱۳۸۵: ۹۵).

مسلماً امروزه اجتماعی شدن را دیگر صرفاً به عنوان محفوظات کودکی که از طریق خانواده و محیط‌های آموزشی منتقل می‌شود تلقی نمی‌کنند. این نکته تشخیص داده شده است که اجتماعی شدن فرایندی است که سن و سال نمی‌شناسد و در سراسر زندگی افراد ادامه خواهد داشت.

همچنین مشخص شده، اجتماعی شدن فرایند یک طرفه نیست که افراد در آن بیاموزند چگونه خود را با جامعه تطبیق دهند، زیرا اشخاص می‌توانند نقش‌ها و تکالیف اجتماعی خود را باز تعریف کنند. بنابراین هر فهمی از اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری) باید همراه با توجه به این مسأله باشد که چگونه این فرایند با تغییر اجتماعی در ارتباط است (گوردن، ۱۳۸۸: ۱۱۱-۱۱۰).

هربرت مید با تأکید بر فعالیت انسان به عنوان یک کنشگر در فرایند اجتماعی شدن بیان می‌دارد. تجربه عینی نیز نشان می‌دهد که فرایند اجتماعی شدن به رغم وحدت و یکسانی ظاهری در مراحل، مقاطع و کارگزاران آن، هیچ‌گاه به استانداردسازی و قالبی شدن شخصیت‌ها و از بین رفتن تمایز و اختصاصات منجر نشده است. وجود شباهت‌های صوری و اشتراک افراد یک جامعه در برخی سطوح، مانع از بروز و ظهور طیف گسترده تمایزات نشده است (شرف‌الدین، ۱۳۸۷: ۱۹۶).

مسلماً امروزه اجتماعی شدن را دیگر صرفاً به عنوان محفوظات کودکی که از طریق خانواده و محیط‌های آموزشی منتقل می‌شود تلقی نمی‌کنند. این نکته تشخیص داده شده است که اجتماعی شدن فرایندی است که سن و سال نمی‌شناسد و در سراسر زندگی افراد ادامه خواهد داشت. همچنین مشخص شده، اجتماعی شدن فرایند یک طرفه نیست که افراد در آن بیاموزند چگونه خود را با جامعه تطبیق دهند، زیرا اشخاص می‌توانند نقش‌ها و تکالیف اجتماعی خود را باز تعریف کنند. بنابراین هر فهمی از اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری) باید همراه با توجه به این مسأله باشد که چگونه این فرایند با تغییر اجتماعی در ارتباط است (گوردن، ۱۳۸۸: ۱۱۱-۱۱۰).

جورج ریتزر، اجتماعی شدن را فرایندی می‌داند که باعث افزایش و توسعه توانایی فکری (خلاقیت) می‌شود و در این باره معتقد است:

«اجتماعی شدن یک فرآیند پویاست که منجر به توسعه و توانایی فکری می‌شود به علاوه اجتماعی شدن به سادگی یک فرآیند یک طرفه نیست که در آن کنشگر دریافت کننده اطلاعات باشد بلکه در یک فرایند پویا کنشگر نیازهای خود را با اطلاعات وفق می‌دهد» (ریتزر، ۱۳۷۹: ۸۶).



پیاژه در مباحث روانشناختی، ارتباط بین فردی را در مفهوم اجتماعی بسیار اساسی تلقی می‌کند. اهمیت «ارتباط» در نظریه پیاژه را می‌توان در بهره‌وری از مفهوم «خود مرکزی» ملاحظه نمود. پیاژه اساس اجتماعی شدن را از خود بدر آمدن و قبول نظرات دیگری می‌داند و این فرایند حاصل تجربیات شناختی فرد است که با طی مراحل چند به آن دست خواهد یافت. از نظر پیاژه، اجتماعی شدن: «فرایندی است که در طی آن افراد بر حالت خود رأی و خود محوری خویش چیره شده و نظرات دیگران را نیز مورد توجه قرار می‌دهند. نتیجه دیگر اجتماعی شدن این است، که توانایی افراد در فهم مسائل مجرد و انتزاعی افزایش می‌یابد. همچنین افراد شریک در فعالیت‌های اجتماعی را آموخته و در دلایل و نتایج همکاری با دیگران را درک می‌کنند» (امامی، ۱۳۷۰: ۳۴). روی هم رفته، می‌توان گفت هدف تربیت در نظر پیاژه ایجاد ذهنی خلاق و شخصیت متعادل در کودکان و ایجاد قدرت انطباق یا سازگاری با جامعه خویش است (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۴۹).

