




The Explanation of the Social Education Concept in Childhood based on the Islamic Theory of Action

Maryam Mohammadi 

MA. in Philosophy of education, University of Tehran, Tehran, Iran, Email: marya.mohamadi71@gmail.com

Narges Sadat Sajjadih 

Assistant Professor, University of Tehran, Tehran, Iran, (Corresponding Author), Email: Sajjadih@ut.ac.ir

Khosrow Bagheri Noaparast 

Professor, University of Tehran, Tehran, Iran, Email: Khbagheri@ut.ac.ir

Received: 2022-06-17 Revised: 2022-12-24 Accepted: 2024-01-12 Published: 2023-09-21

Citation: Mohammadi, M., Sajjadih, N. S., & Bagheri Noaparast, K. (2024). The Explanation of the social education concept in childhood based on the Islamic theory of action. *Foundations of Education*, 13(1), 53-72. doi: 10.22067/fedu.2024.75692.1143

Abstract

This paper aims to explain the social education concept in childhood based on the Islamic theory of action. For this purpose, the concept development method is used. Therefore, the prevalent controversies in childhood social education are faced with the Islamic theory of action, and the position of this theory in these controversies is reviewed. After delineating the position of this theory in the continuum of these controversies, it is revealed that this theory according to two statements “two-face identity” and “interactional development”, has the necessary premises to enter the social education discussion and conceptualization about it. The result of this paper showed that the concept of social education in this theory surpasses the society and the individual and is related to a higher concept and formed regarding to centrality of "right and truth". In this case, the definition of social education in childhood in this theory is preparing a situation for the child to have "right-based interaction". On the other hand, in this definition, we can emphasize the social accompaniment of a child. Considerations as a symmetrical interaction with peers, asymmetrical interaction with adults, interpretation of the past and future about “social role creation” and “current meaningfulness”, a child's relation with all social layers, using the “modeling” methods, “Primary unconditioned kindness, secondary structured kindness, flexible discipline and dialogical necessity in social education and consensus rationality are the social action criteria which are gained in reaching to a social education concept in childhood based on the Islamic theory of action.

Keywords: social education, childhood, Islamic theory of action

Synopsis

In addition to moving in the individual orbit, a human being is a social being who is affected by the interactions with others and his identity is constructed in his social life (Bagheri, 2010a). Regarding the importance of the social dimension of human life, some intellectuals call humans human because of their sociality. Considering this truth, the educational system should concentrate on social education and prepare a program for the social education of the children. So, some social scientists hold that the aim of education is children's socialization. On the other hand, childhood is a special period of human life that has special properties. Any program for social education in this period should regard these properties. In this paper, we attempted to explain social education in the childhood period based on the Islamic theory of action as a philosophical foundation. This theory considers society as a context in which the agency of persons will emerge.

In this paper, regarding the challenges of social education, we will try to formulate them as dichotomies are located in continuums and identify our positions on each continuum. The



first dichotomy shows different views about assumptions of social education. While the first position defines human beings as atomic individuals, the second thesis identifies them as social creatures who are interrelated with each other. For example, Richard Rorty (1989) holds that during childhood we should concentrate on social aspects of children's identities. Oppositely, Rousseau (2011) holds that the child is not an active member of society and he (she) should be free and detached from society. Regarding the Islamic view of action and its view of human beings, we can find various components. While some components like Fetra and Kerama differentiate a person from his (her) society (Bagheri, 2020), other components like social aspects of rationality connect his (her) to his (her) society. So, we can assume two dimensions for a person's identity.

Also, while some intellectuals consider human development as individualistic growth, others regard it as a social one. Bases upon Islamic view of action. We can assume two sides for human development. Then, one can say that some aspects of human development are related to society and interrelationships and the other aspects are independent from his (her) social interactions.

The second dichotomy is related to social education aims. Whereas some philosophers identify social education as socialization, others explain it as struggling with society. Moreover, some intellectuals define it as rule-following and in contrast, others hold that it can be rule-establishing. Regarding the interactions of the child with the social environment, we can trace some opposite threads again. While some educators emphasize the interactions with peers, others underline interactions with adults. In addition, some educators are inclined to revivalism, others prefer futurism; and whereas some educators emphasize local identity, others underline world civic. Considering methods of social education, we can regard internal obligation versus external obligation, discipline versus affection, and independence versus imitation. Moreover, while some intellectuals consider individual rationality as a criterion of social action, others hold that there are no criteria for social action.

Conclusion:

After locating the Islamic theory of action on the continuum of conflicts of social education in childhood, social education can be explained as follows in a summary:

This theory has two presuppositions necessary to enter social education, i.e. "collective identity", and "social environmental growth" in the form of two propositions: "two-faced identity", and "interactive growth". Therefore, this theory can conceptualize social education.

The concept of social education in this theory goes beyond society and individual dichotomy and considers a concept higher than these two and that concept is formed with the center of "truth". This means that society and social relations by themselves have no value and originality, and what is determined here, is truth. Therefore, the definition of social education in childhood can be the creating grounds for the child's true-oriented interactions. In other words, grounds must be created so that all the child's interactions with society become subject to truth.

Also, in the concept of social education of the child, from the perspective of this approach, it is possible to emphasize the child's "helping society". Helping society means that the child should be recognized as an active member of society. To participate and accompany in the affairs of the society and to think about criticism and reformation of the society in small cases. It means that his (her) macro view is positive and aligned with the society and his (her) micro view is critical towards some minor parts of the society. Of course, all these activities and goals should flow around the main center of the concept of social education, which is truth.

The considerations that need to be taken into account to reach this concept are as follows: the child's interaction with his (her) peers should be "symmetric" and "asymmetric" with adults. The perception of the past and the future should follow the child's social role-playing and current meaning. The child's relationship with all social layers should be established sequentially. On the other hand, in social education methods, "modeling", "unconditional primary love, organized secondary love, flexible discipline", and "conversational obligation" should be used. "Consensual rationality" should also be considered as a measure of social action.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل^۱

مریم محمدی

دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، ایران، marya.mohamadi71@gmail.com

نرگس سادات سجادیه

استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، ایران، (نویسنده مسئول)، sajadieh@ut.ac.ir

خسرو باقری نوع‌پرست

استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، ایران، khabagheri@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۷	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۰/۰۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
استناد: محمدی نعمت آباد، مریم؛ سجادیه، نرگس سادات؛ باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۴۰۲). تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۵۳-۷۲. doi: 10.22067/fedu.2024.75692.1143			

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی بر پایه نظریه‌ی اسلامی عمل است. در راستای دستیابی به این هدف از روش مفهوم‌پردازی (بسط مفهومی) استفاده شده است. ابتدا مناقشات مطرح در تربیت اجتماعی دوران کودکی، پیش روی نظریه اسلامی عمل قرار داده شد و موضع این نظریه نسبت به این مناقشات مورد بررسی قرار گرفت. پس از جایابی این نظریه در پیوستار مناقشات تربیت اجتماعی دوران کودکی، مشخص شد این نظریه در قالب دو گزاره‌ی «هویت دو چهره‌ای» و «رشد تعاملی» پیش‌فرض‌های لازم برای ورود به بحث تربیت اجتماعی و مفهوم‌پردازی پیرامون آن را دارد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که مفهوم تربیت اجتماعی در این نظریه از جامعه و فرد فراتر می‌رود و مفهوم والاتری را مدنظر قرار می‌دهد و با محوریت «حق» شکل می‌گیرد. از این رو می‌توان تعریف تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر این رویکرد را، ایجاد زمینه‌هایی برای «تعامل حق‌مدار» کودک عنوان کرد. از سویی در مفهوم تربیت اجتماعی کودک می‌توان بر «جامعه‌یاری» کودک تأکید کرد. همچنین ملاحظاتی از قبیل تعامل «هم‌تراز» با همسالان، «تعامل ناهم‌تراز» با بزرگسالان، برداشت از گذشته و آینده به تناسب «نقش‌آفرینی اجتماعی» و «معناداری کنونی»، رابطه متوالی کودک با تمامی لایه‌های اجتماعی، بهره از روش‌های «الگوپردازی»، «محبت اولیه بلاشرط، محبت ثانویه سامان‌مند، انضباط منطف» و «الزام گفتگویی» در تربیت اجتماعی و «عقلانیت اجماعی» به عنوان معیار عمل اجتماعی؛ در راستای دستیابی به مفهوم تربیت اجتماعی دوران کودکی توسط این نظریه به‌دست آمده‌اند.

واژه‌های کلیدی: تربیت اجتماعی، دوران کودکی، رویکرد اسلامی عمل

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «انگاره‌ای از تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر نظریه اسلامی

عمل و کاربردپذیری آن در عرصه عمل تربیتی» در دانشگاه تهران است.

مقدمه

انسان علاوه بر حرکت در مدار فردیت خود، متأثر از تعاملات با محیط (نهادهای و افراد) است و هویت او تا حد قابل توجهی در عرصه زندگی اجتماعی ساخته و پرداخته می‌شود (Bagheri, 2010a). اهمیت این بُعد از وجود انسان به اندازه‌ای است که برخی از نظریه‌پردازان، انسان را به واسطه اجتماعی بودنش، انسان می‌دانند (Durkheim, 2019). در جهت توسعه این بعد، لازم است تا مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و مهارت‌ها در فرد شکل گیرد تا بتواند با تعامل در محیط، به فردی مؤثر در اجتماع تبدیل شود (Hurrelmann, 1988). در همین راستا اندیشمندانی چون دورکیم (1956) هدف آموزش و پرورش را اجتماعی شدن انسان‌ها می‌دانند.

