

اهداف تربیت اجتماعی از منظر سه رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی

ادریس اسلامی^{۱*}، نجمه احمدآبادی‌ارانی^۲، آرزو محمودی^۳ و حسن رشیدی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اهداف تربیت اجتماعی از منظر سه رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی بود. برای نیل به این هدف، از روش قیاس عملی بازسازی شده فرانکنا استفاده شد. در این مطالعه، دو قیاس عملی ارائه می‌شود که از یکی از آن‌ها برای استنتاج اهداف غایی تربیت اجتماعی در هر سه رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی و از قیاس دیگری نیز برای استنتاج اهداف واسطی هر سه رویکرد بهره گرفته می‌شود. هر کدام از این قیاس‌ها، حاوی دو مقدمه هنجارین و توصیفی هستند و نتیجه آن‌ها نیز بیان‌کننده اهداف تربیت اجتماعی در دو سطح غایی و میانی است. در پژوهش حاضر، برای کسب اعتبار یافته‌ها، میان مقدمات و نتیجه هر قیاسی، رابطه و استلزام منطقی برقرار شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که اهداف غایی تربیت اجتماعی رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر عبارت‌اند از پرورش فضیلت‌های اجتماعی و ایجاد انسجام و یکپارچگی گروهی و اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی آن نیز مشتمل بر حفظ میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه و پرورش روحیه اجتماعی بودن متربیان است. همچنین، اهداف غایی تربیت اجتماعی رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر عبارت‌اند از پرورش متربیان مستقل و آزاد و پرورش قدرت عقلانی دانش‌آموزان و هدف واسطه‌ای تربیت اجتماعی آن نیز فراهم آوردن زمینه برای بروز همه ابعاد آزادی است. سرانجام، اهداف غایی تربیت اجتماعی رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی عبارت‌اند از پرورش روحیه مفاهمه در متربیان و تأکید بر علائق و نیازهای مشترک و اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی آن نیز مشتمل بر پرورش عقلانیت ارتباطی در مناسبات آموزشی، کسب بینش و نگرش بین‌الذهانی در متربیان و فراهم آوردن زمینه برای تعامل‌های همدلانه است. بر این اساس، در رویکرد کلان‌نگر، اهداف معطوف به اصالت اجتماعی فرد و وحدت افراد، در رویکرد خردنگر، اهداف ناظر به اصالت فرد و در رویکرد تلفیقی، اهداف معطوف به نیازهای

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، کردستان، ایران. edrisislmi@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور تهران. تهران، ایران

۳. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۴. دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه و دبیر آموزش و پرورش و مدرس دانشگاه.

مشترک بشری، همکاری و مشارکت است.
کلید واژه‌ها: تربیت اجتماعی، اهداف تربیت اجتماعی، رویکرد کلان‌نگر، رویکرد
خردنگر، رویکرد تلفیقی.

مقدمه

یکی از ساحت‌های مهم تربیت، ساحت اجتماعی آن است. «تربیت اجتماعی^۱، جریانی است که طی آن نظام تربیتی حاکم بر جامعه هنجارها، مهارت‌ها، الگوها، انگیزه‌ها، طرز رفتارها، قواعد مورد نیاز افراد جامعه و روابط هر فرد را شکل می‌دهد تا افراد بتوانند بر اساس آموخته‌های خود، ایفای نقش نمایند» (بهشتی و افخمی اردکانی، ۱۳۸۶، ص ۱۲). در واقع، تربیت اجتماعی، ناظر به فرایند اجتماعی بودن آدمی است. از این رو، هر نوع تصویری در باب اجتماعی بودن، تعیین‌کننده ماهیت، اهداف، اصول و روش‌های تربیت اجتماعی است (باقری، ۱۳۸۶). تربیت اجتماعی، همچون ساحت‌های دیگر تربیت، از مبانی خاصی تغذیه می‌کند که اصلی‌ترین آن، مبانی جامعه‌شناختی است. بر این اساس، تربیت اجتماعی، سمت و سویی متناسب با دیدگاه‌ها و نظریات جامعه‌شناسی پیدا می‌کند. این دیدگاه‌ها و نظریات می‌توانند در تعریف اجتماعی شدن و جامعه‌پذیری و اهداف تربیت اجتماعی افراد نقش به‌سزایی ایفا کنند. به بیان دیگر، این نظریه‌ها می‌توانند پاسخی مناسب برای چرایی‌های تربیت اجتماعی فراهم آورند. از این رو، شایسته است که از منظر نظریه‌های جامعه‌شناختی به تربیت اجتماعی توجه شود.

در یک تقسیم‌بندی، نظریه‌های جامعه‌شناسی در چارچوب سه سطح کلان، خُرد و تلفیقی ارائه شده‌اند. کلان‌نگرها برآنند که ساختارها و نهادهای اجتماعی در سطوح گسترده‌ای چون خانواده، نظامات اجتماعی، فرهنگ و... در شکل‌دهی به واقعیت اجتماعی نقش اصلی را دارند، مکاتب و نظریه‌پردازانی چون کارکردگرایان^۲، ساخت‌گرایان^۳، نظریه‌پردازان تضاد^۴، مارکسیسم^۵ و... در این نحله قرار می‌گیرند. در مقابل، اندیشمندانی پا به عرصه نهادند که از

1. Social Education
2. Functionalism
3. Structuralism
4. Conflict Theorists
5. Marxism

نقش کنشگر، فرد و فاعل شناسا غافل نبوده، چارچوب‌های نظری مبتنی بر نقش بی‌بدیل سطوح خُرد اجتماع انسانی را بنانهاده‌اند که مکاتب و نظریه‌پردازانی چون کنشگرایان^۱، کنشگرایان متقابل نمادین^۲، مردم‌روشن^۳، نظریه‌پردازان رفتارگرا^۴، پدیدارشناسان^۵ و... در این دسته قرار می‌گیرند. سرانجام، گروه سوم، نظریه‌پردازان نوظهوری هستند که تحت عنوان تلفیق‌گرایی^۶ به نقش هم‌زمان و بدون اولویت فرد و جامعه و تلفیق سطوح خُرد و کلان توجه کرده‌اند و اندیشمندانی چون گیدنز، هابرماس، الیاس^۷ و... از نظریه‌پردازان این قلمرو هستند (ریتزر^۸، ۱۹۸۳، ترجمه ثلاثی، ۱۳۸۲).

در حوزه رویکردهای مختلف تربیت اجتماعی، پژوهش‌هایی انجام شده است. جاویدی کلاته جعفرآبادی و مهرمحمدی (۱۳۸۴) در مطالعه‌ای با عنوان «رویکردی تطبیقی به دلالت‌های تربیتی نظریه‌های دموکراسی، چالش میان نظریه‌های لیبرال، جماعت‌گرا و تفاهمی»، بنیان‌های فلسفی تربیت دموکراتیک را تبیین کرده‌اند. مطابق با مدل اسکو، ابتدا نظریه‌های دموکراسی لیبرال، جماعت‌گرا و تفاهمی بررسی شده‌اند، آنگاه از بطن مبانی انسان‌شناسی و مفاهیم و محورهای کلیدی هر یک از نظریه‌های مذکور، دلالت‌های تربیتی آن‌ها شامل اهداف، اصول و روش‌ها استخراج شده‌اند و در پایان، نگارندگان آن‌ها را مقایسه کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که دموکراسی لیبرال جهتی فردگرایانه دارد و بر رعایت حقوق فردی تأکید می‌کند، در حالی که دموکراسی جماعت‌گرا، تصور فرد را تنها در جامعه ممکن می‌داند و بر زمینه‌های اجتماعی و تاریخی افراد تأکید دارد. دموکراسی تفاهمی، با تأکید بر ارزش‌های فردی و قرارگرفتن فرد در بافت اجتماعی و تاریخی، رویکردی متعادل اتخاذ می‌کند. چراغیان (۱۳۸۹) در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی تطبیقی آراء جان دیویی و امیل دورکیم درباره تربیت اجتماعی»، رویکرد جامعه‌شناختی این دو نظریه‌پرداز را به صورت باهم نگرانه بررسی می‌کند

-
1. Activists
 2. Symbolic Interaction Activists
 3. Ethnomethodology
 4. Behavioral Theorists
 5. Phenomenologists
 6. Syncretism
 7. Giddens, Habermas and Elias
 8. Ritzer

و به اختلاف نظرهای آن‌ها در باب تربیت اجتماعی توجه می‌کند. یافته‌ها حاکی از آن است که هدف امیل دورکیم از تربیت اجتماعی، رسیدن به همبستگی و انسجام در جامعه بود، ولی مقصود و آرمان جان دیویی از تربیت اجتماعی، دستیابی به جامعه مبتنی بر اصول دموکراتیک بود. در این میان نکته توجه‌برانگیز این مسأله است که با وجود نگاه متفاوت این دو به مقوله انسان، جامعه و تربیت اجتماعی و روش‌هایی که هر یک در این زمینه مناسب دانسته و بیان می‌کنند، هر دوی آن‌ها راه رسیدن به تربیت اجتماعی مطلوب را تربیت اخلاقی دانسته و از پذیرش، تعهد و التزام درونی افراد به آرمان‌های اجتماعی سخن به میان می‌آورند. عابدی، نوروزی و بختیار نصرآبادی (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «تربیت اجتماعی از دیدگاه فردگرایان و نقد آن بر اساس دیدگاه علامه طباطبائی» نشان می‌دهند که علامه طباطبائی به هر دو بُعد فردی و اجتماعی انسان توجه داشته و در برابر فردگرایان قرار می‌گیرد. همچنین، علامه طباطبائی ویژگی‌های زیر را برای تربیت اجتماعی بر می‌شمارد: اصلاح وضعیت جامعه، تربیت شغلی و عمومی، تفکر اجتماعی، دین‌گرایی، اراده و اختیار و تربیت برای زندگی در جامعه جهانی و نتایج پژوهش نشان‌دهنده این است که با وجود برخی از مشترکات این دو دیدگاه به علت همه جانبه‌نگر بودن دیدگاه علامه طباطبائی جامع‌تر به نظر می‌رسد. محمدی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه خود با عنوان «مبانی و اصول گفت و گو از نظر هابرماس و بررسی دلالت‌های آن در تربیت اجتماعی» اذعان می‌کند تربیت اجتماعی معطوف به رابطه ما با دیگران است و مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی نقش مهمی در چگونگی تربیت اجتماعی دارد. زیرا بخش زیادی از فرایند تربیت اجتماعی در مدارس انجام می‌شود و در این راستا نظریه کنش ارتباطی هابرماس با توجه به تأکید بر راه‌حل‌های تفاهمی و همچنین اصل کلیت‌بخشی و رهایی‌بخشی، مبنای نظری خوبی برای تربیت اجتماعی در مدارس است. اهمیت زیاد تربیت اجتماعی مستلزم آن است تا مبنایی برای تربیت اجتماعی انتخاب کنیم که در آن ارتباطات میان افراد بر اساس تعامل و مشارکت برابر و آزاد باشد و روش تربیت به گونه‌ای باشد که صلاحیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی لازم را برای ورود به جامعه بشری را به متربیان بدهد.

چنانکه پیداست، این مطالعه‌ها، به تحلیل مبانی یا رویکرد جامعه‌شناختی تربیت اجتماعی اقدام کرده‌اند. بررسی این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هر کدام به رویکردی از مکاتب جامعه شناختی نظر داشته‌اند؛ به رویکرد دموکراتیک، در مطالعه جاویدی کلاته جعفرآبادی، به رویکرد

دموکراتیک دیوبی و جمع‌گرایانه دورکیم، به رویکرد فردگرایی در مقاله عابدی، نوروزی و بختیار نصرآبادی و به رویکرد تلفیق‌گرایانه هابرماس در پژوهش محمدی توجه شده است. مطالعه حاضر بر آن است که اتخاذ رویکردی جامع‌نگر به نظریه‌های جامعه‌شناختی و کاربرست آن‌ها در قلمروی تربیت اجتماعی، امری ضروری و مهم است که در این پژوهش‌ها مشاهده نمی‌شود. از دید این مطالعه، نظریه‌های جامعه‌شناختی به‌رغم تنوع در دیدگاه و نگرش، قابلیت قرارگرفتن در سه پارادایم کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی را دارند، کاری که توسط جامعه‌شناسان انجام شده است. بنابراین، می‌توان با مبنا قراردادن این سه دیدگاه، رویکردی جامع‌نگر به تربیت اجتماعی و عناصر آن داشت. بر این اساس، مطالعه حاضر در نظر دارد با نظر به مبانی جامعه‌شناختی این سه پارادایم، رویکردی جامع‌نگر به تربیت اجتماعی ارائه دهد. همچنین، از آنجا که چرایی یا اهداف تربیت اجتماعی، گامی اولیه و اساسی برای فهم تربیت اجتماعی از منظر این سه رویکرد است، لذا ضمن مروری بر آراء این سه دیدگاه، به استنتاج اهداف تربیت اجتماعی متناسب با هرکدام از آن‌ها در دو سطح غایی و واسطه‌ای اقدام می‌شود. پژوهش درصدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر بود:

- بر اساس رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، اهداف غایی و واسطه‌ای تربیت اجتماعی چیست؟
- بر اساس رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر، اهداف غایی و واسطه‌ای تربیت اجتماعی چیست؟
- بر اساس رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی، اهداف غایی و واسطه‌ای تربیت اجتماعی چیست؟

روش

در مطالعه حاضر، برای پاسخ به سه سؤال پژوهشی فوق، از روش قیاس عملی بازسازی شده فرانکنا^۱ استفاده شد. فرانکنا معتقد است که روش قیاس عملی، روش مناسبی برای پژوهش‌های هنجارین فلسفه تربیت است. ازاین‌رو، برای آن، الگویی ارائه می‌دهد که هدف عمده آن، تحلیل و ارزیابی ساختار فلسفه‌های تربیت است. وی برآن است که در فلسفه‌های هنجارین تربیت، «دو نوع گزاره لازم است: گزاره‌های هنجارین و گزاره‌های واقع‌نگر. گزاره‌های هنجارین که ماهیت تجویزی دارند، خود، می‌توانند سه گونه داشته باشند: ۱. گزاره‌های مربوط به اهداف و اصول بنیادین تعلیم و تربیت؛ ۲. گزاره‌های مربوط به اینکه چه

دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی را باید در جریان تربیت شکل داد [اهداف میانی]؛ ۳. گزاره‌های مربوط به روش‌ها و شیوه‌های عملی که باید در تعلیم و تربیت به کار گرفت. اما گزاره‌های واقع‌نگر [یا مبانی] که به روابط و مناسبات واقعی میان امور ناظرند، خود، بر دو گونه‌اند: ۱. گزاره‌های مربوط به این که برای نائل شدن به اهداف بنیادین یا پیروی از اصول بنیادین، برخوردار بودن از چه دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی لازم یا مناسب است؛ ۲. گزاره‌های مربوط به اینکه برای کسب دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌های معین، چه روش‌هایی مفید یا مؤثر است. گزاره‌های واقع‌نگر می‌توانند شامل فرضیه‌های تبیین‌کننده، نظریه‌های روان‌شناختی، یافته‌های تجربی، پیش‌بینی‌ها و نظیر آن باشند. همچنین، آن‌ها می‌توانند شامل گزاره‌های معرفت‌شناختی، متافیزیکی یا الهیاتی باشند» (فرانکنا، ۱۹۶۶، به نقل از باقری، ۱۳۸۹: ۱۱۱). فرانکنا با نظر به این گزاره‌های پنج‌گانه و انواع ترکیب آن‌ها، الگوی ارائه کرده است که از آن، سه نوع فلسفه‌های هنجارین تربیت به دست می‌آید. الگوی فرانکنا، پس‌رونده است. این ویژگی ناشی از آن است که هدف عمده الگوی وی، تحلیل و ارزیابی ساختار فلسفه‌های تربیت است نه بنا نهادن یا نظریه‌پردازی.

باقری (۱۳۸۹) الگوی فرانکنا را بازسازی کرده است. مهم‌ترین ویژگی شکل بازسازی‌شده الگوی فرانکنا، پیش‌رونده بودن آن است. وی این الگو را طوری بازسازی کرده است که بتوان از آن برای بنا نهادن یا نظریه‌پردازی در حوزه فلسفه تربیت استفاده کرد، چیزی که در الگوی فرانکنا مورد نظر نیست. باقری، دو تغییر عمده ایجاد کرده است: ۱. در الگوی فرانکنا، برای گزاره هنجارین شماره ۱ (اهداف یا اصول و ارزش‌های بنیادین) توجیهی ارائه نشده است و نمی‌توان گفت، چرا این گزاره به عنوان هدف آورده شده است. وی برای بر طرف کردن این کاستی، مرحله مقدماتی‌تری را مطرح می‌کند که در آن، دو مقدمه هنجارین که ناظر به «بایندی آغازین» است و مقدمه واقع‌نگر ترکیب‌شده، نتیجه آن گزاره هنجارین شماره ۱ یا اهداف اصول بنیادین است. بنابراین، از این طریق می‌توان اهداف غایی یا بنیادین را استنتاج کرد؛ ۲. در الگوی فرانکنا، جایگاهی برای اصول تربیت مشخص نشده است. البته اصولی که وی از آن نام می‌برد، به معنای همان ارزش‌ها و هنجارهای بنیادین است، نه اصول به معنای قواعد عامه. باقری، در بازسازی این الگو، جایی برای اصول فلسفی یا علمی نیز باز می‌کند.

بر اساس این الگوی بازسازی شده، اهداف تربیت اجتماعی در دو سطح غایی و میانی

استنتاج می‌شود. اهداف غایی، بیان‌کننده جهت و مقصد نهایی تربیت اجتماعی است. اهداف میانی، بیان‌کننده قابلیت‌ها و مطلوب‌هایی است که برای حصول هدف غایی تربیت اجتماعی واسطه هستند. برای استنتاج هدف غایی، استدلالی صورت‌بندی می‌شود که در آن، دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، حاوی گزاره یا گزاره‌هایی است که به یک «باید» حیاتی و آغازین اشاره دارد. این باید حیاتی، بیان‌کننده آن است که انسان به عنوان موجود دارای حیات باید حیات خود را حفظ کند و آن را با خوشبختی قرین کند. مقدمه واقع‌نگر، حاوی گزاره یا گزاره‌های توصیفی است که تحقق باید حیاتی و آغازین درگرو آن است. این گزاره یا گزاره‌های توصیفی، برگرفته از سه رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی است. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به دست می‌آید، هدف غایی تربیت اجتماعی از منظر هر یک از این رویکردهاست. برای استنتاج اهداف واسطی یا میانی تربیت اجتماعی، قیاس عملی دیگری صورت‌بندی می‌شود که در آن نیز دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا هدف غایی تربیت اجتماعی از منظر سه رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی است. مقدمه واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست یافتن به هدف غایی تربیت اجتماعی را فراهم می‌آورد. این گزاره یا گزاره‌ها نیز برگرفته از سه رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی است. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به دست می‌آید، اهداف واسطی تربیت اجتماعی از منظر سه رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، خردنگر و تلفیقی است.

از آنجا که روش این پژوهش، قیاس عملی است، باید اعتبارسنجی یافته‌ها نیز متناسب با این روش باشد. آنسکمب^۱ معتقد است که اعتباریابی قیاس عملی همانند قیاس نظری درگرو روابط صرفاً منطقی میان مقدمات و نتیجه است؛ به این معنا که نتیجه هر قیاسی باید منطقیاً از مقدمات گرفته شود. از این رو، از هر مقدمه‌ای، هر نتیجه‌ای لازم نمی‌آید و هر نتیجه‌ای را نیز نمی‌توان از هر مقدمه‌ای گرفت؛ در فرایند استنتاج باید ضابطه منطقی وجود داشته باشد (آنسکمب، ۱۹۷۴، به نقل از باقری، ۱۳۸۹). بر این اساس، مطالعه حاضر می‌کوشد میان نتایج و مقدمات رابطه منطقی برقرار کند و ضرورت استنتاج نتایج از مقدمات هر قیاسی را

نشان دهد. بنابراین، می‌توان گفت هرگاه یافته‌ها یا اهداف تربیت اجتماعی با مقدمات هر قیاسی استلزام منطقی داشته باشد، آن‌ها معتبر هستند. سرانجام، باید اشاره کرد چون نوع این پژوهش، کتابخانه‌ای و کیفی است و برای گردآوری اطلاعات، به خود منابع کتابی مراجعه خواهیم کرد و سپس فرایند تحلیل و استنتاج را انجام می‌دهیم، لذا فاقد جامعه و نمونه آماری و ابزار اندازه‌گیری کمی است.

یافته‌ها سؤال اول

اهداف غایی، بیان‌کننده جهت و مقصد نهایی تربیت اجتماعی است. برای استنتاج هدف غایی بر اساس رویکرد کلان‌نگر، استدلالی صورت‌بندی می‌شود که در آن، دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، حاوی گزاره یا گزاره‌هایی است که به یک «باید» حیاتی و آغازین اشاره دارد. این باید حیاتی، بیان‌کننده آن است که انسان به عنوان موجود دارای حیات باید حیات خود را حفظ و آن را با خوشبختی قرین کند. مقدمه واقع‌نگر، حاوی گزاره یا گزاره‌های توصیفی است که تحقق باید حیاتی و آغازین درگرو آن است. این گزاره یا گزاره‌های توصیفی، برگرفته از رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر است. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به‌دست می‌آید، اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد کلان‌نگر است. علاوه بر این، برای استنتاج اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی رویکرد کلان‌نگر، قیاس عملی دیگری نیز صورت‌بندی می‌شود که در آن دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر است. مقدمه واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست یافتن به هدف غایی تربیت اجتماعی را فراهم می‌آورد. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به‌دست می‌آید، اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی از منظر رویکرد کلان‌نگر است. نکته اساسی آن است که در مقدمه‌های هر دو قیاس تنها به بیان آنچه در رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر آمده، تأکید می‌شود و در نتایج هر دو قیاس که خود بیان‌کننده یافته‌های پژوهشی مربوط به این سؤال هستند، به وجود استلزام منطقی میان مقدمات و نتایج و ایجاد پیوند میان آن‌ها توجه می‌شود.

باید آغازین یا حیاتی رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر

رویکرد کلان‌نگر، وضعیت اجتماعی را در اجتماعی بودن آدمی اساسی می‌داند. در این رویکرد، هگل^۱ سهم به‌سزایی داشته است. هگل اساساً وجود داشتن را از شکل ذره‌ای و مستقل، خارج و آن را بر حسب قرار داشتن در بستر نظام و روابط منطقی تعریف می‌کند: «بودن، قرار داشتن در رابطه‌ای استلزامی است» (هگل، به نقل از باقری، ۱۳۸۸). اندیشمندانی چون هایدگر و گادامر نیز در این حیطه قرار دارند. هایدگر هستی آدمی را به منزله امری زمانمند و تاریخی در نظر می‌گیرد. گادامر نیز به تبع وی، به محاط بودن آدمی در حیطه سنت‌های اجتماعی و تاریخی توجه کرد و کسانی چون مک ایتایر، تیلور و سندل^۴ نیز بر این نظرنده که تعلق فرد به جماعت فرهنگی و اجتماعی معین، تنها زمینه مناسبی است که می‌توان اجتماعی بودن آدمی را بر حسب آن تعریف کرد. مکتبایر بر آن است که اگر بتوان از حقوق فردی سخن گفت، این تنها به شکل ایجابی و بر حسب کارکردهایی میسر است که از وضعیت اجتماعی افراد در ارتباط با دیگران حاصل می‌شود، سندل نیز مفهوم خودپیروی و انتخاب آزاد افراد را مورد سؤال قرار می‌دهد و بر آن است که غایاتی که افراد در پی آن هستند، توسط آن‌ها انتخاب نمی‌شود، بلکه در نظام معین اجتماعی، موجود و مفروض هستند (باقری، ۱۳۸۸) بر اساس آنچه گفته شد، می‌توان استنباط کرد که رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر مترتب بر جامعه‌گرایی، عدالت و برابری انسان‌ها و تساوی حقوق افراد، اهداف و ارزش‌های مشترک و انسجام گروهی است تا از این طریق، انسان‌ها بتوانند به سعادت نائل شوند. به بیان دیگر، از منظر این رویکرد، سعادت و خوشبختی آدمی درگرو این مضامین است.

گزاره واقع‌نگر رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر

رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر بر اصالت جامعه تأکید دارد. این رویکرد، با نفی تمام باورهای فردگرایانه معتقد است افراد تنها در ساختار اجتماعی معین هویت می‌یابند. در این رویکرد، اجتماعی بودن آدمی، به معنای قرار داشتن او در بستر یا ساختار معین اجتماعی - تاریخی است؛ نه تنها حقوق فرد و حقوق فردی پیش - اجتماعی، پوچ و بی‌معنا محسوب می‌شود، بلکه افراد در ساختار اجتماعی معینی هویت می‌یابند. هگل در بیان فلسفی و نظام‌مند این تلقی،

1. Hegel

4. Mtyreacin, Tylor and Sandel

سهم فراوانی داشته است. او اساساً وجود داشتن را از شکل ذره‌ای و مستقل خارج ساخت و آن را برحسب قرار داشتن در بستر نظام و روابط منطقی تعریف کرد: «بودن، قرار داشتن در رابطه‌ای استلزامی است»^۱. همین نگرش در تفکر اجتماعی هگل نیز آشکار است. دو نکته اصلی در تفکر اجتماعی او وجود دارد. نکته نخست این است که فرد، تنها در متن جامعه قابل تصور است. فرد مقدم بر جامعه، حقوق فردی و آزادی فردی مقدم بر جامعه، اموری بی‌معنا هستند. از نظر او، روح مطلق یا خدا در قالب جامعه و دولت و نه فرد تحقق می‌یابد. همین تصور، انگاره‌ای ارگانیک از جامعه پدید می‌آورد: «دولت برای شهروندان نیست؛ بلکه می‌توان گفت که دولت، غایت است و شهروندان وسایل آن؛ اما این رابطه غایت و وسیله، در اینجا کاملاً بی‌مناسبت است؛ چراکه دولت چیزی انتزاعی نیست که در برابر شهروندان قرار داشته باشد، بلکه آنان همچون عناصری در حیاتی اندام وارند که در آن هیچ اندامی غایت یا وسیله اندام دیگر نیست» (هگل، به نقل از باقری، ۱۳۸۸).