فروم در جمع‌بندی دیدگاه خویش درباره خوی اجتماعی انسان به این نتیجه می‌رسد که: «خوی اجتماعی نتیجه انطباق پویای طبیعت انسان با ساختمان اجتماع است. تغییر شرایط اجتماعی به تغییراتی در خصوص اجتماعی منتهی می‌شود و نیاز و اضطراباتی تازه به وجود می‌آورد. نیازهای تازه اندیشه‌های تازه پدید می‌آورند و آدمیان را مستعد پذیرفتن آنها می‌کند. اندیشه‌های نوین نیز به نوبه خود به خوی اجتماعی ثبات و عمق می‌بخشند و اعمال آدمی را تعیین می‌کنند. به عبارت دیگر شرایط اجتماعی از طریق خوی بر پدیده‌های ایدئولوژیک تاثیر می‌گذارند. اما خوی نتیجه یک انطباق پویا با شرایط اجتماعی است که در اثر تکامل تاریخ در او به صورت ذاتیات در آمده‌اند» (زاهدانی، ۱۳۶۹: ۱۶). از این رو، اجتماعی شدن «از دیدگاه فرد، اجتماعی شدن فرایندی است که طی آن به کسب هویت نایل شده و با پذیرفتن ارزش‌ها، هنجارها، آرمان‌ها و شیوه‌های زندگی، تحت شرایط مطلوب، قادر به تحقق استعدادهای بالقوه خود می‌شود. اگر جریان اجتماعی شدن با موانعی مواجه شود، به محدودیت رشد فردی می‌انجامد. به هر حال، برای فرد، اجتماعی شدن شرطی اجتناب ناپذیر در امر «خود» آگاهی و تشکیل هویت محسوب می‌شود. از این رو، اجتماعی شدن شامل دو فراگرد مکمل است: «انتقال میراث اجتماعی و فرهنگی، و رشد شخصیت» (شرف‌الدین، ۱۳۸۷: ۱۸۴).

### ۳. مرور پیشینه‌ها

با توجه به به پژوهش‌های انجام شده در قلمرو جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن یا به تعبیری تربیت اجتماعی، در این قسمت به صورت اختصار به مواردی از پژوهش‌های پیشین که تا حدی در راستای اهداف این پژوهش هستند می‌پردازیم.

باقری (۱۳۷۴). در پژوهشی تحت عنوان «سه مغالطه رایج در مفهوم اجتماعی بودن» به بررسی اجتماعی بودن



پرداخته و نتیجه می‌گیرد فروکاستن مفهوم اجتماعی بودن به هریک از سه وجه (ارتباط با جمع، تسلط بر جمع، با جمع بودن)، به معنای افتادن در دام مغالطه‌هایی است که ما را از دستیابی به اجتماعی‌شدن باز خواهد داشت. کریمی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی اجتماعی» به بررسی مفهوم اجتماعی‌شدن پرداخته و نتیجه می‌گیرد نهایتاً برای ایجاد تمایز یافتگی میان «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» باید گفت که در اجتماعی شدن مترقی با طبیعی‌ترین روش‌ها و در طبیعی‌ترین موقعیت‌ها، الگوی رشد و تحول خود را در تعامل با تجربه‌ی اجتماعی شخصاً کشف می‌کند؛ در حالی که در اجتماعی کردن کودک در زیر چتر سنگین کنترل و حمایت والدین و فشارهای اجتماعی فرصت تجربه‌ی شخصی خویش را پیدا نمی‌کند.