اگرچه اجتماعی شدن یک فرآیند پیوسته است و در هیچ دوره‌ای از زندگی فرد متوقف نمی‌شود اما اثربخشی آن در کودکی بیشتر است (Perez-Felkner, 2013)؛ زیرا اولین تجربه‌های ارتباطی کودک با محیط اطراف در همین دوره شکل می‌گیرد. در این دوره، کودک چیزهای زیادی را در خود درونی می‌کند و بیش از هر مقطعی از زندگی در آن قابلیت انعطاف وجود دارد (Karimi, 2008). اساساً دوران کودکی در تربیت، دورانی است که تعیین اولیه‌ای درون فرد شکل می‌گیرد که بر دوره‌های بعدی حیاتش اثرگذار است (Sajadieh, 2015). همچنین چگونگی تبیین تربیت اجتماعی، اثرات و پیامدهای مشخصی را بر تنظیم تعاملات اجتماعی و نسبت افراد با جامعه، شکل می‌دهد (Bagheri, 2000). از این رو، ارائه تبیینی دقیق و شایسته برای تربیت اجتماعی به ویژه تربیت اجتماعی در دوران کودکی، الزامی به نظر می‌رسد.

علیرغم تصریح اغلب پژوهشگران بر اهمیت دوران کودکی در تربیت اجتماعی در کشور ما، پژوهش‌های معدودی به مقوله تربیت اجتماعی کودک پرداخته‌اند که می‌توان به رضائی (2010)، مذبوحی و همکاران (Mazbouhi et al., 2013) و کیان (2015) اشاره کرد. با بررسی همین موارد، فقدان ارتباط مناسب بین دو مقوله «تربیت اجتماعی» و «دوران کودکی» مشاهده می‌شود. مهم‌ترین چالش این پژوهش‌ها، عدم توجه به مختصات و ویژگی‌های دوران کودکی است. بنابراین پژوهش حاضر سعی دارد تا از منظر اقتضائات و ویژگی‌های دوران کودکی، مقوله تربیت اجتماعی را مورد بررسی قرار داده و تبیین مشخصی برای آن ارائه کند.

در جهت ارائه این تبیین، ضروری است مبنای فلسفی مناسبی اتخاذ شود. به همین منظور برای برطرف ساختن این نیاز «رویکرد اسلامی عمل» به عنوان مبنای فلسفی در نظر گرفته شده است. این رویکرد، اجتماع را یکی از زمینه‌های بروز عاملیت می‌داند (Bagheri, 2020)؛ بنابراین زمینه‌های لازم برای تربیت اجتماعی را به دست می‌دهد. در این نظریه، عمل آدمی حاصل باهم‌نگری رفتار با حداقل سه مبدأ شناختی، گرایشی و ارادی است. ضعف در هر یک از این مبادی، از ظهور عمل جلوگیری می‌کند. در دوران کودکی به دلیل تأخیر در ظهور این مبادی (Bagheri, 2020) نمی‌توان انتظار شکل‌گیری عمل اجتماعی را داشت؛ بنابراین آنچه در حیطه تربیت اجتماعی در سال‌های پیش از بلوغ مطرح است، تمهید اجتماعی است که این پژوهش با توجه به این پیش‌فرض شکل گرفته است. تمهید به معنای آماده‌سازی کودک برای دستیابی به زیرسازهای مهم عمل و برقراری ارتباط مؤثر اجتماعی است.

با وجود انجام پژوهش‌هایی در عرصه دوران کودکی و تربیت اجتماعی بر پایه نظریه اسلامی عمل، همچنان در این زمینه خلأ وجود دارد. به‌عنوان نمونه، در پژوهشی، تربیت اخلاقی در دوران کودکی بر مبنای نظریه اسلامی عمل بررسی شده است (Azadmanesh, 2014). همچنین در پژوهشی دیگر، اهداف واسطی تربیت در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل استخراج شده است که بخشی از این اهداف، بعد اجتماعی دارد، اما به‌صورت یک نظام ساماندهی شده و دارای اصول، تبیین نشده است (Sajadieh, 2015). با توجه به مقدمات بالا می‌توان مسئله اساسی این پژوهش را «تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر نظریه اسلامی عمل» دانست. بدین منظور ابتدا ضروری است تا موضع نظریه اسلامی عمل نسبت به مناقشات احصا شده در زمینه تربیت اجتماعی دوران کودکی که به‌صورت پیوستارهایی استخراج شده است (Mohammadi, 2017) تعیین شود. این مناقشات حاصل بررسی دیدگاه اندیشمندان مختلف^۱ و اسناد چندین کشور^۲ در زمینه تربیت اجتماعی در دوران کودکی است که با استفاده از روش تحلیل فرارونده احصاء شده است. به دلیل وسعت مطالب این بخش، در این مقاله به عناوین این مؤلفه‌ها بسنده می‌شود. این مناقشات در پنج بخش زیر به نقل از محمدی (2017)، طبقه‌بندی و مطرح می‌شوند.

- مؤلفه‌های ناظر بر پیش‌فرض‌های تربیت اجتماعی (هویت فردی - هویت اجتماعی، رشد ارگانستی - رشد محیطی اجتماعی)
 - مؤلفه‌های ناظر بر اهداف تربیت اجتماعی (جامعه‌پذیری - جامعه‌سنجی، قاعده‌پذیری - قاعده‌گذاری)
 - مؤلفه‌های ناظر بر چگونگی تعاملات کودک با محیط اجتماعی (تعامل با همسالان - تعامل با بزرگ‌سال، گذشته‌گرایی - آینده‌گرایی، روابط محلی - شهروند جهانی)،
 - مؤلفه‌های ناظر بر روش‌های تربیت اجتماعی (الزام درونی - الزام بیرونی، انضباط - محبت، تک‌روی - تقلید)
 - مؤلفه‌های ناظر بر معیار عمل اجتماعی (عقلانیت فردی - کثرت‌گرایی)
- در گام بعد، سوالات و مناقشات تربیت اجتماعی کودک را در مقابل نظریه اسلامی عمل قرار می‌دهیم و با کمک روش مفهوم‌پردازی^۳ (بسط مفهومی) پاسخ‌های این نظریه را استخراج کنیم.

مؤلفه‌های ناظر بر پیش‌فرض‌های تربیت اجتماعی

منظور از پیش‌فرض‌های تربیت اجتماعی، گزاره‌های کلانی است که کل رویکرد تربیت اجتماعی را دستخوش تغییر می‌سازند. این گزاره‌های کلان را می‌توان هم‌عرض مبانی نوع یک، در الگوی فرانکنا^۴ تصور

۱. افلاطون، روسو، دیوئی، مونته‌سوری، پیاژه، ویگوتسکی و رورتی.

۲. سنگاپور، آمریکا، ژاپن، چین، کره جنوبی.

۳. مفهوم‌پردازی نوعی تحلیل مفهومی است که ابداع یک مفهوم و یا بسط مفاهیم را در برمی‌گیرد. این روش سه هدف را دنبال می‌کند: دقیق‌تر کردن مفاهیم مبهم، دادن معیارهای توصیفی برای به‌کارگیری اصطلاحات ارزشی و متمایز کردن مؤلفه‌های برخی از مفاهیم انتزاعی (Coombs, 2009)

کرد. مبانی نوع یک، «گزاره‌های توصیفی هستند که تأثیر خود را در تعیین ویژگی‌های اهداف اساسی تعلیم و تربیت و نیز ساختار مفهوم تعلیم و تربیت نمایان می‌سازند» (Bagheri, 2010b, p. 73). این پیش فرض‌ها در دو جنبه‌ی هویت و رشد، پی‌جویی می‌شوند (Coombs, 2009). در ادامه تلاش می‌شود تا با بررسی آرای موجود، تصویری پیوستاری از آن‌ها ارائه شود و جایگاه قابل دفاع در این پیوستار مشخص شود. بیان وضعیت‌های قطبی، امری منطقی است که برای سهولت مفهوم‌پردازی و روشن شدن میدان بحث از آن بهره گرفته شده است.

۱) هویت فردی - هویت اجتماعی: هویت دو چهره‌ای

گروهی از نظریه‌پردازان، تلقی فردگرایانه‌ای را از هویت کودک ارائه می‌دهند و وجود کودک را به صورت مستقل از دیگران می‌پندارند. فردگرایان بر مفاهیمی چون حقوق، آزادی و خودمختاری تکیه می‌کنند (Niazi, M., 2014). از نظر روسو، کودک بعد از دوازده سالگی مجبور به ارتباط با اجتماع است اما پیش از این زمان، باید مطابق با طبیعت خود، آزادانه و به دور از اجتماع زندگی کند. به عقیده او «کودک از روابط بین آدم‌ها چیزی نمی‌داند و لازم هم نیست بداند، زیرا هنوز یک فرد فعال جامعه نیست» (Rousseau, 2011).