چنانکه گفته شد، کلان‌نگرها بر این باورند که فرد تنها در متن جامعه قابل تصور است و افراد همچون اتم‌های مستقل و شناور در فضا نیستند. از دیدگاه آن‌ها، وجود فرد، به زمینه‌های تاریخی و اجتماعی بستگی دارد و نمی‌توان او را مستقل از این فرض کرد. بر این اساس، جامعه بر فرد تأثیر همه‌جانبه و فراگیر دارد و هویت افراد را در خود احاطه کرده است و از این رو، فرد هویتش را از جامعه به‌دست می‌آورد. بنابراین، برای شناخت انسان باید ماهیت اجتماعی او را شناسایی کرد، زیرا خلیات، اهداف و استدلال‌های افراد همه موضوعاتی هستند که به اجتماع و فرهنگ و به گروه‌هایی از معانی، تجارب و ملاحظات و نرم‌های اجتماعی وابسته هستند. کلان‌نگرها بر این عقیده‌اند که جامعه، گروهی از افراد است که به‌وسیله بندهای مشترک زبانی، فرهنگی، تاریخی به‌صورت درونی به‌همدیگر تنیده شده‌اند. ارتباط افراد در جامعه، ارتباطی منسجم، قانونی، قراردادی، رسمی و مبتنی بر حقوق است. بنابراین، جامعه چیزی است که هویت افراد را تشکیل می‌دهد. بییر^۲ (۱۹۸۹) بر این باور است که تعهد برای ایجاد برابری، ویژگی محوری رویکرد کلان‌نگر است. به نظر او، از جمله تعهدات به‌منظور ایجاد برابری، مشارکت کامل شهروندان در فعالیت‌های تربیتی و اجتماعی است. کلان‌نگرها،

1. To Be Is To Be Implicated

2. Beyer

اجتماع را محوری برای تعیین و تأیید ارزش‌های اساسی جامعه و مسئولیت‌های افراد محسوب می‌کنند و آن را عامل سازنده هویت افراد می‌دانند. از این رو، قیود اجتماعی، مسلمات زندگی افراد را تشکیل می‌دهند و این قیود، زمینه‌هایی هستند که از یک سو، نظم اجتماعی مترتب بر آن است و از سویی دیگر، منبعی به منظور تدوین قوانین مورد نیاز جامعه است. به عقیده نظریه‌پردازان کلان‌نگر، جامعه مقدم بر فرد و حقوق و آزادی‌های فردی است. بنابراین، جامعه می‌تواند به‌خودی‌خود به‌عنوان غایت محسوب شود.

اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد کلان‌نگر

این بخش، بیان‌کننده نتیجه دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر قبلی است که خود ناظر به اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد کلان‌نگر است. چنانکه گفته شد، بر اساس مقدمه هنجارین این رویکرد، خوشبختی و سعادت در گرو عدالت و برابری انسان‌ها و تساوی حقوق افراد، اهداف ارزش‌های مشترک و انسجام گروهی است. از سویی دیگر، اصالت جامعه، تقدم جامعه و حقوق اجتماعی بر فرد و حقوق فردی و اجتماعی بودن هویت آدمی، بیان‌کننده گزاره‌های واقع‌نگر این رویکرد است. از این رو، تحقق خوشبختی و سعادت در گرو اصالت جامعه، تقدم جامعه و حقوق اجتماعی بر فرد و حقوق فردی و اجتماعی بودن هویت آدمی است. به بیان دیگر، تحقق عدالت و برابری انسان‌ها و تساوی حقوق افراد، اهداف و ارزش‌های مشترک و انسجام گروهی وابسته به اصالت جامعه، تقدم جامعه و حقوق اجتماعی بر فرد و حقوق فردی و اجتماعی بودن هویت آدمی است. بر این اساس، اهداف غایی تربیت اجتماعی این رویکرد، ناظر به ضرورت مقدمه واقع‌نگر برای تحقق مقدمه هنجارین یا باید آغازین است. آنچه در پی می‌آید، نتیجه قیاس عملی یا اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر است.

پرورش فضیلت‌های اجتماعی

اگر خوشبختی در گرو جامعه‌گرایی و اجتماعی بودن هویت آدمی است، پس برای شکل‌گیری این نوع هویت در دانش‌آموزان، باید فضیلت‌های اجتماعی را در آن‌ها پرورش داد. در رویکرد کلان‌نگر به تربیت اجتماعی، وضعیت اجتماعی، در اجتماعی بودن دانش‌آموزان اساسی تلقی می‌شود و چون وضعیت اجتماعی حاوی فضیلت‌های اجتماعی است، از این رو، تربیت

اجتماعی باید معطوف به پرورش فضیلت‌های اجتماعی و کسب آن‌ها باشد. مکتب‌های آموزشی فاضله‌ای را به کار می‌گیرد. از نظر وی، فضیلت‌های اجتماعی، ناظر به قابلیت‌ها و ویژگی‌هایی است که در خدمت زندگی یک اجتماع است. رویکرد کلان‌نگر به تربیت اجتماعی، بر پرورش فضیلت‌های اجتماعی از جمله گشودگی در ارتباط با دیگران، سعه صدر، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و... تأکید دارند (باقری، ۱۳۸۸).

ایجاد انسجام و یکپارچگی گروهی

اگر خوشبختی در گرو اهداف و ارزش‌های مشترک و انسجام گروهی است، پس باید زمینه‌های لازم برای ایجاد انسجام و یکپارچگی گروهی را در دانش‌آموزان ایجاد کرد. بر اساس رویکرد کلان‌نگر، هم‌نوایی افراد باهم و با هنجارها و الگوهای اجتماعی موجود در جامعه، انسجام و یکپارچگی گروهی محسوب می‌شود. در این رابطه، دورکیم^۱ اعتقاد دارد که هدف آموزش و پرورش، کسب انسجام و یکپارچگی گروهی است که این امر خود در هر جامعه‌ای و با توجه به ساختارهای حاکم بر آن جامعه متفاوت است. چه‌بسا در جوامع سنتی که در آن همبستگی از نوع مکانیکی است، این امر به وسیله نهادهای سنتی از جمله خانواده، دین و ارزش‌های حاکم بر جامعه انجام می‌شود و از این طریق، نظم و همبستگی بین افراد اجتماع فراهم می‌شود، اما در جوامع مدرن که همبستگی از نوع ارگانیکی است، این رسالت بر عهده نهادهای تخصصی از جمله نهاد آموزش و پرورش است که اداره آن به دست دولت است و هدف از آن، پرورش افراد با توجه به نیازهای موجود در جامعه و برنامه‌ریزی‌هایی است که برای ایجاد یک جامعه همراه با نظم و تعادل انجام می‌شود (ربانی، نوروزی و قادری، ۱۳۸۸).

برای ارائه تصویر روشن‌تری از سیر منطقی آنچه در این قیاس عملی ارائه شد، در زیر آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

- گزاره هنجارین ۱: من باید زنده و سعادتمند باشم.
 گزاره واقع‌نگر: زندگی و سعادتمندی در گرو جامعه‌گرایی، اولویت هویت اجتماعی است.
 گزاره هنجارین ۲: برای نیل به زندگی و سعادتمندی، در من باید فضیلت‌های اجتماعی و نظم و انسجام گروهی پرورش یابد.

اهداف واسطی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد کلان‌نگر

گزارهٔ هنجارین رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر

برای استنتاج اهداف واسطی یا میانی تربیت اجتماعی رویکرد کلان‌نگر، قیاس عملی دیگری صورت‌بندی می‌شود که در آن نیز دو مقدمهٔ هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمهٔ هنجارین، نتیجهٔ استدلال قبلی یا هدف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد کلان‌نگر است. مقدمهٔ واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست یافتن به هدف غایی تربیت اجتماعی را فراهم می‌آورد. این گزاره یا گزاره‌ها نیز برگرفته از رویکرد کلان‌نگر است. بر اساس نتیجهٔ قیاس قبلی، پرورش فضیلت‌های اجتماعی و ایجاد نظم و انسجام گروهی، اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد کلان‌نگر به شمار می‌آیند، پس این اهداف، محتوای گزارهٔ هنجارین این قیاس هستند.

گزارهٔ واقع‌نگر رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر

رویکرد جامعه‌شناختی کلان‌نگر، جامعه را بسان یک موجود زنده دارای اجزاء مختلفی فرض می‌گیرد که هر جزء وظیفه و کارکرد معینی را همراه با دو نوع ارتباط به عهده می‌گیرد: ۱. ارتباط جزء با جزء دیگر و ۲. ارتباط جزء با کل. در صورتی که هر جزء وظیفه و کارکرد خود را به‌خوبی انجام دهد، نظام اجتماعی سامان‌یافته و در صورت اختلال اجزاء از انجام وظیفه، کل دچار بی‌نظمی و ناسازگاری می‌شود. اسکیدمور^۱ دربارهٔ این نظریه می‌گوید: فونکسیونالیزم در صدد است ماهیت درهم تافته، زنده و متقابلاً سازگار یک نظام اجتماعی را در کلیتش بفهمد. این امر مستلزم آن است که ما در اجزاء وحدتی را بازشناسیم که بر اساس آن، اجزاء و کل درهم‌تنیده شده و یک هویت به دست آورده باشند (اسکیدمور، ۱۹۷۵، ترجمهٔ حاضری، رجب زاده، معیدفر، مقدس و هاشمی گیلانی، ۱۳۹۲). جامعه‌گرایان تقدم جامعه بر فرد را باور دارند و معتقدند هویت و فردیت شخص در قالب عضوی از جامعه و در مقایسه با دیگران برای فرد معنادار و قابل شناخت است. جامعه‌گرایان بر خلاف اندیشمندان لیبرالیسم، بیشتر به آرمان‌های اجتماعی انسان می‌اندیشند تا مشارکت مصلحت‌اندیشانه (سندل، مک‌ایتایر، تیلور و والزر^۵، بی‌تا، جمعی از مترجمان، ۱۳۸۵).

1. Skidmore

5. Sandel, MacIntyre, Taylor and Walzer

اهداف واسطی تربیت اجتماعی

حفظ میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه

اگر پرورش فضیلت‌های اجتماعی و ایجاد نظم و انسجام گروهی در گرو کارکرد اجتماعی بر بنیاد نوعی وحدت اجتماعی است، پس باید به حفظ و پاسداشت این وحدت همت گمارد. از آنجا که از دید کلان‌نگرها این وحدت در میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه نمود دارد، پس باید میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه را حفظ و پاسداری کرد. بر اساس نظر کلان‌نگرها، همنوایی افراد باهم و با هنجارها و الگوهای اجتماعی موجود در جامعه انسجام و یکپارچگی گروهی محسوب می‌شود. برای این منظور، حفظ میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه و التزام به قیود اجتماعی و تاریخی از اهمیت ویژه‌ای بهره‌مند است. هدف دورکیم از مطرح کردن آموزش و پرورش، کسب یکپارچگی و نظم است که این امر خود در هر جامعه‌ای و با توجه به ساختارهای حاکم بر آن جامعه متفاوت است. چه‌بسا که در جوامع سنتی که در آن همبستگی از نوع مکانیکی است، این امر را نهادهای سنتی از جمله خانواده و دین و ارزش‌های حاکم بر جامعه انجام می‌دهند و از این طریق، نظم و همبستگی بین افراد اجتماع فراهم می‌شود؛ اما در جوامع مدرن، که همبستگی از نوع ارگانیکی است آموزش و پرورش از حالت سنتی خارج می‌شود و این رسالت به عهده نهادهای تخصصی از جمله نهاد آموزش و پرورش است که اداره آن به‌دست دولت است و هدف از آن تعلیم و تربیت افراد با توجه به نیازهای موجود در جامعه و برنامه‌ریزی‌هایی است که برای ایجاد یک جامعه همراه با نظم و تعادل انجام می‌شود (ربانی و همکاران، ۱۳۸۸).

پرورش روحیه اجتماعی بودن متربیان

اگر پرورش فضیلت‌های اجتماعی و ایجاد نظم و انسجام گروهی در گرو هویت اجتماعی است، پس باید هویت اجتماعی متربیان یا روحیه اجتماعی بودن آن‌ها را پرورش داد. کلان‌نگرها بر این باورند که فرد تنها در متن جامعه قابل تصور است و افراد همچون اتم‌های مستقل و شناور در فضا نیستند. از دیدگاه آن‌ها، وجود فرد به زمینه‌های تاریخی و اجتماعی جامعه‌اش بستگی دارد و نمی‌توان او را مستقل از این فرض کرد. بر این اساس، جامعه بر فرد تأثیر همه‌جانبه و فراگیر دارد و هویت افراد را در خود احاطه کرده است؛ در نتیجه فرد هویتش

را از جامعه به دست می‌آورد. بنابراین، برای شناخت انسان باید ماهیت اجتماعی او را شناسایی کرد چراکه خلیات، اهداف و استدلال‌های افراد همه موضوعاتی هستند که به اجتماع و فرهنگ و به گروه‌هایی از معانی، تجارب و ملاحظات و نرم‌های اجتماعی وابسته هستند. به‌طور کلی، هر فردی خودی در میان خودهای دیگر است که هرگز نمی‌توان بدون فهم مجموعه‌ای که او را احاطه کرده است، او را توصیف کرد (کوهن، ۲۰۰۰).

کلان‌نگرها بر این عقیده‌اند که جامعه، گروهی از افراد است که به‌وسیله بندهای مشترک زبانی، فرهنگی، تاریخی به‌صورت درونی به همدیگر تنیده شده‌اند. ارتباط افراد در جامعه ارتباطی منسجم، قانونی، قراردادی، رسمی و مبتنی بر حقوق است. بنابراین، جامعه چیزی است که هویت افراد را تشکیل می‌دهد. همچنین به عقیده بییر (۱۹۸۹) تعهد برای ایجاد برابری، به‌عنوان ویژگی محوری، رویکرد کلان‌نگر محسوب می‌شود. به نظر او، ازجمله تعهدات به‌منظور ایجاد برابری، مشارکت کامل شهروندان در فعالیت‌های تربیتی و اجتماعی است. کلان‌نگرها، اجتماع را محوری برای تعیین و تأیید ارزش‌های اساسی جامعه و مسئولیت‌های افراد محسوب می‌کنند و اجتماع را عامل سازنده هویت افراد می‌دانند. ازاین‌رو قیود اجتماعی، مسلمات زندگی افراد را تشکیل می‌دهند و این قیود، ضمیمه‌هایی هستند که از یک‌سو نظم اجتماعی مترتب بر آن است و از سوی دیگر منبعی به‌منظور تدوین قوانین موردنیاز جامعه تلقی می‌شود.