مزیدی (۱۳۸۵). در پژوهشی «کاربرد نظریه‌ی فشارهای ساختاری رابرت مرتون» به بررسی مفهوم اجتماعی‌شدن پرداخته و به تمایز مفهوم جامعه‌پذیری و اجتماعی‌شدن اشاره‌ای نموده است و این دو مفهوم را یکسان نمی‌داند. خسرونژاد (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «معصومیت و تجربه» به بررسی ماهیت ادبیات کودک می‌پردازد و معتقد است معصومیت و تجربه کشش دوگانه است که در یک سو بزرگسال و انگیزه و تمایلات او و در سوی دیگر کودک و نیازها و خواسته‌هایش است. معصومیت و تجربه، دو جنبه از هستی انسان است که در نهایت باید در تقابل با یکدیگر به تعادل برسند و به «معصومیت نظام‌دار» منتهی بشوند. جهرمی (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی «دیدگاه دکتر شکوهی و نقیب‌زاده در باب خلاقیت و جامعه‌پذیری خلاقیت» و جامعه‌پذیری را که در برگیرنده مفهوم آزادی و اقتدار است از جمله اهداف مهم تعلیم و تربیت در هر نظام آموزشی برشمرده و جامعه‌پذیری را لازمه دوام و پایداری جامعه و حفظ ثبات و نظم اجتماعی و خلاقیت را محرکه اصلی تمدن در نوآوری و حل مسائل نوظهور دانسته است. همچنین با توضیح اینکه جامعه‌پذیری بر اصالت جمع، هم‌نوایی و سنت تاکید دارد در حالی که خلاقیت بر اصالت فرد، ناهم‌نوایی و بدعت، توجه به پارادوکس بین آنها را ضرورت می‌داند. و در ادامه به این موضوع اشاره دارد در هر مرحله از فرآیند تعلیم و تربیت، خلاقیت و جامعه‌پذیری می‌تواند و باید به طور همزمان مورد توجه قرار گیرد

#### ۴. روش پژوهش

یقیناً، هر پژوهشی اگر بخواهد مبنای علمی داشته باشد باید مبتنی بر دیدگاه مشخص باشد. دنیز و لینکون (۱۹۹۴) در این باره معتقدند، پژوهشگر با انتخاب طرح تحقیق به طور ضمنی چهارچوب نظری- فلسفی تحقیق، مهارت‌های مورد نیاز و سایر پیش‌فرضهای تحقیق را مشخص می‌کند (۱۹۹۴ به نقل از مزیدی، ۱۳۸۷). برای اساس پژوهش حاضر از لحاظ نوع در مقوله تحقیقات کیفی است که در آن با استفاده از روش اسنادی<sup>۱</sup> به بررسی و

1. Documentary



کاوش متون مربوط به موضوع پژوهش پرداخته شده است. رویکرد مورد استناد جهت تجزیه و تحلیل مطالب و داده‌های مربوطه نیز توصیفی- تفسیری<sup>۱</sup> است. در این رویکرد، بنا به نظر بلنکی (۱۹۹۲) به نقل از میکات و مورهاس (۱۹۹۵)، محقق ضمن توصیف اولیه داده‌های پژوهش تا حدودی وارد عرصه تفسیر گردیده روابط منطقی بین داده‌ها را مورد بررسی و تا امکان به آشکار نمودن لایه‌های پنهان<sup>۲</sup> آن‌ها می‌پردازد. در پژوهش حاضر به صورت خلاصه دیدگاه‌هایی که پیرامون اجتماعی شدن و اجتماعی کردن ارائه گردیده توصیف و سپس به تجزیه و تحلیل داده‌ها اقدام شده است.

##### ۵. یافته‌ها (بحث و بررسی)

از انتقادهایی که بر فرایند اجتماعی شدن وارد می‌شود و آن را با اجتماعی کردن یکسان می‌پنداشتند این است که، فرد در فرایند اجتماعی شدن آزادی و هویت خویش را از دست می‌دهد و جامعه افراد را در قالب‌های از پیش ساخته قرار داده و مانع شکوفایی استعداد و خلاقیت آنها می‌شود. برای توضیح مطالب فوق می‌توان به گفته‌های گیدنز رجوع نماییم که در توضیح دیدگاه منتقدان اجتماعی شدن می‌نویسد:

« از آن جا که محیط فرهنگی که ما در آن متولد می‌شویم و رشد می‌کنیم بر رفتار ما تأثیر می‌گذارد، ممکن است به نظر برسد که هیچ گونه فردیت یا اراده آزادی برای ما باقی نمی‌ماند. ممکن است به نظر برسد که به قالب‌های پیش‌ساخته‌ای که جامعه بر ایمان فراهم کرده ریخته می‌شویم... این واقعیت که ما از تولد تا مرگ در کنش متقابل با دیگران هستیم، مسلماً شخصیت ما، ارزش‌هایی که داریم و رفتارهایی که می‌کنیم مشروط می‌سازد، اما اجتماعی شدن مبنای فردیت و آزادی ما نیز هست. در جریان اجتماعی شدن، هریک از ما یک حس هویت شخصی و توانایی اندیشه و عمل مستقل پیدا می‌کند. این نکته با مثال یادگیری زبان به آسانی روشن می‌شود. هیچ یک از ما زبانی را که در کودکی یاد می‌گیریم ابداع نمی‌کند، و همه‌ی ما مجبور به استفاده از قواعد ثابت کاربرد زبان هستیم. اما در عین حال، فهمیدن یک زبان یکی از عوامل اساسی است که خود آگاهی و خلاقیت ما را ممکن می‌سازد؛ بدون زبان، ما موجودات خود آگاه نمی‌بودیم، و کم و بیش به طور کامل در زمان حال زندگی می‌کردیم. تسلط بر زبان، برای غنای نمادی زندگی انسانی، برای آگاهی از ویژگی‌های مشخص فردی ما و برای تسلط عملی ما بر محیط، ضروری است » (گیدنز، ۱۳۸۵: ۹۵).