در قطب مقابل، می‌توان به نظریاتی اشاره کرد که هویت کودک را به صورت اجتماعی در نظر می‌گیرند. طبق این نظریات کودک به واسطه تعاملی که با گروه‌های اجتماعی دارد هویت خویش را می‌سازد. در این رویکرد، مفاهیمی اجتماعی چون تعهدات و وظایف، مشارکت و وابستگی متقابل، محوریت می‌یابند (Niazi, M., 2014). برای نمونه، رورتی با دو مرحله‌ای در نظر گرفتن جریان تربیت، فردیت را در دوران کودکی نادیده انگاشته و به دوران پس از دانشگاه موکول کرده است. او معتقد است از بین دو جز سازنده تربیت که یکی «آزادی» و دیگری «حقیقت» است، در دوران کودکی باید بر «انتقال حقیقت» تأکید کرد و آزادی را وانهاد (Rorty, 1999).

در رویکرد اسلامی عمل، آدمی از یک سو، دارای ویژگی‌های بالقوه‌ای است که ناظر بر فردیت انسان هستند و عبارت‌اند از: فطرت، حریت و کرامت. فطرت، نوعی معرفت و گرایش ربوبی است که ریشه در وجود آدمی دارد. حریت، آن است که فرد از آزادی اولیه‌ای برخوردار است که با تکیه بر آن می‌تواند از سلطه دیگران خارج شود و مقهور آنان نشود^۱. کرامت نیز عطیه‌ای الهی به آدمی است که به واسطه آن انسان گران قدر شمرده شده است^۲ (Bagheri, 2000). این سرمایه‌های درونی، مانع از انحلال فرد در جامعه و محو چهره فردی او در ساحت اجتماعی خواهد شد. از سوی دیگر هر فرد، عضوی از جامعه است که به واسطه

فرانکنا با استفاده از قیاس عملی، الگویی را برای استنتاج پیشنهاد می‌دهد که با آن می‌توان گزاره‌های هنجارین تربیتی را در سطح اهداف، اصول و روش استنتاج کرد (Bagheri, 2013b).

۱. و لا تکن عبد غیرک و قد جعلک الله حراً؛ بنده دیگری مباش، خداوندت آزاد آفریده است (Razi, 2005, p. 378).

۲. و لقد کرمانا بنی آدم... (اسرا: ۷۰).

ارتباط با دیگران، در حال تعامل با محیط اجتماعی است (Bagheri, 2011)؛ بنابراین آدمی همواره دارای دو چهره موازی فردی و اجتماعی است.

همچنین بر اساس نظریه اسلامی عمل، هویت، برآیند اعمالی است که از هر فرد سرزده باشد. دسته‌ای از اعمال آدمی، نشأت گرفته از ویژگی‌های فردی است که اثرات آن از خود فرد فراتر نمی‌رود. این گونه از اعمال، فردی تلقی می‌شود که به تبع آن هویت آدمی نیز فردی در نظر گرفته می‌شود (مانند تحصیل علم، محاسبه و مراقبه، توبه، کسب رزق حلال و اعمال عبادی مانند نماز، روزه و اعتکاف)؛ اما دسته دیگری از اعمال، در تعامل فرد با دیگران شکل می‌گیرد و اثرات آن، هویت جمعی آدمی را سامان می‌دهد (Bagheri, 2010a, p. 36).

در دوران کودکی، هر دو چهره فردی و جمعی با اندکی تأخیر نسبت به بزرگ‌سالی ظهور می‌یابند. از یک سو، ویژگی‌های فردی هنوز در کودک کم‌ظهورند (Azadmanesh, 2014). از سوی دیگر، روابط اجتماعی کودک با جامعه و افراد پیرامون خویش نیز آن‌چنان عمیق و اثرگذار نیست که نقشی بی‌بدیل در کنش‌های او داشته باشد (Sajadieh, 2015). از این رو، می‌توان گفت که نظریه اسلامی عمل، کودک را نه همچون روسو^۱، مظهر فردیت می‌داند (Rousseau, 2011) و نه همچون رورتی^۲، تنها قائل به وجه اجتماعی وجود کودک است (Rorty, 1999). بلکه از منظر این نظریه، هر دو چهره در وجود کودک با شدت کمتر از بزرگ‌سالی موجود است.

برخی رویکردهای جدیدتر در جامعه‌شناسی با تلاش برای پل زدن میان ساختار اجتماعی و فرد، هویتی دو چهره‌ای از آدمی ارائه می‌کنند. دیدگاه‌های جامعه‌شناسانی چون پیر بوردیو^۳ در این زمینه قابل توجه است. هرچند این قرائت‌های دو چهره‌ای در عرصه تربیت، یکی از این چهره‌ها را به نفع چهره دیگر کنار می‌نهند. برای نمونه برخی منتقدان (Sajjadieh, 2017) بوردیو، اعتقاد دارند در نگاه او همچنان عاملیت فردی آدمی به نفع ساختار اجتماعی به حاشیه می‌رود. از این رو لازم است دو چهره‌ای دیدن هویت کودک در دوران کودکی به گونه‌ای متعادل و با نگاهی ویژه به هویت فردی کودک صورت پذیرد تا روزه‌های عبور از ساختارهای اجتماعی باقی بماند و کودک قادر باشد در حد و اندازه‌های خویش، به نقادی وضعیت اجتماعی خود و جامعه خویش بپردازد.

۲) رشد ارگانیستی - رشد محیطی اجتماعی: رشد تعاملی

گروهی از نظریه‌پردازان، رشد کودک را تنها معطوف به خود فرد می‌دانند و به صورت درونی، خود به خودی و از پیش تعیین شده تبیین می‌کنند. در ویراستی رادیکال از پیاژه، می‌توان چنین تبیینی را یافت. پیاژه با مطرح ساختن شاخصه سن، مراحل رشدی کودک را تنظیم می‌کند. از نظر او، رشد کودک در چهار مرحله که به واسطه سن، تفکیک شده‌اند صورت می‌گیرد. مراحل به ترتیب طی می‌شوند و امکان ندارد

1. Rousseau

2. Rorty

3. Pierre Bourdieu

کودکی بتواند بدون گذراندن مرحله‌ای به مرحله بعد برسد (Saif, 2011, p. 76). همچنین برخی رویکردهای تربیت در دوران کودکی در پی آن هستند تا در دوران کودکی، فردیت را مورد تأکید قرار دهند و با تأکید بر این عوامل درونی و مفهوم‌پردازی آن‌ها در قالب‌هایی چون استعداد یا قابلیت و با دورنگه‌داشتن کودکان از جمع و محیط اجتماعی، به ظهور رسیدن این قابلیت‌های فردی را دنبال کنند. برای نمونه، رویکرد رجیوآمیلیا با تأکید بر یکتایی کودکان، آن‌ها را «قهرمانانی با هویت‌های فردی منحصر به فرد» (McNally & Slutsky, 2017) می‌داند که لازم است در فرایند تربیت، به صورتی یکتا و منحصر به فرد در نظر گرفته شوند و از استحاله آن‌ها در قالب‌های جمعی جلوگیری شود.

گروهی دیگر، رشد کودک را وابسته به محیط اجتماعی و فرهنگی پیرامون کودک در نظر می‌گیرند. ویگوتسکی بر غنی‌سازی محیط اجتماعی کودک تمرکز دارد و با مطرح ساختن منطقه تقریبی رشد، نقش ویژه‌ای را برای تعامل کودک با بزرگسالان در فرآیند رشد در نظر می‌گیرد (Vygotsky, 2008). همچنین دیوئی، رشد کودک را در اجتماع دموکراتیک و به واسطه ارتباطات موجود در آن میسر می‌داند (Joseph, 2010).

بر اساس نظریه اسلامی عمل، رشد کودک متناسب با هویت دو چهره‌ای کودک قابل تعریف است. از آنجایی که یک وجه از هویت کودک، جمعی در نظر گرفته می‌شود و حاصل تعاملات اجتماعی کودک و نیروهای مؤثر اجتماعی است می‌توان استنباط کرد که رشد کودک در بستر شرایط محیطی - اجتماعی رخ می‌دهد. در این دوران به دلیل ضعف اراده در کودک (Sajadieh, 2015) اثرپذیری از محیط اجتماعی به مراتب بیشتر از سایر سنین است؛ بنابراین باید به غنی‌سازی محیط اجتماعی پیرامون او پرداخت. اما با توجه به وجه فردی هویت کودک و سرمایه‌های درونی او، نمی‌توان محیط را تنها عامل مؤثر در رشد کودک دانست. مطابق با تعابیر قرآنی^۱ می‌توان شاخصه‌های وجودی و درونی کودک را، به دو صورت نوعی (مشترک بین تمام کودکان) و فردی (متفاوت بین کودکان مختلف، مانند ژنتیک) در نظر گرفت (Bagheri, 2010a, p. 34).

لذا در نظریه اسلامی عمل، بر نقش محیط در جریان رشد کودک تأکید می‌شود، اما نه چون ویگوتسکی^۲ که رشد کودک را صرفاً وابسته به غنای محیط اجتماعی می‌داند (Kozulin, 2002). از سوی دیگر، شاخصه‌های درونی و فردی کودک مورد توجه قرار می‌گیرد، اما نه همچون پیازه که به تفاوت‌های فردی بهای چندانی نمی‌دهد^۳. بنابراین موضع این نظریه در رابطه با دو قطب رشد فردی و درونی و رشد محیطی اجتماعی، رویکردی تعاملی است.