بر این اساس، نقش آموزش و پرورش در جامعه، اجتماعی کردن کودکان متناسب با نظام اجتماعی، هنجارها و ارزش‌ها یا پرورش روحیه اجتماعی بودن متربیان است. از این روست که دورکیم، در همه آثار خود، امور تربیتی را همانند سایر پدیده‌های اجتماعی، عینی می‌داند و آن‌ها را با قواعد جامعه‌شناسی بررسی می‌کند. به عقیده او هیچ جامعه‌ای بدون تربیت و هیچ تربیتی بدون جامعه قابل تصور نیست. اصولاً برای درک ساختار و اعمال تربیتی هر جامعه و هر عصر باید به سایر نهادهای اجتماعی و اهداف و اغراض جامعه در زمان معینی توجه داشت (ربانی و همکاران، ۱۳۸۸).

برای ارائه تصویر روشن‌تری از سیر منطقی آنچه در این قیاس عملی ارائه شد، در زیر آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

گزاره هنجارین ۱: تربیت اجتماعی باید فضیلت‌های اجتماعی و نظم و انسجام گروهی را در متربیان پرورش دهد.

گزاره واقع‌نگر: پرورش فضیلت‌های اجتماعی و نظم و انسجام گروهی درگرو میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه و هویت اجتماعی آنان است.

گزاره هنجارین ۲: برای پرورش فضیلت‌های اجتماعی و نظم و انسجام گروهی باید میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه را حفظ کرد و روحیه اجتماعی بودن را در متربیان پرورش داد.

یافته‌های سؤال دوم

اهداف غایی، بیان‌کننده جهت و مقصد نهایی تربیت اجتماعی است. برای استنتاج هدف غایی بر اساس رویکرد خردنگر، استدلالی صورت‌بندی می‌شود که در آن، دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، حاوی گزاره یا گزاره‌هایی است که به یک «باید» حیاتی و آغازین اشاره دارد. این باید حیاتی، بیان‌کننده آن است که انسان به عنوان موجود دارای حیات باید حیات خود را حفظ کند و آن را با خوشبختی قرین کند. مقدمه واقع‌نگر، حاوی گزاره یا گزاره‌های توصیفی است که تحقق باید حیاتی و آغازین درگرو آن است. این گزاره یا گزاره‌های توصیفی، برگرفته از رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر است. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به دست می‌آید، اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد خردنگر است. علاوه بر این، برای استنتاج اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی رویکرد خردنگر، قیاس عملی دیگری نیز صورت‌بندی می‌شود که در آن دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر است. مقدمه واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست یافتن به هدف غایی تربیت اجتماعی را فراهم می‌آورد. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به دست می‌آید، اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی از منظر رویکرد خردنگر است. نکته اساسی آن است که در مقدمه‌های هر دو قیاس تنها به بیان آنچه در رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر آمده، تأکید می‌شود و در نتایج هر دو قیاس که خود بیان‌کننده

یافته‌های پژوهشی مربوط به این سؤال هستند، به وجود استلزام منطقی میان مقدمات و نتایج و ایجاد پیوند میان آنها توجه می‌شود.

باید آغازین یا حیاتی رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر

در رویکرد خردنگر، فرد به نحو اساسی مستقل از جامعه نگریسته می‌شود. جامعه و اجتماعی بودن فرد، چون عرصه یا محملی است که فرد در آن، فرصت مناسب برای پاسخ گفتن به نیازهای فردی خویش می‌یابد. اجتماعی بودن در این رویکرد، امری ثانوی و عرضی است. نمونه‌ای از این نوع تلقی، در لیبرال دموکراسی قرون شانزدهم و هفدهم اروپا آشکار شد. در اعتراض به نهادهای سیاسی و اجتماعی که تجارت آزاد و سایر شکل‌های آزادی فردی را محدود می‌کرد، ایده حقوق فردی و طبیعی به‌میان آمد. دیدگاه لیبرال تلاشی برای حفظ عرصه خصوصی از سلطه دولت بوده است. همین گرایش موجب شده است که انگاره اساسی مربوط به اجتماعی بودن آدمی در مفاهیمی چون قرارداد اجتماعی یا دموکراسی و مشارکت آشکار شود. تأکید بر دموکراسی و مشارکت، نشان‌دهنده اهمیت جایگاه فرد و حقوق فردی در این انگاره اجتماعی است (باقری، ۱۳۸۸). فیلسوفان لیبرال به نقش فرد در مقابل جامعه اهمیت بیشتری می‌دهند و برخی اصول فکری آنان عبارتند از محدودیت انسان، آزادی و برابری حقوقی، اجتماعی و سیاسی (پرچمی، ۱۳۸۹). بر این اساس، می‌توان گفت، در این رویکرد، زیستن بر مبنای حقوق خود، آزادی و کسب فرصت‌های برابر، زمینه‌های سعادت و خوشبختی افراد جامعه را فراهم می‌آورند.

گزاره واقع‌نگر رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر

در رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر، «لاک» از حقوق فردی به‌گونه‌ای سخن می‌گوید که گویی فرد توسط قانون طبیعت از آنها بهره‌مند است. این حقوق که وی، به سبب اهمیت قائل شدن برای مالکیت، از آنها به‌عنوان حقوق مالکیت یاد می‌کند، عبارت‌اند از زندگی، آزادی و مایملک. از نظر وی، پیوستن افراد به جامعه، برای آن است که ضمانتی برای حفظ حقوق طبیعی آنها فراهم آید. غایت عمده و اصلی افراد در متحد شدن در قالب ملت‌ها و قرار دادن خود تحت نفوذ حکومت، همانا حفظ مالکیتشان است (جان لاک، ۱۹۹۵: ۹۱). میل درباره

شاخص‌های آزادی، علاوه بر آنکه به رفاه فردی توجه می‌کند، به آزادی فکر، بیان و عمل فردی نیز تأکید می‌کند. از نظر او، آن دسته از اقدام‌های فرد که موجب تعرض به حقوق دیگران شود، مستوجب عقاب است. اما به جز آن، فرد آزاد است به هرگونه که می‌خواهد عمل کند و نباید افراد دیگر یا حکومت، مانع او شوند. با وجود تفاوت‌هایی که میان لاک و میل وجود دارد، وجه مشترک آن‌ها، این است که به حقوقی فردی و مقدم بر جامعه اعتقاد دارند و آزادی را به شکل سلبی تعریف می‌کنند؛ به این معنا که نباید موانعی برای پاسخ گفتن به حقوق فردی افراد توسط آن‌ها وجود داشته باشد. از این جهت، نقش اصلی حکومت نیز این است که با اِعمال حاکمیت، از تضییع حقوق افراد جلوگیری کنند (گوردون، ۱۹۹۸).

کانت نیز بر آن است که تنها یک حق طبیعی وجود دارد و آن آزادی یا استقلال از محدودیت اراده دیگران است. این تنها حقی است که هر فرد انسان به واسطه انسانیتش واجد آن است. از نظر کانت، حقوق دیگری چون حق مالکیت و حق امنیت، از لوازم حق طبیعی یاد شده است؛ زیرا بدون این حقوق، حق طبیعی آزادی زایل می‌شود. از آنجاکه هر فردی از این حق طبیعی بهره‌مند است، تنها محدودیت مشروع برای آن، همین حق طبیعی نزد دیگران است. از این رو، شرط تحقق عام این حق طبیعی، عدالت است و عدالت، مجموعه شرایطی است که تحت آن، اراده یک فرد می‌تواند بر اساس یک قانون عام آزادی با اراده افراد دیگر متحد شود. این اتحاد به معنای آن است که هیچ‌کس در استفاده از آزادی خود، کاری در جهت نقض آزادی دیگران انجام ندهد، به نحوی که این مسأله به صورت یک قانون اخلاقی و در قالب امر مطلق درآید: «کاری را انجام ده که بتوانی انجام آن را به همگان توصیه کنی.» جلوه درونی این امر مطلق، قانون اخلاقی است و جلوه بیرونی آن، دولت است (باقری، ۱۳۸۸).

اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد خردنگر

این بخش، بیان‌کننده نتیجه دو مقدمهٔ هنجارین و واقع‌نگر قبلی است که خود ناظر به اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد خردنگر است. چنانکه گفته شد، بر اساس مقدمه هنجارین این رویکرد، خوشبختی و سعادت در گرو داشتن حقوقی چون آزادی و برابری است. از سویی دیگر، اصالت فرد، تقدّم فرد و حفظ حقوق فردی، بیان‌کننده گزاره‌های واقع‌نگر این رویکرد است. از این رو، تحقق خوشبختی و سعادت در گرو اصالت فرد، تقدّم

فرد و حفظ حقوق فردی آدمی است. بر این اساس، اهداف غایی تربیت اجتماعی این رویکرد، ناظر به ضرورت مقدمه واقع‌نگر برای تحقق مقدمه‌هنگارین یا باید آغازین است. آنچه در پی می‌آید، نتیجه قیاس عملی یا اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر است.

پرورش متربیان مستقل و آزاد

اگر خوشبختی در گرو اصالت فرد و حفظ حقوق فردی است، پس برای شکل‌گیری این وضعیت در دانش‌آموزان، باید روحیه استقلال و آزادی‌خواهی را در آن‌ها پرورش داد. استقلال مبتنی بر مبنای فردیت‌گرایی است و بدین معناست که زندگی هر فرد به خود او تعلق دارد. استقلال به معنای برخورداری از اختیار کامل یا انتخاب همه‌جانبه است. بنابراین، اگر فردی در انتخاب اهداف آزاد نباشد، بلکه فقط در انتخاب ابزار و وسایل رسیدن به اهداف آزاد باشد، از استقلال کامل بهره‌مند نیست (وینچ^۱، ۲۰۰۲). بر این اساس، فرد می‌تواند شکل مطلوب زندگی خویش را برگزیند. اهمیت استقلال در این رویکرد ایجاب می‌کند که در تربیت اجتماعی از اعمال هرگونه محدودیت و فشار بر ذهن و جسم افراد پرهیز شود تا همه بتوانند مواد ذهنی را از تجربه‌های مشترک جامعه دریافت کنند و هر کس به‌طور مستقل این مواد را باهم بیامیزد و به‌صورت فکر درآورد (دیویی^۲، ۱۹۱۶، ترجمه آریان‌پور، ۱۳۳۹).

پرورش قوه عقلانی دانش‌آموزان

اگر خوشبختی در گرو اصالت فرد است و اصالت فرد نیز با تعقل و قدرت عقلانی به دست می‌آید و بالنده می‌شود، پس باید قوه عقلانی را در دانش‌آموزان پرورش داد. در این رویکرد، اساس ماهیت انسان را قدرت عقلانی او تشکیل می‌دهد و تجربه فرد، سنگ محک حقیقت محسوب می‌شود. در این بینش، قدرت خرد آدمی برای حل مشکلات با ابداع راه‌حل و بهبود زندگی، عامل اساسی است. یعنی قدرت تعقل ابزار نیرومندی برای تغییر شکل و بازسازی زندگی فرد محسوب می‌شود (گوتگ، ۱۹۹۷، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۰). بر این اساس، باید

1. Vinch

2. John Dewey

این توانایی را در دانش‌آموزان فراهم آورد و زمینه‌هایی برای اندیشیدن و تعقل دانش‌آموزان ایجاد کرد.

برای ارائه تصویری روشن‌تری از سیر منطقی آنچه در این قیاس عملی ارائه شد، در زیر آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

- گزاره هنجارین ۱: من باید زنده و سعادتمند باشم.
 گزاره واقع‌نگر: زندگی و سعادتمندی در گرو اصالت فرد، آزادی و برابری است.
 گزاره هنجارین ۲: برای نیل به زندگی و سعادتمندی، در من باید هویت مستقل و آزاد و قوه عقلانی پرورش یابد.

اهداف واسطی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد خردنگر

برای استنتاج اهداف واسطی یا میانی تربیت اجتماعی رویکرد خردنگر، قیاس عملی دیگری صورت‌بندی می‌شود که در آن نیز دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا هدف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد خردنگر است. مقدمه واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست یافتن به هدف غایی تربیت اجتماعی را فراهم می‌آورد. این گزاره یا گزاره‌ها نیز برگرفته از رویکرد خردنگر است. بر اساس نتیجه قیاس قبلی، پرورش متریان مستقل و آزاد و پرورش قوه عقلانی دانش‌آموزان، هدف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد خردنگر به شمار می‌آید؛ پس این هدف، محتوای گزاره هنجارین این قیاس است. بنابراین، آنچه در پی می‌آید، ارائه مقدمه واقع‌نگر و نتیجه قیاس یا اهداف واسطی تربیت اجتماعی رویکرد خردنگر است.

گزاره واقع‌نگر رویکرد جامعه‌شناختی خردنگر

سطح خرد، از کنش متقابل و تعامل رودررو تشکیل شده است. در مواجهه‌های متمرکز، افراد در یک جمعیت بومی با یکدیگر رودررو می‌شوند و کانون توجه مشترکی دارند. در مواجهه‌های غیرمتمرکز، انسان‌ها از رویارویی مستقیم دوری می‌کنند، ولی در فضای عمومی، کنش‌های یکدیگر را در نظر می‌گیرند. نیروهای پایه، مواجهه‌ها را ایجاد می‌کنند و جهت

می‌دهند. این نیروها عبارت‌اند از عواطف، نیازهای پیوندجویانه، نمادها، نقش‌ها، پایگاه، جمعیت‌شناسی و بوم‌شناسی.

عواطف: همه کنش‌های متقابل و تعامل‌ها شامل گونه‌ها و ترکیباتی از حداقل چهار احساس بنیادین هستند: ترس، خشم، خوشحالی و ناراحتی (ترنر^۱، ۲۰۰۰). افراد بدون عواطف و احساسات نمی‌توانند فکر کنند، به‌طور مؤثر ایفای نقش کنند، نقش‌ها را بفهمند یا پیوندهای اجتماعی برقرار کنند. برانگیختگی عاطفی - چه مثبت و چه منفی - بر همه تعامل‌های رودررو تأثیر می‌گذارد.

