



دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش

تبیین مفهومی و استخراج دلالت های تربیتی رویکرد فرہنگی - تربیتی در سند

تحول بنیادین آموزش و پرورش

محرری:

دکتر معصومه صدیقی

ناظر:

دکتر مهدی نوید

۱۳۹۷

مشکر و قدردانی

اکنون که کار تدوین این پژوهش به پایان رسیده است بر خود لازم می دانم که از ناظر محترم جناب آقای دکتر مهدی نوید که با دقت تمام در کلیه فرایندهای پژوهش حضور فعال داشته و با دقت و تیزبینی هر چه تمام راهنمایی این پژوهش را بر عهده داشتند مشکر و قدردانی نمایم. علاوه بر این از جناب آقای رعنائی که در فرایند تصویب این طرح همکاری های لازم با طرح مبذول داشته اند مشکر و قدردانی می شود. بهمنظور از سرکار خانم دکتر سرجانی که در پی گیری های مکرر جهت اتمام گزارش نقش موثری بر عهده داشتند سپاسگزاری به عمل می آید. توفیق روز افزون این عزیزان را از این دوستان خواهانم.

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش تبیین مفهومی رویکرد فرهنگی - تربیتی و استخراج دلالت های آن در مولفه های اساسی نظام تعلیم و تربیت است. روش پژوهش کیفی است. جامعه تحلیلی این پژوهش، سند تحول بنیادین، مبانی نظری سند تحول بنیادین، کلیه اسناد تحولی، کلیه پژوهش های داخلی و خارجی پیرامون رویکردهای فرهنگی در حوزه آموزش است که به طور هدمند بر اساس مولفه های پژوهش که رویکرد، فرهنگ، تربیت می باشند به طور عمیق مورد مطالعه قرار گرفتند. تبیین مفهومی در این پژوهش متشکل از دو مرحله است که عبارتند از: طراحی سوالات اساسی جهت تبیین مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی و پاسخ به سوالات اساسی جهت تبیین مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی است. بخش دوم این مطالعه استخراج دلالت های تربیتی در حوزه زیر نظام های شش گانه است. داده های حاصله همزمان با جمع آوری اطلاعات به طور مستمر دسته بندی، کد گذاری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته های حاصله حاکی از این است که رویکرد فرهنگی - تربیتی، رویکرد میان رشته ای است و رشته های مختلف از جمله فرهنگ، تربیت و دین در تبیین آن ایفای نقش می کنند. مبانی این رویکرد عبارتند از: تناسب داشتن با زمان و مقتضیات زمانی، تناسب با داشتن با فرهنگ اسلامی - ایرانی، آینده پژوه بودن. بر این اساس این رویکرد از ویژگی هایی برخوردار است که عبارت است از جامع بودن، همه جانبه بودن، تمرکز بر شخصیت فراگیر داشتن، یک پارچه بودن، متوازن بودن، با نظام معیار هماهنگ بودن است که این ویژگی ها از سازواری با تعریف تربیت برخوردار است. چنین رویکردی دارای دلالت هایی در زیر نظام رهبری و مدیریت تربیتی، برنامه درسی، تربیت معلم و تامین منابع انسانی، تامین و تخصیص منابع مالی، فضا، تجهیزات و فن آوری و پژوهش و ارزشیابی می باشد. در زیر نظام برنامه درسی، توجه به سطوح محلی تا ملی، مشارکت ذی نفعاندر فرایند تصمیم سازی، تاکید بر مهارت های یا مورد نیاز یادگیرندگان برای زندگی در برنامه هاس درسی، موقعیت محوری، در زیر نظام تربیت معلم و نیروی انسانی عمدتا دلالت های رویکرد فرهنگی - تربیتی را می توان در برقراری رابطه تعاملی بین معلم و فراگیر مطرح نمود که این مهم اتفاق نخواهد افتاد مگر این که معلم در کنار برخورداری از ویژگی های لازم برای حرفه معلمی از سواد فرهنگی (فهم فرهنگ، توانایی نقد و نقادی و پالایش فرهنگ) نیز برخوردار باشد. در زیر نظام مدیریت و راهبری تربیتی، عمده ترین دلالت رویکرد فرهنگی - تربیتی را می توان در "جلب اعتماد" و جلب مشارکت" و "اقناع مخاطبان و ذینفعان" در فرایند تصمیم سازی ذکر نمود. در زیر نظام تامین و تخصیص منابع مالی، عمدن ترین دلالت این رویکرد توجه به نیازهای واقعی و اولویت دار (که مبتنی بر زیست بوم و موقعیت های فرهنگی است) و همینطور گسترش دامنه مشارکت های داوطلبانه است. عمده ترین دلالت های این رویکرد در زیر نظام تامین فضا، تجهیزات و فن آوری، توجه به مقتضیات، جغرافیای محلی، مقتضیات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و عصری در ساخت فضاهای آموزشی است. عمده ترین دلالت های این رویکرد در زیر نظام پژوهش و

ارزشیابی، توجه به نیازهای مخاطبین در امر پژوهش و توجه به مشارکت و تعامل بین پژوهش، اجرا و بهره بردار یافته های پژوهشی است.

کلید واژه ها : رویکرد، فرهنگ، تربیت، سند تحول بنیادین، زیر نظام های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

شماره	فهرست مطالب
صفحه	

فصل اول : کلیات

۱۱	مقدمه
۱۲	بیان مساله
۱۴	اهمیت و ضرورت پژوهش
۱۵	اهداف پژوهش
۱۵	سوالات پژوهش
۱۶	تعاریف مفاهیم
۱۷	روش تحقیق

فصل دوم : بنیادهای رویکرد فرهنگی - تربیتی

۲۲	مقدمه
۲۳	تاریخچه پیدایش فرهنگ
۲۶	مفهوم فرهنگ
۳۲	تفاوت های فرهنگ و تمدن
۳۵	ویژگی های فرهنگ
۳۶	دیدگاه های حاکم در باره فرهنگ
۳۹	دسته بندی تعاریف فرهنگ
۴۲	لایه های فرهنگ
۴۴	گذر از مرزهای فرهنگی
۴۶	سابقه مطالعات فرهنگی در ایران
۴۸	رویکردهای حاکم بر فرهنگ

شماره	فهرست مطالب
صفحه	
۵۴	مولفه های فرهنگ
۶۰	نظریه فرهنگی هال
۶۲	نظریه فرهنگی هافتسد
۷۸	مفهوم تربیت
۸۰	رویکردهای حاکم بر تعاریف تربیت
۸۲	طرح جامع تربیت
۸۳	مفهوم تربیت در فرهنگ اسلامی - ایرانی
۹۰	تبیین مفهوم تربیت در مبانی نظری سند تحول بنیادین
فصل سوم : فرهنگ ایرانی	
۱۰۶	مقدمه
۱۰۸	فرهنگ ایرانی پس از ظهور اسلام
۱۱۴	خرده فرهنگ
۱۱۵	فرهنگ اسلامی
۱۱۷	فرهنگ ایرانی - اسلامی
۱۲۴	نفوذ فرهنگ ایرانی در خلافت عباسیان
۱۲۷	زمینه ها، علل و عوامل استمرار و گسترش فرهنگ و تمدن ایرانی در دوره اسلامی
۱۳۱	عناصر شکل دهنده فرهنگ ایرانی
۱۳۲	دیدگاه های مختلف پیرامون فرهنگ ایرانی - اسلامی
۱۳۵	ویژگی های فرهنگ ایرانی - اسلامی
۱۴۰	عناصر فرهنگ ایرانی - اسلامی

۱۴۹	منابع فرهنگ ایرانی - اسلامی
۱۵۲	تمایز فرهنگ اسلامی با سایر فرهنگ های دینی
	فصل چهارم : رویکردهای فرهنگی به آموزش
۱۵۸	مقدمه
۱۵۹	تاریخچه آموزش بر پایه فرهنگ
۱۶۲	دیدگاه های مختلف نسبت به آموزش مبتنی بر فرهنگ
۱۶۳	رویکردهای حاکم در حوزه آموزش
۱۶۵	زمینه های اجتماعی و معرفتی پیدایش رویکرد فرهنگی
۱۶۷	رویکرد فرهنگی به آموزش
۱۷۳	نقش فرهنگ در فرایند یاددهی - یادگیری
۱۸۰	چرا انسان ها نیاز به آموزش فرهنگی مناسب دارند؟
۱۸۲	چطور مدارس فرهنگی ایجاد کنیم؟
۱۸۴	پداگوژی مناسب فرهنگی چیست؟
۱۸۷	تفکر جهانی، تدریس محلی
۱۹۱	مدل های پداگوژی حساس به فرهنگ
۱۹۳	عوامل تاثیر گذار بر پداگوژی حساس به فرهنگ
۱۹۵	رویکرد آموزشی بوم شناسی رید
۱۹۷	رویکرد فرهنگی - اجتماعی کوبرن
۲۰۰	رویکرد فرهنگی - اجتماعی گیرتز
۲۰۳	رویکرد اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی

فصل پنجم : تبیین مفهوم رویکرد فرهنگی – تربیتی

فصل ششم : دلالت های رویکرد فرهنگی – تربیتی در زیر نظام های سند تحول

بنیادین

فصل اول

کلیات

آن چه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اهمیتی انکار ناپذیر دارد می توان آن را به عنوان یک هدف بنیادی نظام های آموزشی مطرح کرد پرورش انسان در کلیه ابعاد وجودی(اخلاقی، اجتماعی، عاطفی و...) است. عنصر اساسی در محقق نمودن هدف فوق الذکر به نقش ورسالت برنامه ریزی درسی و کلیه عناصر آن وازهمه مهمتر نقش معلم در فرایند آموزش(یاددهی - یادگیری) مربوط است(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

در راستای تحقق هدف فوق الذکر وبومی سازی علوم و تلفیق فعالیت های آموزشی با پرورشی باتوجه به اهمیت تربیت نیروی انسانی برای تحقق اهداف بلند مدت، وزارت آموزش و پرورش مصمم شد با اجرای طرح یا سیاست تلفیق، نسبت به تقریب عملی و یکپارچه سازی این مفاهیم یگانه(مفاهیم آموزش و پرورش) قدم بر دارد. بدین ترتیب جایگاه شایسته تری برای تربیت در مدرسه را فراهم نماید وسازماندهی مناسب تری از فرایند یاددهی - یادگیری برای وصول به اهداف پیش بینی شده تعلیم و تربیت فراهم آورد. از این رو رویکرد فرهنگی - تربیتی مطرح شد. سیاستگذاران نظام آموزشی هر کدام قرائت های متفاوتی از این رویکرد مطرح نموده اند. طرح جامع تربیت در معاونت پرورشی(۱۳۸۰) و طرح تلفیق(۱۳۸۲) در حوزه برنامه های درسی نمونه ای از این قرائت هاست.

پس از این که بحث تحول بنیادین در وزارت آموزش و پرورش مطرح شد و پژوهش در این زمینه در دستور کار قرار گرفت و به دنبال آن تدوین سند تحول بنیادین مطرح شد باز هم این رویکرد یعنی رویکرد فرهنگی - تربیتی در سند تحول مطرح شد. نکته جالب و قابل توجه این که باز هم سیاستگذاران آموزشی و کارشناسان در سخنرانی های علمی خود هر کدام از زاویه دید خود به رویکرد فرهنگی - تربیتی نگریسته اند. تحلیل دیدگاه های این دسته از سیاستگذاران و کارشناسان موید قرائت های مختلف از این رویکرد است. نمونه ای از این قرائت های مختلف این است که: عده ای روح حاکم بر سند تحول بنیادین را رویکرد فرهنگی-تربیتی تعریف نموده اند(یزدانی، ۱۳۹۰). عده ای دیگر از الزامات تحول بنیادین در آموزش و پرورش راغنی سازی رویکرد فرهنگی-تربیتی در برنامه های درسی تعریف نموده اند(محمدیان، ۱۳۹۰). عده ای دیگر احیاء هویت ایرانی-اسلامی در نظام تعلیم و تربیت رادرگرو حاکمیت رویکرد فرهنگی - تربیتی در نظام تعلیم و تربیت تعریف نموده اند(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). حال به دلیل اهمیت و جایگاه این اصطلاح و به دلیل عدم توافق برداشت از این سازه، این پژوهش بر آن است که به واکاوی این مفهوم بپردازد و دلالت های آن در نظام تعلیم و تربیت استخراج نماید.

بیان مساله

یکی از مفاهیم اساسی سند تحول بنیادین، رویکرد فرهنگی - تربیتی^۱ است. رویکرد فرهنگی - تربیتی، نام چتر گونه است که مجموعه وسیعی از مفاهیم را دربر میگیرد. این مفاهیم عبارتند از: برنامه ریزی درسی، تربیت معلم، باز توانی نیروی انسانی، محیط یادگیری، فرایند یاددهی - یادگیری را تحت پوشش قرار می دهد.

این سازه از سازه هایی است که در سیاست های ابلاغی مقام معظم رهبری در حوزه تحول در آموزش و پرورش (۱۳۹۲) مطرح شده است. ایشان در اجرای بند یک، اصل ۱۱۰ قانون اساسی سیاست های کلی «ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور» را که پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام تعیین شده است، ابلاغ نمودند. در بند ۴-۶ سیاست های ابلاغی رعایت رویکرد فرهنگی - تربیتی در برنامه ریزی آموزشی و برنامه ریزی درسی و در سند تحول بنیادین در هدف عملیاتی شماره ۱، راهکار ۱-۱ و در هدف عملیاتی شماره ۲، راهکار ۱-۲، عمدتاً از این رویکرد در زمینه بازنگری و اصلاح برنامه درسی در زمینه تربیت پذیری دانش آموزان بر اساس فرهنگ اسلامی - ایرانی و همینطور تولید محتوا و تقویت شایستگی های پایه دانش آموزان نام برده شده است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). نکته مهم و قابل توجه در برخورد با این رویکرد این است که قرائت های گوناگونی از این رویکرد وجود دارد و توافق مفهومی در این زمینه در میان سیاستگذاران نظام آموزشی، صاحب نظران و کارشناسان وجود ندارد.

سیاستگذاران نظام آموزشی از جمله دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش، رویکرد فرهنگی - تربیتی را به معنای فراهم آوردن زمینه ی تربیتی برای دانش آموزان متناسب با فرهنگ بومی تعریف نموده است. به اعتقاد وی آموزش و پرورش یک نهاد فرهنگی - اجتماعی است و وظیفه تربیت شهروندانی با ویژگی های فرهنگ بومی و متناسب با عصر حاضر را به عهده دارد به گونه ای که بتوانند به اقتضای زمان و متناسب با تحولات محیطی که در جامعه جهانی به وجود آمده فرزندان خود را تربیت کنند. ایشان یاد آور شده اند که این رویکرد در صدد است که عناصر پیدا و پنهانی را که در تربیت نسل امروز موثر است را متناسب و مبتنی بر فرهنگ ایرانی - اسلامی باز تولید و باز تعریف نماید و این اندیشه را در سراسر برنامه ها و کارها، ساری و جاری نماید (نوید ادهم، بی تا). عده ای دیگر از سیاستگذاران رویکرد فرهنگی - تربیتی را با حاکمیت رویکرد تلفیقی در برنامه های درسی مترادف دانسته اند. به اعتقاد زرافشان (۱۳۸۵)، یافته های حاصل از مطالعات متعدد جهانی حاکی از تجارب موثر و بهره مندی در راستای بهره گیری از رویکرد تلفیقی در برنامه های درسی است. وی یاد آور شد که این مطالعات نشان داده اند که کسب تجارب یادگیری دانش

¹ -Educational- Cultural approach

آموزان و ایجاد پیوند میان این تجارب به منظور رو یا رو شدن با مسائل و مشکلات مبتلا به زندگی فردی و اجتماعی از طریق در هم آمیختن و یکپارچه کردن محتوای دیسیپلین ها در دستور کار نظام های تعلیم و تربیتی قرار گرفته و دستاوردهای ارزشمندی را به ارمغان آورده است. که این موضوع در برنامه های سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی مطرح است. عده ای دیگر مراد وی از این رویکرد غنی کردن محیط آموزشی در بستر فرهنگ اسلامی - ایرانی مطرح نموده اند. ملکی (۱۳۹۳) رویکرد فرهنگی - تربیتی را با "تربیت دینی" مترادف نموده است. منظور از این رویکرد این است که با نگاه جهان شناسی توحیدی و توجه به کرامت انسانی که در اسلام مورد اهتمام است، زمینه رشد استعدادها و شخصیت افراد را فراهم نماید. ملکی با بیان این که این امر باید با به کارگیری مبانی تربیت اسلامی همراه شود، گفت: حوزه های علمیه و اندیشمندان حوزوی، یکی از ظرفیت های عظیم و گسترده نظام جمهوری اسلامی است که در جای جای ایران اسلامی دغدغه دین دارند و به دنبال کمک و یاری برای تأمین امور تربیت اسلامی هستند

کارشناسان تعلیم و تربیت نیز هر کدام به زعم خود این اصطلاح را تعریف نموده اند. یزدانی (۱۳۹۲) رویکرد فرهنگی-تربیتی را رویکرد علمی و ارزشی می داند و معتقد است به دلیل این که مقام معظم رهبری در سند تحول بنیادین از مسئولان آموزش و پرورش خواسته اند تغییرات اساسی در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر ارزش ها و معیارهای نظام و چشم انداز ۲۰ ساله و دغدغه های نظام و شهدا صورت دهند، به همین دلیل تحول بنیادین باید با محوریت رویکرد فرهنگی - تربیتی صورت پذیرد.

برخی از صاحب نظران در واکنش به تلقی سیاستگذاران نظام آموزشی نسبت به رویکرد فرهنگی - تربیتی نیز این اصطلاح نارضا تعریف نموده اند. مهر محمدی (۱۳۹۳) یادآور شد این واژه فاقد مبانی نظری است. به اعتقاد وی واژه صحیح این اصطلاح را "رویکرد فرهنگی به تربیت" است. سرکار آرنی (۱۳۹۲) این اصطلاح را "رویکرد فرهنگی به آموزش" تعریف کرده است. در این رویکرد "فرهنگ" در کانون توجه قرار دارد و لازم است در تبیین مسائل مربوط به آموزش به عنوان عامل اصلی در نظر گرفته شود. ایشان یاد آور شده اند به نظر من، رویکرد فرهنگی به فرایند آموزش و یادگیری، امکان بازبینی باورها و انتظارات از آموزش و یادگیری را با توجه به نیازها و قابلیت های هر جامعه و در مقایسه با سایر فرهنگ ها و جوامع فراهم می سازد و به فرایند توانمندسازی افراد اعم از والدین و کارگزاران آموزشی یاری می رساند تا مدرسه ای بسازند که همه افراد آن بکوشند از یکدیگر بیاموزند، معلمان از پرسش های دانش آموزان استقبال کنند، والدین به سوالات فرزندان خود به چشم گوهری انسانی بنگرند، دانش آموزان بیشتر به دنبال فهم مسئله باشند تا پاسخ صحیح آن، سیاست گذاران و تصمیم سازان آموزشی جسارت پرسیدن، شجاعت دانستن و پذیرش مسئولیت

های اجتماعی ناشی از آگاهی را برانگیزند، برنامه ریزان آموزشی و درسی تنوع روش ها و منابع برای رسیدن به حقایق علمی را به رسمیت بشناسند و بیش از دانش بر مهارت‌های زندگی تاکید کنند، مدیران آموزشی بیش از نتیجه به بهبود فرایندهای عمل بیاورند، مربیان امکان خطای آدمیان را بپذیرند و تلاش برای جبران آن را محترم بشمارند، وبه یاری انسان‌ها بشتابند تا بر دل نگرانی‌های ناشی از "آگاه شدن" و "ترس از دانستن" غلبه کنند (سرکار آرانی، ۱۳۹۰). در این رویکرد آموزش و یادگیری نیز هم چون سایر فعالیت‌های فرهنگی، از طریق زیست، مشارکت، تعامل پیدا و پنهان، پیچیده و غیررسمی، در مدت زمان طولانی، انجام می‌پذیرد. بنابر این، آموزش و یادگیری که اندیشه و عمل انسان را تغییر می‌دهد، در فرایند انس، مشارکت و زیست مستمر انسان در موقعیت فرهنگی که آموزش و پرورش را فرا گرفته است و فراتر از آموزه‌های رسمی است، حاصل می‌شود (سرکار آرانی، ۱۳۹۳). عده ای دیگر این رویکرد را با رویکرد فرهنگی - اجتماعی آموزش که ریشه در افکار کوبرن (۱۹۹۶) دارد مترداف نموده اند. صاحب نظران حوزه آموزش، از این رویکرد تحت عنوان رویکرد "اتحادی" یعنی "وحدت نظر و عمل" که تفکیک ناپذیری ذاتی تربیت از تعلیم و یکپارچگی دو عنصر آموزش و پرورش به منزله ترکیب ذاتی و نه ادغامی و الصاقی را مطرح می‌نماید، یاد نموده اند. لازم به ذکر است که این تلقی ریشه در افکار دیوئی دارد (۱۹۳۸، ۱۹۹۰).

حال به دلیل عدم توافق بین دیدگاه کارشناسان و سیاست‌گذاران و صاحب نظران در این زمینه داشتن ادبیات مشترک ضروری است که با گفتمان‌های متعدد میان کارشناسان و صاحب نظران و سیاستگذاران این ادبیات مشترک را ایجاد کرد. از این رو سوال‌هایی که در این پژوهش مطرح است این است که: جهت ایجاد درک مشترک بین صاحب نظران، سیاستگذاران، برنامه ریزان، مدیران و معلمان در مواجهه با سند تحول بنیادین، چگونه می‌توان رویکرد فرهنگی - تربیتی در سند تحول بنیادین را تبیین کرد، ودلالات‌های آن را در حوزه زیر نظام‌های ش گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش استخراج نمود؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

از اصطلاحات کلیدی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش "رویکرد فرهنگی - تربیتی" است. اهمیت این اصطلاح به حدی است که اکثر سیاستگذاران نظام آموزشی اعم از مقام عالی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰) دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۸)، رئیس سازمان آموزش و پرورش (۱۳۸۸، ۱۳۹۳، ۱۳۹۲)، مدیر کل وقت دفتر تالیف و تدوین کتب درسی (زرافشان، ۱۳۸۵)، و کارشناسان آشنا به وزارت آموزش و پرورش (یزدانی، ۱۳۹۰)، ملکی (۱۳۹۲) روح حاکم بر سند تحول را حاکمیت رویکرد

فرهنگی - تربیتی تعریف نموده اند. به همین دلیل مفهوم سازی رویکرد فرهنگی - تربیتی را یک ضرورت تعریف نموده اند.

علی رغم این تاکید همه جانبه سیاستگذاران و دست اندرکاران سند تحول بنیادین و کارشناسان آموزش بر نقش و اهمیت رویکرد فرهنگی - تربیتی در نظام آموزش و پرورش و همینطور سند تحول بنیادین، توافق مفهومی بر این موضوع وجود ندارد و هر سیاستگذار، کارشناس و همینطور صاحب نظران به زعم خود به بحث و بررسی پیرامون این رویکرد پرداخته اند. از راه های جلوگیری از سوء تعبیرهای متعدد و گوناگون در ابعاد مختلف سند توسط مراجع مختلف، عملیاتی نمودن این مفهوم یا به عبارتی تبیین روشن، ساده و قابل فهم این مفهوم است. این جاست که ضرورت انجام این پژوهش روشن و آشکار خواهد شد.

علاوه بر این انجام چنین پژوهشی می تواند به لحاظ نظری و عملی اثرات فراوانی از خود به جا گذارد. به لحاظ نظری به ارائه تبیین های گسترده روشن تر و ساده تر از طرح رویکرد فرهنگی - تربیتی و استخراج دلالت های تربیتی آن در شش زیر نظام های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش منجر شود. علاوه بر این گسترش مبانی نظری سند به ایجاد فهم مشترک خواهد انجامید و به لحاظ عملی نیز وظایف و مسئولیت های تحول آفرینانی که در انجام تحول بنیادین نقش کلیدی را بر عهده دارند و صحنه گردان تحول می باشند راروشن می نماید. این امر برنامه ریزی و ارزیابی از عملکردها راراحت تر می نماید که این امر قدرت پاسخگویی را بالا می برد. از این رو جهت جلوگیری از مخاطراتی که ممکن است اجرایی شدن سند تحول بنیادین را تهدید نماید لازم است مفهوم "رویکرد فرهنگی - تربیتی" تبیین و دلالت های آن استخراج گردند.

اهداف پژوهش

تبیین مفهومی قابل فهم از "رویکرد فرهنگی - تربیتی"

استخراج دلالت های تربیتی سازه مفهوم "رویکرد فرهنگی - تربیتی" سند تحول بنیادین در زیر

نظام های شش گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سوالات پژوهش

-تبیین مفهومی قابل فهم از "رویکرد فرهنگی - تربیتی" چیست؟

- سازه مفهومی "رویکرد فرهنگی - تربیتی" تبیین شده در زیر نظام های شش گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دارای چه دلالت هایی است؟

تعاریف مفاهیم کلیدی

ادراک مشترک^۱ : پیدا کردن فهم و درک و زبان مشترک بین دست اندر کاران تدوین سند تحول بنیادین و کارشناسان موضوعی آشنا به آموزش و پرورش در سطوح مختلف کلان، میانی و اجرایی .

تبیین^۲: معرفی روشن، ساده، قابل فهم و گسترده از سازه های اساسی مفهوم تربیت سند تحول بنیادین جهت نزدیک نمودن نظر و عمل تربیتی. در این پژوهش، این عمل (تبیین) از طریق طرح سوالات اساسی و کاربردی در حوزه مفهوم مورد نظر و پاسخ به آن سوالات در کمیته های دوجانبه (دست اندر کاران تدوین سند و کارشناسان موضوعی) انجام می شود.

دلالت های تربیتی^۳ : تعیین کاربرد های عملی روشن، ساده و قابل فهم از سازه مورد مطالعه در مولفه های اساسی آموزش و پرورش. در این پژوهش استخراج این دلالت ها بعد از عمل تبیین یعنی معرفی روشن، ساده و قابل فهم در کمیته های دوجانبه (دست اندر کاران تدوین سند و کارشناسان موضوعی) انجام می شود.

اعتبار بخشی^۴: اعتبار نشان گر ارتباط ضروری بین مفاهیم انتزاعی و معرف ها (تجربی) است (نیومن، ۲۰۰۳). در این پژوهش اعتبار بخشی فرایندی است که طی آن یک گروه از دست اندر کاران تدوین سند و ترکیبی از کارشناسان موضوعی آشنا به آموزش و پرورش، تبیین های مفهومی به عمل آمده ودلالت های استخراج شده را بررسی و میزان اعتبار و درستی آن را بر اساس برآزش و یا سازگاری مولفه های سازه با همدیگر و تناسب تبیین های به عمل آمده با عمل مورد ارزیابی و داوری قرار می دهند. توافق آرائی میان گروه های اهل نظر تعیین کننده اعتبار می باشد (تامپسون، ۲۰۰۴).

¹ -Co-Understanding

² -Explanation

³ -Educational Implications

⁴ -Validitation

مولفه های آموزش و پرورش: مولفه های آموزش و پرورش در این پژوهش عبارتند از: اهداف، برنامه درسی، نقش معلم و یادگیرنده در فرایند یاددهی - یادگیری، آموزش و ارزیابی است که تاثیر مفاهیم تبیین شده در این مولفه ها مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

رویکرد فرهنگی- تربیتی: منظور از رویکرد فرهنگی - تربیتی، تقویت و توسعه جنبه های تربیتی و اخلاقی دانش آموزان به منظور فراهم آوردن زمینه تربیت پذیری دانش آموزان بر اساس فرهنگ اسلامی - ایرانی است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

رویکرد مفهومی: رویکرد مفهومی در صدد توسعه و بسط نظری، زمینه ها و مولفه های مفهومی حوزه مورد مطالعه است. به عبارتی مشخص کردن ابعاد و جنبه های مختلف موضوع، روشن سازی هدف اساسی این رویکرد است.

تبیین^۱: تبیین از واژه بین مشتق شده است و به معنی وسط، توأم با انفصال، ظهور و انقطاع است. لذا معنی قطع و آشکار شدن از آن به دست می آید. بیان در باب تفعیل (تبیین) یعنی چیزی را بریا کسی روشن کردن است. در باب تفعیل تبیین معنای روشی را نیز می رساند. بنا بر این تبیین به عنوان یک روش هدایت و تربیت یعنی چیزی را برای کسی ایضاح و روشن کردن است. علامه طباطبایی مراد از تبیین را کشف و پرده برداری از علل احکام و قوانین و روشنگری اصول، معارف و علوم ذکر می کند (طباطبایی، ۱۳۴۴، ج ۲: ۲۹۵).

زیرنظام های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: زیر نظام ها گزاره های معطوف به بیان دستاوردهای مطلوب، رویکرد ناظر بر جهت گیری کلی و مشخص و چگونگی مواجهه با مسائل و موضوعات است که در سند تحول بنیادین زیر نظام های شش گانه عبارتند از: راهبری و مدیریت تربیتی، برنامه درسی، تربیت معلم و تامین منابع انسانی، تامین و تخصیص منابع مالی، تامین فضا، تجهیزات و فن آوری و پژوهش و ارزشیابی.

روش تحقیق

با توجه به خلاء مبانی نظری در باره رویکرد فرهنگی - تربیتی و عدم بررسی آن در قالب رویکردی جامع این مقاله از نظر هدف اکتشافی و به دنبال ایجاد دانش و درک بهتر از پدیده مورد بررسی است. از این رو با بررسی اسناد و مدارک موجود و با استفاده از مصاحبه های تخصصی به شناسایی و تبیین این مهم پرداخته شده است. رویکرد این مطالعه استقرایی و نحوه انجام آن کیفی است.

^۱ -Explanation

در این پژوهش تلاش بر این است تا با اتخاذ رویکردی کیفی و به طور مشخص با استفاده از راهبرد تحقیقی گروه کانونی و راهبرد مرور سیستماتیک^۱ که کیفی^۲ (تحلیلی)، انتقادی و ترکیبی (سنتزی) است به تبیین مفهومی سازه های اساسی مفهوم تربیت در سند تحول بنیادین پرداخته شود، تبیین های حاصله اعتبار بخشی گردد و دلالت های تربیتی آن استخراج گردد. این روش مطالعه، روشی مساله محور است که طی آن مطالعات انجام شده و نگاه های گوناگون به یک سازه به صورت انتقادی، هدفمند و سیستمی مورد تحلیل و ترکیب و جمع بندی قرار می گیرد (بنت و جسانی^۳، ۲۰۰۸).

جامعه تحلیلی

جامعه تحلیلی پژوهش در این مطالعه، کلیه مفاهیم اساسی سند تحول بنیادین در زمینه مفهوم "تربیت" است.

نمونه تحلیلی

در این پژوهش نمونه گیری از نوع نمونه گیری هدفمند است. استراتژی نمونه گیری نیز نمونه گیری نظری است. نمونه گیری نظری عبارت است از فرایند گرد آوری، کد گذاری، تحلیل و تصمیم این که چه داده هایی را در مرحله بعدی در کجا و چگونه گرد آوری نمود تا نظریه در حین شکل گیری داده ها تدوین شود. نظریه در حال تدوین فرایند گرد آوری داده ها را کنترل می کند (گلستر و اشتراوس، ۱۹۶۷). در این پژوهش نمونه تحلیلی "رویکرد فرهنگی - تربیتی" است که به طور عمیق مورد بررسی قرار گرفته است. لازم به ذکر است که این مفهوم یکی از مفاهیم کلیدی تعریف تربیت در مبانی نظری سند تحول می باشد.

روش اجرا

این پژوهش در دو مرحله انجام شده است. بین این دو مرحله ترتب منطقی وجود دارد. بدین معنی که لازم است ابتدا مرحله اول و پس از اجرای موفقیت آمیز این مرحله، مرحله دوم انجام شود که اینک هر یک از این دو مرحله مطرح خواهد شد.

مرحله اول: تبیین مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی

این مرحله عمدتاً بر تبیین مفهومی از مفاهیم مورد مطالعه متمرکز است. این تبیین مفهومی متشکل از دو مرحله است که عبارتند از:

¹ -Systematic review

² -Qualitative research

³ -Bennett & Jessani

- طراحی سوالات اساسی جهت تبیین مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی : طراحی سوالات

اساسی از طریق طی مراحل سه‌گانه زیر صورت می‌گیرد.

- استخراج سوالات اساسی در خصوص مفهوم رویکرد فرهنگی- تربیتی در سطوح مختلف برای رسیدن به فهم غنی و پرمایه‌ای از این مفهوم به طوری که از زوایای مختلف به مفهوم رویکرد فرهنگی- تربیتی پرداخته شود. در استخراج سوالات اساسی در زمینه تبیین مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی، توصیف "حداکثری" از این مفهوم مدنظر است. به اعتقاد گرتز(۱۹۷۳) توصیف "حداکثری" در پژوهش کیفی بر بیشترین و دقیق‌ترین توصیف‌ها از یک مفهوم تاکید دارد.

پاسخ به سوالات اساسی جهت تبیین مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی از طریق

- بررسی عمیق اسناد پشتیبان سند تحول بنیادین، نقدها، نظرها و دیدگاه‌های انتقادی در باره سند تحول بنیادین، پژوهش‌های پشتیبان سند تحول و آخرین یافته‌های علمی موضوعی در حوزه مورد مطالعه توسط اعضاء گروه کانونی
- مصاحبه با دست‌اندرکاران تدوین سند یا پژوهشگران سند، کارشناسان موضوعی، سیاستگذاران و کارشناسان حوزه آموزش و پرورش در صورت لزوم.
- تحلیل داده‌های متنی حاصله از طریق مرور اسناد مورد مطالعه و ارائه گزارش در جلسات کانونی

مرحله دوم : استخراج دلالت‌های تربیتی مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی

روش مناسب جهت استخراج دلالت‌های تربیتی مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی در حوزه های شش‌گانه زیر نظام ها استفاده از روش دلالت پژوهی است.. واقعیت این است که فرایند دلالت پژوهی به صورت خطی غیر قابل برگشت انجام نمی شود بلکه بین گام ها رفت و آمد های متعددی شکل می گیرد تا نتیجه حاصله معتبر و قابل اتکا تر شود. روش شناسی دلالت پژوهش گام هایی را طی می کند که این گام ها خطی نیستند بلکه مدام بین مراحل بده و بستان صورت می گیرد.

منابع جمع آوری اطلاعات

- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش
- اسناد پشتیبان سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش
- پژوهش های پشتیبان سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش
- نقد های به عمل آمده از سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش در قالب مصاحبه، مقاله، پایان نامه های دانشجویی در مقاطع کارشناسی ارشد و دکترا و طرح های پژوهشی و....

-صورت جلسه های موجود در زمینه سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش

-یافته های علمی در زمینه موضوعی مورد نظر

روش تجزیه و تحلیل

در روش تجزیه و تحلیل واحد تحلیل، موضوع در نظر گرفته شد. راهنمای اصلی موضوعات مورد توجه در تحلیل پروتکل بود. در تحلیل محتوا از هر دو شیوه تحلیل محتوای آشکار و تحلیل محتوای پنهان استفاده شد. مراحل ذیل در تحلیل عبارتند از :

تلخیص داده ها :

تفسیر، خلاصه کردن عبارات یا عبارات مترادف، قرار دادن عبارات در دسته بندی های وسیع تر

عرضه داده ها :

یافته های حاصل از هر مصاحبه در جدولی جداگانه قرار گرفت. همچنین جدول کلی برای کد های اختصاص یافته به مفاهیم تکمیل شد.

تفسیر داده ها:

فرایند تفسیر (واکاوی) تا زمانی ادامه یافت که دیگر هیچ موضوعی را نتوان از گفت و گو ها قابل استنباط نمود. به این مرحله در پژوهش کیفی، نقطه اشباع^۱ اطلاق می شود. از نشانه های نقطه اشباع رو به رو شدن با داده های تکراری است (سوسا و هیدریکس^۲، ۲۰۰۶) این گام با پاسخ به چند پرسش مشخص می شود که آیا زمینه برای نوشتن گزارش نهایی آماده است یا خیر؟

آیا پاسخ به تمام پرسش ها رضایت بخش است ؟

آیا ناسازگاری هایی در بین اطلاعات گرد آوری شده وجود دارد ؟

اگر حداقل پاسخ ها به اکثریت سوال ها مثبت باشد، داده ها برای گزارش نهایی آماده است.

¹ -Saturation point

² - Σουσα & Ηεαδρικσ

فصل دوم

بنیادهای رویکرد فراسنگی - تربیتی

در فرهنگ لغت، رویکرد را به معنای توجه روی نهادن، روی آوردن، رو به سوی چیزی یا به کسی آوردن. موضع گیری، جهت گیری نسبت به موضوعی خاص، جهت گیری در تصمیم سازی و تصمیم گیری های راهبردی و یا تاکتیکی تعریف کرده اند (دهخدا، ۱۳۹۰). رویکرد به ما می گوید در تنظیم برنامه های خود باید به کدام سو حرکت کنیم. رویکرد جهت گیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با موضوع مورد نظر، که با توجه به مجموعه ای از مفروضات نظری سازوار، تعیین می شود و التزام به آن موجب همگرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روشهای خاصی در عرصه عمل خواهد شد، تعیین می کند (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰).

هر نظام تعلیم و تربیتی یک جهت و سویی دارد که همان رویکرد است. رویکردها ممکن است ارادی، تعیینی، غیرارادی و غیرتعیینی باشند. ممکن است واحد باشند، یا ممکن است بخشهای مختلف آن را تحت تأثیراتی که منجر به سردرگمی و هرج و مرج در محصول یادگیری شوند، قرار دهند. رویکرد شاخص کلانی است که نشان می دهد جهت گیری های ما چگونه باید باشد. رویکرد در واقع جهت دهی هایی است که همه اهداف ریز و درشت در ارتباط با آن تعریف می شود. رویکرد رنگی است که به اهداف ما زده می شود. رویکرد متفاوت از "کارکرد" است.

باید به تفاوت کارکرد و رویکرد اشاره کرد؛ کارکردهای مختلفی برای نظام آموزشی هست از جمله کارکرد فرهنگی و تربیتی ولی رویکرد، اولویتی است که به جهت گیریها داده می شود. رویکرد یعنی این که می خواهیم آگاهانه و با برنامه این نگاه را در تک تک عناصر نظام آموزشی وارد کنیم. رویکرد متفاوت از رشته است. تفاوت رشته و رویکرد در این است که رشته دانشگاهی یک نظام علمی و معرفتی است که طی بیش از یک قرن در دنیای مدرن و در جهان آکادمی به وجود آمده و از یک حدی از انسجام و یکپارچگی برخوردار است. رشته از اواخر قرن ۱۹ در یک فرایند تخصصی و تقسیم کار اجتماعی در دنیای مدرن شکل گرفته است.

رویکرد نام چترگونه است که مجموعه وسیعی از رشته ها در آن قرار می گیرند و اساسا برای توسعه نوعی نگاه بین رشته ای و فرا رشته ای و حتی ضد رشته ای شکل گرفته است. این فرایند نو پس از پایان جنگ جهانی دوم و در نتیجه بحران هایی که رشته های دانشگاهی با آن مواجه شده اند شکل گرفت. به خصوص که این رشته های تخصصی به علت ریز ریز شدن و جزیی نگری دیگر فهم کلیت های اجتماعی و

فرهنگی را نداشتند و به نوعی نظریه پردازی اجتماعی در حال عقیم شدن و ناباوری منجر شد چرا که رشته های دانشگاهی قدرت این که بتوانند وضعیت جامعه، سیاست، و اقتصاد و فرهنگ در دنیای امروز را که گاهی به آن واژه دنیای پسا صنعتی اطلاق می کنند، توضیح دهند و تفسیر کنند نداشتند.

تاریخچه پیدایش فرهنگ

سابقه مفهوم فرهنگ به قرن ۱۵ بر می گردد جلوه های فرهنگ (زبان، دین و هنر و...) از گذشته های پیش همواره مطرح بوده است. اما یک مفهوم ترکیب کننده که این ها را با هم جمع کند، وجود نداشته است. آن چه واضح است این که مفهوم فرهنگ یک مفهوم مدرن است. تا قرن ۱۵ در غرب کسی از واژه کالچر چیزی بیش از مفهوم تعلیم و تربیت نمی فهمید. تیلور در کتاب فرهنگ ابتدایی نخستین تعریف مردم شناسی فرهنگ را این گونه تعریف کرد: فرهنگ یا تمدن، آن کل پیچیده ای است که شناخت ها، باورها، هنر، اخلاق، حقوق، آداب، رسوم، دیگر عادات و توانایی هایی که انسان به عنوان عضوی از جامعه کسب می کند، شامل می شود (کوش، ۱۳۸۱).

در قرن ۱۶ فرهنگ به معنای عمل مورد توجه قرار گرفت. عمل کشت و کار روی زمین. در اواسط قرن ۱۶ معنای مجاز فرهنگ شکل گرفت و در نتیجه فرهنگ به معنای پرورش یک توانایی یا استعداد یا به معنای کار کردن در جهت توسعه مد نظر قرار گرفت. اما این معنای مجازی تا پایان قرن هفدهم رواجی اندک یافت (کوش، ۱۳۸۱). تحول محتوای معنی شناختی واژه فرهنگ تا قرن هجدهم چندان تحت تاثیر تحول عقاید نبود و بنا بر این بیشتر حرکت طبیعی زبان را دنبال می نمود. از یک سو به صورت کنایه (از فرهنگ در معنای وضعیت تا فرهنگ به معنای عمل) و از سوی دیگر به صورت استعاره (از کشت زمین تا پرورش اندیشه) به کار می رفت، بدین گونه از الگوی لاتینی خود پیروی نمود.

در قرن هجدهم فرهنگ به تدریج در معنای مجازی خود پذیرفته شد. واژه فرهنگ در آن هنگام غالباً با یک متمم مفعولی همراه بود. بدین ترتیب از فرهنگ هنر، فرهنگ ادبیات یا فرهنگ علوم گفت و گو می شد چنانکه گویی مشخص ساختن آن چه پرورش می یابد الزامی است. فرهنگ رفته رفته از متمم های خود رها شده، به صورت تنها و در معنای "شکل دهی" و "پرورش" اندیشه یا استعداد به کار رفت. در قرن هجدهم فرهنگ هنوز به صورت مفرد به کار می رفت که عام گرایی و انسان گرایی فیلسوفان را نشان می داد. بدین معنی که فرهنگ ورای هر گونه تمایز میان مردم یا طبقات به کار می رفت. از این رو فرهنگ در

ایدئولوژی متفکران عصر روشنگری کاملاً راه یافت و با عقاید و افکار مربوط به پیشرفت، تحول، تعلیم و تربیت و خرد که در کانون توجه تفکرات عصر قرار داشت، همراه شد (کوش، ۱۳۸۱).

با بهره مندی از مباحث بالا به این امر پی می بریم که تحولی که در مفهوم فرهنگ صورت گرفته است بیشتر ناظر بر سطح تعلیم و تربیت بوده است که به صورت استعاری بیان شده است. در قرن ۲۰ تایلور با استفاده از مهندسی معکوس به مفهوم انتزاعی از فرهنگ رسید و فرهنگ را این گونه تعریف کرد: کل در هم تنیده ای که مشتمل بر دانش، باور، هنر، اخلاق، قانون، رسوم و قابلیت ها و عاداتی است که به وسیله انسان به عنوان عضوی از یک جامعه کسب می شود (تایلور، ۱۹۵۹). در همین راستا تولستوی در روسیه و یا هر در در المان بحث فرهنگ را به معنای تعلیم متعالی مطرح کردند و یاد آور شدند که آن چه در راستای تعلیم متعالی نیست به عنوان ضد فرهنگ و نقطه مقابل فرهنگ است (پاکتچی، ۱۳۹۰).

فرهنگ در معنای انتزاعی خود سه کاربرد عمده پیدا کرده است. اول به صورت یک اسم مستقل و انتزاعی که فراگرد رشد فکری، معنوی و زیباشناسانه را می نمایاند، جلوه گر شد. دوم آن که کاربردی عام یا خاص پیدا که معرف روش زندگی معینی است پیدا کرد (در یک گروه مردم، دوره یا بشریت به طور کلی) و سوم به توصیف آثار و تجربیات فکری که به خصوص فعالیت های هنری را هدف می گیرد، منجر شد (پهلوان، ۱۳۷۸). شایان ذکر است که در دوران اخیر با ورود به دوران مدرنیته و انقلاب صنعتی نگرشی جدید با توجه به نظام معرفتی شکل گرفت. به عبارتی دیگر در مباحث مطالعات فرهنگی قدیم، فرهنگ به عنوان مجموعه ای از هنجارها، از خصلتی تجویزی برخوردار بود، اما هنجارهای فرهنگی مدرن به معنای بی طرفانه و غیر ارزش گذارانه است. به سخنی روشن تر، هنجارهای فرهنگی به دو معنا به کار می روند یکی هنجار رایج و آماری و دیگر هنجار مطلوب و آرمانی (بشریه، ۱۳۷۹). با بررسی مفهوم فرهنگ در زبان های اروپایی به این مهم دست می یابیم که این مفهوم در گذر تاریخی بر اثر تشابه به گونه نظام استعاری به کار رفته است. این مفهوم در ادامه این روند طی قرون ۱۶ تا ۱۸ توسعه معنایی پیدا کرده است.

با مروری تاریخ انگاره ای بر شکل گیری مفهوم فرهنگ باید گفت فرهنگ در مراحل نخستین خود در فرآیند مفهوم سازی مانند بسیاری از مفهوم سازی های دیگر با دو رخداد مهم مواجه است: انتقال از امور جزئی متفرق به امر کلی که می توان از آن به فرایند انتزاع تعبیر کرد. انتقال از ساحت تحقق در واقع، به ساحت تعین در ذهن که می توان از آن به فرایند تشخیص تعبیر کرد.

ترکیب دو فرایند نخست یعنی انتزاع و تشخیص، مفهوم فرهنگ به مثابه رشد دهی و پرورش را ممکن ساخته است. در چنین برداشتی از فرهنگ که پرورش افراد جامعه و نگاهداری متون را با تمام گسترده اش در بر می گیرد. نظام های هنجاری متنوعی اعم از دینی، اخلاقی، زیبایی شناختی، عمل گرایانه و.... مطرح می شود که همین تنوع فرهنگ را به مثابه یک نظام چند محوری را ممکن می سازد. آشکار است که جوامع مختلف در رویکرد شان به آن چه فرهنگ خود می پندارند، انتظار می رود که یکی از نظام های هنجاری را بر دیگر نظام ها متقدم سازند.

رخداد پسین در تاریخ انگاره فرهنگ، تبدیل فرهنگ به مثابه نظام پرورشی به یک عامل هویتی است که گروهی از مردم را به گرد هویتی مشترک جمع می کند. آن ها را از غیر خود مرزبندی می کند و گاه نافرنگ بودن غیر را تا حد بربریت نکوهش می کند. گام بعدی در شکل گیری مفهوم فرهنگ، آن است که در کنار فرایند پرورش، به جنبه تولید یا محصول نیز توجه می شود و بدین ترتیب مفهوم پرورش، از محتوای نخستین خود به سوی محتوای جامع تری سوق می یابد که جنبه تولید را در دیالوگ برجسته می سازد. نهایتاً آن چه از مطالعه واکاوی مفهوم فرهنگ با استفاده از روش تاریخ انگاره به دست آمده است این است که اگر چه مفهوم فرهنگ در ابتدا بر نوعی نظام آموزشی و تربیتی نسبت به افراد در یک سطح وسیع اما با عمق کم دلالت دارد اما این خود جزئی از نظام هویتی است که افراد در یک جامعه کسب می کنند به عبارتی در ادامه فرایند تغییر و تحولات مفهوم فرهنگ مابا یک تغییر استعاری مواجه می شویم که مولفه های مفهوم فرهنگ در سیر انتقال از اجتماعات کوچک یا قبیله ای به اجتماعات بزرگ تر، کارکردهای متفاوتی پیدا می کند. از این رو نوع نگاه به مفهوم فرهنگ بسیار متنوع است و این مسئله از این جا ناشی می شود که فرهنگ را هر کسی از زاویه وقوف، بستر، زمینه فکری و تاریخی خود نگریسته است و آن را از نگاه نیاز کاربردی خود شناخته و به ارائه تعریفی از آن پرداخته است

امروزه پارادایم غالب در فضای علوم اجتماعی با رویکرد توصیفی به فرهنگ نگریسته است و عمدتاً ساحت تحقیقات گرچه با نگاهی انتقادی که آستن تجویزات را فراهم می آورد اما باز در فضایی توصیفی به این مقوله پرداخته است (دنیلز، ۲۰۰۷). بندیکت فرهنگ را الگوی فکری و رفتاری کم و بیش مستحکمی می داند که به بنیان های عقلانی و عاطفی یک جامعه وابسته است (یالدوین، ۲۰۰۶). در همین راستا برگر، لاکمن و گیرتز بر اساس تحقیقات خود "فرهنگ را زمینه تنظیم ارزش ها و نگرش هایی می دانند که به زندگی شکل داده و انسان را در مورد رویدادهای زندگی اش توجیه می کند. بدین معنا عناصر فرهنگی در هر دوره ای از زمان تنها از طریق زندگی کردن در جامعه فراگیر می شود (کاگیلتاری، ۲۰۰۹). در این

رویکرد اگر چه به تعبیر حال فرهنگ این امکان را به ما می دهد که معنای آن چه را دیگران انجام می دهند در یابیم لکن تبیین مفهوم فرهنگ به عنوان انباشتی انسانی (که تمام نمادهای زندگی فردی و اجتماعی را در بر می گیرد) با کلی نگری و تقلیل گرایی رو به رو است.

به عبارتی مفهوم فرهنگ در علوم اجتماعی حاضر، به دایره امر واقع و یا امر موجود تعلق پیدا می کند و ساخت و پرداختی که نسبت به این مفهوم انجام می گیرد از حدود و ثغور تعاریف توصیفی فراتر نمی رود. فرهنگ مفهومی عمومی اما پیچیده است. اولین چالش در انجام پژوهش های مربوط به حوزه فرهنگ رسیدن به درک درستی از مفهوم فرهنگ است. با توجه به تعریف بی شمار از فرهنگ، همان طور که ترایاندیس متذکر شده است مفهوم سازی فرهنگ به هیچ وجه ساده نیست. گاهی پیچیدگی به حدی است که حتی در سطح یک رشته علمی معین تعریف جامع و همگانی از فرهنگ رامشکل کرده است (آزاد ارمکی، ۱۳۷۸). با این وجود بسیاری از دانشمندان برای تعریف فرهنگ از استعاره بهره گرفتند.

فرهنگ یابی^۱: فرهنگ یابی فرایند تغییر فرهنگی است که هنگام رویارویی دو فرهنگ مستقل روی می دهد و منجر به افزایش مشابهت های آن دو می شود. در این ارتباط فرهنگ دهنده همه عناصر فرهنگی خود را نمی تواند منتقل کند و نظام ارزشی فرهنگ گیرنده نیز مانع ورود برخی عناصر فرهنگی یا تعدیل آن ها می شود. در واقع فرهنگ یابی اشاره به یادگیری در فرهنگ دوم دارد.

فرهنگ پذیری^۲: فرهنگ پذیری فرایند اکتساب الگوهای رفتاری و بازنمایی های ذهنی (باورها، دانش و نظائر آن) توسط فرد است. این اکتساب موجب می شود فرد بتواند به عنوان عضوی از آن فرهنگ ایفای نقش کند. فرهنگ پذیری برای اعضای بومی فرهنگ و عمدتاً در دوره کودکی در خلال عادات و تعلیم و تربیت رخ می دهد (برفیلد، ۲۰۰۰). البته توجه به این نکته ضروری است که فرهنگ اول و دوم فرد همیشه کاملاً قابل مشخص و جدا کردن از یکدیگر نیستند. اما عموماً فرهنگ اول شامل خانواده، آشنایان، همسایگان و اجتماعات محلی است.

مفهوم فرهنگ

واژه فرهنگ از پیشاوند "فر" و کلمه "هنگ" تشکیل شده است. این کلمه به معانی گوناگون به کار رفته است: دانش، ادب، خرد، تعلیم و تربیت، بزرگی و سنجیدگی از جمله آن هاست. واژه فرهنگ در زبان فارسی از واژه های اصیلی است که در آثار کهن زبان فارسی یافت می شود. این واژه از جمله واژه های علوم

^۱ - Acculturation

^۲ - Enculturation

انسانی است که با کاربرد بسیار زیاد آن اتفاق نظری در باره آن وجود ندارد. این واژه از مصدر فرهیختن به معنای ادب، هنر و علم آموختن است. فرهنگ راه و روش زندگی است که هر قومی برای خود دارد.

در یک تعریف لغت نامه ای، فرهنگ هر آن چیزی است که کسب می کنیم، می آموزیم، انتقال می دهیم و در یک کلام مجموعه حیات اجتماعی است که از سازمان های نهادی تا حیات روانی را در بر می گیرد (بیرو، ۱۳۷۰). در یک تعریف کاربردی می توان گفت جوهره اصلی فرهنگ همان علائم، اندیشه ها، روابط منطقی و گفتمانی است که به طور تحلیلی در دوازده حوزه تقسیم می شوند که عبارتند از: تمثال، شخص، نماد، باور، ارزش، تکلیف، فن، نفع معرفتی، کنش ارزشی، کنشگر، رابطه منطقی، رابطه گفتمانی (چلبی، ۱۳۷۵). با این رویکرد اشتراکات فرهنگی، عناصر و اجزای مشترک بین جوامع هستند.

ویلیامیز، معتقد است که واژه فرهنگ یکی از دو یا سه پیچیده ترین واژه ها در زبان انگلیسی است. بخشی از این تعاریف متفاوت ناشی از دیدگاه ها و برداشت های مختلف و بعضاً متعارض پژوهشگران است. پیچیدگی و سیالیت زندگی اجتماعی در بروز و وجود تعاریف متعدد تاثیر دارد. فرهنگ به مجموعه ای از دانسته ها، داشته های معرفتی، روابط و رفتارهای افراد یک جامعه گفته می شود که غالباً رفتارها و تفکرات جاری را شکل میدهد. براساس این تعریف رفتارها و روابط افراد یک جامعه در زمینه های مختلف نظیر یادگیری و..... ریشه در فرهنگشان دارد (شاین، ۱۹۹۰).

قوم نگاران و جامعه شناسان فرهنگی، فرهنگ را به مانند ظرف و بستری در نظر می گیرند که بر کلیه رفتارها و اعمال انسان در موقعیت های گوناگون تأثیر میگذارد. این تلقی از فرهنگ مرزهای تأثیرگذاری آن بر رفتار انسان را بسیار وسیع تر و عمیق تر میدانند. لازم به ذکر است که هر فرهنگی در هر دوره ای مبین میزان سطح پیشرفت و ترقیات فنی، تجربیات تولیدی در کار، آموزش و پرورش، علوم، ادبیات، هنرها، آرمان ها و نهادهای اجتماعی معین از زندگی انسان هاست. در واقع فرهنگ ماورای پدیده های غریزی است و مجموعه ارزش های مادی و معنوی است که توسط انسان ها در طی تاریخ انسانی آفریده شده است. فرهنگ مجموعه تافته و تنیده سازوار شده ای از بینش ها، منش ها و کنش های پایدار است که هویت جمعی و طبیعت ثانوی شهروندان را پوشش می دهد. مطالعه فرهنگ در حقیقت " انسان شناسی انضمامی " است. یعنی آنگاه که انسان به انضمام محیط، زمان، مکان و دیگر ظروف زیستی او مورد مطالعه قرار می گیرد در حقیقت فرهنگ مطالعه می شود. فرهنگ، یک امر محقق است نه یک امر مطلوب و حاضر در گذشته و ناظر در حال و حاکم بر آینده.

اولین تعریف جامع و علمی از فرهنگ را تیلور (۱۸۷۱) ارائه نمود. او در تعریف انسان شناختی خود از فرهنگ می نویسد: فرهنگ در معنای وسیع، کلیت در هم یافته ای شامل دانش، هنر، اخلاق، قانون، آداب و رسوم و هر گونه قابلیت و عاداتی است که به وسیله انسان به عنوان عضوی از جامعه کسب شده باشد. از نگاه یونسکو فرهنگ کلیت تامی متشکل از ویژگی های معنوی، مادی، فکری و احساسی است که یک گروه اجتماعی را مشخص می کند. جامعه شناسان فرهنگ را میراثی می دانند که از نسلی به نسلی بعد منتقل می شود. فرهنگ نه تنها هنر و ادبیات را در بر می گیرد شامل آیین های زندگی، حقوق اساسی نوع بشر، نظام های ارزشی، سنت ها و باروها نیز هست. این میراث ژنتیکی نبوده بلکه رفتار و باروهایی است که مردم آموخته و در اندیشه و عمل به کار می گیرند. هاکسلی (۱۳۸۲) فرهنگ را وسیله ای فرا عضوی و سازمانی که بشر به وسیله آن از منابع طبیعت برای حفظ بقای خود استفاده می کند و پیشرفت آن که معلول انباشته شدن تجارب و آمخته های گروهی در طی زمان است به صورت کارایی بیشتر در استفاده از منابع و تعالی تمدنی جلوه گر می شود. عابدی (۱۳۸۴) معتقد است فرهنگ به معنای ارزش ها، هنجارها، سنت ها و آداب و رسومی است که در جوامع انسانی متفاوت است. ما با فرهنگ به دنیا نمی آییم بلکه در اجتماعی به دنیا می آییم که فرهنگ خود را به ما می آموزد. فرهنگ اکتسابی است و به وجوه مشترک انجام کارها در جامعه خاص دلالت دارد. این وجوه عواملی چون نحوه تغذیه افراد، پوشش، احترام به یکدیگر و تربیت فرزندان را در بر می گیرد. ملکی (۱۳۸۸) فرهنگ را مجموعه ای از ارزش ها، هنجار و رفتارها می داند که شیوه زندگی انسان را معین می کند و به کلیه فعالیت های فردی و جمعی او جهت می دهد.

در پایان قرن هیجدهم و آغاز قرن نوزدهم که درکشور آلمان، برای «بازجست» تاریخ و شناخت نژادها و جامعه های انسانی تلاش چشمگیری شد. نخست آرمان ها، آیین ها و رسم ها، هنرها و دانش های جامعه ها و نژادها را مورد بررسی قرار گرفت، سپس واژه «فرهنگ» را جهت برطرف نمودن نیازهای مادی و امور شهری به کار بردند. "هردر" فرهنگ را پرورش پیش رونده استعدادها و توانمندی ها تعریف کرده و آدلونگ آن را ادب آموزی و پیرایش دانسته است. آلمانی ها، به ویژه بعد از هردر، مفاهیم فرهنگ و تمدن را در برابر هم قرار داده اند و مجموع دستاوردهای مادی، آثار فنی، اشکال و صور سازمان اجتماعی را که امکان بروز و تجلی یک جامعه را فراهم می سازند، تمدن خواندند. از نظر آن ها، فرهنگ عبارت است از مجموع مظاهر معنوی، آفرینش های ادبی، هنری و ایدئولوژی مسلطی که تشکیل دهنده واقعیت بدیع و خاص مردمی در یک دوران می باشد. تعریف جدید فرهنگ، پس از آلمان به کشورهای دیگر راه پیدا کرد. در آغاز کشورهای دیگر به دلیل آلمانی بودن آن تعریف، در برابر آن مقاومت می کردند و دانشمندان و روشنفکران

انگلیسی، تا جایی که می‌توانستند با مفاهیم «جامعه» یا «تمدن» مطالب خود را بیان کردند و در برابر اصطلاح «فرهنگ» ایستادگی می‌کردند. فرانسه از انگلستان نیز بیشتر ایستادگی کرد و «تمدن» را، که گویای پیشرفت و شهری شدن است، تا همین اواخر بر «فرهنگ» ترجیح می‌داد.

معمولاً دانشمندان، فرهنگ را از دو بعد متمایز مورد توجه قرار می‌دهند: الف- به عنوان واقعیتی عینی، نظیر آثاری که تحقق پذیرفته‌اند یا هر آنچه به عنوان حاصل یا نتیجه‌ای ارائه و کسب می‌شود؛ ب- به عنوان واقعیتی که انسان‌ها با آن زندگی می‌کنند، مشارکت در سلسله امور مستمر و باتحرک، هیأتی پرتحرک متشکل از ارزش‌ها. فرهنگ‌هاست، بنا به تعریف کروبر (kroeber) و کلوکهورن (kulchhohn). فرهنگ را مشتمل بر الگوهای رفتاری صریح و روشن یا غیرصریح و ضمنی که به وسیله نمادها و به طریقه نمادی، کسب و منتقل می‌شود، نمودند. تأمل عمده‌ترین دستاوردهای گروه‌های انسانی است و در کارهای دستی نیز تجسم می‌یابد. فرهنگ همچنین مشتمل بر سنن (که تاریخ گویای آن است)، اندیشه‌ها، به ویژه ارزش‌های وابسته بدان اندیشه‌ها است. بالاخره اینکه فرهنگ از جهاتی می‌تواند نتیجه اعمال انسانی و از جهاتی دیگر عامل شکل‌دهنده اعمال انسانی تلقی گردد.