۱. طرح دو نوع خلقت دفعی و تدریجی برای انسان - «الا له الخلق و الامر» اعراف: ۵۴

2. Vygotsky

۳. دیدگاه پیازه از این جهت که ویژگی‌های مشترکی را مبتنی بر سن به کودکان نسبت می‌دهد، مورد تأیید نظریه اسلامی عمل قرار می‌گیرد؛ اما در عین حال تأثیرات ژنتیکی که سبب ایجاد شاخصه‌های منحصر به فردی در کودکان می‌شود که تا حدی مورد پذیرش نظریه اسلامی عمل است در دیدگاه پیازه نادیده گرفته شده است.

مؤلفه‌های ناظر بر اهداف تربیت اجتماعی

منظور از اهداف تربیت، مفاهیمی است «که به نحوی، ناظر بر فرجام مطلوب فعالیت‌های آدمی» است (Bagheri, 2010b). در این بخش، مؤلفه‌های هدفی استخراج شده در رابطه با جامعه و قواعد اجتماعی با عینک نظریه اسلامی عمل مورد بازبینی قرار می‌گیرند.

۱) جامعه‌پذیری - جامعه‌ستیزی^۱: جامعه‌یاری حق مدارانه

برخی از اندیشمندان، هدف از تربیت اجتماعی را به‌صورت جامعه‌پذیری عنوان کرده‌اند. از نظر آنان کودکان با ورود به اجتماع از طریق درونی کردن الگوهای اجتماعی و فرهنگی جامعه به همگرایی با آن می‌رسند. جامعه‌پذیری تربیتی مستلزم خروج کودک از فردیت و پیدایش هویت جمعی است.^۲ رورتی در تربیت اجتماعی دوران کودکی، تأکید ویژه‌ای بر این هدف دارد. او این دوره را «اجتماعی شدن»^۳ فرد مبتنی بر پذیرش ارزش‌ها، باورها و هنجارهای جامعه می‌داند. مونته‌سوری اجتماعی شدن را سازگاری کودک با محیط اجتماعی تعریف می‌کند (Montessori, 1949). مونته‌سوری در توصیف موضع خود در تربیت اجتماعی می‌نویسد: «در این موضع، ما مصلحان عمل‌گرا نیستیم، بلکه مشاهده‌گرانی شاعریم» (Montessori, 1912, p. 53).

در قطب مقابل، جامعه‌ستیزی بر همگرایی کودک با اجتماع تأکید ندارد و با حفظ فردیت و استقلال کودک، سعی در ممانعت از حل شدن کودک در جریان‌های اجتماعی دارد. کودک با راهی از سنت‌های اجتماعی و فراغت از دغدغه حفظ وضع موجود، می‌تواند جامعه خود را به چالش بکشد (Joseph, 2010). برخی رویکردهای فلسفی-تربیتی (مانند رویکرد انتقادی) و برخی نحله‌های برنامه‌درسی (مانند «مقابله با نظم حاکم»^۴) از این قطب دفاع می‌کنند. برای نمونه فریره، محور آموزش خود را بر تربیت کنشگر انقلابی قرار داده که توان مقاومت در برابر نظم حاکم و تغییر آن را دارند (Freire, 1992). دیدگاه‌های دیگری چون «تعامل‌گرایی نمادین»^۵ بلومر نیز در پی آن است تا در تقابل با رویکردهای کارکردگرایی ساختاری که با محوریت جامعه صورت‌بندی شده‌اند و فرد را به حاشیه رانده‌اند، توصیفی در رابطه‌ای پویا و منعطف میان فرد و جامعه ارائه دهد که در آن، افراد کنشگرانی فعال محسوب می‌شوند (Blumer, 1969).

در هر دو قطب مطرح‌شده، آنچه اصالت می‌یابد معطوف به جامعه است. در یک قطب، پذیرش جامعه مطلوبیت دارد و در قطب دیگر، گریز از آن یا ستیز با آن؛ اما در دیدگاه اسلامی، آنچه اصالت می‌یابد، «حق» است (Sajadieh, 2005). پذیرش جامعه، گریز از آن یا ستیز با آن به‌خودی‌خود اصالت ندارد، بلکه «حق» به‌عنوان معیاری در نظر گرفته می‌شود که چگونگی رابطه فرد با جامعه، بر محور آن پدیدار می‌شود. هنگامی

2. در مقابل جامعه‌پذیری، وضعیت‌های مختلفی چون جامعه‌گریزی و جامعه‌ستیزی قرار دارد اما در اینجا چون زمینه بحث، «تربیت اجتماعی» و اهداف آن در مقام امور تجویزی است، قطعاً گونه‌های بیمارگونه مدنظر نخواهند بود.

3. لازم به ذکر است «جامعه‌پذیری» در اینجا در معنای تربیتی خویش به‌کاررفته نه در معنای جامعه‌شناختی آن. در معنای جامعه‌شناختی، جامعه‌پذیری به معنای انتقال فرهنگ دانسته شده (Oraci, G. S. 2019) که لزوماً با القای آن یکی نیست.

4. Socialization

1. Confronting the dominant order

2. Symbolic interactionism

که حقانیت با جامعه باشد، فرد باید به پذیرش آن تن دهد اما در مواقعی که جامعه در ناسازگاری با حق به سر ببرد، فرد باید برای مطالبه حق پیا خیزد. بر اساس این دیدگاه، «تعامل حق مدار» محور اصلی در تربیت اجتماعی است.

حق را می توان منظومه ای متشکل از دو مؤلفه معرفت شناختی و ارزش شناختی دانست. «حق» به معنای معرفت شناختی، معادل «حقیقت» است. «حقیقت» به معنای واقع گرایانه - و در اینجا واقع گرایی سازه گرایانه - به معنای تلائم سازه های ذهنی فرد یا جامعه با واقعیت است. این تلائم، نیازمند ارزیابی مبتنی بر بی طرفی، استقلال و فاصله گیری از منافع خویش است. در این معنا، حق مداری به حقیقت جویی تعبیر خواهد شد. در نگاهی دیگر، «حق» در عرصه ارزش شناسی معنادار می شود. در این معنا، به دلیل تراحم منافع در جامعه، «حق» به «عدالت» یا «انصاف» تعبیر می شود. فرد باید تعادلی میان منافع خویش و منافع جامعه برقرار سازد و نوع رابطه خویش با جامعه را مشخص سازد. رویکردهای مختلف تربیت اخلاقی، راه هایی را برای یافتن این نقطه تعادل پیشنهاد داده اند. از جمله، کانت در مقام بنیان گذار رویکردهای تربیت اخلاقی با بیان قانون عام اخلاقی، آن را این گونه صورت بندی می کند: «چنان عمل کن که قاعده عملی تو قانون عام و کلی شود» (Kant, 1989, p. 43).

همچنین در اهداف واسطی تربیت در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، هدفی تحت عنوان «افزایش قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی» مطرح شده است (Bagheri, 2011, p. 140) که به صورت مستقیم با تربیت اجتماعی و تنظیم روابط فرد با اجتماع پیوند می خورد. مشارکت اجتماعی به نوعی، همراهی مثبت و همسو با جامعه است بنابراین مشارکت می تواند ذیل گستره جامعه پذیری قرار گیرد. مداخله مؤثر اجتماعی، هم می تواند به صورت همسو با جامعه انجام گیرد و هم به شکل انتقادی و ناهمسو؛ بنابراین می توان گفت مداخله مؤثر اجتماعی، چیزی فراتر از جامعه ستیزی یا جامعه پذیری است.

در دوران کودکی به علت عدم ظهور کامل مبادی شناختی و ارادی، هدف تربیت اجتماعی کودک از قطب جامعه ستیزی فاصله می گیرد و بیشتر به جامعه پذیری نزدیک می شود. جامعه پذیری سبب می شود تا کودک بتواند جایگاه خود را در دامنه سنت های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی باز یابد (Bagheri, 2011, p. 209). اما در بستر جامعه پذیری نباید کودک را در برابر اجتماع به صورت منفعلانه فرض کرد. بلکه جامعه پذیری باید ملازم با نوعی فهم همدلانه با اجتماع باشد. از آنجا که مراتبی از تفکر نقادانه در کودک وجود دارد (Azadmanesh, 2014) این امکان برای او فراهم است تا به نقد پیرامون خود پردازد؛ اما این انتقاد گری در حدی نیست که کودک کلیت ساختار جامعه مخصوص به خود را زیر سؤال ببرد و به قطب جامعه ستیزی برسد. بر این اساس می توان هدف تربیت اجتماعی در دوران کودکی را، تحت مفهوم «جامعه یاری» پی جویی کرد (نگاه کلان به جامعه، مثبت و نگاه خرد می تواند انتقادی باشد). این جامعه یاری باید بر محور حق و حقیقت شکل بگیرد، بنابراین «جامعه یاری حق مدارانه» هدف اصلی تربیت اجتماعی در دوران کودکی است.