نیازهای پیوندجویانه: همه تعامل‌ها و کنش‌های متقابل با نیازهای بنیادین مشخصی تغذیه می‌شوند و از آن‌ها انرژی می‌گیرند. این نیازهای بنیادین عبارت‌اند از نیاز به تأیید خود «نفس» یا هویت، نیاز به دریافت پاداش و نتیجه مثبت از مبادله، نیاز به پیش‌بینی‌پذیری پاسخ‌های دیگران و این بارو که می‌توان نسبت به رفتار مناسب دیگران اطمینان داشت، نیاز به این دیدگاه است که چیزها واقعی و همان‌گونه‌اند که به نظر می‌آیند و به عضویت در گروه یا این احساس نیاز دارد که ما بخشی از جریان بین فردی جاری هستیم. به اعتقاد من، وقتی انسان‌ها در جریان مواجهه‌ها باهم درگیر می‌شوند، این نیازها هم فعال می‌شوند. تلاش برای ارضای این نیازها اعمال انسان‌ها و چگونگی پاسخ آن‌ها به رفتار دیگران را تعیین می‌کند.

نمادها: همه تعامل‌ها و کنش‌های متقابل از طریق نیروهای فرهنگی هدایت می‌شوند (ترنر، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۲). انسان‌ها طی این فرایند انتظارات متقابلی را در این زمینه‌ها ایجاد می‌کنند: طبقه‌بندی، طبقه‌بندی دیگران و موقعیت، چهارچوب‌ها، چه چیزی باید در مواجهه دخیل شود یا از آن حذف گردد؟ اشکال ارتباطات، گونه‌های مناسب سخن و نشانه‌ها در مواجهه و عواطف، نوع و سطح تأثیر باید مشخص شود.

نقش‌ها: در همه تعامل‌ها و کنش‌های متقابل، افراد برای ایفای نقش از حرکات و نشانه‌هایی استفاده می‌کنند و همچنین برای فهم نقشی که دیگران ایفا می‌کنند، حرکات و نشانه‌هایی را

می‌خوانند و متوجه می‌شوند که آن‌ها به کار می‌برند، یعنی به‌طور متقابل نقش بازی می‌کنند و نقش دیگران را می‌فهمند (مید، ۱۹۳۴).

پایگاه (مقام و موقعیت): در مواجهه افراد علاوه بر ایفای نقش، موقعیتی را نیز اشغال می‌کنند و به دنبال نشانه‌ها و علائم موقعیت‌های دیگران هستند تا ویژگی‌های پایگاه، مثل زنانگی یا مردانگی، ارزشیابی نسبی پایگاه (منزلت)، جایگاه پایگاه در شبکه‌ای از تقسیم‌کار و میزان وضوح و روشنی پایگاه به نسبت موقعیت‌های بالقوه را دریابند. وقتی افراد بتوانند پایگاه یکدیگر را به‌طور موفقیت‌آمیزی مشخص کنند، کنش متقابل روان‌تر می‌شود؛ در مقابل، هرگاه پایگاه‌ها غیر روشن و مناقشه‌آمیز باشند، کنش متقابل دشوار خواهد شد (ترنر، ۲۰۰۲).

جمعیت‌شناسی: تعداد افراد حاضر، ویژگی‌های آن‌ها به نشانه‌های اعضای گروه‌های اجتماعی، ورود آن‌ها به یک وضعیت و خروج از آن و فشردگی آن‌ها، همه شکل‌دهنده جریان کنش متقابل رودررو هستند. افراد معانی مرتبط با این جنبه‌های جمعیت‌شناسی بین فردی را می‌فهمند و این فهم آن‌ها، چگونگی پاسخ آن‌ها به یکدیگر را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.

بوم‌شناسی: سازمان‌دهی زمان و فضا، آخرین نیروی سطح خرد است. این نیرو به مسائلی از این دست ارتباط دارد: میزان فضا، محدودیت‌ها و مرزهای آن، تقسیمات آن، متعلقات قابل استفاده آن و دیگر ویژگی‌های فضایی و فیزیکی مکان مواجهه. افراد، مثل الگوهای جمعیت‌شناسی، معنای آرایش‌ها و ترکیب‌بندی‌های مختلف فضا را می‌فهمند و به تناسب فهم خود پاسخ می‌دهند (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۷).

اهداف واسطی تربیت اجتماعی

فراهم آوردن زمینه برای بروز همه ابعاد آزادی

اگر پرورش متریان مستقل و آزاد و پرورش قوه عقلانی دانش‌آموزان درگرو تعامل است و از سویی دیگر، این تعامل نباید نافی آزادی و استقلال فرد باشد، پس تربیت اجتماعی باید برای بروز همه ابعاد آزادی زمینه را فراهم آورد. رویکرد خردنگر بر این ایده مبتنی است که آزادی از جمله حقوق اولیه افراد است که از بدو تولد از آن بهره‌مند هستند و این ایده که زندگی هر

فرد متعلق به خود اوست و فرد حق دارد بر اساس تمایلات و منافع خویش به زیستن ادامه دهد. بنابراین، بر اساس این باورها، لازم است آموزش و پرورش به منظور آزاد گذاشتن همه جانبه افراد یعنی برای آزادی عقیده، آزادی بیان و آزادی عمل دانش آموزان در محیط مدرسه زمینه مناسب را فراهم آورد و از هرگونه سرکوب یا تحمیل پرهیز کند (جاویدی کلاته و مهرمحمدی، ۱۳۸۴). اهمیت آزادی ایجاب می کند از اعمال هرگونه محدودیت و فشار بر جسم و جان پرهیز شود تا همه بتوانند مواد ذهنی را از تجربه های مشترک جامعه دریافت کنند و هر فرد به صورت مستقل این مواد را باهم بیامیزد و به صورت فکر در آورد (دیویی، ۱۹۱۶، ترجمه آریان پور، ۱۳۳۹). از آنجا که یکی از جلوه های آزادی، آزادی اندیشه است، می توان استنباط کرد که فراهم آوردن زمینه برای بروز آزادی، به قوه عقلانی دانش آموزان رشد و بالندگی می بخشد.

برای ارائه تصویر روشن تری از سیر منطقی آنچه در این قیاس عملی ارائه شد، در زیر آن را به صورت خلاصه می آوریم:

گزاره هنجارین ۱: تربیت اجتماعی باید استقلال، آزادی و قوه عقلانی دانش آموزان را پرورش دهد.

گزاره واقع نگر: پرورش استقلال، آزادی و قوه عقلانی دانش آموزان در گرو تعامل آزادی بخش است.

گزاره هنجارین ۲: برای پرورش استقلال، آزادی و قوه عقلانی دانش آموزان باید زمینه را برای بروز همه ابعاد آزادی فراهم آورد.

یافته های سؤال سوم

اهداف غایی، بیان کننده جهت و مقصد نهایی تربیت اجتماعی است. برای استنتاج هدف غایی بر اساس رویکرد تلفیقی، استدلالی صورت بندی می شود که در آن، دو مقدمه هنجارین و واقع نگر با هم ترکیب می شوند. مقدمه هنجارین، حاوی گزاره یا گزاره هایی است که به یک «باید» حیاتی و آغازین اشاره دارد. این باید حیاتی، بیان کننده آن است که انسان به عنوان موجود دارای حیات باید حیات خود را حفظ کند و آن را با خوشبختی قرین کند. مقدمه واقع نگر، حاوی گزاره یا گزاره های توصیفی است که تحقق باید حیاتی و آغازین در گرو آن

است. این گزاره یا گزاره‌های توصیفی، برگرفته از رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی است. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به دست می‌آید، اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد تلفیقی است. علاوه بر این، برای استنتاج اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی رویکرد تلفیقی، قیاس عملی دیگری نیز صورت‌بندی می‌شود که در آن دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی است. مقدمه واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست یافتن به هدف غایی تربیت اجتماعی را فراهم می‌آورد. آنچه از ترکیب این دو مقدمه به دست می‌آید، اهداف واسطه‌ای تربیت اجتماعی از منظر رویکرد تلفیقی است. نکته اساسی آن است که در مقدمه‌های هر دو قیاس تنها به بیان آنچه در رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی آمده، تأکید می‌شود و در نتایج هر دو قیاس که خود بیان‌کننده یافته‌های پژوهشی مربوط به این سؤال هستند، به وجود استلزام منطقی بین مقدمات و نتایج و ایجاد پیوند بین آن‌ها توجه می‌شود.

باید آغازین یا حیاتی رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی

رویکرد تلفیقی از ایده دموکراسی مشارکتی^۱ جان دیویی الهام گرفته شده است و افرادی مثل والزر، بن‌حبیب^۲، تیلور و هابرماس از آن حمایت کرده‌اند. این رویکرد مترتب بر کنش ارتباطی، گفتمان فرهنگ‌های متفاوت، علایق و مسئولیت‌های مشترک است که می‌توانند زمینه سعادت انسان را فراهم کنند. جفری الکساندر^۳، جامعه را متشکل از عناصری می‌داند که با یکدیگر در کنش ارتباطی هستند که خود زمینه‌ساز الگویی اجتماعی است. این الگو به نظام اجتماعی اجازه می‌دهد تا از محیطش متمایز شود. اجزاء نظام بستگی تنگاتنگی باهم دارند، ولی کنش‌های متقابلشان تحت یک نوع نیروی مسلط تعیین نمی‌شود. از دید وی، کنش ارتباطی، ماهیت گسترده‌ای دارد و نه تنها کنش‌های معقول، بلکه کنش‌های وانمودی را نیز دربرمی‌گیرد (الکساندر، ۱۹۸۵، به نقل از ریتزر، ۱۳۸۲، ترجمه ثلاثی). بر این اساس، چگونگی کنش ارتباطی، شکل‌دهنده سبک زندگی و از این رو، خوشبختی افراد است.

1. Participatory Democracy
2. Benhabib
3. Jeffrey Alexander

گزاره واقع‌نگر رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی

چنانکه گفته شد، این رویکرد جامعه‌شناختی، به تعامل میان افراد توجه می‌کند. تعامل، طبعاً اجتماعی است نه شخصی، زیرا حداقل مستلزم دو شخص است. تعامل، فراگرد سازگاری متقابل رفتاری است. افراد متعلق به یک فرهنگ، احتمالاً دنیای پیرامون خود و بسیاری از موقعیت‌های اجتماعی را به طریق مشابه معنا و تعریف می‌کنند، زیرا از جامعه‌پذیری، تجربه‌ها و انتظارات یکسانی بهره‌مند بوده‌اند. بدین دلیل است که هنجارهای مشترکی به منظور هدایت رفتار، در میان آن‌ها پدید می‌آید. با وجود این، آن‌ها بنا به تجربه‌های فردی، منزلت و طبقه اجتماعی، تفاوت‌هایی هم دارند. رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی، ناظر به انسجام پیش از پیش پیرامون ترکیب و تلفیق عامل و ساختار، خرد و کالن، فرد و جامعه، عینیت و ذهنیت و... است. تلفیق و تعامل‌گرایی در نظریه اجتماعی را می‌توان روندی تکمیلی در نظریه‌پردازی اجتماعی درباره دو مفهوم اساسی فرد و جامعه، کنش و ساختار، شخص و نظام، سوژه و ابژه دانست. تلفیق‌گرایان، پیروان رویکرد ساختارگرایی را به خاطر نادیده گرفتن عاملیت و رویکرد خردنگری را به خاطر از قلم انداختن ساختار، تقلیل‌گرا قلمداد کرده و خود به تبیین نظریه‌ای تلفیقی با رابطه‌ای دیالکتیکی و بازتابنده اقدام می‌کنند (توحید فام و حسینیان امیری، به نقل از گلابی، بوداقی و علی‌پور، ۱۳۹۴). بنابراین، از منظر رویکرد تلفیقی، تعاملی مطلوب است که در آن، سازگاری رفتاری افراد با هم و علائق فرد با جمع نمود داشته باشد. این رویکرد، برخلاف دیدگاه کلان‌نگر تنها به ساختارهای اجتماعی و پیروی فرد از آن نظر ندارد و برخلاف دیدگاه خردنگر تنها به ترجیح‌های شخصی توجه نمی‌کند، بلکه بر فرایند توازن و تعادل میان آن‌ها تأکید دارد.

اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد تلفیقی

این بخش، بیان‌کننده نتیجه دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر قبلی است که خود ناظر به اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد تلفیقی است. بر اساس مقدمه هنجارین این رویکرد، خوشبختی و سعادت آدمی در گرو داشتن کنش ارتباطی و تعامل مطلوب است. از سویی دیگر، تعاملی مطلوب است که به سازگاری افراد باهم و موقعیت اجتماعی و ایجاد تعادل میان ترجیح‌های فردی و جمعی منجر شود. این ایده، بیان‌کننده گزاره واقع‌نگر رویکرد تلفیقی است.

از این رو، تحقق خوشبختی و سعادت در گرو سازگاری افراد باهم و موقعیت اجتماعی و ایجاد تعادل میان ترجیح‌های فردی و جمعی است. بر این اساس، اهداف غایی تربیت اجتماعی این رویکرد، ناظر به ضرورت مقدمه واقع‌نگر برای تحقق مقدمه هنجارین یا آغازین است. آنچه در پی می‌آید، نتیجه قیاس عملی یا اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد جامعه شناختی تلفیقی است.

پرورش روحیه مفاهمه در متریان

اگر خوشبختی در گرو سازگاری افراد باهم و موقعیت اجتماعی و ایجاد تعادل میان ترجیح‌های فردی و جمعی است، پس برای فراهم آوردن سازگاری و تعادل، تربیت اجتماعی باید در پی پرورش روحیه مفاهمه در متریان باشد. از دید هابرماس، «رسیدن به تفاهم غایت ذاتی سخن انسان است» (هابرماس، ۱۹۸۲، ترجمه فولادی ۱۳۸۴). هابرماس آن دسته از همکنشی‌های متکی به میانجی زبانی را به عنوان کنش ارتباطی به شمار می‌آورد که «در آن مشارکت‌کنندگان به واسطه اعمالشان مقاصد ارتباطی و تنها مقاصد ارتباطی را دنبال می‌کنند» (همان). در نظر هابرماس، توانایی فاعل یک عمل ارتباطی در ایجاد مفاهمه، میزان عقلانیت ارتباطی نهفته در عمل او را نشان می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت نیل به تفاهم نیازمند بهره‌گیری از عقلانیت ارتباطی است. زمانی تفاهم حاصل می‌شود که متریان حاضر در ارتباط، در بحث درباره موضوعی خاص با یکدیگر مشارکت کنند و در نهایت به نتیجه قابل قبولی دست یابند (مورفی و بامبر^۱، ۲۰۱۲).