فرهنگ را به مفهوم عام و خاص نیز به کار برده‌اند: فرهنگ در مفهوم عام، روش زندگی کردن و اندیشیدن است و از مجموع دانسته‌ها، تجربه‌ها و اعتقادهای یک قوم حاصل می‌شود. فرهنگ، استنتاجی است که ملتی طی قرن‌های متمادی از دریافته‌های خود از زندگی کرده است. به همین سبب، یکی از موجبات غنای فرهنگ را، درازی عمر صاحب آن می‌دانند. زیرا فرهنگ مجموعه ارزش‌ها و آیین‌های خوب است و هرچه زمان بیشتری بر قومی گذشته و فرصت‌های بیشتری در اختیارش قرار گرفته باشد، افزون‌تر خواهد توانست سرمایه معنوی ذخیره کند و آیین‌های بهتر را جانشین آیین‌های بدتر سازد. همچنین هرچه ملتی بیشتر در معرض نشیب و فراز و تجربه‌اندوزی قرار گیرد، فرهنگی بارورتر به دست می‌آورد.

فرهنگ غیرمادی به موضوعات و مسائلی گفته می‌شود که ممکن نیست آن‌ها را با موازین کمی اندازه‌گیری کرد و به آسانی نمی‌توان آن‌ها را مقایسه و ارزیابی نمود، مانند: معتقدات، ضوابط خویشاوندی، زبان، هنر، ادبیات و رسوم که درواقع هویت فرهنگی یک جامعه می‌باشد و بالطبع از دست دادن یا به عاریت گرفتن آن، ضایعه‌ای است که قومیت یک گروه اجتماعی را تهدید می‌کند. این در حالی است که فرهنگ مادی را می‌توان و باید با گرفتن از فرهنگ‌های دیگر توسعه داد و غنی ساخت. (بعضی تقسیم‌بندی‌ها، فرهنگ غیرمادی را «فرهنگ» نامیده و مطالعه آن را کار مردم‌شناسی دانسته و فرهنگ مادی را «تمدن»

نامیده و تحقیق درباره آن را موضوع جامعه‌شناسی دانسته‌اند. البته در مجموع نمی‌توان فرهنگ مادی و غیرمادی را از یکدیگر مجزا ساخت. هرچند به هم پیوستگی فرهنگ مادی و غیرمادی به‌ظاهر مشخص نباشد، این پیوند و تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم به تدریج و با توجهی اندک برملا می‌گردد، به عنوان مثال: ویرانی قنات نه تنها به بنیة اقتصادی و اجتماعی جامعه لطمه می‌زند، بلکه سنت اعتقادی و باورهای قومی را نیز دستخوش تزلزل می‌سازد. در این اواخر، فرهنگ به صورت مفهوم اصلی انسان‌شناسی اجتماعی درآمده و معنی بسیار وسیع‌تری پیدا کرده است.

فرهنگ، بهترین موازین اخلاقی، معتقدات مذهبی، تفکر، آداب و سنن را اخذ می‌کند و خود را از آن می‌پرورد. فرهنگ، روش زندگی یک قوم را مشخص می‌کند. چند قوم با مذهب مشترک یا اصول اخلاقی کمابیش مشترک، شیوة زندگی کردن و اندیشیدن مشابه ندارند، زیرا فرهنگ آن‌ها با هم متفاوت است. در عین حال، فرهنگ محصول کار گروهی و نتیجه کوشش‌های همگانی قومی در طی دوران‌های متوالی است. فرهنگ پرورده نمی‌شود و باقی نمی‌ماند، مگر در پرتو تحرک. فرهنگ امری زنده است. بنابراین، باید متحرک و روینده باشد. توقف او، مرگ اوست؛ چه، اگر فرهنگ طبع منعطف و سیال نداشته باشد تا بتواند خود را پیوسته بر نیازها و آرمان‌های دارنده خود منطبق سازد، از پای درخواهد آمد. همین خاصیت زنده بودن به او جنبه پذیرندگی داده است؛ آغوش پذیرنده دارد و از هر جا، هر چه را که مایة تقویت و بالندگی خود می‌یابد، می‌گیرد. در مقابل، از خود نیز می‌دهد. بدین ترتیب با داد و ستد، خود را زنده و شاداب نگاه می‌دارد.

فرهنگ نشانه کار و انتخاب است. انتخاب؛ یعنی به آنچه هست قانع نبودن و بهتر جستن. از این رو فرهنگ جنبه کیفی دارد، نه کمی. نابجا نخواهد بود اگر انسان را در یکی از تعریف‌هایش «موجود فرهنگی» بخوانیم. موجود فرهنگی کسی است که در زندگی به سطح و به آنچه برآورنده حوایج اولیه است، اکتفا نمی‌کند و طالب عمق و زیبایی نیز می‌باشد. این عمق در چیست؟ جستن چیزی در ورای آنچه به وسیله حواس درک می‌شود، مثلاً انسان از منظره یک کوه یا یک درخت به وجد می‌آید، ولی به همین اکتفا نمی‌کند و درصدد برمی‌آید که از چوب این درخت کشتی بسازد و باز قدمی دیگر از این دورتر می‌رود؛ یعنی می‌کوشد تا این کشتی را به طرز زیبایی بسازد. از سوی دیگر به کمک فرهنگ است که زمان گذشته به حال پیوند می‌خورد و دنیای حال که حالت سطح دارد، عمق پیدا می‌کند. پس حاصل فرهنگ این می‌شود که انسان برگزیده‌تر، بارورتر، و بیشتر زندگی کند. انسان بیشتر با کمک تاریخ، ادبیات و هنر به گذشته‌های دور می‌رود و نیز با ایجاد آثاری که گمان می‌کند بعد از او بر جای خواهد ماند، حیات خود را در آینده می‌گستراند و بدین طریق با مشکل «گذرندگی» حیات مقابله می‌کند و خود را در گذشته و آینده حاضر

می‌بیند. به طور کلی، بهترین تجلی آرزوی «خلود»، «یادگار» و «پادزهر گذرندگی» در فرهنگ است. ما وقتی از فرهنگ گذشته یا میراث فرهنگی ملی سخن می‌گوییم، باید دو مسأله را معین سازیم: یکی اینکه آن ملت در طی تاریخ چه راه و رسمی در زندگی پذیرفته، دیگر اینکه چه آثاری به منظور گشایش و عمق زندگی به وجود آورده است.

فرهنگ نه علم و فن خاص، بلکه نتیجه و چکیده علم‌ها و فن‌هاست و چون بازتاب احساس لطیف و آموخته‌های مشترک از زندگی است، زبان عام انسان‌ها قرار گرفته و مردم را از طریق آنچه بیشتر به هم نزدیکشان می‌کرده به هم پیوند داده است. با توجه به تعاریف فرهنگ و وسعت قلمرو و تنوع کیفی و کمی پدیده‌ها، نمی‌توان همه آن‌ها را در یک ردیف قرار داد. بدین لحاظ فرهنگ را به فرهنگ مادی و فرهنگ غیرمادی تقسیم کرده‌اند.

از این لحاظ مهم‌ترین تعریف متعلق به مالینوسکی^۱ است که فرهنگ را مشتمل بر ابزار، کالاها، فرایندهای فنی، عقاید، عادات و ارزش‌های موروثی، می‌داند. او ساخت اجتماعی را نیز در داخل مفهوم فرهنگ جای می‌دهد، زیرا معتقد است «ساخت اجتماعی را حقیقتاً نمی‌توانیم بشناسیم مگر اینکه آن را جزئی از فرهنگ به شمار آوریم» مالینوسکی در یکی از مقالات خود نیز این نظریات را تکرار کرده و نوشته است: «فرهنگ کل جامعی است، مشتمل بر ابزار^۲ و کالاهای مصرفی، منشورهای قانونی برای گروه‌بندی‌های اجتماعی گوناگون، عقاید و پیشه‌های انسانی و معتقدات و رسوم است (حسینی و منصور، ۱۳۷۰).

به نظر او واقعیت اساسی فرهنگ، به صورتی که تجربه‌اش می‌کنیم عبارت از سازمان‌یابی موجودات انسانی در گروه‌های پایدار است. مهم‌ترین خصیصه استفاده مالینوسکی از این واژه، درک او از فرهنگ به عنوان کل یکپارچه است که در داخل آن، مطالعه کارکردهای اجزای مختلف (نهادهای) ممکن می‌باشد. به هر حال در تعریف فرهنگ، نظریات و پندارها متفاوت است. عده‌ای علوم و دانش‌های بشری را فرهنگ دانسته و عده‌ای دیگر بر آداب و رسوم یک قوم، نام فرهنگ نهاده‌اند و در این تفاوت پندارها و برداشت‌ها، گاهی آنچه در نزد ادیبان، فرهنگ و امور فرهنگی قلمداد می‌گردد در نزد قوه ذهن عالمان یا فلاسفه، امری غیرفرهنگی به شمار می‌رود؛ چرا که فرهنگ در مقام تعریف بیشتر امری اعتباری و قراردادی است، به گونه‌ای که هر کسی از ظن خویش آن را تعریف نموده است (اکبری، ۱۳۷۳).

^۱ - Malinoski

^۲ - Artefact

بنابراین، برای گریز از گیرودار تفاوت پندارها و به دور از هرگونه تخصص‌گرایی در تعریف فرهنگ، با مطالعاتی که در اکثر تعاریف انجام گشته، سعی شده است تعریفی از فرهنگ ارائه شود که تا سرحد امکان بیان جامعی از مفهوم واقعی فرهنگ باشد. با این قصد و نیت فرهنگ عبارت است از: مجموعه عقاید، سنت‌ها، آداب و رسوم و ارزش‌ها که دارای خصوصیات و مشخصات زیر باشد: ۱- فراگیر و مورد پذیرش عامه مردم باشد؛ ۲- برای پذیرش و قبول آن به استدلال و مجادله علمی و چون و چرا نیازی نباشد؛ ۳- محو و ایجاد آن نیازمند گذر زمان باشد؛ ۴- در یک زمان و مکان و شرایط خاص ایجاد و حادث نشده باشد؛ ۵- در بستر زایش و ایجاد، دارای علل و عوامل مختلف، گاهی متضاد باشد؛ ۶- در بین دارندگان و قائلان به آن نوعی همدلی، هم‌رنگی و الفت ایجاد کند (هویت مستقل فرهنگی).

تفاوت فرهنگ و تمدن

با توجه به اینکه مفهوم فرهنگ همواره با مفهوم تمدن همراه است، بنابراین هر جا که بحثی از فرهنگ یا تمدن پیش می‌آید، ناگزیر در کنار یکی باید به دیگری هم اشاره‌ای شود. با توجه به تعاریف گوناگون فرهنگ، شاید از مقایسه آن با تمدن بتوان مفهوم آن را روشن‌تر بیان کرد. آنچه در نگاه نخست به نظر می‌آید، فقدان تمایز بین فرهنگ و تمدن است و معمولاً در عبارات‌ها هم این دو به صورت مترادف به کار می‌روند؛ به ویژه در تاریخ تمدن هر جا سخن از تمدن است مراد از آن فرهنگ می‌باشد و در محاورات سیاسی و اجتماعی نیز این دو کلمه به جای یکدیگر می‌نشینند. لکن پس از تدقیق در می‌یابیم که این دو واژه دارای حوزه معنارسانی مستقلی هستند؛ اگرچه به صورت وام‌گیری به جای یکدیگر بنشینند. حتی در عرف نیز در همه جا این دو کلمه به جای یکدیگر به کار نمی‌رود. مثلاً اگر قومی از میزان نسبتاً بالایی از رشد تولیدات صنعتی و مظاهر شهری بهره‌مند باشد، ولی از نظر اخلاق اجتماعی و فردی و مناسبات انسانی فیما بین، در حد ابتدایی قرار داشته باشد، به آن قوم نسبت «بافرنگ» داده نمی‌شود، در حالی که کلمه «متمدن» در اینجا صادق است (پژوهنده، ۱۳۷۵).

با همه پیوستگی فرهنگ و تمدن، دو تفاوت در میان آن‌ها وجود دارد: نخست آنکه تمدن بیشتر جنبه عملی و عینی دارد، و فرهنگ بیشتر جنبه ذهنی و معنوی؛ به گونه‌ای که هنر، فلسفه، حکمت، ادبیات و اعتقادات در قلمرو فرهنگ هستند، در حالی که تمدن بیشتر ناظر به رفع حوائج مادی انسان در اجتماع است. می‌توان برای مثال مجسم کرد که انسان از چوب کشتی می‌سازد یا از معدن فلز استخراج می‌کند و آن را برای ساختن ابزار به کار می‌برد؛ این تمدن است. اما در عین حال قدمی از این فراتر می‌نهد؛ یعنی

می‌کوشد تا این کشتی را به سبکی خاص و طرزی زیبا بسازد. یا چیزی که از این فلز پدید می‌آورد، شکل هنری داشته باشد؛ این فرهنگ است. معماری، از نظر آنکه زیبایی و ظرافت تخیلی دارد، جزء فرهنگ به شمار می‌رود، ولی از آنجا که اطمینان‌بخش و محکم‌کننده سرپناه می‌شود و به آسایش زندگی کمک می‌کند، در قلمرو تمدن است. قانون، تمدن است در آنجا که نظم اجتماعی را موجب گردد و فرهنگ است در آنجا که واجد باریک‌بینی هنری و آموخته‌های انسانی است. دوم آنکه تمدن بیشتر جنبه اجتماعی دارد و فرهنگ بیشتر جنبه فردی. تمدن تأمین‌کننده پیشرفت انسان در هیأت اجتماع است؛ فرهنگ گذشته از این جنبه می‌تواند ناظر به تکامل فردی انسان باشد. فرهنگ به فهمیدن، دریافتن، اندیشیدن، ژرف‌بینی و آگاهی به امور ربط پیدا می‌کند و دیررس، دیرپاب، روینده، عمیق و پایدار است. ولی تمدن به امور سطحی و زودگذر و آنی زندگی وابسته است و بیشتر جنبه اکتسابی و تقلیدی دارد؛ زودرس، زودیاب و معمولاً پایدار و تغییرپذیر است.

کشورهای اروپایی، به ویژه آن بخش که مدت‌ها تحت سیطره علمی و فرهنگی اسلام بر سر برده‌اند، خواه ناخواه از فرهنگ «فراشمول» و «فراماده» اسلام متأثر گردیده‌اند و تعالیم اسلامی خواسته یا ناخواسته خمیرمایه اصلی معرفت حکما و فلاسفه آنان، چه در درون حاکمیت اسلام در آن سرزمین‌ها و چه پس از آن، را شکل داده است و از این رو دیده می‌شود که کانت، ماکس وبر، گوته و نیز مارکس (در اواخر عمر فلسفی خود) بر ابعاد مادی فرهنگ نسبت به جنبه‌های عقلانیت آن تأکید کمتری داشته‌اند و بر همین پایه، تمدن نیز، که وجه حصول یافته و قوه‌های به فعلیت رسیده و استعداد‌های به ثمرنشسته فرهنگ می‌باشد، از منظر این عده معنای متمایزتری یافته است، در مقابل کسانی هستند که فرهنگ را با تأکید بیشتری بر ابعاد مادی آن معنا کرده‌اند.

در کنار این دو برداشت، نگرش دیگری به تمدن نیز هست و آن «تمدن تاریخی» است. در این برداشت از تمدن است که وجه عام آن در بشریت لحاظ می‌گردد و نه امتیازهای امنیتی یا منطقه‌ای، و تمدن، مجموعه‌ای از ساخته‌ها و تجربیات انسان در مراحل گوناگون می‌باشد. در این صورت جدا کردن تمدن چینی، ایرانی، هندی، اروپایی و... از یکدیگر بی‌معناست. در این دیدگاه فرهنگ به مفهوم «تجلی وجدان جمعی قوم خاص است که از گذشته تاریخ به میراث رسیده است.» و به دیگر بیان، فرهنگ به معنای چگونه زیستن و چگونه اندیشیدن هر قوم، و تمدن به معنای چگونه بودن و «هستن» بالفعل هر قوم و در مجموع «هستن جمع انسانی» است که در چنین برداشتی هیچ‌گونه تضادی بین تمدن‌ها به وجود نخواهد آمد.

به طور کلی مفهوم فرهنگ وسیع تر و قدیمی تر از تمدن است. بشر پیش از اینکه بر اثر شهرنشینی به تمدن دست یابد، فرهنگی داشته است و نشانه‌اش همین آثار هنری‌ای می‌باشد که از او به دست آمده است و تاریخشان به چندین هزار سال پیش از شهرنشینی می‌رسد. بنابراین، همان‌گونه که متمدن بی‌فرهنگ داریم، بافرهنگ بی‌تمدن نیز وجود داشته است. فرق دیگر فرهنگ و تمدن در این است که ممکن است شی‌ای جزء فرهنگ یک ملت باشد، اما در عین حال برای ملت دیگر جزء تمدن آن‌ها باشد. به عنوان مثال ماشین برای کشورهای اروپایی جزء فرهنگشان شده است و برای ملت‌های شرق تمدنشان را می‌سازد و هنوز راهی در فرهنگ آنان باز نکرده است (محمودی بختیاری، ۱۳۹۰).

بر حسب شیوه‌های توسعه نیز بین فرهنگ و تمدن تمایز قائل شده‌اند: تمدن به معنای «فنون» فرابشری پیوسته و جمعی، و مستعد روش‌های تعمیم‌پذیر و توانا به انتشار جهانی است و حال آنکه فرهنگ به معنای «ابتکار و آفرینندگی» به تفرق روی می‌دهد و مستعد روش‌های تعمیم‌پذیر و همچنین انتقال‌پذیر نیست (بارنارد ترجمه حنایی، ۱۳۸۷). در بحث تمایز بین فرهنگ و تمدن (با هر نگرشی) با چند دیدگاه روبه‌رو می‌شویم: الف-فرهنگ، وجه معنوی متعالی زندگی اجتماعی انسان است؛ و تمدن وجه مادی و پذیره‌شده‌های لمس‌شدنی جامعه؛ ب-فرهنگ، وجه فعال رشد و پرورش فکر است و تمدن، صورت تثبیت‌شده وجه ایستای فرهنگ؛ ج-فرهنگ، نوع شکل‌گیری اخلاقی، عقلی و روحی فرد و تبلور آن در تربیت‌یافتگی، وضع قوانین، و آداب و رسوم اجتماعی یک قوم یا اقوام منطقه خاص جغرافیایی است که از نظر دین، ملیت و زبان با هم اشتراک دارند؛ و تمدن یعنی کیان بزرگ و فراشمول فرهنگی که به مثابه لایه جوّی پهناوری تمامی اقوام و ساکنان ناحیه وسیع جغرافیایی را به نحوی تحت پوشش بگیرد که همگی با هر نوع اختلافی در اجزای فرهنگ، آن کیان را پذیرفته باشند؛ مانند اسلامیت، آریایی و....

گیرتر به طور استعاری فرهنگ را این گونه تعریف می‌کند: انسان حیوانی است که در شبکه‌ای از دلالت‌ها، خود تنیده، معلق است. تحلیل مسائل فرهنگی مانند علم تجربی نیست که در جستجوی قوانین باشد بلکه تحلیل فرهنگی، علمی تفسیری و در جستجوی معناست. بر اساس این نگاه، فرهنگ مفهومی معنا ساز است که نوعی باز تفسیر جهان را در چارچوبی جدید و خاص ممکن می‌سازد. به عبارت دیگر، فرهنگ به واسطه ترکیب عناصر شناختی، معنایی، احساسی و ارزشی برای کنشگران، معنا و هویت فراهم می‌آورد. گیرتر بر این نظر است که تحلیل فرهنگ بیشتر شبیه به تعبیر و تفسیر متن است. این تلقی از فرهنگ در پژوهش‌های تربیتی بسیار مورد توجه قرار گرفته است و در بررسی‌های پدیده‌های فرهنگی در موقعیت‌های تربیتی، مبنایی برای فاصله گرفتن از نگاه‌های اثبات‌گرایانه بوده است. البته تعاریف دیگری از فرهنگ

نیز هادی پژوهش های حوزه آموزش و پرورش بوده است. این تعاریف بر سایر خصیصه ها و ویژگی فرهنگ متمرکز بوده اند مانند ارتباط برقرار کردن، ساختارهای اجتماعی، عرف ها، هنجارها، نگرش ها، ارزش ها، باورها، انتظارات، مهارت ها، کنش های متعارف و مصنوعات مادی.

فرهنگ الگو های آشکار و پنهان رفتاری است که به وسیله نمادها، اعمال و توفیقات نهادینه شده و به وسیله گروه های مختلف انسانی انتقال می یابد. فرهنگ معرفت و دانشی است که مردم جهت تعبیر و تفسیر رفتار اجتماعی به کار می گیرند و شامل باورها، نظام های فکری، فنون علمی، راه و رسم های زندگی، رسوم، سنت ها و تمامی شیوه های کرداری است که در درون جامعه سازماندهی شده و می شوند. فرهنگ نه علم و نه فن خاص بلکه نتیجه علوم فنون هر جامعه است. فرهنگ دارای دینامیسم انتقال بوده و دارای نظام معانی است. مهمترین عنصر فرهنگ استعلا است و بدون کمال و اعتلاء موجودیتی برای فرهنگ نمی توان قایل شد (سبحانی نژاد، ۱۳۹۰).

در دیدگاه انسان شناسان فرهنگ از مولفه هایی چون ملت، قلمرو جغرافیای سیاسی، زبان و دین تشکیل شده است (روح الامینی، ۱۳۷۹). آنتادیوپ انسان شناس سنگالی بر این باور است که فرهنگ یک جامعه به سه عامل تاریخی، زبان و روان شناختی بستگی دارد که با از بین رفتن هر کدام از آن ها هویت فرهنگی ناقص می شود (آنتادیوپ، ۱۳۶۱). کنفرانس جهانی در باره سیاست فرهنگی که در سال ۱۹۸۲ در مکزیکو سیتی توسط یونسکو برگزار شد فرهنگ را هسته مرکزی شخصیت فردی و جمعی قلمداد نمود که به مثابه اصولی حیاتی زیر بنای بیشتر تصمیم های معتبر، رفتار، اعمال و فرایندهایی است که یک جامعه را در دست یابی به توسعه توانا می سازد در عین این که ویژگی های خویش را نیز حفظ می کند (سلیمی، ۱۳۷۹).

ویژگی های فرهنگ

فرهنگ از حیات انسان ریشه می گیرد. هیچ فرهنگی بدون مردمی که عمل، فکر و احساس می کنند و به تولید محصولاتی دست می زنند وجود ندارد. فرهنگ از این رو ارگانیک است که بیشتر از نسل های خاص عمر می کند. فرهنگ آشکار و پنهان است. در اقدامات و مصنوعات نظیر خانه ها و لباس ها و اشکال کلامی که می توان آن را مستقیماً مشاهده کرد قابل مشاهده است، اما در جنبه هایی مانند نگرش اساسی به طبیعت و به دنیای روح، پنهان است. زیرا این جنبه ها به طور مستقیم قابل مشاهده نیست. فرهنگ صریح و ضمنی است. فرهنگ صریح شامل همه روش های رفتاری نظیر رانندگی یک خود رو، عشق ورزیدن و... است که از طریق آن هایی که آن را اجرا می کنند فوراً قابل تشریح است. فرهنگ ضمنی آن

چیزهایی را شامل می شود که مردم کم و بیش آن ها را مسلم فرض می کنند، اما نمی توانند به آسانی تشریح کنند. برای مثال همه بزرگسالان می توانند به زبان فرهنگ خود صحبت کنند اما عده کمی از آن ها قادرند دستور زبان در معانی بیان را به شکل دقیق توضیح دهند. فرهنگ آرمانی و واقعی است. فرهنگ آرمانی، روش هایی است که مردم عقیده دارند باید به آن ها عمل کنند یا روش هایی است که دوست دارند بر اساس آن ها رفتار کنند. فرهنگ واقعی رفتارهای واقعی و عملی را شامل می گردد. در فرهنگ هایی که تغییرات سریع را تحمل کرده اند بین فرهنگ آرمانی و واقعی شکافی وجود دارد که تقریباً وسیع شده است. فرهنگ پایدار همیشه در حال تغییر است. در حقیقت به صورت منطقی، هر خصوصیت بر خصوصیت دیگری دلالت دارد زیرا میزان تغییر را تنها می توان با توجه به عناصری نسبتاً پایدار اندازه گرفت و پایداری نیز در مقایسه با عناصری که سریعتر تغییر می کند قابل اندازه گیری است. بعضی از فرهنگ ها انعطاف پذیرتر هستند به همین دلیل بدون این که یکپارچگی خود را از دست بدهند سریع تر با میزان تغییر هماهنگ می شوند. به علاوه برخی جوانب یک فرهنگ نسبت به جوانب دیگر آن بیشتر پذیرای تغییر هستند.

دیدگاههای حاکم درباره فرهنگ

اگر بخواهیم یافته های انسان شناسی را در زمینه آموزش و پرورش به کار ببندیم، باید قبل از همه این سؤال اساسی را از خود بپرسیم که: «فرهنگ چیست؟ یا با کمی تغییر در سؤال بپرسیم: «واقعیت فرهنگ چیست؟ به این سؤال سه گونه پاسخ داده شده است؛ طبق دیدگاه فرا ارگانیک، فرهنگ یک واقعیت برتر دارد که چیزی فراتر و بیشتر از حامل های فردی آن است و خودش به قوانینش شکل میدهد. از دیدگاه مفهوم گرایانه، فرهنگ وجودی مجرد نیست، بلکه مفهومی است که انسان شناسان از آن برای وحدت بخشیدن به مجموعه ای از واقعیت های جدا از هم استفاده میکنند. از دیدگاه واقعگرایانه، فرهنگ هم یک مفهوم است و هم یک وجود محسوس؛ مفهوم است زیرا سازه اساسی دانش انسان شناسی است و وجودی و محسوس است، زیرا روشی که از طریق آن میتوان به سازماندهی واقعی پدیده های معین پرداخت، مشخص میسازد. همه این دیدگاهها باید روشن شود، زیرا که بار دو سؤال بزرگ آموزش و پرورش را بر دوش دارد ۱- آیا مدرسه قبل از هر چیز، باید درصدد اثرگذاری بر توسعه فرهنگی باشد یا به تلفیق بی کم و کاست میراث فرهنگی بپردازد.

دیدگاه فرا ارگانیک فرهنگ

بر اساس ماهیت دیدگاه فرا ارگانیکی، فرهنگ واقعیتی قائم به ذات است. بنا بر این باید بر مبنای قوانین خودش به توصیف آن پرداخت. به زعم این حقیقت امکان دارد عوامل معینی مانند فن آوری و اقتصاد جزو منابع اصلی رشد فرهنگی باشند. اما بدان معنی نیست که بدون این عوامل، فرهنگ دچار نقصان شود. فرهنگ چیزی بیشتر از نتیجه نیروهای اجتماعی یا اقتصادی و واقعیتی است که آن را امکان پذیر می سازد. هیچ کس دیدگاه فرا ارگانیک را بهتر از دورکیم معرفی نکرده است. به اعتقاد دورکیم فرهنگ شامل واقعیت های اجتماعی و نمادهای جمعی است که روش هایی برای اندیشیدن، عمل کردن و حس کردنی مستقل و خارج از فرد رادر اختیار قرار می دهد. واقعیت اجتماعی را نمی توان از راه روان شناسی تعریف کرد بلکه باید صرفا به کمک سایر واقعیت های اجتماعی به تشریح آن پرداخت. به این ترتیب ممکن است ابتدا فردی نظر خاصی را مطرح کند اما فقط از طریق رد و بدل کردن آن با نظرات و احساسات دیگران است که به یک واقعیت اجتماعی تبدیل می شود. برای مثال هملت یک واقعیت اجتماعی است که نمی توان آن را تنها و تنها به نبوغ فوق العاده شکسپیر نسبت داد. هملت اصل پیوند شکسپیر با افرادی بود که قبل از او می زیستند. علاوه بر این، وی کاملا از نظریه های زمان خود متاثر شده بود .

طبق نظر دورکیم فرهنگ به معنی مجموع واقعیت های اجتماعی پدیده ای مانا و فرا رونده است. به اعتقاد دورکیم فرهنگ دارای شعوری دسته جمعی است. وی همانند هگل اعتقاد داشت بهترین چیزهای بشر از فرهنگ ناشی می شود. در میان انسان شناسان انگلیسی دیدگاه فرا ارگانیک را مالینوسکی و کروبر تشریح کردند. امروز شارح این دیدگاه وایت است. مارکسیست ها اعتقاد داشتند فرهنگ فرد را شکل می دهد. فرهنگ تحت تاثیر نیروهای قدرتمندی مثل اقتصاد قرار دارد. این دیدگاه برای آموزش و پرورش دارای سه دلالت است که عبارت است از : -آموزش و پرورش فرایندی است که به فرهنگ کمک می کند تا انسان را کنترل کند و او را در راستای هدف خود قرار دهد. بر این اساس آموزش و پرورش فرایندی است که به صورت رسمی و غیررسمی نسل های جدید را تحت کنترل نظام فرهنگی درمیآورد. اگر فرهنگ رفتار اعضای خود را تعیین می کند. پس برنامه درسی هم باید بر اساس مطالعه ای مستقیم از وضع امروز و فردای فرهنگ بنا نهاده شده باشد. یک برنامه درسی باید شامل مجموع نظریات، گرایش ها و مهارت هایی باشد که در ساختن فرد به منزله اثر بخش ترین حامل نیروهای فرهنگی نقش دارند. در این جا آثار برگزیده به دقت باید غربال شود تا بتوان مطمئن شد مستقیما به تحقق برنامه درسی پایه ارتباط دارند. دیدگاه فرا ارگانیک به استفاده از کنترل دقیق دولتی بر آموزش و پرورش معتقدند تا اطمینان حاصل شود که معلمان بذر همان

عقاید، گرایش ها و مهارت هایی را در جوانان می افشانند که برای ادامه حیات فرهنگی جامعه ضروری است. این دیدگاه به آموزش و پرورش یکسان برای همگان اصرار میورزند و این امر به نوعی به تمرکز گرایی شدید منجر خواهد شد. این دو یعنی کنترل دولتی و تمرکز گرایی شدید در اصل محدود ساختن است.

دیدگاه مفهوم گرایانه فرهنگ

در این دیدگاه فرهنگ یک مفهوم یا یک سازه انسان شناسانه است. بر طبق این دیدگاه باید کل فرهنگ را در نهایت بر اساس نظریه روانی- اجتماعی توصیف کرد. لینتون می گوید فرهنگ فقط در اذهان افرادی که جامعه را تشکیل می دهند وجود دارد و کلیه ویژگی خود را از شخصیت ها و تعامل میان آن ها می گیرد. وی اعتقاد داشت: این فرهنگ نیست که موجب وقوع فرایندهای فرهنگی می شود بلکه این خود مردم هستند که تحت تاثیر اقداماتی که پیشینیان آن ها انجام داده اند قرار دارند. این دیدگاه به جای این که فرهنگ را وجودی در راستای خودش ببیند، آن را صفتی از رفتارهای انسانی می داند. دیدگاه مفهوم گرایی هیچ حمایتی از دیدگاه ذهن گرا به عمل نمی آورد و بر این باور است که کودک به تنهایی می تواند از طریق روحی که بر وی اثر می گذارد، یاد بگیرد. علاوه بر این، در این دیدگاه اعتقاد بر این است که با این که ممکن نیست فرهنگ یک واقعیت مجرد باشد، متضمن الگوهای رفتاری متنابهی است که فرد باید با توسل به آن ها رفتار خود را مطابق با آن چه سایرین انجام می دهند، میزان کند. بنا بر این فرد آزاد نیست صرفا آن چه را دوست دارد، بیاموزد بلکه ملزم است چنین الگوهایی را یاد بگیرد. مفهوم گرایی با این اصل موافق است که آموزش و پرورش باید ابزاری برای اصلاحات اجتماعی باشد. به زعم بسیاری از مفهوم گرایان با این که مدرسه قادر به تغییر فرهنگ نیست، می تواند در ساختن جو عقیدتی که به تغییر بیانجامد نقش بسیار مهمی ایفا کند، جوی که برای نو آوران و مبدعانی که در جستجوی مقلدهایی هستند تا الگوهای فرهنگی تازه و ماندگاری پی بریزند ضروری است.

دیدگاه واقع گرایانه فرهنگ

عده کمی از انسان شناسان از قبیل بیدنی و بگی معتقدند فرهنگ هم یک مفهوم است و هم یک واقعیت. بگی می گوید فرهنگ انتزاعی از حواس است که قاعدتا نه خودش و نه الگوهای سازنده اش همواره و به طور کامل قابل مشاهده نیستند. هیچ فرهنگی به طور مطلق معتبر نیست بلکه هر یک نسبت به این واقعیت مطلوب واکنش نشان می دهد و هر چند واکنش هیچ کدام کامل نیست. واقع گرایان و مفهوم گرایان جبر گرایی کامل فرهنگی را رد می کنند. اگر چه رخ دادهای گذشته و حال باعث محدودیت عمکرد

اعضای یک فرهنگ خاص در لحظاتی معین می شود با این وجود کلاکھون می گوید فرهنگ ها در درون خود از یک منطق سخت و غیر منعطف تبعیت نمی کنند.

دیدگاه واقع گرایی فرهنگ به آن اندیشه های تربیتی که معتقد به سازگار ساختن کودک با یک واقعیت عینی خواه طبیعی، خواه فرهنگی هستند نزدیک تر است. این دیدگاه سازگاری مذکور را از طریق تلقین اطلاعات، ارزش ها و مهارت های خاصی که فرهنگ پیشین تعیین کرده است به انجام میرسانند. واقع گرایی، خواهان تربیت در چنان نظام آموزش و پرورشی است که در آنان قضاوت در باره فرهنگ و تغییر آن را بر اساس ارزش های بنیادین خود انجام دهند. بسیاری از سنت گرایان تربیتی مایل اند این هدف غایی را به کمک تربیت جوانان محقق سازند. آن ها در این راه از ایمان و ارزش هایی که ثابت فرض شده اند، استفاده می کنند تا جوانان با توسل بدان بتوانند مشخص کنند که قادرند چه تغییرات حقیقی را آغاز کنند؛ مانع آن ها شوند یا به آن ها یاری رسانند. سایر مربیان سنتی از آموزش و پرورشی جانبداری می کنند که علمی باشد با رعایت دو شرط اول این که هدف هایی را انتخاب کنند که از نظر فرهنگ مجازند و دیگر آن که به منظور تشخیص چنین هدف هایی تا آن جا که امکان دارد از قوانین موجود در فرهنگ استفاده کنند. به عبارت دیگر تغییر باید تکاملی و تدریجی باشد نه انقلابی و دفعی و پیش فرض های اساس فرهنگی باید آن را هدایت کند.

دسته بندی های تعاریف فرهنگ

تعاریف حاصله از فرهنگ رادرشش دسته میتوان جای داد که عبارتند از: تشریحی شمارشی، تاریخی، هنجاری، روان شناختی، ساختاری، پیدایش شناختی.

تعریف پیدایش شناختی

این دسته از تعاریف بسیار گسترده می باشند و در آن ها بر عناصر سازه ای فرهنگ تاکید شده است. چه بسا این تعریف زیر نفوذ تعریف تیلر (۱۸۷۱) قرار داشته باشد. تیلر فرهنگ یا تمدن را کلیت در هم بافته ای می داند که شامل دانش، دین، هنر، قانون، اخلاقیات، آداب و رسوم و هر گونه توانایی و عادت است که آدمی همچون عضوی از جامعه به دست می آورد. ویسلر (۱۹۲۰) تمامی کارکردهای اجتماعی به گسترده ترین معنای آن مانند زبان، زناشویی، نظام مالکیت، ادب و آداب، صناعات، هنر و جزء آن ها را فرهنگ تلقی می کند. دیکسون (۱۹۲۸)، بوس (۱۹۳۳)، پانونتسیو (۱۹۳۹)، هرکوویتس (۱۹۴۸) بیشتر بر معنا وصف گرایانه از فرهنگ تاکید دارند. در این تعریف بر فرهنگ همچون یک فرآورده یا امر ساخته تاکید شده است. برای

نمونه فالسم (۱۹۲۸) فرهنگ را مجموعه ای چیزهای ساخته شده یعنی تمامی دستگاه ابزار و عادت های زندگی که به دست بشر ساخته شده و از نسلی به نسل بعد منتقل می شود تعریف کرده است. رویتر (۱۹۳۹) فرهنگ را برای مجموع آفرینش های بشری و برایندهای سازمان یافته تجارب بشری به کار برده است. به عبارتی وی فرهنگ را برآورد همه چیزهایی می داند که بر بنیاد دیده ها و باورها، اندیشه ها و داوری ها به صورت قانون، هنر، علم، فلسفه و سازمان اجتماعی ساخته و پرداخته شده است. بر این اساس هر چیز مادی و غیر مادی که به دست بشر در جریان زندگی آفریده شده است در مفهوم فرهنگ جای می گیرد.

وارد (۱۹۰۳) در تعریف فرهنگ با تمرکز بر ایده ها، فرهنگ را یک ساخت اجتماعی، یک ارگانسیم اجتماعی که ایده ها نطفه آن هستند تعریف کرده است. اصطلاح ایده شامل مقولاتی مانند نگره ها، معناها، عاطفه ها، احساس ها، ارزش ها، اهداف، خواسته ها، دلبستگی ها، دانش ها، باورها، روابط، همبستگی ها است. فرهنگ به عنوان یک مفهوم، ساخت های ذهنی است که برای فهمیدن جهت تجربی، انگیزش های درونی و برونی و واکنش نشان دادن در برابر آن به کار برده می شود.

تعریف تاریخی

سایپر (۱۹۲۱) فرهنگ را به عنوان مجموعه ای همبسته ای از کردارها و باورها که از راه جامعه به ارث رسیده که بافت زندگی ما را می سازد، در نظرمی گیرد. لیتون وراثت اجتماعی را فرهنگ تعریف می کند. مالینوسکی (۱۹۳۱)، پارسونز (۱۹۴۹) رادکلیف براون (۱۹۴۹) از چنین نگاهی به تعریف فرهنگ پرداخته اند. به اعتقاد آزاد ارمکی (۱۳۷۸) در این تعاریف فرهنگ به جای این که به طور مستقل تعریف شود، به عنوان یک خصیصه فرهنگی، وراثت اجتماعی و یا سنت اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است.

تعریف هنجاری

در این نوع از تعاریف تاکید بر قاعده، راه و روش است. ویسلر (۱۹۲۹) شیوه زندگی که یک جامعه یا قبیله از آن پیروی می کند را فرهنگ تعریف کرده است. به اعتقاد وی فرهنگ شامل همه روبه های اجتماعی یکسان است. بوگاردوس (۱۹۳۰) فرهنگ را مجموع راه و رسم های عمل و اندیشه یک گروه اجتماعی در گذشته و حال و در واقع مجموع باورها و نیز رسم ها و روبه های رسیده از نسل پیشین را تعریف کرده است. یانگ (۱۹۳۴) فرهنگ را اصطلاح کلی برای راه رسوم همگانی و پذیرفته اندیشه و عمل می داند. آزاد ارمکی (۱۳۷۸) معتقد است در این تعریف، فرهنگ به منزله یک شیوه از زندگی و یا به منزله عقاید هنجاری نیرومند و پویا به همراه پیامدهای آن در نظر گرفته می شود.

تعریف روان شناختی

در این نوع از تعریف، فرهنگ به عنوان وسیله سازواری و حل مسائل و تاکید بر عنصر آموختگی بودن فرهنگ و تاکید بر عادت‌های بودن فرهنگ در نظر گرفته شده است. که مختصراً هر کدام از این سه دسته را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

-فرهنگ به عنوان وسیله سازواری و حل مساله

اسمال (۱۹۰۵) فرهنگ را تمامی ساز و برگ فنی، مکانیکی، مغزی و اخلاقی ای که مردم دوره ای خاص با به کار گرفتن آن‌ها به هدف خود می‌رسند تعریف کرده است. داوسن (۱۹۲۸) فرهنگ را راه و روش مشترک زندگی یعنی عامل سازواری ویژه‌ی انسان با محیط زندگی و نیازهای اقتصادی تعریف کرده است. فورد (۱۹۴۲) فرهنگ را راه حل‌های آموخته شده برای حل مسائل تعریف کرده است. اسپیدینگتن (۱۹۵۰) فرهنگ را همچون امری جهت سازگاری فرد با محیط و کنشی جهت حل مهم‌ترین مسائل زندگی انسانی می‌داند.

-فرهنگ با تاکید بر آموختگی

پانتسر (۱۹۲۵) فرهنگ را الگوهای رفتاری می‌داند که از راه تقلید یا آموزش حاصل شده است. ویسلر (۱۹۷۶) پدیده‌های فرهنگی را پدیده‌هایی می‌داند که از راه آموزش به دست آمده باشند. از این رو پدیده‌های فرهنگی مجموعه‌ای در هم تافته از کارهای آموخته‌گروه‌های بشری است. بندیکت (۱۹۴۷) نیز فرهنگ را اصطلاحی جامعه‌شناختی می‌داند که برای رفتارهای آموخته شده مطرح می‌شود نه رفتارهای غریزی. از این رو وی فرهنگ را امری اکتسابی و حاصل یادگیری می‌داند.

-فرهنگ به عنوان عادت

یانگ (۱۹۳۴) فرهنگ را به صورت عادت‌های مشترک در یک گروه، یا یک جامعه می‌داند که از عوامل مادی و یا غیر مادی ساخته شده است. مورداک (۱۹۴۱) فرهنگ را به عنوان الگوهای کردار می‌داند که بخش عمده‌ای از عادت‌های جا افتاده‌ای را تشکیل می‌دهد که فرد با آن‌ها به هر موقعیت اجتماعی گام می‌نهد.

تعریف ساختاری

در این تعاریف برالگو سازی یا سازمان فرهنگ تاکید شده است. ویلی (۱۹۲۹) فرهنگ را سیستمی از الگوهای عادت‌های پاسخگویی که با یکدیگر هم بسته اند تعریف نموده است. لینتون (۱۹۴۵) یاد آور شد که

فرهنگ‌ها در واپسین تحلیل، چیزی بیش از پاسخ‌های تکرار شونده شهروندان یک جامعه نیستند. فرهنگ پیکره‌ای از رفتارهای آموخته شده و نتیجه‌ی رفتار که مایه‌های سازنده آن میان شهروندان یک جامعه متشکر است تعریف شده است.

لایه‌های فرهنگ

فرهنگ دارای لایه‌ها و سطوح مختلفی است که عبارتند از: **اولین لایه** شامل مصنوعات و رفتارهایی از قبیل آداب احوالپرسی، طرز لباس پوشیدن، معماری، تزئینات، قراردادهای شیوه‌های ازدواج، شیوه‌های مختلف داد و ستد، نحوه تولید و ابزارهای مورد استفاده مناسب مذهبی و تزئینات مذهبی که قابل مشاهده هستند می‌باشد. به نظر می‌رسد تعریف معروف ادوارد تیلر (۱۸۷۱) مربوط به این لایه باشد.

لایه دوم: عقاید و باورها و ارزش‌هایی است که افراد دارند. باورها در واقع بیان حقایق و واقعیت‌های موجودند، همانگونه که اشیاء چنین اند. ارزش‌ها و ترجیحات افراد در باره روش درست بودن و زندگی کردن و یا در واقع ایده‌آل‌هاست. هنجارهای اجتماعی که در رابطه با همین ارزش‌ها ایجاد می‌شود در این سطح قرار دارند. فهم جهت‌گیری‌های ارزش‌ها در هر گروهی با توجه به این سطح صورت می‌گیرد. رابین وود (۱۹۷۰) جهت‌گیری‌های ارزش‌های اساسی در آمریکا شامل موارد زیر است: پیشرفت، موفقیت، کار و فعالیت، انسان‌گرایی، کارایی و عملگرایی، ترقی، رفاه مادی، برابری، آزادی، همنوایی، علم و منطق‌گرایی، ملی‌گرایی، میهن‌پرستی و دموکراسی، فردگرایی اعتقاد به برتری بعضی گروه‌های نژادی و قومی بر بعضی دیگر از این نمونه‌اند. این ارزش‌ها می‌تواند در گذر زمان تغییر پذیرد و شکل‌های دیگری به خود بگیرد. چنان‌که هنسلین (۱۹۷۵) ارزش‌های زیر را مهم‌ترین جهت‌گیری ارزشی آمریکا می‌داند. ارزش‌هایی همچون آموزش، مذهب‌گرایی، برتری مردان، عشق‌روایی، تک‌همسری. این لایه از فرهنگ بیشتر به وسیله لایه بیرونی و قابل مشاهده فرهنگ درک و فهم می‌شود.

لایه سوم بیشتر مربوط به اعتقاد اساسی نسبت به زندگی و جهان هستی است که از آن می‌توان به جهان بینی تعبیر کرد. چنان‌که ادشاین می‌گوید: فرهنگ مجموعه‌ای است از اصول اساسی و راه‌حل‌های مشترک برای مشکلات جهانی تطابق و انسجام درونی (چگونه کنار هم بمانیم). این مفروضات و اصول اساسی در طول زمان تکامل می‌یابند و از نسلی به نسلی دیگر منتقل می‌شوند. بدین ترتیب دیدگاه‌های کلی افراد در باره زندگی، جامعه، انسان، کار، خدا و... در این سطح قرار می‌گیرد. مثلاً انسان‌ها خوبند یا بد، زن

و مرد برابر هستند و... از این نمونه اند. اگر فرهنگ را شامل سه لایه دانستیم و برای فرهنگ اجزایی قائل شدیم به آن نظام فرهنگی می گویند. گیلغورد (۱۹۹۶) فرهنگ را الگویی از معانی می داند که در راستای تاریخ انتقال مییابد و از طریق نهادها تجسم پیدا میکند و به صورت های نمادین بیان می شود. دین به منزله بخشی از یک فرهنگ، با نمادهای مقدس و کارکردهای آن ها سر و کار دارد تا روحيات آدم ها یعنی آهنگ، خصلت و کیفیت زندگی، سبک اخلاقی و زیبایی شناختی و حالت زندگی آن ها را با جهان بینی شان یعنی همان تصویری که از واقعیت عملکرد اشیاء دارند و فراگیر ترین اندیشه های آن ها در باره نظم و ترکیب است می داند. گیرتس دو عنصر یعنی یکی روحيات آدم ها و دیگری جهان بینی شان را از هم جدا می سازد. گیرتس جهان بینی را مجاب کننده انسان ها می داند زیرا چنان ساخته شده است که با شیوه بالفعل زندگی همخوانی دارد. وی بین روحيات و جهان بینی تایید متقابل را می بیند و معتقد است نمادهای مذهبی میان سبک معینی از زندگی و یک نوع مابعد الطبیعه خاص همخوانی اساسی برقرار می کنند و بدین سان هر یک از مرجعیت دیگری سود می برند. این تحلیل از دین ناظر بر روابط متقابل سطح اول و دوم با سطح سوم از فرهنگ است. این شیوه می تواند به عنوان راهنمایی جهت مطالعه دیگر مسائل اجتماعی به کار رود. هافستد (۱۳۸۸) معتقد است که فرهنگ از لایه های مختلف تشکیل شده است که عبارت است از :

لایه ملی: مطابق با کشور فرد (یا کشورهایی که افراد در طول زندگی خود به آن ها مهاجرت کرده اند)
لایه منطقه ای: قومی، زبانی و یا مذهبی. اکثر ملت ها از نظر فرهنگی ترکیبی از گروه های مختلف منطقه ای، مذهبی و یا زبانی می باشند.

لایه جنسیت: یعنی این که فرد مرد است یا زن

لایه نسل: طوری که پدر بزرگ یا مادر بزرگ را از پدر یا مادر و فرزندان تفکیک می کند.

لایه طبقه اجتماعی: که مربوط به فرصت های تحصیلی، شغلی و یا حرفه ای است.

لایه سازمانی: که بر اساس روشی که کارمند توسط کارسازمانی اش جامعه پذیر می شود شکل می گیرد. در واقع در چنین لایه ای است که می توان لایه دیگری نیز به آن ها افزود. ارزش ها، باورها، گرایش ها، الگو های رفتاری و نمادها تسهیم شده میان افراد آن حوزه است که راهنمای پایدار رفتار جمعی محسوب می شود و جمع را از سایرین متمایز می سازد.

دفت سطوح فرهنگ را به دو دسته تقسیم نموده است که عبارتند از :

ارزش های قابل رویت: که سطح بیرونی و بالای کوه را تشکیل می دهد. در این سطح پدیده های قابل مشاهده مثل محیط فیزیکی، شیوه های رفتاری افراد مانند نوع پوشیدن و... قرار دارد.

ارزش های اصولی و زیر بنایی: سطح زیر بنایی یا ارزش های اصولی و زیر بنایی عبارتند از : ارزش های اصولی، باورها، اعتقادات، نگرش ها، احساسات و فرآیندهای اندیشیدن که پدید آورنده فرهنگ واقعی هستند(دفت، ۱۳۸۱).

گذار از مرزهای فرهنگی

ژیرو اولین بار از مرز فرهنگی را در کتاب خود با عنوان گذارهای مرزی: کارگران فرهنگی و سیاست تعلیم و تربیت در سال ۱۹۹۲ مطرح کرد. او در این کتاب به تقابل دیدگاه های مدرنیستی و پست مدرنیستی در زمینه تعلیم و تربیت می پردازد. استدلال او در این کتاب بر این است که در نگاه مدرنیستی مرز و جایگاه مشخصی برای افراد تعریف می شود و قدرت های سیاسی اجتماعی از این جایگاه ها حمایت می کنند. اما در نگاه پست مدرنیستی، بر عکس این وضعیت افراد تشویق می شوند تا با گذار از مرزها در دنیاهای متعددی با تعاریف مختلف از واقعیت زندگی کنند و دارای هویت های متعدد باشند(ایکنهید، ۱۹۹۹).

اصطلاح گذار مرزی در حوزه آموزش علوم به این معناست که دانش آموزان می توانند از مرزهای خرده فرهنگ خود و خانواده شان در جهت خرده فرهنگ علم و علوم مدرسه ای عبور کنند و بگذرند به این معنی که محقق مردم شناس در صدد فهم تجارب دانش آموزان در کلاس درس علوم است تا چگونگی وقوع یادگیری و گذار دانش آموزان از فرهنگ خود به فرهنگ علم را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد(ایکنهید، ۱۹۹۶). بر حسب آن که این گذارها یا این انتقال فرهنگی به چه میزان با دنیای او متفاوت باشند. این گذارها حداقل به دو صورت می توانند اخلاکگر یا حمایت گر باشند.

اگر در مجموع خرده فرهنگ علم مدرسه ای با خرده فرهنگ روزمره و جهان بینی دانش آموزان هماهنگی و تناسب داشته باشد. آموزش علوم موجب حمایت و پشتیبانی از دیدگاه دانش آموز نسبت به جهان(جهان بینی) می شود و در نتیجه فرهنگ پذیری روی می دهد(ایکنهید ۱۹۹۹).وقتی فرهنگ پذیری روی می دهد تفکر علمی و آموزش مدرسه ای موجب ارتقاو رشد تفکر روز مره شخص می شود. اما اگر به طور کلی خرده فرهنگ علوم مدرسه ای در تضاد با فرهنگ دنیای روز مره و جهانی که دانش آموز در آن زیست می کند قرار داشته باشد ، همان طور که برای بسیاری از دانش آموزان این گونه است. آموزش علوم مدرسه ای موجب تخریب و اختلال در دیدگاه دانش آموزان نسبت به دنیا و جهان بینی او می شود.

نتیجه این وضعیت همگونی یا همسان سازی است که می تواند دلالت های شدیداً منفی برای دانش آموز داشته باشد. در این شرایط دانش آموزی برای آن که بتواند میان مرزهای فرهنگی خرده فرهنگ بومی

خود و خرده فرهنگ علمی گفتگو و مذاکره برقرار کنند، به شدت به زحمت می افتد و درگیر نزاعی درونی می شوند. معمولا در این وضعیت دانش آموزان از ابعاد مهم فرهنگ بومی و مادری خود چشم پوشی می کنند. یافته های تحقیق که در این خصوص در کشور پاپوآگینه نو انجام گرفته، حاکی از آن است که آموزش علوم اثر بیگانه کنندگی بر دانش آموزان نسبت به فرهنگ سنتی شان داشته است. این تحقیق نشان می دهد که هر چه دانش آموزان، آموزش و محیط یادگیری خشک و رسمی تری را تجربه کنند، میزان این جدایی و بیگانگی در آنان بیشتر بوده است. جذب و فرهنگ پذیری هر دو مستلزم آن است که دانش آموز گونه ای گذار از مرز های فرهنگی خود و در نوردیدن آن به جهت فرهنگ علم را تجربه کند. وقتی جذب صورت می گیرد، تفکر علمی بر تفکر روزمره شخص شخص مسلط می شود. این وضع می تواند در نهایت موجب ناتوانمندی بسیاری از گروه های مردم شود. انتقال فرهنگی در یادگیری بین فرهنگی بسیار شایع است.

اگر چه به طور سنتی کارکرد علوم مدرسه ای فرهنگ پذیری یا جذب دانش آموزان در خرده فرهنگ علم بوده است، اما خیلی از دانش آموزان دائما و به صورت خلاقانه در برابر جذب مقاومت می کنند. مقاومت برخی از این دانش آموزان به صورت اجرای نوعی "بازی آموزشی" است که به آن ها اجازه می دهد دروس علمی را بدون آن که محتوای آن را به صورت معنا دار یاد بگیرند پشت سر بگذرانند و اصطلاحا پاس کنند. این بازی قواعد صریحی دارد. قواعد حاکی از آن است که چگونه می توان کارها را بدون آن که فهم معنا داری از موضوعات و مواد درسی کسب کرد به پایان رساند. اکتفا کردن به خواندن نکات برجسته و مهم کتاب درسی تاکید بر به خاطر سپاری و حفظ کردن مطالب یادگیری مهارت ها و فوت و فن های کسب نمره، کمک گرفتن از معلم به محض احساس ناتوانی در درک یک موضوع و نظایر آن ها بخشی از اجزای این بازی آموزشی هستند. برای فهم بهتر یادگیری علوم و اکتساب خرده فرهنگ علوم مدرسه ای توسط دانش آموز باید به بررسی دو مطلب بپردازیم. خرده فرهنگ علم و خرده فرهنگ های موثر بر یادگیری علوم مدرسه ای.

فرهنگ و خرده فرهنگ

برخی محققان بر این نظرند که یادگیری علوم فی نفسه نوعی مهاجرت میان خرده فرهنگ هاست. در این نوع نگاه، فهم دانش آموزان پدیده ای فرهنگی در نظر گرفته می شود و یادگیری مدرسه ای نیز اکتساب فرهنگی دانسته می شود (ولکات، ۱۹۹۹). از واژه فرهنگ تعبیر مختلفی وجود دارد. گیرتز فرهنگ را نظامی از معانی و نمادها می داند که در گروهی مشخص از افراد که با یکدیگر تعامل دارند مشترک است.

نظیر هنجارهای استاندارد که اعضای اجتماع علمی برای هدایت رویه ها و امور پی ریزی می کنند. درون هر چارچوب فرهنگی می توان تصور کرد که خرده فرهنگ هایی وجود دارند. بر این اساس می توان گفت بر حسب این که فرد به چه فرهنگی و با چه درجه ای از تنوع تعلق دارد، او می تواند به خرده فرهنگ های مختلفی تعلق داشته باشد.

گیرتز فرهنگ را نظام منظمی از نمادها و معانی می داند که بر حسب آن تعاملات اجتماعی صورت می گیرد. مثلاً وقتی سخت از فرهنگ شرقی یا غربی به میان می آید به این معنی است که این گروه از مردم دارای نظامی از نمادها و معانی مشترک هستند که می توانند تعاملات اجتماعی خود را بر حسب آن سامان ببخشند. تعریف گیرتز از فرهنگ را می توان به منظور کاریست در پژوهش های تربیتی واضح تر بیان کنیم. بر این اساس فرهنگ هنجارها، ارزش ها، باورها، انتظارات و کنش های قرار دادی میان گروهی از مردم است. درون هر فرهنگ خرده فرهنگ های مختلفی وجود دارد که معمولاً بر حسب نژاد، زبان، جنسیت، طبقه اجتماعی، دین، شغل و نظایر آن ها مشخص و متمایز می شوند. یک فرد می تواند به طور همزمان متعلق به چندین خرده فرهنگ باشد، مثلاً او می تواند یک مرد ایرانی، آذری، کارگر باشد. گروه های متعددی می توانند آموزش علوم مدرسه ای را متاثر کنند و بر آن تاثیر بگذارند. نظیر خانواده، گروه همالان، مدرسه، رسانه های جمعی و محیط اقتصادی، اجتماعی و فیزیکی پیرامون. هر کدام از این دسته و گروه ها نظام معنایی و نمادهای خاصی برپا انجام تعاملات اجتماعی خود دارند که می توان آن را با هویت خاص آن خرده فرهنگ مشخص کرد. مثلاً می توان از خرده فرهنگ زنان، خرده فرهنگ مردم محله ای خاص، خرده فرهنگ علم نام برد. علم یک رده فرهنگ از فرهنگ اروپایی- امریکایی محسوب می شود. این ادعا به این معناست که علم دارای خاستگاه اجتماعی- تاریخی و فرهنگی غربی است

سابقه مطالعات فرهنگی در ایران

بسته به این که مطالعات فرهنگی را چه بدانیم و چه چپستی برای آن تصور کنیم تاریخچه آن نه فقط در ایران که در کشورهای دیگر نیز متفاوت است. اگر بگوییم مطالعات فرهنگی عبارت است از رویکردی برای بررسی انتقادی وضعیت فرهنگ معاصر، میتوان گفت مطالعات فرهنگی از زمانی شکل گرفت که روشنفکران ایرانی در بستر تحولات معاصر جامعه ایران یعنی تحولات ناشی از مدرنیته به بیان اندیشه های انتقادی پرداختند. در این صورت می شود به نوعی گفت مراحل جنینی مطالعات فرهنگی ایرانی به دوران مشروطه برمی گردد یعنی زمانی که اندیشمندان و روشنفکران ایرانی نظریه های انتقادی را مطرح کردند

مانند تبریزی، اخوند زاده میرزا آقاخان کرمانی، ملکم خان و... تا نسل های پس از آن ها مانند صادق هدایت و روشنفکران منتقد و نواندیش. در فضای مدرن جامعه ایران.

دومین موج مطالعات فرهنگی درسال های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ با نام گفتمان نقد معاصر شکل می گیرد. کسانی مانند دکتر شریعتی، جلال آل احمد، داریوش شایگان با گرایش های مارکسیستی و مذهبی و یا گاه لیبرال به نوعی به تولید متن های فرهنگی پرداختند که به نقد فرهنگ معاصر در جامعه ایرانی اقدام کنند و فرهنگ معاصر را نقد کنند. در این موج دوم می شود گرایش های بومی گرایی، گرایش های ملی گرایی، مارکسیستی و مذهبی خیلی شدید را دید.

اما موج سوم نیز در مطالعات فرهنگی پس از انقلاب اسلامی در دهه ۱۳۷۰ به وجود آمد که بخشی از آن محصول تحولات اجتماعی است که در فرهنگ و جامعه معاصر ما شکل می گیرد. از جمله گسترش رسانه ها، توسعه فرهنگی جهانی شدن، مصرفی شدن جامعه و توسعه فرهنگ عامه پسند. این موج بخش دیگری نیز دارد. ما در سال های پس از ۱۳۷۰ با ترجمه انبوه متن عربی مواجه هستیم. به این طریق گفتمان های ساختار گرایی و پسا ساختار گرایی که در گفتمان غربی به وجود آمده بود و به درون فضای گفتمانی ما ورود پیدا نمود. به خصوص اندیشه های اندیشمندان فرانسوی مانند فوکو، رولان، دریدا و... اندیشمندان آلمانی مانند هابرماس مورد توجه روشنفکران ایرانی قرار گرفت.