۳) قاعده‌پذیری - قاعده‌گذاری: قاعده‌پردازی

تعارض در منافع افراد جامعه، امکان بروز اختلافات و بی‌نظمی‌هایی را فراهم می‌آورد. ایجاد نظم اجتماعی در گرو تدوین قواعد و اجرای آن از سوی افراد جامعه است. تعریف زیست اجتماعی آدمی با «پیروی از قاعده» را نخستین بار ویتگنشتاین مطرح کرد؛ بنابراین می‌توان از دو هدف در تربیت اجتماعی کودک سخن گفت که در دو قطب یک پیوستار قرار می‌گیرند. پرورش روحیه احترام به قواعد اجتماعی و التزام به رعایت آن یکی از اهداف تربیت اجتماعی است که در یک سر پیوستار قرار می‌گیرد. مطابق با این هدف، قواعد و قوانین به صورت مفروض انگاشته می‌شوند. در آن سوی پیوستار بر تصویب و تدوین قواعد به واسطه خود کودک تأکید می‌شود. کودک باید در برخورد با موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتماعی به جای پیروی از قواعد از پیش تعیین‌شده، خود قاعده‌گذار باشد. نیل به این هدف، مستلزم قابلیت‌هایی چون تفکر منطقی، تحلیل موقعیت‌های اجتماعی و اعتماد به نفس در کودکان است.

رویکرد مونتسوری در «خانه کودکان» را می‌توان نزدیک به قطب نخست به شمار آورد. او معتقد است قوانین خانه، از پیش توسط بزرگ‌سالان طراحی شده و کودکان ملزم به پیروی از قواعد هستند. دیوئی، هدف تربیت اجتماعی را بین این دو قطب تعریف می‌کند. از نظر او، کودک در جامعه دموکراتیک مخصوص به خود، از طرفی در انتزاع قواعد اجتماعی و اجماع آن‌ها نقش‌آفرینی می‌کند و از طرف دیگر، تابع قواعدی است که به‌عنوان میثاق مشترک در جامعه دموکراتیک مطرح می‌شود. بدین معنا که کودک، قاعده‌گذار قاعده‌پذیر است. همچنین روسو، دوران کودکی را دوران کسب آمادگی برای زندگی بزرگ‌سالی در جامعه مبتنی بر قرارداد اجتماعی در نظر می‌گیرد. در این دیدگاه کودک از یک سو باید به شایستگی وضع قرارداد برسد و از سوی دیگر تابع قراردادهای اجتماعی باشد. از این رو اهداف تربیت اجتماعی کودک از منظر روسو نیز در میانه‌های پیوستار مذکور قرار می‌گیرد.

در نظریه اسلامی عمل، نسبت کودک با قواعد را می‌توان بر پایه هدف تربیت اجتماعی که مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی است تعیین کرد. از یک سو نمی‌توان قاعده‌پذیری را برابر با مفهوم مشایعت (عنصری بی‌اراده و پیرو دیگران) دانست، زیرا فردیت آدمی در مشارکت و مداخله اجتماعی مؤثر است (Bagheri, 2000). از سوی دیگر به دلیل عدم تکامل مبادی عمل در کودک، نمی‌توان مشارکت و مداخله کودک در اجتماع را به صورت قاعده‌گذاری کلان تعریف کرد. در واقع، قواعد کلان حاکم بر اجتماع کودکان، قابل بحث و تغییر توسط کودکان نیستند اما قواعد خردتر را می‌توان قابل بحث و تغییر دانست. بر این اساس می‌توان رابطه کودک با قواعد را به صورت «قاعده‌پردازی» تعریف کرد. در واقع کودک باید در جریان تربیت اجتماعی به توانمندی پردازش قواعد دست یابد که این امر متشکل از مراحل است. در مرحله نخست، کودک باید به اندازه وسیع معرفتی خود به فهم قواعد اجتماعی نائل آید و پیرامون قواعد، گفتگوهای صورت پذیرد تا کودک نسبت به آن‌ها به بینش و بصیرت برسد (Bagheri, 2011, p. 64). در مرحله دوم کودک باید با فهم منطبق قواعد، آن‌ها را درونی و از آن خود کند. در گام بعدی، کودک باید به پیروی از قواعد

پردازد. کودک پس از پیروی از قاعده باید بتواند متناسب با ساخت معرفتی خود که دارای مراتبی از معیارگرایی و تفکر نقادانه است (Azadmanesh, 2014) به تدریج وجوه مثبت و منفی قواعد را دریابد و به نقد آن‌ها پردازد. از آنجا که نسل گذشته، مسئول تربیت کودکان است و معیارها و قواعد از سوی آنان تنظیم می‌شود، در صورت نقد قواعد از سوی کودکان، می‌توان پویایی فرآیند تربیت را تأمین کرد (Bagheri, 2011, p. 68). آخرین مرتبه در قاعده‌پردازی پس از طی چهار مرحله پیشین، قاعده‌سازی خرد است. کودک باید قاعده‌سازی را تمرین و در مقام قاعده‌گذار ایفای نقش کند (قاعده‌پذیری کلان و قاعده‌سازی در سطح خرد).

مؤلفه‌های ناظر بر تعامل کودک با محیط اجتماعی

در این بخش، تعامل اجتماعی کودک از نظر سطح تعامل و گستره تعامل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱) سطح تعامل: تعامل هم‌تراز با همسالان - تعامل ناهم‌تراز با بزرگسالان

آنچه به‌عنوان تعامل مورد پذیرش نظریه اسلامی عمل است، رابطه بین دو موجود عامل^۱ است که عمل آن‌ها برحسب مبادی عمل که عبارت‌اند از شناخت، میل و اراده شکل می‌گیرد (Bagheri, 2016). بنابراین در معنای تعامل می‌توان بر تبادل عمل بین دو فرد عامل تأکید کرد.

تعاملات کودک را می‌توان به دو قسم تعامل با کودکان دیگر و تعامل با گروه بزرگسالان تقسیم کرد. در تعامل کودک با کودکان دیگر، طیفی از روابط وجود دارد که برخی هم‌تراز (تعامل کودک با همسالان خود)، برخی ناهم‌تراز (تعامل با کودکان غیرهم‌سال) به نفع کودک یا به نفع طرف مقابل است. کودک در تعامل با بزرگسالان به دلیل انباشت فرهنگ، دانش، ارزش و مهارت در بزرگسال در حال برقراری رابطه‌ای ناهم‌تراز است (Bagheri, 2016). نظریه اسلامی عمل، تعامل ناهم‌تراز بین کودک و بزرگسال را رکن اصلی تعلیم و تربیت عنوان می‌کند و بقیه عناصر را بر مدار یک یا هر دوی این قطب‌های تعاملی ترسیم می‌کند (Bagheri, 2013b). ذکر این نکته حائز اهمیت است که در چارچوب پیشنهادی نظریه اسلامی عمل، تعامل ناهم‌تراز بین کودک و بزرگسال شامل دو عنصر ثبات و تغییر به‌صورت توأمان است. بزرگسال با در اختیار داشتن انباشتی از دانش و ارزش، کودک را در معرض رشد قرار می‌دهد. کودک با ایفای نقش فعال و بزرگسال با انعطاف در رویه خود، زمینه‌های تحول در دانش و ارزش را فراهم می‌کنند (Bagheri, 2013a).

۲) گستره عمل اجتماعی

در راستای هدف مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی، نخستین گام، تعیین اجتماع مورد نظر برای نقش‌آفرینی اجتماعی است که این تعیین باید در دو گستره زمانی و مکانی انجام گیرد.

الف. گستره زمانی (گذشته‌گرایی-آینده‌گرایی): نقش‌آفرینی اجتماعی و معناداری کنونی: از منظر

رویکرد اسلامی عمل، فراهم آوردن نگرشی تاریخی در بررسی مسائل اجتماعی، موجب تقویت مشارکت و افزایش اثرگذاری مداخلات اجتماعی می‌شود؛ زیرا توجه به رخدادهای اجتماعی در بستری تاریخی، منجر به وسعت نظر و فهم بهتر مسائل اجتماعی می‌شود و زمینه را برای مواجهه هوشمندانه با آنها فراهم می‌سازد. در صورتی که نگاه مقطعی و لحظه‌ای به مسائل، افراد را به سوی سطحی‌نگری می‌کشاند (Bagheri, 2010c). در نگرش تاریخی، از یک سو بر پیوند فرد با گذشته تأکید می‌شود. فرد با نسل‌های گذشته خود ارتباط برقرار می‌کند، پیشینه فرهنگی خود را می‌یابد و از آن در راستای مدیریت رویدادهای زمان حال و آینده بهره می‌برد (Bagheri, 2010c). از سوی دیگر رویارویی فرد با زمان، ناظر به آینده است. در روایتی از امام علی (ع) آمده است: «فرزندان را بر آداب خود تربیت نکنید؛ چراکه آنها برای آینده و زمانی غیر از زمان شما آفریده شده‌اند» (Al-Hadid, 1984, p. 267).

برای برداشت صحیح از گذشته و آینده در تربیت کودک باید به دو معیار توجه داشت. نخستین معیار «نقش‌آفرینی اجتماعی» است. منظور از این معیار این است که فرد بر اساس نقش اجتماعی خود (در حال یا آینده) با گذشته و آینده مواجه شود و از آنها برداشت نماید. معیار دوم «معناداری» آن چیزی است که از گذشته و آینده برای نقش‌آفرینی اجتماعی کودک آورده می‌شود. بدین معنا که کودک باید بتواند با مؤلفه‌های آمده از گذشته و آینده ارتباط برقرار کند.