اساساً مفهوم «جامعه‌پذیری» یا «اجتماعی کردن» دارای بار انفعالی است. کلمه لاتین Socialization که به معنای اجتماعی شدن است، در بسیاری از منابع فارسی «جامعه‌پذیری» معنا شده و چنانچه به روش فلسفه تحلیل

1. Descriptive- Interpretive  
2. Hidden Meaning



زبان به تحلیل مفهوم فوق بپردازیم، خواهیم دید که شاید بار انفعالی کلمه «پذیرش» در اصطلاح «جامعه‌پذیری» زمینه مباحث و مجادلات را فراهم نموده باشد. از طرف دیگر به نظر می‌رسد که دیدگاه پارادوکسی (تناقضی) در رابطه با مفهوم فوق اساساً متناظر بر جریان امر تربیت در دوران کودکی اولیه و در شرایطی است که کودک از لحاظ یادگیری در مرحله‌ی الگوگیری و تقلید از رفتار، و از منظر رشد شناختی نیز در سطوح غیر انتزاعی بسر می‌برد باید دانست. پس اساس اجتماعی‌شدن افراد را نوعی توسعه عقلانیت و خلاقیت باید دانست. با این نگاه اجتماعی‌شدن را پذیرش آگاهانه‌ی ارزش‌ها، نقش‌ها، تخصص‌ها و حتی اعتقادات مذهبی که بر پایه خرد و عقلانیت فردی و جمعی استوار است باید دانست. و با توجه به همین نگاه رفتار جامعه پسند و رفتار ضد اجتماعی را تبیین باید کرد. چنانکه مزیدی معتقد بود: «پذیرش انفعالی ارزش‌ها و هنجارها، که عموماً در دوران کودکی صورت می‌گیرد را تلقین و پذیرش آگاهانه و مبتنی بر خرد و عقلانیت آنها را اجتماعی‌شدن می‌نامیم. به نظر نگارنده، آن بخش از ارزش‌ها، هنجارها، نقش‌ها و الزامات اجتماعی که در دوران کودکی اولیه، از طرف والدین و محیط‌های بلافصل و نیز از طرف کودکانها و مدارس ابتدایی و تاحدودی دوره راهنمایی تحصیلی، بصورت تصریحی به کودک اعمال گردند را می‌توان تلقین نامید این بخش از رفتار جامعه پسند کودک نقش فعالی در کسب آنها ندارد، در تضاد یا تناقض با اصل خلاقیت در جریان تربیت اجتماعی فرد قرار دارد. نظریه‌های سنتی مبتنی بر پارادوکس بین اجتماعی‌شدن و خلاقیت نیز در همین مقوله قابل تبیین می‌باشند» (مزیدی، ۱۳۸۵: ۵).

برای روشن شدن موضوع بهتر است این گونه بیان کنیم: آیا تربیت به معنی «شکوفاکرن، استعدادهای نهفته در وجود فرد است یا ایجاد شرایط و زمینه‌ی مساعد برای «شکوفاشدن» استعدادها؟ آیا با توجه به تفاوت «سازش» و «سازگاری» تربیت ایجاد توانایی در فرد برای سازش با محیط است یا ایجاد قابلیت و توانمندی در فرد برای سازگار با محیط خویش؟ (کریمی، ۱۳۸۴: ۴۹).