اگر بخواهیم از منظر توسعه نهادی مطالعات فرهنگی ایران را بررسی کنیم باید به دهه پایانی سال های ۱۳۷۰ و آغاز دهه ۱۳۸۰ برگردیم. چرا که در این زمان است که برای اولین بار در دانشگاه علامه طباطبایی گروهی که پیش از این با عنوان گروه "امور فرهنگی" شناخته شده بودند به گروه "مطالعات فرهنگی" تغییر نام دادند و در این جاست که رشته و دپارتمانی با این نام شکل گرفت. امور فرهنگی بخشی از دغدغه پاسخ گویی به نیازها و شرایط متفاوت فرهنگی جامعه انقلابی و ایدئولوژیک ایران پس از انقلاب بود. مطالعات فرهنگی در ایران در امتداد تحولات و پویایی های عرصه های اجتماعی و فرهنگی شکل گرفته است. مطالعات فرهنگی بیش از رشته های متعارف علوم اجتماعی با گاهی از پایین به بالا به فرهنگ و جامعه می نگرد.

از مشخصه بارز سنت رشته ای مطالعات فرهنگی تمایل به فهم پیوندهای متقابل فرهنگ و قدرت است. به قول هال (۱۹۹۲) مطالعات فرهنگی همیشه فراتر از تحلیل این مساله است که فرهنگ ها چگونه کار می کنند. مطالعات فرهنگی به این سوال توجه دارد که فرهنگ ها تا چه اندازه با قدرت آمیخته هستند.

به بیان دیگر وجه انتقادی و رهایی بخشی مطالعات فرهنگی با سوبه تفهیمی و پدیدار شناسانه گره خورده است. این جهت گیری فی نفسه پیوند مسائل روش شناسانه با مسائل ارزشی را نشان می دهد.

دستاوردهای مطالعات فرهنگی در ایران جزء جزء است و در قلمروی موضوعی آن اندیشه ها و دستورکارهای رقیب و متضادی وجود دارد. دسته ای نقش سیاسی و تجویزی مطالعات فرهنگی را مورد توجه قرار می دهند. در حالی که دسته دیگر به سیاست زدایی از آن قائل اند، دسته ای فرهنگ، جامعه و سیاست را مقولاتی کاملاً مرتبط به هم می دانند و دسته ای دیگر قائل به تفکیک این حوزه ها هستند، دسته ای سنت، تجدد و فرا تجدد را محوری می دانند و دسته ای دیگر عقلا نیت و شکل گیری سوژگی را مهم می پندارند. دسته ای عدم شکل گیری هویت ملی و شهروندی یکپارچه را معضل اساسی می دانند و دسته ای دیگر هویت دینی و بازگشت به سنت را اولویت می دهند. این ابهام و تنوع، خود گویای افق های باز و بالقوه وسیعی است که مطالعات فرهنگی ایرانی می تواند در آن قدم نهاد (ذکایی، ۱۳۹۲).

رویکردهای حاکم بر فرهنگ

در طول تاریخ رویکردهای مختلفی بر فرهنگ حاکم بوده است که عبارتند از: رویکرد توصیفی، نمادین، ساختار گرا، نشانه شناسی و پسا ساختار گرا. که مختصراً هر کدام از این رویکردها معرفی شده اند.

رویکرد توصیفی

دریافت توصیفی فرهنگ را میتوان در نوشته های تیلور (۱۹۱۷) پی گرفت. تیلور فرهنگ یا تمدن را در معنی وسیع قوم نگارانه آن، کلیت پیچیده ای شامل معرفت، اعتقاد، هنر، اخلاقیات، قانون تعریف نموده است که مشتمل بر همه اموری است که بشر آنها را میسازد و به نسلهای آینده آموزش میدهد و نسلها هم آنها را می اندوزند و دانش خود را به دیگران انتقال میدهند.

تامپسون (۱۳۷۸) فرهنگ را مشتمل بر آداب و رسوم سایر قابلیتها و عاداتی می داند که انسان به مثابه عضوی از جامعه کسب میکند. وضعیت فرهنگی در این جوامع گوناگون بشری، تا آنجا که بتوان بر مبنای اصولی کلی به تحقیق در آن پرداخت، موضوعی درخور مطالعه قوانین تفکر و کنش بشر است. بر طبق این دریافت، فرهنگ را میتوان مجموعه به هم پیوسته ای از اعتقادات، آداب و رسوم، اشکال معرفت و هنر و مانند آن، دانست که افراد به مثابه اعضای جامعه ای خاص آنها را کسب میکنند و این مجموعه میتواند به روش علمی مورد مطالعه قرار گیرد. این اعتقادات، آداب و رسوم و مانند آنها، کلیت پیچیده ای را تشکیل

میدهند که مختص یک جامعه خاص است و آن را از دیگر جوامعی که در زمانها و مکانهای دیگر وجود دارند متمایز میسازد. بنابراین توجیه، یکی از تکالیف مطالعه فرهنگ، تجزیه و تشریح این کلیت ها به اجزاء تشکیل دهنده آن، طبقه بندی و مقایسه آنها به شیوه ای نظام مند است.

اگر چه منابع سه گانه ایرانی - اسلامی و غربی در فرهنگ ایرانیان به مثابه لایه های فشرده درهم تنیده است و تجلیات فرهنگی متنوعی را در فرهنگ مادی و معنوی ایرانیان پدید آورده است، مع الوصف نسبت میان منابع هویتی و اثر بخشی آن متوازن و یکسان نبوده است. از این حیث ایرانیان طول تاریخی گسترده تری را به خود اختصاص داده است، اسلامیت و تشیع در حافظه تاریخی ایرانیان جزء رسوبات فعال شده و عملاً به هسته سخت هویت مبدل گشته و از سوی دیگر معاصریت متأثر از موج منبع غربی نیز جزء لایه سطحی هویت بوده و به حافظه تاریخی و رسوبات سخت فرهنگی ایرانیان نپیوسته است.

رویکرد نمادین

دریافتی از فرهنگ است که می توان آن را دریافت نمادین نامید و در گسترده ترین شکل چنین تعریف کرد: فرهنگ الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش، گفته و هرگونه مقوله معنی دار است که افراد به واسطه آن با یکدیگر ارتباط برقرار میکنند، و در تجارب، دریافت ها و باورهای هم شریک می شوند. مطالعه فرهنگ در این رویکرد چندان در مقوله تلقی تحلیل گری نیست که در جست وجوی طبقه بندی و کمی کردن باشد، بلکه بیشتر در مقوله حساسیت مفسری است که میتواند الگوهای معنایی را تشخیص دهد، میان هاله های معنا تمایز قائل شود و شیوه ای از زندگی را که تاکنون برای سپری کنندگان آن معنادار بوده است، محسوس سازد. گیرتز ارائه دهنده یکی از مهمترین فرمول بندی ها از مفهوم فرهنگ است که تاکنون در نوشته های انسان شناختی نمایان شده است. گیرتز به تحلیل فرهنگ جهتی تازه میدهد و آن را معطوف به مطالعه معنا و نمادپردازی میکند و بر مرکزیت تعبیر و تفسیر در مقام رویکردی روش شناختی تأکید میگذارد. در این رویکرد آغاز فرهنگ تمام رفتارهای انسانی است که ریشه در کاربرد نمادها دارد. تمام مظاهر تمدنی با استفاده از نمادها به وجود آمده و تا کنون دوام آورده اند. نماد است که نوزاد انسان اندیشمند را تبدیل به بشر می کند. تمام رفتار بشر از کاربرد نمادها تشکیل می شود یا به استفاده از نمادها بستگی دارد. رفتار انسان مادی است (کوزو و روزنبرگ، ۱۳۷۸).

رویکرد ساختار گرایی

رویکرد ساختارگرا خود به دو الگوی تبیینی تقسیم میشود. نخست گونه ای از تبیین علی است که ساختارهای اجتماعی را علت اصلی پدیده های اجتماعی از جمله پدیده های فرهنگی میداند. الگوی دوم،

اصولاً، احتیاج تبیین به رابطه علی را منکراست و در عوض نشان می‌دهد که شئون و ابعاد گوناگون پدیده های اجتماعی چگونه با ساختارهای انتزاعی زیرین جفت میشوند (لیتل، ۱۳۷۳).

این الگوی تبیین که با ورود خود به دانش انسانشناسی، رویکرد نوینی را در مطالعه فرهنگ بنیان گذاشت، برگرفته از تئوری زبانشناسی و به ویژه نظریه های زبانشناختی فردینان دو سوسور (۱۸۵۷-۱۹۱۳) است. فرض اصلی ساختارگرایی در مطالعات فرهنگی این است که میتوان عناصری در پس هر فرآورده فرهنگی یافت که رابطه ای شبکه وار با یکدیگر دارند و ساختاری کلی را تشکیل میدهند که در نهایت در کانون و هسته فرهنگی مورد نظر نهفته است. وقتی این ساختار کشف شود، همه اجزاء را میتوان به مثابه باز تولید برحسب آن ساختار توضیح داد (بشیریه، ۱۳۶۹).

بر این اساس، ساختارگرایی به روابط زیربنایی موجود در متون و کارکردهای فرهنگی نظر دارد. از اینرو، فرهنگ شناسی و تحلیل فرهنگی مستلزم کشف ساختارهای فرهنگی نهفته در پس پدیدارهای گوناگون است. ساختارهای اساسی موجد معنا هستند. ساختارها، کردارها و متون هستند. کردارها و متون فرهنگی هم مانند زبان دارای "ساختار" هستند. در دیدگاه ساختارگرایی، فرهنگ به امری انتولوژیک بدل میشود. تقدم انتولوژیک امر فرهنگ نه تنها به دوگانه سازی میان فرهنگ و نظام اجتماعی نقطه پایان گذاشت، بلکه چنان وسعتی به معنای فرهنگ بخشید که تصور امر غیرفرهنگی یا بیرون از دایره فرهنگ را دشوار ساخت.

رویکرد پساساختارگرایی

پساساختارگرایی جنبشی است از سوی متفکران فرانسوی: ژاک دریدا، ژولیا کریستوا، رولان بارت، ژیل دلوز، فلیکس گاتاری، و میشل فوکو مطرح شد. پساساختارگرایی بر آنند تا تمامی حوزه های دانش، تاریخ، مردم شناسی، ادبیات، روانشناسی و نظایر آن را متنی و بافت مند تلقی کنند. آیت به معنای آن است که دانش صرفاً از مفاهیم تشکیل نشده است، بلکه از کلمات نیز ترکیب شده است. پساساختارگرایی بر خواندن وضعیت نوشتاری متن تأکید میورزند. آنها همچنین معتقدند که زبان و معنی پدیده هایی چندپاره، جسته و گریخته هستند (پاول، ۱۳۷۹).

پساساختارگرایی، وجود مرکز، مبنا و هست های از معنا را نفی میکند و بر آن است که معنا ثابت و تعیین شده نیست بلکه دائماً در فرایند ساخته شدن است. در این دیدگاه، فراسوی گفتمان، هیچ سوژه استعلایی، مفاهیم ماتقدم، حقایق ماقبل گفتمانی، حقایق تجربی و شبیه آنها وجود ندارد. هرگز نمیتوان به شناختی جز در چارچوب گفتمانها، بازیهای زبانی و نظامهای دلالتی ممکن، دست یافت. به طور کلی در

تحلیل گفتمانی، برخلاف تحلیلهای سنتی زبانشناختی صرفاً به عناصر نحوی و لغوی تشکیل دهنده جمله به مثابه عمده ترین مبنای تشریح معنا، یعنی بافت متن، پرداخته نمیشود بلکه فراتر از آن با عوامل برون زبانی مثلاً بافت موقعیتی فرهنگی و غیره پرداخته میشود (بهرامپور، ۱۳۷۸).

رویکرد نشانه شناختی

نشانه شناسی توسط سوسور به مثابه علمی است که به پژوهش در نظام های علامتی وزندگی نشانه ها در دل زندگی اجتماعی می پردازد. تلقی زبان شناسی هم چون الگو و تعمیم مفاهیم این علم به پدیده های فرهنگی بر دوبرداشت استوار است. نخست این که پدیده های فرهنگی اجتماعی صرفاً اشیاء یا رویدادهای مادی نیستند بلکه اشیاء یا رویدادهای معنا دار نیز هستند و در نتیجه می توان آن ها را نشانه یا علامت به حساب آورد. نشانه شناسی مطالعه نشانه ها و فرایندهای تأویلی است (جیرو، ۱۳۸۰). نشانه شناسی علمی است که به مطالعه نظام های نشانه ای نظیر زبانها، رمزها، و نظام های علامتی، نظام های نشانه ای زبانی و غیرزبانی می پردازد و بیانگر اندیشه ها است. از این رو با آیین های نمادین، آداب معاشرت، علائم نظامی و غیره قابل مقایسه است. این دانش بخشی از روانشناسی اجتماعی و در نتیجه بخشی از روانشناسی عمومی خواهد بود که ما آن رانشانه شناسی یا سمیولوژی مینامیم.

رویکرد گفتمانی

رویکرد گفتمانی به فرهنگ حاصل بن بست فکری رویکرد ساختار گرا است. در واقع شاید بهتر باشد که این رویکرد را رویکرد پسا ساختار گرایانه به فرهنگ بنامیم. پسا ساختارگرایی جنبشی همراه با موجی از متفکران فرانسوی چون دریدا، بارت، فوکواست. پسا ساختارگرایی بر آن است که تمامی حوزه های دانش، تاریخ، ادبیات، روانشناسی و نظایران را متنی و بافت مند نماید. این به معنای آن است که دانش صرفاً از مفاهیم تشکیل نشده است. پسا ساختارگرایان بر خواندن وضعیت نوشتاری متن تاکید می ورزند و در عین حال معتقدند زبان و معنی پدیده های چند پاره و جسته گریخته هستند (پاول، ۱۳۷۹).

در این میان فوکو از ساختارگرایی فاصله گرفت و در پی کشف رابطه میان دانش و قدرت برآمد و نشان داد که چگونه در درون صورت بندی های گفتمانی برخی اشکال اندیشه و معرفت ممکن و برخی دیگر ممتنع می شوند (بشیریه، ۱۳۷۹). بر خلاف ساختارگرایان که زبان را تعیین کننده معنا میدانند. فوکو نشان میدهد که چگونه کاربرد زبان یا گفتمان همواره با کاربرد قدرت همراه است. گفتمان ها چارچوب هایی هستند که حدود امکان گفت و گو رادر باره موضوع خاص تعیین می کنند. از نظر فوکو قدرت تنها از طریق

زبان و سمبل‌ها عمل نمی‌کند، قدرت در گفتمان گسترده می‌شود اما از طریق کردارهای نمادینی که وی ان‌ها را غیر زبانی می‌نامد نیز اعمال می‌شوند.

رویکرد هرمنوتیک

تامپسون در اثر خود به عنوان فرهنگ و ایدئولوژی مدرن به نظریه اجتماعی انتقادی در عصر ارتباطات اشاره می‌کند. از نظر تامپسون رویکرد دریافتی از فرهنگ است که هم بر منش نمادین پدیده‌های فرهنگی و هم بر این حقیقت تأکید می‌کند که این پدیده‌ها همواره ریشه در بافت‌های اجتماعی ساخت‌مند دارند (تامپسون، ۱۳۷۸). آنچه تامپسون هرمنوتیک ژرفایی مینامد، تأکید اصلی آن بر بافت تاریخی، شبکه معنایی و دریافت سمبلیک از گذشته تاریخی است. نشانه‌شناسی و نیز تحلیل محتوای زبانی سخنرانیها از جمله تکنیکهای مورد استفاده در این نوع رهیافت محسوب میشود.

رویکرد انتقادی به فرهنگ

فاضلی (۱۳۸۹) پرسش از مطالعات فرهنگی پرسش پیچیده‌ای است چرا که توافق مفهومی در این زمینه وجود ندارد. اولین نکته قابل توجه در این زمینه این است که مطالعات فرهنگی بیش از این که رشته منسجم و دانشگاهی باشد نوعی رویکرد است. بنیان‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی که باعث می‌شد رشته‌های علمی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی شکل بگیرد، در پارادایم اثبات‌گرایی با چالش‌ها، تضادها و تعارض‌هایی رو به رو شد. به هر حال مجموعه این‌ها باعث می‌شود ما مطالعات فرهنگی را بیش از این که یک رشته بدانیم را رویکرد تعریف کنیم. دومین نکته در باره ویژگی مطالعات فرهنگی این است که این رویکرد یک نوع شیوه بیان، تحلیل و نظریه‌پردازی است که تلاش می‌کند دنیای امروز و اکنون را توصیف و تحلیل کند. بیش از آن که بخواهد به شناخت و تحلیل تاریخ گذشته بپردازد.

سومین نکته این است که این مطالعه می‌خواهد بینشی در اختیار ما بگذارد که بتوانیم مناسبات بین قدرت و فرهنگ را فهم و کشف کنیم. در این جا منظور از مناسبات بین قدرت و فرهنگ توجه به این واقعیت است که در تمام دوران مدرن مردم با تمام ویژگی‌هایشان مانند جنسیت، قومیت، نژاد، نظام‌های اعتقادی و ارزش‌ها و باورهای خود، منافع، خواست‌ها و علائق‌شان به قدرت اجتماعی شکل میدادند. این قدرت اجتماعی در دنیای امروز در قالب متن‌های گوناگون از جمله متن‌های تلویزیونی، رادیویی، مطبوعاتی، تئاتر و سینما خود را بازنمایی و تولید میکند. مطالعات فرهنگی تلاشی است برای این که از طریق مفاهیمی مانند واکاوی، شالوده‌شکنی، اسطوره‌زدایی، افسون‌زدایی به نوعی مناسبات قدرت را که در جامعه شکل گرفته را بازخوانی و مطالعه کند.

از نظر تاریخی سنت مطالعات فرهنگی که در دهه ۱۹۶۰ در بریتانیا به عنوان مکتب بیرمنگام شکل گرفت متمایل به یک سنت نئومارکسیستی و چپ بود که از یک سونئومارکسیست های مورخ و نئومارکسیست های منتقد ادبی از سوی دیگر دران نقش داشتند مانند ادوارد تامسون، ریچارد هوکس، ویلفیز و بسیاری از روشنفکران برجسته دیگر بریتانیا همچون استوارت هال مطرح شد. در سنت المانی یا مکتب فرانکفورت، نیز نئومارکسیست ها نقش کلیدی داشتند.

مطالعات فرهنگی عمدتاً توسط جامعه شناسان و محققان اجتماعی برای سازگار کردن خود در جهت شناخت جامعه نوین مورد توجه قرار گرفته است. در واقع این نوع مطالعات یا مطالعات فرهنگی رویکرد جدیدی است در درون مجموعه علوم اجتماعی. وظیفه علوم اجتماعی توصیف و تحلیل جامعه بشری است. این علوم از بدو آغاز آن در قرن ۱۹ همواره با تغییرات و پویایی هایی رو به رو بوده است و همیشه با روش ها، مفاهیم و نظریات خود را به روز نگه می داشت تا تغییرات حادث شده در جامعه بشری را درک کند. مطالعات فرهنگی در دل چنین فضایی و در دل همین مجموعه علوم اجتماعی متولد شده است.

در دنیای جدید مرزها فرو ریخته است، هویت ها به صورت چهل تکه درهم درآمده اند. به طور مثال ژانرها در هم ادغام شده اند. دنیای ما به پیوند زنی ها، تلفیق ها و ترکیب های تازه تبدیل شده است اما سوال این جاست که آیا ما به سمت یک نظم نوین در حرکتیم یا یک بی نظمی بزرگ در انتظار ماست؟ باید بگویم که مادر یک دوران گذار به سر می بریم. می شود در فضای امروز جهان یک وضعیت بحرانی را مشاهده کرد وضعیت که در علوم اجتماعی از آن به عنوان بحران هویت نام برده می شود. این بحران هویت در اکثر کشورهای جهان نمود دارد. در غرب چند فرهنگی شدن تبدیل به یک عامل تنش زا شده است و مشکلاتی را در درون زندگی اجتماعی ایجاد کرده است. در شرق نیز بحث هویت گرایان با کسانی که از هویت در مقابل هویت بیگانه دفاع می کنند مطرح است اما این وضعیت به کجا ختم خواهد شد. در نتیجه ترکیب و ادغام هویت ها و فروریزی مرزهای نمادین که بین عرصه های مختلف یا هستی های مختلف اعم از هستی های اجتماعی و معرفتی وجود داشته راهی برای گسترش و تولید هستی های جدید نیز باز شده است و نوعی راهبرد برای نوآوری و ابداع در حوزه فرهنگ ایجاد شده است. به هر حال تا ایجاد یک نظم جدید ما همچنان شاهد بی نظمی و بحران خواهیم بود.

مطالعات فرهنگی راهبردی برای توسعه گفت و گو در باره وضعیت امروزی که در آن قرار گرفته ایم می باشد. بنا بر این نمی توان مطالعات فرهنگی را همچون کلینیکی تصور کرد که در آن نسخه هایی برای

درمان دردهای اجتماعی پیچیده می شود بلکه باید آن را همچون محفلی یا انجمنی ببینیم که در آن بیشتر در حال گفت و گو هستیم چرا که این جا فضایی برای برقراری ارتباط و آشنایی با دردها، مساله ها، نیازها، خواست ها و منافع است. مطالعات فرهنگی درامتدادارزش های دنیای مدرن قرار دارد. یک روش دموکراتیک برای شناخت و تفاهم کردن بر سر مساله هاست. در علوم اجتماعی کلاسیک بیشتر ادعیه کلینیکی وجود داشت آن جا که بر تلاش برای آسیب شناسی نحوه درمان نیز مورد توجه بود. مطالعات فرهنگی فضایی است که به تک تک اعضای یک جامعه در موقعیت های مختلف فرصت میدهد در باره خودشان سخن بگویند و گفت و گو کنند. دستور کارهای تازه ای برای شناخت فرهنگ در اختیار ما قرار میدهد. اما این که مطالعات فرهنگی یک آرمانشهر و جامعه موعود را وعده میدهد یا خیر؟ چنین ادعایی در آن نیست چرا که اگر بخواهد چنین ادعایی داشته باشد، دیگر بین او و رشته های سنتی فرقی وجود نخواهد داشت. جامعه مورد نظر مطالعات فرهنگی جامعه تکثرگراست که در ارزش های دموکراتیک توسعه یافته باشد. به هر حال مطالعات فرهنگی تلاشی بوده است برای آن گروه های اجتماعی که در دنیای مدرن در حاشیه قرار گرفته اند مانند زنان، کودکان مهاجرین و اقلیت ها که صدای این ها در درون مطالعات اجتماعی و جامعه به گوش برسد که البته همین ها عاملی بوده اند برای چالش انگیزی در بسیاری از نقاط جهان در ایران.

مولفه های فرهنگ

مولفه های فرهنگ را با توجه به رویکردهای مختلفی تبیین کرده اند. مولفه های فرهنگ ایرانیان را در پنج حوزه با لحاظ کردن زیر مولفه های آن ها تقسیم بندی کرد: زبان (زبان نوشتاری و گفتاری)، دین (دین و مذهب)، جغرافیای فرهنگی، تاریخ و حافظه فرهنگی (میراث مادی و معنوی)، نظام اجتماعی (نظام آموزشی، خانواده، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و حقوقی). خانیکی (۱۳۸۳) معتقد است در میان سه ضلع زبان، دین و سر زمین قرار می گیرد. در رویکرد دیگر عبدالرحمن عالم (۱۳۷۶) آن را در سه عامل اساسی زبان مشترک، بستگی های جغرافیایی و بستگی های مشترک اقتصادی خلاصه کرده است. اسمیت (۱۹۹۱). جغرافیا و تاریخ فرهنگی نقش بی بدیلی در حوزه فرهنگ دارد. قلمرو تاریخی و حافظه تاریخی که می توان قلمرو تاریخی را در حوزه جغرافیای فرهنگی و حافظه تاریخی را در نظام اجتماعی مد نظر قرارداد. نظام اجتماعی و زندگی روز مره در ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر قرار گرفته و باید در جریان مولفه های هویتی مورد توجه قرار گیرند. ایتان (۲۰۰۷) زندگی روزمره را در فرهنگ منظور نموده است.

زبان

زبان به عنوان نماد هویت، شامل مجموعه ای از شوون علمی، آموزشی، دینی و تاریخی است. در این معنا برنامه ریزی پیکره زبان نیز بدون توجه به این شئون عملی امکان پذیر نبوده و به سرگرمی و بازی شبیه است تا آن جا که غایت وانگیزه برنامه ریزی زبانی، کسب هویت قلمداد شده است (داوری، ۱۳۸۶). اصطلاح زبان از زمان فردیناندو سوسور که به عنوان مجموعه واژگان و قواعد دستور زبان خوانده شد تا کنون تحولات متنوعی را تجربه کرده است، اما در بحث هویت فرهنگی براساس یک تعریف ساده، زبان گفتار و نوشتار را شامل می شود (ایتان، ۲۰۰۷). زبان را می توان وسیله ارتباط بین انسان ها تلقی کرد، ارتباطی که در سطح خرد همه کنش های روز مره و ارتباطات مستقیم و غیر مستقیم انسان ها را شامل می شود و در سطح کلان ناقل حکمت و علم، فکر و اندیشه میراث فرهنگی و تمدن بشری است که بین ملت ها و نسل های مختلف برقرار میشود (گرانپایه، ۱۳۷۷). خلاقیت و تنوع نامحدود زبان از عوامل مهمی است که باعث شده این مولفه در حوزه هویت فرهنگی قرار گیرد، چه این که هویت نیز یکی از سیال ترین و خلاق ترین مفاهیم فرهنگی است. از این لحاظ زبان برای حفاظت از هویت افراد و گروه ها در جوامع، اهمیت بنیادین پیدا می کند. زبان عامل استراتژیکی برای پیشرفت به سوی توسعه پایدار و ارتباط موزون بین زمینه های عمومی و محلی است (ماتسره، ۲۰۰۸). زبان به عنوان یک شاخص هویتی همان طور که بیان شد در دو حوزه نوشتاری و گفتاری نمود می یابد:

زبان نوشتاری

یکی از عوامل مهمی است که در تکوین و تحول هویت اثرگذار است لذا همواره مورد توجه دولتمردان بوده است. به عنوان مثال از **نخستین و مهم ترین اقدامات مصطفی کمال (اتاتورک)** که با یاری جنبشی غیردینی و ملی گرایانه به ریاست جمهوری ترکیه رسید، حذف خط عربی و آموزش آن و جایگزینی نمودن آن با واژگانی ملهم از الفبای لاتین بود چرا که نمود هویتی خط، باز نمودی فرهنگی در سیر تاریخی یک کشور را بر جای می گذارد، بنا بر این باید در هویت فرهنگی جایگاه زبان نوشتاری متمایز از زبان گفتاری مورد توجه قرارداد (ایتان، ۲۰۰۷). موضوعی که از دید سیاستمداران و قانونگذاران فرهنگی نیز پنهان نمانده است. سیاست زبانی را مجموعه ای از سازو کارها و نگرش های آشکار و پنهان رسمی و غیر رسمی در زبان است (داوری، ۱۳۸۶). اهمیت این موضوع در اصل ۱۵ قانون اساسی مورد توجه قرار گرفته است: زبان، خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکتوبات، متون رسمی و کتاب های درسی باید

بالین زبان و خط باشدولی استفاده از زبان های محلی، قومی در مطبوعات و رسانه های گروهی و تدریس ادبیات ان ها در مدارس در کنار زبان فارسی آزاداست.

زبان گفتاری

زبان گفتاری عامل مهمی در نمود فرهنگی یک کشور به شمار می رود چرا که تجلی تعاملات اجتماعی، احساسات فردی و جمعی است. یعنی از سویی نمایانگر نظام ذهنی فرد، گروه و فرهنگ های گوناگون است و از سوی دیگر متاثر از نظام ذهنی فرد، گروه و فرهنگ های گوناگون و متاثر از نظام ساختار اجتماعی است که در هر زمانه و هر سر زمینی متفاوت و متنوع است. براین اساس زبان گفتاری میان دیالکتیک هویت قرار گرفته و در هویت فرهنگی نقش ممتازی می یابد(ایتان، ۲۰۰۷). این موضوع را می توان در قانون اساسی(اصول ۱۵ و ۱۶) قانون چهارم توسعه ماده ۱۰۹ و سیاست فرهنگی بند ج ۷ با موضوع اهتمام به امر زبان و ادبیات فارسی و تقویت و ترویج گسترشان مشاهده کرد.

مولفه های هویتی زبان را میتوان در اسناد رسمی فرهنگی نیز مورد توجه قرار داد. قانون اساسی جمهوری اسلامی ذیل اصول ۱۵، ۱۶، ۱۵۳ سیاست فرهنگی جمهوری اسلامی در بند ج ۷، ۲۹۵، ۱۵۵، ۲۳۵ بر نامه چهارم توسعه به عنوان مثال ماده ۱۰۴، بند ط و ماده ۱۰۹، بندب/ج/د/ه/ و در نهایت شاخص های فرهنگی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در بندهای ۶۹، ۷۰ و بند ۱۲۵ رویکرد سیاست گذاران را به حوزه فرهنگ به این مولفه از فرهنگ را نمایان می سازند. در این راستا گر چه زبان و خط فارسی رسمیت یافته و نماد اشتراک هویت اقوام گوناگون ایرانی است ولی از نظر فرهنگی، زبان های محلی و قومی نیز موضوعیت داشته است. از سوی دیگر زبان عربی نیز به عنوان زبان اسلام کاملاً آمیخته با ادبیات فارسی قلمداد شده و در رویکر آموزشی مورد توجه قرار گرفته و می گیرد.

دیانت

دیانت مفهومی عام تر از مذهب در بر دارد و منبع مشترک هویتی ایرانیان به حساب می آید. دیانت در هر عصری جلوه ای متمایز داشته و استمرار خود را حفظ می کند. مانند فره ایزدی در اوستا وقتی وارد دوره اسلامی می شود باز مورد توجه قرار می گیرد و در آثار اشراقی سهروردی بازتاب می بابد(مددپور، ۱۳۸۱). بنا بر این می توان گفت در برهه ای مفاهیم دینی از دوره ای به دوره دیگر انتقال یافته و در فرایندی فرهنگی باز تعریف شده است. در دوران معاصر انقلاب اسلامی با تکیه بر هویت دینی به پیروزی رسید. در این راستا سیاست گذاران حوزه فرهنگ نیز توجه و دقت زائد الوصفی را به این معنا مبذول داشته

اند. دیانت را می توان در حوزه دین و حوزه جزئی تر مذهب مورد توجه قرار داد. استمرار مولفه دیانت در هویت فرهنگی ایرانیان غیر قابل انکار است گو این که دین نیز مانند زبان در حوزه هویت فرهنگی و هویت ملی مورد نظر بوده است (خانیک، ۱۳۸۳). این موضوع با تراکم بالایی در اسناد فرهنگی نیز به چشم می خورد. قانون اساسی اصول ۱ و ۲ و ۳ و غیره سیاست فرهنگی بند الف ۱ و الف ۵ " رشد و تعالی فرهنگ اسلامی انسانی و بسط پیام و فرهنگ انقلاب اسلامی در جامعه، جهان و تحقق کامل انقلاب فرهنگی در جهت استقرار ارزش های مورد نظر اسلام و انقلاب اسلامی در زندگی جمعی و فردی و نگاهبانی از آن ها و استمرار حرکت فرهنگی برای رسیدن به جامعه مطلوب. در این معنا علاوه بر این که بر هویت اسلامی بر خاسته از کلمه توحید تاکید می شود شناخت جامع فرهنگ اسلامی و ترویج اخلاق و معارف دینی نیز مورد توجه قرار می گیرد. مفهوم کلی مذهب در واقع اصول و جهت گیری هویت دینی را تعیین و تبیین می کند. علاوه بر نمودهای هویتی، نمودهای فرهنگی قرآنی را نیز به خود اختصاص می دهد، با این وجود در رویکرد نظری به مولفه های هویتی به نقش مذاهب در تکوین و تغییر هویت ها توجه چندانی نشده است.

در این بخش مشهورترین مطالعات مربوط به فرهنگ و آموزش مطرح می شود. اثرگذارترین مطالعات مربوط به کلاکوهان و استرابک (۱۹۶۱) و هافستد (۱۹۸۰، ۲۰۰۰) است. کلاکوهان (۱۹۵۲) نخستین مدل فرهنگی خود را ارائه کرد. این مدل بر پایه جهت گیری های ارزشی افراد بنیان نهاده شده است. این مدل بر اساس سه اصل استوار است که عبارتند از: ۱- گروه های انسانی با تعدادی از مشکلات مواجه است. ۲- راه حل های ممکن محوری برای حل این مشکلات وجود دارد. ۳- چگونگی توزیع این راه حل ها است که نظام ارزشی غالب هر جامعه را به وجود آورده است. در جهت گیری ارزشی پاسخ به ۵ سوال باید مد نظر قرار بگیرد: مشخصه طبیعت انسانی چیست، ارتباط انسان با طبیعت چگونه است، جهت گیری افراد نسبت به زمان چیست، ماهیت فعالیت انسان و ارزش فعالیت چیست و افراد با یکدیگر چه ارتباطی دارند؟

این بخش از مطالعه کلاکوهان و استرابک (۱۹۶۱) در بر دارنده مفهوم کلیدی است و آن این است که باور افراد فرهنگ های مختلف در خصوص چیستی ماهیت انسان چیست. از منظر این دو پژوهشگر ماهیت انسان از منظر فرهنگ های مختلف خیر یا شر یا هر دو می باشد. لذا بر این اساس فرهنگ ها بر روی یک طیف فرض می شوند که این طیف دارای سه قسمت است. نقطه شر در یک سو، خیر و شر با هم در وسط و خیر در سوی دیگر این طیف قرار دارد. بدین شرح فرهنگ هایی وجود دارد که با این پیش فرض شروع می شوند. که انسان ها ذاتا شرور هستند و نمیشود به آن ها اعتماد کرد و به دنبال این هستند که با رسوم و عرف های معمول از مذهب تا سیاست، کردار، رفتار مردم خود را به نوعی در کنترل داشته باشند.

همچنین فرهنگ هایی مانند فرهنگ هایی که با سنت بودا تداوم داشته اند وجود دارند که نظریه خیر بودن مطلق انسان، به طور وسیعی در آن ها قابل مشاهده است. به طوری که در این فرهنگ ها اعتقاد بر آن است که انسان ها ذاتا پاک زاده شده اند و هنگامی که پا به عرصه وجود می گذارند، نزدیک ترین موجود به چیزی هستند که "محبت" خوانده می شود. بنا بر این انسان ها، همه مظهر خیر بوده و این فرهنگ است که انسان را تبدیل به موجودی شرور می کند. در جایی در مرکز این طیف، یک دیدگاه فرهنگی خنثی نیز وجود دارد، که معتقد است ماهیت انسان نه خیر است و نه شر. بنا بر این خصوصیتی آمیخته از خوبی و بدی دارند. همچنین باور به این که انسان ذاتا شکل پذیر است، در بین چنین فرهنگ هایی رایج است زیرا آن ها معتقدند چگونگی پایان بردن راه و مسیر زندگی انسانها، بستگی به وقایع پیش آمده در زندگی این انسان ها دارد (سامووار و همکاران، ۱۳۷۹).

ارتباط انسان با طبیعت

تفاوت های موجود در ارتباط انسان با طبیعت چارچوب های ارجاعی متمایزی برای خواسته ها و نگرش ها و رفتارهای انسان ایجاد کرده است. در یک سو، دیدگاهی وجود دارد که از گرایش به طبیعت حمایت می کند. فرهنگ هایی که از این جهت گیری حمایت می کنند معتقدند، مهمترین نیروهای قوی زندگی خارج از کنترل آن ها قرار دارد، این نیرو ممکن است یک رب النوع، دست تقدیر یا معجزه باشد، شخص نمی تواند به راحتی بر آن ها فائق آید، بلکه باید یاد بگیرد که چطور آن ها را بپذیرد، مانند فرهنگ های هند و قسمت هایی از آمریکای جنوبی. دیدگاه حد وسط و یا به اصطلاح مشارکتی نیز تصریح کننده این موضع است که انسان ها باید در هر جهت ممکن در نوعی هماهنگی با طبیعت زندگی کنند. این فلسفه بیان می دارد که قدرت همه چیزها و موجودات را با همدیگر مرتبط می سازد مانند جهت گیری هایی که در آسیا و در بین آمریکایی های بومی گسترش یافته است. در سوی دیگر این محور دیدگاهی وجود دارد که ما را ناگزیر می سازد بر نیروهای طبیعی غلبه یافته و آنها را در جهت منافع خود سوق دهیم. این جهت گیری ارزشی یکی از مشخصه های دنیای غربی است که بها دادن به علم و تکنولوژی در مقابل طبیعت ریشه در باور آن ها دارد.

جهت گیری زمانی

به عنوان یک طرز فکر، تثبیت شدن ما با زمان، ارزش و قدرتی که برای آن قائلیم کاملا روشن است. فرهنگ ها در ادراک شان از زمان بسیار متفاوت هستند. آن ها در ارزشی که برای زمان گذشته، حال، آینده

قائلند و این که این سه چگونه با هم درارتباط هستند، از یکدیگر متفاوت عمل می کنند. فرهنگ های گذشته مدار: شدیداً به اهمیت وقایع پیشین معتقدند، تاریخ مذاهب جا افتاده و سنت ها برای آن ها بسیار مهم می باشند و لذا عقیده محکمی وجود دارد که گذشته باید راهنمایی برای تصمیم گیری و تعیین حقیقت باشد. فرهنگ های حال مدار: که بر زمان حال استوار می باشند بر این باورند که لحظه حال بیشترین اهمیت را دارد. نزد آنان آینده مبهم و ناشناخته است. چیزی که حقیقت دارد در این جا و اکنون است و شادی در زمان حال جاری است. فرهنگ های آینده مدار: برآینده تاکید دارند. در چنین فرهنگ هایی انتظار می رود که آینده درخشان تر و با شکوه تر از زمان حال باشد و هر آن چه که اکنون انجام می شود به خوبی آن چه در آینده امکان انجام آن وجود دارد نیست.

جهت گیری در مورد فعالیت

این جهت گیری نگرش یک فرهنگ گرا نسبت به فعالیت مطرح می کنند. در واقع این تعریف درک از فعالیت، درک ما از کار، کارایی، تغییر، زمان و پیشرفت را تحت تاثیر قرار می دهد. سه روش جهت بیان و تشریح مساله که توسط کلاکهان و استرایک بیان شده است عبارت است از بودن، بودن در شدن، و انجام دادن است. جهت گیری بودن بیشتر به فعالیت های غیر ارادی اشاره دارد. مانند فرهنگ های لاتین که بر این باورند فعالیت حاضر در واقع مهمترین فعالیت است. جهت گیری بودن در شدن، اغلب با فرهنگ هایی که به ارزش های معنوی بیشتر از ارزش های مادی اهمیت می دهند همبستگی دارد. در چنین فرهنگ هایی مانند مذاهب هند و بودا تفکر و تامل امری مهم است زیرا برای تصفیه و کمال روحی فرد لازم است. جهت گیری انجام عمل نیز اشاره به فعالیت هایی دارد که آغاز فضایل و کمالات را از طریق معیارهای خارجی قابل اندازه گیری مورد نظر قرار می دهد. این جهت گیری بر عمل افراد متمرکز است. مهمترین مشخصه حاکم بر فرهنگ امریکایی به شمار می رود.

جهت گیری ارتباطی

جهت گیری ارتباطی به راه های درک ارتباط افراد با دیگران مربوط است. این جهت گیری به این موضوع اشاره دارد که جهت گیری ارتباطی فرهنگ های مختلف از استبداد گرایی تا فردگرایی متفاوت است. در حالی که داشتن یک رهبر مستبد برای خیلی از جوامع، مانند فرهنگ های غربی یک هنجار اجتماعی محسوب می شود. در فرهنگ های جمع گرا مانند چین، مکزیک، کره و تایلند جمع را به عنوان جوهره اجتماعی معرفی می کنند و وابستگی های جمعی بر اهداف فردی آنان اولویت دارند، اما فرهنگ های فرد

گرا مانند امریکا، حقوق قرودی افراد را هنجار محسوب میکنند و معتقدند تمامی افراد بایستی حقوق مساوی داشته و بر سر نوشت خود کنترل داشته باشند.

جدول ۱ : ابعاد فرهنگی از منظر کلاکهان و استرایک(کلاکوهان و استرایک، ۱۹۶۱ به نقل از استیرز، ۲۰۰۹)

ابعاد فرهنگی	گذشته گرا	حال گرا	آینده گرا
ماهیت انسان	باور به خیر بودن ماهیت انسان	خنثی بودن ماهیت انسان	شر بودن ماهیت انسان
ارتباط با طبیعت	تسلط بر طبیعت	توازن و هماهنگی با طبیعت	تسلیم طبیعت
مفهوم زمان	گذشته گرا	حال گرا	آینده گرا
مفهوم فعالیت	بودن	شدن	انجام دادن
روابط اجتماعی	فرد گرایانه	برابر گرایانه	عمودی

نظریه فرهنگی هال

هال فرهنگ را به عنوان روش زندگی افراد و به عنوان مجموعه ای از الگوهای رفتاری، نگرش ها و اموری که آن ها یادگرفته اند تعریف کرده اند. از نظر وی فرهنگ اغلب ناخود آگاه است و به عنوان یک مکانیزم کنترل نامرئی در افکار ماست. مطالعه او در خصوص و تفاوت های بین فرهنگی جوامع شامل سه مفهوم کلیدی ارتباط وابسته به بافت مداری بالا/ پایین، نگرش خطی / چرخه ای به زمان و مساله فضا است.

ارتباط وابسته به بافت مداری بالا و پایین

از نظر هال فرهنگ ها بر اساس این که معنا و مفهوم تا چه اندازه به موقعیت ها و یا سخنان مبادله شده مربوط هستند به بافت مداری بالا(روش ارتباطی عمیق) و بافت مداری پایین(روش ارتباط سطحی) طبقه بندی می شوند. فرضیه ای که این طبقه را در برمیگیرد این است که یکی از اهداف فرهنگی، ایجاد حفاظی بین انسان و محیط فیزیکی است. بنابراین فرهنگ در بسیاری از اشکال خود، آن چه را که بدان توجه کنیم و نادیده می گیریم را تعیین می کند. بنا بر این مطالعه فرهنگ درجاتی از بافت مداری زیاد(روش ارتباطی عمیق) با بافت مداری کم(روش ارتباطی سطحی) دیدی نسبت به آن چه که افراد به آن توجه و آن چه که از آن غافلند، به ما می دهد.

ارتباط وابسته به بافت مداری کم (روش ارتباطی سطحی) در این شکل از ارتباط و یا پیام بر خلاف ارتباط وابسته به بافت مداری زیاد (روش ارتباطی عمیق) توده اطلاعات، به صورت کدهای صریح و روشن مشخص می شود. بدین ترتیب اطلاعات از طریق کلمات به طور صریح و آشکار بیان می شود. این نوع ارتباط بیشتر در فرهنگ فرد گرا دیده می شود. افراد در چنین فرهنگ هایی از یکدستی و یکنواختی برخوردار بوده، بنا بر این افراد به روابط تعریف شده گرایش دارند. در چنین فرهنگ هایی کلمات بیشتر در برگیرنده بار معنایی بوده و موقعیت و کنشگران تعاملات مقدار کمی از اطلاعات را جدا از کلمات انتقال می دهند. به عنوان مثال در آسیایی ها ارتباط اغلب غیر مستقیم و غیر صریح است در حالی که ارتباط غربی ها بیشتر صریح و مستقیم است. از نظر حال یکی از تفاوت های فرهنگی جوامع با یکدیگر، تفاوت نگرش آن ها نسبت به زمان است. در مطالعه او این تفاوت به دو شیوه نگریسته می شود.

الف- زمان خطی: در چنین نگرشی زمان به عنوان امر تک بعدی و مانند نوار خطی قابل تقسیمی فرض می شود که می توان آن را به بخش های دلخواه و یا به واحد های زمانی تقسیم بندی کرد و در هر یک از این تقسیمات زمانی تنها باید به یک امر پرداخت. بنا بر این در هر زمان، فقط انجام یک کار قابل تصور است. لذا در چنین فرهنگ هایی به زمان همچون یک دارایی ارزشمند نگریسته می شود که می توان آن را هزینه کرد، تلف کرد، از بین برد و یا از آن به خوبی استفاده کرد. این نگرش با اصطلاحاتی نظیر زمان ساعتی، زمان تقسیم شده، زمان اختصاص داده شده، زمان تکلیف محور نیز قابل اشاره است (پتو و هدریک، ۲۰۰۵)

ب- زمان چرخه ای: نگرشی که در این دیدگاه نسبت به زمان وجود دارد این است که زمان را به صورت چند وجهی در نظر گرفته می شود. در محدوده این فاصله می توان همزمان چندین کار را انجام داد. برای توصیف چنین نگرشی نسبت به زمان می توان از اصطلاحاتی چون زمان موقعیت مدار، زمان منعطف استفاده کرد. همچنین این رویکرد با چشم اندازی از فرهنگ رابطه مدار و رویکرد زمانی گذشته مدار و جهت گیری تاریخی مرتبط است (پتو و هدریک، ۲۰۰۵). حال در بررسی این مفهوم از موضوعی تحت عنوان مرز و قلمرو یاد می کند. وی در این خصوص اذعان دارد که مرزها غیر دیداری هستند و تعریف آن ها مشکل است. اما دقیقاً وجود دارند و می توانند ما را از محیط جدا سازند. حال برای بررسی تفاوت فرهنگ ها در این دو زمینه از دو مفهوم فرهنگ قدرت مدار و فرهنگ جامعه مدار استفاده می کند. فرهنگ قدرت مدار نیاز دارد تا افراد فضای شخص خودشان را با دیگران به روشنی توضیح دهند مانند جامعه ژاپن. ولی در

عوض فرهنگ جامعه مدار در تسهیم فضای شخصی با دیگران مشکلی ندارند مانند جوام امریکای لاتین و ایالت های عربی(هال، ۱۹۹۰).

نظریه فرهنگی هافستد

یکی از شناخته ترین مطالعات فرهنگی مطالعه هافستد است. وی در زمینه ارتباطات میان فرهنگی، روان شناسی میان فرهنگی و مدیریت بین المللی شناخته شده است. اهمیت پژوهش هافستد به این دلیل است که پژوهش وی اولین پژوهشی است که بر مبنای نمونه ای وسیع و بین المللی انجام شد و نسبت به زمان خود تحلیل های آماری و طرح پژوهشی پیشرفته ای در آن به کار رفته است. هافستد مطالعه خود را بر نمونه ای از کارکنان شرکت ای بی ام در کشورهای مختلف انجام داد. بر اساس این نظر سنجی چهار بعد ارزشی مشخص شد که کشورها را از حیث این چهار بعد مقایسه می کند. وی استدلال می کند که فرهنگ و به طور خاص فرهنگ ملی یک برنامه جمعی نرم افزاری از ذهن است.

به اعتقاد هافستد نوعی از فرهنگ ملی و منطقه ای در گروه ها وجود دارد که رفتار جوامع و رفتار سازمانی افراد را تحت تاثیر قرار می دهد. مطالعه کلاسیک هافستد در مورد ابعاد ارزشهای فرهنگی، به طور خاص بر ارزشهای مربوط به کار تمرکز می کند. هافستد یک روانشناس اجتماعی هلندی است که معتقد است افراد برنامه های ذهنی خود را دارند که در خانواده، در اوایل دوره کودکی آنها بوجود می آید و در مدارس و سازمانهای تقویت می شوند. این برنامه های ذهنی حاوی مولفه فرهنگ ملی می باشند و به وضوح در ارزشهای مختلف که در میان افراد کشورهای مختلف وجود دارد، بیان می شوند. هافستد متوجه شد که فرهنگ ملی به جای اینکه درون سازمان، شغل، پیشینه کاری، یا جنسیت را توضیح دهد، بیشتر تفاوتها را در ارزشها و گرایشهای کاری شرح می دهد. این تفاوت های ارزشی که کشورها را از یکدیگر متمایز می سازد در ابعادی مانند فاصله قدرت، فردگرایی در مقابل جمع گرایی، مردانگی در مقابل زنانگی، ابهام گریزی(بالا و پایین) و جهت گیری(بلند مدت در مقابل کوتاه مدت) و(زیاده روی در مقابل خویشتنداری) خود را نشان می دهد. تک تک آن ها به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته است.

فاصله قدرت

فاصله قدرت حدی است که اعضای یک جامعه این واقعیت را که قدرت به طور نابرابر توزیع شد است را می پذیرد. این شاخص ما را نسبت به روابط وابستگی در یک کشور آگاه می کند. در کشورهایی با فاصله قدرت پایین، زیر دستان وابستگی کمی به روسا دارند و تمایل به مشورت دارند. درحالی که در

کشورهای با فاصله قدرت بالا زیر دستان به طور قابل ملاحظه ای به روسای خود متکی هستند. این بعد با این واقعیت سر و کار دارد که افراد در جوامع برابر نیستند. این بعد نشان می‌دهد که نگرش فرهنگ در برابر این نابرابریها چگونه است. فاصله قدرت این طور تعریف می‌شود که به چه میزان اعضای فرودست در سازمانها در یک کشور، توزیع نابرابر قدرت را انتظار دارند و می‌پذیرند.

فاصله قدرت یکی از ابعاد فرهنگ ملی است و نشانگر آن است که در جوامع متفاوت به طور طبیعی در میان افراد نابرابری قدرت وجود دارد. بعضی از افراد نسبت به دیگران قدرت بیشتری دارند. هوش، ثروت، مقام، منزلت و توان تصمیم گیری گروهی از افراد برای دیگر افراد به منزله یک مولفه از تفاوت قدرت افراد محسوب می‌شود. در کشورهایی که **فاصله قدرت کم** است وابستگی زیر دستان به فرا دستان محدود است و ارجحیت با مشورت کردن یعنی وابستگی متقابل بین رئیس و مرئوس وجود دارد. فاصله احساسی میان آن ها نسبتا کم است و زیردستان کاملا آماده همسویی و مخالفت با روسایشان(فرا دستان) هستند. در کشورهایی که **فاصله قدرت زیاد** است وابستگی شدید زیر دستان به روسایشان(فرا دستان) کاملا مشهود است. زیر دستان وابستگی را ترجیح می‌دهند(در غالب مستبدانه یا پدرانہ) و یا آن که کاملا آن را رد می‌کنند. این نوع رفتار در روان شناسی به ضد وابستگی شهرت دارد. یعنی وابستگی اما با علامت منفی. کشورهای دارای فاصله قدرت زیاد هستند، الگوی دو قطبی شدن میان وابستگی و ضد وابستگی را نشان می‌دهند. در این موارد فاصله احساسی میان زیر دستان و روسایشان(فرا دستان) زیاد است. زیر دستان موافقت و مخالفت خود را مستقیما نسبت به روسایشان نشان نمیدهند. بنا بر این فاصله قدرت را می‌توان به این صورت بیان کرد. میزانی که اعضای ضعیف تر نهادها و یا سازمان ها در یک کشور انتظار و پذیرش قدرتی را دارند که به طور یکسان توزیع نشده است. نهادها عناصر اصلی یک جامعه مانند خانواده، مدرسه و اجتماعات هستند. سازمان ها نیز مکان هایی هستند که افراد در آن کار می‌کنند. در ایران مردم سلسله مراتب را که در آن هر کس جای مشخصی دارد را می‌پذیرند. سلسله مراتب در یک سازمان منعکس کننده نابرابری ذاتی است. در چنین فرهنگی، تمرکز در مدیریت، عمومیت دارد و فرودستان انتظار دارند که به آنها آنچه را که باید انجام دهند گفته شود و رئیس ایده آل کسی است که مستبد ولی خیرخواه باشد. همانند بعد "فاصله قدرت" ارزش های رایج چنین جوامع در عرصه های چون خانواده، مدرسه، محل کار، سیاست و ایده های رایج در جامعه منعکس شده اند. مثلا در جوامعی با میزان جمع گرایی بالا در خانواده ها ارزش هایی چون دانستن خود به عنوان بخشی از ما، عدم تجربه حس تنهایی توسط کودک در خانواده های گسترده نسبت به خانواده های هسته ای، حفظ هماهنگی با محیط اجتماعی، عدم برخورد مستقیم با دیگران و مذموم بودن گستاخی

و نه گفتن به درخواست دیگران، عدم صراحت و شفافیت در روابط صرفا به دلیل اهمیت حفظ روابط ورشته مکالمه، تقلید از دیگران، عدم وجود عقاید شخصی و تعیین عقاید توسط گروه، وفاداری به گروه و تشریک منابع مالی با دیگر اعضاء خانواده، شرکت در آیین ها، مراسم، ادامه مشاغل پدری توسط فرزندان و.... دیده میشود.عکس چنین ارزش هایی در خانواده فرهنگهای فرد گرا مشاهده می شود.

جدول ۲ : تفاوت های فرهنگ های با فاصله قدرت زیاد و کم در سبک های ارتباطی(هافستد)

فرهنگ های با فاصله قدرت کم	فرهنگ های با فاصله قدرت زیاد
نا برابری در میان افراد باید به حداقل برسد	نا برابری میان افراد پذیرفته و مطلوب است
عدم وابستگی میان افراد قدرتمند و ضعیف تر تا حدی باید وجود داشته باشد.	افراد ضعیف تر باید به افراد قدرتمند وابسته باشند
والدین با فرزندان به طور مساوی رفتار می کنند	والدین به فرزندان اطاعت کردن را می آموزند
یاددهنده در کلاس از دانش آموزان انتظار خلاقیت دارند.	یاددهنده مانع خلاقیت در کلاس می شوند.
یاددهندگان متخصصینی هستند که حقایق غیر شخصی را انتقال می دهند	یاددهندگان افراد قابل احترامی هستند که ذکاوت را منتقل می کنند
یادگیرنده با یاددهنده به طور یکسان برخورد می کنند	یادگیرنده با یاددهنده با احترام برخورد می کنند.
افراد تحصیل کرده به نسبت افرادی که کمتر تحصیل کرده اند کمتر از ارزش های خودکامگی بهره می گیرند.	افراد تحصیل کرده و افرادی که تحصیلات کمتر دارند به طور یکسان از ارزش های خودکامگی بهره می گیرند.
سلسله مراتب در سازمان ها، به معنی تفاوت تصدی شغل ها است که برای سهولت شغل وضع شده اند .	سلسله مراتب در سازمان ها نشان دهنده عدم تساوی و نابرابری بین رده های بالا و پایین است.
عدم تمرکز محبوبیت دارد	تمرکز محبوبیت ندارد
تفاوت میان حقوق رده بالا و پایین در سازمان کم است	تفاوت میان حقوق رده ی بالا و پایین در سازمان زیاد است
افراد زیر دست انتظار دارند که با آنان مشورت شود	افراد زیر دست انتظار دارند که به آنان گفته شود چه کاری انجام دهند.
رئیس ایده آل فردی دموکرات و کاردان است	رئیس ایده آل فردی مستبد خیر اندیش و یک پدر خوب است.
علائم مربوط به ارجح بودن و مقام منزلت ناخوشایند است	علائم مربوط به ارجح بودن و مقام و منزلت برای مدیران قابل انتظار و محبوب است.
استفاده از قدرت باید مشروع باشد	قدرت بر حق تسلط دارد. هر کس که قدرت دارد حق با اوست و خوب است.
لازم نیست مهارت، قدرت، ثروت، مقام و منزلت در کنار هم باشند.	مهارت، قدرت و ثروت و.... باید توأم باشند.
طبقه متوسط بزرگ است	طبقه متوسط کوچک است
همه باید حقوق مساوی داشته باشند. افراد خودشون را ضعیف تر از آن چه که هستند نشان می دهند.	افراد ثروتمند سعی می کنند خود را موثر نشان دهند.

فرهنگ های با فاصله قدرت کم	فرهنگ های با فاصله قدرت زیاد
قدرت ناشی از موقعیت رسمی، تخصصی و توانایی اعطای پاداش است.	قدرت بر پایه خانواده، دوستان، کاریزما و توانایی استفاده از قدرت استوار است.
راه تغییرسیستم سیاسی، قوانین است	تغییر سیستم سیاسی، تغییر افرادی است که در راس آن قرار دارند
استفاده از خشونت در سیاست داخلی نادر است.	درگیری های سیاسی به خشونت می گراید.
طیف سیاسی، قدرت را در مرکز و ضعیف تر را در دوطرف نشان می دهد.	طیف سیاسی ضعف را در مرکز و قدرت را در دو طرف نشان می دهد.
مذاهب رسمی و سیستم های فلسفی بر مساوات تاکید دارند.	مذاهب رسمی و سیستم های فلسفی بر سلسله مراتب وظیفه بندی تاکید دارند.
ایدئولوژی های سیاسی غالب بر اشتراک گذاشتن قدرت تاکید دارند.	ایدئولوژی های سیاسی غالب بر سر نزاع قدرت تاکید دارد.
تئوری مدیریت بومی به نقش کارکنان اهمیت می دهد.	تئوری های مدیریت بومی به نقش مدیران اهمیت می دهد.

فرد گرایی - جمع گرایی

این بعد به ارتباط میان فرد با گروه های درون جامعه اشاره دارد. در فرهنگ های فرد گرا ارتباط افراد با یکدیگر شکننده و سست است و از هر فرد انتظار می رود صرفاً به فکر علایق و منافع خویش باشند. در مقابل فرهنگ جمع گرایی به فرهنگ و جوامعی اطلاق می شود که افراد پس از تولد به گروه های قوی و منسجمی وابسته هستند که در تمام طول زندگی در عوض حفظ وفاداری از طرف آن گروه ها حمایت می شوند.

موضوع اصلی که این بعد به آن اشاره می کند میزان وابستگی است که در بین اعضای جامعه وجود دارد که آیا تصویر شخصی افراد بصورت «من» یا بصورت «ما» بیان و تعریف می گردد. در جوامع فردگرا مردم متوجه خودشان و فامیل مستقیم خود هستند. در جوامع جمع گرا مردم به گروههایی تعلق دارند که در ازای اظهار وفاداری به آنها از افراد حمایت و مراقبت می کنند. فرد گرایی و جمع گرایی مطلق پس از فاصله قدرت دومین بعد فرهنگ ملی است. فرد گرایی مربوط به جوامعی است که در آن ارتباط میان افراد محکم نیست. از افراد انتظار می رود که در میان خانواده خود فقط به خود فکر کند. در کشورهای فردگرا، افراد بیشتر نگران خود و خانواده خود هستند. در این جوامع فرد مهم است و به حقوق هر شخص، به شدت بها داده می شود. سیستم های سازمان تلاش می کنند که اولویت و انتخاب فردی را مورد احترام قرار دهند و ارزیابی و پاداش کارمندان بر اساس توافق فردی بر اهداف باشد. مثلاً در بریتانیا که سیستم ارزشی از لحاظ فردگرایی جهت دهی شده، ابتکار عمل افراد حائز اهمیت است. حتی زمانی که کارمندان به صورت تیمی کار می کنند،

برای موفقیت‌های فردی نیز تأییدیه دریافت می‌کنند. در حالی که هدف از تحصیل در فرهنگ فرد گرا به معنای یادگرفتن چگونگی مواجهه با موقعیت‌های جدید، ناشناخته و غیر قابل پیش بینی است و یادگیری مادام‌العمر مورد تأکید است. داشتن زمان شخصی - شغلی به منزله آن که فردی شغلی داشته باشد که وقت کافی برای فرد و خانواده اش باقی بماند و آزادی داشتن فراوان برای قبولاندن دیدگاه‌های خود در کار و چالش داشتن شغل، از جمله خصوصیات فرد گرایی است. در جوامع فرد گرا این مدرک نه تنها ارزش اقتصادی، بلکه به عزت نفس و احترام آن فرد نیز کمک میکند و حس دستیابی به موفقیت را به وجود می‌آورد.

در نقطه مقابل جمع گرایی، به جوامعی گفته می‌شود که مردم از هنگام تولد در یک گروه نسبتاً منسجم و قوی زندگی می‌کنند. بنا بر این در جمع گرایی منافع گروهی بر منافع شخصی غلبه دارد. فرهنگ‌های جمع گرا، به مصلحت کلی گروه بها می‌دهند، زیرا انتظار دارند که افراد تابع علائق و نیازهای گروه باشند. از آنجا که عضوی از گروه بودن، بسیار مهم است، انتظارات بسیار واضحی از چگونگی رفتار افراد در گروه وجود دارد. جمع‌گرایان با اعضای درون گروهی و بیرون گروهی به دو صورت متفاوت رفتار می‌کنند. عضو درون گروهی، کسی است که افراد با آن دارای رابطه موثری هستند و معمولاً یکی از اعضای خانواده، دوستان، همکاران یا همکلاسان می‌باشد. عضو برون گروهی، شخصی است که هیچ رابطه‌ای با وی مشخص نشده و اغلب یک شخص بیگانه می‌باشد. در کشورهای جمع گرا، از جمله مکزیک، افراد برای تبادل وفاداری، تأکید بر تعلق داشتن و تصمیم‌گیری گروهی یکدیگر را جستجو می‌کنند (فرانسسکو و گلد، ۲۰۰۵-۵۸).