ب. گستره مکانی: لایه‌مندی گستره‌ای و جامعیت لایه‌ای: پرسشی که در این بخش، پیش روی نظریه اسلامی عمل قرار می‌گیرد این است که گستره تعامل اجتماعی کودک از نظر مکانی چه محدوده‌ای را در برمی‌گیرد؟

مبتنی بر «دیدگاه اسلامی عمل» انسان، عامل است و باید توانمندی عمل در همه لایه‌های اجتماعی شامل خانواده، سطح محلی، سطح ملی و سطح جهانی را کسب کند. نخستین لایه‌های ارتباطی کودک، خانواده و محله هستند زیرا این ساختارها از عینیت بیشتری برای کودک برخوردارند و شکل‌دهی روابط در بستر مجموعه‌ای قابل لمس و عینی راحت‌تر صورت می‌گیرد. در حالی که ارتباط در سطح ملی و جهانی، از عینیت فاصله می‌گیرد و به انتزاعیات نزدیک می‌شود. از این رو، برای کودک (به‌ویژه در سنین پایین) از درک دشوارتری برخوردارند.

در رویکرد اسلامی عمل به ایجاد نگرش جهانی نیز توجه ویژه‌ای شده است. شهروند جهانی، شهروندی است که توانایی زندگی در دنیا، فارغ از گستره جغرافیایی خاص را داشته باشد. شهروندی که علیرغم حفظ هویت فرهنگی و ملی خود، بتواند نقاط مشترک با فرهنگ‌های دیگر را کشف کند و بر تقویت آنها اهتمام ورزد (Bagheri, 2000). بنابراین در تربیت کودک نیز می‌توان گام‌هایی در راستای ایجاد نگرش جهانی در کودکان برداشت. به‌عنوان مثال، سعی شود تا ارزش‌هایی چون دوستی در وجود کودک نهادینه شوند. این

ارزش از سطح خانواده، محله و ملت فراتر می‌رود و دربردارنده این مفهوم است که کودک باید تمامی بشریت را دوست بدارد که این نوع نگاه، کودک را به سمت جهانی شدن سوق می‌دهد. این در حالی است که رویکردهای تربیتی در دوران کودکی، حالتی قطبی دارند. برخی با تأکید بر پیشافرہنگی بودن کودک، هویت‌های محلی را نقض می‌کنند (Hejri, 2004) و برخی دیگر با محصور کردن او در هویت‌های محلی، لایه‌های بالای هویتی را برای کودک منکر می‌شوند (Hunt, 1994). در رویکرد نخست، کودک به دلیل فقدان تجربه شخصی، با محتوای تربیت اجتماعی، ارتباط معنادار نمی‌یابد. در رویکرد دوم، انقلاب ارتباطی نادیده انگاشته شده است. از این رو، به نظر می‌رسد به جای این رویکردهای حذفی، باید به نگاهی لایه‌مند روی آورد.

مؤلفه‌های ناظر بر روش‌های تربیت اجتماعی

منظور از روش‌های تربیتی، دستورالعمل‌هایی جزئی است که طریقه رسیدن به مقصد و مقصود مورد نظر را نشان می‌دهند (Bagheri, 2010a, p. 88). در این بخش، به واکاوی روش‌های تربیت اجتماعی (محبت-انضباط، الزام بیرونی-الزام درونی، تک‌روی-تقلید) از منظر رویکرد اسلامی عمل می‌پردازیم.

۱) محبت - انضباط: محبت اولیه بلاشرط - محبت ثانویه سامان‌مند - انضباط منعطف

یکی از خصلت‌های شگفت‌انگیز آدمی، دل‌بستگی است که در قرآن از آن به‌عنوان «حُب» یاد شده است. این پدیده می‌تواند شور و انگیزه‌ای در انسان به پا کند که به‌واسطه آن، آماده انجام هر کاری بشود (Bagheri, 2010a, p. 226). در جریان تربیت اجتماعی می‌توان از پیوندهای محبت‌آمیز بهره جست و انگیزه فرد را برای انجام اعمال اجتماعی تقویت کرد. در دوران کودکی به دلیل استیلا گرایش‌ها و امیال بر وجود کودک (Bagheri, 2020) دل‌بستگی‌های کودک فراوان‌تر و شدیدتر از دوره‌های دیگر است. در جریان تربیت کودک می‌توان از دو نوع محبت سخن گفت

الف- محبت اولیه بلاشرط: باقری با اشاره به آیه «... فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ...»^۱ این گونه استنباط می‌کند که آمدن «یحبههم» قبل از «یحبونهُ» و سخن گفتن از ابراز محبت خدا پیش از ابراز محبت آدمی به خداوند، نشانگر این است که ابراز محبت پیشی جوینده مربی، به دل‌بستگی‌های مربی جهت می‌دهد و حاصل آن شیفتگی و دل‌بستگی عمیق‌تری نسبت به مربی است (Bagheri, 2010a, p. 230). از این رو، محبت اولیه به کودک باید بدون هیچ قید و شرطی صورت بگیرد تا کودک با غرق شدن در محبت مربی به او روی آورد.

ب- محبت ثانویه سامان‌مند: پس از آنکه محبت بلاشرط اولیه، پیوند میان مربی و مربی را مستحکم کرد، باید حدودی را برای محبت مربی به مربی قائل شد و از محبت بی‌دلیل و بی‌قاعده به کودک پرهیز کرد. در واقع مربی همچنان به کودک محبت دارد اما این محبت، سامان‌مند می‌شود و وجهی عقلانی و

منطقی می‌یابد. در این راستا، مربی علاوه بر آنکه با بذل محبت، کودک را برای انجام دسته‌ای از اعمال برمی‌انگیزاند، در موقعیت‌هایی باید محبت خود را از کودک منع کند تا کودک دسته دیگری از اعمال را ترک کند (Bagheri, 2010a, p. 229). قهر با کودک، نمونه‌ای از در نظر گرفتن حد، در محبت به کودک است که به‌عنوان مهم‌ترین روش تنبیهی در دوران کودکی به شمار می‌آید؛ اما باید به این نکته توجه داشت که محبت سامان‌مند یا مشروط، باید در دل محبت بی‌قید و شرط قرار گیرد به همین دلیل در روایات تأکید شده است که مدت قهر با کودک باید کوتاه باشد^۱ تا کودک حس نکند که از نظر عاطفی طرد شده است. همچنین برای آنکه رفتار کودکان بر قواعد و ضوابط معینی منطبق شود در مواقعی روش انضباط نیز در تربیت کارآمد است. انضباط را می‌توان مبتنی بر اصولی چون عدل و ظهور تدریجی شاکله (Bagheri, 2010a, p. 181) تبیین کرد. بدین معنا که جریان تربیت باید با نوعی حس‌بگیری دقیق همراه باشد، منتها این حس‌بگیری باید با نظر به وسع متفاوت افراد صورت گیرد. از این رو می‌توان نوعی انضباط منعطف را در تربیت اجتماعی کودکان منظور کرد. در مقام تکلیف، به وسع متفاوت کودکان از نظر فهم و عمل توجه می‌شود و همچنین اختصاصات و ویژگی‌های فردی (توانمندی‌ها، ضعف‌ها، نیازها و...) در نظر آورده می‌شود.

۲) الزام بیرونی - الزام درونی: الزام بر آمده از گفتگو (الزام برهانی)

سؤالی که در این بخش پیش روی نظریه اسلامی عمل قرار می‌گیرد، این است که در فرایند تربیت اجتماعی باید به الزام‌های بیرونی پایبند بود یا به الزام‌های درونی؟ از یک سو در نگرش اسلامی، انسان با الزام‌هایی بیرونی مواجه است که تخطی از آن، مجازاتی را به همراه خواهد داشت. در قرآن در موارد بسیاری، قوانینی برای انسان جاری شده و با تهدید به مجازات در صورت عدم مراعات آن، سعی شده تا رفتار انسان‌ها اصلاح شود؛ اما این قوانین در عین حال، قابل دفاع و دارای منطق هستند به گونه‌ای که هیچ اجبار و اکراهی در پذیرش آن‌ها نیست (لا اکراه فی الدین^۲) (Bagheri, 2010a, p. 150). مطابق با نظریه اسلامی عمل، در دوران کودکی نیز می‌توان از الزام‌های بیرونی در تربیت کودک بهره برد. به‌طور نمونه «تلقین به نفس» یکی از مهم‌ترین روش‌های تربیتی برای ایجاد رفتار مطلوب در کودک است که معمولاً تلقین کودک به خود در پی تلقین دیگران پدید می‌آید، بنابراین منشأ بیرونی می‌یابد (Bagheri, 2010a, p. 250)؛ اما از منظر این رویکرد، در روش‌هایی که نیروی محرکه عمل در بیرون از فرد قرار دارد (مانند عادت دادن، تحمیل و تلقین)، نمی‌توان از تربیت واقعی سخن گفت. لازمه تربیت این است که تغییر در رفتار یا حالات فرد، همراه تبیین و آگاهی باشد (Bagheri, 2011).