برخی از بزرگان، تربیت را معطوف به انتقال تجربه‌ی بزرگسالان به نسل جدید دانسته‌اند. به‌گونه‌ی که «دورکیم» به صراحت می‌گوید:

«تربیت عملی است که نسل‌های بزرگسال بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی پخته نیستند، انجام می‌دهند و هدف آن این است که شماری از حالات جسمانی، عقلانی را در کودک برانگیزد و پرورش دهد که جامعه‌ی سیاسی و نیز محیط ویژه‌ای که فرد به نحو خاصی برای آن آماده می‌شود، اقتضا می‌کنند» (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۰۳). در تعریف فوق، کودک به عنوان موجودی نسبتاً فعل‌پذیری تلقی می‌شود که باید خود را مطابق آنچه جامعه‌ی بزرگسال تشخیص می‌دهد و تحمیل می‌کند، سازگار نماید (کریمی، ۱۳۸۴: ۵۱).

تربیت در این مفهوم رنگ و بوی اجتماعی‌کردن و جامعه‌پذیری دارد تا پذیرش داوطلبانه.

دیوی به تربیت را به منزله: «بازسازی تجربه» تلقی می‌شود، یعنی فرد صرفاً تابع تجربه و باقتباس‌کننده‌ی صرف





از آن نیست؛ بلکه فراتر از آن سازنده و تغییر دهنده‌ی آن نیز هست. از این رو، برای آن که کودک توان چنین بازسازی منحصر به فردی را داشته باشد، باید از استقلال اندیشه، آزادی عمل و اعتماد به نفس لازم برخوردار باشد. به تعبیر دیگر، «دیویی» تربیت اجتماعی را عین زندگی اجتماعی و زندگی اجتماعی را عین تربیت اجتماعی می‌داند و برای آن، هدف‌ها و انتظارات از پیش تعیین شده‌ای قائل نمی‌شود. از نظر او حتی تربیت فاقد هدف بیرونی است، زیرا هدف تربیت در خود آن است. به نظر دیویی تعلیم و تربیت چهار ویژگی دارد:

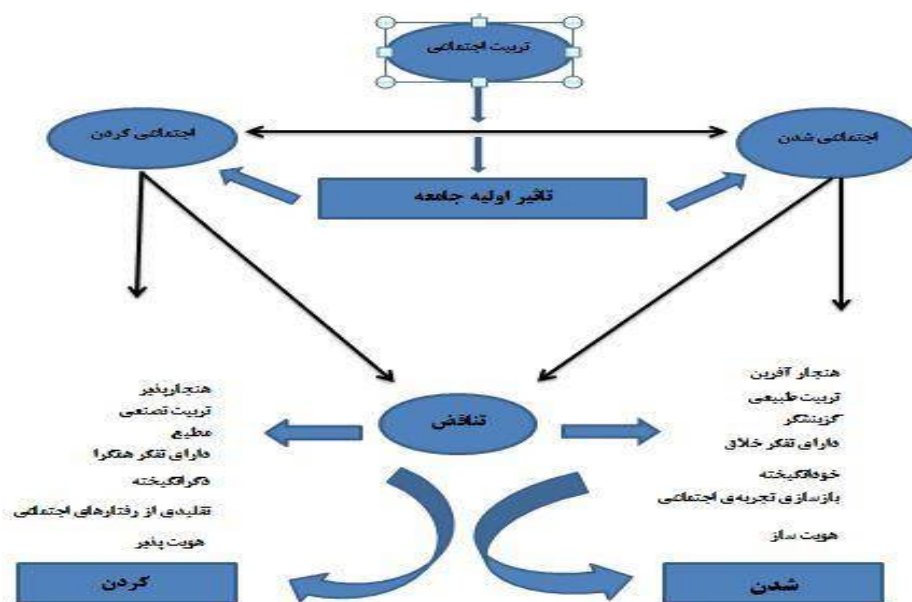
۱. تربیت عین زندگی است نه آماده شدن برای زندگی.
۲. تربیت همان راهنمای کودک و حمایت از رشد طبیعی اوست و نه شکل دادن و دخالت در رشد او.
۳. تربیت، کارکردی اجتماعی است و در اجتماع و برای اجتماع صورت می‌گیرد...
۴. تربیت، عمل است، عملی که برانگیزه و نیاز متربی استوار است. این عمل توسط خود او و به یاری و راهنمایی مربی صورت می‌گیرد. اگر ویژگی‌های چهارگانه فوق را در فرایند تربیت بپذیریم، آن‌گاه می‌توان تربیت را عین زندگی و در فرایند رشد طبیعی، در «متن اجتماع» دانست و اجتماع را در متن «تربیت» تفسیر کرد. در این صورت «اجتماعی شدن» به خودی خود و بدون هیچ‌گونه برنامه‌ریزی مصنوعی و یا قالب‌سازی و الگوسازی‌های بیرونی رخ می‌دهد. بنابراین تربیت اجتماعی یک جریان تکوینی و تعاملی است که باید مبتنی بر روش «کشف» و استخراج از درون، باشد و نه کسب و انتقال از بیرون» زیرا کودک در فرایند کشف است که «اجتماعی شدن» را شخصاً تجربه می‌کند. این تعبیر از تربیت اجتماعی، نشان دهنده‌ی آن است که «اجتماعی شدن» فرایندی خودانگیخته، درونی، فاعلی، زنده و سیال در بستر «زندگی»، «از زندگی» و «برای زندگی» است! تربیت طبیعی و فطری نیز چیزی جز فراهم کردن شرایطی آزاد برای «تجربه آزاد» به قصد «شکوفاشدن» استعدادها - و نه «شکوفاکردن» - به شکل آزاد نیست. البته آزادی بدون مراقبت می‌تواند نتیجه‌ی معکوس داشته باشد. وقتی از آزادی عمل، فرصت دادن آزادانه برای شکوفایی استعداد و رشد مهارت‌های اجتماعی صحبت به میان می‌آید، مراد از آن فراهم کردن شرایطی است که کودک از هرگونه اجبار و تحمیلی که منجر به مصنوعی شدن محیط یادگیری و اجباری شدن تربیت می‌شود، آزاد شود؛ اما این بدان معنی نیست که تربیت اجتماعی از هرگونه مراقبت و مداخله‌ی سازنده و بالنده‌ی بزرگسال خالی باشد. (کریمی، ۱۳۸۴: ۵۵-۵۴).