حبیبی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان "خصایص مدیران فرهنگی"، در پاسخ به این سوال که "یک مدیر موفق هرگز منافع فردی را فدای منافع جمع نمی‌کند" دریافت که ۶۰ درصد مدیران بر تقدیم منافع جمع بر منافع فرد تأکید نموده و ۳۲ درصد بر منافع فرد و ۶/۷ درصد بی‌نظر بودند که این آمار نشان دهنده جمع گرایی بالا در میان ایرانیان است. پیداست که افراد با یک تعهد بلندمدت در عضویت گروه هستند، مثل خانواده، یا روابط گسترده‌تر. در یک جامعه جمع‌گرا وفاداری از هر چیزی مهم‌تر است و بر سایر قواعد و قوانین اجتماعی مستولی است. جامعه روابط قوی را ترویج می‌کند که هر کسی در برابر اعضای گروهش مسئولیت پذیر باشد. در جوامع جمع‌گرا سرپیچی منجر به خجالت و از دست رفتن وجهه و آبرو می‌شود. روابط کارمند و کارفرما بصورت اخلاقی در نظر گرفته می‌شود (همانند رابطه فامیلی). در تصمیم‌گیری درباره بکارگیری یا ارتقاء (کارمند)، کارکنان در یک گروه را مورد توجه قرار می‌دهند. مدیریت، مدیریت

کردن گروههاست. از سوی دیگر تاکید بر آموزش (داشتن فرصت های آموزشی برای ارتقاء مهارت ها با یادگیری مهارت های جدید) و داشتن شرایط فیزیکی (داشتن فضای کاری مناسب از نظری، نور مناسب، فضای کافی و...) و استفاده از مهارت ها (استفاده کامل از مهارت ها و توانایی ها در شغل) از جمله خصوصیات جوامع جمع گرا است.

برای نمونه، در پژوهش ملی وزارت ارشاد در سال ۱۳۸۱ در پاسخ به سوال " اختلاف درآمد بین افراد فقیر و ثروتمند برای پیشرفت جامعه ضروری است" (فاصله قدرت) در کل مراکز استان ها ۷/۶۸ درصد مخالف، ۱۲ درصد بی نظر و ۳/۱۹ درصد موافق بودند. در فرهنگ جمع گرا چالش مشارکت کلامی دانش آموزان حتی زمان پرسش و پاسخ کلاسی، نداشتن حس راحتی هنگام صحبت کردن در یک جمع بزرگتر بدون حضور معلم وجود دارد. هدف از تحصیل در جوامع جمع گرا بیشتر تاکید بر تطابق با مهارت ها و کسب برتری هایی است که لازمه عضویت یک گروه قابل قبول است. لذا این تفکر منجر به دریافت امتیازی می شود که محصول سنت است و یادگیری و آموزش فقط طی یک دوره زمانی صورت می گیرد. در جوامع جمع گرا مدرک افتخاری برای صاحب آن است.

جامعه فردگرا جامعه ای است که ارتباط بین افراد شل و ضعیف است. انتظار می رود که افراد به دنبال خود و خانواده شان باشند. در جامعه جمع گرا، جامعه ای است که ارتباط قوی بین افراد وجود دارد. همان ابتدا افراد به گروه های قوی و منسجم تقسیم می شوند. این گروه ها در طول عمر خود در برابر وفاداری بی قید و شرط خود از آنها حفاظت می کنند. فرهنگ های کنفوسیوس در شاخص فردی نمره کم می گیرد. کلاس های آنها یک کلاس درس جمع گرایانه است. در کلاس درس جمع گرا، فضیلت هماهنگی مهمترین است. در کلاس جمع گرا از مقابله و تضاد اجتناب می شود. رویای معلم یک کلاس حداقل سر و صدا است، و دانش آموزان سخت کوشش می کنند این رویا به حقیقت بپیوندد. در یک محیط گروهی زبان آموزان چینی خواسته های شخصی خود را سرکوب می کنند، از درگیری ها اجتناب می کنند و از انتقاد از هم تایان خود و یا ادعای هر اقتداری جلوگیری می کنند (هافتسد و هافتسد، ۲۰۰۵). این نیز می تواند با ایده از دست دادن صورت توضیح داده شود. در یک فرهنگ کنفوسیوسی از دست دادن چهره آسیب شخصی بسیار شدید را ایجاد می کند و باید سعی کرد به هر قیمت از آن اجتناب نمود. در حال ترس از دست دادن چهره، بسیاری از یادگیرندگان جرات نمی کنند داوطلب ایده های شخصی شوند، هم برای ترس از نادان پنداشته شدن، و یا برای ترس از این که دیگران احساس تحقیر کنند. بنابراین، بسیاری از محققان، پیشنهاد

می کنند در معرفی رویکرد دانش آموزان آسیایی به رویکرد یادگیری سازنده گرا و همکارانه، باید احتیاط کرد.

جدول ۳: تفاوت مهم جوامع فرد گرا و جمع گرا (هافتسد، ۲۰۱۰)

فرد گرایی	جمع گرایی
منافع فردی و منافع جمعی ارجحیت دارد.	منافع جمعی بر فردی ارجحیت دارد.
هر کس حق زندگی فردی و خصوصی دارد.	گروه ها زندگی فردی را نفی می کنند.
انتظار می رود هر کس حق اظهار نظر شخصی داشته باشد.	عقاید توسط اعضای گروه از پیش تعیین شده هستند.
انتظار می رود قوانین و حقوق برای همه یکسان باشد.	قوانین و حقوق توسط گروه تغییر داده می شود.
بالا بودن سرانه تولید ناخالص ملی	پایین بودن سرانه تولید ناخالص داخلی.
اقتصاد بر پایه منافع فردی استوار است.	اقتصاد بر پایه منافع جمعی گروهی استوار است
نیروی سیاسی از سوی رای دهندگان اعمال می شود. تئوریهای اقتصادی بومی بر اساس منفعت طلبی های شخصی است.	تئوریهای اقتصادی وارداتی تا حد زیادی نامربوط هستند زیرا نمی توانند با منابع گروهی و خاص نگر منطبق باشند مطبوعات در کنترل دولت قرار دارد.
ایدئولوژی های آزادی فردی بر ایدئولوژی های برابری ارجحیت دارد.	ایدئولوژی های برابری برای ایدئولوژی های آزادی ارجحیت دارد.
خودشکوفایی توسط هر فرد هدف نهایی محسوب می شود	هماهنگی و اجماع آرا جامعه هدفهای نهایی هستند

مرد گرایی - زن گرایی

مرد گرایی، زن گرایی به میزان باور فرد در باره تمایز نقش های جنسیتی در جامعه اشاره دارد. افراد در جوامع مرد گرا معتقدند نقش های زن و مرد باید مجزا و متمایز باشد در حالی که افراد معتقد به جوامع زن سالاری به همپوشی و اشتراک نقش های جنسیتی باور دارند. این بعد به تمایل افراد یک جامعه به ارزش ها و روحیات مردانه ای همچون شجاعت، جسارت، رقابت طلبی و مادی گرایی یا ارزش ها و روحیات زنانه ای نظیر پرورش و کیفیت زندگی نشان می دهد (هافتسد، ۲۰۱۰).

در یک جامعه مردسالار، ارزشهای قاطعانه از جمله موقعیت، پول و جسارت غالب است. در اینجا اغلب تفاوت های مهم بین نقش زنان و مردان وجود دارد. بر چسب مردانه نشان می دهد که این ارزشهای قاطعانه، تقریباً در سراسر جهان با نقش مردان همراه است. فرهنگهای زن سالار، اهمیت را بر ارزشهای لطیف قرار می دهند، مثل روابط شخصی، توجه به دیگران، کیفیت زندگی و خدمات. در این فرهنگها، نقش جنسیت کمتر مشخص است و غالباً مساوی است. این بعد زنانه نامیده می شود، این رفتارها بخشی از نقش

زنان محسوب می‌شود. افراد در فنلاند که یک کشور «زن‌خو» شناخته می‌شود، به همکاری، جودوستانه، امنیت استخدام و تصمیم‌گیری گروهی بها می‌دهند (فرانسکو و گلد، ۲۰۰۵-۵۸).

این بعد را می‌توان بر اساس آنچه آدلر معرفی کرده که بیان بهتری برای کاربرد سازمانی باشد. جوامعی که با موشکافی بر موفقیت شغلی تاکید می‌کنند را با جوامعی که عمدتاً بر کیفیت زندگی پافشاری دارند مقایسه کنید. ارزشهای مسلط در جوامعی که بر موفقیت شغلی تاکید می‌شود عبارتند از: اعتماد به نفس و جمع‌آوری اموال نقدی و غیر نقدی و به افراد هیچگونه توجهی نمی‌شود. ارزشهای مسلط در جوامعی که بر کیفیت زندگی پافشاری می‌کنند عبارتند از: بهادادن به روابط بین افراد، توجه به هموعان و اهمیت دادن به کیفیت کلی زندگی.

جوامعی که بر موفقیت شغلی تاکید می‌ورزند به تعیین نقشهای مردان و زنان بیشتر از جوامعی که بر کیفیت زندگی اهمیت می‌دهند تمایل نشان می‌دهند. برای نمونه در این گونه جوامع در مقایسه با جوامعی که به کیفیت زندگی اهمیت می‌دهند زنان می‌توانند راننده کامیون باشند یا کارهای حقوقی انجام دهند و مردان ممکن است موجب راحتی شوهر خانه باشند.

بعد موفقیت شغلی در مقابل کیفیت زندگی هافستد، مضامین مهمی در باره انگیزش در محل کار دارد. برای نمونه چرخه‌های کیفیت ژاپنی در درجه نخست برای رسیدن به منتهای درجه مطلوبیت تلاش می‌کنند (موفقیت شغلی/پرهیز از عدم اطمینان در میزان زیاد)، در حالیکه گروه‌های کاری سوئدی-به عنوان نمونه در شرکت ولوو تلاش می‌کنند انعطاف‌پذیری و رضایت شغلی افزایش یابد (کیفیت زندگی/پرهیز از عدم اطمینان در میزان اندک). از آنجا که جوامعی که بر کیفیت زندگی توجه دارند، به ایجاد محیط‌هایی دارای مالیات زیاد اقدام می‌کنند، غالباً پول اضافی باقی نمی‌ماند تا برای تقویت انگیزه‌ی کارکنان به کار رود (مانند سوئد). بر عکس در جوامعی که بر موفقیت شغلی تاکید می‌کنند، خواهان ایجاد محیط‌هایی با مالیات اندک هستند که در آن پول زیادی و دیگر نشانه‌های قابل رؤیت موفقیت شغلی به طور کارآمد بر پیشرفت و موفقیت است (مثلاً مکزیک و ایالات متحده).

یک امتیاز بالا در بعد (مرد خویی) نشان می‌دهد که جامعه با رقابت و موفقیت پیش می‌رود که موفقیت با «برنده یا بهترین بودن» در هر زمینه‌ای تعریف می‌گردد. در جامعه مردانه، برجستگی معلمان و اعتبار دانشگاهی آنها و نیز عملکرد و میزان دانش پژوهشی و علم دانشجویان یا دانش‌آموزان، شاخص‌های مهم محسوب می‌شوند. ژاپنی‌ها و اتریشی‌ها معمولاً انتظار دارند زنان در خانه بمانند و از کودکان پرستاری کنند و در بیرون از خانه کار نکنند. مردم ایالات متحده زنان را به کار کردن تشویق می‌کنند و کمک‌اندکی

برای پرستاری کودکان خود در قالب دادن مرخصی حاملگی و تهیه مهد کودک ارائه می‌دهند. سوئدی‌ها از زنان‌شان کار می‌خواهند. آنها برای سرپرستی از کودکان خردسال به پدر و مادرهایشان امکان استفاده مرخصی می‌دهند و در اوقات کاری برای مراقبت از کودکان بزرگتر، پرستاران روز را برایشان فراهم می‌کنند. یک امتیاز پایین در این بعد یعنی بعد مردانگی و امتیاز بالا در بعد زن‌خویی نشان می‌دهد که ارزشهای مسلط و غالب در جامعه، مراقبت از دیگران و کیفیت زندگی می‌باشد. یک جامعه زن‌خو جامعه ای است که در آن "کیفیت زندگی" نشانه موفقیت است و برجسته شدن در بین افراد تحسین برانگیز نمی‌باشد. در پژوهش‌های ملی وزارت ارشاد در سال ۸۱ با عنوان "ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان" ۴/۶۷ مخالف، ۱۲ درصد بی‌نظر و ۳/۱۹ درصد موافق فرهنگ مردسالاری فرهنگ ایرانی می‌باشد. از نظر هافستد اقلیم و آب و هوا در مردانگی و زنانگی بودن جوامع تاثیر دارد. به اعتقاد وی جوامعی که در مناطق دارای آب و هوای اقلیم گرم قرار دارند جوامع مردسالار به حساب می‌آیند.

به هر حال، ضمن آنکه توصیه می‌گردد ضرورت دارد که پژوهش‌های فرهنگی بایستی به صورت دقیق‌تری در سطح کشور به انجام برسد، به نظر می‌رسد نظام آموزشی موجود با ارزش‌های فرهنگی هماهنگی و همخوانی لازم ندارد، چرا که شاگرد محوری، شوارها و مشارکت و... زمانی از اثربخشی بالایی برخوردار خواهند بود که با ویژگی‌های فرهنگی جامعه منطبق باشند.

در حالیکه در جوامع زنانه مهربانی، مهارت‌ها و برخورداری اجتماعی معلمان و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان نقش اهمیت بسزایی دارد. هافستد فقط عامل وضعیت آب و هوا را بر میزان مردسالاری (خردورزی) و زن‌سالاری (عاطفه و رزی) موثر می‌دانست. از نظر وی در مناطقی که دارای آب و هوای اقلیم گرم هستند مردسالاری و در مناطق سردسیر زن‌سالاری بیشتر می‌باشد.

نتیجه تحقیق هافستد در مورد مردسالاری و زن‌سالاری در ایران حاکی از این است که ایران از نظر مردسالاری، زن‌سالاری در میان ۵۳ کشور رتبه ۳۳/۲۳ را کسب نموده و میزان شاخص مربوطه نیز ۴۳ می‌باشد. بهترین شاگرد معیار می‌باشد. استعداد و درخشندگی معلمان مورد توجه است. دخترها و پسرها بایستی موضوعات متفاوت را مطالعه کنند. شاگرد متوسط معیار قرار می‌گیرد. دوستی و محبت در معلمان تقدیر می‌شود. دخترها و پسرها در همه موضوعات ورشته‌ها می‌توانند تحصیل کنند. بر اساس نظر هافستد (۲۰۱۰) هنجارهای عمومی هر دو فرهنگ (مردگرا و زن‌گرا) عبارتند از:

جدول ۴: تفاوت های عمده جوامع مرد گرا و زن گرا در خانواده، مدرسه و محل کار (هافستد، ۲۰۱۰)

جوامع مرد گرا	جوامع زن گرا
ارزش های رایج در جامعه، موفقیت های مالی و پیشرفت است.	ارزش های اصلی در جامعه، مراقبت کردن از دیگران است.
از انسان ها انتظار می رود جسور جاه طلب و خشن باشند.	از انسان ها انتظار می رود که معتدل و میان رو باشند.
در خانواده ها پدرها با حقایق سروکار دارند و مادرها با احساسات.	در خانواده، پدرها و مادرها با حقایق و احساسات سروکار دارند.
دخترها گریه می کند ولی پسرها هنگامی که مورد حمله قرار می گیرند باید به جنگند.	پسرها و دخترها می توانند گریه کنند ولی هیچ کدام نباید بجنگند.
همراهی با افراد قوی.	همراهی با افراد ضعیف
بهترین دانش آموز هنجار است.	دانش آموز متوسط هنجار است
مردود شدن در مدرسه یک بدبختی است.	مردود شدن در مدرسه رویداد کم اهمیت است.
اساتید و دانش آموزان برجسته مورد تقدیر قرار می گیرند.	دوستی اساتید مورد تقدیر است
پسران و دختران در موضوعات مختلف درس می خوانند.	پسران و دختران در موضوعات مشابه درس می خوانند.
زندگی برای کار	کار برای زندگی
از مدیران انتظار می رود که قاتل و قاطع جسور باشند.	مدیران از حس بصیرت استفاده می کنند و در تلاش برای کسب رضایت عموم هستند.
قوی باید حمایت شود.	به نیازمند باید کمک شود.
جامعه اصلاح گر است.	حفظ محیط زیست باید ارجح باشد.
دولت سهم نسبتا کمی از بودجه را برای کمک به توسعه کشورهای فقیر اختصاص می دهند.	دولت سهم نسبتا زیادی از بودجه را صرف کمک به توسعه کشورهای فقیر اختصاص می دهد.
درگیری و اختلافات بین المللی باید با نمایش قدرت حل شود.	اختلافات بین المللی با مذاکره و مصالحه حل شود.
تعداد نسبتا کمتری از زنان در منصب های سیاسی برگزیده می شوند.	تعداد نسبتا زیادی از زنان در مشاغل سیاسی برگزیده شوند.
مذاهب رسمی بر حق و امتیاز مردان تاکید دارند.	مذاهب رسمی بر مکمل بودن جنسیت ها تاکید می کنند.

بعد ابهام گریزی (تردید پذیری) قوی و ضعیف

این بعد به این مطلب اشاره دارد که چه میزان مردم یک کشور تحمل پذیرش شرایط غیر قطعی را دارند و تا چه اندازه وضعیت های ساختار یافته را به وضعیت های غیر ساختار یافته ترجیح می دهند. در برخی از مراجع این بعد تحت عنوان پرهیز از ابهام نیز بیان شده است. اجتناب از عدم اطمینان می تواند تمایل به ریسک پذیری را در افراد یک جامعه نشان دهد (دوآرت، ۲۰۱۳). ابهام گریزی عبارت است از میزان ترسی که اعضای یک فرهنگ در موقعیت های ناشناخته و نامشخص احساس می کنند. این احساس در میان سایر احساس های دیگر از قبیل از طریق عصبی شدن و نیاز به پیش بینی پذیری شناخته می شود یعنی نیاز به داشتن مقررات مکتوب و یا غیر مکتوب. به این ترتیب ابهام گریزی به این معناست که تا چه

حد فرهنگ می‌تواند در شرایط ابهام آمیز و نامعلوم احساس نگرانی و نا آرامی داشته باشد. بعد پرهیز از ابهام با شیوه‌ای که جامعه با آینده نامعلوم برخورد می‌کند، سر و کار دارد: آیا ما تلاش می‌کنیم که آینده را کنترل کنیم یا فقط هر چه پیش آید، خوش آید؟ ابهام در مواجهه با این موضوع نگرانی و دلواپسی ایجاد می‌کند و فرهنگ‌های مختلف آموخته‌اند که با این دلواپسی به شیوه‌های گوناگونی مواجه شوند.

اجتناب از ابهام، طیفی از قوی تا ضعیف دارد. به طور کلی حس ابهام گریزی قوی، ضعیف و متوسط را می‌توان اینگونه تعبیر کرد. ابهام گریزی قوی یعنی آنچه متفاوت است خطرناک است، ابهام گریزی ضعیف یعنی آنچه متفاوت است عجیب است و ابهام گریزی متوسطه یعنی آنچه متفاوت است مسخره است. فرهنگ‌های با ابهام گریزی قوی با ایجاد ثبات برای افراد جامعه، وضع قوانین اساسی عقاید، رد عقاید و رفتارهای منحرف، توجه به قوانین عموم، اعتقاد به حقیقت مطلق، توجه به تخصص‌ها، سعی بر دوری از نامعلومی و ابهام دارند. میزانی که اعضای یک فرهنگ در مواجهه با ابهام و موقعیت‌های ناشناخته احساس تهدید می‌کنند و باورها و روشهایی برای پرهیز از آنها خلق کرده‌اند، در امتیاز پرهیز از ابهام منعکس می‌گردد. اجتناب از ابهام، طیفی از قوی تا ضعیف دارد. کشورهایی با اجتناب از تردید قوی، ساختار بیشتری را ترجیح می‌دهند و قوانین رفتاری واضحی را به صورت کتبی یا غیر کتبی نتیجه‌گیری می‌کنند. این ملتها که دارای قوانین قوی و جرایم شدیدی برای متخلفان هستند، نیاز شدیدی به امنیت دارند و احترام زیادی برای افراد متخصص قائل هستند. افراد در مورد انجام دادن صحیح کارها نگران هستند و آغاز کاری جدید بدون تحقیقات جامع و کامل را تحمل نمی‌کنند. مثلا در کشوری با اجتناب از تردید قوی، مثل یونان، مدیران از ریسک کردن بیزار هستند و در نتیجه تمایل دارند زمان طولانی را برای یک شرکت کار کنند. در مقابل، فرهنگهای با اجتناب از تردید ضعیف، نسبت به شرایط غیر ساختاری نظر مساعدی دارند. این فرهنگها، بسیار انعطاف پذیرند، افراد بسیار راحت پیش می‌روند و محدوده گستره‌ای از رفتارها، مورد قبول قرار می‌گیرد. در ایالات متحده، در جایی که اجتناب از دودلی ضعیف است، افراد دارای احساسات شدیدی درباره صلاحیت شخصی هستند و سرمایه‌گذاری متداول به شدت به آن‌ها داده می‌شود (میت و اندروز، ۲۰۰۹).

در بطن اجتناب از عدم قطعیت امر بدیهی و مسلمی وجود دارد و آن اینکه آینده نامعلوم است. با وجود این که همه خواهان آن هستند که آینده را پیش بینی کنند ولی هیچ کس قادر نیست دقیقا آینده را پیش بینی کند. ابهام گریزی نیز در بردارنده چنین تجربه ذهنی و احساسی است که تا حدودی در میان سایر اعضای جامعه مشترک است. احساسی که آموختنی و اکتسابی است و شیوه برخورد با آن به میراث

فرهنگی جوامع بستگی دارد. همچنین مشخصه بارز این گونه فرهنگ ها نگرانی و اضطراب بیش از اندازه است (سماور و همکاران، ۱۳۷۹). امتیاز ایران در این بعد ۵۹ است که بدین ترتیب ترجیح بالایی برای پرهیز از ابهام دارد. جوامعی که امتیاز بالایی در این بعد دارند، مجموعه سنت‌ها و قوانین محکمی برای باورها و رفتارهای خود دارند و در برابر ایده‌ها و رفتارهای غیرمعمول ناشکیبا هستند. در این فرهنگ‌ها یک نیاز احساسی و عاطفی در قبال قوانین و قواعد وجود دارد (حتی اگر به نظر برسد که قاعده‌ها کار نمی‌کنند). مردم یک اجبار درونی دارند برای این که مشغول باشند و سخت کار کنند. دقت و وقت شناسی یک هنجار است، و در برابر نوآوری و ابداع مقاومت می‌شود. در انگیزش شخصی، امنیت مسأله مهمی تلقی می‌شود.

در پاره ای از فرهنگ ها انسان برسرنوشت خود حاکم است و در دیگر فرهنگ ها سرنوشت انسان ها از پیش تعیین شده است. یعنی اعتقاد بر این است که به جای آنکه سعی کنید سرنوشت خود را تغییر دهید یا باعث بروز هر چیزی شوید، بهتر است بگذارید هرچه می خواهد بشود. در کشورهای اسلامی که دین اسلام نقش مهمی در زندگی مردم دارد، دیدگاه مردم به سرنوشت و طبیعت در قالب عبارت "ان شاء الله ... " یا "اگر خدا بخواهد"، بیان می شود که تلویحا به معنای آن است که رویدادها را نمی توان کنترل کرد. بنابراین اگر کسی بخواهد طبیعت را کنترل کند، "گناهکار یا کافر" محسوب می شود.

هافستد می گوید: شاخص های خاصی برای نشان دادن میزان پرهیز از ابهام بالا در جوامع وجود ندارد. اما کشورهایی که به تازگی شروع به مدرنیزه شدن نموده اند، میزان تغییرات در آنها بالاست. میزان پرهیز از ابهام در آنها بالاست و برعکس کشورهایی که به سطحی از مدرنیزه شدن رسیده اند میزان پرهیز از ابهام در آنها، ثابت بوده و در سطح پایین قرار دارد.

برعکس افراد در فرهنگ های با ابهام گریزی ضعیف ابهام را پذیرفته و از طرف ایده های غیر معمول تهدید نمی شوند. در نتیجه غیر معمول ها را راحت تحمل می کنند، به ابتکار و نو آوری بهامی دهند. ساختار های منظم و نظم و ترتیب یافته را دوست ندارند، ریسک پذیر و انعطاف پذیرترند. بر این باورند که قانون باید کمتر وضع شود و بیشتر به خود، به عموم گرایان و عقل سلیم متکی هستند تا بر کارشناسان. مردمان در چنین فرهنگ هایی آرام، راحت طلب، بی درد، کنترل شده و تنبل هستند.

جدول ۵: تفاوت های فرهنگی جوامع ابهام گریزی قوی و ضعیف (هافستد، ۲۰۱۰)

ویژگی فرهنگی جوامع ابهام گریزی قوی	ویژگی فرهنگی جوامع ابهام گریزی ضعیف
ابهام جزء ذاتی و لاینفک زندگی است و تهدید دائمی تلقی می‌شود که باید با آن مبارزه کرد.	ابهام از مسائل عادی زندگی است و از آموزش استقبال می‌شود.

ویژگی فرهنگی جوامع ابهام گریزی قوی	ویژگی فرهنگی جوامع ابهام گریزی ضعیف
استرس زیاد احساس اضطراب	استرس اندک احساس آرامش
پرخاشگری و هیجانات در زمان و مکان مناسب بروز داده می شود.	پرخاشگری و هیجانات بروز داده نمی شود.
پذیرش ریسک های نامانوس، ترس از موقعیت های مبهم و خطرات نامانوس	احساس راحتی در هنگام ابهام و ریسک های نامانوس
مقررات شدید	مقررات آسان
هر آنچه متفاوت است خطرناک است	هر آنچه متفاوت است مناسب است.
یادگیرندگان علاقه مند به یادگیری منظم و ساختار به دنبال پاسخ صحیح هستند.	یادگیرندگان در یادگیری غیر کلیشه ای احساس راحتی می کنند.
انتظار می رود اساتید پاسخ همه سوال ها را بدانند	اساتید ممکن است بگویند من نمی دانم
نیاز احساسی و درونی به مقررات حتی اگر کارایی نداشته باشد	مقررات در موارد کاملاً ضروری به وجود می آیند
زمان ارزشمند است	زمان چار چوبی برای برای جهت یابی است
نیاز احساس درونی برای مشغول کاری بودن ضرورت درونی است.	احساس راحتی در هنگام تنبلی و سخت گوشی در هنگام نیاز
دقت وقت شناسی امری طبیعی است	دقت و وقت شناسی آموختنی است
ایده ها و رفتارهای انحرافی سرکوب میشود.	ایده ها و رفتارهای انحرافی چشم پوشی میشود.
ایجاد انگیزه به کمک امنیت و عزت نفس یا احساس تعلق	ایجاد انگیزه به کمک پیشرفت و عزت نفس با احساس تعلق و عزت نفس
کثرت و دقیق بودن قوانین و مقررات	پایین بودن تعداد قوانین و مقررات
اصلاح قوانین و مقررات	تغییر قوانین و مقررات
منفعل بودن شهروندان در مقابل مقامات	روحیه تلاش در مقابل مقامات
حس منفی شهروندان در مقابل نهادهای کشور	حس همکاری شهروندان با نهادهای کشور
احساس منفی کارکنان غیر وابسته به دولت در فرایند های سیاسی	احساس مثبت کارکنان غیر دولتی به فرایندهای سیاسی
محافظه کاری، افراط کاری قانون و نظم	مدارا و اعتدال
رفتار منفی نسبت به جوانان	رفتار خوب در مقابل جوانان
ملی گرایی بیگانه سرکوب اقلیت ها	منطقه گرایی تلاش برای انسجام اقلیت ها
اعتقاد به متخصصین و تخصصی کردن	کلی نگری و اعتقاد به عقل سلیم
وجود یک حقیقت ثابت	حقیقت گروه نباید به سایرین تحمیل شود
اصول گرایی مذهبی سیاسی ایدئولوژی و سازش ناپذیری در فلسفه و علوم	حقوق بشر نباید به خاطر عقیده مورد آزار واقع شود
در فلسفه و علوم تمایل به تئوری های بزرگ	در فلسفه و علوم تمایل به نسبی گرایی

ویژگی فرهنگی جوامع ابهام‌گریزی ضعیف	ویژگی فرهنگی جوامع ابهام‌گریزی قوی
مخالف علمی می‌تواند یک دوست باقی بماند.	مخالف علمی نمی‌تواند یک دوست باشد

جهت‌گیری بلند مدت و کوتاه مدت

مینکو و هافستد (۲۰۱۲) بر مبنای کار مایکل بوند، بعد جدیدی تحت عنوان پویایی کنفوسیوسی به ابعاد خود اضافه نمودند. هافستد نام این بعد به جهت‌گیری کوتاه مدت و بلند مدت تغییر داد. جهت‌گیری بلند مدت بیانگر درجه‌ای است که یک جامعه به جای داشتن دیدگاهی خطی و کوتاه مدت دارای دیدگاهی عمل‌گرا و مبتنی بر آینده است. در فرهنگ‌های با گرایش بلند مدت افراد برای صرفه‌جویی و سماجت ارزش قایلند. در فرهنگ‌های با گرایش کوتاه مدت افراد به گذشته و حال اهمیت می‌دهند و بر توجه و احترام به سنت‌ها و تعهد اجتماعی تأکید می‌کنند (رابینز، ۱۳۹۲). اما در فرهنگ‌های با گرایش کوتاه مدت افراد به گذشته و حال اهمیت می‌دهند و بر توجه و احترام به سنت‌ها و تعهد اجتماعی تأکید می‌کنند. در کشوری که به صورت بلند مدت جهت‌یابی شده است، مثل ژاپن، شرکتها، یک دیدگاه دور اندیشانه از سرمایه‌گذاری‌ها دارند و نیازی نیست که منافع را هر ساله نشان دهند، اما پیشرفت در جهت اهداف آینده حائز اهمیت است. در اینجا احترام به سنت وجود دارد و تکمیل الزامات اجتماعی حائز اهمیت و زمان و مکان نیز از مهمترین مسائل است. مثلاً در جهت‌یابی کوتاه مدت ایالات متحده، شرکتها بر نتایج سود فصلی و سالانه تمرکز می‌کنند و مدیران راندمان کارمندان را بر اساس پایه سال به سال مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

در کشوری که به صورت بلند مدت جهت‌یابی شده است، مثل ژاپن، شرکتها، یک دیدگاه دور اندیشانه از سرمایه‌گذاری‌ها دارند و نیازی نیست که منافع را هر ساله نشان دهند، اما پیشرفت در جهت اهداف آینده حائز اهمیت است. در کشورهایی که از لحاظ پویایی کار کنفوسیونی پایین هستند یا به صورت کوتاه مدت جهت‌یابی شده‌اند، ارزشها نسبت به گذشته و حال جهت‌یابی شده‌اند. در اینجا احترام به سنت وجود دارد و تکمیل الزامات اجتماعی حائز اهمیت، و زمان و مکان نیز از مهمترین مسائل است. در جهت‌گیری بلند مدت ارزش‌هایی چون پایداری، پشتکار، استقامت، نظم بخشیدن به روابط بر اساس منزلت و توجه داشتن به این نظم، صرفه‌جویی، داشتن حس شرم و حیا وجود دارد. در جهت‌گیری کوتاه مدت نیز تلاش فردی و ثبات، حفظ وجهه و آبرو، احترام گذاشتن به سنت‌ها، داشتن روابط دو طرفه در احوال‌پرسی‌ها، هدیه دادن وجود دارد (هافستد، ۲۰۱۰).

جدول ۶: تفاوت‌های اصلی جوامع از نظر جهت‌گیری بلند مدت و کوتاه مدت (هافستد، ۲۰۱۰)

جهت گیری بلند مدت	جهت گیری کوتاه مدت
انطباق سنت ها با یک بافت مدرن	احترام به سنت ها
احترام به جامعه و وضعیت تعهدات آن در محدوده معین	احترام به جامعه و وضعیت تعهدات آن بدون توجه به هزینه
صرفه جویی، ممسک بودن در منابع	فشار جامعه برای مساوی شدن افراد حتی اگر افراط شود
پس انداز و ذخیره سازی زیاد، وجود در دسترس برای سرمایه گذاری	صرفه جویی اندک پول کم برای سرمایه گذاری
انتظار رسیدن به نتایج بلند مدت	انتظار رسیدن به نتایج سریع
تمایل به فرمانبرداری برای یک هدف	علاقمند به حفظ وجهه
احترام گذاشتن به فرامین فضیلت	علاقمند به دست یابی به حقیقت
توجه بیشتر به وقایع آینده در زندگی	توجه بیشتر به وقایع گذشته و یا حال حاضر در زندگی
یک شخص خوب منطبق با شرایط عمل می کند	توجه به تداوم و ثبات، یک فرد خوب همیشه همان است که بوده
خوبی و شر بر اساس شرایط تعریف می شود	وجود اصول راهنمای جهان شمول در باره خوبی و شر
سنت ها طبق شرایط تغییر پذیرند	سنت ها مقدس هستند
زندگی خانوادگی طبق تقسیم وظیفه هدایت می شود	زندگی خانوادگی طبق الزامات هدایت می شود
یادگیری از سایر کشورها	احساس افتخار و غرور نسبت به کشور
صرفه جویی و پشتکار اهداف مهمی هستند	خدمت به دیگران هدف است
پس انداز و ذخیره سازی زیاد به معنای وجوهی برای سرمایه گذاری است.	تاکید بر روی هزینه های اجتماعی و مصرف است.
یادگیرندگان شکست و موفقیت را به تلاش و پشتکار نسبت می دهند.	یادگیرندگان شکست و موفقیت را به شانس نسبت می دهند.
رشد سریع اقتصادی تا رسیدن به سطح رفاه	عدم / رشد کند اقتصادی کشورهای فقیر

بعد زیاده روی در برابر خویشتن داری

این بعد یکی از ابعاد جدیدی است که مینکو (۲۰۱۰) به مطالعه هافستد اضافه نموده است. در بعد زیاده روی، جامعه به افراد اجازه می دهد تا به خواسته ها و امیال اساسی طبیعی و عادی مربوط به لذت و لذت بردن از زندگی خود براحتی رسیدگی کنند. ولی در بعد خویشتن داری جامعه برای کنترل و تنظیم و ارضای نیازهای مربوط به لذت، هنجارهای اجتماعی خاصی را به افراد تحمیل می کند. زیاده روی در جنوب و شمال آمریکا، غرب اروپا و بخشی از صحراهای آفریقا متداول است، ولی خویشتن داری در شرق اروپا، در آسیا و جهان متداول است. این ویژگی ها در جدول زیر آمده است.

جدول ۷ تفاوت جوامع با خویشتن داری / زیاده روی (هافستد، ۲۰۱۰)

خویشتن داری	زیاده روی
درصد کمی از افراد اظهار خوشحالی می کنند.	درصد زیادی از افراد اظهار خوشحالی می کنند.
حس درماندگی هر آن چه اتفاق می افتد غیر قابل کنترل است.	زندگی قابل کنترل است.
آزادی بیان مهم نیست.	آزادی بیان مهم تلقی می شود.
اوقات فراغت اهمیت کمی دارد .	اوقات فراغت بسیار مهم است.
احتمال کمی وجود دارد افراد احساسات مثبتی را به خاطر داشته باشند..	احتمال زیادی وجود دارد، افراد احساسات مثبتی را به خاطر داشته باشند.
در کشورهای با جمعیت تحصیل کرده نرخ تولد کمتر است.	در کشورهای با جمعیت تحصیل کرده نرخ تولد بیشتر است.
تعداد کمی از افراد ورزش می کنند .	بیشتر افراد فعالانه ورزش می کنند.
در کشورهای با مواد غذایی کافی درصد کمی از افراد چاق هستند	در کشورهای بامواد غذایی کافی درصد زیادی از افراد چاق وجود دارد.
در کشورهای ثروتمند هنجارهای سفت و سخت وجود دارد .	در کشورهای ثروتمند، هنجارهای جنسی ملایمی وجود دارد.
تعداد زیادی از افسران پلیس جهت برقراری نظم وجود دارد.	حفظ نظم در کشور به عنوان یک هنجار مهم اولویت دهی نمی شود.

سهل گیری در مقابل سخت گیری

در سال ۲۰۱۰ هافستد بعد ششم از فرهنگ را بر مبنای مطالعه ای که مینکو بر روی شرکت های آسان گیر و سخت گیر ۵۵ کشورهای دنیا انجام داده بود تعریف نمود و این بعد را سهل گیری، سخت گیری نام نهاد. در نظر بالامبو بعد سهل گیری که به آن عدم خویشتن داری نیز می گویند اشاره به جوامعی دارد که به افراد اجازه تفریحات آزاد، شاد بودن و لذت بردن از زندگی را می دهند. در مقابل بعد سخت گیری که به آن خویشتن داری نیز می گویند بیانگر جوامعی است که هر نوع لذت بردن از تفریحات آزاد را محدود کرده و آن ها را از طریق تنظیم هنجارهای اجتماعی سر کوب می نمایند (دریوچی و گامار، ۲۰۱۴).

به اعتقاد هافستد معلم بیشتر از افراد دیگر بایستی به فرهنگ جامعه آشنایی داشته باشد و همین طور نظام آموزشی و شیوه های تدریس نیز بایستی منطبق بر ویژگی های فرهنگی جوامع باشند. دین اسلام نیز که تعلیم و تربیت و هدایت انسان ها را رسالت خود می داند شیوه های مبتنی بر صداقت و درستکاری و امانت داری را در تدریس و ارتباط فی مابین معلم و دانش آموز توصیه می نماید.

با توجه به نتایج پژوهش هافستد ایران کشوری است که از نظر فاصله قدرت و جمع گرایی در حد بالا و از نظر مردسالاری و پرهیز از ابهام در حد میانه قرار دارد. بر طبق نظر هفتسد و هفتسد (۲۰۰۵) در فرهنگ

کنفسیوس توزیع قدرت نابرابر است. انتظار بر این است که اعضاء کم قدرت فاصله قدرت را بپذیرند. در حوزه تعلیم و تربیت معلمان تنها معلم، نیستند بلکه مدل رفتار صحیح هستند. بنا بر این دانش آموزان به ندرت جرات می کنند سوال کنند. هرچند در فرهنگ غربی فاصله قدرت بین معلم و شاگرد بسیار زیاد نیست، معلمان و دانش آموزان در یک محیط سازنده اجتماعی با هم کار می کنند، جایی که دانش آموزان با استفاده از دانش جمعی شان ممکن است از دانش معلم تجاوز کنند و دانش معلم را مورد پرسش قرار دهند. اما این چیزی است که در فرهنگ کنفسیوس، صرف نظر از بخش قدرتمند یا کمتر قدرتمند، نمی تواند پذیرفته شود. تصویر معلم به عنوان یک مقتدر برای موفقیت کلاس ضروری است. معلم می تواند به صورت نامحدود دقیق باشد اما نمی تواند به صورت نامحدود مهربان باشد (گو، ۱۹۹۴). این تفاوت فرهنگی مشکلات زیادی را در کاربرد روش آموزش غربی در کلاس های شرقی ایجاد نموده است. دانش آموزان در فرهنگ کنفوسیوسی انتظار دارند که معلمان به عنوان تنها مجرای تایید دانش باشند. آن ها برای کسب دانش به کلاس می آیند. بنابراین تنها هدفشان در کلاس این است که با دقت گفته های معلمان گوش دهند به آموزگاران احترام بگذارند و دستورالعمل معلمان را دنبال کنند. این فرهنگ سکوت است.

بر این اساس نامناسب است که روش های آموزشی فرهنگ ها را یکسره بدون توجه به تمایزات تاریخی و ابعاد فرهنگی پذیرفت. یک اندازه برای همه مناسب نیست هر فرهنگ حق دارد و باید برای بیان حقیق مبارزه کند و بهترین شرایط را برای خود به ارمغان بیاورد.

مفهوم تربیت

مفهوم تربیت همواره از موضوعاتی بوده است که مورد نظر صاحب نظران و اندیشمندان این حوزه قرار داشته است و به گونه های متفاوتی از جمله تحلیلی، هنجاری، علمی، قراردادی (ابتکاری و غیر ابتکاری)، برنامه ای (شفلر، ۱۹۶۰، ۱۲). فردگرایانه، جمع گرایانه انسانگرایانه، عملگرایانه (ابراهیم زاده، ۱۳۷۲)، ساختارگرایانه، غایت گرا (قراملکی، ۱۲۸: ۱۳۸۳-۱۲۹)، خاص (شامل تربیت رسمی)، عام (شامل تربیت رسمی و غیر رسمی (داوودی، ۱۳۸۸) تعریف شده است.

از باب مثال بخشی از این تعاریف عبارت است از :

- تربیت عمل عمدی فردی رشید است که می خواهد رشد را در فردی که فاقد ولی قابل آن است،

آسان سازد (شکوهی، ۱۳۷۶).

- تربیت، ایجاد مقتضیات و رفع موانع است. برای اینکه استعداد های انسان در جهت کمال مطلق

شکوفه شود (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۶).

-تربیت، انتخاب رفتار، گفتار مناسب، ایجاد زمینه ها، عوامل لازم و کمک به شخص مورد تربیت است تا شخص بتواند استعدادهای نهفته اش را در تمام ابعاد وجود به طور هماهنگ پرورش داده، شکوفا سازد و به سوی هدف و کمال مطلوب تدریجا حرکت کند(امینی، ۱۴:۱۳۷۲).

-تربیت، فراهم کردن زمینه ها و عوامل به فعلیت رساندن یا شکوفا ساختن استعدادهای شخص در جهت رشد و تکامل اختیاری او به سوی هدفهای مطلوب و بر اساس برنامه ای سنجیده شده است(کاردان و همکاران، ۱۳۸۳).

-تربیت، مجموعه تدابیر و روشهایی است که برای ایجاد، ابقا و اکمال ادراکات، احساسات، تصمیمات و اقدامات مطلوب در مرتبه صورت میگیرد(بهشتی، ۱۳۸۸).

-تربیت، فرایند انتقال، تعمیق دانشها، بینشها، هدایت، تقویت گرایش ها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و تواناییهای انسان در ابعاد روحی و بدنی برای رسیدن به کمال مطلوب است(فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰).

-تربیت، فرایند یاری رسانی به مرتبه برای ایجاد تغییر تدریجی در گستره زمان در یکی از ساحت های بدنی، ذهنی، روحی و رفتاری است که به واسطه عوامل انسانی به منظور دستیابی وی به کمال انسانی و شکوفا سازی استعدادهای او یا بازدارندگی و اصلاح صفات و رفتارهایش صورت میگیرد(اعرافی و موسوی، ۱۳۹۱).

-تربیت، فعالیتی هدفمند و دوسویه میان مربی و مرتبه به منظور کمک به مرتبه در راستای تحقق بخشیدن به توان وی و پرورش شخصیت او در جنبه های گوناگون فردی یعنی اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و ... است(بناری، ۱۳۸۳).

-تربیت، فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت مرتبه به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد است(صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

جمع بندی تعاریف ارائه شده از تربیت حاکی از این است که تربیت، عمل یا فرایندی است که موجب کسب دانش عمومی، رشد قدرت استدلال، قضاوت، آماده کردن خود فرد یا دیگران از نظر فکری برای زندگی بالغ می شود.

رویکردهای حاکم بر تعاریف تربیت

در یک دسته بندی کلی در نگاه کلان تعاریف تربیت به دو گروه تقسیم بندی می شود: تعاریف تحلیلی، توصیفی و تعاریف ارزشی، هنجاری.

رویکرد توصیفی و تحلیلی

رویکرد توصیفی انواعی از نظریه ها، باورها و گزاره ها را توصیف میکند. آنها (ظاهرا) بیانات واقعی هستند که تلاش می کند واقعیت را توصیف کند. در این سطح، خوب و بد، ارزشمند و بی ارزش، بالا و پایین وجود ندارد؛ بلکه تنها کیفیت ها یا ویژگیهایی تعریف می شود. تعاریف فرهنگ لغات از این دست است. تعاریف توصیفی به تحلیل و تبیین فرایند تربیت و عناصر آن می پردازد و با نگاه تحلیلی و بیطرفانه آن را تعریف می کنند و ناظر بر هستها است. در رویکرد توصیفی-تحلیلی به تربیت بر اساس آنچه هست و در بیرون تحقق می یابد، نظر میکنند و عناصر و اجزای لازم در آن را مورد تحلیل قرار می دهند و بر اساس آنها تعریفی ارائه میکنند. این رویکرد، واقع بینانه و قابل ارائه در مکاتب گوناگون تربیتی است و به گونه ای از تعدد و تشتت دیدگاه های خاص پیشگیری می کند. بنابر این توضیحات، تعاریف تحلیلی تربیت، اولاً کلی و جهانشمول و فارغ از نگاه ارزشی است و ثانياً، توصیفی از آنچه که در جهان خارج وجود دارد، می باشد.

ما با چنین تعریفی نمیتوانیم بحث کنیم؛ زیرا مفهومی را با واژه های پذیرفته شده ای که همیشه و همه جا درست است، توضیح میدهد و از سؤالات مهم و با ارزشی که این مفهوم در ذهن بر میانگیزد، فاصله می گیرد. مانند اینکه فرد را مستقل در نظر می گیریم یا نه؟ جامعه نژادپرست مد نظر است یا جامعه تساوی گرا؟ جامعه دموکراتیک یا دیکتاتوری؟ به طریق عقلی متقاعد میسازیم، یا با اجبار تهدید آمیز؟ میخواهیم ذهن باز تربیت کنیم یا تلقین می کنیم؟ تربیت در سرمایه فرهنگی ریشه دارد یا در طبیعت کودک و نظایر آن.

همین طور، اگر تربیت را عملکرد اجتماعی و در چارچوب فرایند جامعه پذیری تعریف کنیم در اینجا هم بین جامعه پذیری در کشورها و جوامع مختلف تفاوت اساسی وجود ندارد؛ زیرا چه در ملتهای دیکتاتوری و چه در ملتهای دموکراتیک همه به نوعی به دنبال جامعه پذیری هستند. اما زمانی که تعریف، استانداردها و معیارهایی را تحمیل میکند، معنای هنجاری پیدا میکند و این معنای فلسفی و اخلاقی را می یابد که اگر این گونه عمل نشود یا این معیارها به دست نیاید، آن تلاش، تلاشی ناروا و نامشروع تلقی می شود.

در این نظر، تعریف توصیفی- تحلیلی تقریباً معادل تعریف بسیار کلی و جهانشمول از تربیت است. بسیاری از فلاسفه تحلیلی، که درصدد وضوح بخشی به زبان فلسفه هستند، معتقدند که واژه‌ها معنای مشخص و متمایزی ندارند که با جستجو و تأمل بتوان بدانها دست یافت؛ لذا معتقدند به جای تلاش برای کشف معنای حقیقی، باید واژه‌ها را در جریان عمل، یعنی در جریان کاربرد آنها در زندگی روزمره مورد تأمل قرار داد (وودز، ۱۹۷۲). این موضوع در اثبات گرایی ریشه دارد و نخستین بار آن را ویتگنشتاین مطرح کرد؛ زیرا معتقد بود معنای هر واژه از کاربرد آن در زبان مشخص میشود. ادعای اصلی اثباتگرایی این است که بین حقایق و ارزشها طبقه بندی روشنی وجود دارد و صرف وقت فراوان درباره اینکه جهان چگونه "باید" باشد، علمی و محققانه نیست؛ بلکه اهتمام ماباید بر این باشد که امور چگونه "هستند". به عبارت دیگر برای کشف روابط میان پدیده‌های هر حوزه معرفتی بر مشاهدات عینی و سپس تعمیم آنها تأکید می‌شود و ارزش‌ها و باورهای ذهنی پژوهشگر جایگاهی در آن ندارد؛ لذا نظریه اثباتگرایانه یا تحلیلی، نظریه حقایق است و آنچه واقعاً رخ می‌دهد بر خلاف نظریه هنجاری که نظریه ارزشهاست (جکسون و سورنسن، ۱۳۸۲).

رویکرد هنجاری

رویکرد هنجاری مربوط به هنجار یا استاندارد یا توصیه هنجار یا استاندارد است که برای نشان دادن هر آنچه هنجارها یا قواعدی را برای رفتار تجویز کند، به کار می‌رود. بعضی از دانشها را به این دلیل که موضوع آنان را نه مشاهده آنچه هست، بلکه مطالعه آنچه باید باشد، تشکیل می‌دهد هنجاری یا دستوری می‌نامند (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۷۸). تعاریف ارزشی یا هنجاری بر نظام فکری، جهان بینی، اهداف و ارزشهای مورد قبول تعریف کننده مبتنی، و ناظر بر بایدهاست (اعرافی و موسوی، ۱۳۹۱). تعاریف هنجاری تربیت بیان میکنند که تربیت چگونه باید باشد و این کار را براساس نظام فکری و ارزشی خاصی انجام میدهند. بیانات هنجاری در فلسفه بیان میکنند که چگونه چیزی باید انجام شود؛ چگونه باید آن را ارزشگذاری کرد؛ چه چیزهایی خوب یا بد است و کدام رفتار درست یا غلط است. در فضای تربیت باید گفت نظریه‌های هنجاری تربیت، هنجارها، اهداف و استانداردهایی برای تربیت فراهم می‌کند (دالنتی، ۲۰۱۰). فلسفه‌ها یا نظریه‌های هنجاری تربیت، هر چند ممکن است از نتایج فکر فلسفی و سؤالات واقعی در مورد انسان و یا از یافته‌های روانشناسی یادگیری استفاده کند در هر حال، دیدگاه‌هایی را در مورد اینکه تربیت چه باید باشد، چه منشهایی را باید پرورش دهد، چرا باید آنها را پرورش داد و اینکه چه کسی و چگونه باید آن را انجام دهد، مطرح می‌کند (فرانکنا و همکاران، ۲۰۰۲).

تعاریف هنجاری در چارچوب دیدگاه های دینی و ایدئولوژیک به صورت مشخصی یافت می شود؛ مثلاً دیدگاه دینی، تربیت را فرایند یادگیری و درونی کردن "مسیر راست و مستقیمی" میدانند که خدا با ظرافت به ما نشان داده است؛ همان طور که در دیدگاه لیبرال، پرورش فرد روشنفکر با شخصیت دموکراتیک مد نظر است. با این نگاه، آن دسته از نظامهای تربیتی (در وضعیت واقعی) که تلاش نمی کنند تصویر توصیه شده از بشر را پرورش دهند به عنوان نظام غیرتربیتی و شاید حتی ضد تربیتی رد صلاحیت می شوند؛ یعنی آنها در وضعیت واقعی، نظام تربیتی هستند، اما در موقعیت هنجاری، ضد تربیتی به شمار میروند (الوانی، 2002). بنابراین، تعریف هنجاری باید آن مفهوم خاص را از سایر مفاهیم مشابه تمایز دهد؛ مقصود را به طور شفاف، روشن برساند و با جزئیات نوشته شود. او سپس به عنوان نمونه، خود تعریفی برای تربیت ارائه میکند: "تربیت انسان، پرورش عمومی و چند وجهی شخصیت متربیبان در فضای آزادی فکری و احترام به شأن انسان به سوی بهترین و بالاترین زندگی است که قادرند در سه حیطة اساسی به آن دست یابند؛ به طور هماهنگ و اصیل، ظرفیت خود را تشخیص بدهند؛ شهروندانی مشارکت کننده و مسئول در دموکراسی باشند و به عنوان وجودهای انسانی از طریق مشارکت فعال در دستاوردهای جمعی فرهنگ، خود را تقویت و کامل کنند (الوانی، 2002، 77).

طرح جامع تربیت

از طرح های مهمی که برای یکپارچگی و تلفیق آموزش و پرورش و تعمیم نگاه امتزاجی به فرآیند تعلیم و تربیت در شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید طرح جامع تربیت بوده است. این طرح در اواخر سال ۱۳۷۹ نهایی شد. نظر به اهمیت این طرح و شباهت این طرح با طرح آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی بی مناسبت نیست اشاره ای به این طرح داشته باشیم.

در این طرح، تربیت یک جریان پیوسته، چند جانبه، همیشگی و همگانی است. در چهار چوب این طرح هر یک از عوامل آموزشی، تربیتی، اداری و خدماتی به نوعی در شکل دادن به شخصیت و رفتار سازی دانش آموزان نقش دارند. از آن جا که تربیت از دیدگاه اسلام یک امر فطری و درونی است، لازمه درونی شدن ارزش ها و شکل گیری شخصیت دانش آموزان در راستای اهداف تربیت اسلامی، فراهم سازی شرایط درونی و ایجاد آمادگی های عاطفی در دانش آموزان می باشد که این امر باید با ظرافت، عمق و تدبیر خاصی همراه باشد.

هر گونه برنامه ریزی و پیش بینی فعالیت های تربیتی معطوف به هدف های پرورشی می باشد لازم است که قبل از هر گونه اقدامی در تدوین مراحل تفصیلی جامع تربیت، اهداف پرورشی وزارت آموزش با عنایت به آرمان های نظام مقدس جمهوری اسلامی و اصول سیاست های فرهنگی نظام و اهداف کلی آموزش و پرورش از نو مورد بازنگری و بازآرایی قرار گیرد. زیرا هدف های پرورشی ضمن تکیه بر مبانی تربیت اسلامی باید به تناسب مراحل رشد مقتضیات و شرایط و امکانات از یک سو و نیازهای اجتماعی و سیاست های کنونی کشور تدوین گردد.

در طرح جامع تربیت که در واقع انتقال منطقی و تدریجی از وضع موجود به وضع مطلوب می باشد، ارزشیابی از وضع موجود در قالب بررسی مشکلات و تنگناهای تربیتی از بعد نیروی انسانی، برنامه ها، روش ها و فعالیت ها به منظور اصلاح و بهبود برنامه ها و دست یابی شاخص های وضع مطلوب یکی از اقدامات اساسی است. منظور از طرح جامع تربیت، تدوین نظام جداگانه و منفک از نظام آموزش نیست بلکه این طرح در صدد آن است که کلیه فعالیت ها، اقدامات، برنامه ها، روش ها و خط مشی های تربیتی مستقیم و غیر مستقیم داخل یا خارج از مدرسه، فوق برنامه و درون برنامه را در قالب یک مجموعه واحد به شکل ساختاری قانونمند تدوین نماید. در این طرح تربیت در متن آموزش جا دارد. این طرح همان یکپارچه سازی آثار تربیتی برنامه های آموزش و پرورش می باشد (چارچوب طرح جامع تربیت، ۱۳۸۰).

مفهوم تربیت در فرهنگ اسلامی - ایرانی

امر تعلیم و تربیت پایه اصلی و اساسی تشکیل دهنده فرهنگ جامعه است پس از پیروزی انقلاب اسلامی، ضرورت تحول همه جانبه و عمیق در این امر بیش از پیش احساس می شود؛ زیرا انقلاب اسلامی، یک انقلاب فرهنگی است و تغییر فرهنگ و تحول در باورها رفتارها را باید از سنین کودکی و جوانی آغاز کرد. به همین دلیل از آغازین روزهای پیروزی انقلاب، انجام تحولات بنیادین در دستور کار مسئولان ارشد نظام آموزش و پرورش قرار گرفت به رغم گام های بلندی که در سه دهه گذشته در امر تعلیم و تربیت برای بازسازی و استوار سازی آن بر پایه های اسلام و رویکردهای انقلاب اسلامی برداشته شده است و تلاش های بسیاری صورت گرفته است همچنان این امر خصوصاً در حوزه آموزش و پرورش با چالش های جدی روبرو هست آنچه مهم است که آموزش و پرورش از مراکز دیرباز ده است، لیکن بازده آن یک بازده حیاتی، تعیین کننده و ماندگار است.

دوران نوین در جهان آن‌چنان با شتاب به سمت پیشرفت، تغییر و تحول در عرصه‌های گوناگون در حرکت است که زندگی انسان‌ها و مناسبات بین آن‌ها را به‌طور عمیق تحت تأثیر قرار داده است. یکی از بنیادی‌ترین اقدامات دولت‌های جهان در همگامی با پیشرفت و توسعه جهانی تغییر نگرش به آموزش کشور در سطوح متفاوت و تربیت نسلی جدید و نواندیش برای جامعه است. امروزه تربیت نیروی انسانی توانمند و مؤثر با ویژگی‌ها، بافت خاص فرهنگی و اجتماعی و هنجارها و ارزش‌های حاکم بر هر جامعه‌ای از زیرساخت‌های مهم توسعه و پیشرفت محسوب می‌شود. نظام آموزش کشور ما نیز برای هماهنگی با این دگرگونی‌ها و مواجهه با چالش‌های برآمده از آن‌ها نیازمند نوآوری، تغییر و تحول است.

با توجه به نگرش ویژه رهبران انقلاب اسلامی به امر تعلیم و تربیت و تأکید رهبر انقلاب اسلامی بر ضرورت تحولی بنیادین در امر تعلیم و تربیت و بازسازی آن مبتنی بر تعالیم و معارف انسان‌ساز اسلام متناسب با مقتضیات تحول همه‌جانبه فرهنگی و اجتماعی ناشی از انقلاب اسلامی، جمعی از اندیشمندان پس از دریافت رهنمودهای ایشان با توجه به مبانی اساسی تربیت به تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شامل فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران) با رویکردهای متعدد از جمله گفتمان انقلاب اسلامی پرداختند. در نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران آموزش و پرورش محلی مناسب برای عرضه بایدها و نبایدهای نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، ملی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود. این ارزش‌های مهم از آموزه‌های قرآن کریم و نیز برگرفته از نقش معنوی، اسوه‌های، هدایتی و تربیتی پیامبر اکرم (ص) ائمه معصومین (ع) به‌ویژه آموزه‌های بنیادین مهدویت و انتظار و میراث نظری و عملی حضرت امام خمینی (ره)، ولایت فقیه است (صادق زاده، حسنی، احمدی، ۱۳۹۰).

مراد از واژه تربیت، جنبه معنوی رفتار افراد در جنبه شخصی است و به چگونگی پرورش استعداد‌های انسان می‌پردازد. از تربیت تعاریف متعددی به عمل آمده است. مرسوم ترین تعریفی که در زمینه تربیت مطرح است این است که تربیت را ایجاد تغییرات مطلوب در نسل جدید تعریف کرده اند. بررسی‌های انجام شده در این مفهوم نشان می‌دهد که این تعریف از جامعیت لازم برخوردار نیست. سوالی که در نقد و بررسی این تعریف مطرح است این است که آیا صرف ایجاد تغییرات مطلوب را می‌توان تربیت نامید؟ چرا که ممکن است یک سری از تغییرات مطلوب با روش‌هایی متفاوت از روش‌های تربیتی ایجاد شود، این جاست که این تعریف به ایجاد رفتارها، حالت و افکار معینی در افراد محدود نمی‌شود، بلکه نحوه و ایجاد آن‌ها نیز در مفهوم تربیت ملحوظ است. ملاحظه‌های روشی را نمی‌توان از مفهوم تربیت بر کنار

دانست. مفهوم تربیت آن قدر انعطاف پذیر نیست که ما را از لحاظ روشی محدود به حدودی نکند (باقری، ۱۳۸۴).

بیان هدف غایی تربیت از دیدگاه اسلام (یعنی الهی شدن آدمی) نیز از تعبیر حیات پاک (طیبه) بهره گرفته است و آن را چنین تعریف می‌کند: «حیات پاک در اصطلاح اسلامی، نوعی زندگی است که انسان در ارتباط با خدا، به آن دست می‌یابد. به گونه‌ای که انسان با دست یافتن به آن در همه ابعاد وجودی خویش از پلیدی برکنار خواهد بود. این ابعاد شامل جسم، اندیشه و اعتقاد، میل، اراده، عمل فردی و جمعی است. آدمی در این نوع زندگی، مبدأ و غایت حقیقی جهان را بازمی‌شناسد و به او می‌گردد؛ در عرصه جسم، به پاکی، سلامت و قوت نائل می‌گردد؛ گرایش‌ها و هیجان‌های خود را به صورت موجه و مشروع تنظیم می‌کند؛ اراده معطوف به خیر می‌یابد و در عرصه فردی و جمعی عمل صالح انجام می‌دهد و غنا، عفت، عدالت/ رأفت را در جامعه می‌گستراند» (باقری، ۱۳۸۲، ۱۹-۲۰).