در نظریه اسلامی عمل به الزام‌های درونی نیز توجه ویژه‌ای شده است. انتخاب، عنصر اساسی در این نوع الزام است و فرد چیزی را به‌صورت مختارانه و برحسب آگاهی، انتخاب می‌کند و نسبت به آن پایبند می‌ماند (Bagheri, 2011, p. 70)؛ اما در دوران کودکی، مبادی عمل به‌طور کامل به معرض ظهور نرسیده‌اند

۱. لا تضره و اهرجه و لا تطل (کتاب بحارالانوار، جلد ۱۰۱، صفحه ۹۹).

و کودک، هنوز آمادگی عمل بر اساس الزام‌های درونی را به دست نیاورده و نیاز به توانمندسازی دارد (Bagheri, 2010a). در این راستا آشنایی کودک با امور و معیارهای اخلاقی در بستر گفتگو و تبادل نظر می‌تواند مؤثر باشد (Azadmanesh, 2014, p. 132). بنابراین مفهومی که در این بخش محوریت می‌یابد، «الزام برآمده از گفتگو» یا «الزام برهانی» است.

۳) تک‌روی - تقلید: الگوپردازی

تک‌روی به معنای کفایت عقل در راهبری و سرباززدن از هر نوع مقتدایی در جریان تربیت است (Bagheri, 2011, pp. 33-34). تقلید نیز به معنای اعم آن، شامل سه مرحله است (Ghaemi Moghadam, 2003): در مرحله اول؛ شخص عیناً عمل شخص دیگری را انجام می‌دهد بدون آنکه تعبیر و تفسیر آن را بداند. این وضعیت فاقد هرگونه فهم و درک است که «محاکات» نامیده می‌شود. در مرحله دوم؛ شخص، عمل دیگری را با اندکی آگاهی انجام می‌دهد. همچون کودکی که به واسطه تشبه به بزرگ‌سالان، عمل آن‌ها را انجام می‌دهد هر چند که از هدف و قصد آن عمل خبر ندارد. در مرحله سوم، فرد با آگاهی و اختیار کامل رفتار دیگران را گزینش می‌کند و از آن تقلید می‌کند که این مرحله «اقتباس» نام دارد.

منظور از تقلید در قطب دوم پیوستار مذکور، دو مرحله اول و به‌ویژه مرحله «محاکات» است که می‌تواند تحت عنوان مریدپروری در تربیت مورد توجه قرار گیرد. رابطه مرید و مرادی، گونه‌ای از رابطه‌ی مربی و متربی است که در آن «هر چه مربی می‌گوید و می‌کند درست است؛ نه هر چه درست است مربی می‌گوید و می‌کند» (Bagheri, 2011, p. 30). امام صادق (ع) در این رابطه می‌فرماید: «عمل کننده بی‌بصیرت چون کسی است که بیراهه می‌رود و شتابش نتیجه‌ای ندارد جز آنکه بیشتر او را دور می‌کند»^۱.

در هندسه نظریه اسلامی عمل، هیچ‌یک از دو قطب بالا، مورد پذیرش نیست. از یک سو در بسیاری از مواقع، عقل به تنهایی نمی‌تواند پیش‌برنده باشد و توسل و تمسک به راهبری دیگران می‌تواند حرکت آدمی را تسهیل و تسریع کند. از سوی دیگر، مریدان به درجات مختلفی به خطا دچار می‌شوند و از آنجا که در رابطه مرید و مرادی امکان هرگونه سؤال و نقدی از متربی سلب می‌شود، آسیب‌هایی در این نوع روابط به بار می‌آید.

برای رسیدن به نقطه مطلوب، مرحله سوم تقلید یعنی «اقتباس» را مورد توجه قرار می‌دهیم. پیش‌فرض اساسی در این مرحله بصیرت است که زمینه را برای گزینش الگوها مهیا می‌سازد. بنابراین روش مناسب منبعث از این مرحله در تربیت، «الگوپردازی» است که مربی در ورای سؤال قرار نمی‌گیرد (Bagheri, 2011, p. 36). یعنی در عین پیروی متربی از الگوها، روحیه انتقاد و پرسشگری در او تقویت و فرد در مواجهه با الگوها

۱. الْعَامِلُ عَلَى غَيْرِ بَصِيرَةٍ كَالسَّائِرِ عَلَى غَيْرِ الطَّرِيقِ لَا يَزِيدُهُ سُرْعَةَ السَّيْرِ إِلَّا بُعْدًا (اصول کافی، ترجمه محمدباقر کمره‌ای، جلد ۱،

انتخاب‌گر است^۱. در سنین اولیه کودکی، کودک در مرحله‌ی نخست تقلید‌گری قرار دارد و عیناً حرکات و رفتار پیرامون خود را تقلید می‌کند بنابراین باید الگوهای مطلوب را در مسیر کودک قرارداد^۲ و اگر امکان حذف الگوهای نامطلوب فراهم نیست به تبیین و توضیح این الگوها پرداخته شود (Bagheri, 2010a). با بالاتر رفتن سن و تکامل مبادی عمل، مواجهه کودک با الگوها با نوعی آگاهی و گزینشگری همراه خواهد شد.

مؤلفه‌های ناظر بر معیار عمل اجتماعی

برای اطمینان از حرکت در هر مسیری لازم است تا سنجه‌ای برای ارزیابی وضعیت موجود و فاصله آن را وضعیت مطلوب وجود داشته باشد. در عرصه اجتماعی نیز آدمی نیاز به سنگ محکی دارد تا عمل خود را مطابق با آن تنظیم کند. در این بخش، معیار عمل اجتماعی از دیدگاه نظریه اسلامی عمل را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

عقلانیت فردی- کثرت‌گرایی: عقلانیت اجتماعی حقیقت‌جویانه

دیدگاه کثرت‌گرایی به منزله یکی از قطب‌های معیار عمل اجتماعی، «هم‌بستگی اجتماعی»^۳ را جایگزین عینیت می‌داند (Rorty, 1999)؛ یعنی اعتبار نظریه‌ها نه به معنای انطباق آن با واقعیت، بلکه وابسته به اجتماعی است که در جامعه صورت می‌گیرد (Sajadieh, 2005). بنابراین عملی معتبر است که با اجماع حاصل شده مطابقت داشته باشد و فرد چاره‌ای جز تعظیم در برابر آن ندارد. اما در نظریه اسلامی عمل، انسان موجودی است که توان مداخله مؤثر در اجتماع و حرکت در خلاف جهت باورهای اجتماعی را دارد. همچنین در این نظریه «عقل» به‌عنوان یکی از مفاهیم مورد استفاده قرآن در ترسیم آدمی مطرح می‌شود. عنصر اصلی در واژه عقل، «بازداری» است که منجر به پختگی و سنجیدگی عمل می‌شود (Bagheri, 2010a, p. 23) و عقل‌ورزی، بهره از توانمندی‌های عقل در دریافت حقایق است (Bagheri, 201, p. 364). عقل‌ورزی در دو مقام شناختی و عملی مطرح می‌شود. عقل‌ورزی در مقام شناخت، جهت کنترل تفکر و بازداری از کج‌روی اندیشه کارآمد است و عقل‌ورزی در سطح عملی به صورتی است که انسان با تکیه بر تفکرات و شناخت‌های خود، عمل خویش را مورد تأمل و کنترل قرار می‌دهد (Bagheri, 2010a, pp. 24-27)؛ بنابراین عقلانیت، معیاری مناسب برای سنجش و ارزیابی اعمال است؛ اما در رابطه با اعمال اجتماعی به دلیل آنکه آدمی منقطع از جامعه تصور نمی‌شود و در شبکه‌ای از تعاملات اجتماعی قرار می‌گیرد، نمی‌توان عقلانیت را به‌صورت عقلانیت فردی محض در نظر گرفت. همچنین، اجماع فارغ از عینیت به‌عنوان معیار

۱. آیه ۱۸ سوره زمر می‌تواند مؤیدی بر این نوع نگرش باشد که بیانگر گزینش در مقام اقتدا است: «الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ...» - کسانی که سخنان را می‌شنوند و از نیکوترین آن‌ها پیروی می‌کنند.

۲. در گام نخست، مربی باید اسوه نیکویی برای مرتبی باشد و گفتار او در صفات درونی و رفتارش تجلی یابد. (Bagheri, 2010a).

۳. «هم‌بستگی اجتماعی» ترجمه اصطلاح Social solidarity است و این ترجمه توسط شارحان، مترجمان و ناقدان فارسی‌زبان دیدگاه‌های ریچارد رورتی مطرح شده است. از جمله توسط پیام یزدان‌جو (مترجم) در کتاب «پیشامده، بازی همبستگی»، سجادیه نیز در مقاله «عملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی» و باقری شارح و منتقد در کتاب «نوعمل‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت».

عمل اجتماعی قابل قبول نیست. بنابراین باید میان این دو تناسبی برقرار کرد و مفهوم جدیدی را فارغ از عقلانیت محض فردی و اجماع محض به عنوان معیار عمل اجتماعی در نظر گرفت.