روسو برای حل تناقض بین «اصل فردیت» و «اصل اجتماع» با واقع‌بینی خاص خویش «آزادی کاملاً تنظیم شده را راه حل این تناقض می‌بیند. روسو صادقانه می‌گوید: «به هیچ وجه تعلیم و تربیتی که در آن هر چیزی برای کودک مجاز باشد مراد نیست؛ آزادی پیروی از قوانین پذیرفته شده است و عمل به تحریک شهوانی محض، عین بندگی است.» روسو در تکمیل گفته‌هایش پیرامون تربیت آزاد امیل می‌گوید: «پس، آزادی امیل را تضمین کنیم و بدین منظور بقدر کافی میدان در اختیارش بگذاریم تا آزادی را تجربه کند. بجای ساختنش رهایش کنیم تا به

خودسازی بپردازد. بلکه بهتر است طوری کنیم که خود را در تجربه‌هایش آزاد پندارد و چنین تصور کند که تنها با ضرورت مواجه است. لیکن بدون اینکه متوجه شود مراقب خواهیم بود که رفتارش به هیچ وجه با عوامل غیرطبیعی منحرف نشود. او را در محیط مناسبی محاط خواهیم کرد» (شکوهی، ۱۳۸۸: ۲۲۵).

اگر تربیت حقیقی، همانا کشاندن آدمی است به سوی ارزش‌های والای انسانی، چنان‌که آن ارزش‌ها را بفهمد، بپذیرد، دوست بدارد و به کار آورد بدانیم. انسانی که به این مقام دست یابد چه بسا به گزینش ارزش‌ها خواهد پرداخت و راهنما و تربیت کننده‌ی خویش خواهد شد و این برترین معنای تربیت است، که همانا رو کردن آزادانه و آگاهانه است به ارزش‌ها. به سخن کوتاه، کشاندن به سوی ارزش‌ها، معنای حقیقی تربیت انسانی است (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴: ۲۰-۱۹). با این نگاه اجتماعی شدن همان پذیرش آگاهانه ارزش‌های انسانی خواهد بود و با اجتماعی بودن و «جامعه‌پذیری» در تضاد خواهد بود.

در مجموع ماحصل این پژوهش را می‌توان در شکل ذیل بیان نمود.