در این مجموعه تربیت شامل تمام فرایندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی تلقی شده است که به عنوان امری واحد و یک پارچه، با تمام ابعاد و جودی انسان، به مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که هیچ یک از فرایندهای زیرمجموعه این عنوان جامع، نمی‌تواند در عرض آن مطرح یا رقیب آن تلقی شود. آنچه باید رخ دهد، همانا تربیت با ابزارها و روش‌های تعلیم است. به بیان دیگر، واژه تربیت در برگیرنده ابعاد و جنبه‌های فرایندی است که زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی است و لذا نیاز به واژه مکملی مانند تعلیم ندارد. مفهوم تربیت در بردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرایند (مانند تعلیم، تزکیه، تأدیب، تدریس و مهارت آموزی) است؛

از این تعریف بر می‌آید که عمل تربیت فرایندی دو سویه است. از یک سو عمل زمینه سازی است که در آن مربیان با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت‌های مناسب در قالب تدابیر و اقداماتی تدریجی، سنجیده (بر اساس انطباق با خصوصیات و موقعیت متریبان)، هماهنگ و یک پارچه بر اساس نظام معیار زمینه‌های مناسبی را فراهم می‌سازند؛ از سوی دیگر، عمل کسب توسط متریبی است که در آن متریبان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم شده، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم را کسب می‌کنند و از این طریق آماده میشوند تا آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه را در همه ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متریبان، در خلأ صورت نمی‌پذیرد و تحقق شایسته آن، به مثابه مهم‌ترین عمل اجتماعی زمینه ساز تحقق حیات طیبه، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل

اجتماعی سهمیم و مؤثر در آن، به ویژه پشتیبانی مؤثر عناصر اصلی اجتماع، خانواده، دولت، رسانه و سازمان ها و نهادهای غیر دولتی به منزله ارکان این فرایند در دوران معاصر است. تربیت رسمی و عمومی در واقع آن بخش از این جریان تربیت است که با پشتیبانی دولت برای عموم افراد در دوره زمانی خاصی انجام می پذیرد. بر این اساس تربیت را باید عملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به مثابه امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سر و کار دارد.

تدین

بر اساس آموزه های قرآنی، دین امری فطری، درون زا و مبتنی بر مقتضیات ذوقی و انگیزشی انسان است (سوره روم، آیه ۳۰). انسان در فرایند دینی شدن و دین ورزی به شکوه و شکوفایی شخصیت الهی خود مدد می رساند. در مدار دین ورزی است که انسان خود را نیک تر، آرام تر و خوشبخت تر حس می کند، در دین داری و دین مداری است که احساس ارزنده بودن و مفید بودن در انسان به اوج خود می رسد. اهمیت تربیت اسلامی به حدی است که همواره توجه اندیشمندان مسلمان را به خود جلب نموده است. دانشمندان مسلمان تربیت دینی را اساس پرورش می دانستند. تربیت، درک سعادت است، برای رسیدن به این منظور باید کودک را چنان تربیت کرد که فضائل را دوست بدارد و از رذائل دوری جوید و در برابر شهوات ضبط نفس نماید (باقری و همکاران، ۱۳۸۷).

منظور از دین به عنوان مفهوم عام جامعه شناختی آن مجموعه ای از معارف، ارزش های اخلاقی و دستورات فردی و جمعی است که برگرفته از وحی است. مراد از تربیت دینی، طراحی دین در ساختن و پرداختن انسان و درون سازی ارزش ها در فرد است (حسینی، ۱۳۶۴). دین ناظر بر دگرگونی هایی است که در وجود یک فرد ایجاد می کند. مولفه های اساسی تدین عبارتند از: از مولفه دین دار شدن مولفه اعتقادی و فکری است. از دگرگونی هایی که باید در تدین فرد رخ دهد این است که وی اعتقادات خاصی در باره جهان بیابد. مانند اعتقاد به وجود وحدانیت خدا، اعتقاد به معاد، نبوت. نظیر آن. در این مولفه، ملاحظات روشی نهفته است یعنی پیدا شدن این عقاید در فرد، باید به صورتی انجام شود که فرد آن را فهمیده باشد و با روشن بینی نسبت به آن ها متقاعد شده باشد. با نظر به همین نکته است که گفته می شود عقاید تحقیقی است نه تقلیدی. جوهر اساسی اعتقادات واحد است اما جلوه و بروز آن ها و نحوه طرح آن ها متناسب با دوران مختلف متفاوت خواهد بود.

دیگر مولفه دین دار شدن مولفه تجربه درونی است. در تجربه درونی عنصر عاطفه بروز و ظهور چشم گیری دارد. تجربه درونی حکایت از التهاب ها و هیجان های درونی در انسان دارد. شخصی که دیندار می شود لازم است یک رشته هیجان های درونی را تجربه کند که به طور غالب درارتباط، امید، خوف و رجاء اموری بشری است اما در تدین، محور آن ها با مبداء هستی و وجود خداوند تنظیم می شود. لازم به ذکر است که تجربه درونی شرط لازم دین دار شدن است.

دیگر مولفه دین دار شدن مولفه التزام درونی است. تفاوت التزام درونی با تجربه درونی در این است که در عنصر تجربه درونی عاطفه و هیجان حضور چشم گیری دارد و در مولفه التزام درونی عنصر انتخاب بارز است. التزام درونی متضمن انتخاب نسبت به چیزی و پایبندی نسبت به آن است. از لوازم متدین شدن، ظهور و بروز این بعد در درون انسان است. یعنی فرد باید نسبت به خدا و آن چه خدا از او می خواهد التزام درونی پیدا کند. عنصر التزام به نحو بارزی در مفهوم ایمان لحاظ شده است. ایمان نیز یک وضعیت درونی است که در آن انتخاب و گزینش وجود دارد. از این جهت است که ایمان آوردنی است. سرانجام آخرین عنصر دین دار شدن عمل است. فرد دین دار کسی است که به مقتضای اعتقادات و ایمان خود، اقدام به انجام اعمالی می کند و در قرآن آیات بسیار زیادی وجود دارد که لازم است که دینداران را به انجام آن اعمال از قبیل اعمال عبادی، اخلاقی و اجتماعی تشویق می کند (باقری، ۱۳۸۴).

هدف غایی تربیت

از اهداف غایی تربیت حیات پاک است. حیات طیبه یکی از ترکیب های کلیدی است که تنها یک بار در قرآن به طور مستقیم ذکر شده است: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ نحل/۹۷﴾ هر کس از مرد یا زن کار شایسته کند و مؤمن باشد قطعاً او را بازندگی پاکیزه ای حیات [حقیقی] بخشیم و مسلماً به آنان بهتر از آنچه انجام می دادند پاداش خواهیم داد.

یکی از اسرار قرآنی و حقایق عرفانی «حیات طیبه» است که تنها یک بار در قرآن مجید، به صراحت از آن سخن به میان آمده ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ نحل/۹۷﴾ هر کس از مرد یا زن کار شایسته کند و مؤمن باشد قطعاً او را بازندگی پاکیزه ای حیات [حقیقی] بخشیم و مسلماً به آنان بهتر از آنچه انجام می دادند پاداش خواهیم داد (نحل/۹۷). مرحوم طبرسی در تفسیر بزرگ مجمع البیان برخی از آن ها را بدین صورت بیان نمودند: رزق و

روزی حلال؛ زندگی شرافتمندانه همراه با قناعت و خشنودی؛ بهشت پرتراوت و زیبا و زندگی خوش در آنجا؛ زندگی خوشبختانه در بهشت برزخی (طبرسی، ۱۳۷۹ ق، ج ۷، ۷۳۴ - ۷۳۵).

علامه طباطبایی در تفسیر آیه شریفه آورده است: فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً حیات، به معنای جان انداختن در چیز و افاضه حیات به آن است، پس این جمله با صراحت لفظش دلالت دارد بر اینکه خدای تعالی مؤمن باایمانی را که عمل شایسته و صالح انجام دهد به حیات جدیدی غیر آن حیاتی که به دیگران نیز داده زنده می‌کند و مقصود این نیست که حیاتش را تغییر می‌دهد، مثلاً حیات خبیث او را مبدل به حیات طیبی می‌کند که اصل حیات همان حیات عمومی باشد و صفتش را تغییر دهد.

علامه طباطبایی در تفسیر خود در ذیل آیه ۹۷ سوره مبارکه نحل می‌فرماید: مراد از «احیاء» بخشیدن و افاضه حیات و زندگی است و آیه شریفه دلالت دارد که خداوند سبحان، انسان باایمانی را که عمل شایسته و صالح انجام می‌دهد باز زندگی جدیدی که غیر از زندگی معمول مردم است، اکرام می‌کند و آثار زندگی حقیقی که همان علم و قدرت است با این زندگی جدید همراه و همگام است و این درک جدید و قدرت باعث می‌گردد چنین فرد مؤمنی، چیزها را چنان که هستند ببینید؛ یعنی می‌تواند امور و اشیاء را به دو قسم حق و باطل تقسیم کند. سپس با قلب و روحش از امور باطل که در معرض فنا و زوال هستند که همان زندگی و حیات دنیوی است روی گردان شود و به آن پشت کند و دل به زینت‌ها و مظاهر فریبنده دنیا نمی‌بندد، شیطان نمی‌تواند او را خوار و ذلیل خود سازد و دربند خود گرفتار آرد؛ و در سراسر این زندگی معنوی و پاک جز زیبایی و جمال چیزی مشاهده نمی‌کند و تنها اموری را که خداوند آن‌ها را قبیح و زشت شمرده، زشت و ناپسند می‌شمرد. این چنین انسانی چنان نور و کمال و قدرت و عزت و لذت و شادمانی در زندگی خود می‌یابد که پایان و انتهایی ندارد. (طباطبایی، ج ۱۲، ۱۳۷۴).

معنای حیات طیبه این نیست که خداوند زندگی طبیعی و مادی او را خوب و پاکیزه می‌کند؛ زیرا زندگی طبیعی محکوم به زوال و دگرگونی است و این نمی‌تواند طیب باشد؛ بنابراین، خداوند پرهیزگاران را به زندگی جدیدی زنده می‌کند که آن غیر از زندگی است که به دیگران نیز داده است. خداوند در این آیه، فرمود اگر کسی پرهیزگار بود و عمل خوب کرد، ما زندگی موجود او را پاکیزه می‌کنیم؛ یعنی تنها صفت زندگی او را که برای مثال، خبیث بود، به طیب تبدیل می‌کنیم، بلکه فرمود: ما او را به زندگی پاکیزه زنده می‌کنیم و از این تعبیر، استفاده می‌شود که مقصود از حیات طیبه زندگی تازه‌ای است که در حریم آن آلودگی راه ندارد و آثار حقیقی بر آن مترتب می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ۳۴۲).

از آنجاکه اکثر مفسران و صاحب‌نظران در خصوص حیات طیبه صحبت کرده‌اند اما هنوز خلأهای زیادی در حوزه آموزش و پرورش وجود دارد از جمله خلأهای موجود در نظام تعلیم و تربیت ما یا یکی از مشکلات نظام تعلیم و تربیت این است که دانش‌آموز را تک‌ساحتی تربیت می‌کند یعنی فرد تنها در یک یا دو حوزه رشد می‌کند اما در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی باید دانش‌آموز در حوزه‌های علمی، اخلاقی و دینی، جسمانی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و زیباشناختی و هنری رشدی همه‌جانبه پیدا کند و تحقق حیات طیبه در گستره اجتماع، زمینه‌ساز رسیدن به قُرب الهی است و در حقیقت، نوعی زندگی اجتماعی متعادل است که با صبغه الهی و پذیرش مبانی دینی و اجرای ارزش‌های اسلامی در شئون مختلف زندگی آدمی تحقق می‌یابد. حیات طیبه، شئون و ابعاد گوناگونی دارد که به‌صورت منسجم و هماهنگ در تعامل با یکدیگر هستند (فانی، ۱۳۹۴).

از جامعه مطلوب یا وضعیت ایده‌آل و آرمانی که اسلام به آن مژده می‌دهد با تعبیر مختلفی نام و یاد می‌شود. تعبیری همچون جامعه آرمانی، مدینه فاضله، جامعه نبوی، جامعه مهدوی، تمدن اسلامی، حیات معقول و حیات طیبه. گرچه لازمه پرداختن به حیات طیبه قرآن بررسی همه‌جانبه دیدگاه‌های قرآن پیرامون انسان، جامعه، سعادت، دنیا و آخرت، رذایل و فضائل، ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها، کمال و اعتلا، سقوط و انحطاط و خلاصه بررسی همه نظام‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و امنیتی مبتنی بر تعالیم و آموزه‌های مکتب حیات‌بخش اسلام است ولی به لحاظ ترسیم خطوط کلی و ابعاد کلان حیات طیبه توصیف آن به‌گونه‌ای که در یک نگاه کلی بدون پرداختن به مقدمات و تفصیلات موضوع بتوان تصویری از آنچه مطلوب است، ارائه داد مشکل است.

علامه جعفری (۱۳۸۷) با تقسیم زندگی انسان به زندگی طبیعی محض و حیات معقول (اصطلاح ابداعی خاص ایشان برای اشاره به این نوع زندگی مطلوب) و با تصریح به این‌که منظور از حیات معقول، همان حیات طیبه در نگاه قرآن کریم است. در حیات معقول همه استعداد‌های مثبت انسان به فعلیت می‌رسد و انسان از سعادت حقیقی برخوردار می‌شود. در مسیر حیات معقول، احساسات خام و ابتدایی انسان به احساسات تبعیدشده و تعلق‌های جزئی به تعلق‌های عالی‌تر تحول پیدا می‌کند. شخصیت آدمی در مسیر حیات معقول از واقعیات بیرون و درون بهره‌برداری صحیح می‌کند، زیرا تمام ابعاد وجودی انسان در مسیر گردیدن‌های تکاملی قرار می‌گیرد. علامه جعفری حیات معقول (اصطلاح ابداعی خاص ایشان برای اشاره به این نوع زندگی مطلوب) عبارت است از: «حیات آگاهانه‌ای که نیروها و فعالیت‌های جبری و جبر نمای زندگی طبیعی را با برخورداری از رشد آزادی شکوفان در اختیار، در مسیر هدف‌های تکاملی تنظیم نموده،

شخصیت انسانی که تدریجی در این گذرگاه ساخته می‌شود، وارد هدف اعلاّی زندگی می‌نماید. این هدف اعلاّی، شرکت در آهنگ کلی هستی وابسته به کمال برین است. عناصر حیات معقول از نظر ایشان عبارت‌اند از:

۱- حیات آگاهانه: انسانی که در مسیر حیات معقول قرار دارد، از حیات آگاهانه برخوردار است. چنین فردی دارای شخصیت مستقل است و فعالیت‌هایی که از وی سر می‌زند، همه مستند به شخصیت اصیل او می‌باشند

۲- نیروها و فعالیت‌های جبری و شبه جبری زندگی طبیعی را با برخورداری از آزادی در مسیر هدف‌های تکاملی قرار دادن: انسانی که در مسیر حیات معقول قرار دارد، از علل و عوامل جبری که او را احاطه کرده‌اند، به خوبی آگاه است و سعی می‌کند تا از آزادی خود بهره‌برداری صحیح کند

۳- هدف‌های تکاملی: در مسیر حیات معقول هر عمل و گفتار و حتی فعالیت‌های مغزی انسان در مسیر کمال قرار دارد. انسان در هیچ‌یک از مراحل حیات تصور نمی‌کند که به کمال نهایی نائل شده است و همواره در تکاپوست تا به اصل بالاتری نائل شود.

۴- شخصیت انسان در مسیر ساخته‌شدن: در حیات معقول همه استعداد‌های مثبت انسان به فعلیت می‌رسد و انسان از سعادت حقیقی برخوردار می‌شود. در مسیر حیات معقول، احساسات خام و ابتدایی انسان به احساسات تصعید شده و تعلق‌های جزئی به تعلق‌های عالی‌تر تحول پیدا می‌کند

۵- ورود به هدف اعلاّی زندگی: اگر انسان در تمایلات جبری و شبه جبری «خود طبیعی» غوطه‌ور باشد، هیچ‌گاه به هدف اعلاّی زندگی نائل نمی‌شود. برای وصول به هدف اعلاّی زندگی اولاً باید از فعالیت‌های عقل سلیم که با وجدان پاک و دریافت‌های فطری آدمی هماهنگ هست، بهره‌برداری کرد. ثانیاً، باید اراده و عزم جدی داشت تا بتوان از فعالیت‌های عقلانی که تفسیرکننده هدف اعلاّی زندگی هست، بهترین استفاده را نمود.

تبیین مفهوم تربیت در مبانی نظری سند تحول بنیادین

تعریف چیستی تربیت به صورت تجویزی (بیان حقیقت تربیت آن چنان که باید باشد) امری متکی بر مفروضات و مبانی اساسی مورد قبول در نگرش اسلام است. لذا، تعریف برگزیده، تعریفی از تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی (یعنی تربیت اسلامی به معنای عام) محسوب می‌شود.

با اینکه تعریف تربیت از منظر اسلامی علی‌الاصول تمام تدابیر و تلاش‌های زمینه‌ساز تحول آگاهانه و اختیاری تمام ابعاد وجودی آدمی را در بر می‌گیرد. در این زمینه باید با توجه به ربوبیت مطلقه الهی در خصوص انسان- که هم به شکل تکوینی و هم به صورت تشریحی انجام می‌شود- تدابیر و افعال ربوبی خدا نسبت به انسان را مهم‌ترین و بلکه کامل‌ترین مصداق تربیت آدمی بدانیم که هر نوع عمل تربیتی موفق از سوی انسان‌ها، ذیل آن معنا می‌شود و اساساً با اذن و عنایت حضرت حق تحقق می‌یابد، لیکن موضوع تربیت، درسند تحول بنیادین برحسب اصطلاح رایج تنها شامل آن دسته از تدابیر و فعالیت‌های اجتماعی هدفمندی است که از سوی انسان‌های نسبتاً رشد یافته به منظور رشد و اصلاح پایدار همه جنبه‌های فردی، جمعی وجود دیگر افراد آدمی و طبیعتاً به اشکال مختلف نسبت به مخاطبان گوناگون در طول زندگی ایشان انجام می‌شود.

در این تعریف تلاش بر این است تا، در عین رعایت جامعیت، به گونه‌ای متمایز قلمرو موضوع این تعریف نسبت به دیگر فعالیت‌ها و برنامه‌های سودمند اجتماعی (نظیر اقدامات و طرح‌های سایر نهادهای اجتماعی همچون اقتصاد، سیاست، بهداشت و درمان) نشان داده شود. در این تعریف هم هدف کلی و نتیجه مورد نظر و هم فرایند عمل تدریجی و پیوسته تربیت مورد توجه قرار گرفته است. از این رو در سند تحول بنیادین تربیت را فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیرآماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد تعریف شده است.

مربی‌ان با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت‌های مناسب در قالب تدابیر و اعمالی تدریجی، سنجیده، هماهنگ و یک پارچه براساس نظام معیار اسلامی می‌کوشند، تا با ایجاد مقتضیات و رفع موانع موجود و دفع موانع محتمل، زمینه‌ای را فراهم سازند که ضمن شکوفایی فطرت، رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال و عواطف متریبان، هویت فردی و جمعی ایشان به تدریج و به صورتی یک پارچه بر مبنای نظام معیار اسلامی شکل گیرد و به طور پیوسته تعالی یابد تا در نتیجه جامعه صالح تشکیل شود و به سوی پیشرفت همه جانبه و مداوم حرکت نماید. علاوه بر این متریبان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم شده توسط مربیان، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی، کسب می‌کنند و از این طریق آماده می‌شوند تا به طور آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه را در همه ابعاد محقق سازند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

تحقق در همه مراتب حیات طیبه

حیات طیبه امری دارای مراتب و درجات است که نه تنها دست یابی به آن مقصود هر انسان دیندار در دنیاست، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی آن نظیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی از هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مورد قبول عموم عقلا هم مقبول و مورد تأکید فراوان همه ادیان الهی است و هم مورد درخواست هر شخص دارای عقل سلیم است. لذا می‌توان و باید دعوت همه مردم به سوی این نوع زندگانی شایسته، تدبیر و تلاش برای تحقق حیات طیبه را از این مراتب مقدماتی آغاز نمود.

بر اساس مبانی فوق حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دست‌یابی به‌غایت زندگی یعنی قرب الی الله خواهد شد. البته حیات طیبه امری صرفاً اخروی نیست (که تنها در عالم آخرت و پس از مرگ محقق گردد) بلکه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغی الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی و تمام شئون مختلف آن، جلوه‌ای از آن (در همین دنیای فانی و محدود) قابل تحقق می‌باشند و در نتیجه باعث شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی و شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه‌ای سالم بر اساس نظام معیار دینی در مسیر قرب الی الله می‌شود (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

حیات طیبه، مفهومی یکپارچه و کلی است که همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان را دربرمی‌گیرد و شئون گوناگونی دارد که در ارتباط و تعامل باهم دیگر و با محوریت شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی، آن را محقق می‌سازند. با توجه به شمول نظام معیار دینی نسبت به همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان، حیات طیبه نیز دارای ابعاد مختلف فردی و جمعی است؛ به‌گونه‌ای که نمی‌توان آن را به برخی از این جنبه‌ها تقلیل داد. وجود آدمی در حیات طیبه به لحاظ فردی، به مصادیق خیر، حکمت، قدرت، زیبایی و فضیلت (قوت، سلامت، عزت، علم، ایمان، عمل صالح، حلم، اعتدال، تقوی، عفت، شجاعت، صبر و...) آراسته می‌شود و از هرگونه پلیدی و کاستی (ضعف، سستی، جهل، فقر، ظلم، کفر، نفاق و تکبر و...) پیراسته می‌گردد. همچنین بعد اجتماعی حیات طیبه نیز ناظر به مفاهیم متعدد ارزشی است، مانند تعاون و نیکوکاری، احسان و رأفت، اخوت، اقامت قسط (عدالت اجتماعی)، رعایت حقوق مردم، ظلم‌ستیزی، توأسی به حق (امربه معروف و نهی از منکر)، توأ و تبراً (دوستی با دوستان خدا و دشمنی با دشمنان خدا)، استقلال،

شورا/ عقل جمعی، تضارب آرا، امنیت، اتحاد اجتماعی (اعتصام به حبل الہی)، دفاع و جہاد، نصرت و یاری، صلح، عمران، اطاعت از قوانین اجتماعی (نظم و انضباط)، حسن معاشرت، انفاق، ایثار و مدارا که همه آن‌ها را می‌توان به منزل خصوصیات جامعہ مطلوب اسلامی یعنی جامعہ صالح در نظر گرفت (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

از دیدگاه مقام معظم رہبری حیات طیبه یکی از اساسی‌ترین مسائل اسلامی است که در قرآن کریم از آن یاد شده است از نظر ایشان ثمره و هدف انقلاب اسلامی حیات طیبه است: کاری که انقلاب در آغاز انجام می‌دهد، ترسیم آرمان‌ها است؛ آرمان‌ها را ترسیم می‌کند. البتہ آرمان‌های عالی، تغییرناپذیرند؛ وسایل تغییرپذیر است، تحولات روزمره تغییرپذیر است اما آن اصول که همان آرمانهای اساسی است، تغییرناپذیر است؛ یعنی از اوّل خلقت بشر تا امروز وجود داشته است. عدالت یک آرمان است؛ هیچ‌وقت نیست که عدالت از آرمان بودن بیفتد؛ آزادی انسان یک آرمان است - آرمان‌ها یعنی این جور چیزها - آرمان‌ها را انقلاب تصویر می‌کند، ترسیم می‌کند، بعد آن وقت به سمت این آرمان‌ها حرکت می‌کند. حالا آرمان را ما اگر بخواهیم در یک کلمه بگوییم و یک تعبیر قرآنی برایش بیاوریم، «حیات طیبه» است که: (فَلْنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً؛ ا) (سَتَجِیْبُو اللّٰهَ وَ لِلرَّسُوْلِ اِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيْكُمْ) شمارا زنده کند. دعوت پیغمبر و همه‌ی پیغمبران به حیات است؛ چه جور حیاتی؟ طبعاً حیات طیبه (آیت‌الله‌العظمی خامنه‌ای، بیانات ۱۳۹۴/۶/۲۵). اسلام می‌خواهد هم مادّه و هم معنا، هم پول و رفاه، هم ایمان و معنویت، هم پیشرفت اقتصادی و هم شکوفایی اخلاقی و معنوی در جامعہ باشد. این حیات طیبه اسلام است (آیت‌الله‌العظمی خامنه‌ای، بیانات ۱۳۷۴/۷/۲۲). و در جایی دیگر می‌فرمایند: حیات طیبه یعنی زندگی در روبه‌ی مادی و نیازهای جسمانی و همچنین در لایه‌ی نیازهای معنوی (آیت‌الله‌العظمی خامنه‌ای، بیانات ۱۳۸۴/۲/۱۹).

حیات طیبه، یعنی یک ملت، هم از لحاظ مادی و زندگی روزمره و رفاه، امنیت، دانش، سواد، عزّت سیاسی، استقلال اقتصادی در وضعیت مناسبی قرار داشته باشد. از جهت معنوی نیز انسانهای مؤمن و خداشناس و پرهیزکار و برخوردار از اخلاق و الای الہی تربیت نمایند (آیت‌الله‌العظمی خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۷۴/۷/۲۲). رفاه مادی به معنای ترویج روحیہ مصرف‌گرایی نیست، بلکه بدین معنی است که کشور از نظر آبادی و عمران، استخراج معادن و استفاده از منابع طبیعی، تأمین سلامت و بهداشت جامعہ، رونق اقتصادی و رواج تولید و تجارت با تکیه بر استعدادهای ذاتی نیروهای انسانی خود به حد قابل قبول برسد و علم و فرهنگ و تحقیق و تجربه همگام شوند و نشانه‌های فقر و عقب افتادگی رخت بر بندند (آیت‌الله‌العظمی خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۹/۳/۲). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصادیق حیات

طیبه در دو بعد فردی و اجتماعی ذکر شده است، اما راه‌های رسیدن به آن را مشخص ننموده است با بررسی و بازبینی بیانات مقام معظم رهبری که در بالا به آن‌ها اشاره شده است می‌توان راه‌های رسیدن به حیات طیبه را همان‌گونه که در جدول بالا ذکر شده است به دودسته مادی و معنوی تقسیم‌بندی نمود که هر کدام از این ابعاد در جدول زیر آمده است:

جدول ۸: راه‌های رسیدن به حیات طیبه

مادی	معنوی
امنیت اجتماعی	مؤمن و خداشناس
دانش و سواد	پرهیزکار
عزت سیاسی و استقلال اقتصادی	برخوردار از اخلاق والای الهی
رونق مالی و اقتصادی	فکر روشن و روش خردمندانه
حفظ طبیعت و صفای طبیعی	اراده و تصمیم و عزم راسخ و قاطع
عمران و آبادی و زیبایی	سلامت معنوی(نماز)

راه‌های مادی بر اساس بیانات ایشان صرفاً محدود به خوردن ، لذت بردن، شهوت‌رانی نیست ، بلکه به این معنی است که این زندگی در راه خدا و برای رسیدن به هدف‌های عالی باشد؛ اما زمانی این جنبه‌های مادی همان‌گونه که ذکر شد منجر به حیات طیبه می‌شود که با جنبه معنوی آن همراه باشد.

اهمیت شئون انسان و جایگاه تربیت برای پرورش انسان کامل در اسلام به حدی است که توفیق راهنمایی یک فرد، بهتر از هر چیزی است که در دنیا وجود دارد. خداوند از احیای یک انسان به‌عنوان احیای همه انسان‌ها و از میراندن یک انسان به‌عنوان میراندن کل انسان‌ها یاد کرده است که این زنده کردن و میراندن صرفاً بعد فیزیکی انسان را پوشش نداده است، بلکه بعد انسانیت و معنوی را نیز شامل می‌شود. حیات طیبه مفهومی یکپارچه و کلی ولی دربردارنده شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل باهم دیگر که این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند.

تحقق در همه ابعاد فردی و جمعی (شئون مختلف زندگی)

حیات طیبه، با توجه به جنبه های مختلف زندگی انسان و استقلال نسبی آن ها از یکدیگر، دربردارنده شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می سازند(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

نظام معیار اسلامی

مقصود از این نظام، مجموعه ای منسجم از مبانی ارزش های برگرفته از منابع معتبر دین حق اسلام و یا متناسب با آن هاست که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آن در همه ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبیه از زندگی رایج غیردینی سکولار محسوب می شود. باید توجه داشت که نظام معیار اسلامی، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزش ها ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است که نه تنها همه آن ها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش های اخلاقی و اساسی این نظام معیار دینی متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست زیرا عقل سالم و فطرت الهی فعال در وجود هر انسان نسبت به این گونه ارزش ها به طور مستقل حکم می کند، هر چند دین هم آن ها را تأیید می کند. البته نظام معیار اسلامی به لحاظ فردی در مصادیق انسان کامل و در نمونه اعلایش پیامبر اکرم (ص) و ائمه معصومین (ع) تجلی عینی و عملی می یابد و در بعد اجتماعی، نیز جامعه صالح اسلامی با محوریت ورهبری نظام امامت، مظهر تحقق نظام معیار اسلامی است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

انطباق با نظام معیار اسلامی

سازگاری همه ابعاد زندگی با ارزش های نظام معیار اسلامی که در تأسی و پیروی و اطاعت از انسان کامل پیامبر (ص) و امامان معصوم (ع) و جانشینان برحق ایشان تجلی می یابد و از آن در ادبیات دینی با تعبیر "تقوا" یاد می شود و دارای درجاتی متفاوت است. این درجات بر حسب میزان و حدود انطباق اعمال و اخلاق زندگی با ارزش های نظام معیار دینی و نیز کیفیت این سازگاری به لحاظ نوع نیت و انگیزه آن، جلب رضای الهی یا کسب منافع دنیوی - اخروی موافقت با نظام معیار دینی و یا پرهیز از عواقب دنیوی - اخروی مخالفت با آن تعریف می شود (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

توجه به مفاهیم اساسی قرآنی

مهم ترین مؤلفه های تعریف برگزیده و مبانی و مفروضات آن، مفاهیم و تعبیری است که به طور صریح (مواردی نظیر هدایت، رشد، قرب الی الله، حیات طیبیه و مراتب و ابعاد آن، اعتدال، فطرت، عمل، تعقل، اراده و اختیار، معرفت و صیوررت) یا به صورت ضمنی (مواردی نظیر زمینه سازی، هویت و تکوین و تعالی آن، جامعه صالح و پیشرفت آن، درک موقعیت و بهبود مداوم آن، تکیه بر نظام معیار اسلامی، انتخاب و التزام

اختیاری و آگاهانه آن، آمادگی برای تحقق حیات طیبه، استمرار و پیوستگی حرکت کمال جویانه آدمی، رشد همه جانبه استعداد های طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات، کسب شایستگی های فردی و جمعی از قرآن کریم و متون اسلامی) در خصوص فرایند تحول وجود آدمی برگرفته شده است. لذا، معنای آن ها رانیز باید متناسب با مبانی و شبکه مفاهیم برآمده از تعالیم اسلامی در نظر گرفت(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی

پذیرش عقائد و تعهد عملی نسبت به ارزش های برآمده از دین حق اسلام و یا سازگار با آن ها که شرط اصلی تحقق حیات طیبه در همه ابعاد فردی و اجتماعی است باید با توجه به توانایی شناخت، عقل ورزی و اختیار انسان، به شکل آگاهانه و اختیاری صورت پذیرد. البته این انتخاب و التزام، سطوح متفاوتی از اسلام و ایمان ظاهری و تسلیم عملی نسبت به ظواهر شرعی(داشتن مخالفت ظاهری با ضوابط فقهی) تا ایمان و اعتقاد قلبی و تصمیم نسبت به رعایت احکام قطعی واجبات و محرمات) و در مرتبه بالاتر اطمینان و یقین قلبی و تعهد به مراعات کامل همه حدود و ارزش های نظام معیار دینی در زندگی روزمره(از مراعات موارد شبهه ناک و احتیاط در این امور تا تقید به انجام مستحبات و ترک مکروهات در اعمال فردی و التزام و تلاش برای حاکمیت معیارهای دینی بر همه اعمال و شئون اجتماعی) را در برمی گیرد(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

هویت

انسان با داشتن فطرت الهی، برخورداری از عواطف، تمایلات و استعداد های طبیعی و تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و وراثتی، در اثر نوع استفاده از عقل خویش و چگونگی درک موقعیت های مختلف(معرفت) و نحوه مواجهه اختیاری با آنها(باور، گرایش، اراده و عمل فردی و جمعی) به تدریج واقعیتی مشخص و سیال پویا در دو بُعد فردی و جمعی می یابد که از آن با نام "هویت" و "شاکله" در تعبیر قرآنی یاد می شود. هویت به طور کلی برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه ای از عوامل و موانع مؤثر بر وجود اوست که در قالب ترکیبی از بینش ها، باورها، گرایش ها، تصمیمات، اعمال مداوم فردی و جمعی و آثار تدریجی آن ها به تدریج در درون خود فرد شکل می گیرد و به همین منوال متحول می گردد. از این رو نتیجه هویت متمایز هر انسان در نهایت، محصول اکتساب برخی صفات و توانمندی ها و مهارت ها، توسط خود اوست. از این رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه بیش از هر چیز، حاصل تلاش و توفیق شخص در پرتو اراده و عنایات الهی و البته تا حدودی متأثر از شرایط طبیعی زندگی و نظام فرهنگی،

اقتصادی و سیاسی اجتماع است. هر چند این تأثیر هرگز به آن پایه نیست که روند تکوین و تحول هویت را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط طبیعی و اجتماعی در نظرگرفت (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

تکوین و تعالی پیوسته هویت

هویت انسان واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام است، به طوری که - در عین متأثر شدن از عوامل ماوراء طبیعی و طبیعی بیرون از اختیار(علل و زمینه های خارج از انتخاب آگاهانه خود فرد) با حضور اختیاری اش در موقعیت های گوناگون و متأثر از نحوه درک و تغییر آن ها در طول زندگی این دنیا به تکوین و تحول می رسد و در حیات اخروی تداوم می یابد. بنابراین تحقق و تحول هویت فردی و جمعی بیش از هر چیز به جریان منحصربه فرد زندگی فردی و اجتماعی هر شخص و نحوه خردورزی او و در نتیجه معرفت، باور، اراده و اعمال (فردی و جمعی) اختیاری خود او وابسته است، همچنان که تکوین و تحول هویت فردی و جمعی نیز بر اعمال و کوشش های افراد جامعه در آینده تأثیرات پیش رونده خواهد داشت. لذا هر شخص می تواند هویت فردی و جمعی خویش را چنان که می خواهد شکل دهد و آن را به طور مداوم متحول سازد. این تغییر و تحول اگر در جهت غایت حقیقی زندگی انسان (قرب الی الله) و براساس نظام معیار متناسب با این غایت انجام شود با شکوفایی فطرت الهی و رشد همه جانبه استعداد های طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و امیال انسان و کسب شایستگی های مورد نیاز برای تحقق حیات طیبه (در بُعد فردی و اجتماعی) ملازم خواهد بود. در این صورت برای چنین " تکوین و تعالی پیوسته هویت براساس نظام معیار اسلامی " می توان از تعبیر روندی بهره گرفت (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

مولفه های هویت

هویت آدمی می تواند و باید در وجه مطلوب و جهی ترکیبی داشته باشد و براساس خردورزی اش به برآیندی از شناخت و بینش، باور و گرایش، میل و کشش، اراده و انتخاب، عمل صالح فردی و جمعی مبتنی بر این مبادی و تداوم آن در گذر زمان برسد که به شکل گیری صفات و توانمندی ها و مهارت ها (شایستگی های فردی و جمعی لازم برای درک و بهبود مداوم موقعیت) و در نهایت به تکوین و تعالی هویت فردی و جمعی به صورتی یک پارچه و براساس نظام معیار ربوبی بینجامد. لذا هر چند می توان با تسامح از وجوه معرفتی، عاطفی، ارادی و عملی هویت سخن گفت، اما هرگز نباید با توجه به نقش محوری خردورزی در همه این وجوه و درهم تنیدگی آن ها با یکدیگر (در وضع مطلوب) مبناى عقلانیت را به یکی از این وجوه اختصاص داد یا

تمامی هویت را به یکی از این وجوه فروکاست؛ همان طور که نباید هویت را صرفاً به جنبه فردی درک و احساس و نگرش و تجربه شخصی فرد از خودش (ناظر به مفاهیمی روان شناختی نظیر خودپنداری) یا امری وابسته به اجتماع و کاملاً سیال و نسبی (صرفاً متأثر از شرایط محیط) تقلیل داد و واقعیت وجودی هویت انسان (ناشی از ترکیب معرفت، باور، میل و عمل اختیاری فردی و جمعی او) را فراموش کرد که مایه تشخیص عینی (نه ذهنی یا احساسی) هر فرد از دیگران و نیز وجه اشتراک واقعی وجود هر فرد با هستی دیگران است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

ابعاد و لایه های هویت

هویت آدمی به لحاظ تاثیر پذیری از حضور فرد در موقعیت های مختلف و عمل فردی و جمعی هر انسان، شامل دو بعد یا جنبه فردی و جمعی می شود، جنبه فردی هویت به وجه شخصی و منحصر به فرد وجود هر انسان اشاره دارد و وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه های متعددی (نظیر هویت انسانی، هویت دینی مذهبی، ملی، قومی جنسیتی، حرفه ای و خانوادگی) می شود. همه این ابعاد و لایه ها باید به طور ترکیبی و یک پارچه و متعادل بر اساس نظام معیار اسلامی تکوین و تحول یابند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

جامعه صالح

حیات طیبه در نگرش اسلامی تنها در بُعد فردی زندگی و رابطه فردی و شخصی انسان با خداوند و نظام معیار ربوبی خلاصه نمی شود بلکه بُعد دیگر مهم حیات طیبه، بعد اجتماعی این نوع زندگانی است که در مفهوم جامعه صالح تجلی می یابد. جامعه صالح در نگرش اسلامی، اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تسلیم و رضا استوار می شود نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یا قبیله ای و نه روابط انتفاعی و ستمگرانه یا روابط قراردادی، که رویکرد استخدامی دارد و بر منفعت های یک طرف قرار داد متکی است. در جامعه صالح که مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبه به شمار می آید پیوندها، خشونت آمیز ناشی از ترس، تهدید و ارباب ناشی از سودگرایی و استثمار یا استخدام دیگران نیست بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به ارزش های انسانی و اخلاقی، معرفت، محبت و اطاعت از خدا (پیروی آگاهانه و اختیاری از نظام معیار دینی) معطوف است. در چنین جامعه ای روابط ظالمانه و تعصبات نژادپرستانه طرد می شود و بر توحید ربوبی که اساس تکوین و گسترش روابط اجتماعی است تأکید می گردد.

شکل گیری و پیشرفت مداوم

پذیرش توحید ربوبی، قبول ولایت خداوند و اولیای خدا و تن ندادن به سرپرستی طاغوت (حاکمیت غیر الهی) از مبادی تشکیل جامعه صالح اند و منتهای آن نیز وصول به قرب الی الله (تحقق حیات طیبه) است، هرچند دست یابی به رفاه و قدرت (نه همچون هدف اصلی بلکه به منزله پیامدی مهم) در جامعه، ممکن و ضروری است. از سوی دیگر می توان مهرورزی، مسئولیت پذیری، کرامت انسان، قانونمندی، عدالت محوری را از مؤلفه های مهم جامعه صالح دانست. بی شک رعایت حقوق، اخلاق انسانی و التزام همیشگی افراد جامعه به این مؤلفه ها در ساختارهای اجتماعی و روابط جمعی و اعمال ارتباطی، زمینه پیشرفت مداوم جامعه صالح را فراهم می آورد. براین اساس، مبنای اصلی تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن را باید انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی در عرصه زندگی اجتماعی و روابط جمعی میان انسان ها دانست (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)..

موقعیت

منظور از موقعیت، نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری (توسط خود و دیگران) است که حاصل تعامل پیوسته انسان - به منزله عنصری آگاه، آزاد و دارای اختیار با خداوند و گستره ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

درک و بهبود مداوم موقعیت

تعامل فعال انسان با عناصر گوناگون موقعیت از سویی موجب تغییر مداوم مرتبه وجودی آدمی و در نتیجه تکوین و تحول پیوسته هویت فردی شود و از دیگر سو، به خلق مداوم موقعیت های جدید می انجامد. البته، درک موقعیت خود و دیگران (باتکیه بر نیروی عقل انسان و اکتساب انواع علوم و معارف) تغییر آن با عمل فردی و جمعی می تواند با توجه به ویژگی آزادی و اراده انسان به طور صحیح یا نادرست انجام شود و در جهت صعود یا سقوط آدمی باشد. اما اگر این تعامل به صورت شایسته انجام پذیرد موجب تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی انسان، متناسب با غایت حقیقی زندگی قرب الی الله، خواهد شد.

فرایند

فرایند مهم ترین مفهوم ناظر به بیان ماهیت تربیت است که، با توجه به ضرورت مداوم آدمی در طی حیات و تأثیر پذیری این نوع ضرورت از شرایط اجتماعی تعریف می شود. بنابراین فرایند، ناظر به عمل

اجتماعی مستمر، تدریجی، هدفمند(معطوف به هدایت افراد جامعه) یک پارچه دارای انسجام و سازواری درونی، پویا و انعطاف پذیر است، که باید متناسب با مراحل تحول وجودی افراد مخاطب وموضوع این عمل هدفمند طراحی شود وتوسط عوامل گوناگون، در قالب انواع مختلف، با پشتیبانی ارکان زندگی اجتماعی وحتى الامکان به صورت هماهنگ با دیگر عوامل اجتماعی مؤثر، صورت می پذیرد.

تعامل

عمل زمینه ساز تکوین وتحول اختیاری هویت انسان را باید تعاملی کنش و واکنشی دوسویه بین دو قطب فعال مربیان و متریان به شمار آوردکه در آن، علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع(امر ضروری مورد تأکید مربیان)، لازم است حضور فعال متریان را دراین حرکت و کوشش اختیاری برای استفاده مناسب از این زمینه سازی مورد ملاحظه قرار داد، که این امرعمل دوسویه متریان و مربیان را برای موفقیت فرایند تربیت ایجاب مینماید. البته منظور از تعامل در این فرایند هرگز نوعی رابطه افقی و هم تراز بین دو سوی این فرایند نیست؛ بلکه در نگاه اسلامی، مربیان با متریان از نظر تحقق(بالفعل) شایستگی های مورد نظر و نوع تلاش جهت تمهید مقدمات اکتساب آن ها، در یک سطح قرار ندارند وگام نخست و محوری در این فرایند را مربیان با فراهم آوردن شایسته مقتضیات رشد متریان و رفع موانع آن بر می دارند؛ اما با توجه به خصوصیت اراده واختیار در آدمی، مربیان دراین فرایند و وصول آن به نتایج مورد نظر، فعال ما یشاء نیستند، بلکه گام های ضروری ومحوری دیگری در این فرایند دوسویه، باید توسط متریان برداشته شود. البته سطح با توجه به میزان رشد و توانایی متریان و نوع تربیت، تعامل ناهمتراز وچگونگی این جهت گیری اساسی تربیت اسلامی به طور کلی پویا و تدریجی است که متریان را از وابستگی به سوی استقلال یابی ارتقا می بخشد(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)..

مربیان

مجموعه ای ازافرادنسبتاً رشیدیافته، دلسوز و خیرخواهی هستند که به لحاظ کسب شایستگی های فردی وجمعی وتحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش،مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه سازی برای رشد وتحول وجودی افراد دیگر را در راستای شکل گیری وپیشرفت مداوم جامعه صالح بر عهده گرفته اند(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)..

متریان

افرادی هستند که مخاطبان اصلی فرایند دوسویه تربیت اند و از استعداد و توانایی بالقوه برای حرکت آگاهانه واختیاری به سوی مراتب کمال برخوردارند، ولی در حال حاضر شایستگی های لازم را جهت

درک و بهبود موقعیت خود و دیگران ندارند، لذا به راهنمایی و مساعدت دیگران در این زمینه و در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش نیازمندند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)..

زمینه سازی

طراحی و اجرای مجموعه ای از تدابیر و اعمال هماهنگ، سنجیده و عمدی، از سوی مربیان، در قالب ایجاد مقتضیات و رفع و دفع موانع تکوین و تحول شایسته هویت متربیان است که با توجه به لزوم حرکت اختیاری و آگاهانه متربیان، نوعی تمهید مقدمات مناسب از سوی مربیان و متولیان فرایند تربیت می باشد که به منزله زمینه لازم (نه شرط لازم و کافی) تشخیص داده می شوند. لذا، زمینه سازی فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (ایجاد مقتضیات و علل و عوامل اعدادی) برای حرکت اختیاری و آگاهانه فرد و جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبه ایجابی این گونه زمینه سازی است؛ چه این که زمینه سازی در بُعد سلبی نیز معطوف به رفع یا دفع موانع بیرونی و درونی این حرکت آگاهانه و اختیاری است. لذا لازم است این گونه زمینه سازی در هر دو جنبه ایجابی و سلبی به صورتی باشد که با اصل وجود آزادی تکوینی انسان و لزوم تحقق اختیار او در اعمال و حرکات خویش منافات پیدا نکند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

هدایت

هدایت جهت دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد جامعه در مسیر دست یابی به هر نوع کمال شایسته ای است که بتواند در راستای غایت زندگی انسان (قرب الی الله) و مراتب مختلف آن قرار گیرد. البته در نگرش اسلامی هدایت دارای دو وجه ارائه طریق راهنمایی مقصد حرکت و نشان دادن طریق رسیدن به آن مقصد و رساندن به مطلوب کمک برای حرکت آگاهانه و اختیاری در راه رسیدن به مقصد است. فلسفه توجه به انسان کامل (پیامبر و امامان معصوم و لزوم قبول ولایت و تاسی به ایشان)، تحقق کامل این دو وجه (ارائه طریق و رساندن به مطلوب) در امر تربیت آدمی است. بنابراین در امر هدایت متربیان توسط مربیان نیز می باید این هر دو جنبه مورد ملاحظه قرار گیرد (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

آماده شدن

تحقق همه ابعاد و مراتب حیات طیبه، بر وجود آمادگی در افراد جامعه برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی و کسب شایستگی های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر این مبنا، استوار است. زمینه سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی

و جمعی متربیان، مهم ترین نقش را در این گونه آماده سازی و آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد برعهده دارد (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

کسب شایستگی

منظور از شایستگی ها مجموعه ای ترکیبی از صفات، توانمندی ها و مهارت های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه های هویت در ابعاد فردی و جمعی است، که متربیان در جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی، باید این گونه شایستگی ها را کسب کنند. مفهوم کسب شایستگی ناظر به عمل آگاهانه و اختیاری متربیان طی فرایند مستمر تربیت است که در زمینه های معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملی فراهم شده از سوی مربیان برای تکوین و تعالی پیوسته فردی و جمعی خویش در راستای شکل گیری و پیشرفت جامعه صالح انجام می دهند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

تأکید بر درک و آگاهی

آگاهانه بودن، ویژگی مهم هرگونه تکاپوی تربیتی است. نقش عنصر بینش و آگاهی در عموم تحولات آدمی به جز برخی تحولات جسمانی کاملاً هویداست. لذا، ارزش تحولات تربیتی به آگاهانه بودن آن هاست. این نکته حکایت از آن دارد که لازمه هرگونه تحول مثبت در حیثیت های وجودی انسان، تحقق آگاهی، بینش، تکیه بر خردورزی و معرفت آدمی است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

توجه به عنصر آزادی و اختیار

ویژگی دیگر هر تکاپوی ارزشمند تربیتی، آزادانه و اختیاری بودن آن است. آزادی ویژگی اساسی و ذاتی انسان است. براین اساس، با وجود آن که تکوین و تعالی هویت در فضای اجتماعی و تحت تأثیر عواملی نظیر خانواده، دولت و نهادهای غیر دولتی رخ می دهد، لیکن عامل نهایی در این روند، اراده آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی آدمی است. به بیان دیگر، از آن جا که آدمی استعداد صعود به اعلی علیین و سقوط به اسفل السافلین را دارد، جریان تکوین و تحول هویت نیز می تواند در جهت صعود و سقوط قرار گیرد. لذا نامتعیین بودن سرنوشت آدمی و آزادی ذاتی او، امکان سقوط و صعود در هر زمان را در روند تکوین و تحول هویت برای هر فرد مهیا می سازد. از این رو، جریان تربیت باید علی الاصول به شکل اختیاری انجام شود. زیرا بدون وجود این عنصر شاخص، عمل تربیتی از اعمال دیگر متمایز نخواهد شد. بنابراین، هرگونه فعالیت تربیتی باید یا چنین شاخصه ای را در خود داشته باشد یا این که در راستای تحقق آن صورت پذیرد. از این رو، بهره مندی از روش هایی مانند تحمیل، تقلید، تلقین و عادت دادن تنها در مراحل آغازین تربیت و با

ملاحظه محدودیت های گریزناپذیر متریبان مجاز است و لذا، باید در جهت افزایش نقش اختیار متربی در اعمال خود، متناسب با مراحل رشد وی، از آنها با سرعتی مناسب گذر نمود(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

همه جانبه نگری

انسان موجودی چند بعدی و در عین حال، یک پارچه و واحد است. تکاپو و تعالی وجودی آدمی مستلزم تحول در تمامی ابعاد وجودی اوست. بنابراین، در تعریف برگزیده، تکوین و تعالی تمام جنبه های هویت آدمی ملازم با شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی، شکل گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح و توجه به همه شئون حیات طیبه در ابعاد فردی و جمعی به منزله مقاصدی مکمل در جهت به شکل همه جانبه منظور شده است(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

اعتدال و توازن

یکی از مشخصات بارز اندیشه و عمل اسلامی اعتدال و پرهیز از افراط و تفریط در همه امور و شئون فردی و اجتماعی است. بنابراین، در تعریف تربیت، توجه به رشد هماهنگ و متوازن همه جنبه های وجود آدمی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات او متناسب با نقش آن ها در تکوین و تعالی هویت و افراط و تفریط نداشتن در توجه امت به برخی از جنبه های وجودی متربی مد نظر قرار گرفته است(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

یک پارچگی

فرایند تربیت در واقع امری واحد و یک پارچه و دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با فرایند زمینه سازی برای تحول آگاهانه و اختیاری آدمی در همه ابعاد فردی و اجتماعی هویت است. بدیهی است که هر یک از فرایندهای زیرمجموعه این عنوان جامع، نمی توانند در عرض آن مطرح یا به منزله رقیب آن تلقی شوند. لذا آن چه باید رخ دهد، همانا تربیت است؛ با زمینه های گوناگون و توسط ابزارها و روش های متفاوت. البته این نگرش یک پارچه و کل نگر به فرایند تربیت، مقتضی تحولی اساسی(فرا تر از تغییر در نام و عنوان نامناسب این فرایند) در روند تجزیه گرا و بخشی نگر رایج در زمینه سیاستگذاری و برنامه ریزی انواع تدابیر و اقدامات تربیتی است(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

توجه به شکوفایی فطرت هم سو با رشد استعدادها و تنظیم متعادل امیال و عواطف

زمینه سازی برای تغییرات بالنده و نسبتاً پایدار در ابعاد وجودی انسان ها، بدون توجه متعادل به چگونگی تکوین و تحول وجود ایشان، امری نامعقول است. لزوم توجه متعادل به طبیعت و فطرت در فرایند تربیت، به معنای این است که در این فرایند، باید به هر دو دسته از خصوصیات (نوعی و فردی) طبیعی و فطری انسان اهمیت داد. در این صورت، هم جنبه طبیعی، ویژگی های مشترک و تفاوت های فردی مربوط به واقعیت فعلیت یافته آدمی مورد توجه قرار می گیرد و هم از جنبه فطری، بینش و گرایش اولیه عموم انسان ها نسبت به خداوند و امور معنوی لحاظ می گردد. چنان که فرایند تکوین و تعالی هویت نیز، هم بر شکوفایی فطرت الهی (در واقع هسته یا بنیاد مرکزی هویت) و هم بر پرورش همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال و عواطف انسان استوار است.

توجه به چالش های فعلی و تحولات آینده

در تعریف تربیت سعی شده تا برای پاسخ گویی به شرایط چالش انگیز فعلی و تحولات در پیش روی جوامع معاصر مواردی نظیر سکولاریزم و روند عرفی شدن جوامع معاصر، بحران هویت و اخلاق و معنویت، چالش عقلانیت مدرن در برابر سنت ها و ارزش های دینی، کم رنگ شدن نقش خانواده در فرایند تربیت، کثرت گرایی و نسبی گرایی افراطی در برابر جزم اندیشی و مطلق انگاری همه امور، جهانی سازی یا جهانی شدن و انقلاب ارتباطات حاکمیت نگرش تفکیکی و تجزیه نگر به زندگی و شخصیت انسان، بر عناصری نظیر دین مداری و حرکت در چهارچوب نظام معیار اسلامی، تکوین یک پارچه هویت فردی، جمعی و نقش اصلی فرد در تکوین و تعالی پیوسته آن، تعامل بین مربیان و متریان، کسب شایستگی های لازم جهت درک موقعیت و عمل فردی و جمعی برای بهبود مداوم آن، تحقق حیات طیبه و همه ابعاد و مراتب آن، نقش آگاهی و تعقل و اختیار در انتخاب نظام معیار دینی و التزام به آن، نقش خانواده، رسانه و سازمان ها و نهادهای غیر دولتی در کنار دولت به مثابه ارکان تربیت، تأکید گردد.

فصل سوم

فرهنگ ایرانی

به اعتقاد باستان شناسان و جامعه شناسان، ایران از دوره های پیش از تاریخ تا ظهور اسلام و حکومت مسلمانان دارای فرهنگ و تمدن کم نظیر بوده است. باستان شناسان معتقدند که در آن زمان که بیشتر قاره اروپا زیر توده های یخ فرو رفته بود، نجد ایران چونان کشورهای حاشیه دریای مدیترانه و دره سند دارای آب و هوای معتدل و قابل سکونت بود. وضع طبیعی کشور در زمان های بسیار دیرینه یعنی ۱۵ هزار پیش از میلاد مسیح از تغییر تدریجی آب و هوای بارانی و تبدیل آن به آب و هوای قابل زندگی حکایت داشت. آن زمان را در اصطلاح، عهد خشک نام نهاده اند. اعتقاد بر این است که انسان های عصر حجر در اطراف کویر نمک می زیسته اند.

شایان ذکر است که انسان نجد ایران از روزی که به تولید پرداخته وارد تجارت و بازرگانی شده است. زنان نجد ایران در اداره امور معابد سهیم بوده اند و به مقام روحانیت رسیده اند. که این کار برترین ویژگی های مردم ایران محسوب می گردد. در برخی از طوایف کردستان زنان فرمانده سپاهیان بوده اند. مذهب ایرانیان پیش از تاریخ پرستش عناصر طبیعت، خورشید پرستی (میترائیسم) بوده است. ایران به معنای آزاد است. در شاهنامه ایرانیان به جهت آریایی بودن آزاده نامیده شده اند. در ادبیات عرب ایرانیان را بنوالحرار یا آزادگان خوانده اند. به اعتقاد خاورشناسان، آریایی های ایران دارای فرهنگی مترقی بودند. مهر پرستی و بزرگداشت هر نوع نور در میان آریایی های ایرانی مرسوم بوده است.

مادها و هخامنشیان نخستین دولت رسمی کشور ایران بوده اند. سرزمین مادها از شمال به کوه های آذربایجان، از سمت مشرق به خزر و از سوی مغرب به کوه های زاگرس و از طرف جنوب به شوش خوزستان منتهی می شده است. پایتخت مادها همکثانه (محل اجتماع) یعنی همدان کنونی بوده است. تورات یکی از کتب مذهبی کهن است. ایرانیان فرهنگ های ملل بزرگی همچون یونانیان و مصریان و غیره را می گرفتند و با ذوق خودشان در آن تصرف می کردند. مثلاً مصریان اولین ملتی بودند که مقادیر را بر مبنای مقیاس واحدی بنا کردند. پس از مدتی مقیاس های مصری به بابل سرایت کرد و در آن جا تحت تاثیر ریاضیات و نجوم بابلیان تغییراتی یافت و اندکی بعد توسط فنیقی ها و یونانی ها در سراسر آن روزگار منتشر شد. ایرانیان مقادیر را از بابلیان گرفتند و در آن تغییراتی دادند.

بدیهی است وقتی فرهنگ ایران از زمان هخامنشیان پیشرفته باشد تا زمان ساسانیان یعنی ظهور اسلام سیر تکاملی پیموده و کاملتر شده است. دولاندلن به عنوان یک خاور شناس معتقد است ایران از

جمله کشورهای است که نخستین تمدن ها را به دنیا عرضه کرده است. به اعتقاد وی ایرانیان باستان را به سه دسته مادها(درکوه های زاگرس)، پارسی ها(درکناره خلیج فارس) و بلخی ها (شمال شرق ایران) تقسیم نموده اند. زرتشت هم ظاهراً در سده هفتم قبل از میلاد زاده شده است. وی بنیانگذار مزدا پرستی است که آیین رسمی ایرانیان بوده است. این دین دارای جنبه های اخلاقی و الایی است. دین باستان ایران تا ظهور اسلام در پیدایش فرهنگ پیشرفته مردم این سامان نقش به سزایی داشته است.

طبق نظر خاورشناسان آیین زردشت از زمان تاسیس حکومت کوروش ۶ قبل از میلاد تا سقوط آخرین پادشاه ساسانی به دست مسلمانان یعنی ۷ میلادی دین و آیین رسمی بوده است. بدیهی است که در این زمان بسیار دراز چیزهای بسیاری در ارتباط با آن آیین افزوده یا کاسته شده است. چرا که اولاً : هر حاکم و قدرت مداری دین را در خدمت خود می گیرد و جهت توجیه کارهای نا پسند خود در دین بدعت به پا می کند. این موضوع تنها در آیین زرتشت نیست بلکه در تمام ادیان مطرح است. ثانیاً : قوم مهاجم به یک ملت شکست خورده، دین و فرهنگ آن ملت را دستخوش نابودی و دگرگونی قرار می دهد. چنان که ایران بارها مورد هجوم بیگانگان قرار گرفته است. مهاجمان سعی کردند فرهنگ و تمدن ایران را محو کنند. مثل اسکندر و... با این حال ایرانیان به دلیل برخورداری از هوش و نبوغ بالای خود در حفظ فرهنگ خویش تلاش کردند. به همین دلیل است که می توان حدس زد که چرا اعراب در حکومت راندن بر کشورهای وسیع ناگزیر بودند از ایرانیان استفاده کنند.

در فرهنگ ایرانی اقوام مختلفی زیست میکنند یا به عبارتی خرده فرهنگ هایی وجود دارد. خرده فرهنگ به گروهی از مردم که در دل یک فرهنگ بزرگتر قرار دارند اما ارزش ها و هنجارهایشان با فرهنگ مادر متفاوت است را خرده فرهنگ می نامیم.

سکونت اقوام گوناگون، آمدن اقوام آریایی و تشکیل حکومت مقتدر پارتها درخراسان، لشکرکشی اسکندر و اعراب به ماوراءالنهر و خراسان، آمدن اقوام مختلف ترک(ترکمنها، ازبکها، قرقیزها) به این خطه و تشکیل حکومت های بزرگ مثل غزنویان، سلجوقیان و خوارزمشاهیان، همچنین هجوم مغولان، لشکرکشی تیمور، انتقال و تبعید ایل وطوایف مختلف ترک، کرد، زند و بختیاری در دوره صفویه، نادرشاه باعث شده است که شمال خراسان بزرگترین کانون تجمع اقوام مختلف در طول تاریخ، در منطقه غرب آسیا و خاورمیانه به حساب آید. امروزه کردها، فارسها، ترکها و ترکمنها بزرگترین قومیت های این استان محسوب میشوند .

در میان قومیت های ایرانی جمع گرایی وجود دارد. جمع گرایی در این قومیت ها درون گروهی بوده و نزدیکی میان افراد در هر قومیت را انعکاس می دهد. به ویژه در مورد قوم کرد و ترکمن که بیشتر از قوم فارس، سنتهای فرهنگی خود را حفظ نموده و پایبندی بیشتری به ارزشهای قومی از خود نشان داده اند. پرهیز از ابهام بالاتر از متوسط، نشان میدهد که امنیت و ثبات در بین افراد مهمتر از ریسک پذیری و تغییر است. با توجه به اوضاع نامناسب کسب و کار و ضعف سیستم های اقتصادی طبیعتاً افراد ترجیح میدهند تا بیشتر به فکر امنیت شغلی باشند و از ریسک کردن دوری نمایند. تفاوت در وضعیت اقتصادی ایرانیان توجیه کننده این اختلاف میباشد. به صورتی که افراد مورد بررسی سلسله مراتب را میپذیرند و مدیران حالتی مستبدانه و پدرمآبانه دارند.