از نظر باقری؛ «اجماع افراد یک جامعه، خود مقوم صورت بندی‌ها نیست، بلکه اجماع بر وقوع تناسب میان صورت بندی‌ها و واقعیت است که محل اعتنا خواهد بود» (Bagheri, 2006, p. 22). بنابراین با توجه به این نکته، به نظر می‌رسد که می‌توان نوع مطلوب عقلانیت برای سنجش اعمال را، «عقلانیت اجماعی» عنوان کرد که از یک سو، فرد همچون موجودی منفعل با جریان حداکثری جامعه همراه نمی‌شود تا زیر فشارهای جامعه پذیری له شود و از سوی دیگر، در عقلانیت خویش فرو نمی‌ماند تا از روح اجتماعی جدا بماند. از سوی دیگر، محدودیت‌های آدمی همواره عقلانیت فردی و اجماعی او را متأثر می‌سازد. از این رو، عقلانیت اجماعی برای آنکه به روی تصحیح و اصلاح گشوده باشد، لازم است نیم‌نگاهی مداوم به حقیقت داشته باشد؛ بنابراین می‌توان از عقلانیت اجماعی حقیقت جویانه سخن گفت.

در دوران کودکی، به دلیل شدت امیال و دل‌بستگی‌ها و ضعف شناخت و اراده در کودک، اعمال کودک بیشتر بر پایه اجماع عاطفی شکل می‌گیرد اما رفته رفته باید کودک را در اعمال اجتماعی به سمت عقل‌ورزی هدایت کرد. از این رو نقطه شروع، به رسمیت شناختن اجماع است اما می‌بایست این نقطه شروع با استفاده از استدلال و برهان، به گونه‌ای مستدل مطرح شود که راه گفتگو، بحث و نقادی نسبت به آن هموار باشد.

نتیجه

پس از جایابی نظریه اسلامی عمل بر روی پیوستار مناقشات تربیت اجتماعی در دوران کودکی، می‌توان در یک جمع بندی، تربیت اجتماعی را این گونه تبیین کرد. این دیدگاه دو پیش فرض لازم برای ورود به تربیت اجتماعی یعنی «هویت جمعی» و «رشد محیطی اجتماعی» را در قالب دو گزاره «هویت دو چهره‌ای» و «رشد تعاملی» داراست. از این رو، این نظریه می‌تواند به تربیت اجتماعی وارد شود و پیرامون آن مفهوم پردازی کند. مفهوم تربیت اجتماعی در این نظریه از جامعه و فرد فراتر می‌رود و مفهومی را والاتر از این دو مدنظر قرار می‌دهد و آن مفهوم با محوریت «حق» شکل می‌گیرد. جامعه و روابط اجتماعی به خودی خود هیچ ارزش و اصالتی ندارند و آنچه در اینجا تعین بخشی می‌کند، حق و حقیقت است. از این رو می‌توان تعریف تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر این دیدگاه را، ایجاد زمینه‌هایی برای تعامل حق مدار کودک عنوان کرد. همچنین در مفهوم تربیت اجتماعی کودک از منظر این رویکرد می‌توان بر «جامعه یاری» کودک تأکید کرد. منظور از جامعه یاری این است که کودک باید به عنوان عضو فعال جامعه به رسمیت شناخته شود. در امور جامعه مشارکت و همراهی داشته باشد و در موارد جزئی و خرد به نقد و اصلاح جامعه بپردازد.

ملاحظات آنکه در راستای رسیدن به این مفهوم لازم است تا مورد توجه قرار گیرد عبارت است از: تعامل کودک با همسالان خود به صورت «هم‌تراز» و با بزرگسالان به صورت «ناهم‌تراز» شکل گیرد. برداشت از گذشته و آینده به تناسب نقش آفرینی اجتماعی کودک و معناداری کنونی باشد. رابطه کودک با

تمامی لایه‌های اجتماعی به صورت متوالی برقرار شود. از سوی دیگر در روش‌های تربیت اجتماعی از «الگوپردازی»، «محبت اولیه بلاشرط، محبت ثانویه سامان‌مند، انضباط منعطف» و «الزام گفتگویی» بهره برده شود. «عقلانیت اجماعی» نیز به عنوان معیار عمل اجتماعی منظور شود.

References

- Al-Hadid, I. A. (1984). *Nahjol-Balaghah Commentaries*. Ketabkhaneh Maraashi.
- Azadmanesh, S. (2014). *The exploration of childhood nature from the perspective of Islamic view of action and inferring moral education aims of child from it* Tehran University. Tehran. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2000). The Principles social education in Imam Ali thought. *Islamic Education*, 4, 383-422. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2006). Phases and Principles of Education in Rorty's Neo-pragmatic point of view. *Psychology and Educational Sciences*, 1, 1-27. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2010a). *A Review to Islamic Education* (19 ed., Vol. 1). Madrese. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2010b). *An Intruduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran: Aims, foundation & Principle* (2 ed., Vol. 1). Elmi Farhangi. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2010c). *An Intruduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran: A Philosophy of Curriculum* (2 ed., Vol. 2). Elmi Farhangi. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2011). *A Review to Islamic Education* (5 ed., Vol. 2). Madrese. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2013a). *The Education Proper Pattern in the Islamic Republic of Iran*. Madrese. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2013b). Teaching 'to' and Learning 'from', 3(2), 5-16. *Foundations of Education*, 3, 5-16. (In Persian).
- Bagheri, N. K. (2016). Islamic Education as Asymmetrical Democratic Interaction. In *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 339-353). Springer.
- Bagheri, N. K. (2020). *Human Agency: A Religious and Philosophical Approach*. Javaneh Roshd. (In Persian).
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism* (Vol. 9). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Coombs, J. R. D., L. B. (2009). *Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis In Edmund C. Short (Eds), Forms of Curriculum Inquiry*. Tehran: samt. (In Persian). (N. K. Bagheri, Trans.). Samt.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Simon and Schuster.
- Durkheim, E. (2019). *The division of labor in society*. Routledge.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope* (RR Barr, Trans. 2004 ed.). In: New York: Continuum Publishing Company.
- Ghaemi Moghadam, M. (2003). Modeling method in Islamic education. *Marifat*, 69, 25-37. (In Persian).
- Hejri, M. (2004). Children's literature in Iran, mutual influence and modernity. *Children's and Adolescent Literature Research Journal*, 10th year(38), 85-99.
- Hunt, P. (1994). *An introduction to children's literature* (Vol. 37). Oxford University Press Oxford.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. CUP Archive.
- Joseph, B., P. (2010). *Cultures of Curriculum* (M. a. O. Mehrmohammadi, Trans.). Samt. (In Persian).
- Kant, I. (1989). *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (A. Enayat. H & Gheissari, Trans.). Kharzami. (In Persian).

- Karimi, A. (2008). *Social education pathology*. Danesh va andishe moaaser. (In Persian).
- Kiyani, M. (2015). Explaining the dimensions of child education in the family system from the perspective of Islam. *Akhlagh*, 18, 9-36. (In Persian).
- Kozulin, A. (2002). *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas* (H.Ghasemzadeh, Trans.). Arjmand. (In Persian).
- Mazbouhi, S. M., H.&Beheshti, s.&Abaspour, A.&Mofidi, F. (2013). Designing an Optimal Model for Social education Curriculum based on Quran in Primary Education. *Educational Psychology*, 9, 149-192. (In Persian).
- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937.
- Mohammadi, M. (2017). *A conception of social education in childhood (7-11) from the viewpoint of Islamic theory of action and it's applicability in the area of educational action*. Tehran University]. Tehran. (In Persian).
- Montessori, M. (1912). A critical consideration of the new pedagogy in its relation to modern science.
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. The Clio Montessori Series Vol. 1. In: Oxford, England: Clio Press. First published.
- Niazi, M. J. B. M., Shafaei Moghadam, E. (2014). The Explanation of the Relationship between the Trilogy of Individual, Social and National Identity and the amount of Citizens' fidelity toward Citizenship Culture (Case of Study: Tehran Citizens in 2014). *journal of iranian social development studies*, 6(4), 71-85. (In Persian).
- Perez-Felkner, L. (2013). Socialization in childhood and adolescence. In *Handbook of social psychology* (pp. 119-149). Springer.
- Ramezani, F. (2010). Methods for Child Social Education Based on Quran and Nahjulbalaghah *Research in curriculum planning*, 9, 1-19. (In Persian).
- Rorty, R. (1999). Education as socialization and as individualization. *Philosophy and social hope*, 114-126.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emil* (G. Zirakzade, Trans.). Nahid. (In Persian).
- Saif, A. (2011). *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Instruction*. Doran. (In Persian).
- Sajadieh, N. (2005). *Comparative Analysis of human agency in Rorty's neo pragmatist view and Islamic view of action* [Tehran University]. Tehran. (In Persian).
- Sajadieh, N., & Bagheri, N.Kh., & Madanifar, M.. (2015). Mediation goals of education in childhood based on Islamic action approach. *Islamic Education*, 10, 29-55. (In Persian).
- Sajadieh, N. F., h. (2017). *Rethinking the relationship between cultural capital with family and school: a way toward agency* The first International Conference on Culture, psychopathology and Education, <https://civilica.com/doc/649296/> (In Persian).
- Vygotsky, L. (2008). *Thought and Language* (H. Ghasemzadeh, Trans.). Arjmand. (In Persian).