(شکل شماره ۳)

## ۶. نتیجه‌گیری

در پایان آنچه که ماحصل پژوهش است و برای بیان تفاوت میان «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» که در این پژوهش به عنوان تناقض یا پارادوکس از آن یاد شده می‌توان چنین بیان نمود که در فرایند «اجتماعی شدن» مرتباً با طبیعی‌ترین روش‌ها و در طبیعی‌ترین موقعیت‌ها، الگوی رشد و تحول خود را در تعامل با تجربه‌ی اجتماعی شخصاً کشف می‌کند و ارزش‌های اجتماعی، دینی را به صورت آزادانه و همراه با شناخت کافی و به صورت خلاقانه فهم و درونی می‌نماید در صورتی که در فرایند اجتماعی کردن که در این پژوهش به



عنوان «جامعه‌پذیری» از آن یاد می‌شود، کودک در زیر چتر سنگین کنترل و حمایت والدین و فشارهای اجتماعی فرصت تجربه‌ی شخصی خویش را پیدا نمی‌کند. و پذیرش ارزش‌ها شکلی از شرطی کردن به خود می‌گیرد. که همان جامعه‌پذیری است نه اجتماعی‌شدن. زیرا اجتماعی‌شدن همان طور که در متن پژوهش ذکر شد. ماهیتی غیر ایستا دارد و حالتی فعال را در جریان رشد می‌رساند، عملی توأم با آگاهی و فرایندی متکی بر تفکر است و یک فرآیند پویاست که منجر به توسعه و توانایی فکری می‌شود. به علاوه اجتماعی‌شدن به سادگی یک فرآیند یک طرفه نیست که در آن کنشگر دریافت کننده اطلاعات باشد بلکه در یک فرایند پویا کنشگر نیازهای خود را با اطلاعات وفق می‌دهد. در مجموع اجتماعی‌شدن بر خلاف اجتماعی‌بودن محدود به تأثیرگذاری از بیرون بر فرد نیست بلکه فراتر از آن به کارگیری نیرو، استعداد و قابلیت‌های درونی او برای تبدیل شدن به یک انسان بی‌همتا است که اساس تناقض بین اجتماعی‌شدن و اجتماعی بودن را متمایز می‌کند و پذیرش هریک از دیدگاه‌های فوق مسیر تربیت را از هم جدا خواهد کرد.

*Survey the philosophical principle, educational and social development of a paradox in education, ( Socialization or socialize )*

*Taleb Afrah*

*Abstract:*

*Social education and socialization in other words one of the most important goals of education of each country. So they have a clear picture of the concept of "socialization" or "socialize". Because despite meaning of these two words seemingly identical, paradoxical are very important. Accordingly, the researcher in writing, using a descriptive approach to the subject is interpreted and purposeful shape. Therefore the paradox formed the view that the individual in the process of socialization and socialize, socialize and individual freedom loses its identity and community in the form of pre-placed individuals and prevented the talent and creativity of them. While in the process of socialization of the individual as the main factor is concerned, it was so that, irrespective of the rule to live freely. View at this kind of socialization to rationality and creativity should be fixed and not follow the patterns of social life. Overall socialization is a dynamic process that led to the development of intellectual abilities as well as simply a one-way process in which actors recipient of the information, but in a dynamic process with the information agent adapts to your needs.*

*KeywordS: Socialization, Social education, paradox, Education*

## ۷. منابع و مأخذ

ابوالحسن تنهایی، حسین. (۱۳۸۶) «ساختارشناسی کنش پیوسته در نظریه کنش متقابل نمادی هربرت بلومر». نشریه جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد آشتیان، شماره ۸، صص ۲۳-۹.



افلاطون (۱۳۶۷) دوره آثار، جلد ۲، ترجمه محمد حسن لطیفی، تهران: خوارزمی  
امامی، مهدی. (۱۳۷۰) ادبیات کودک و فرایند جامعه‌پذیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. بخش جامعه‌شناسی.  
دانشگاه شیراز.

باقری، خسرو. (۱۳۷۴) «سه مغالطه رایج در مفهوم اجتماعی بودن»، نشریه تربیت، سال دهم، صص ۷۴-۸۷.  
باقری، خسرو. (۱۳۷۹) «اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی(ع)»، نشریه تربیت اسلامی، شماره ۴، صص  
۳۸۶-۴۲۲.

باقری، خسرو. (۱۳۸۴) «مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوع‌مئل‌گرایی ریچارد رورتی، مجله روانشناسی و  
علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال سی و چهارم، شماره ۲.

ترابی، علی‌اکبر. (۱۳۴۱) «جامعه‌شناسی و حیات اجتماعی انسان». نشریه زبان و ادب فارسی، دانشکده ادبیات و  
علوم انسانی تبریز، شماره ۶۱. تابستان. صص ۲۰۳-۱۹۲.