فرهنگ ایرانی پس از ظهور اسلام

پرسشی که این جا مطرح است، این است که ایرانی کیست و وجوه مشخصه آن کدام است. این پرسشی است که دست کم از عهد مشروطه به این طرف، ذهن روشنفکران و تا حدی مردم عادی را به خود مشغول کرده است. نظریه های مختلف و گاه متضادی درباره ایرانی بودن ارائه شده است که هر کدام به ابعاد یا جنبه هایی از هویت فرهنگ ایرانی توجه کرده اند، اما حقیقت آن است که سخن از هویت فرهنگی ایرانیان (به تبع آن، هویت ملی شان) و تعیین عناصر سازنده آن کار آسانی نیست، زیرا قلمروی ایرانی نشین در طول تاریخ خود، سرزمین تنوع نژادها، زبان ها، اقوام، آیین ها و به اختصار، سرزمین چندگانگی فرهنگ ها بوده است.

موقعیت جغرافیایی و تمدنی ایران در مسیر راه های تجاری، در تلاقی سه قاره و درمیانه تمدنهای بزرگ از چین تا روم، موجب شده است که مردم ایران همواره با اقوام گوناگون از یونان و عرب گرفته تا ترک و تاتار برخورد داشته باشند؛ تا آنجا که ایران را گذرگاه حوادث یا چهارراه تاریخ دانسته اند که شرق و غرب را به هم متصل می کند. کمتر جایی میتوان یافت که تا این اندازه آرامش سیاسی و اجتماعی و در نتیجه فرهنگ آن، دستخوش حملات اقوام مختلف قرار گرفته باشد (مفتخری، ۱۳۹۲).

جنگ های مداوم با همسایگان، نمودی از اهمیت و نقش ژئوپولیتیکی ایران در طول تاریخ است. به این دلیل، هویت ایرانی همواره در تقابل با بیگانه شکل گرفته است. تقابل نظامی با خود دادوستد فرهنگی نیز همراه دارد. از سوی دیگر، تنوع اقلیمی و آب و هوایی فلات ایران و مناسبت آن با زندگی ایلی در راستای تنوع معیشت، به برخورد فرهنگ ها و حتی یک دست نبودن چهره ظاهری ایرانیان مدد رسانده است. از این رو، طرح ملت واحد و همگن که برخی بر آن پای فشرده اند، در عالم واقع وجود نداشته است. به دلیل

آمیختگی اقوام و نژادها و نیز دادوستد مداوم فرهنگی با دنیای پیرامون، فرهنگ ایرانی شکل رنگارنگی به خود گرفته است؛ تا آنجا که تجلی این تنوع و ترکیب در تمامی مظاهر فرهنگی از معماری و هنر تا شعر، موسیقی و... دیدنی است.

اما، به رغم این تنوع و تحول مداوم، یک جریان گسترده فرهنگی بر این قلمرو حاکم بوده است که در عین کثرت ظاهری، وحدت درونی آن موجب شده است که هویتی کم و بیش یکپارچه از ایرانیان در گذرگاه تاریخ ترسیم گردد. مکانیزم این وحدت و یکپارچگی در برابر فشارهای مختلف عبارت از گشادگی فرهنگی و گزینش حساب شده عناصر بیگانه و سازگاری خلاق با محیط و فشارهای پیرامونی بود که موجب بقا و حفظ هویت ایرانی شده است. از این رو، در تاریخ فرهنگ ایران شاهد نوعی تداوم در عین تحول هستیم.

یکی از عناصر اصلی وسازنده فرهنگ ایرانی "اسلام" است؛ به گونه ای که وقتی از فرهنگ ایرانی اسلامی صحبت می شود، منظور آن نظام فرهنگی است که عناصر دیگر را نیز در خود می گنجاند، زیرا ملاک خودی بودن در این فرهنگ، انطباق پذیری آن با ارزش های توحیدی یا دست کم عدم مباینت با آن است. سرشت ایرانیان نیز به گونه ای بوده که به جای طرح خودی و غیرخودی، ملاک راحق و باطل و سنخیت امر با فطرت انسانی قرار داده است، نه خودی یا بیگانه بودن آن. درست به همین سبب، اسلام در این دیار پذیرفته شد و عنصری بیگانه به شمار نیامد؛ همچنان که اسلام نیز هیچ گاه خود را در حصارهای تنگ جغرافیایی محصور نساخت. اما، پیوستگی دیانت اسلام با فرهنگ و تمدن ایرانی به گونه ای است که شناخت فراز و فرودهای تاریخی اسلام و ایران بدون دقت و توجه یکی به دیگر تقریباً ناممکن است. جریانی که نیمی از تاریخ این مرز و بوم را انکار میکند، به این نکته توجه ندارد که انکار اسلام، انکار چهارده قرن تمدن و تفکر ایرانی است (شایگان، 1371). از این رو شناخت صحیح اسلام، مبانی، مؤلفه های فرهنگ و تمدن آن، به عنوان رکن اصلی هویت ما، وظیفه ما را در نگاه دقیقتر و عمیق تر به سرچشمه ها و ارکان تاریخ اسلام دشوارتر می سازد. مورخان معاصر جهان عرب هم که در زمینه معرفی و بازیابی عناصر تاریخ فرهنگ و تمدن اسلام گام های بلندی برداشته اند، عمدتاً گرفتار عرب گرایی شده و میراث اسلامی را اغلب در چارچوب میراث عربی بررسی کرده و به ناحق تمدن اسلام را همان تمدن عرب فرض کرده اند؛ غافل از اینکه شکل گیری تمدنی سترگ و تازه در جهان با نام "تمدن اسلامی" در اصل معلول دیدگاه جهان شمول اسلام بوده است. بنابراین، محصور کردن، مساوی دانستن اسلام با عرب و تمدن عربی نامیدن آن، اشتباهی فاحش است. فرهنگ ایرانی دارای سابقه کهن و درخشان است. از آنجا که غنا و عمق هر فرهنگی تا حد

زیادی بسته به قدمت آن فرهنگ می‌باشد، فرهنگ ایرانی با سابقه‌ای طولانی و در مواجهه با تنگناهای گوناگون آبدیده شده و استحکام لازم را به دست آورده است. اطمینان ایرانی از زیربنای فرهنگی خود باعث شده که او از زمان تشکیل اولین امپراتوری جهان به دست خود تاکنون، از طرح فرهنگ‌های دیگر در کنار فرهنگ خود نهراسد. بدین ترتیب، فرهنگ ایرانی از تجربیات فرهنگی دیگران، استفاده کرده و به رشد و ترقی خود ادامه داده است.

ایرانیان در مواجهه با فرهنگ اسلامی نیز، به همین شیوه عمل نمودند. آن‌ها هنگامی که از اصول و ویژگی‌های انسان‌دوستانه و مترقی فرهنگ اسلامی آگاهی پیدا کردند، آن را با آغوش باز پذیرفتند. با گرایش ایرانیان به فرهنگ اسلامی، بر روی ریشه و شجره طیبیه توصیه — به عنوان محور فرهنگ اسلامی — درختی تنومند به وجود آمد که باعث شد فرهنگ و تمدن اسلامی در سراسر جهان گسترش یابد. بدون شک، گسترش فرهنگ اسلامی، مدیون استفاده از تجربیات طولانی ایرانیان با فرهنگ بود. بدین‌گونه عقل ایرانی در کنار شرع مقدس، در قرون اولیه اسلامی حماسه آفرید و فرهنگ ایرانی که در این هنگام با فرهنگ اسلامی آمیخته بود، مبنایی استوار برای پیشرفت علوم در همه رشته‌ها پدید آورد. اما متأسفانه بعدها نه تنها بر روی آن درخت تنومند چیزی فزوده نشد، بلکه در بسیاری از موارد رشد آن نیز متوقف شد. رکود فرهنگ ایرانیان در قرون بعد، دلایل متعددی داشت که وجود حکام مستبد و فرهنگ‌ستیز از آن جمله است. از زمان ورود اعراب مسلمان تاکنون، فرهنگ اسلامی در ایران با فراز و نشیب‌های گوناگونی مواجه بوده است. هرچند سلسله‌های گوناگون همه شعار اسلام سر می‌دادند، در عمل، هیچ‌کدام از آن‌ها نتوانستند یا نخواستند آن فرهنگ و تمدن درخشان اولیه را حفظ کنند و آن را استمرار بخشند. از طرفی، دست به دست شدن سریع قدرت، باعث شد که دستاوردهای گذشته بر باد رود. حمله مغول‌ها به ایران، از جمله مواردی بود که ضربه سنگینی به فرهنگ اسلامی وارد کرد؛ اما به‌رغم این فراز و نشیب‌ها، گردبادهای خشونت و جهالت نتوانستند فرهنگ اسلامی را از ادامه حیات بازدارند.

در زمان صفویه به فرهنگ اسلامی، مخصوصاً شیعی، توجه بیشتری شد. اما این حکومت نیز نتوانست مبنای نظری فرهنگ اسلامی را تبیین کند و الگوی مناسبی از فرهنگ اسلامی در عرصه‌های مختلف سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ارائه دهد. هرچند فرهنگ اسلامی در این دوره مجال برای رشد پیدا کرد، این بار نیز اصول فرهنگ اسلامی و سنت حقیقی پیامبر(ص) و امامان(ع) برای جامعه ایرانی، آن‌طور که باید، جا نیفتاد. از طرف دیگر در همین زمان صفویه بود که فرهنگ ایرانی — اسلامی با فرهنگ

جدید غرب مواجه شد. با این حال، چون دولت صفویه در این زمان قدرتمند بود و مردم آن دوره سخت به آداب و رسوم خویش پایبند بودند، فرهنگ غربی نتوانست بر فرهنگ اسلامی تأثیر زیادی بگذارد.

با سقوط صفویه، ایران به ضعف و انحطاط دچار گردید و این ضعف عرصه تفکر و فرهنگ را نیز دربرگرفت و اینجا بود که ایران در دورانی از رکود فرهنگی قرار گرفت و مخصوصاً در دوره قاجاریه ضعف و درماندگی آن شدت گرفت. از آنجا که در این زمان نیز مبانی نظری فرهنگ اسلامی تبیین نشده بود و حاکمان، روشنفکران و حتی روحانیان، شناخت عمیقی از فرهنگ اسلامی نداشتند، فرهنگ اسلامی در مقابل فرهنگ غربی دچار انفعال شد. با شروع نهضت مشروطیت و همکاری علما و روشنفکران، انتظار می‌رفت که فرهنگ صحیح اسلامی جای خود را در جامعه باز کند، اما انفعال روشنفکرانه از یک طرف و منسجم نبودن روحانیت از طرف دیگر، باعث شد که همکاری روشنفکران و روحانیان ره به جایی نبرد و به‌رغم تحقق بعضی از خواست‌های مردم، فرهنگ اسلامی به عنوان محور حرکت مردم مسلمان ایران همچنان ناشناخته و غربی باقی بماند و تلاش بعضی از شخصیت‌ها برای تطبیق فرهنگ اسلامی بر دستاوردهای جدید نیز با اقبال مواجه نگردد و چنین شخصیت‌هایی به انزوا کشیده شوند. بدین ترتیب، انقلاب سیاسی مشروطیت، با انقلاب فرهنگی پشتیبانی نشد و به تدریج، ضعف فرهنگی جامعه ایران، ضعف در دیگر عرصه‌ها را باعث گردید.

با روی کار آمدن سلسله پهلوی، رضاشاه که ابتدا خود را فردی مذهبی شناسانده بود، به تدریج حمله خشونت‌آمیزش را علیه فرهنگ اسلامی آغاز کرد. او با تفکیک فرهنگ ایرانی از فرهنگ اسلامی و تأکید بر مظاهر فرهنگ غربی سعی می‌کرد با فرهنگ اسلامی مقابله کند. کوشش او برای کشف حجاب، نمونه بارز این سیاست است. پهلوی دوم نیز سیاست‌های پدر خود را ادامه داد و تلاش‌های حکومت وی صرف غربی کردن فرهنگ کشور شد. در این دوران نیز فرهنگ اسلامی مورد بی‌مهری قرار گرفت و این اقدامات در بسیاری از موارد اعتراض و خشم روحانیت را برانگیخت. نوگرایی و توسعه این رژیم همه از مدل‌های غربی برگرفته شده بود و سعی در غربی کردن کشور و مقابله با فرهنگ اسلامی، خود یکی از عوامل سقوط این رژیم بود.

فرهنگ ایرانی، فرهنگی است که قرن‌ها دانش، خرد، سنت و آداب را در خود گرد آورده و از هر باغی، خوش‌بوترین گل‌ها چیده و دسته‌گلی که از خرمن صد گیاه بهتر است را فراهم آورده است. فرهنگ ایران، فرهنگی است که قرن‌ها ساکنان این مرز و بوم در پدید آوردن آن سهمیم بوده‌اند و آن را حراست

کرده اند. متقابلاً فرهنگ ایران نیز در فراز و نشیب های تاریخ از مردم این سرزمین حمایت کرده است و همچون سدی استوار و استوارتر از سد اسکندر و دیوار چین - که هر دو آسیب پذیرفتند - در برابر اقوام و قبایل مهاجم ایستادگی کرده و در نتیجه این تصور را برای ایرانی به تصدیق رسانده که مهم ترین عاملی که ضامن ایران و ایرانی شده فرهنگ ایران است.

ایرانیان با آن که بیش از اکثر اقوام و ملل جهان مورد تهاجم واقع شدند هم حملات اسکندر از مغرب زمین و هم ایلغان مغول را از مشرق تحمل کردند ، اما فرهنگ آنان را بالا جبار نپذیرفتند، بلکه آن قسمت هایی را که با عقل و ادراک خود موجه تشخیص دادند اقتباس کردند، مواردی که با فرهنگ اصیل ایرانی در تضاد نبود و گاه مکمل آن شمرده می شد پس از پذیرفتن در کمال آن کوشیدند، چنان که فلسفه یونان را آموختند و بر آن افزودند و معماری آنان را به ظرافت های هنر خویش آراستند. از این فراتر آن که ایرانیان نه فقط پذیرای بی چون و چرای فرهنگ اقوام غالب نشدند بلکه آنان را در برابر فرهنگ دیر پای خود به تسلیم وا داشتند. اقوام درگیر با ایرانیان هم آنان که مورد غلبه ایران واقع شدند نظیر مردم هند که سلطان محمود غزنوی بر آنان چیره شد فرهنگ ایران را پذیرا شدند و حتی به داشتن آن افتخار کردند و هم اقوام مهاجم نظیر مغول ها که از فرهنگ و تمدن بی بهره بودند از فرهنگ ایرانی ها بهره ها گرفتند.

ایرانیان شاید بیش از همه اقوام و ملل در طول تاریخ طولانی خود مورد هجوم قبایل و ملل دیگر واقع شده اند ، اما اگر ثروت های مادی خود را در حملات بیگانگان از دست دادند و اگر سرمایه های علمی نظیر کتابخانه ها و رصد خانه های آنان نابود گشت اما فرهنگ آنان از دست نرفت. این فرهنگ نه تنها از بین نرفت بلکه در مهاجمان اثر گذاشت. یکی از حمله های قدیم به ایران ، حمله اسکندر بود. گفته اند ایرانیان در مردم یونان که از اقوام پیشرفته جهان آنروز بودند ، تاثیر فرهنگی و علمی گذاشتند. به طوری که می گویند فیثاغورت حکیم یونانی از مکتب مغ ها مجوسی بهره ها گرفت. او به بابل رفت تا از زردشت درس بگیرد (آذرنوش، ۱۳۵۴).

همچنین گفته اند افلاطون از علوم ایرانی بهره گرفته است. نوشته اند ادوکس که در آکادمی یونان حضور می یافت بسیاری از علوم ایرانی را به افلاطون و شاگردان او می آموخت. افلاطون در رساله فدروس ، داریوش را از قانون گذاران بزرگ جهان شمرده و در کتاب نوامیس ، سیاست ملک داری کوروش و قوانین داریوش راستوده است. افلاطون در تقسیم جامعه به طبقات سه گانه و قرار دادن حاکم حکیم در راس جامعه بی شک به سازمان های دولتی و اجتماعی ایرانی نظر داشته است. ایرانیان نه فقط بر دانش و حکمت

یونان تاثیر گذاشتند بلکه در آداب زندگانی و وسائل معاش و ابزار آلات خوان و سفره و تهیه غذا و شناختن وسائل رفاه از ایرانیان که در خوب و خوش زیستن سابقه ای دیرین داشتند شیوه زندگی بهتر را فرا گرفتند. بعضی محققان بر این گمانند که سوزاندن کتابخانه های ایران به دست یونانیان بدین منظور بوده است که معلوم نشود بسیاری از علوم آنان میراث شرق و ایران بوده است که با خود به یونان بردند (آذرنوش، ۱۳۵۴).

این نکته را باید در نظر داشت که از بین رفتن کتاب ها و کتابخانه های ایران در حملات اسکندر، اعراب و مغول موجب شد که ایرانیان به سبب آن که منابع مکتوب فرهنگ و تمدن خود را از دست دادند ناچار شدند برای تحقیق و پژوهش در تاریخ و تمدن خود به منابع یونانی دست یازند و تاریخ جنگ های خود و حتی جنگ های ایران و یونان را از کتب یونانی اقتباس کنند و ناگفته پیداست که مورخان یونانی در ثبت و ضبط نبردها، هیچگاه قلم را به زیان خویش نگردانده اند. گیرشمن فرانسوی در باره تاثیر ایرانیان و فرهنگ آنان بر یونانیان در کتب متعددی سخن گفته است.

ایرانیان علاوه بر تاثیر بر یونانیان بر فرهنگ اعراب تاثیر گذاردند. عرب ها بهره مندی زیادی از ایرانیان داشتند. اعراب هنگام هجوم به ایران با دوران جاهلیت خود یعنی دوران پیش از اسلام چند سالی بیشتر فاصله نداشتند. در آن زمان آداب و عادات جاهلی از اعراب ریشه کن نشده بود. علاوه بر این در راه بدلیل زندگی قبیله ای خود به زندگی شهر نشینی به ایران که نزدیک ترین همسایه و متمدن ترین آنان بودند نیاز فراوان داشتند. در نتیجه بسیاری از آداب زندگی، معاش و تهیه وسایل زندگی و آداب مملکت داری، تدبیر و سیاست را از ایرانیان آموختند. علوم آنان به وسیله ایرانیان مدون شد و حتی در دانش های مخصوص زبان عربی همچون صرف و نحو و علوم بلاغی، ایرانیان سهم عمده در تدوین کتب آنان به عهده گرفتند.

از بین رفتن کتب ایران قدیم و رواج زبان عربی در مجامع ایرانیان موجب شد که همه کتب علوم ایرانیان قرن های متمادی به زبان عربی نوشته شود و گنجینه علم و ادب عرب زبانان غنی شود. هجوم بزرگ دیگری که تاریخ شاهد آن است حمله مغول و تیموریان در قرن هفتم و هشتم هجری می باشد. با آن که بیدادگری و خونریزی مغولان ضرب المثل بی رحمی ها و ویرانگری هاست، اما تاثیر ایرانیان بر این افراد بیش از تاثیر ایرانیان بر یونانیان است. گیبسون و براون (۲۰۰۱) یاد آور شدند دوام بخشیدن و پایدار سازی فرهنگ زمانی پدید می آید که ارزش ها و باورهای بنیادی گروه های غالب در جامعه به راهبردهای ثانوی برای عمل کردن در محیط تبدیل شوند. این راهبردهای ثانوی عبارتند از: ابزاری و بیانی.

راهبردهای ابزاری : راهبردهایی هستند که در آن ها ارزش ها و باورها در آن چه می تواند انجام دهد و چگونه آن را انجام دهد بازتابیده می شوند. راهبردهای بیانی: در قلمرو نمادی عمل می کند و می کوشد تا ثبات و پایداری را حفظ کند. آن ها گروه را کمک می کنند چراکه دارای معانی مهم برای افراد جامعه هستند و دیگران آن ها را به آسانی به عنوان ویژگی مربوط به آن جامعه تشخیص می دهند. شیوه های اجرایی و فعالیت های افراد که در تعامل با محیط است ریشه در راهبردهای ثانوی دارند.

با روی کار آمدن نظام جمهوری اسلامی، توجه به فرهنگ اسلامی در رأس کارها قرار گرفت. این امر از آنجا اهمیت پیدا کرد که پیروزی انقلاب اسلامی مدیون تکیه کردن رهبران آن بر فرهنگ اسلامی بود. بنابراین همچنان که نظام با تکیه بر فرهنگ اسلامی بر سر کار آمده بود، برای تداوم حیات نیز می بایست بر فرهنگ اسلامی تکیه می کرد. بدیهی است در جمهوری اسلامی، هدف سیاست های رسمی تقویت و گسترش فرهنگ اسلامی بوده است؛ اهمیت جایگاه فرهنگ اسلامی – ایرانی در آینده نگری نظام جمهوری اسلامی و چشم انداز برنامه بیست ساله کشور در حدی است که نه تنها ضرورت ایجاد نقشه راه و مهندسی فرهنگی کشور را رهبری نظام به صراحت و قاطعیت اعلام کرده، بلکه با جدیت اجرای این امر را از مسئولان و متولیان نظام خواستار شده است. تأسیس نظام فرهنگی کشور، که مبتنی بر فرهنگ اسلامی – ایرانی ترسیم شده است، ضرورت آشنایی با فرهنگ اسلامی – ایرانی در قلمرو مفهوم شناسی با بیان خصوصیات و ویژگی های هر یک را نشان خواهد داد.

خرده فرهنگ

خرده فرهنگ دردانش مردم شناسی به ارزش ها و هنجارهای متفاوت با ارزش ها و هنجارهای گروه اکثریت که یک گروه درون جامعه ای بزرگ تر داراست، گفته می شود. خرده فرهنگ ها قابل شناسایی و تغییر هستند و بیشتر به ارزش های گروه اقلیت گفته می شوند. خرده فرهنگ ها به رغم ارزش ها و هنجارهای متمایزشان بعضی از اصول بنیادین فرهنگ مادر را حفظ می کنند. خرده فرهنگ که خود انواع مختلف دارد، باعث شکاف در تمایلات ذهنی، سبک زندگی و ایجاد تغییر در تصویر ظاهر، طرز حرکت و زبان در یک جامعه می شود.

درون هر جامعه ای خرده فرهنگ های مختلفی وجود دارد که یکی از مطرح ترین آنها، اقوام آن جامعه است. با توجه به زمینه های تاریخی، جغرافیایی شکل گیری اقوام مختلف، امکان بروز تفاوت هایی در ارزش های فرهنگی آنان وجود دارد. از طرفی جهانی شدن، ارتباطات و تعامل میان اقوام موجب همسانی و

نزدیکی ارزشهای فرهنگی قومیتها میگردد. برای مدیریت موثر جامعه، فرهنگ از زیست بوم، اقتصاد، پیشینه تاریخی، جغرافیا، ارتباطات اجتماعی بیرونی و درونی، فردی، میان فردی، همگانی و عوامل متعدد دیگر متاثر می شود (فلاحی، ۱۹۹۰). البته فرهنگ یک کشور یک دست نیست. بلکه در همه جوامع گروه هایی با ویژگی های فرهنگی مختص به خود که آن ها را از فرهنگ اصلی و مسلط جامعه مجزا و متمایز می کند وجود دارد (اسماعیلی و همکاران، ۱۹۹۳).

در واقع در بطن هر فرهنگ گروه هایی وجود دارند که گر چه در بخش هایی از فرهنگ مسلط جامعه شریک هستند اما دارای ارزش ها، هنجارها، زبان یا فرهنگ مادی مشخص و ویژه خود هستند. این گروه ها خرده فرهنگ نام دارند. یکی از مهم ترین خرده فرهنگ های یک جامعه قومیت های آن جامعه است. قومیت به گروهی اشاره دارد که با ویژگی های بنیادین از قبیل زبان، آداب و رسوم، میراث تاریخی از سایر گروه های اجتماعی که دارای پیوستگی و همبستگی نژادی هستند متمایزند. از قومیت ها به عنوان اقلیت ها و گاهی به عنوان خرده فرهنگ یاد می کنند. قوم یک سازمان اجتماعی شکل یافته ای است که در پهنه سرزمین معین قرار دارد و مردمی را که در طول تاریخ با هم پیوندهای اقتصادی، فرهنگی، خویشاوندی... برقرار کرده اند را تحت پوشش قرار می دهد (عسکریان، ۱۳۶۵).

یورگن (۱۹۹۶) قومیت را این گونه تعریف نموده است: قومیت گروه قومی یا جمعی هستند که در درون جامعه بزرگتر هستند که دارای تبار مشترک واقعی یا خیالی، خاطراتی از گذشته مشترک و تاکیدات فرهنگی بر یک یا چند عنصر نمادی است که بر اساس آن ها هویتش تعریف می شود (یوسفی و اصغر پور، ۱۳۸۸). اسمیت معتقد است قوم یک جمعیت انسانی مشخص با افسانه اجدادی مشترک، عناصر فرهنگی، پیوند با یک سرزمین تاریخی یا وطن و میزانی از حس منافع و مسئولیت است (اسمیت، ۱۳۸۸).

فرهنگ اسلامی

اگر تعریفی از فرهنگ را شیوه ی زندگی بر خواسته از اندیشه عقل نظری و نظام ارزشی یعنی عقل عملی بدانیم، آنگاه فرهنگ اسلامی را میتوان اینگونه تعریف کرد: شیوه زندگی بر خاسته از اندیشه ی توحیدی و نظام ارزشی اسلام را فرهنگ اسلامی می گویند. فرد متعلق به فرهنگ اسلامی کسی خواهد بود که برخوردار از یک اندیشه ی توحیدی میباشد و باید و نبایدهای زندگی اش را در شئون فردی و اجتماعی مستند به قرآن و سنت پیامبر اسلام (ص)، ائمه معصوم و الگوی زندگی اش سیره ی نبوی (ص) و علوی (ع) و روش زیستن عترت (ع) باشد (بابایی، ۱۳۸۴). از سویی فرهنگ اسلامی در تعامل با فرهنگ کهن ایران،

زایش هایی شگفت انگیز، فراورده هایی ارزشمند و آفرینش هایی خلاق و زیبا را بوجود آورده است. عکس العمل ایرانیان در برابر اسلام فوق العاده نجیبانه و سپاسگزارانه بوده و از یک نوع توافق طبیعی بین روح اسلامی و کالبد ایرانی حکایت میکند. به همان نسبت که اسلام یک دین همه جانبه است و بر جنبه های مختلف حیات بشری سیطره دارد، خدمات ایرانیان به اسلام نیز وسیع و گسترده و همه جانبه است... تمدن کهن ایران به تمدن جوان و با عظمت اسلامی، کمک و خدمات فراوانی نموده است (مطهری، ۱۳۸۲). به هر روی فرهنگ خودی با دو رکن اسلامی- ایرانی از دیر باز در بین دیگر فرهنگ ها جلوه ای خاص و شکوهمند داشته است. تعامل اسلام و ایران موجب خلق زیبایی های ارزشمند شده و برای ایرانیان افتخار آفرین است. شاخصهای این فرهنگ را میتوان در منابع اصیل آن جستجو کرد. قرآن کریم و عترت دو یادگار ماندگار اسلام و نیز ادب و هنر ایرانی اسلامی است. ادبیات پارسی و عرفانی اسلام که درخشش های بی بدیلی از تلاقی این دو فرهنگ را خلاقانه منعکس نموده است؛ مراجع مناسبی برای درک درست ویژگیهای فرهنگ خودی است. با توجه به اینکه تمدن ایرانی در طول تاریخ حاصل برخورد و آمیزش فرهنگهای مختلف بوده است، اگر از خرده فرهنگ های محلی چشم پوشی کنیم، به نظر می رسد میراث فرهنگ ایران باستان، فرهنگ اسلامی و مدرنیته با درجه های گوناگون، سه عنصر برجسته فرهنگ امروزی ما را تشکیل میدهد. تعیین میزان سهم هریک از این عناصر در شکل گیری هویت امروز ما، از موضوعات مناقشه برانگیز میان محققان و متفکران اجتماعی عصر حاضر است؛ به گونه ای که برخی با بهادادن به یک عنصر و کم توجهی به عناصر دیگر، صورتی کاریکاتورگونه از فرهنگ ما به نمایش گذاشته اند. عده ای با تکریم از بعد غربی، به پایمال کردن گذشته ایرانی اسلامی همت گماشتند و به همین سان، گروهی دیگر با غیراسلامی قلمداد کردن هر آنچه خاستگاه صرفاً اسلامی ندارد، به مخالفت با دو بخش دیگر اهتمام ورزیده اند. باستان گرایان افراطی نیز همة مصایب و مشکلات را از ناحیه عرب دانسته و پالایش هر آنچه را به عرب مربوط است، راه درمان پنداشته اند و به احیای بعضی رسوم فراموش شده و بی کارکرد روی آوردند.

فرهنگ اسلامی، فرهنگی است که فراتر از خاستگاه خود، مدینه النبی، گسترش مکانی و زمانی یافته، اجتماعات متعدد را دربرمی گیرد؛ از حیات اجتماعی آنها متأثر می شود و بر حیات اجتماعی آنها تأثیر می گذارد (رجب زاده، ۱۳۷۶). تمدن اسلامی که در جزیره العرب و در بستر فرهنگ عربی متجلی گشت، به زودی در میان سایر اقوام و ملل منتشر شد و به پیدایش فرهنگ های اسلامی خاص آن مناطق انجامید، زیرا هریک از این اقوام دارای شرایط اقلیمی، سیاسی، اقتصادی و تاریخی متفاوتی بودند که پس از برخورد با اسلام، دیانت جدید بخش هایی از عناصر فرهنگی سابقشان را تأیید کرد و ماندگار شد.

فرهنگ ایرانی - اسلامی

فرهنگ اسلامی - ایرانی فرهنگی است که ایرانیان با نبوغ خویش اسلام را در چارچوب های قومی و ملی محصور نمودند و جنبه های جهانی آن را تفوق بخشیدند. با ورود اسلام به ایران جامعه بسته و کم ارتباط ساسانی جزئی از یک تمدن باز و جامعه ای بزرگ با تحرک اجتماعی چشمگیر شد که به لحاظ دیدگاه جهان شمول اسلام وارث تمدن های قبل از خود بود (مفتخری، ۱۳۹۲). تصلب و قشری نگری مذهب زردشتی همراه با رسوم و آیین های خشک و خسته کننده که مملو از احکام رنج آور و بیهوده شده و تأثیر خود را ازدست داده بود، از دلایل رویکرد ایرانیان به اسلام قلمداد شده است که خلاصگی و سادگی آیین و بی اعتبار کردن خون، نژاد و امتیازات پدران از ویژگی های بارز احکام فقهی آن بود (آرنولد، ۱۳۵۸).

فرهنگ هر یک از اقوام و ملل مسلمان از جمله ایرانیان، اخص از تمدن اسلامی است و گرچه نظام ارزشی آن از اسلام اقتباس شده است، باید به خود ایشان منسوب گردد و شناخته شود. آمیختگی فرهنگ اسلام و ایران به گونه ای است که حتی برای شناخت تاریخ ایران، شناخت اسلام لازم و ضروری است. در مقابل طرح این پرسش که اگر اسلام به ایران نیامده بود، تمدن اسلامی تا چه حد نشو و نما می یافت و جایگاه اصلی خود را پیدا می کرد، می تواند روشنگر نقش ایرانیان در مجموعه تمدن اسلامی باشد.

درفرهنگ اسلامی، ادب، خصال، علم و اخلاق همگی درون یک فرهنگ عالی به نام حکمت جای گرفته اند. این حکمت شامل هر گونه نمود و فعالیت است که می تواند نیرو بخش حیات هدفدار برای فرد و جامعه باشد. به وجود آمدن چنین فرهنگ هدف داری باعث شد که این فرهنگ سه قرن بعد از وفات پیامبر در همه زمینه ها پیشرو شود. زبان عربی زبان علمی جهان اسلام شد. تمام علوم به دست مسلمانان رشد پیدا کرد. فرهنگ ادبی به معنای عام چنان بالنده شد که مردانی مثل مولوی تربیت کرد که سازنده فرهنگ های دیگر اقوام و ملل بود. تا جایی که امروزه هر مکتب ادبی جهان بینی مولوی را عضوی از مکتب خود معرفی می کند. در صورتی که در هیچ یک از فرهنگ های بشری چنین تشکلی وجود ندارد. نمودهای هنری در کشورهای اندلس، هند، ایران و شام که در حد اعلازی زیبایی است نشان دهنده تحریک حس زیبا جویی است.

فرهنگ اسلامی محصول آبیاری زمینه های مستعد اقوام و ملت های گوناگون با آب حیات بخش دین اسلام بود. انسان ها دارای استعداد های خدا دادی مختلف اند. این انسان ها در بعد زمینی خود اگر در شرایط مناسب جغرافیایی قرار بگیرند با ایجاد نهادهای اجتماعی و سیاسی زمینه ساز ایجاد تمدن مادی می شوند. اکثر تمدن های شرقی چنین بوده اند. ولی آن چه در تمدن های غیر دینی ظهور کرده است بخش

ناچیزی از استعدادها و توانمندی های آدمی است. ادیان الهی در به فعلیت رساندن استعداد های الهی و آسمانی انسان، تلاش کرده اند. تمدن اسلامی از بنیانی و حیانی برخوردار است از جهتی ترجمه و حلقه ارتباطی تمدن های قبل و انتقال دهنده دست آوردها و میراث آن تمدن به نسل های بعد، خود مبتکر ومولد ابتکارات و دست آوردهای فراوانی می باشد.

منظور از فرهنگ اسلامی ، فرهنگ مسلمان ها است. در غرب اغلب اسلام و عرب را مترادف دانسته اند. تمدن اسلامی با آنچه بعضی به اشتباه تمدن عرب می نامند، نامی است که به تمدن شرق، همزمان با قرون وسطی اطلاق می شود. تمدن اسلامی تمدن یک ملت یا یک نژاد نیست بلکه مقصود تمدن ملت های مسلمان است که اعراب، ایرانیان و ترک ها و دیگران را شامل می شود که به وسیله دین رسمی یعنی اسلام ، زبان علمی و ادبی یعنی عربی با یکدیگر متحد شدند. این تمدن با هنر ایرانی و رومی و سایر جوامع ترکیب گردیده و تمدنی به نام تمدن اسلامی به وجود آورده است. این تمدن به درجه ای از عظمت و کمال و پهنآوری است که آگاهی از همه جنبه های آن کار بسیار دشواری است. با پیدایش اسلام و انتشار سریع آن در میان اقوام، ملل و جذب فرهنگ های بشری بنای مستحکم و عظیمی از فرهنگ و تمدن انسان، پایه گذاری شد که در ایجاد آن ملل و نژادهای مختلف سهیم بوده اند.

اسلام به مثابه دینی تمدن ساز، در منطقه ای ظهور کرد که از هرسو تمدن هایی بزرگ آن را احاطه کرده بود. اما، همان گونه که سرزمین خشک جزیره العرب از رطوبت دریاهاى اطراف محروم بود، نسیم فرهنگ و اندیشه تمدن های پیرامون نیز در این سرزمین چندان وزیدن نگرفت. اسلام در هنگامه ای پا به عرصه گیتی نهاد که به علل گوناگون، تمدنهای منطقه ای دوره بالندگی خود را پشت سر گذاشته، رو به ضعف می رفتند و این خود یکی از عوامل مؤثر در گسترش اسلام بود. دینی که محمد پیامبر(ص) آورد، به زودی از مرزهای جزیره العرب گذشت؛ امپراتوری های بزرگ را به چالش واداشت؛ از اندلس در غرب تا مرزهای چین را در شرق درنوردید و تمدن و فرهنگی بنا نهاد که نقش مهمی در تاریخ تمدن بشری ایفا کرد.

برخی از محققان، ضمن تعریف و تمجیدهای فراوان از فرهنگ و تمدن اسلامی، آن را امری تاریخی و مربوط به گذشته می دانند. از نظر آنها، فرهنگ به مثابه ارگانیکسی زنده است که فقط دارای یک دور زندگی است موجی است که اوج می گیرد، سپس فرومی افتد و دیگر اوج نمی گیرد. بر اساس این دیدگاه، اوج ترقی فرهنگ اسلامی قرن های سوم تا ششم هجری بوده و بعد از آن به انحطاط دچار گردیده است .

سخن در خصوص راههای احیای فرهنگ و تمدن اسلامی و اصولاً این موضوع که آیا اسلام میتواند مجدداً تمدنسازی کند یا خیر، از مسائل مناقشه انگیز عرصه فرهنگ و تمدن در عصر حاضر بوده و هست .

تمدن های بزرگ از دو پاره جدایی ناپذیر تشکیل میشوند : پاره نخست، جها نبینی صریحی است که میتواند مجموعه ای از نظامهای فرهنگی، ایدئولوژی یا مذهب باشد؛ پاره دوم، نظامی اقتصادی، ارتشی و سیاسی است که معمولاً در قالب امپراتوری یا نظامی تاریخی تعیین می یابد. بنا بر این فرق است میان اسلام و خلافت اسلامی زیرا: دولت ها پدید میآیند و از بین می روند، ولی فرهنگ ها هرگز نه چون ارگانیسم پدید میآیند و نه چون ارگانیسم نابود میشوند . یونان باستان به عنوان یک دولت مرد، اما پس از مرگ، قسمتی بزرگ از فرهنگ آن به سراسر عالم گسترش یافت و هنوز همچون عنصر مهمی در فرهنگ های اروپایی به حیات خود ادامه می دهد. روی هم رفته، هر فرهنگی ممکن است چندین قله داشته باشد؛ ممکن است اوج و حضیض هایی را به خود ببیند و هیچ چیزی که مخالف امکان تجدید حیات آن باشد وجود ندارد(شریف، 1362).

بنابراین تمدنی که اسلام بنا کرد در دوره هایی ضعف و رکود داشت اما منحن نشد و در زمان و مکان های مختلف از مدینه ،شام، بغداد، قاهره و قرطبه تا هرات ،استانبول ، اصفهان و دهلی در چرخش بود. برخی از محققان نیز نقش فرهنگ و تمدن اسلامی را واسطه و حلقه انتقال فرهنگ یونان باستان به اروپای قرون وسطا از طریق اندلس و جنگ های صلیبی می دانند و نقش نهضت ترجمه را در بلوغ فرهنگ و تمدن اسلامی بیش از حد جلوه می دهند، اما حقیقت آن است که فرهنگ یونانی فقط یکی از عناصری بود که در هاضمه قوی تمدن اسلامی هضم شد؛ ضمن اینکه همین فرهنگ یونانی قبلاً یکبار دیگر پس از حمله اسکندر به شرق و در نهضت هلنیسم، این منطقه را فراگرفت، اما در آن دوره چنین نهضت علمی گسترده ای را که در دوره اسلامی ظهور کرد، شاهد نبودیم. پس، اگر هنوز در مغرب زمین، تاریخ نویس ساده دلی هست که خالصانه گمان می کند اسلام هیچ فرهنگ تازه ای به وجود نیاورده است و جز آنکه فرهنگ یونان قدیم را به دنیای غرب منتقل کرده است، عذرش روشن است(زرین کوب، ۱۳۶۲).

فرهنگی که اسلام بنا نهاد، جامع الاطراف بود، ولی توحید جوهره اصلی و ستون محوری آن محسوب میشد. از این رو، مبانی و منابع اصلی تمدن اسلامی را باید در خود اسلام جستجو کرد نه بیرون از آن. اصولاً، در نظام فرهنگی اسلام، دین عنصری در کنار سایر عناصر نبود، بلکه محور و اساس فرهنگ اسلامی است و تجلی آن در تمامی مظاهر فرهنگی، از معماری تا ادبیات و از پزشکی تا آداب و رسوم قابل مشاهده است. از این رو، باید اضافه کرد که تمدن اسلامی بر بنیاد تمدن نهایی قبل از خویش بنا گشت و در

جذب، بومی سازی و اقتباس عناصر بیگانه تنگ نظری به خرج نداد. اما، توجه به این نکته مهم است که این نقل و اقتباس کورکورانه نبود، بلکه معیارسنجش میزان تطابق این عناصر بیگانه با اسلام و توحید بود و بس. به همین دلیل، دیانت جدید بسیاری از عناصر فرهنگی قبل از اسلام را تأیید نکرد و این عناصر به مرور ایام کارکرد خود را ازدست داده، به فراموشی سپرده شدند. پس، نخستین عنصری که فرهنگ و تمدن اسلامی را ممتاز می کند، خود اسلام است؛ به این معنا که با مبانی و اصول خود زمینه هایی را فراهم کرد تا سرمایه های فرهنگ پیشینیان نیز در تمدن و فرهنگ اسلام جذب شود.

چهارده قرن از ورود اسلام به سرزمین ایران میگذرد. در طول این مدت، بین اسلام و ایران از ابعاد مختلف، از جمله از نظر فرهنگی، تعاملات گسترده ای صورت گرفته است. ضرورت مطالعات جدید و تحقیق درباره تعامل فرهنگ ایرانی با دین اسلام، راهی است برای بازشناسی منتقدانه میراث گذشتگان و نیز دستیابی به شناختی نسبی از روند تلفیق متعادل گونه دو فرهنگ با یکدیگر. ورود اسلام به سرزمین ایران موجب ایجاد چالش میان فرهنگ اسلامی و فرهنگ ایرانی شد. بعضی از رفتارهای تحقیر آمیز اعراب به این چالش دامن زد. اما اندیشمندان بزرگ ایرانی با نفی و طرد رفتارهای اعراب و با پذیرش آگاهانه اسلام و تلفیق آن با عناصر سازنده و مثبت فرهنگ ایرانی موجب پیدایش فرهنگ و هویت تازه ای به نام فرهنگ ایرانی-اسلامی شدند. این فرهنگ چنان ریشه در خاک ایران دوآند که دیگر نمی توان عناصر ایرانی را از فرهنگ اسلامی جدا کرد و بین آن ها تضادی ایجاد نمود. این فرهنگ غنی به زودی مرزهای جغرافیایی را در نوردید و محصولات فرهنگی خود را به سرزمین های هند و چین عرضه داشت.

ایرانیانی که در قرن دوم هجری مسلمان میشدند، دیگر مانند گذشته با اعراب مسلمانی روبه رو نبودند. بعضی از اقشار در ایران به این تشخیص رسیده بودند که به جای هواداری از یک دین کهن که از محتوا خالی شده بود و احیای آن تقریباً امکا نپذیر نمی نمود، به دینی فعال و پویا روی آوردند که در عرض مدتی کوتاه، نیمی از جهان آن زمان را تحت نفوذ و چیرگی خود درآورده بود و روزه روز بر دامنه نفوذ و گسترش خود میافزود. برخلاف دین زرتشت که تنها به قلمروهای محدودی از حوزه فرهنگی ایران بسنده کرده بود و دیگر توان تبلیغ در سطح جهانی را نداشت، دین اسلام حتی از نیروی جهاد برای تبلیغ خود در ابعاد جهانی سود می جست. به علاوه، این دین، امکانات تحقق جهانی شدن را بالفعل داشت. شکوفایی فرهنگ ایرانی-اسلامی از قرن سوم به بعد آغاز می شود؛ که در آن شرایط، تسلط سیاسی اعراب در ایران عملاً منتفی شده بود و حاکمیت های ایرانی قدرت را در دست خویش داشتند. با اینکه با نهادینه شدن اسلام

در ایرانیان در قرن دوم هجری و فضای مناسبی که فراهم آمد و در فرهنگ ایرانی با ممزوج شدن با اسلام، در مسیر رشد و شکوفایی قرار گرفت.

نمی توان رفتار غیرعادلانه و برخلاف اسلام گروه هایی از اعراب حاکم به ویژه حاکمیت اموی را نادیده گرفت. فرهنگ جامعه نیز تاحدودی از آن متأثر شد؛ اما تنها راه نجات برای ایرانیان، مبارزه فرهنگی نبود. آنان توانستند در نیمه نخست قرن دوم هجری، امویان را از قدرت کنار زنند. ایرانیان در این نهضت فراگیر (قیام سیاه جامگان) نه تنها قدمی علیه اسلام برنداشتند، بلکه بر این اعتقاد بودند که باید افرادی از خاندان پیامبر (ص) را بر سریر قدرت قرار دهند تا جامعه از انحرافات و نابرابری های موجود رهایی یابد. حتی طرح فعالیت شعوبیه را نمی توان به عنوان نهضت فرهنگی ایرانیان علیه اسلام مطرح کرد.

درواقع، شعار اسلامی که شعوبیان در آغاز حرکت خود مطرح کردند، بیان کننده نوعی آرمان گرایی اسلامی بود. آنان با سرلوحه قراردادن آیه انا خلقناکم من ذکر او انثی.....(حجرات، ۱۳) به حرکت خود رنگ اسلامی دادند. آنان که در دفاع از حرکت شعوبیگری فعالیت کردند، صرف نظر از توده مردمی که به موالی معروف بود (یعنی شاعران و نویسندگان) افرادی مسلمان بودند که در آثار و اشعار خود معاندتی روشن با اسلام نداشتند؛ و گرچه بعضی از آنها به زندقه متهم شدند، این امر به دیانت اکثریت شعوبیان مسلمان خدشه ای وارد نمی آورد.

در هر صورت، از آنجا که اسلام دینی آرمان نگرا است و برنامه های آن، متضمن صلاح و فلاح جامعه است، نمی توان تصور کرد جمعیتی که با شعار اسلامی قیام می کند، هدفی جز اصلاح اجتماعی در سر بپروراند. این گروه نیز عملاً چنین بودند. شعوبیان تا قبل از انحراف از مسیر اصلی خود، درصدد ایجاد تحول در همه ابعاد سیاسی و اقتصادی، نظامی و فرهنگی بودند؛ هرچند که در آغاز، قدرت ایجاد تغییر در ساختار سیاسی اقتصادی حاکم در زمان بنی امیه را نداشتند، ضمن اینکه حرکت فرهنگی شعوبیه در برابر مظاهر فساد بنی امیه گرچه ظاهراً تحول مهم فرهنگی محسوب می شد، در باطن حرکت سیاسی به شمار می رفت. می توان گفت شعوبیه در آغاز، در پی آرمان مقدسی بود که تحقق آن را در سایه برنامه های اسلامی امکان پذیر می دانستند و قاطبه موالی نیز بر این امر ثابت قدم ماندند. اگر افرادی از شعوبیه در قرون بعد در دام تفاخرات قومی افتادند و به اسلام از آن رو که منتسب به عرب است پشت پا زدند، هرگز انقلاب شگرفی را که شعوبیان در ابتدا پدید آوردند، رخ نمی داد. ایرانیان از این طریق توانستند هویت و زبان خویش را حفظ کنند. آنان همچون بسیاری از ملل دیگر آسیایی و آفریقایی جذب اعراب شدند.

ایرانیان با انتقال میراث فرهنگی و تمدنی خود به فرهنگ و تمدن اسلامی که از قرن اول آغاز شد و در قرن دوم شکل گرفت، در شکل‌گیری فرهنگ و تمدن اسلامی نقشی مؤثر ایفا کردند. به هر روی، تداوم تاریخ و فرهنگ ایران، با ورود عناصر و فرهنگ ایرانی در ابعاد مختلف زندگی جامعه نواسلامی آغاز شد و طولی نکشید که با توجه به نیاز خلافت اسلامی به تشکیلات اداری ایرانیان، خلفا بسیاری از آیین‌های دولت‌داری و از آن طریق عناصر فرهنگ و تمدن ایرانی وارد جامعه اسلامی شد.

آنها با جوامعی که مدنیت رشدیافته تری داشتند، آشنا شدند. در واقع با مدنی شدن جامعه اسلامی، بر اثر ارتباط و داد و ستد با جوامع مدنی آن روزگار که مسلمان شده بودند، تفکری سامانمند در باب روش‌های راهبرد جامعه اسلامی شکل گرفت و ایران به عنوان یکی از دو تمدن مهم آن روزگار، به عنوان بزرگ‌ترین جامعه مدنی ای مطرح شد (ابن خلدون، ۱۳۴۵). سنت، سابقه قدیم و قومی فرهنگ و تمدن ایرانی در تعاطی با فکر، فرهنگ و جهان‌نگری اسلامی، تأثیرات عمیق و نیرومندی در تعریف و تحدید غایات حکومت و روش‌های اداره جامعه اسلامی برجای گذاشت. البته خود نیز تأثیراتی پذیرفت. تحول قابل توجه در روند تعامل این دو فرهنگ، اهتمام ایرانیان به تطابق سنن کهن ایرانی با هنجارها و تعالیم اسلامی است.

خلافت بنی امیه که روح عدالت‌خواهی اسلامی و برادری را کنار نهاده بود و قومیت‌خواهی تنگ‌نظرانه را در جهان اسلام پیاده کردند موجب گسترش دامنه اعتراضات در میان اعراب به ویژه شیعیان و خوارج و ایرانیان شد. در قیام علیه امویان نقش ابومسلم خراسانی بسیار تعیین‌کننده است. ابومسلم برای برانداختن دولت اموی و برقراری خاندان عباسی، فقط به دعوت مسلمانان ایرانی برای بیعت با هاشمیان اکتفا نکرد؛ بلکه افزون بر اعراب ساکن خراسان، از ایرانیانی که با دین و روایات وطنی خود باقی مانده بودند، یاری خواست و آرای محلی را با اصول اسلامی موافق ساخت و به این وسیله به انجام دادن مقصود بزرگ خود موفق شد. این توفیق مرهون حمایت عناصر مختلف و گوناگون است (صدیقی، ۱۳۷۲).

ایرانیان به خصوص خراسانیان نقشی بی‌بدیل در به راه انداختن جنبش و پیروزی بر خلافت بنی امیه ایفا کردند. محققان بر این امر تصریح کرده‌اند که خراسان بهترین مکان برای تبلیغ دعوت عباسیان بوده است (ابن طقطقی، ۱۳۱۷). مسعودی درباره ارتباط دولت عباسیان با خراسان می‌گوید: خراسان را در دولت می‌نامیدند؛ زیرا حکومت عباسیان از خراسان ظهور کرده بود (مسعودی، ۱۳۴۴). داعیان عباسی با نظریه شعوبیه مبنی بر برابری اقوام مسلمان و با تکیه بر برتری خاندان خود به خاطر انتساب به خاندان پیامبر اکرم (ص) به میان بزرگان ایرانی رفتند و با توجه به زمینه‌های نارضایتی عمومی موجود توانستند

همکاری سران ایرانی رابه سوی خود جلب کنند. وجود شواهد مختلف، گویای مختلف ارادت مردم ایران، به ویژه خراسان، در همان اوایل قرن دوم هجری به خاندان پیامبر(ص) است.

بدین سان، ایرانیان پیش از آنکه به شیعه دوازده امامی روی آورند، به خاطر ارادت به خاندان پیامبر (ص) دلبستگی به اصالت های خاندانی که تاحدودی در پیش از اسلام ریشه داشت، برای برپایی خلافتی تلاش کرده بودند که خود را به همین خاندان شریف منتسب نمایند. با وجود نگرش فوق در ضمن فرهنگ ایران، ایرانیان دردرازمدت شیعه بنی عباس نشدند. لازم به ذکر است که همواره در طول تاریخ یک انتخاب عمومی و یک گرایش ویژه، ایرانیان را به اهل بیت (ع) نزدیک نموده است که می تواند درگرایش های خالصانه و حق طلبانه آنان ریشه داشته باشد. با وجود این، بعضی از محققان تلاش کرده اند تشیع را ساخته و پرداخته ایرانیان معرفی کنند.

بر اساس موارد فوق، توجه به چند نکته محوری لازم و ضروری است:

۱- فرهنگ اسلامی ایرانی خدا محور است. هر انسانی رضایت خدا را بیشتر فراهم کند بهره ورتراست

و بهره وری کسی افزونتر است که با عبودیت شایسته و بایسته، رضای خدا را بیشتر جلب نماید.

۲- همه نعمتها و امکانات از سوی خدا برای استفاده انسان آفریده شده است و در اختیاراوست و

باید از این نعمات به درستی بهره مندشود و کسی بهره ورتراست که بتواند با استفاده شایسته و بایسته از این منابع در راه رضایت صاحب نعمت و خالق رازق گام های استوارتری بردارد.

۳- انسان دارای ظرفیتی عالی است. از روح خدا دراو دمیده شده است و میتواند به عالیترین مقام

در کائنات (هستی) دست یابد و کسی بهره ورتراست که بتواند هرچه بیشتر به کمال خود در این راستا نایل شود و خود را شکوفاتر سازد.

۴- هر عملی در عالم به خود انسان بر میگردد. لذا اگر کسی کاری را درست انجام دهد، یعنی در

راستای رضای الهی باشد و آنگونه که او می پسندد باشد، بهره ورتراست و از بازتاب آنچه به او بر میگردد بهره وری اش افزونتر میشود.

۵- امور عالم ظاهری دارد و باطنی. در فرهنگ اسلامی ایرانی باطن بر ظاهر و سیرت بر صورت و

معنا بر شکل، اولویت واهمیت دارد. بهره وری آنگاه افزونتر است که بر ظاهر و صورت توقف نشود پس از عبور از آن به اصل و جوهر و باطن اندیشه شود، لذا افراد ژرف نگر بهره ورتراست.

۶- آخرت گرایی در فرهنگ اسلامی ایرانی بسیار حائز اهمیت است. توجه به افق دید بلند مدت و پرهیز از کوتاه نگری مورد تاکید است و هر چه عاقبت اندیشی و آخر نگری بیشتر باشد بهره وری افزونتر است.

۷- غنیمت دانستن فرصتها و توجه به این نکته که جهان در حال گذر است و نعمات و امکانات و فرصتها نیز در گذر و عبورند و مدیریت زمان لازم است. لذا هر چه از آنچه که هست برای آنچه که باید باشد بهر مندتر باشیم، بهره وری بیشتری خواهیم داشت

۸- اعتدال و میانه روی از تاکیدات این فرهنگ است و از این روست که با پرهیز از افراط و تفریط و پیمودن راه اعتدال میتوان بهره وری بیشتری حاصل کرد.

نفوذ فرهنگ ایرانی در خلافت عباسیان

غالباً پیروزی عباسیان را پیروزی ایرانیان بر اعراب دانسته اند. با این حال نباید از نقش بسیار مهم ایرانیان در پیروزی بر بنی امیه غفلت کرد. حاکمیت بنی عباس با اینکه استمرار تسلط اعراب را به دنبال داشت، خود موجب تغییرات فراوانی در جامعه ایرانی شد. ایرانیان توانستند در دستگاه خلافت عباسی نفوذ کنند و حتی بعضی همچون آل برمک به مقام وزارت ست یافتند. در نتیجه طولی نکشید که بسیاری از امور کشوری و لشکری در خلافت عباسیان، در اختیار ایرانیان قرار گرفت (افتخار زاده، ۱۳۷۶).

با این حال، نباید تصور کرد که در نیمه اول قرن دوم هجری، و به ویژه پس از پیروزی قیام سیاه جامگان، فرهنگ ایران قبل از اسلام کاملاً احیا شد. با توجه به روند روبه افزایش مسلمان شدن ایرانیان و باورهای اسلامی در اذهان ایرانیان، می توان مشاهده کرد که آنان در شرایط جدید توانستند با نفوذ در دستگاه خلافت عباسی، فرهنگ خویش را در چهارچوب خلافت اسلامی احیا کنند. وزیران ایرانی بنی عباس، آموزش های عربی دیده بودند. آنان در زمینه کتابت نامه به زبان عربی مهارت داشتند؛ آداب دینی اسلامی را نیک می دانستند، در عین حال در شکل لباس، نوع غذا، کسب موسیقی و امثال آن، آداب ایرانی خود را حفظ کرده بودند. با این حال، همان طور که اظهار شده است، با نفوذ عناصر ایرانی در دستگاه خلافت عباسی بود که آنها جشن های باستانی نوروز و مهرگان را به رسمیت شناختند. لباس ایرانی، لباس رسمی دربار بود. در درباریان، آداب و رسوم پادشاهان ساسانی را تقلید می کردند (جاحظ، ۱۹۶۸). زرین کوب (۱۳۴۳) معتقد است که با سقوط امویه پاره ای از تمدن و فرهنگ ایرانی که در دنیای اسلام قابل جذب بود در خلافت عباسی جای خود را باز کرد. شایان ذکر است که در همین زمان ایرانیان از فرهنگ قرآنی

تأثیر پذیرفتند و در عرصه علم و دانش حضور خود را در دفاع از این ارزش ها بیشتر از گذشته نمایان ساختند.

با نگاهی به جنبه های مختلف این واقعه، دریافت می شود که مهم ترین دستاورد تغییر خلافت، ابعاد فرهنگی آن بود؛ زیرا بر اثر نفوذ ایرانیان در دستگاه خلافت عباسی، عناصر فرهنگ ایرانی در اسلام گسترش یافت. شکل طبیعی و عادی این روند و عدم تحمیل و اجبار موجب شد تعارض و تقابلی در عمل بین آن دو فرهنگ ایرانی و اسلام به وجود نیاید؛ بلکه زمینه های مشترک فرهنگ ایرانی اسلامی در تعاملی دوطرفه در این زمان پایه ریزی شود. از این جنبه یعنی جنبه فرهنگی که بگذریم، تغییر خلافت برای عموم مردم دستاورد جدیدی نداشت؛ و طولی نکشید که توده مردم دریافتند عباسیان از نظر اعمال قدرت و استبداد تفاوتی با امویان ندارند و هر دو برای حفظ حاکمیت خود به هر اقدامی دست می زنند.

افکار، نظریات، تصورات و عقاید مختلف افراد یک جامعه، در طول قرن ها، معمولاً در حال طلوع و افول دائمی است؛ و اگر بعضی از آنها باقی بماند، به دلیل تناسب آن موارد با شرایط داخلی و خارجی آن جامعه است. از این رو، جامعه ای که در طول تاریخ، عناصر و عوامل فرهنگی خود را با سعی و خطا انتخاب و با آنها زندگی کرده است، قاعدتاً نمیپذیرد که یک باره فرهنگی دیگر جایگزین فرهنگش شود، به ویژه اگر تمدن و فرهنگی نیرومند، ریشه دار و پویا داشته و در دادوستد جهت رشد و شکوفایی آماده و به دور از تعصب باشد.

فرهنگ ایرانی از همان نخست با فرهنگ های دیگر ترکیب یافته ولی این امر موجب از بین رفتن و اضمحلال فرهنگ ایرانی نشده است. فرهنگ ایرانی پس از مهاجرت آریاییان به این سرزمین، به تدریج ترکیبی از فرهنگ آریایی و فرهنگ اقوام بومی که پیش از آریاییان در ایران زندگی میکردند، یافت. در نتیجه تلفیق فرهنگ بومیان و آریاییان، فرهنگ سرزمین ایران از زاینده گی و رشد عظیمی برخوردار شد. عوامل بی شماری که مهم ترین آنها را استقرار کشور در مناطق های مهاجم پذیر و مهاجریاب می توان دانست، به ایرانیان کمک کرد تا از دستاوردهای نیک و بد دیگران آگاهی یابند و در عرصه های مادی و معنوی تمدن، حاصل کارهای بسیاری را معاینه کنند. در واقع، این قانونی عمومی است که بر اثر برخورد سازنده و تلفیق دو فرهنگ با یکدیگر، فرهنگی عظیم تر و جهشهای فرهنگی والاتری را می توان دید. فرهنگ ایرانی از طریق تلفیق با فرهنگهای دیگر، مسیر تحولات را در سیر تکامل خود ادامه داد. ورود اسلام به این سرزمین، با توجه به نفوذ تدریجی آن در قرن اول هجری، نمی توانست اثرات و نتایج خود را بلافاصله متجلی سازد. روند اسلام پذیری در مناطقی که کمتر قابل دسترسی است، مثل مناطق کوهستانی و حتی در بعضی از روستاها

تأحدودی هنوز ادامه داشت. آن ها در قرن دوم نیز به مرور با دین اسلام آشنا شدند. البته در بین ایرانیان، افرادی در همان قرن اول هجری از اسلام استقبال کردند. تعداد زیادی از این افراد، از اشخاص برجسته و بانفوذ جامعه بودند.

می توان گفت، در میان قشرهای مختلف، نخست بزرگ زادگان ایرانی اسلام آوردند و توده های مردم به ویژه روستاییان تا چند سده همچنان به دین و آیین نیاکانی خود پایبند مانده بودند. در این میان، تردیدی وجود ندارد که افرادی از عامه مردم هم به اسلام گرویده بودند، ولی بر اساس تداوم نسبی فرهنگ شبه کاستی ایران، نقش چندانی در تحولات جامعه نداشتند. آنچه فرهنگ اسلامی ارائه میکرد، پیام آور تساوی بین انسانها بود. پیامبر اسلام(ص) بارها تأکید کرده بود که من انسانی همچون دیگران هستم اما مسئولیت رسالت و پیامبری نیز دارم. لذا عوامل مذکور موجب شد فرهنگ ایران در دو قرن اول دچار تحول اساسی شود.