تأکید بر علائق و نیازهای مشترک

اگر خوشبختی در گرو سازگاری افراد باهم و موقعیت اجتماعی و ایجاد تعادل میان ترجیح‌های فردی و جمعی است، پس تأکید بر علائق و نیازهای مشترک می‌تواند زمینه‌ساز تعاملی مطلوب و تعادل باشد. زیرا تعامل نه تنها نیازمند حضور دو فرد یا افراد است، بلکه مستلزم علائق و نیازهای مشترک است. از این رو، تربیت اجتماعی مبتنی بر این رویکرد باید به علائق و نیازهای مشترک متریان توجه کند. از نظر هابرماس دو ویژگی در موجودات انسانی

یافت می‌شوند که انسان را از حیوانات متمایز می‌کنند. این دو ویژگی یکی «کار» است و دیگری «زبان». این دو به انسان توانایی‌های خاصی اعطا می‌کنند، به گونه‌ای که هر یک می‌توانند گره‌ای از زندگی ما بگشایند و منفعتی خاص در اختیار ما بگذارند و علاقه‌ای ویژه را در ما ایجاد کنند. پس ما انسان‌ها از یکسو، برای تأمین نیازهای مادی، کار می‌کنیم و از سوی دیگر، زبان داریم و با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم. این دو خصلت برای ما منافع و علایقی خاص در پی دارند، اما نکته اساسی در اینجاست که این منافع و علایق، زمینه تأسیس علوم گوناگونی را فراهم می‌کنند. هر نوع علاقه انسانی او را به سوی نوع خاصی از علم می‌کشاند و پنجره‌ای جدید از دانش به روی او می‌گشاید (پرهیزکار، ۱۳۸۳). هابرماس معتقد است که تمام افراد بشری در دارا بودن علایق فنی، تفسیری و رهایی مشترک‌اند و متناسب با این نوع از علایق، شاخه‌ای از علم را پدید آورده‌اند؛ بنابراین، علوم تجربی - تحلیلی (طبیعی)، علوم تاریخی - انسانی (هرمنوتیکی) و علوم انسانی - اجتماعی (علوم انتقادی) که مجموع علوم هستند، ریشه در علایق فنی، تفسیری - عملی، رهایی‌بخش دارد که این علایق میان تمام افراد، مشترک است.

برای ارائه تصویر روشن‌تری از سیر منطقی آنچه در این قیاس عملی ارائه شد، در زیر آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

- گزارهٔ هنجارین ۱: من باید زنده و سعادتمند باشم.
گزارهٔ واقع‌نگر: زندگی و سعادتمندی در گرو تعامل و سازگاری و تعادل میان نیازها و علایق جمعی و فردی است.
گزارهٔ هنجارین ۲: برای نیل به زندگی و سعادتمندی باید به پرورش روحیهٔ مفاهمه در متربیان و علائق و نیازهای مشترک آن‌ها تأکید کرد.

اهداف واسطی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد تلفیقی

برای استنتاج اهداف واسطی یا میانی تربیت اجتماعی رویکرد تلفیقی، قیاس عملی دیگری صورت‌بندی می‌شود که در آن نیز دو مقدمهٔ هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمهٔ هنجارین، نتیجهٔ استدلال قبلی یا هدف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد تلفیقی است. مقدمهٔ واقع‌نگر، شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست

یافتن به هدف غایی تربیت اجتماعی را فراهم می‌آورد. این گزاره یا گزاره‌ها نیز برگرفته از رویکرد تلفیقی است. بر اساس نتیجه قیاس قبلی، پرورش روحیه مفاهمه و تأکید بر علائق و نیازهای مشترک، اهداف غایی تربیت اجتماعی از منظر رویکرد تلفیقی به شمار می‌آیند، پس این هدف، محتوای گزاره‌های این قیاس است. بنابراین، آنچه در پی می‌آید، ارائه مقدمه واقع‌نگر و نتیجه قیاس یا اهداف واسطی تربیت اجتماعی رویکرد تلفیقی است.

گزاره واقع‌نگر رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی

در رویکرد جامعه‌شناختی تلفیقی، هابرماس، به نقد فلسفه سوژه اقدام کرد و بنیان شناخت را بر اعمال بین‌الذهانی قرار داد. هابرماس موضوع شناخت را بر واقعیاتی دانست که به شکلی نمادین دنیای اجتماعی را نشان می‌دهد و قادر است ساخت پنهانی قواعد روابط انسانی را نشان دهد. در برابر فلسفه سوژه‌محور کانت و هگل که فاعل شناسا (سوژه) را در مرکز شناخت قرار می‌دادند و قائل به فعال بودن ذهن در برابر عین بودند، و نیز در برابر پست مدرن‌ها که ضمیر ناخودآگاه فرویدی را در مرکز قرار داده و فاعل شناسا و ساختار ذهن - عین را رد می‌کنند، هابرماس امر بین‌الذهانی را در مرکز قرار داده است (کریمی، ۱۳۸۶). بین‌الذهانی بودن حقیقت به‌ویژه در عرصه گفت و گو خود را بروز می‌دهد و باید توجه داشت که حقیقتی از پیش تعیین شده وجود ندارد و حقیقت در جایی به دست خواهد آمد که کنشگران به تفاهم و توافق مشترکی درباره آن رسیده باشند. «در حالیکه پست مدرن‌ها حقیقت را امری اعتباری، نسبی و محصول قراردادهای زودگذر می‌دانند، هابرماس حقیقت را امری بین‌الذهانی دانسته و آن را در گفت و گو می‌جوید. انسان‌ها بر اساس نظام معرفتی خود گفتارهایشان را می‌سازند. ما به عنوان یک ناظر خارجی و با توجه به گفتارها می‌توانیم نقشه ذهنی افراد حاضر در گفتگو را ترسیم کنیم، یعنی می‌توانیم گفتمان موجود را شناسایی کنیم. هابرماس هم معتقد است حقیقت از راه اجماع مباحثه‌گران در یک وضعیت گفتمانی حاصل می‌شود. پس طبق نظر هابرماس، حقیقت یک موضوع در جایی به دست خواهد آمد که افراد با گفت و گو در مورد آن به اجماع و تفاهم برسند.» (اجاق، ۱۳۸۴). بنابراین، گفت و گو، ابزار مناسبی برای تحقق اعمال بین‌الذهانی است. نکته اساسی این است که گفت و گو نه تنها نوعی اجماع در میان مشارکت‌کنندگان را در پی دارد، بلکه به ایجاد نوعی عقلانیت کمک

می‌کند که به عقلانیت ارتباطی شهرت دارد. این عقلانیت بن‌مایه گفت و گو و بنیاد اعمال بین‌الذهانی است.

اهداف واسطی تربیت اجتماعی

پرورش عقلانیت ارتباطی در مناسبات آموزشی

اگر پرورش روحیه مفاهمه و تأکید بر علائق و نیازهای مشترک در گرو عقلانیت ارتباطی است، پس تربیت اجتماعی مبتنی بر رویکرد تلفیقی باید عقلانیت ارتباطی را در مناسبات آموزشی ایجاد کند و اشاعه دهد. عقلانیت ارتباطی نوعی عقلانیت در زندگی انسان است که در شکل‌های مختلف زندگی ما جریان دارد و مجموعه‌ای از معارف، الگوها، ارزش‌ها و هنجارهاست که راهنمای عمل معلم و دانش‌آموز برای کنش مفاهمه‌ای آن‌ها است که این عقلانیت هم به خود فهمی منجر می‌شود و هم به درک دیگری. این نوع عقلانیت از روند استعماری در کلاس جلوگیری کرده و اجازه سلطه معلم را بر کلاس نمی‌دهد، زیرا عقلانیت ارتباطی، ارتباط و کنش متقابل میان معلم و دانش‌آموز را به شکل آزاد و آگاهانه ایجاد کرده و محدودیت‌ها را از آن‌ها رفع می‌کند، جزم‌اندیشی و سرکوب‌گری را در کلاس درس کاهش داده و انعطاف‌پذیری و بازاندیشی فردی را افزایش می‌دهد و در کل، عقل معطوف به هدف را در تصمیم‌گیری‌های کلاسی کاهش و عقلانیت ارتباطی را بسط می‌دهد. عمل ارتباطی زمانی عقلانی است که تنها حاکم بر آن استدلال و برهان آزاد و عاری از هرگونه سلطه خارجی باشد. در چنین کلاسی است که ادعاهای اعتبار (صدق، صحت و صداقت) می‌توانند مورد نقد و تجدید نظر قرار گرفته و اشتباهات شناسایی و تصحیح شوند و از این اشتباهات همواره درس‌هایی گرفته شود که اگر این روند در سطحی بازاندیشانه صورت گیرد، آنگاه صورت‌هایی از استدلال شکل می‌گیرد، اگر افراد نتوانند با استدلال درست از ادعاهای خود دفاع کنند، رسیدن به اجماع دست نیافتنی است (محمدی، ۱۳۹۲).

کسب بینش و نگرش بین‌الذهانی در متریان

اگر پرورش روحیه مفاهمه و تأکید بر علائق و نیازهای مشترک در گرو عقلانیت ارتباطی است و این عقلانیت نیز بنیاد اعمال بین‌الذهانی است، پس متریان باید به این بینش دست

یابند که کمال آدمی مستلزم ارتباط ورزی آن‌ها در مواجهه با جهان هستی است. بنابراین، فرآیند تربیت اجتماعی و محتوای ناظر به آن باید زمینه برخورداری از این چنین بینشی را فراهم کند. بینش ارتباطی می‌تواند به صورت دیالکتیکی مطرح شود. وقتی دو متری ذهنیت، آراء و عقاید خویش را بدون واهمه بیان می‌کنند، این خود به برخوردهای فکری منجر می‌شود. یعنی فرد (A) نظر خود را ارائه می‌دهد (تز). شخص دوم (B) به مخالفت یا توافق منطقی با او اقدام می‌کند. در صورت مخالفت منطقی (آنتی تز)، آنکه استدلال قوی‌تری دارد حرف خویش را پیش می‌برد و فرد (A) سخن او را می‌پذیرد و در نتیجه از آراء فرد (A) و فرد (B) نتیجه‌ای حاصل می‌شود که می‌توان آن را سنتز خواند (علی‌خواه، ۱۳۷۸). بنابراین، در محیط آموزشی مبتنی بر این رویکرد باید دیالکتیک‌های گفت و گویی بسیاری از سوی معلّم تدارک دیده شود.

زمینه‌سازی برای فراهم آوردن تعامل‌های همدلانه

اگر پرورش روحیه مفاهمه و تأکید بر علائق و نیازهای مشترک در گرو عقلانیت ارتباطی است و این عقلانیت نیز ناظر به تعامل‌های نزدیک و همدلانه باشد، پس تربیت اجتماعی مبتنی بر این رویکرد باید برای فراهم آوردن تعامل‌های همدلانه زمینه‌سازی کند. در رویکرد تلفیقی، به ادراک متقابل افراد، بیش از برنده یا بازنده شدن یک فرد یا یک گروه یا ایده‌ای خاص توجه می‌شود. در فرایند مشارکت، افراد نظرات خود را جهت مذاقه عمومی در دسترس همگان قرار می‌دهند و به‌منظور یافتن بهترین راه‌حل برای مسائل و مباحث اجتماعی تلاش می‌کنند (فریمان^۱، ۲۰۰۰). بر این اساس، مهم‌ترین گام برای خلق فضای مشارکتی، ظهور تعامل‌های همدلانه است و همین امر موجب اعتماد و پدید آمدن ارتباطات صحیح‌تر می‌شود. همدلی عبارت از توانایی درک، آگاهی و حساس بودن و کسب تجربه‌های جایگزین احساسات، اندیشه‌ها و تجربه‌های سایر افراد است.

برای ارائه تصویر روشن‌تری از سیر منطقی آنچه در این قیاس عملی ارائه شد، در زیر آن را به صورت خلاصه می‌آوریم:

- گزارهٔ هنجارین ۱: تربیت اجتماعی باید روحیهٔ مفاهمه را در متربیان پرورش دهد و بر علائق و نیازهای مشترک تأکید کند.
- گزارهٔ واقع‌نگر: پرورش روحیهٔ مفاهمه و تأکید بر علائق و نیازهای مشترک در گرو عقلانیت ارتباطی است.
- گزارهٔ هنجارین ۲: برای پرورش روحیهٔ مفاهمه و تأکید بر علائق و نیازهای مشترک باید عقلانیت ارتباطی را در مناسبات آموزشی پرورش داد، بینش و نگرش بین‌الذهانی را در متربیان ایجاد کرد و زمینه را برای شکل‌گیری تعامل‌های همدلانه فراهم آورد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در پژوهش بحث و بررسی شد: در تربیت اجتماعی، ۳ رویکرد اصلی وجود دارد، ۱-کلان‌نگر، ۲-خردنگر، ۳-تلفیقی؛ رویکرد کلان‌نگر مبتنی بر اصالت جامعه است. این رویکرد، با نفی تمام باورهای فردگرایانه، معتقد است افراد تنها در ساختار اجتماعی معین هویت می‌یابند و اجتماعی بودن آدمی، به معنای قرار داشتن او در بستر یا ساختار معین اجتماعی- تاریخی است. نه تنها حقوق فرد و حقوق فردی پیش- اجتماعی، پوچ و بی‌معنا محسوب می‌شود، بلکه افراد در ساختار اجتماعی معینی، هویت می‌یابند. به عبارت دیگر، اجتماعی بودن، امری انتزاعی، صوری و فارغ از شرایط معین اجتماعی-تاریخی نیست، بلکه تنها در ساختار اجتماعی خاصی تحقق می‌یابد. در این رویکرد، واقعیت‌های اجتماعی عام و کلی هستند و خارج از فرد بر او تحمیل می‌شوند به همین دلیل ساختارها و نهادهای تعلیم و تربیت نیز به صورت یکسان و همه‌گیر بدون اظهارنظر و سلیقهٔ افراد به جامعه‌پذیر کردن افراد در جهت حفظ ثبات جامعه فعالیت دارند. انسان محصول جامعه است و حالت‌های جامعه در حالات افرادی که بدان تعلق دارند، بازتاب پیدا می‌کند.