ترنر، جان‌تان اچ. (۱۳۷۸) «جامعه‌پذیری» مجله معرفت. شماره ۳۰. صص ۵۵-۵۰.  
جهرمی، تادوانی، ل. (تبیین و مقایسه جایگاه خلاقیت و جامعه‌پذیری در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه غلامحسین  
شکوهی و میر عبدالحسین نقیب‌زاده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

حیدری، آرش. (۱۳۹۱) «فروید و آلتوسر: جنبه‌های جامعه‌شناختی روان‌کاوی» مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره  
سیزدهم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۱، صص ۲۴-۳.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۷۸) «معصومیت و تجربه در شعر کودک کوششی در تدوین نظریه نقد ادبیات کودک»،  
مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره پانزدهم، شماره ۱، پاییز، پی‌اچ ۲۹، صص ۸۵-۱۱۲.

روسو، ژان ژاک. (۱۳۴۱). قراردادهای اجتماعی، ترجمه زیرک زاده، چاپ چهارم، تهران: چهر.  
زاهدانی، سعید. (۱۳۶۹). «رابطه فرد و جامعه: مقایسه دو دیدگاه»، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز.  
دوره پنجم. شماره دوم. بهار. صص ۲۰-۵.

شاه‌سنی، شهرزاد. (۱۳۸۶). «تبیین سازوکار مولفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های علوم انسانی دوره ابتدایی در  
چارچوب تحلیل انتقادی گفتمان». رساله دکترا تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی دانشگاه  
شیراز.

شرف‌الدین، سیدحسین. (۱۳۸۷) «جامعه‌پذیری سیاسی و تربیت سیاسی». نشریه راه تربیت. شماره ۵. صص  
۱۷۷-۱۹۸.

شفلر، ایزرائیل. (۱۳۷۷) در باب استعدادهای آدمی، ترجمه‌ی دفتر همکاری حوزه و دانشگاه: سمت.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۸). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: به نشر.



- صادقی، مرضیه. (۱۳۸۴) «حرکت در مقایسه تطبیقی بین ملاصدرا و وایتهد»، مجله حکمت سینوی، بهار و تابستان ۱۳۸۴، شماره ۲۸ و ۲۹، صص ۳۵-۸.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۴۱۹ق). الحکمة المتعالیة فی اسفار العقلیة الاربعه. بیروت: دار احیا التراث العربی.
- قاسم‌پور و هاشمی، خدیجه. (۱۳۹۰). «مطالعه تطبیقی مدل تربیت دینی از دیدگاه صدرالمتهلین و اریک فروم». اندیشه‌های دینی، پیاپی ۳۹، تابستان، صص ۴۲-۲۱.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۸۱)؛ سیر آرای تربیتی در غرب؛ انتشارات سمت.
- کریمی، یوسف. (۱۳۷۰) روان‌شناسی اجتماعی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴) آسیب‌شناسی اجتماعی «اجتماعی کردن مانع اجتماعی شدن است» مجله پژوهش‌های تربیت اسلامی، زمستان ۱۳۸۴ - شماره ۱، صص: ۴۱ - ۸۲.
- کوزر، لوئیس. (۱۳۷۳) زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی، چاپ پنجم، تهران: علمی.
- گوردن، مارشال. (۱۳۸۸) فرهنگ جامعه‌شناسی. ترجمه حمیرا مشیرزاده. تهران: نشر میزان.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۵) جامعه‌شناسی. ترجمه منصور صبور صبور چاپ هفدهم. تهران: نشرنی.
- گیل، دیوید و ادمز، بریجت. (۱۳۸۴). الفبای ارتباطات، چاپ اول. ترجمه رامین کریمیان و دیگران. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- مزیدی، محمد. (۱۳۸۵) «کاربرد نظریه‌ی فشارهای ساختاری رابرت مرتون در تعلیم و تربیت». جزوه درسی دوره کارشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- مزیدی، محمد. (۱۳۸۷). کلیات روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و علوم اجتماعی. جزوه درسی دوره کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۶۱) فطرت. چاپ اول، تهران: انجمن اسلامی دانشجویان مدرسه عالی.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۴) نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش؛ چاپ ششم؛ تهران: طهوری.

Maykut, Pamela & Morehouse Richard. (۱۹۹۴). Beginning Qualitative Research A Philosophic

and Practical Guide. London: Falmer Press

Ross.D.(1951).Platos,s Theory of Ideas, oxford at the Claredon Press.