نهادینه شدن فرهنگ ایرانی در طول صدها سال، تلاش نجبا و اشراف برای حفظ این فرهنگ با ظاهری جدید، موانعی اساسی برای هرگونه تحول بود. به هر حال، هر دو فرهنگ در موضوع فوق با یکدیگر تماس حاصل کردند و اجزای آنها در گذر زمان بر یکدیگر تأثیر گذاشتند و بعد از قرنهای بین آنها همزیستی به وجود آمد. با وجود موانعی که در روند تسریع تحولات فرهنگی در دو قرن اول هجری مشکلاتی ایجاد کرد. عواملی چند، ضرورت تحولات را اقتضا می کرد. برآمدن عنصر ایرانی در دستگاه خلافت و نقش فعال آنان در سرنگونی امویان و به خلافت رسیدن عباسیان و حتی استمرار این خلافت، شاهی بر این مدعا است. مشارکت ایرانیان در گسترش اسلام، بالطبع در عرضة بعضی ارز شهای جدید در تحول فرهنگی ایران در قرن دوم هجری مؤثر افتاد. این جریان با خلافت عباسیان اوج گرفت.

مردم ایران با اشتیاق فراوان در پی عدالت، دوستی، برابری و آزادی بودند و منادی صلح و آرامش بر پایه حکمت، دانایی و معنویت به شمار می آمدند و اسلام همه اینها را در جهان بینی توحیدی و مکتب انسان بخش خود ارائه کرد. مکتب اسلام، برخلاف افکار و عملکرد بسیاری از خلفا و امرایی که به قدرت دست یافتند، خواستار نابودی عناصر فرهنگی و علمی نبودند؛ بلکه با برخوردی مبتنی بر عقلانیت، انصاف و طرح ارزشهای الهی، محیط مناسبی برای تعامل با فرهنگ ایرانی فراهم کردند. طولی نکشید که ایرانیان با درک عمیق و منطقی خود، به این واقعیت پی بردند فرهنگ خود را از معارف الهی اسلام غنی ساختند و خود نیز در نشر معارف اسلامی کوشیدند.

ساختار اجتماعی ایران پیش از اسلام که نظام طبقاتی بود به چهار طبقه ۱- نظامیان (ارتش‌تازان) ۲- روحانیون (موبدان)، ۳- ماموران اداری (دبیران) ۴- کشاورزان و پیشه‌وران و توده‌های فرودست تقسیم میشد و هر طبقه نیز اصنافی را در بر میگرفت. در راس طبقات مذکور هفت خاندان شاهی (ویسبندان) جای داشت. ویسبندان ترکیبی از واژگان "ویس" به معنی خاندان و "بذ" به معنای رئیس بود، که خاندان ساسان سر آمد آنان بود. ویسبندان با سقوط دولت ساسانی و در جریان تحولات سیاسی و اجتماعی بعدی به طور کامل محو شد و از جامعه ایران رخت بر بست. اما دهقانان که مالکان املاک و دارای اشرافیت موروثی بودند و در پایین‌ترین رده خاندان‌های شریف جای داشتند و در زمره اشراف درجه دوم بودند و برای حفظ منافع و موقعیت خود از در مصالحه، سازش و همکاری با اعراب مسلمان در آمدند و به حیات خود ادامه دادند.

بنیادی‌ترین تغییر و تحول در تاریخ اجتماعی ایران، شکسته شدن ساختار بسته آن بود که سبب پژمردگی روح انسانی اکثریت افراد جامعه ایرانی شده و آن را از شکوفایی باز داشته بود. شکسته شدن این سد که پیامد حمله اعراب مسلمان به ایران بود راه را برای پویایی روح، نبوغ و اندیشه و ذوق ایرانی و ایرانیان گشود. از این رو ایران صحنه‌آشنایی و داد و ستد فکری، فرهنگی و اجتماعی ایرانیان با دیگر اقوام و تمدن‌ها گردید. زیرا اقلیت فرا دست طبقات جامعه ایرانی که ارکان اصلی اقتدار دولت ساسانی بودند و بر جان و مال فروستان حکم می‌راندند، و به تدریج برای طبقات فرو دست زمینه و فضای تازه‌ای برای باز تعریف جایگاه و نقش آفرینی آنان فراهم آمد.

زمینه‌ها، علل و عوامل استمرار و گسترش فرهنگ و تمدن ایرانی در دوره اسلامی

استمرار فرهنگ ایرانی در دوره اسلامی معلول زمینه‌ها و علل و عواملی بود. از جمله زمینه‌ها، عوامل و علل این استمرار فرهنگی و تمدنی عبارت است از: ناآشنایی اعراب حاکم با نظامات اداری، سیاسی و تشکیلاتی مناطق مفتوحه بود. اصولاً جامعه عرب مسلمان در آغاز عصر فتوحات از نظر ساختاری فاقد مولفه‌ها و ویژگی‌های یک جامعه پیچیده شهری بود. نظام خلافت بر مبنای زمینه‌های اجتماعی و سنتی قوم عرب بیشتر حالتی خود معیشتی داشت و سامانه‌های اداری، تشکیلاتی، مالی، سیاسی‌ای که در امپراتوری ایران و روم برقرار بود در دولت نوپای خلافت هنوز مستقر نگشته بود و امور جاری خلافت بر مبنای مقررات و احکامی که در عرصه‌های حقوقی، مالی، اجتماعی و نظامی از شریعت و عرف اجتماعی عرب ناشی می‌شد انجام می‌شد. هنگامی که اعراب مسلمان بر ایران چیره شدند خود را با ساختار و تشکیلات اداری

، مالی و فرهنگی کهن و پیچیده ای رو برو دیدند که کمترین آگاهی از آن داشتند. از این رو برای تسلط بر اوضاع دو راهبرد اساسی انتخاب کردند:

-زرتشتیان را به استناد حدیثی از پیامبر (ص) در زمره اهل ذمه قرار داده و به آن ها اجازه دادند با پرداخت جزیه بر شعائر و آداب و رسوم خود باقی بمانند ، سپس به اشرافی که در اداره امور دیوان ها با ایشان مصالحه کرده بودند امتیازات اجتماعی و مالی بخشیدند و جایگاه اشرافی آنان را به رسمیت شناختند. مصالحه این اشراف با اعراب از چنان اهمیتی برخوردار بود که عمر خلیفه دوم فرمان داد نام برخی از ایشان را در دفتر عطاء ثبت و به هر یک دو هزار درهم پرداخت گردد.

-از سوی دیگر پایگاه اقتدار اجتماعی و مالی کهن خاندان شریف ایرانی که بر آمده از سنت و ساختار سلسله مراتبی جامعه ایرانی پیش از اسلام بودند سبب گردید این خاندان درک و آگاهی عمیق به امور سیاسی ، اداری ، مالی و تشکیلاتی بیابند. از این رو در دوره اسلامی با از میان رفتن طبقات برگزیده ای همچون ویسبذان و خاندان شاهی ، این خاندان ها و طبقات به عنوان کارشناسان امور اداری، تشکیلاتی، خبرگان سیاسی و فرهیختگان اجتماعی مورد اقبال حاکمان عرب قرار گرفته و از این راه آنان فرصت یافته در جهت حفظ و گسترش موارث فکری، فرهنگی و تمدنی قوم خود بکوشند.

از جمله علل حمله اعراب مسلمان به ایران و دیگر سرزمین ها ، انگیزه های دینی بود. اسلام پیروان خود را فرا میخواند تا پیام و آموزه های دین خاتم را به همه مردمان برساند و حتی در صورت وجود موانع نظامی بر سر راه ابلاغ پیام اسلام به جهاد و مبارزه برخیزند(سبا، ۲۷۸، صف ۹). از این رو اعراب مسلمان به مردمان این سرزمین ها پیشنهاد پذیرش دین اسلام و پیوستن به امت اسلامی را می دادند و غالباً از به کار گیری زور و اجبار در پیام رسانی خودداری می کردند. همین راهبرد به آن ها کمک کرد آسان بر اوضاع مسلط شوند و دامنه اقتدار دولت اسلامی را گسترش دهند.

علاوه بر این آموزه های عمیق اسلام، تحریف و تبدیل آموزه های کیش زرتشتی، غلبه جزمیت و نابدباری با هر گونه اندیشه اصلاحی و تغییرات سیاسی و اجتماعی که عرصه را بر طبقات فرودین جامعه تنگ کرده و افق روشنی را در زندگی آنان ترسیم نمی کرد، اتخاذ سیاست های اعطای امتیازات مالی، اجتماعی و تشویقی توسط برخی از خلفا و حاکمان مسلمان در جهت ترغیب رعایای ایرانی به اسلام و اتخاذ سیاست های سخت گیرانه بر طبقات و گروه هایی که تمایل به پذیرش اسلام نداشتند و همکاری بسیاری از اعضای طبقات و خاندان های شریف و بزرگ ایرانی با اعراب مسلمان یا گرویدن آنان به اسلام از جمله علل و عوامل مهم رشد و گسترش اسلام در جامعه ایرانی طی سده های اول و دوم هجری شد.

سر انجام در اثر آشنایی بیشتر و عمیق تر ایرانیان با آموزه های اسلام ، به تدریج دین جدید مورد پذیرش اکثریت جامعه ایرانی قرار گرفت و آیین زرتشتی را که حامیان اصلی خود یعنی دولت ساسانی و نهاد رسمی روحانیت را از دست داده بود ، به عقب راند. آموزه های اسلام تاثیرات سیاسی ، اجتماعی و فرهنگی عمیقی در جامعه ایرانی بر جای نهاد. از منظر سیاسی، اسلام به نظریه سیاسی مبتنی بر اندیشه پادشاهی فرهی و موروثی پایان بخشید و نظام سیاسی مبتنی بر دولت اسلامی با شاخص های ویژه خود جایگزین آن ساخت. هر چند اعراب مسلمان خود از اندیشه و تعالیم سیاسی اسلام دور شدند. از جنبه اجتماعی آموزه های اسلام با نفی هر گونه تبعیض ، تفاخر و برتری جویی نژادی ، قومی ، طبقاتی، گروهی و هر گونه انحصار طلبی بیشترین چالش با آموزه های زرتشتی گری، اندیشه ها و ساختارهای ناروای اجتماعی و حامیان آن رادر انداخت و تغییراتی عمیق در ساختار اجتماعی ایران پدید آورد و با در هم شکستن ساختار طبقاتی و موروثی جامعه ایرانی منجر به تحرک، پویایی و آزاد سازی انرژی و ظرفیت های نهفته اجتماعی ایرانیان گردید. این آموزه ها با نفی امتیازات طبقات غالب در جهت ارتقاء و پویایی طبقات فرودین جامعه قرار گرفت و منجر به ظهور طبقات اجتماعی جدیدی گردید. از حوزه فرهنگی نیز باورها، شعائر و سنت های دینی، اعتقادی و عبادی اسلام و نهادهای وابسته به آن ها با سرعت در جامعه گسترش یافت و در عناصر فرهنگ ایرانی ترکیب شد و بخش جدایی ناپذیر از هویت ملی ایرانیان گردید.

گسترش اسلام و فرهنگ اسلامی و پذیرش سیاسی یا قلبی آن از سوی اکثر ایرانیان و تلاش بسیاری از آنان در راه گستراندن آموزه ها و معارف دین جدید از یک سو، جدیت و اهتمامی که برخی از اعضای این خاندان و طبقات کهن در کنار پذیرش اسلام به حفظ و گسترش موارث فرهنگ کهن و قومی خود داشتند منجر به شکل گیری فرهنگ دو وجهی و ترکیبی ایرانی - اسلامی گردید. مهم ترین عرصه هایی که اعضای این خاندان برای حفظ و انتقال موارث فرهنگی و تمدنی کهن خود به دوره اسلامی مورد توجه قرار دادند در زمینه حکمت، پند، اندرز، روایت و گزارش اخبار تاریخی و سنت های شکوهمند ملی ، آداب سیاسی و حکومت داری، تشکیلات اداری و مالی، موسیقی، عمران و شهر سازی و محافظت از آثار فکری و فرهنگی قومی بود. در عرصه پند و اندرز حاکمان مسلمان ، اعضای خاندان ها و بزرگان ایرانی با الگو گیری از این منصب کهن در بار ساسانیان ، یکی از راه های انتقال هنجارهای فرهنگ سیاسی کهن قومی به دوره جدید یعنی حاکمان مسلمان را که در امور حکومت داری کم تجربه بودند، می دانستند. حاکمان مسلمان نیز به زودی خود را به راهنمایی و مشورت با بزرگان ایرانی برای فهم رموز سیاسی و حکومت داری نیازمند یافتند. از این رو در نواحی مختلف ایران حاکمان مسلمان، بزرگان و خاندان های شریف و با نفوذ را

به حضور می خواندند و از ایشان تقاضای پند و اندرز و گفتارهای حکمت آمیز در زمینه نحوه تعامل با رعایا و آداب حکومت داری می کردند. اندرزهای این بزرگان بر مضامین و مفاهیمی چون عدالت ورزی، جوانمردی، خردورزی در اداره حکومت، پرهیز از ظلم و ستم به رعیت و بهره کشی از آنان، پای بندی به اخلاق، توجه به ارزش و اعتبار سنت های کهن ایرانی همچون نوروز و مهرگان تاکید و تمرکز داشتند. بسیاری از افرادی که در این زمینه به ویژه در سده نخست هجری و روزگار استیلای بنی امیه بر قدرت نقش آفریدند در منابع با القاب و عناوینی همچون دهقان، زعما و بزرگان مردم ناحیه و موبدان معرفی گردیدند.

در زمینه روایت و گزارش اخبار تاریخی و سنت های ایرانی اعضاء این خاندان ها نقش ماندگار و مهمی ایفا کردند. آن ها در رشد و شکوفایی یکی از شاخه های تاریخ نگاری دوره اسلامی یعنی "تاریخ نگاری دودمانی" نقش ارزنده ای داشتند. شاهنامه اثر ماندگار فردوسی دهقان زاده طوس که از نظر نفوذ و تاثیر گذاری عمیق اجتماعی و فرهنگی و ویژگی ممتاز آن در تلفیق و ترکیب هویت ایرانی - اسلامی و ارائه آن در قالب شعر روان فارسی مهم ترین نمونه و شاهد این مدعا به شمار می رود.

برخی از اعضاء طبقات و خاندان های کهن همچون "اهل البیوتات فارس" با حفظ آثار تاریخی و فرهنگی، ملی و با ثبت روایت اخبار تاریخ ایران، ضمن نگاهبانی از این میراث به عنوان منابع مهم اطلاعات تاریخ و فرهنگ ایران پیش از اسلام مورد توجه مورخان دوره اسلامی قرار گرفتند.

در عرصه انتقال تجربیات و دانش تشکیلات اداری و مالی، اعضاء این خاندان ها کمک های بسیاری به خلفا و حاکمان مسلمان ارائه دادند. چند دهه تشکیلات اداری نواحی مختلف ایران از جمله عراق، فارس و خراسان را مدیریت کردند و در حفظ ساختار و زبان این دیوان ها که به پهلوی بود کوشیدند (فتوح البلدان) در حوزه حفظ و انتقال میراث موسیقی ایرانی، در جهان اسلام نام بردار شدند و آثار مهمی همچون "الآغانی و المختار" در زمینه آوازهای ایرانی و عربی پدید آوردند. اعضاء این خاندان در انتقال تجربیات و دانش خود در زمینه عمران و شهرسازی از قبیل ساختن بنای شهر کوفه، بغداد، ساخت پل ها و مساجد در شهرهای مختلف نقش برجسته ای داشتند.

در دوره اسلامی بسیاری از اعضاء طبقات و خاندان های کهن و شریف ایران اسلام آورده و در راه بسط و گسترش فرهنگ و تمدن اسلامی کوشیدند و با توجه به تجربه و آگاهی عمیق شان از آیین و آداب اداری، حکومت داری، حکمت و ادب که بر آمده از محیط و پیشینه تمدنی و فرهنگ قومی شان بود با پذیرش اسلام به مراکز قدرت نفوذ کردند و مناصب مهمی همچون دبیری و ریاست تشکیلات اداری

وزارت، حکومت نواحی و شهرها را کسب کردند که خود زمینه ساز نقش آفرینی بیشتر ایشان در سرعت بخشیدن به آهنگ رشد و شکوفایی فرهنگ اسلامی گردید.

مهم ترین حوزه هایی که خاندانی مانند سهل، برمکیان، ابوحنیفه، ابوعمر، شیبانی، آل سامان مورد توجه قرار داده و در راه رشد و گسترش آن کوشیدند، عبارت بود از فقه، حدیث، کتابت، ادب عربی، ساخت بناها و نهادهای علمی و آموزشی، بستر سازی و کمک در راه ترویج و گسترش فرهنگ و تمدن اسلامی و حمایت از دانشوران. خاندان صفار در نیشابور در قرن چهارم بیش از دو قرن در حوزه فقه و حدیث فعالیت مستمری داشتند. خاندان ابوعمر، شیبانی و سهل و میکالیان در کتابت و زبان عربی.

خاندان سهل خط ثلث را ابداع کردند. و در زمینه دانش نجوم اثرات قابل توجهی از خود به یادگار گذاشتند. برخی از خاندان های کهن ایرانی (برمکیان، سهل، میکالیان و سامانیان) که در دوره اسلامی به مقام وزارت و امارت رسیدند با ساخت بناهای علمی و آموزشی، حمایت از دانشمندان و ایجاد بسترهای مناسب سیاسی، اجتماعی و مالی در رشد و گسترش فرهنگ اسلامی و ایرانی نقش برجسته ای ایفا کردند. سامانیان از معروف ترین خاندان بزرگ و کهن ایرانی بودند که به مدت یک قرن اداره امور سیاسی شرق ایران را در دست داشتند و منشاء خدمات و آثار علمی، فرهنگی و تمدنی در تاریخ ایران و دوره اسلامی شدند. فرهنگ ایرانی - اسلامی در اثر اعمال سیاست های تشویقی این سلسله به نحو موزون و بی نظیری رشد و گسترش یافت و بناهای علمی، آموزشی و دینی بسیاری در شهرها و نواحی مختلف ساخته شد و کتابخانه در بار امیر نوح بن منصور سامانی از شهرت جهانی برخوردار بود و دانشمندان بزرگی همچون ابن سینا و مقدسی از آن بهره بردند. خاندان میکالیان در زمینه حمایت از دانشمندان و ساخت بناهای آموزشی و علمی فعالیت درخشان و ماندگاری داشتند.

عناصر شکل دهنده فرهنگ ایرانی

معمولا شکل گیری فرهنگ ایرانی را تحت تاثیر سه عنصر یا نیرو می دانند که عبارتند از: فرهنگ ایران باستان، عنصر اسلامی و فرهنگ غربی. تجربه تاریخی ایران نشان می دهد که فرهنگ عمومی این کشور در مجموع فرهنگی متجانس و یکدست نبوده است و روی هم افتادن لایه های تمدنی گوناگون سبب برخورد و چالش فرهنگ ایران باستان، اسلامی و صنعتی شده است. هجوم تمدن غرب از دوران صفویه به ایران آغاز شد اما تا آخر سلسله زندیه این تاثیرات بسیار پراکنده و کم اثر بوده است و با شروع سلطنت فتحعلی شاه بر دامنه نفوذ آن اضافه شد و در زمان ناصرالدین شاه و مظفرالدین شاه به اوج خود رسید.

انقلاب مشروطیت نمایانگر نخستین مواجهه مستقیم بین فرهنگ سنتی اسلامی و غربی در ایران است. اولین برخورد ایرانیان با غرب در بدترین شرایط سیاسی، اجتماعی، اقتصادی دوران قاجاریه و شاید در یکی از بهترین دوران های بالندگی غرب اتفاق افتاد. ایرانیان به جای درک عمیق از فلسفه و بنیان های تمدن جدید، به عاریه گرفتن مظاهر روبنایی این تمدن بسنده کردند و به تقلید الگوهای رفتاری غربی که در موارد چشمگیری با سنت های جامعه، تفاوت بنیادین داشت پرداختند. اقدامات رضا شاه در جهت مدرن سازی سریع، تجدد را بر لایه های بالا و متوسط گسترش داد. در حالی که دلبستگی به سنت ها در بطن جامعه محفوظ مانده بود.

عوامل موثر بر وضعیت فرهنگی جامعه ایرانی عبارتند از:

-تأثیر محیط بین المللی: در یک قرن اخیر ارتباط فرهنگ ایران با فرهنگ غرب، عامل اساسی اثر گذار بر وضعیت فرهنگی بوده است. این امر در درجه اول متأثر از حضور نخبگان و تحصیل کردگان در غرب بوده است.

-تأثیر عوامل اجتماعی و متغیرهای درون زا: تحولات جمعیتی، افزایش جمعیت شهر نشینی و آثار آن بر تغییر ساختار برخی از نهادهای اجتماعی مثل خانواده و تغییر نگرش های ناشی از آن، جوان شدن جمعیت، تغییر سطوح آموزشی جامعه باعث تغییرات گسترده فرهنگی شده است.

-مسائل اقتصادی: تغییر در آمد مردم و تفاوت در سطوح در آمدی باعث گوناگون فرهنگی شده است.

-امنیت و نقش دولت: تغییر در برداشت ها از میزان امنیت جامعه باعث تغییر در سطوح اعتماد و احساس امنیت در جامعه شده است.

- تصورات نسبت به نقش زن: افزایش اشتغال زنان، بالا رفتن سطوح آموزش زنان، تغییر تصور زنان نسبت به خودشان باعث تغییر در نقش زنان شده است.

دیدگاه های مختلف پیرامون فرهنگ ایرانی - اسلامی

دیدگاه های مختلف در مورد فرهنگ ایرانی و فرهنگ اسلامی وجود دارد که این دیدگاه ها را می توان به سه دسته تقسیم نمود که عبارتند از:

الف- نفی قابلیت فرهنگ ایرانی

این نظریه را عمدتاً نویسندگان متعصب عرب مطرح کرده اند. به نظر می رسد آنان این اقدام را در برابر تفکر شعوبی گری طرح کرده اند و یا لاقلاً چنین ادعایی مطرح نموده اند. برای نمونه، این دیدگاه مطرح است که:

..... شعوبیان در فریفتن اعراب پیروزی کامل یافتند و اندیشهٔ سابقه و قدمت ایرانیان را در اعراب جا انداختند. اصولاً ایرانیان فرهنگی نداشته اند، چه رسد به اینکه در ادب عرب تأثیر گذارند (البهبیتی، ۱۹۶۷). بعضی دیگر از صاحب نظران عرب به متفکران و شخصیت‌های فرهنگی ایران با بدگمانی نگریسته اند. مودودی (۱۴۰۵) در این زمینه، از قول ابوالعلا معری، نقل کرده است: عجمی های بزرگ و مشهور این عهد (دوره اول خلافت عباسی) همه کافرند. این نوع برخورد با ایران و فرهنگ آن نمیتواند بیانگر حقایق باشد. گرچه گروهی از ایرانیان به شعوبیه گرایش یافتند و این موضوع را برخی از متعصبان به بهانه ای برای طرح ایده های خود تبدیل کرده اند، عکس العمل شعوبیه در برابر انحراف اعراب، نشانهٔ صمیمیت ایرانیان به اسلام بود. اگر این صمیمیت نبود، ایرانیان به تاریخ و ملت خود تکیه می کردند و در این عرصه قطعاً گوی سبقت را از اعراب می ربودند؛ ولی شعوبیه مسیر انحرافی پیمودند و در همان مسیری افتادند که اعراب افتاده بودند، یعنی مسیر تفاخرات قومی (مطهری، ۱۳۵۹).

ب- جانب‌داری کامل از فرهنگ ایرانی و تحقیر اعراب و گاه دشمنی با اسلام

کسانی که چنین رویکردی دارند، در دشمنی و مخالفت با اعراب اشتراک نظر دارند؛ اگرچه در بعضی مسائل دیگر با یکدیگر اختلاف نظر دارند. گروهی از این اشخاص، ادعای باستان گرایی دارند. گاه افراط آنان در این ادعا موجب میشود که اسلام را با اعراب یکسان بدانند؛ لذا این حوزهٔ مخالفت با اعراب به اسلام نیز کشیده می شود. بعضی از روشنفکران ایرانی، از عصر مشروطه به بعد، چنین نظریاتی را مطرح کرده اند؛ از جمله آدمیت (۱۳۴۸) معتقد است:

دین اسلام برای ایجاد مرکزیت، در یک جامعهٔ ابتدایی مثل عربستان، کاملاً ضروری بود. به همین دلیل هم ظهور کرد. این مذهب که معجونی از افکار وادیان سابق آن شبه جزیره و حاوی تعالیم دوپهلوی و کشدار بود، پس از ورود به ایران، یک انحراف ناگهانی در سیر اجتماعی این کشور وارد آورد و به همان اندازه که برای یک اجتماع ابتدایی مثل عربستان مفید واقع گردید، منشأ آثار شوم و مخربی در ایران گشت. البته این دیدگاه بیشتر به فرهنگ و زبان ملی توجه داشته اند. از نظر آنها، مهم ترین و زیان آورترین عنصر بیگانه در فرهنگ ایرانی، تأثیر اعراب بر زبان پارسی بود. لذا بیشترین کوشش و همت خود را به

پیراستن زبان و فرهنگ ایرانی از نفوذ اعراب یا اثبات برتری ایرانی بر عرب گماشته اند (عنایت، ۱۳۶۹). براساس این دیدگاه، تمامی مشکلات و مصائب در صورتی برطرف می شود که هر آنچه به اعراب و گاه اسلام مربوط است، پالایش شود. نکته مهم درباره این نظریه، غفلت از چهارده قرن همکاری و همراهی ایران و اسلام است، به گونه ای که فرهنگ ایرانی را بدون اسلام جستن به همان اندازه محال و غیر قابل تصور است که فرهنگ اسلامی را بدون ایران دیدن (شریعتی، ۱۳۷۷).

ج- بررسی منصفانه فرهنگ ایران در دوره اسلامی

هر پژوهشگری که دور از حب و بغض درباره فرهنگ ایران در دوره اسلامی غور و بررسی میکند، باید از هرگونه پیش داوری و یا قضاوت یک جانبه احتراز کند و با رعایت روح انصاف و واقع گرایی، سعی خود را به واقعیت های تاریخی مصروف دارد. در هر صورت، عموم صاحب نظران بر این باورند که فرهنگ و تمدن اسلامی، به ویژه از قرن سوم هجری به بعد، دوران نوینی را شروع و ایرانیان در این میان نقش ممتازی ایفا کردند. اگر در قرن های پیشین، بین اسلام و ایران به جای تعامل و همکاری، تدافع و تضاد وجود میداشت، هرگز چنان نتیجه ای حاصل نمیشد. برخی از محققان اروپایی بر این باورند که اسلام، فرهنگ و تمدن ایرانی را دستخوش تحول ساخت و آن را غنی کرد و به عصر زرینش رهنمون شد.

آنچه در این میان، به ویژه جلب توجه میکند، طرح سؤال و ابهام درباره دو قرن نخست هجری است. از آنجا که در این مدت در مواردی درگیری های نظامی بین اعراب و ایرانیان، سرنگونی ساسانیان، شکل گیری بعضی قیامها و نهضت ها و سرکوب آنان اتفاق می افتد، برخی ممکن است دچار این سوء برداشت شوند که همه آنچه در این زمان بین ایرانیان و اسلام وجود داشته، در این حوزه بوده است؛ حال آنکه با دقت نظر میتوان دریافت که این موضوعات، بین حکومت ساسانی و یا بخشی از ایرانیان با اعراب، خلافت اسلامی، بعدها حکومت بنی امیه و سرانجام حکومت بنی عباس بوده است؛ و به شکلی دیگر، به ویژه در حوزه فکر و اندیشه، به تدریج بین ایرانیان و اسلام تعاملی منطقی و عقلانی شکل گرفت که محصول آن از ابتدای قرن سوم در تمدن اسلامی نمایان شد.

بر این اساس، ضرورت دارد با رجوع به منابع، عوامل تأثیرگذار فرهنگ اسلامی بر فرهنگ ایرانی شناسایی شود تا از این رهگذر بتوان حقایق و نکات دیگری را در روند تحولات فرهنگی ایران پس از اسلام دریافت کرد؛ به ویژه اثراتی که اسلام از نظر فکر و اندیشه بر فرهنگ ایرانی نهاد. آنچه در تحولات فرهنگ ایران پس از اسلام قابل مشاهده است، تنها یک امر درونی یا پاسخی جهت ارضای نیازهای این مردم نبود، بلکه عمدتاً اقتباس عناصر فرهنگ اسلامی بود، به گونه ای که در روندی منطقی و در یک دوره کامل زمانی

آن را با فرهنگ خود منطبق کرده بود. این فرهنگ تلفیقی، از اواخر قرن دوم به بعد در قالب فرهنگ ایرانی اسلامی تشخیص می یابد. این امر که چگونه این دو فرهنگ به یک ترکیب مناسب دست یافتند، نظر بعضی از پژوهشگران حوزه فرهنگ ایران را به خود جلب کرده است. از جمله یکی از محققان چنین اظهار نظر می کند: بستر فرهنگی منطقه خاورمیانه، به ویژه ایران عینی گرا، عقلی و ایمانی، مادی و معنوی است. از آنجا که بستر فرهنگی اسلام نیز همین ویژگی ها را دارند، لذا پس از ظهور و گسترش اسلام به ایران و سایر نقاط ملاحظه میشود که بیشترین درخشش فرهنگی، علمی و معرفتی عالم اسلام در ایران بوده است... علاوه بر آن، در بستر فرهنگی ایران مسالمت، مدارا و واگذاری اراده جزئی به اراده کلی، صلح جویی در جهت نیل به سعادت دنیا و عقبی همواره موج و پویا بوده و از این موضع نیز اسلام به سهولت در ایران جا باز می کرد.

ویژگی های فرهنگ ایرانی-اسلامی

وحدانیت: نخستین تفاوت فرهنگ اسلامی با سایر فرهنگ ها این است که اسلام دین توحید است و فرهنگ آن نمودار تجلی اصل وحدت می باشد. توحید را می توان در تمامی مظاهر فرهنگ و تمدن اسلامی، از فضای یک مسجد و خانه تا وحدت علوم مختلف، مشاهده کرد (میزگرد فرهنگ و تمدن اسلامی،). گروهی «توحید» را نشانه تفاوت اسلام با دیگر ادیان نمی دانند و می گویند که توحید محور مشترک ادیان است و امر جداکننده ادیان، شریعت پیغمبر است که در اسلام این شریعت از قرآن و سنت سرچشمه می گیرد. سنت به معنی خاص اسلامی به معنای سنت پیامبر می باشد، بنابراین هر تمدن برای خود سنتی دارد که به پیغمبر آن تمدن برمی گردد. توحید در فرهنگ اسلامی، ویژگی مخصوص دارد و آن جمع بین عقیده، قانون و اخلاق در کلیتی کامل و برقراری ارتباط میان آنهاست؛ به گونه ای که نمی توان این مفاهیم سه گانه را تجزیه کرد. به همین سبب، اسلام عقیده را به عنوان عبادت، و شریعت را به عنوان قانون، و اخلاق را به عنوان چارچوبی که همه ارزش ها را در خود دارد، از یکدیگر جدا نکرده است.

از طرف دیگر در توحید اسلامی واسطه بین انسان و خدا از بین رفته است، و انسان مسلمان در هر جایی می تواند با خدا ارتباط برقرار کند بدون اینکه به واسطه ای احتیاج داشته باشد. در حالی که دین پیش از اسلام در انحصار کاهن و مختص به معبد بود و همواره بر شعائر و مراسم دروغین تکیه داشت. اسلام در زمانی ظهور کرد که کهنات و مراسم آن حاکمیت یافته بود. اسلام، بت پرستان و اهل کتاب را (که در بزرگداشت تصاویر، مجسمه ها و تکیه بر معبد و کاهن به بت پرستان شباهت یافته بودند)، مورد خطاب قرار داده بود. در قرن هفتم میلادی مردم چنین تصور می کردند که تمامی دین فقط در معبد و در اختیار کاهن

است و افراد متدین قطعات متفرقی هستند که حتی یک روز نمی‌توانند زندگی روحی مستقلی داشته باشند. بت پرستان و اهل کتاب، طی نسل‌های متوالی؛ یعنی تا پس از قرن هفتم، نمی‌توانستند بدون معبد، کاهن و تمثال، دین‌دار تلقی شوند! مسلمانان در چنین وضعیتی با حضور خود ثابت کردند که هرکدام در دین خویش یک واحد کامل هستند هرکجا بخوانند نماز می‌گذارند و رستگاری ایشان متوقف بر خواست هیچ کاهنی نیست. او هر کجا که باشد با خداست «فأینما تولّوا فثمّ وجه الله» (بقره/ ۱۱۵).^۱ به همین دلیل است که می‌گویند: بارزترین ویژگی اسلام از میان برداشتن وساطت بین خدا و انسان و مستحکم کردن تفاوت میان خدا و پیامبر است (انورجندی، ۱۳۷۱).

جهان شمول بودن: اسلام از همان آغاز، داعیه جهان شمولی داشته و خود را در حصار تنگ نژادی، قومی و زبانی محصور نساخته است. گرچه خاستگاه آن در میان قوم عرب بود، رسالتی جهانی را تبلیغ می‌کرد. از سوی دیگر، اسلام در محلی ظهور یافت که مرکز فرهنگی جهان زمان خود محسوب می‌شد و فرهنگ‌ها، تمدن‌ها و ادیان بزرگ آن زمان در اطراف آن حضور داشتند. از یک سو، با شاهنشاهی ساسانی و تمدن سابقه دار آن و با دیانت زردشتی و افکار زروانی، مانوی و مزدکی درارتباط مستقیم بود؛ و از سوی دیگر، با امپراتوری قدرتمند روم، مسیحیت و یهود، افکار گنوسی، هرمسی، صابئی و نوافلاطونی و سایر مکاتب و مذاهب دینی، فکری و عرفانی غربی مواجه بود؛ حتی، در مکه، مدینه و بعداً بصره و بغداد نمایندگان این گونه مذاهب حضور فعال داشتند. درچنین موقعیت و زمان‌هایی بود که اسلام رو به گسترش نهاد و اقوام، افکار و ادیان مختلف را که تا پیش از این کمتر با یکدیگر ارتباط داشتند، با هم مرتبط و آشنا ساخت و به گفت و گو واداشت. اسلام به راحتی قابلیت گسترش در فضاهای جدید و انطباق با شرایط مختلف را حاصل کرد؛ چنان که در میان بربرهای آفریقا به همان سهولت برای خود جا باز می‌کرد که در سرزمین‌های دورافتاده آسیای شرقی، و بی آنکه در اصول بنیادی آن از لحاظ اعتقادی تغییری روی دهد، با محیط‌های جدید و متفاوت و با همه گوناگونی‌های بومی و جغرافیایی و فرهنگی و اجتماعی سازگار میشد و به نیازهای روحی و معیشتی مردمان پاسخ می‌داد (مجتبایی، ۱۳۷۲).

عقیده اسلامی عقیده‌ای فراگیر است؛ زیرا تمامی افراد بشر و بلکه تمامی ابعاد وجود آدمی، اعم از عقل، روح و وجدان، را در بر می‌گیرد. اسلام دین ملت یا طبقه‌ای خاص نیست و به اشرافی که عنان حیات ضعفا را در دست دارند اختصاص ندارد؛ چنان‌که به ضعفا نیز که دستخوش اراده اقویا هستند محدود نمی‌شود. اسلام رسالتی است که همه نژادها، آیین‌ها و طبقات را دربرمی‌گیرد. فراگیری عقیده در پدیده‌های فردی و اجتماعی مزیتی است که به اسلام اختصاص دارد. این مزیت همان چیزی است که «کلیت» را در

گوش آدمی نجوا می‌کند و بدین ترتیب انسان مسلمان از تقسیم عقیده خود که وجدانش را به دو پاره تقسیم کند رهایی می‌یابد؛ زیرا در صورت پذیرش عقیده‌ای جز اسلام، از یکپارچه کردن وجدان خود ناتوان خواهد ماند. چنین به نظر می‌رسد که امتیاز فراگیری و اشتغال اسلام، نوعی ویژگی عمیق و پنهانی است که حتی برای کسی که از نزدیک شاهد آن است رخ نمی‌نماید. مسلماً درک چنین شمولی از نظر علمی بدون پژوهش کافی و مقایسه عمیق و دقیق میان وجوه اتفاق و اختلاف ادیان، به ویژه بررسی شعائر و مراسمی که مؤمنان هر مذهبی را در جوامع خودشان گرد می‌آورد، ممکن نیست. اسلام، شیوه‌ای کامل دارد که برقراری جامعه‌ای خدایی در زمین را هدف خود می‌داند و به همین سبب اسلام تعالیم جامعی در خصوص سیاست، اقتصاد، اجتماع و تعلیم و تربیت دارد. و همه آن‌ها را در قالب و اصولی کلی ریخته است. بدین ترتیب، این تعالیم توانسته است ویژگی خلود و بقا، تکامل، شمول و هماهنگی را برای خود فراهم کند.

وحدت و یکپارچگی: نخستین شالوده فرهنگ اسلامی «خداشناسی» است. بر همین اساس بین تمام ذرات جهان هستی ارتباط محکم و ناگسستنی وجود دارد و لذا فرد و اجتماع با پروردگار عالم مربوط و متصل هستند. اسلام بنایی است که بر پایه یک ستون استوار است و آن ستون «اعتقاد به خداوند» می‌باشد. می‌توانیم بگوییم که کل دایره مفاهیم اسلامی، شعاع‌هایی است که از مرکز توحید تشعشع یافته و پرتوافکن شده است. وقتی توحید، نبوت، معاد، عدل و امامت را به عنوان اصول دین و مذهب می‌شماریم این پنج اصل از هم مستقل نیستند، بلکه بازگشت همه آن‌ها به توحید است، اگر ما در «محضر اسلامی»، «علم اسلامی»، «فلسفه اسلامی» و حتی «کشورداری اسلامی» دقت کنیم، می‌بینیم که همه این‌ها از «توحید»، که قلب دیانت است، تغذیه می‌شود. جهان هستی، هماهنگ و یکنواخت است و تمام موجودات جهان همراه و هم‌نوا آفریدگار را تسبیح می‌کنند. بنابراین در فرهنگ اسلامی هر کوشش فرهنگی‌ای که در یکی از جوانب آن تحقق پذیرد باید با سایر جوانب هماهنگ و یکنواخت باشد: اصول دین اسلام؛ یعنی توحید، نبوت و معاد، باعث شده‌اند که اصولی هم بر فرهنگ اسلامی حاکم باشد که همان انعکاس اصول دین است. در واقع، پنج اصل توحید، نبوت، معاد، عدل و امامت از هم مستقل نیستند، بلکه بازگشت همه آن‌ها به توحید است. بنابراین، فرهنگ اسلامی هم از «توحید»، که قلب دیانت اسلام است، تغذیه می‌شود: لذا اصول حاکم بر فرهنگ اسلامی نیز نشأت گرفته از توحید آن است.

ابدیت: اسلام به یک معنا از ابتدای خلقت بشریت وجود داشته است. آدم ابوالبشر که به وحدانیت خدا شهادت داد، مسلمان بود. سلسله انبیا به عمیق‌ترین معنا مسلمان به شمار می‌آوردند؛ زیرا در مقابل «الله» تسلیم بودند. از طرف دیگر اسلام دین نهایی یا خاتم ادیان است. پیشتر ذکر شد که اسلام، از یک سو

دینی است ازلی و سرمدی و از سوی دیگر دین نهایی و خاتم زنجیره طولانی دعوت انبیا. لذا با توجه به این ویژگی و به علت ارتباط فرهنگ اسلامی با قدرت پایان‌ناپذیر الهی و آفریده‌های وسیع او، این فرهنگ، فرهنگ ابدی، باثبات و جاویدان خواهد بود و هیچ‌گاه این بنای محکم دستخوش تغییر و تحول نخواهد شد.

عجین بودن آن با علم و هنر: این مشخصه دانشمندان و هنرمندان و نویسندگان ایرانی را نامی و

شهره آفاق ساخته است، چه از کسب فرهنگ همسایگان و ملل متمدن دیگر فروگذار نکرده و از هر جا توانسته به دانش و هنر خویش بیافزاید. «به طوری که تاریخ شهادت می دهد، ایرانیان در طول زندگانی چندین هزار ساله خود با اقوام و ملل گوناگون عالم، به اقتضای عوامل تاریخی، گاهی روابط دوستانه و گاهی روابط خصمانه داشته اند. یک سلسله افکار و عقاید در اثر این روابط از دیگران به ایرانیان رسیده است، همچنانکه ایرانیان نیز به نوبه خود در افکار و عقاید دیگران تأثیر گذاشته اند. هر جا که پای قومیت و ملیت دیگران به میان آمده مقاومت کرده و در ملیت دیگران هضم نشده اند. ایرانیان در عین اینکه به ملیت خود علاقه مند بوده اند، اما این علاقه تعصب آمیز و کور کورانه نبوده تا آنها را از حقیقت دور نگاه دارد و قوه تمیز را از آنها بگیرد و در آنان عناد و دشمنی نسبت به حقایق به وجود آورد (مطهری، ۱۳۶۰).

- تساهل و مدارا: گشادگی مشرب، آمادگی برای پذیرش افکار تازه و عناصر فرهنگی دیگران و

تطبیق ساختن آن با روح توحیدی اسلام از دیگر ممیزات اساسی فرهنگ و تمدن اسلامی بود. تمدن اسلامی درهای خود را به روی تمدن های دیگر نبست. کافی است به صورت اجمالی به کتاب الفهرست ابن ندیم و سایر متون مشابه نظری افکند تا معلوم شود مسلمانان تا چه میزان از معارف و علوم مناسب و مفید زمان خود اخذ کردند. ممیزه فرهنگ و تمدن اسلامی بازبودن آن و آمادگی برای قبول عناصر فرهنگی دیگر سازگار کردن آن با ساختار بنیادی و روح توحیدی اسلام بود و این خاصیتی است که نه تنها در فلسفه، منطق، ریاضیات، نجوم و سایر علوم مشابه، بلکه در علم کلام نیز که کلاً با مسائل اعتقادی سروکار دارد، مشاهده می شود. اصولاً، اسلام برای علم حد و مرز قومی، نژادی، دینی و مذهبی نمیشناسد. علم موهبتی است الهی، خواه در چین و هند خواه در یونان و روم باشد.

- سادگی و سهولت: احکام اولیه اسلامی در مقایسه با آداب و تشریفات خسته کننده آیین های

هم عصرش، همچنین برخی تشابه ها با سایر ادیان توحیدی در احکام، عبادات و مفاهیم مذهبی می توانست نقش مهمی در جذب افراد به اسلام و توسعه فرهنگ و تمدن اسلامی داشته باشد. هانری ماسه سهولت مراسم مذهبی در اسلام را در مقایسه با مراسم دشوار و پیچیده مذهب زرتشت، از عوامل مؤثر در قبول مذهب اسلام در نتیجه انتشار فرهنگ اسلامی خصوصاً در شهرها می داند (ماسه، ۱۳۴۶) در همین چارچوب،

این مسئله قابل توجه است که حتی بومیان و مردمان سرزمین های مفتوحه در آغاز مجاز بودند نماز را به زبان محلی خود اقامه کنند(نرشخی، ۱۳۶۳).

-تبلیغی و بازبودن اسلام: در مقایسه با آیین های بسته ای چون یهود و زردشتی، از دیگرویزگی های دیانت جدیداین بود که نهادی مشخص و متشکل که اختصاصاً وظیفه تبلیغ دین را برعهده گیرد، وجود نداشت؛ با وجود این، معمولاً در میان سپاهیان مسلمان گروهی راروانه می ساختند که در دینداری و ایمان سرآمد بودند. از دیدگاه اندیشه اسلامی، هر مسلمانی خود باید اسلام مجسم باشد و رفتار و کردار او مبین و مبلّغ اعتقادات او باشد. در این صورت، سلوک ساده و بی آرایش یک مسلمان مؤمن تأثیر بیشتری از دعوت رسمی یک مبلّغ داشت. در فتوح اولیه مسلمانان مکرراً از اشخاصی نام برده می شود که به دست مسلمانانی که هیچ موقعیت مهمی نداشتند و حتی به دست مقامات دولتی و نه مذهبی به اسلام گرویدند.

-تعادل در نگرش میان دنیا و عقبی : توجه به سیاست و اجتماع از دیگر ممیزات درخور توجه فرهنگ و تمدن اسلامی است. اسلام هم به عالم درون توجه داشت و هم به محیط بیرون؛ یعنی برخلاف ادیان شرق دور که بیشتر سر در گریبان خود فروبرده و صرفاً تصفیة باطن و تهذیب نفس را وجهه همت خود قرارداده بودند، اسلام هر دو جهت را لحاظ کرده؛ هم به عالم درون و تصفیة باطن، ایمان و تقوا نظر داشت و هم به تصرف در محیط بیرون و تأسیس حکومت، اصلاح امور خلق و تصدی امور اجتماعی. اسلام از آغاز با تأکید بر مسائل عینی در کنار بحرانهای ذهنی توانست گروه های کثیری از مردم سرزمینهای مفتوحه را به خود امیدوار سازد. تعالیم اسلامی چندبعدی بود، بدین معنی که نجات بشر در دنیا و آخرت را سرلوحه آموزه های خویش قرار می داد و یکی را فدای دیگری نمی ساخت.

-تأکید بر عدالت، برابری اقوام ، نژادها، احترام به حقوق ملل و مذاهب دیگر: از مشخصات بارز احکام اسلام این بود که اقوام نومسلمان با تفکیک عرب از اسلام و با حربه عدالت خواهی و مبارزات تساوی جویانه، دستیابی به عدالت وعده داده شده در اسلام را، دنبال کردند. وعده های عدالت و برادری در میان مسلمانان چنان جذابیتی داشت که بعضی در همان آغاز به اسلام متمایل شدند. سرانجام، باید بر ایجاد زمینه فکری برای گسترش نهضت علمی، با تأکید بر فرصت برابر برای همه اقشار اجتماعی در زمینه علم آموزی اشاره کرد. شکست حصارهای طبقاتی و در عین حال آزادی های اجتماعی که اسلام وعده می داد، به زودی تأثیر خود را بر جوامع بسته و شبه کاستی نظیر ساسانیان و .. بر جای نهاد. تحرک اجتماعی شدید بعد از اسلام، و برقراری حکومت عامه اگر چه معایبی داشت ، از نتایج مثبت ورود اسلام به ایران و

سایر سرزمین های مفتوحه بود. عمومیت علم و دانش و خارج شدن آن از انحصار عده ای خاص که نتیجه آن بعدها به بار نشست، شعارهایی بود که در آن زمان طرفداران بسیاری داشت.

تحرک و سازندگی: انسان، «جانشین پروردگار» در روی زمین است و این مقام و موفقیت را از روی علم و اراده احراز نموده است. لذا تحقق «جانشینی» باید همراه با آزادی کامل در تصرفات باشد و آزادی هنگامی فضیلت خواهد بود که در راه خیر و صواب باشد و تشخیص خیر و صواب ممکن نخواهد بود؛ مگر اینکه انسان دارای علم، دانش و آگاهی باشد. لذا انسان با علم خود می تواند در راه شناسایی حقانیت و اکتشاف قوانین طبیعت گام بردارد و این هدف مقدسی است که برای انسان آماده گردیده است تا به درجه نهایی کمال برسد. بنابراین، فرهنگ اسلامی، فرهنگی سازنده و متحرک است و دائماً انسان را در راه پیشرفت در همه جوانب تشویق می کند و هر اکتشاف جدید و شناسایی رمزی از رموز طبیعت را جز خلقت انسان و کمال او می شناسد و پرده برداری از اسرار طبیعت در فرهنگ اسلامی، راهی به سوی شناسایی پروردگار دانسته می شود.

عناصر فرهنگ ایرانی - اسلامی

عناصر فرهنگ ایرانی که فراتر از مرزهای این سرزمین است عبارتند از: مواردی که به عنوان منابع شکل دهنده فرهنگ شناسانده شده اند بسته به جوامع تأثیرات مختلفی دارند. به این معنا که ممکن است مؤلفه ای در یک جامعه خاص یکی از عوامل تعیین کننده فرهنگ و در جامعه دیگر دارای تأثیرات معدودی باشد. نمونه بارز آن تکنولوژی نظامی است که از دیدگاه لانتیس و هاوالت در شکل دهی ممیزات فرهنگ راهبردی آمریکا تعیین کننده است اما در فرهنگ دیگری چندان تعیین کننده نیست. یا مذهب به عنوان متن شناختی در شکل دهی فرهنگ ایران نقش تعیین کننده دارد، ولی در فرهنگی دیگر ممکن است چندان تأثیرگذار نباشد. بر اساس این نکته مقدماتی می توان گفت که تجربیات تاریخی، جغرافیا و دین اسلام در فرهنگ ایرانی بیشترین تأثیرگذاری، و سایر منابع مثل منابع طبیعی نفت و گاز و اساطیر ایرانی در درجه بعدی تأثیر گذاری قرار دارند.

سرزمین (جغرافیا)

سرزمین عبارت است از محدوده جغرافیایی یک کشور که متعلق به یک ملت بوده و تحت سیطره یک دولت می باشد. هویت ملی در درجه نخست زاییده محیط جغرافیایی آن ملت است که به طور ملموس ملتی را از سایر ملت ها مجزا می کند. میزان دلبستگی و تعلق به سرزمین مادری در چگونگی هویت ملی افراد به شدت تأثیرگذار است. حیات جامعه و تمدن ایرانی، به گفته اسلامی ندوشن، از تناوب و ترکیب

نعمت و عسرت شکل گرفته است (اسلامی ندوشن، ۱۳۶۹). برای شکل گیری هویت واحد ملی، تعیین محدوده و قلمرو یک سرزمین مشخص ضرورت تام دارد. تعریف هویت در این بعد عبارت است از نگرش مثبت به آب و خاک به این جهت که ما ساکن یک کشور و یک سرزمین معین هستیم و از جایگاه مشخصی در نظام هستی برخورداریم. عنصر سرزمین که با اقتصاد و سیاست پیوند نزدیک دارد، واحد بقا را برای شاخص معلوم می سازد و عدم تمایل به مهاجرت و پذیرفتن سرزمین مشخص به عنوان کشور، علاقه مندی به یکپارچگی سرزمین در آینده، رویکرد و نگرش مثبت به سرزمین خود، احساس آرامش و آسایش در صورت زندگی در آن تاثیر بسیار دارد به این معنی که تنها با وجود آن سرزمین مشخص، رسیدن به اهداف و رفع نیازهایش متصور خواهد بود (ابوالحسنی، ۱۳۸۸). شاخص های بعد سرزمینی عبارتند از: آمادگی دفاع از سرزمین در هنگام بروز خطر، ترجیح دادن زندگی در کشور خود بر سایر نقاط جهان یا عدم تمایل به مهاجرت و پذیرش سرزمین مشخص به عنوان کشور خود (قنبری، ۱۳۸۹). در بررسی بعد سرزمینی هویت ملی از گویه های ناظر بر تعلق، تعهد و آگاهی نسبت به این محدوده جغرافیایی بهره گرفته شده است.

محیط جغرافیایی تبلور فیزیکی، عینی، ملموس و مشهود فرهنگ محسوب می شود. عنصر سرزمین که با اقتصاد و سیاست پیوند نزدیک دارد واحد بقا را برای شخص معلوم می سازد. به این معنی که تنها با وجود آن سرزمین مشخص رسیدن به اهداف و رفع نیازها متصور خواهد بود. دلبستگی و تعلق خاطر به سرزمین مادری با مرزهای معین مشخص می شود. البته پیشتر افرادی مثل مونتسکیو (۱۳۲۲) از تأثیر شرایط جغرافیایی بر مؤلفه های اجتماعی (قوانین و نظام سیاسی) نوشته اند. امروزه آثار عواملی مثل شکل کشور، همچون جزیره ای بودن یا در خشکی محاصره بودن، نوع مرزها، دسترسی به منابع طبیعی و .. بر فرهنگ مورد توجه قرار گرفته است. همچنین یکی از مهم ترین عناصری که در شکل دهی فرهنگ واحدهای سیاسی تأثیر بارزی دارد دوری و نزدیکی به قدرت های بزرگ است. اثرگذاری این مؤلفه بر فرهنگ سیاسی ایرانیان بارز است. ناگفته پیداست که تاریخ ایران تابعی از جغرافیای آن است. ایران به واسطه موقعیت جغرافیایی همیشه محل عبور اقوام گوناگون بوده است و خاطرات تلخی از این حوادث در جامعه ایرانی باقی مانده است (ترابی و رضایی، ۱۳۹۰). همین مورد موجب شده تا ایران از تجربه گراندردی از رابطه و مناسبات با سایر حوزه های تمدنی برخوردار باشد. مضاف بر آن ژئوپلتیک انرژی نیز در فرهنگ راهبردی ایرانیان تأثیراتی گذارده است. آگاهی به این واقعیت که ایران یکی از کشورهای بهره مند از منابع نفت و گاز است در ارتقاء روحیه ملی و حس اعتماد به نفس تأثیرات انکارناشدنی گذاشته است. سرنوشت ملت ایران و سهم به سزای آن ها در فرهنگ و تمدن بشری تا حد بسیار زیادی مرهون موقع و موقعیت جغرافیایی

زیستگاه شان است. نجد ایران (مثل بین فرو ریختگی خلیج فارس و دریای خزر) نقش پل ارتباطی شرق و غرب را ایفا کرده است. تمدنی که از تلاش های حدود ۱۵ هزار سال قبل از میلاد مردم این سرزمین مایه گرفته است.

زبان

یکی از مهم ترین ابعاد هویت ملی، بعد زبانی آن است. زبان و آثار ادبی بعد مهمی از میراث مکتوب هر ملت است. زبان نه تنها به عنوان محصولی اجتماعی، ابزار و وسیله ارتباطات به شمار می رود، بلکه خود به عنوان بخشی از متن روابط اجتماعی که در تولید و بازتولید فرهنگ و هویت ویژه هر جامعه نقش مهمی دارد، محسوب می شود. زبان یک ملت، نظام معنایی یک ملت است و ابزاری مهم برای حفظ، شکل گیری و انتقال فرهنگ به شمار می آید. ادبیات مکتوب نیز صرف نظر از زبان، در شکل دادن به هویت ملی بسیار مؤثر است. مجموعه ها و دیوان اشعار و آثار ادبی کهن و معاصر همگی در تقویت فرایند هویت یابی نقش عمده ای دارند (حاجیان، ۱۳۷۹). در واقع، زبان هر ملت تنها وسیله سخن گفتن و رفع نیازمندی های روزانه آنها نیست، بلکه وسیله ای برای اندیشیدن، جهان بینی، عمل اجتماعی، هویت اجتماعی و روابط خرد و کلان با یکدیگر و با جهان پیرامون و با زمان های گذشته، حال و آینده است (همتی، ۱۳۷۸). در خصوص ارتباط زبان با هویت محققین مختلف دیدگاه های خود را بیان کرده اند، به عنوان مثال نصری در این حوزه چنین آورده است: زبان به عنوان مهم ترین مؤلفه توانش ارتباطی، حامل و حتی سازنده اندیشه بوده و ربط وثیقی با هویت دارد. در واقع زبان به واسطه دستوری (صرف و نحو) و ارتباطی، ابزار و مؤلفه کلیدی تفاهم و همبستگی است (نصری، ۱۳۸۷). بنا بر این می توان زبان را مقوم هویت و نگهبان آن محسوب کرد. نصری بر این مهم چنین تأکید می کند: اهمیت زبان در بیان و معرفی هویت آن است که هم مولفه و رکن مقوم هویت است و هم ابزاری برای نمودن سایر مؤلفه ها است. بخش اعظم خاطرات تاریخی و مناسک دینی و ملی به واسطه زبان بیان می شوند و به همین خاطر در بحث حاضر، زبان را نماینده و نگهبان هویت و هم وسیله و شاخص آن قلمداد نموده اند (نصری، ۱۳۸۷).

تاریخ

بعد تاریخی به آگاهی مشترک افراد یک جامعه از گذشته تاریخی و احساس دلبستگی به آن و احساس هویت تاریخی و هم تاریخ پنداری پیوند دهنده نسل های مختلف به یکدیگر که مانع جد شدن یک نسل از تاریخش می شود، اطلاق شده است. لازم به ذکر است که بیش از این که اشتراک تاریخی مهم باشد، احساس و تفسیر مشترک تاریخی اثر گذار است. چه بسا افراد جامعه دارای حوادث و وقایع مشترک در

گذشته باشند اما به علت تفسیر و ارزشگذاری متفاوت و متعارض ، آن اشتراک حوادث باعث افتراق اجتماعی کنونی شود. بنابراین علاوه بر آگاهی ، احساسات، عواطف مثبت و منفی نسبت به تاریخ نیز باید مد نظر قرار گیرد. تاریخ هر ملتی تأثیر شگرفی در فرهنگ آن کشور دارد. در بررسی ممیزات فرهنگ جامعه ایرانی می توان آثار فرهنگ تحولات تاریخی را به وضوح شناسایی کرد. ایرانیان تاپیش از حمله اعراب به ایران یکی از دو قطب قدرت در آن مقطع بوده اند. آن ها در آن زمان یکی از مرفعی ترین تمدن ها را به نمایش گذاردند. حتی در شرایطی که بعد از ورود اسلام به این سرزمین از خوی جنگ آوری ایرانیان کاسته شده، اما این ملت توانسته با قابلیت های فرهنگی خود بر تمدن های گوناگون تأثیر بگذارد. مضاف بر آن حملات گسترده اقوام همچون مغولان، تیمورلنگ و استعمارگران غربی نیز بر فرهنگ حافظه تاریخی ملت ایران بازخوردهایی داشته است. تجربه تلخ روابط با استعمارگران و نیروهای امپریالیستی نیز در حافظه تاریخی ملت ایران آثاری به یادگار گذاشت. با این حال پیروزی در جنگ تحمیلی نیز در ابعاد گوناگون فرهنگ جامعه ایرانی را متأثر ساخت.

اساطیر

اساطیر ایرانی نیز در فرهنگ ایرانیان تأثیراتی گذارد. اساساً اسطوره ها کارکردهایی در جامعه دارند. دومزیل که خود از اسطوره شناسان معروف است معتقد است: کارکرد اسطوره این است که مجموعه باورهایی را که جامعه با آن زنده است به گونه ای تأثیرگذار بیان می کند و در مجموع حافظ، انتقال دهنده و بیانگر عناصر، ساختارها، پیوندها و توان هایی است که بدون آن ها جامعه از هم می پاشند (دومزیل، ۱۳۸۳) اساساً هر اسطوره بنا به خصلت برجسته اش بر جامعه تأثیر می گذارد. مثلاً اسطوره هایی چون رستم و سهراب خصلت هایی چون دلیری، آرش کمانگیر، جمشید، آریوبرزن خصائلی چون وطن دوستی و رشادت در راه وطن را در جامعه ایرانی تقویت نموده اند. در عین حال ضحاک نیز انعکاس دهنده خصائل مضمومی است. با این حال شخصیت ها و حوادث تاریخ اسلام نیز همانند اسطوره عمل نموده و در فرهنگ راهبردی ایران تأثیراتی بارز داشته اند. از این نظر شخصیت های مذهبی جملگی اسطوره های خداپرستی، رشادت و دلیری، قدرت، عدالت خواهی، وظیفه شناسی و حتی مظلومیت و شکیبایی بوده اند. شاید هیچ رویدادی به اندازه عاشورا در این زمینه تأثیرگذار نبوده است، چراکه جامعه ایرانی در ایام محرم یاد این رویداد را زنده نگه می دارند. این مورد بر فرهنگ جمهوری اسلامی ایران تأثیر شگرفی داشته است.

دیانت

آموزه های دین اسلام یکی از مهم ترین منابع فرهنگ اسلامی- ایرانی است. این موضوع در عمده آثاری که در مورد فرهنگ ایرانی و حتی فرهنگ سیاسی ایرانیان نوشته شده دیده می شود. اسلام گفتمان غلبه یافته در جامعه ایرانی است. این گفتمان یکی از مهم ترین منابع شکل دهی هویت ایرانی امروز است. اسلام بر فرهنگ جامعه ایرانی تأثیرات بارزی داشته است. مثلاً یکی از ویژگی های فرهنگ راهبردی جامعه ایرانی نداشتن نگرش سیاه و سفید است که به طور اجتناب ناپذیری از تبعات آیین اسلام است. این ممیزه باعث شده تا ایرانیان رسالتی معنوی برای خود تعریف کنند، در طراحی راهبردها ملاحظات معنوی و اخلاقی را در نظر گیرند و همچنین در اجرای آن ملاحظات (اخلاقی و معنوی) جدیت بیشتری به خرج دهند. آموزه های اسلام موجب غلبه روحیه از خودگذشتگی، شهادت طلبی، ظلم ستیزی، حمایت از مظلوم و... بوده است که در فرهنگ اسلامی- ایرانی نقش تعیین کننده ای داشته است (عمید زنجانی، ۱۳۷۵).