تربیت اجتماعی افراد به آن‌ها یاد می‌دهد که چگونه باوجود جسمانی خودسازگار شوند، امیال و انگیزهٔ خود را کنترل کنند و خود را با محیط تطبیق دهند. هدف تربیت اجتماعی باید این باشد که افراد مشتاقانه به شیوه‌ای عمل کنند که جامعه برای بقای خود از آن‌ها طلب می‌کند و تصمیم‌گیری در قالب محدودیت‌های تعیین‌شده باشد. جماعت‌گرایان برآنند که چون

فضیلت‌های اجتماعی، برحسب وضعیت خاص اجتماعی معین می‌شود، تربیت اجتماعی باید معطوف به کسب این فضیلت‌ها باشد. کلان‌نگرها بر این باورند که فرد تنها در متن جامعه قابل تصور است و افراد همچون اتم‌های مستقل و شناور در فضا نیستند. از دیدگاه آن‌ها وجود فرد به زمینه‌های تاریخی و اجتماعی جامعه‌اش بستگی دارد و نمی‌توان او را مستقل از این فرض کرد. بر این اساس، جامعه بر فرد تأثیر همه‌جانبه و فراگیر دارد و هویت افراد را در خود احاطه کرده است، در نتیجه فرد هویتش را از جامعه به‌دست می‌آورد. کلان‌نگرها بر این عقیده‌اند که جامعه، گروهی از افراد است که به‌وسیله بندهای مشترک زبانی، فرهنگی، تاریخی به‌صورت درونی به همدیگر تنیده شده‌اند. ارتباط افراد در جامعه ارتباطی منسجم، قانونی، قراردادی، رسمی و مبتنی بر حقوق است. بنابراین، جامعه چیزی است که هویت افراد را تشکیل می‌دهد. همچنین از دیگر هدف غایی، وحدت و یکپارچگی است؛ بر اساس نظر کلان‌نگرها، همنوایی افراد باهم و با هنجارها و الگوهای اجتماعی موجود در جامعه انسجام و یکپارچگی گروهی محسوب می‌شود. برای این منظور، حفظ میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و التزام به قیود اجتماعی و تاریخی نیز اهمیت اخلاقی دارد. همچنین رویکرد کلان‌نگر بر تعیین اهداف واسطه‌ای نیز تأکید می‌ورزد. بر این اساس، برخی از اهداف واسطه‌ای مهم رویکرد کلان‌نگر عبارت‌اند از: حفظ میراث فرهنگی و انتقال آن به نسل‌های آینده و پرورش روحیه اجتماعی بودن متربیان. از دید کلان‌نگرها، وحدت اجتماعی در میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه نمود دارد، پس باید میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه را حفظ و پاسداری کرد. بر اساس نظر کلان‌نگرها، همنوایی افراد باهم و با هنجارها و الگوهای اجتماعی موجود در جامعه انسجام و یکپارچگی گروهی محسوب می‌شود. برای این منظور، حفظ میراث فرهنگی و ارزش‌های مشترک افراد جامعه و التزام به قیود اجتماعی و تاریخی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کلان‌نگرها، اجتماع را محوری برای تعیین و تأیید ارزش‌های اساسی جامعه و مسئولیت‌های افراد محسوب می‌کنند و اجتماع را عامل سازنده هویت افراد می‌دانند. از این رو قیود اجتماعی، مسلمات زندگی افراد را تشکیل می‌دهند و این قیود، ضمیمه‌هایی هستند که از یک سو نظم اجتماعی مترتب بر آن است و از سوی دیگر منبعی به‌منظور تدوین قوانین موردنیاز جامعه تلقی می‌شود.

این یافته‌ها با مطالعه یاری‌قلی، ضرغامی، قائدی و نقیب‌زاده (۱۳۹۱) نیز همسوست. یافته‌ها حاکی از آن است که والزر با رویکرد جامعه‌گرایی و توجه عمیقی که به پرورش شهروند دموکراتیک دارد، از اجرای تعلیم و تربیت همگانی اجباری به‌منظور آموزش دانش شهروندی سخن به میان می‌آورد که برابری اصل آن به‌شمار می‌رود. از نگاه والزر، چون جامعه بر فرد تقدم دارد، لذا تعلیم و تربیت باید همگانی و یکسان باشد. نگاه والزر به خود تعلیم و تربیت به شدت متأثر از نظریه او و به طور خاص اصل کثرت‌گرایی است. والزر در تعریف تعلیم و تربیت چنین بیان می‌کند که تعلیم و تربیت برنامه‌ای است برای تضمین بقای اجتماعی؛ از این رو، آموزش باید متناسب با جامعه‌ای باشد که برای آن طراحی و برنامه‌ریزی می‌شود.

در مقابل، رویکرد خردنگر، فرد و حقوق فردی را در کانون توجه قرار می‌دهد و اجتماعی بودن آدمی را تابعی از آن می‌داند. طرفداران اصالت فرد، کسانی هستند که باور دارند فرد و آزادی‌های او از لحاظ اهمیت بر جامعه تقدم دارد، به عبارت دیگر این افراد به فردیت اعضای جامعه بیش از جامعه به عنوان کل توجه دارند. این توجه به فرد، وجه مشترک بین همه طرفداران و رویکرد اصالت فرد است، اما نوع نگاه این افراد به فردیت در دو رویکرد قابل بررسی است. رویکردی که به فرد پیش-اجتماعی توجه می‌کند و دیگری او را در روابط بین فردی در نظر می‌گیرد. رویکرد فرد پیش-اجتماعی، رویکردی آزادی‌خواه است که می‌توان افرادی چون جان لاک، جان استوارت میل، کانت، توماس هابز، پستالوزی و... را از جمله طرفداران آن دانست. اولین و زیربنایی‌ترین باور در رویکرد فرد پیش-اجتماعی این است که انسان طبیعتاً اجتماعی نیست؛ بلکه فردی مشرب است. لذا نمی‌توان وی را بخشی از کل اجتماعی بزرگ‌تر در نظر گرفت. جامعه نیز نباید تلاش کند سرشت‌ها و طبایع افراد مختلف را به میل و اراده خود یکسان و یکنواخت کند، بلکه باید به این فردیت احترام بگذارد. هر انسان در درجه اول فرد است؛ فردی که صرف‌نظر از جامعه همراه با نیازها و ویژگی‌های خاص خود قابل تصور است. همچنین در رویکرد بین فردی، اجتماعی بودن آدمی، امری ثانوی تلقی نمی‌شود که به تبع حقوق فردی پیش-اجتماعی و برای حفظ آن‌ها یا چون لوازم آن‌ها ظهور کند. بلکه در اصل، ایده فرد پیش-اجتماعی اسطوره تلقی می‌شود و فرد، به نحو اساسی، در ارتباط بین فردی نگریسته می‌شود و همین ارتباط بین فردی اولیه و مقدم، معنا و ماهیت اجتماعی بودن را آشکار می‌کند.

بر اساس این مبانی، اهداف غایی تربیت اجتماعی، پرورش استقلال و قوه عقلانی دانش‌آموزان هستند. از این رو، در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان باید از اعمال هرگونه محدودیت و فشار بر ذهن و جسم افراد پرهیز شود تا همه بتوانند مواد ذهنی را از تجربه‌های مشترک جامعه دریافت کنند و هر کس به‌طور مستقل این مواد را باهم بیامیزد و به‌صورت فکر درآورد. علاوه بر این، استقلال دانش‌آموزان بدون پرورش و رشد استعدادهای عقلانی آن‌ها تحقق پیدا نخواهد کرد. عقل آدمی توانایی حل مشکل و بازسازی موقعیت‌های اجتماعی را به دانش‌آموزان می‌بخشد. از سویی دیگر، پرورش متریان مستقل و قوه عقلانی آن‌ها بدون فراهم آوردن زمینه برای بروز همه ابعاد آزادی امکان‌پذیر نیست. اهمیت آزادی ایجاب می‌کند از اعمال هرگونه محدودیت و فشار بر جسم و جان پرهیز شود تا همه بتوانند مواد ذهنی را از تجربه‌های مشترک جامعه دریافت کنند و هر کس به‌صورت مستقل این مواد را باهم بیامیزد و به صورت فکر درآورد.

عابدی و همکاران (۱۳۹۰) تربیت اجتماعی مبتنی بر این رویکرد را با نظر به مبانی آن بررسی و نقد کرده‌اند. نگارندگان بر این باورند فردگرایان تلاش افراد را برای رسیدن به نیکی‌ها تنها متوجه خودشان می‌دانند نه جامعه، لذا به تربیت عمومی بیش از تربیت شغلی اهمیت می‌دهند و چون طرفداران رویکرد اصالت فرد، کسانی هستند که باور دارند فرد و آزادی‌های او از لحاظ اهمیت بر جامعه تقدم دارد یا به عبارت دیگر این افراد به فردیت اعضای جامعه بیش از جامعه به عنوان کل توجه دارند، لذا با توجه افراطی و یکجانبه به فرد، از اهمیت جامعه در تربیت اجتماعی غافل مانده‌اند. همچنین یاری‌قلی و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود اشاره می‌کنند وفاداری جان رالز به مبانی لیبرالسم مساوات‌طلبانه بوده و طرح اصول عدالت مبتنی بر آن، جایگاه ویژه به تفرد و مساوات بخشیده است. همچنین پرچمی (۱۳۸۹) در پژوهش خود اذعان می‌کند، فیلسوفان لیبرال به نقش فرد در مقابل جامعه اهمیت بیشتری می‌دهند و برخی اصول فکری آن‌ها عبارت از محوریت انسان (از دیدگاه لیبرالسم، موجودی و نه مخلوقی، شریف‌تر و کامل‌تر از انسان در نظام هستی یافت نمی‌شود)، آزادی (ضرورت آزادی برای دستیابی به هدف‌های مطلوب، مهم‌ترین صفت لیبرالسم است)، برابری (برابری حقوقی، اجتماعی و سیاسی) است.

سرانجام، رویکرد تلفیقی، به گنش ارتباطی و تعامل میان افراد نظر دارد. تعامل، طبعاً

اجتماعی است نه شخصی؛ زیرا حداقل مستلزم دو شخص است. تعامل، فراگرد سازگاری متقابل رفتاری است. افراد متعلق به یک فرهنگ، احتمالاً دنیای پیرامون خود و بسیاری از موقعیت‌های اجتماعی را به طریق مشابه معنا و تعریف می‌کنند؛ زیرا که از جامعه‌پذیری، تجربه‌ها و انتظارات یکسانی بهره‌مند بوده‌اند. بدین دلیل است که هنجارهای مشترکی به‌منظور هدایت رفتار، در میان آن‌ها پدید می‌آید. در این رویکرد، علاوه بر قائل شدن به ۲ بعد فردی و اجتماعی در افراد، به وابستگی متقابل فرد و جامعه باور دارد. فرد و جامعه هیچ‌یک نمی‌توانند بدون ارتباط با دیگری به بقای خود ادامه دهند. از نظر این رویکرد، دیدگاه‌های اصالت فرد و اصالت جامعه، هر یک از جنبه‌ای از وجود انسان غفلت کرده‌اند و لذا نمی‌توانند دیدگاه جامعی نسبت به تربیت اجتماعی ارائه کنند. دیدگاه تلفیقی تلاشی برای رفع این یک‌جانبه‌نگری است.

بر اساس این مبانی، پرورش توانایی مفاهیم دانش‌آموزان و تأکید بر علایق و نیازهای مشترک آن‌ها اهداف غایی تربیت اجتماعی به شما می‌روند. از این منظر، کنش ارتباطی، تعامل و توجه به عقلانیت ارتباطی دانش‌آموزان مهم تلقی می‌شود. علاوه بر این، تأکید بر علائق و نیازهای مشترک می‌تواند زمینه ساز تعاملی مطلوب و تعادل باشد، زیرا تعامل نه تنها نیازمند حضور دو فرد یا افراد، بلکه مستلزم علائق و نیازهای مشترک است. از این رو، تربیت اجتماعی مبتنی بر این رویکرد، باید به علائق و نیازهای مشترک متربیان توجه کند. سرانجام، برای نیل به این منازل نهایی، مقاصد میانی چون پرورش عقلانیت ارتباطی در مناسبات آموزشی، کسب بینش و نگرش بین‌الذهانی در متربیان و زمینه‌سازی برای رشد تعامل همدلانه استنتاج شده‌اند.

نتایج این رویکرد با پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۳) همسوست. آن‌ها با تکیه بر دیدگاه هابرماس، تربیت اجتماعی را تحلیل کرده‌اند. از دید آن‌ها، هابرماس با طرح سه نوع کنش یعنی کنش معطوف به هدف (ابزاری)، کنش راهبردی و در نهایت کنش ارتباطی، فضای جدیدی را به لحاظ روشی برای تعلیم و تربیت فراهم می‌کند که با بهره‌گیری از کنش معطوف به تفاهم و توافق یا به عبارتی دیگر کنش ارتباطی، فضای جدیدی به لحاظ روشی در قلمرو تعلیم و تربیت ایجاد خواهد شد. همچنین پژوهش کریمی (۱۳۸۶) نیز با نتایج این رویکرد همگرایی و سنخیت دارد، چون هابرماس را مخالف تربیت اخلاقی می‌داند که مبتنی بر عادت

دادن باشد و می‌نویسد اگرچه در مراحل ابتدایی، جامعه‌پذیری افراد برای شکل‌گیری نظام اخلاقی پیش نیاز محسوب می‌شود، اما آنچه به معنای تربیت اخلاقی نام دارد فرآیند درک و فهم و تجزیه و تحلیل و ارتقای نظام اخلاقی به شیوه دموکراتیک و از طریق گفت‌وگوست.

- با توجه به مسائل و مشکلات متعدد موجود در قلمرو عملی و نظری تربیت اجتماعی، پیشنهاد می‌شود ۳ رویکرد تربیت اجتماعی به شیوه مقایسه‌ای و سایر رویکردهای اخلاقی به صورت نظری مطالعه شود.
- پیشنهاد می‌شود در مدارس به منظور ارتباط تمامی دانش‌آموزان با متصدیان مدرسه و به خصوص مدیران و مشاوران، که نسبت به معلمان در ارتباط کمتری با دانش‌آموزان هستند، جلسه‌ها و برنامه‌های فوق‌العاده‌ای برگزار شود و در آن جلسات، فضا به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند آزادانه رفتار معلمان، مدیران و فضای حاکم بر مدرسه را به بحث و بررسی بگذارند و در جهت بهبود مطلوب آن نظر دهند. همچنین انجمن اولیاء و مربیان می‌توانند در این مباحث شرکت داده شوند تا آن‌ها نیز به عنوان ذینفعان امر آموزش دیدگاه‌ها و نظرات خود را مطرح کنند.
- با توجه به اینکه این ۳ رویکرد با طرح اخلاق گفت‌وگو رویکرد کاملاً جدیدی را در عرصه اخلاق مطرح می‌کند، از این رو پیشنهاد می‌شود، بخشی از فرایندهای تربیتی جامعه (با توجه به مقتضیات اجتماعی و فرهنگی) در قلمرو اخلاقی با استفاده از این شیوه انجام شود. البته این امر نیازمند توجه کلیه سازمان‌های فرهنگی، آموزشی و تربیتی است تا اثربخشی و کارآمدی این رویکردها در مقام عمل روشن شود.

منابع

- اجاق، زهرا (۱۳۸۴). *مطالعه خصلت‌های عقلانیت ارتباطی در حوزه عمومی ایرانی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- اسکیدمور، ویلیام (۱۳۹۲). *تفکر نظری در جامعه‌شناسی*، ترجمه علی محمد حاضری، احمد رجب‌زاده، سعید معیدفر، محمد مقدس و علی هاشمی گیلانی. تهران: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج ۲)*. تهران: مدرسه.
- _____ (۱۳۸۸). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: علم.
- باقری، خسرو، نرگس، سجادیه و توسلی، طیه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: علمی و فرهنگی.
- بهشتی، سعید و افخمی اردکانی، محمد علی (۱۳۸۶). *تبیین مبانی و اصول تربیت اجتماعی در نهج‌البلاغه*. تربیت اسلامی، ۲(۴): ۳۹-۷.
- پرچی، داود (۱۳۸۹). *اعتقاد دانشجویان به لیبرالیسم: علل و پیامدهای آن*. آینه معرفت، ۸(۲۲): ۱۴۵-۱۷۶.
- پرهیزگار، غلامرضا (۱۳۸۳). *یورگن هابرماس: گذری بر اندیشه‌های فیلسوف اجتماعی معاصر*. معرفت، ۸۰: ۳۶-۴۴.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). *رویکردی تطبیقی به دلالت‌های تربیتی نظریه‌های دموکراسی، چالش میان نظریه‌های لیبرال، جماعت‌گرا و تفاهمی*. الهیات و معارف اسلامی (مطالعات اسلامی)، ۷۱: ۶۳-۹.
- جلایی‌پور، حمیدرضا و محمدی، جمال (۱۳۸۷). *نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی*. تهران: نی.
- چراغیان، محمد (۱۳۸۹). *بررسی تطبیقی آرای جان دیویی و امیل دورکیم درباره تربیت اجتماعی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دیویی، جان (۱۳۳۹). *دموکراسی و آموزش و پرورش*، ترجمه آریان‌پور. تهران: دانشسرای پسران تبریز.
- ربانی رسول، نوروزی رضا علی و مهدی، قادری (۱۳۸۸). *تحلیلی بر اندیشه‌های تربیتی فارابی و دورکیم*. مجله علوم انسانی، ۱۷(۷۸): ۷۵-۱۰۱.

ریتزر، جورج (۱۳۸۲). *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی.

سندل، مایکل.، مک اینتایر، السدیر.، تیلور، چارلز و والزر، مایکل (۱۳۸۵). *جامعه‌گرایان و نقد لیبرالیسم: گزیده اندیشه سندل*، مک اینتایر، تیلور و والزر، ترجمه جمعی از مترجمان. قم: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

عابدی، منیره.، نوروزی، رضا علی و بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۹۰) *تربیت اجتماعی از دیدگاه فردگرایان و نقد آن بر اساس دیدگاه علامه طباطبائی*. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹(۱۲): ۶۳-۳۹.

علی‌خواه، فردین (۱۳۷۸). *کنش ارتباطی بنیاد شکوفایی حوزه عمومی* (اندیشه‌های هابرماس). *اقتصاد اطلاعات سیاسی- اقتصادی*، ۱۳۹ و ۱۴۰: ۱۲۵-۱۱۴.

کریمی، علی (۱۳۸۶). *بررسی دلالت‌های اخلاق گفتمانی هابرماس در تربیت اخلاقی با نظر به پدیده جهانی شدن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

گلایی، فاطمه.، بوداقتی، علی و علی‌پور، پروین (۱۳۹۴). *مروری تحلیلی بر تلفیق عاملیت و ساختار در اندیشه پیر بوردیو*. پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر. ۴(۶): ۱۴۳-۱۱۷.

گوتگ، جرالد لی (۱۳۸۰). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت. تهران: سمت.

محمدی، آزاد، باقری نوع پرست، خسرو و زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۳) *اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس*. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲): ۲۸-۵.

محمدی، آزاد (۱۳۹۲). *مبانی و اصول گفت و گوا از نظر هابرماس و بررسی دلالت‌های آن در تربیت اجتماعی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

هابرماس، یورگن (۱۳۸۴). *نظریه کنش ارتباطی*، ترجمه کمال پولادی. تهران: روزنامه ایران. یاری‌قلی، بهبود.، ضرغامی، سعید.، قائدی، یحیی و نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۱). *تحلیل تطبیقی فلسفه عدالت تربیتی: دیدگاه‌های لیبرال و جامعه‌گرا*. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۱): ۹۱-۱۰۸.

- Abedi, M., Nowroozi, R.A., Bakhtiyar Nasrabadi, H. (2011). Social education from the viewpoint of individualists and its critique according to Allameh Tabataba'i's perspective. *Research on Islamic Education Issues*, 19(12):39-63. (Text in Persian).
- Alikhah, F. (1999). Communicative Action, Foundation for Public Domain (Habermas Thoughts). *Political & Economic Ettelaat*, 139 (140):114-125. (Text in Persian).
- Bagheri, K. (2009). *New Perspectives in the Philosophy of Education*. Tehran: elm. (Text in Persian).
- Bagheri, k., Sajjadih, N. and Tavasoli, T. (2010). Approaches and research methods in the philosophy of education. Tehran: Elmi & Farhangi. (Text in Persian)
- Bagheri, K.(2007). Look at again to Islamic education (vol.2). Tehran: madrese. (Text in Persian)
- Behboud Yarigholi, B., Zarghami, S., Ghaedi, Y. and Naghibzadeh, M. (2012). A Comparative Analysis of Educational Justice's Philosophy; Perspective of Liberalism and Communitarianism. *Foundations of Education*. 2(1):91-108. (Text in Persian)
- Beheshti, S. and Afkhami Ardakani, M.A. (2007). Explaining foundations and principles of social education in Nahj-ol-Balagheh. *Islamic Education*. 2(4): 7-39 (Text in Persian).
- Beyer, L. E. (1989). perspectives and imperatives the social and Educational conditions for Democracy. *Journal of Curriculum and supervision*, 4 (2): 178-186.
- Cheraghian, M. (2010). *A Comparative Study of John Dewey's and Emile Durkheim's Opinions on Social Education*. Shahid Chamran University of Ahvaz (MA). (Text in Persian)
- Cohen, A. J. (2000). Does Comunitaria nism Require individual independence ? *Journal of Ethics*. 4: 283-305.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (Trans. Aryanpour, 1960). Tehran: School of Boys in Tabriz. (Text in Persian)
- Freeman, S. (2000). Delibevative democracy: A sympathetic comment. *philosophy and public Affairs* . 29(40): 371.
- Golabi, F., Boudaghi, A. and Alipour, P. (2015). Analytical Review on Conflation of Agency and Structure in the Thought of Pierre Bourdieu. *Contemporary Sociological Research*. 4(6): 117-143 (Text in Persian).
- Gordon, M. (1998). john Dewey on authority. *Educational philosophy and Theory*, 30(30): 258-239.
- Gutek, G.L. (1997). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education* (Trans. Paksresht, 2001). Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Habermas, J. (1982). *The Theory of Communicative Action* (Trans. Poladi). Tehran: Ruzname Iran. (Text in Persian)
- Jalaeipour, H. and Mohammadi, J. (2009). *Recent sociological theories*. Tehran: Ney. (Text in Persian)

- Javidi kalateh jafarabadi, T. and Mehr mohammadi, M. (2005). A comparative approach to the educational implications of democratic theories, the challenge of liberal, congregational, and understanding theories. *Islamic Studies*(71): 9-63. (Text in Persian)
- Karimi, A. (2007). *Investigation of Habermas discourse ethical implications in moral education in view of the phenomenon of globalization*. Tehran University (MA). (Text in Persian)
- Locke, J. (1995). *Two Treatises of Government*. Chicago : Henre.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Ed. by Charles W. Morris. USA: University of Chicago Press.
- Mohammadi, A. (2013). *Foundations and principles of dialogue for Habermas and their implications in social education*. Tehran University (MA). (Text in Persian).
- Mohammadi, A., Bagheri Noaparast, K. and Ziba kalam, F. (2014). Principles and methods of social education based on Habermas' communicative action theory. *Foundations of Education*. 4, 2: 5-28 (Text in Persian)
- Murphy, M. and Bamber, J. (2012). Introduction: From Fromm to Lacan: Habermas and Education in Conversation. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2): 103-107.
- Ojagh, Z. (2005). *Study of the characteristics of communication rationality in the public domain*. Tehran University. (Text in Persian)
- Parchami, D. (2011). Students' Belief in Liberalism: Causes and Consequences. *Journal of Mirror of Wisdom*. 10(1): 145-176 (Text in Persian)
- Parhizgar, G. (2004). Jurgen Habermas; A Transition on Contemporary Social Philosopher Thoughts. *Maarefat*, 80: pp 36-44. (Text in Persian)
- Rabbani, R., Nowroozi, R.A. and Ghaderi, M. (2009). An Analysis on Farabi's and Durkheim's educational Ideas. *Humanities*, 17(78): 75-101. (Text in Persian)
- Ritzer, G. (1983). *Contemporary sociological theory* (Trans. Solasi, 2003). Tehran: Elmi. (Text in Persian)
- Sandel, M., McIntyre, A., Taylor, C. and Walzer, M. (2006). *Sociologists and critique of liberalism: Selected Thoughts of Sandel, McIntyre, Taylor, and Walzer* (A collective translation of translators). Qom: Institute for Islamic Culture and Thought. (Text in Persian)
- Skidmore, W. (1975). *Theoretical thinking in Sociology* (trans. Ali Mohammad Hazeri & et.al.). Tehran: Islamic Sciences and Culture Academy. (Text in Persian)
- Turner, J.H. (2000). *On the origin of human emotions: a sociological inquiry into the evolution of human affect*. USA: Stanford University Press.
- Turner, J.H. (2002). *Face to face toward a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford. USA: Stanford University Press.
- Winch, C. (2002) *strong Autonomy and education*. *Educational Theory and philosophy*. 1(52): 27-41.

New Thoughts on Education
Faculty of Education and Psychology,
Al-Zahrā University

Vol.14, No.3
Autumn 2018

Goals of Social Education from the Perspectives of Macro, Micro and Integrated Sociological Approaches

Edris Eslami¹

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and
Humanities, Islamic Azad University, Mahabad Branch, Kurdistan, Iran.

Najmeh Ahmadabadi

PhD Student in Philosophy of Education, Payame Noor University, Tehran, Iran

Azad Mohammadi

PhD Student in Philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran

Hassan Rashidy

PhD in Economic and Developmental Sociology

Abstract

This paper is aimed at investigating the goals of social education from the perspective of macro, micro and integrated sociological approaches. To achieve this goal, Frankna's reconstructed syllogism is used. The results indicated that the end of macro sociological approach include fostering social virtues and the creation of group integration. The intermediate goals also include the preservation of cultural heritage, shared values of the community and fostering social spirit of the students. Besides, the purpose of micro sociological approach is to foster the independent, intellectual students and the intermediate goal is preparing situations for the development of all aspects of freedom. Finally, the aim of integrated sociological approach is to foster the spirit of understanding in students and to emphasize their shared interests and needs. The intermediate goals also include raising educational communicative rationality in educational relationship and giving insight and subjective attitude to students and providing circumstances for empathic interactions.

Keywords:

Social education, Goals of social education, Macro social approach, Micro social approach, Integrated social approach

1. Corresponding Author: EdrisEslami@yahoo.com

Submit Date :2017-10-30

Accept Date:2019-01-16

DOI: 10.22051/jontoe.2019.17829.1996