اسلام طرز تفکر مخصوص به خود را دارد و به مسلمانان جهان بینی خاص خود را می آموزد تا عقاید، اعمال و اخلاق آنان براساس آن جهان بینی ساخته شود و رنگ اسلامی به خود بگیرد. دین اسلام، دین تسلیم در مقابله الله می باشد. الله آن واقعیت متعالی است که همه مراتب دیگر واقعیت از او نشأت می گیرد و همه چیز به او بازمی گردد؛ زیرا الله مبدأ، خالق، حاکم، حافظ و غایت هستی است. اسلام چیزی نیست جز زندگی کردن مطابق خواست و مشیت الله برای حصول به صلح در دنیا و سعادت و فلاح در آخرت. اسلام بر این واقعیت تأکید می کند که الله «احد» است. به همین دلیل حقیقت اصلی و مرکزی اسلام در شهادت دادن به «لااله الا الله» نهفته است که از جمله به معنای تصدیق وحدانیت الله است و اینکه هیچ گونه شبیه و شریکی برای او وجود ندارد. این اعتقاد به حدی در اسلام اصلی و اساسی است که خداوند همه گناهان به جز «شُرک» را خواهد بخشید. این تصویر موحدانه و توحیدگرایانه که در اسلام ارائه شده است، شامل کل تاریخ بشریت است. به یک معنا، اسلام از ابتدای خلقت بشریت وجود داشته است. آدم ابوالبشر که به سبب همین واقعیت به وحدانیت الله شهادت داد، مسلمان بود. این وحدانیت، به سبب سرشت انسان که نیسان و فراموشکاری است، به تدریج فراموش شد. اما خداوند پیوسته پیامبرانی برای تجدید و تکرار پیام وحدت و تذکر دادن انسان به یگانگی خداوند احد و احد می فرستاد. از این رو سلسله ای از انبیا مبعوث شدند که گرچه ادیانی با نام های مختلف آوردند، به عمیق ترین معنا مسلمان بودند. به همین دلیل قرآن از ابراهیم با عنوان مسلمان یاد کرده، در حالی که او چند هزار سال پیش از پیامبر اسلام می زیسته است.

از طرف دیگر، اسلام دین نهایی یا خاتم ادیان است. پیامبر اسلام «خاتم الانبیاء» می‌باشد و چهارده قرن تاریخ بشر صدق این مدعای اسلام را تأیید کرده است. از رحلت حضرت رسول اکرم(ص) تاکنون هیچ دین عمده یا دینی که با ادیان پیش از اسلام، همچون مسیحیت، یهودیت و آیین زرتشتی و نظایر آن قیاس‌شدنی باشد، بر صفحه زورگار ظاهر نشده است. گاهی جنبش‌هایی دینی در اینجا و آنجا روی داده، یا شاخه‌ها و شعبه‌هایی از تلاقی دو دین ظاهر شده اند (مانند آنچه در هند ظاهر شد)، اما هیچ پیامبری همچون پیامبر اسلام و هیچ پیام جهانی و حیاتی نظیر اسلام از قرن اول هجری به این سو ظهور نکرده است. بنابراین اسلام دین نهایی و آخرین دین بزرگ جهان است. این دین با کامل‌ترین، جامع‌ترین و مانع‌ترین شکل بیان مفهوم توحید و با اعمال و اطلاق آن بر همه وجوه زندگی بشر، به یک معنا همانا کمال پیام وحدت یا توحید است. به همین دلیل آخرین آیه‌ای که بر پیامبر اکرم(ص) نازل شد و آن حضرت در خطبه حجةالوداع آن را چند بار تکرار کرد این می‌باشد: «الیوم اکتم لکم دینکم و اتممت علیکم نعمتی و رضیت لکم الاسلام دیناً.» (مائده/۳)

بنابراین اسلام از یک سو دینی است که ازلی و سرمدی است؛ همیشه وجود داشته است، در طبیعت و ذات اشیا سرشته است؛ و دعوت‌کننده به وحدت یا توحیدی است که همه انبیا طی تاریخ برای ابلاغ و اعلام آن مبعوث شده‌اند و از سوی دیگر دینی نهایی و خاتم زنجیره طولانی دعوت انبیاست. این مفهوم از دین اسلام، برای فهمیدن این دین در بستر تاریخی آن فوق‌العاده اهمیت دارد؛ زیرا در حالی که بیشتر ادیان دیگر خود را یا بر شخص مؤسس یا پیامبر، یا همچون مسیحیت بر یک رویداد تاریخی خاص، و یا چون یهودیت بر یک قوم مشخص تاریخی مبتنی کرده‌اند؛ اسلام خود را نه بر رویداد تاریخی خاص استوار کرده است، نه بر پیامبری خاص و نه بر مردمی خاص. اسلام بر وحدانیت حقیقت مطلق - الله - و سرشت ازلی و سرمدی‌شان، یعنی همه بشریت مبتنی است. در جهان بینی اسلامی، جهان مخلوق واحد و مستقلی است که سرشار از زندگی و زیبایی است و با توجه به کمالات خداوند، نظم و هماهنگی بر همه جای آن حکومت می‌کند و سیر تکاملی دارد و براساس حق و عدالت استوار شده است. به یک معنای ژرف می‌توان گفت که کل طبیعت خود را تماماً تسلیم خدا و مشیت خداوند کرده است. همه مخلوقات تابع طبیعتی هستند که خداوند به آن‌ها بخشیده است.

انسان شناسی

در نگرش اسلامی، انسان کارگزار یا «خلیفه» خداوند بر روی زمین و عبد اوست. این دو وجه با هم، فطرت یا طبیعت بنیادی انسان را می‌سازند. انسان در مقام «عبد» خداوند باید مطیع خداوند و مشیت او باشد و برای زندگی خویش و نحوه تحقق بخشیدن به خواست خداوند از او هدایت و دستور بگیرد. اما در مقام کارگزاری یا خلافت خداوند بر روی زمین باید فعال باشد؛ زیرا که کلیه اسرار آفرینش به دست او سپرده شده و راه کشف حقایق و وسیله دستیابی به همه چیز به او تعلیم داده شده است. انسان در کسب کمال آزاد و مختار آفریده شده است. چنین نیست که مانند فرشتگان در کمال خود مجبور باشد، بلکه انسان تنها موجودی است که هم می‌تواند راه راست برود و هم می‌تواند از آن منحرف شود. همه مخلوقات از این رو که مخلوق خداوند و بازتاب جنبه‌ای از حکمت خداوند هستند، شریف می‌باشند. اما از آنجایی که انسان به بهترین وجه منعکس‌کننده حکمت الهی و به کامل‌ترین وجه مظهر صفات الهی است، اشرف مخلوقات است. انسان تنها موجودی است که در مرکز یا کانون این جهان قرار دارد و از همین روست که تنها او خلیفه خداوند است. انسان قدرت دارد که بر همه مخلوقات دیگر سلطه پیدا کند، اما مسئولیت نیز دارد که از همه این مخلوقات مراقبت نماید. بر اساس همین ویژگی‌ها است که انسان «روابط فرد با دیگران»، «روابط شخص با جامعه»، و «روابط همگی را با جهان» تنظیم نموده است.

در فرهنگ اسلامی ایرانی، انسان اشرف مخلوقات است. ابرو باد و مه و خورشید و فلک در کارند تا او نانی به کف آرد و به غفلت نخورد. این قابلیت‌های گوناگون در نهاد آدمی وجود دارد و به این معنی او میتواند سود ببرد یا زیان کند. با مطالعه و ملاحظه‌ی دقیق منابع اصیل فرهنگ اسلامی ایرانی از جمله قرآن کریم و عترت (ع) و نیز با تامل در ادب و هنر پارسی مشاهده میشود که انسان باید بتواند به سوالهای اساسی از قبیل: کجا آمده‌ام، آمدنم بهر چه بود؟ پاسخی در خور بدهد؟ و آنگاه با هدفگذاری درست، برنامه ریزی شایسته‌ای را انجام رساند و با اجرای آن برنامه، لحظه لحظه برکمال خویش بیافزاید و بتواند استعدادهای شگفت و شگرفی را که خداوند مهربان در وجود او به ودیعه نهاده است، شکوفا سازد و در قوس صعودی حیات از خود به خدا برسد.

بنابراین درچنین فرهنگی هر که بتواند بهره‌ورتر به سوی اهداف الهی حرکت کند بهره‌وری افزونتری خواهد داشت. دراین باور، انسان مسافری است که باید با توشه‌ی آگاهی و بیداری بر جهل و غفلت غلبه نماید و کامیابی و سعادت خویش را در قرب الهی هر چه اثر بخشتر و کارآمدتر پیگیری کند تا به

کمال خویش نایل آید. بتواند بامدیریت خود از سرمایه های الهی هر چه بیشتر بهرمنندشود. تهدید را به فرصت و فرصتها را به ثروت تبدیل نماید و از آنچه هست به آنچه باید باشد، بدل گردد. انسان در این فرهنگ به عنوان اشرف مخلوقات و شاهکار آفرینش، جانشین و امین خدا بر روی زمین است (بقره، آیه ۳۰ و احزاب، آیه ۷۲).

جامعه

«جامعه» نیز در اسلام مفهوم معینی دارد. در این تفسیر، جامعه از وجود انسان سرچشمه گرفته و برای رفاه و سعادت انسانها به وجود آمده است و به همین دلیل، جامعه اسلامی نه رنگ فردی دارد (اصالت فرد) و نه رنگ اجتماعی (اصالت جامعه). اسلام به تشکیل جامعه‌ای نظر دارد که در آن روابط نزدیک و صمیمانه‌ای میان اعضای آن برقرار است. این جامعه از یک سو بر پایه بندگی خداوند می‌باشد و از سوی دیگر بر پیوندهای صمیمانه اخوت میان همه اعضا. واقعیت اجتماعی جامعه اسلامی بر دو قطب، یا دو واقعیت مبتنی است: واقعیت اول، مردم مسلمان یا «امت» می‌باشد که جهان گسترده اسلام را می‌سازند. واقعیت دوم همانا خانواده بلافصل است و این دو قطب مهم‌ترین وجه یک جامعه اسلامی واقعی است و تار و پود ساختار اجتماعی بر گرد همین دو قطب تنیده می‌شود.

خانواده

اسلام بیش از هر چیز بر حفظ بنیان این قطب واقعیت اجتماعی، یعنی خانواده، تأکید کرده است. منظور خانواده در اسلام، همان خانواده کوچک (هسته‌ای) در غرب نیست، بلکه دودمان وسیع‌تری را دربرمی‌گیرد که شامل پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها و حتی عمه، خاله، عمو، دایی و اولاد آنان نیز می‌شود. بر حفظ روابط در درون خانواده و اصطلاحاً «صلة ارحام»، یعنی حفظ روابط میان همه کسانی که زاده یک رحم یا دارای پیوندهای خونی و نسبی‌اند، به اندازه‌ای تأکید شده است که دیدار با خویشاوندان و نزدیک بودن به ایشان و حفظ روابط و پیوندهای خانوادگی، یکی از تکالیف دینی هر زن و مرد مسلمان تلقی شده است. تأکید بر ازدواج نیز به دلیل اهمیت زیاد خانواده است و این اهمیت تا جایی که نکاح را نصف دین دانسته‌اند (نصر، ۱۳۷۳).

کار

اسلام تفسیر مخصوص خود را نسبت به مفهوم «کار» دارد. این مفهوم در اسلام آن قدر تقدیس شده است که پیامبر دست کارگری را بلند کرده و فرموده است: «این دستی است که آتش جهنم هیچ‌گاه آن را نمی‌سوزاند؛ این دستی است که خدا و رسولش آن را دوست می‌دارند». اسلام، «دنیا و آخرت» را در مقابل هم قرار نمی‌دهد. دنیا و آخرت متناقض نیستند، بلکه مکمل یکدیگرند. قرآن به پیروان خود اجازه نمی‌دهد که بهره خود را از دنیا فراموش کنند: «و لا تنس نصیبک من الدنیا». امام صادق (ع) نیز فرموده است: «آن که دنیایش را برای آخرت رها کند و نیز آن که آخرتش را به دنیا می‌فروشد از ما نیست». اسلام، انسان را مجموعه‌ای از تمایلات «جسمی و روحی»، دانسته و اجازه نمی‌دهد به هیچ‌یک از آن‌ها لطمه وارد شود. عده‌ای ترقی روح را مستلزم محرومیت و زجر جسم می‌دانند و می‌گویند: «به هر نسبت که تمایلات جسم سرکوب شود به همان نسبت به ترقی روح افزوده خواهد شد و سعادت انسان بالا می‌رود»، اما پیامبر، چنین چیزی را نهی و سرزنش کرده و فرموده است: «از من نیست کسی که از زنان کناره گیرد و به عنوان ریاضت گوشت نخورد و گوشه‌نشینی اختیار کند.» (موسی صدر، ۱۳۷۱). تعالیم اقتصادی اسلام همواره با اخلاق پیوند داشته و بیش از هر چیز بر عدالت عام از عدالت در ممانعت از انباشت بیش از حد ثروت به زیان طبقه یا گروهی خاص، عدالت در ایجاد رابطه میان ثروت و کار، و عدالت در استفاده از سرمایه و درآمد و سوءاستفاده نکردن از آن – مبتنی بوده است. تعالیم اقتصادی اسلام بر چندین اصل استوار است: اولین و مهم‌ترین اصل در باب «مالکیت» است. اسلام می‌گوید: انسان به دلیل اینکه خلیفه خداوند بر روی زمین است، می‌تواند از حق مالکیت خصوصی برخوردار باشد و هیچ حکومت یا گروه اجتماعی جز در موارد خاص و آن هم براساس تعالیم شریعت، نمی‌تواند آن را از افراد بگیرد. اصل اساسی دوم اصل «رابطه میان کوشش‌های فرد و ثروت انباشته او» است. در اینجا بر مشارکت در سود و زیان در هر معامله اقتصادی تأکید شده است. (شاید دلیل حرمت ربا هم این مسأله باشد؛ یکی اینکه فرد بدون کوشش صاحب سود می‌شود و دیگر اینکه او در سود و زیان مشارکت ندارد). ولی اگر کسی سرمایه‌اش را در راه خرید و فروش به کار بگیرد، هر چند سود زیادی هم به دست بیاورد، پذیرفته و حلال است. فلسفه اقتصادی اسلام همواره بر اهمیت و تکلیف دانستن تلاش در راه تأمین معاش خود و خانواده و رد تن‌آسایی تأکید کرده است. از منابع حدیث و تفاسیر قرآن چنین برمی‌آید که به مکلف بودن تلاش در راه تأمین معاش همچون مکلف بودن به ادای نمازهای یومیه است (نصر، ۱۳۷۳).

سیاست

در مورد سیاست، به نظر می‌رسد که خداوند بهتر آن دیده است که احکام تأسیس یک نهاد سیاسی واحد را که طی قرن‌ها بدون تغییر باقی بماند به نحو صریح و مشخص عرضه نکند. اما به هر حال، اولاً دسته‌ای اصول سیاسی بسیار مهم در قرآن آمده است؛ از جمله این اصل که حاکم واقعی جهان خداوند است و همه قدرت‌ها متعلق به اوست. ثانیاً پیامبر اکرم (ص) به عنوان نخستین بنیان‌گذار جامعه اسلامی و نخستین حاکم، سرمشق و الگویی برای نسل‌های بعدی در مسائل و موضوعات سیاسی بوده است. او نه تنها پیامبر و رهبر دینی جامعه بشری تلقی می‌گشت، بلکه از سلطه سیاسی نیز برخوردار بود. بر اثر همین الگوی پیامبر و با توجه به ویژگی خود اسلام، قدرت سیاسی و دین اسلام هرگز از یکدیگر جدا نبوده است. سلطه سیاسی در جامعه اسلامی هر شکلی که به خود بگیرد، یک بعد مهم دینی نیز دارد. اصول بسیار مهم دیگری در قرآن و حدیث در باب حکومت و سیاست وجود دارد، مثل اصل «شورا» که اهمیت مشورت با رهبران و مشایخ و علمای جامعه اسلامی را نشان می‌دهد؛ اصل «نفی استبداد» و «فراموش نکردن تعالیم خداوند در باب عدل و رحمت». نمونه‌های اعمال این اصول در اسلام وجود دارد که عالی‌ترین آن‌ها نامه مشهور حضرت علی (ع) به مالک اشتر است.

منابع فرهنگ ایرانی - اسلامی

قرآن مجید

قرآن مجید واقعیت مرکزی و مقدس اسلام است. معانی، الفاظ، اصوات و حروفی که کلمات این کتاب با آن نوشته شده و بالاخره کالبد این کتاب، همه و همه از نظر مسلمانان مقدس است. کلمه به کلمه این کتاب کلام خداوند است (نصر، ۱۳۷۳). قرآن، سنت، حدیث منبع و سرچشمه‌های توأمان فرهنگ اسلامی می‌باشند. همه مسلمانان به این دو منبع لایزال ایمان دارند و این تعالیم را مطابق مشیت خداوند بر اوضاع و احوال خاصی که برایشان پیش می‌آید اطلاق و اعمال می‌کنند. قرآن و سنت به عنوان بازتاب توحید، رفتار و شیوه زندگی مسلمانان را شکل می‌دهند.

منبع اصول شریعت است. اما فقط اصول و کلیات شریعت در قرآن آمده و طبعاً برای دست یافتن به تفصیل و جزئیات آن بیش از هر چیز لازم است که به احادیث و سنت پیامبر اکرم (ص) رجوع شود. نخستین معلم بزرگ شریعت امام صادق (ع) است که دو فرقه شیعه و سنی به او احترام می‌گذارند. او، معلم امام ابوحنیفه بود که مؤسس یکی از چهار مکتب فقهی اهل سنت تا روزگار ماست. امام جعفر صادق (ع)، که در

قرن دوم هجری زندگی می‌کرد، در عین حال خود مؤسس فقه مذهب شیعه امامیه یا اثنی‌عشری بود که تا این زمان به فقه جعفری مشهور است. پس از امام صادق(ع) فقها، به تدریج شریعت را در میان تسنن و تشیع بسط دادند که از آن‌ها پنج مکتب جعفری، مالکی، حنفی، حنبلی و شافعی باقی ماندند. البته مکاتب فقهی دیگری مثل ظاهریه، زیدی و اسماعیلی نیز به وجود آمدند. محتوای شریعت به موضوعات مربوط به «عبادات» و «معاملات» تقسیم می‌شود. عبادات، بر اعمال اصلی عبادی در اسلام مبتنی می‌باشد که عبارت است از: نمازهای روزانه، روزه، حج، زکات و در صورت لزوم جهاد. معاملات جنبه‌ای عمده از شریعت است که به تعالیم اجتماعی، اقتصادی و سیاسی مربوط است. بنابراین، نگرش اسلام به روابط فرد و جامعه، روابط خانوادگی، روابط اقتصادی و سیستم سیاسی، در قسمت «معاملات» مورد بحث قرار می‌گیرد.

براساس ارزیابی پژوهشگران و مورخان، نزول قرآن بر حضرت محمد(ص) بزرگ‌ترین حادثه تاریخ بشریت بوده؛ زیرا برای نخستین بار در میان کتب آسمانی کتابی به منصفه ظهور رسیده است که تمامی کلمات و حروف آن از جانب خداوند می‌باشد و هیچ سطری از آن را بشر ننگاشته و هیچ حرفی از آن را انسان تحریر نکرده است (انورجندی، ۱۳۷۱). قرآن در طی ۲۳ سال رسالت پیامبر اکرم(ص) فرو فرستاده شد. نخستین آیات آن، آیات آغازین سوره علق بود که در «جبل‌الرحمه» در چهل‌سالگی توسط جبرئیل بر پیامبر اکرم(ص) وحی شد، و آخرین آیات آن نیز در ۶۳ سالگی و اندکی پیش از وفات ایشان نازل گشت. در هنگام نزول و در هر حالت، پیامبر کلام خداوند را تکرار می‌کرد و اصحاب ایشان آن را به حافظه خویش می‌سپردند و در هر زمان لازم بود به خاطر می‌آوردند. بدین ترتیب تاریخ نزول تمامی آیات و سوره قرآن و حتی شرایط خاص نزول آیات دقیقاً معلوم است.

بزرگ‌ترین ویژگی قرآن تعهد خداوند تبارک و تعالی بر حفظ آن می‌باشد، در حالی که حفظ کتاب‌های آسمانی دیگر به عهده کسانی گذاشته شد که بر آن‌ها نازل شده بود. از این رو قرآن تنها کتاب آسمانی در جهان می‌باشد که تمامی آن از تحریف مصون مانده است و متن آن مورد اعتماد و ثابت می‌باشد و دستخوش هیچ تغییری نگشته است. قرآنی که در شرق و غرب زمین در دست مسلمانان است، کلام خداوند سبحان و وحی پروردگار می‌باشد که بر قلب پیامبر محمدبن عبدالله(ص) نازل کرده است. آیات قرآن گاهی بر استخوان‌های کتف شتر و گاهی بر ورق‌های پاپیروس، و بیش از همه بر صفحات ذهن و ضمیر و لوح جان اصحاب نقش شده بود؛ اصحابی که آن‌ها را به طور مستقیم از دهان حضرت رسول شنیده بودند.

پس از رحلت حضرت رسول اکرم(ص)، از آنجا که شمار «حُفاظ» قرآن به سبب جنگ‌ها و حوادث و بلایای طبیعی کاهش یافته بود، مسلمانان احساس کردند که باید دیر یا زود باید قرآن را کتابت و تدوین کنند و نشر بدهند. لذا آنچه از قرآن که پیش‌تر توسط «کتاب» وحی یا دیگران، به‌ویژه علی بن ابی طالب(ع) و زید بن ثابت، از زمان حیات رسول اکرم(ص) و سپس در زمان ابوبکر کتابت شده بود، گردآوری شد. سرانجام در عهد خلافت عثمان، متن کامل کتابت‌شده قرآن مجید تهیه گشت. سپس از مصحف نهایی چندین نسخه تهیه گردید و به چهار گوشه جهان تازه تأسیس اسلام فرستاده شد. همه نسخ دیگر از روی همین مصحف استنتاج شدند و هیچ متن دیگری از قرآن مجید وجود ندارد و در این متن واحد نیز هیچ تغییر و تجدیدنظری وارد نشده است. فقط یک متن واحد و ثابت از قرآن مجید مورد قبول همه مسلمانان و منبع اصلی حقیقت، هدایت و الهام همه آنهاست.

هر جنبه‌ای از قرآن به خداوند مربوط می‌شود که این کتاب از او صادر شده است. یکی از این جنبه‌ها «بلاغت» باورنکردنی و اعجاب‌انگیز قرآن مجید است که معجزه اصلی اسلام به حساب می‌آید و هرگز حتی بلیغ‌ترین ابنای بشر نیز نتوانسته‌اند مثل آن سخن بگویند؛ زیرا اصلاً مقایسه کردن زبان بشر با زبان خداوند ممکن نیست. حضور خداوند در قرآن مجید آن‌چنان نیرومند و مشهود است که زبان عربی را از زبانی بشری به زبانی مقدس استحاله کرده است. به خاطر همین حضور خداوند، قرائت هر آیه از قرآن به یک معنی انسان را مستقیماً و بلافاصله در محضر خداوند قرار می‌دهد. قرآن مجید حاوی همه جنبه‌های دین اسلام اعم از شرایع و اندیشه اسلامی، تعالیم معنوی و اخلاق اسلام است. حتی مظاهر هنری آن در تعالیم آشکار و پنهان این متن مقدس ریشه دارد.

سنت و حدیث

مسلمانان، پیامبر اسلام را کامل‌ترین و درواقع «اشرف مخلوقات» می‌نامند. خداوند همه فضایل و کمالاتی که مقام بشری قابلیت دستیابی بدان را دارد به پیامبر اکرم(ص) ارزانی کرده است و مسلمانان او را نمونه تمام‌عیاری برای زندگی بشر می‌دانند که باید از وی تقلید و الگوبرداری شود. در نتیجه زندگی پیامبر اکرم(ص)، به‌ویژه در مدت ۲۳ سال رسالتش، همواره برای مسلمانان سرمشق کامل زندگی بشری تلقی شده است. عادات و افعال پیامبر اکرم(ص)، به «سنت»، و اقوال او به «حدیث» موسوم است. سنت و حدیث پس از قرآن کریم دومین مبنا یا اصل اساسی اسلام است. سنت شامل دو بخش است: یک بخش آن عبارت است از هویت اسلامی دادن به آن بخش از آداب و عادات متداول در جامعه اعراب که با روح اسلام سازگاری

داشت. دومین بخش سنت که اساسی‌ترین جنبه‌های آن را تشکیل می‌دهد، ناظر بر سلوک الهی در مقابل خداوند و خلائق اوست و لذا ناظر به اساسی‌ترین قسمت دین اسلام است.

حدیث، شامل مجموعه بسیار گسترده‌ای از اقوال رسول اکرم(ص) می‌شود که طی سه قرن نخست تاریخ اسلام، نسل‌هایی از علمای مؤمنی که به «محدثون» معروف بوده‌اند، گردآوری کردند. احادیث بعداً به احادیث کاملاً صحیح و موثق، احادیث کمابیش مورد اعتماد، احادیث ضعیف و احادیثی که مطلقاً فاقد صحت و وثاقت بودند، متمایز گشتند و در مجموعه‌هایی تدوین شدند. احادیث، توسط اهل سنت در کتاب‌های مشهور به «صحیح» گرد آمده است. شیعیان چهار مجموعه معتبر حدیث به نام «کتب اربعه» تدوین کردند. حدیث، در کنار قرآن یکی از منابع شریعت است. حدیث در عین حال منبع فکر و اندیشه اسلامی است. اقوال حضرت محمد(ص) معنای قرآن مجید را کامل و تمام می‌کند و بدون استمداد از قول ایشان، معنای بسیاری از آیات قرآن را نمی‌توان فهمید. حتی ادای مناسک و آیین‌های اصلی اسلام، همچون نمازهای روزانه، حج و .. را باید از خلال سنت و حدیث فرا گرفت. همچنین تشریح و قانون‌گذاری از روی قرآن به کمک احادیث انجام می‌شود. ائمه(ع) خود هنگام بازگو کردن حدیثی، سعی می‌کردند که آن را به طور سلسله‌ای از قول پیامبر بیان کنند.

شریعت

شریعت یا قانون الهی، مرکزیتی اساسی در دین اسلام دارد. به عبارتی می‌توان گفت مسلمان کسی است که حقانیت شریعت را می‌پذیرد ولو آنکه نتواند به همه احکام و تعالیم آن عمل کند. بنابر اصول و آموزش‌های موثق اسلامی، شریعت عبارت است از تجسم عینی مشیت خداوند برای جامعه بشری. فقط خداوند است که قانون‌گذار یا شارع نهایی است. تنها قانون یا شرایع اوست که به نحو نهایی در زندگی بشر الزام‌آور و ماندگار می‌باشد. البته این سخن مانع از آن نمی‌شود که شریعت بر مقتضیات و اوضاع و احوال متفاوت منطبق گردد.

تمایز فرهنگ اسلامی با سایر فرهنگ‌های دینی

با توجه به جهان‌بینی فرهنگ اسلامی و اصول حاکم بر آن، جا دارد که به تمایزات فرهنگ اسلامی اشاره گردد. برای فهم فرهنگ اسلامی و تفکیک آن از سایر فرهنگ‌ها باید به این سؤال هم پاسخ داده شود که چه وجه یا جوهری از فرهنگ اسلامی آن را از دیگر فرهنگ‌ها متمایز می‌کند.

ممیزه دیگر اسلام وجود «معرفت» در فرهنگ اسلامی می‌باشد. اگر ما اسلام را با مسیحیت و یهودیت مقایسه کنیم، می‌بینیم آن تکیه و تأکیدی که در اسلام بر معرفت، تفکر و شناخت وجود دارد در مسیحیت، یهودیت و سایر ادیان نیست. در اسلام، مدرک و محور دعوت، معرفت است. اگر دقت کنیم، می‌بینیم که پیام این دین از روز اول در قالب یک کتاب بیان شده که اولین آیه آن، با «بخوان» شروع گشته است. این همه توصیه و تأکیدی که در اسلام و قرآن به تفکر و تدبر و علم و استدلال و برهان می‌شود یکی از امتیازات و خصوصیات اسلام است. این مفهوم، تأثیر خود را بر فرهنگ و تمدن اسلامی نیز گذاشته است. اگر می‌بینیم که اسلام این اندازه در بهره‌مندی از دستاوردهای دیگران موفق بوده و با گشاده‌رویی و سخاوت با دیگران رفتار کرده، ناشی از «معرفت» است. در دینی که اساس آن «معرفت» باشد و این امر هیچ‌گاه مردود شناخته نشود، طبعاً هر دستاوردی که از جنس معرفت باشد برای پیروانش عزیز خواهد بود. اما با توجه به مرکزیت و سلطه «توحید» در اسلام، تساهل و مدارای مسلمانان باعث نمی‌شود که در فرهنگ‌ها، ادیان و اقوام دیگر محو شدند؛ زیرا توحید معیار اخذ، اقتباس دستاوردها و موارث دیگران بوده است. لذا هر وقت چیزی با حقیقت توحید تصادم پیدا می‌کرد، مسلمانان آن را کنار می‌گذاشتند. می‌بینیم که مسلمانان فلسفه ارسطو، علم اسکندریه، و علم و ریاضیات یونانی را فرا گرفتند؛ اما اساطیر یونانی را به فرهنگ اسلامی وارد نکردند؛ در حالی که این علوم نیز در دسترس مسلمانان بودند.

ممیزه دیگر فرهنگ اسلامی این است که اسلام دین «اعتدال» است؛ یعنی دینی است به دور از هرگونه افراط و تفریط که هر چیزی جای شایسته و مناسب خود را دارد. لذا، فرهنگ و تمدن اسلامی نشان‌دهنده نظم و اعتدال نظام خلقت است که در آن هر ذره‌ای جایگاه خود را دارد. به همین دلیل در اسلام میان دنیا و عقبی، معاش و معاد تعادل و توازن برقرار است. دنیا و عقبی به هم وابسته و لازم و ملزوم یکدیگرند و هر دو به یک اندازه مهم هستند. به عبارت دیگر سعادت اخروی، مستلزم ترک دنیا و نفی و تغییر خواسته‌های دنیوی نیست. اسلام هم به عالم درون توجه کرده است و هم به محیط بیرون؛ یعنی بر خلاف ادیان شرق دور که بیشتر پیروان خود را به تصفیه و تهذیب نفس دعوت می‌کردند؛ اسلام هر دو جهت را لحاظ کرده است؛ هم به عالم درون، تصفیه باطن، ایمان و تقوی و هم به تصرف در محیط بیرون و تأسیس حکومت؛ یعنی اصلاح امور خلق و تصدی امور اجتماعی توجه نموده است.

«اجتماعی و سیاسی بودن» خصوصیت دیگر فرهنگ و تمدن اسلامی است. یکی از اسرار گسترش اسلام در سراسر جهان نیز هم همین بوده است که مسلمانان بر تأسیس حکومت همت کرده و برای زندگی

اجتماعی احکام و برنامه داشته باشند، یعنی یک مسلمان اعتقادش بر این است که بدون تأسیس حکومتی که بتواند اسلام را از نظر اجتماعی مستقر و محقق کند، نمی‌تواند به آرمان عالی توحیدی نزدیک شود.

پیروان یک دین، بیش از آنکه متأثر از تعالیم نهایی دین باشند، از ساختار ایدئولوژیکی، اخلاقی، عبادی و فقهی آن دین متأثرند. لذا این ساختار در تکوین خصوصیات ایدئولوژیکی، روانی و اجتماعی پیروانش اهمیت دارد. اصولاً همین ویژگی‌های ساختاری است که مسیر و شکل تحولات تاریخی، فکری و اجتماعی یک دین را تعیین می‌کند. اسلام دین گسترده و جامعی است که در هر مورد، خصوصاً اگر به زندگی روزمره ارتباط پیدا کند، ضابطه و قانونی دارد. این قوانین از ذات اسلام نشأت می‌گیرد و از این رو اعتبار و اهمیتی هم‌سنگ اصول آن دارد. در حالی که در مورد مسیحیت داستان چنین نیست. سلسله قوانین و دستوراتی که این آیین را به صورت دینی درآورده که اداره امور فردی و جمعی جامعه را در قرون وسطی متکفل شود، عمدتاً نشأت گرفته از ذات آن نبود، بلکه مرهون اجماع کلیسائیان بود؛ و طبعاً این بخش‌ها نمی‌توانست اعتباری هم‌تراز اصول و مبانی خود داشته باشد. لذا، فرد مسیحی می‌توانست به کمک اصول و مبادی اولیه مسیحیت، مسیحی بماند، ولی قوانین تدوین شده توسط کلیسا را نادیده بگیرد. این درحالی است که یک مسلمان نمی‌تواند چنین کاری انجام دهد. او تا زمانی که مسلمان باشد، مجبور است اسلام را در کلیت‌ش بپذیرد که بخشی از آن همین قوانین اجتماعی و سیاسی اسلام است. دقیقاً به همین علت در طی تاریخ معاصر در قلمرو اسلامی، جنبش‌های فراوانی می‌توان سراغ گرفت که در اعتراض به بی‌اعتنایی به قوانین اسلامی به وقوع پیوسته است. امتیاز دیگر اسلام همان «جهان برادری و کامل کردن اخلاق» می‌باشد؛ که این برادری جهانی خود را براساس قانون اخلاقی فراگیر و واحدی استوار ساخته است.

محققان و مورخان تمدن و فرهنگ اسلامی یاد آور شدند که یکی از عوامل پیشرفت سریع اسلام رعایت اصول اخلاقی، رفتار انسانی و عادلانه مسلمانان بوده است. ما در بسیاری از جاها شاهد هستیم که مغلوبان اسلام خودشان مبلغ این فرهنگ شدند، که این امر در مورد ایران خودمان هم مصداق دارد. توماس آرنولد در کتاب «الدعوة الی الاسلام» نوشته است: «هنگامی که لشگریان اسلام وارد اردن شدند، مسیحیان اردن نامه‌ای برای آنان به این مضمون نوشتند: ای مسلمانان شما نزد ما از رومیان محبوب‌ترید، اگرچه آن‌ها هم‌کیش ما هستند، ولی شما نسبت به ما عادل و نیکو رفتارید.»

گوستاویوبون در کتاب «تمدن اسلام و عرب» چنین آورده است: «اخلاق مسلمین صدر اسلام از اخلاق امت‌های روی زمین، خاصه ملت‌های نصرانی، به طور نمایانی بهتر و برتر بوده است. آنان در عدالت،

میانه‌روی، مهربانی، گذشت و سهل‌انگاری نسبت به اقوام مغلوب و نیز در وفای به عهد و بلندی همت معروف و مشهور بودند و رفتارشان با دیگر ملت‌های اروپایی به ویژه آن‌هایی که در زمان جنگ‌های صلیبی بوده‌اند، متفاوت است.

ممیزهٔ دیگر اسلام و فرهنگ آن تاریخی بودن آن است. تاریخ نزول تمامی آیات و سور قرآن و حتی شرایط خاص نزول آیات دقیقاً معلوم است. زندگی و کارهای روزانهٔ پیامبر اکرم، لااقل بعد از بعثت کاملاً روشن است. همچنین زندگی، کارهای اصحاب و نزدیکان و اعضای خاندان او از زمان حیات آن حضرت و بعد از رحلت ثبت شده است. این خاصیتی است که در هیچ یک از ادیان بزرگ زندهٔ جهان دیده نمی‌شود. این خاصیت تاریخی بودن اسلام آن را تا آخرین حد ممکن از انحراف حفظ می‌کند. همان‌گونه که پیش از این ذکر شد، قرآن، اصلی‌ترین منبع فرهنگ اسلامی است که خداوند تبارک و تعالی خود تعهد کرده است آن را حفظ کند. از همین روی، از تحریف مصون مانده و دستخوش هیچ تغییری نگشته است (انورجندی، ۱۳۷۱). عادات و افعال پیامبر اکرم (ص) (سنت) و اصول او (حدیث) نیز، که دومین منبع فرهنگ اسلامی محسوب می‌شود، از لحاظ تاریخی روشن است؛ زیرا اقوال و اعمال ایشان را محدثان ثبت کرده‌اند (نصر، ۱۳۷۳). با توجه به تعریفی که ارائه شد فرهنگ اسلامی عبارت است از مجموع اعتقادات، اندیشه‌ها، اخلاقیات، ارزش‌ها، الگوهای رفتاری، سنن، آداب و رسوم و عادت‌هایی که ریشه در قرآن و سنت پیامبر و پیروان راستین آن‌ها دارد.

هر فرهنگ ویژگیهای خود را دارد و براساس آن ویژگیها هویت خود را شکل میدهد. اگر ریشه‌های عمده فرهنگ را در هنر، اساطیر و مذهب آن جستجو کنیم که این موضوع از نظر بسیاری از فرهنگ شناسان کاری سنجیده به شمار میرود، میتوان تفاوت‌های بارزی میان فرهنگ‌های غربی به ویژه اروپایی و آمریکای شمالی و فرهنگ‌های شرقی به ویژه هند و ایرانی یافت. ریشه‌های اساطیری فرهنگ‌های شرقی بر تقوا و از خود گذشتگی و نجابت نهاده شده است، در حالی که در فرهنگ‌های غربی اهمیت بیشتری برای تفکر، تلاش و کامیابی قائل شده‌اند. در اسطوره‌های ایرانی و هندی قهرمان یا پهلوان اساطیری فردی بی‌عیب، آسمانی و انسانی کامل از جمیع جهات اخلاقی، جسمی و رفتاری است. در حالی که در اسطوره‌های غربی قهرمان انسانی است زمینی با تمام ویژگی‌های یک انسان زمینی، تلاش‌گر، خطاکار و در عین حال موفق. قهرمان در فرهنگ غربی بیشتر به خود می‌اندیشد.

بر مبنای مدل سه سطحی شاین (۱۹۹۲) فرهنگ غربی بیشتر بر سلطه فعالانه بر طبیعت گرایش دارد و بر روابط رقابت جویانه متکی بر عقلانیت استوار است. این نوع فرهنگ‌ها از نظر زمانی آینده‌گرا بوده

و زمان را خطی و یک بعدی می داند و در استفاده از زمان محدودیتی قائل نیستند. از نظر آن ها انسان طبیعتی خنثی دارد. مبنای تعریف واقعیت و حقیقت در این فرهنگ ها علم و دانش است.

در مقابل در فرهنگ های شرقی به جای سلطه جویی بر طبیعت ، اصلت به هماهنگی و سازش با طبیعت و با سایر مردمان داده می شود و گروه اهمیتی بیش از افراد دارد . این فرهنگ ها حال گرا یا گذشته گرا هستند و زمان را چند بعدی و چرخه ای می دانن و منابع را محدود فرض می کنند . در بسیاری از این فرهنگ ها انسان دارای طبیعتی مایل به شر ولی اصلاح پذیر می پندارند و مبنای تعریف واقعیت و حقیقت را بیشتر شهود و مکاشفه می دانند تا آزمایش تجربی .این تفاوتها در سطوح بالاتر یعنی ارزشها و مظاهر فرهنگ نیز طبعاً به چشم میخورد .برای مثال،در حالی که در حوزه ارزشها در غرب بر موفقیت گرایی و تفکیک امور از یکدیگر تأکید میشود، در شرق به تبارگرایی و انسجام توجه بیشتری میشود. در حالی که در فرهنگ غربی، کارها بر مبنای قواعد و پیمانهای مشخص تنظیم شده و رقابت مبنای کار قرار می گیرد، در فرهنگ شرقی، ارتباطات غیررسمی و کدهای نانوشته بر انجام کارها تأثیر گذاشته و بیشتر بر تفاهم و همکاری تأکید میشود.

فصل چهارم

رویکردهای فرسنگی به آموزش

فرهنگ بر جهان بینی فردی تأثیر می گذارد، تعیین می کند که چطور به مسائل باید نزدیک شد، چگونه مسائل را باید حل کرد. بنابراین "مسائل فرهنگ، زبان، شناخت، جامعه و اجتماعی شدن در آموزش مهم هستند" (دمرت، ۲۰۰۵، ص ۱۸).

زمانی که دانش آموزان وارد کلاس می شوند آن ها با خود چارچوب معانی و مفروضات ضمنی که منعکس کننده تجربیات رشدی و اجتماعی شان هست به همراه می آورند. انسان شناسی شناختی به این معانی و مفروضات، مدل های فرهنگی می گویند فرایبرگ و مارکوس از مدل های فرهنگی آموزش برای ارجاع به الگوهای ایده ها و اعمالی که به طور ضمنی در متن تعلیم و تربیت وجود دارد استفاده نمودند. نویسندگان استدلال می کنند که در حالی که جریان اصلی متن های آموزشی ممکن است به ترویج یک مدل "خنثی" آموزش و پرورش منجر شود، اما در واقع، یک مدل خاص وابسته به فرهنگ را رشد می دهد. به عنوان مثال، در متن های دانشگاهی که به طور معمول منعکس کننده ارزش های اروپایی امریکایی طبقه متوسط است، خوب بودن به معنای مستقل از متن اجتماعی بودن و مستقل بودن از دیگران تعریف شده است. متن های فرهنگی دیگر مثل آسیای شرقی، لاتین، امریکای بومی و متن های آفریقایی دیدگاهی از خود را رشد می دهند که به طور اساسی با دیگران مرتبط هستند و توسط متن های اجتماعی احاطه شده اند. این دیدگاه به عنوان دیدگاه وابسته به خود تعریف شده است. در کلاس های درس که نمایش های مستقل خود منعکس و رشد داده می شود، یادگیری به میزان زیادی مرتبط با رشد راه های تفکر مستقل است (برونر، ۱۹۹۶، گرین فیلد، ترامبل و کالر، ۲۰۰۶).

سبک های یادگیری به میزان وسیعی توسط ارزش های فرهنگی فردیت فرد، منحصر به فرد بودن، اهمیت ساختن انتخاب های فردی برانگیخته می شوند (توبین، وو، دیویدسون، ۱۹۸۹). دانش آموزان خوب باید مسئولیت فردی موفقیت تحصیلی اش را به عهده بگیرد و تلاش کند که خودش را از دیگران تمیز بدهد (پلات و مارکوس، ۲۰۰۵). در نتیجه رقابت فردی و پیشرفت تحصیلی کلا ارزش بیشتری دارد تا همکاری و فعالیت های جمعی (گرین، ۲۰۰۶، ترمبل، روشتن - فیش & گرینفیلد، ۲۰۰۰). معلمان این ارزش هارا به وسیله تمرکز بر روی پاداش، پیشرفت تحصیلی و کوشش های فردی و ارزیابی مشارکت های فردی نسبت به عملکرد گروه به صورت عینی درمی آورند (نیسبت، ۱۹۹۸). در کلاس درسی، که وابستگی های درونی خود، نشان داده می شود یادگیری اساسا از طریق تعامل با دیگران رشد می کند (بویکین،

۲۰۰۵). در این متن ها، حمایت های اجتماعی درک شده، نقش مربی گری ها، حفظ ارتباطات قوی در جامعه، ارتباطات مطمئن با معلمان دارد(فرایبرگ و مارکوس، ۲۰۰۷). برای مثال، دانش آموزان بومی امریکایی که درگیر محیط یادگیری مشارکتی بودند آموزش و انگیزش تحصیلی را بهبود بخشیدند(دایل و سویشر، ۱۹۹۷).

یک دلیل که محیط یادگیری مشارکتی در خلق نتایج آموزشی مثبت موثر است این است که آن محیط به دانش آموزان اجازه می دهد به ارتباطات مثبت در کلاس درس اعتماد کنند. فرایبرگ و مارکوس(۲۰۰۷) دریافتند که بازآموزدهای متقابل خود و اعتماد برای معلمان به طور مثبتی برای دانش آموزان بومی امریکایی، اما نه برای دانش آموزان کالج امریکایی- اروپایی موثر است. این مطالعه نشان داد اعتماد یکی از ویژگی های اساسی رابطه یاددهنده و یادگیرنده است.

تاریخچه آموزش بر پایه فرهنگ

آموزش و پرورش بر پایه فرهنگ نیز توسط بسیاری به عنوان راهی برای دستیابی به قدرت سیاسی و استقلال مورد توجه قرار گرفته است. برای مثال مهاتما گاندی زمانی که رهبری جنبش مستقل هند در دهه ۱۹۳۰ را به عهده گرفت از مفهوم آموزش مناسب فرهنگی به عنوان جایگزین برای سیستم آموزشی بریتانیا استفاده کرد(مهتا، ۱۹۷۶). شروع حرکت یا جنبش مهاتما گاندی در سال ۱۹۳۸ بر علیه بریتانیا با دفاع از آموزش بر پایه فرهنگ بود. در آموزش بر پایه فرهنگ وی از ادغام دانش کاربردی و مهارت های سنتی مثل بافندگی و کشاورزی در آموزش ابتدایی و یکی کردن آموزش با تجربه کاری از طریق زبان مادری واقعی و اکتساب زبان ارتباط پذیر یاد کرد(کانباچاندانی، ۲۰۰۸، ۳۷۱).

بعدا در سال ۱۹۶۰ جولیوس نایرره همان مدل آموزش مبتنی بر فرهنگ را در تانزانیا بلافاصله پس از استقلال خود اعمال کرد. نایرره برای فلسفه "آموزش متکی بر خود" مشهور است. در نظام آموزشی خود به آموزش زبان مادری کیساهییلی تاکید نمود. در سال ۱۹۶۷ زبان کیساهییلی تنها زبان آموزش برای آموزش ابتدایی بود و برنامه ریزی برای توسعه این زبان به آموزش متوسطه هم انجام شد. تمرکز این برنامه برای ایجاد شهرک ها بود و به مردم اجازه می داد به راحتی به آب، برق و مدارس دسترسی پیدا کنند. روستاهای خانواده یوجمما باید توسط افرادی که در آنها زندگی می کردند اداره می شدند. کیساهییلی زبان آموزش در تمام هفت سال برای مدارس ابتدایی بود. برایت بروک یوتان(۲۰۰۸) معتقد است که ریس

جمهور ناپیره سیاست تربیتی اش در تانزانيا اين بود كه زبان كيسوهيلي را احيا كند و آن را به عنوان زبان ملي معرفي يا تبديل كند، كه امروز اين زبان رشد كرده است و به فراتر از مرزهاي تانزانيا گسترش يافته است.

حتي امروزه در ايالات متحده، برخي از نويسندگان و فعالان بومي آمريكايي پيشنهاد مي كنند كليد اساسي براي احياي قدرت سياسي مردم و فرهنگ خود، سازماندهي مجدد ساختارهاي سياسي و سيستم هاي آموزشي كه منعكس كننده دانش بومي، شيوه هاي يادگيري و شيوه هاي زندگي است، مي باشد(آلفرد، ۱۹۹۹، ۲۰۰۵). به عنوان مثال، خلاقيت كلامي و داستان گويي كه در ميان برخي از آمريكايي هاي آفريقايي تبار در تعاملات غير رسمي اجتماعي منحصر به فرد است بايد بخش تايد شده اش به عنوان يك هديه و سهم در تدريس مهارت هاي نوشتاري استفاده شود. فلاندرز(۱۹۹۰) در برجسته كردن آموزش بر پايه فرهنگ يادآور شده كه ضروري است كه اعمال تربيتي همانند تصميمات مربوط به برنامه تحصيلي در اسلوب و سبك آگاهانه فرهنگي طراحي شود. با اين حال، همچنين وي براي واقعيت تاكيد داشت كه ارزش هاي فرهنگي هيچ كدام از گروه ها شباهت اشكال دانش نيست و واقعيت اين است كه آنها "تفاوت در ديدگاه هاي فرهنگي" را منعكس مي كنند و ماهيت سياسي نقش معلم را باز مي كنند.

يونسكو انتشار گزارش «استفاده از زبان بومي» را در آموزش در سال ۱۹۵۳ منتشر كرد. در مقدمه گزارش، نويسندگان اعلام كردند، بديهي است كه بهترين وسيله براي تدريس كودك، زبان مادري است. در بيانیه کلی آنها، آمده است: در زمینه های آموزشی توصیه می شود كه زبان مادري زبان آموزش باشد. دانش آموزان خاص بايد مدارس خود را از طريق زبان مادري شروع كنند. زيرا آنها آن را درك مي كنند و به همين دليل زندگي مدرسه خود را آغاز مي كنند. شوكي كه كودك در گذر از خانه به مدرسه تحمل مي كند به حدی بزرگ است كه هر چيز بايد به نرمی انجام شود. استفاده از زبان مادري باعث می شود درك بهتر بين خانه و مدرسه ايجاد شود(صص ۴۷-۴۸).

همانطور كه در يونسكو اشاره شده است، شواهد قوي وجود دارد كه استفاده از زبان هاي بومي در آموزش و پرورش(۱۹۵۳) يك رابطه خوب بين مدرسه و دانش آموزان را از روانشناسي ترسيم خواهد كرد. بچه ها را از شوک روان شناختی دور می کند و فرصت بهتری در اختیار آن ها قرار می دهد كه ایده های خود را بيان كنند و خوب ارتباط برقرار كنند(كومينيوس، ۲۰۰۰).

یانگس و یانگس (۲۰۱۰) یاد آور شدند که سیستم های آموزشی رسمی اغلب دانش و تجربه هایی که کودکان از گروه های مختلف قومی با خود به مدرسه می آورند، را نادیده می گیرند. برخی از محققان تاکید دارند که مقاومت در برابر فرهنگ سلطه در یادگیرندگان، نارضایتی از یادگیری مدرسه یک مسئله اساسی در آموزش عمومی است. مک آلپین و کراگو (۱۹۹۵) معتقدند که تعارض بین فرهنگ خانه و مدرسه ممکن است مشارکت برای بچه ها در کلاس درس را سخت کند یا بچه ها را به انکار خانواده و میراث شان برای موفقیت در یک مدرسه ای که به لحاظ فرهنگی بیگانه است، وادار کند. این است که معلمان باید در جهت فهم توانایی های فرهنگی شان و زمینه خانوادگی دانش آموزان شان تلاش کنند. چرا که سوء تفاهم های فرهنگی می تواند بین معلمان و دانش آموزان تنش ایجاد کند. همان طوری که لارس آندرس-بائر و همکاران (۲۰۰۸) یاد آور شدند:

..... رسانه زبانی مسلط آموزش و پرورش مانع دسترسی به آموزش و پرورش می شود زیرا موانع زبانی، آموزشی و روان شناختی باعث میشود که بیشتر افراد آموزش کمی را دریافت کنند. به گفته ژاکلین اردن ایروین (۱۹۹۰):..... امریکایی های آفریقایی، اسپانیایی، آسیایی، بومیان، و بعضی دیگر دانش آموزان سفیدپوست فقیر و کارگر اغلب با مجموعه ارزشهای فرهنگی، باورها و هنجارهای متمایز که اغلب ناهمسو با هنجارهای فرهنگی رفتارهای مدارس طبقه متوسط هستند به مدرسه می آیند. (ص ۷).

با تاکید بر اهمیت آموزش و پرورش که به لحاظ فرهنگی پاسخگو است یا بر پایه فرهنگ بنا شده است، می توان شکاف بین خانه و مدرسه، را کاهش داد. وقتی دانش آموزان درک می کنند که موقعیت مدرسه خصمانه و غیر مسئولانه است، یا زمانی که یک اختلاف فرهنگی، یا ناسازگاری فرهنگی بین دانش آموزان و مدرسه وجود دارد سوء تفاهم رخ می دهد؛ رویارویی بین دانش آموز، معلم و خانه، منجر به خصومت، بیگانگی، کاهش اعتماد به نفس و نهایتاً شکست تحصیلی می شود. اسکاتناب کانزاس و دانبر (۲۰۱۰) با اشاره به شکاف بین زبان های اصلی کودکان و زبان آموزش در نپال، یاد آور شدند مناسب است که کودکان را به زبان مادری آموزش دهیم تا این که بتوانیم شکاف بین خانه و مدرسه را کوچک و کوچک تر کنیم.

دیدگاه های مختلف نسبت به آموزش مبتنی بر فرهنگ

در غرب، دیدگاه های مختلفی نسبت به آموزش مبتنی بر فرهنگ وجود دارد. یک نگاه نسبت به این نوع آموزش این است که **آموزش باید با نیازهای یادگیرندگان بدون توجه به ترکیب نوعی و یا قومی**، همسو باشد. اعتقاد بر این است که نیاز طبقه متوسط در این دیدگاه مد نظر قرار دارد. **نگاه دوم این است که مدارس باید با نیازهای فرهنگی دانش آموزان همانند نیازهای آموزشی آنان برخورد نمایند.** نگاه سوم این است که آموزش برای این طراحی و تعریف شده است که به نیازهای فرهنگی دانش آموزان پاسخ دهد.

به اعتقاد بلوم (۱۹۷۶) یادگیری یک فرآیند است که شامل دستیابی به نتایج شناختی، عاطفی و رفتاری است. مادکس^۱ و همکاران (۲۰۱۰) یادگیری ترکیبی از فرایندها در طول یک عمر است که در آن کل بدن فرد (ژنتیک، فیزیکی و بیولوژیکی) و ذهن (دانش، مهارت ها، نگرش، ارزش ها، احساسات، معنا، باورها و حواس ها) شرایط اجتماعی را تجربه می کند، زمینه آن سپس به صورت شناختی، احساسی یا عمقی (یا از طریق هر ترکیبی) ترجمه شده و با بیوگرافی شخصی در یک تغییر مداوم متحد شده است (ص ۲۵).

گرین فیلد^۲ (۲۰۰۹) معتقد است که فرهنگ به عنوان یک سیستم پویا همراه با ارزش ها، انتظارات و شیوه زندگی فرد است. رالستون^۳ و همکاران (۱۹۹۵) یاد آور شدند که فرهنگ مجموعه آموخته، مشترک، قانع کننده از نمادها است که جهت گیری ها را برای اعضای یک جامعه روشن می کند. به عبارتی فرهنگ چارچوبی است که بر اساس آن انسان ها تجربیات خود را تفسیر می کنند و اقدامات خود را هدایت می کنند. فرهنگ بر جهان بینی فردی تأثیر می گذارد، تعیین می کند که چگونه به مسائل باید نزدیک شد، چگونه مسائل را باید حل کرد، بنابراین "مسائل فرهنگ، زبان، شناخت، جامعه و اجتماعی شدن در آموزش بسیار مهم هستند.

مطالعه نظام آموزشی مستلزم در نظر گرفتن کلیت این نظام و مؤلفه های مختلف آن مانند نیازها، اهداف، هزینه ها، انتظارات، روشهای آموزش، دروس و برنامه های درسی، تقاضاها و نیازهای اجتماعی از یک طرف و رابطه و نسبت میان نظام آموزشی با جامعه، نظام سیاسی، زمینه فرهنگی و اجتماعی آن از طرف دیگر است (زجدا، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر نظام آموزشی مرکب از مجموعه ای از مؤلفه های درونی و مؤلفه های بیرونی است و شناخت درست و جامع آن مستلزم ملاحظه این دو و روابط میان آنها است. مطالعه نظام

^۱ - Maddux

^۲ - Greenfeild

^۳ - Raleston

آموزشی از نظر مؤلفه های درونی آن به خصوص مباحث فلسفی و نظری مرتبط با تعلیم و تربیت و شیوه های آن همواره مورد توجه محققان مسائل آموزشی اعم از متخصصان امر تعلیم و تربیت یا فیلسوفان، عالمان دینی، نویسندگان و ادبا بوده است، اما مطالعه مؤلفه های بیرونی شناخت رابطه میان فرهنگ، سیاست و تصمیم سازی در آموزش موضوع نسبتاً تازه ای در مطالعات سیاست پژوهی است (هک، ۲۰۰۳).

رویکردهای حاکم بر حوزه آموزش

مطالعات نشان میدهند که سیاستگذاران، خط مشیها، برنامه ها و به طور کلی نظام آموزشی در هر جامعه ای همواره به فلسفه سیاسی حکومت و بستر فرهنگی، اجتماعی که دولت در آن قرار دارد وابسته است (هک، ۲۰۰۳). اگر از منظر کل نگر فوق به آموزش و پرورش نگاه کنیم، میتوان در فهم و شناخت آموزش و پرورش سه رویکرد کلان و کلی سیاسی، اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی را از یکدیگر متمایز ساخت. این رویکردها و تحول آنها حاصل تحولات جامعه و نظامهای آموزش و پرورش در یک قرن گذشته هستند.

رویکرد سیاسی

در این رویکرد آموزش و پرورش به مثابه امر سیاسی و تابعی از نظام سیاسی و دولت محسوب میشود. این رویکرد برآمده از شرایط تاریخی شکل گیری نظامهای آموزش و پرورش در بطن دولت - ملت های مدرن در قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم می باشد. ناسیونالیسم مهمترین مفهوم و چارچوب فکری و نظری در رویکرد سیاسی به آموزش و پرورش می باشد. اما از جنگ جهانی دوم به بعد به تدریج با شکل گرفتن "دولت رفاه در جوامع اروپایی و غربی"، رویکرد جدید اجتماعی-اقتصادی یا اقتصادی-اجتماعی بر آموزش و پرورش غلبه یافت. در این رویکرد، آموزش و پرورش به مثابه پاره ای از فرایند نوسازی و توسعه اقتصادی و اجتماعی تلقی گردید که کارکردهای آن باید معطوف به کلیت نظام اقتصادی-اجتماعی کشورها باشد. در این رویکرد نوسازی اجتماعی-اقتصادی جایگزین ایدئولوژی ناسیونالیسم گردید و گفته شد آموزش امری اجتماعی است که پیوندی اجتناب ناپذیر با شرایط و برنامه اجتماعی - اقتصادی دارد. با توجه به این رویکرد، آشنا ساختن شهروندان با حقوق و وظایف شهروندی و همچنین توانمندسازی آنان برای دست یافتن به فرصتهای شغلی و کارآفرین، فعالیت در بخشهای خدماتی، صنعتی و کشاورزی اهمیت بیشتری یافت. به تبع این امر، مدارس و برنامه های درسی به سوی مدارس و دروس تخصصی تحول یافت.

در اواسط دهه 1960 نوعی چرخش پارادایمی در مطالعات آموزش رخ داد و چیزهای جدید توجه متخصصان این حوزه را به خود معطوف ساخت. یکی از محققان در آن زمان این چیزهای جدید را این گونه توصیف می کند: برای دیدگاهی که چشم انداز وسیع تری می بیند باید کلیت نهاد آموزش یک کشور را در نظر گرفت و برای تبدیل ساختن آموزش به نیروی اصلی و بخش همبسته توسعه اجتماعی و اقتصادی آگاهانه تلاش نمود. بنابراین، برنامه ریزان امر آموزش از این چشم انداز وسیع هم امور درونی آموزش و هم روابط بیرونی آن را نسبت به جامعه و اقتصاد را در نظر می گیرند (کومبز، ۱۹۶۴). این تحول پارادایمی را میتوان چرخش فرهنگی در آموزش دانست که دارای پیامدهای مختلف نظری و عملی در نظامهای آموزشی و مطالعات آموزش بوده است.

رویکرد محاسباتی

طبق رویکرد محاسباتی به آموزش و یادگیری، یادگیری همان پردازش اطلاعات در ذهن است. از دیدگاه محاسبه گرایی ذهن روند معکوس دارد زیرا ذهن اطلاعات را پردازش میکند و از درون خود بیرون میدهد (فاضلی، ۱۳۹۰). نظام آموزشی، تا کنون بر ریل گذاری قرار داده شده اند که تنها برای لایه ذهنی و عنصر شناختی (حصولی) طراحی و اجرا شده و اکنون این بستر و ساختار ما را با چالش مواجه کرده است که نام آن را میتوان "پارادکس مسیر و هدف" گذاشت. به خاطر ساختار نامناسب آموزشی روحیه پرسشگری، خلاقیت و نوآوری کمتر در بین دانش آموزان مجال بروز و ظهور دارد. در این بستر صرفاً مجموعه‌ای از داده‌ها و دانش‌ها به ذهن دانش آموزان منتقل می‌شود که کارکرد فرهنگی و تربیتی برای آنها ندارد. در این شکل، مهارت‌های انسانی و روابط انسانی به انزوا کشیده می‌شود. الگوی یادگیری و آموزش مدرسه مبتنی بر رویکرد محاسباتی به طور مستقیم و غیر مستقیم به دانش آموز یاد می‌دهد هیچ گاه خود را در موقعیتی قرار ندهد که مجبور باشد اعتراف کند پاسخ سوالی را نمی‌داند.

در آموزش مدرسه مبتنی بر رویکرد محاسباتی بیش تر به پاسخ سوالات پاداش داده می‌شود و کم تر از طرح سوال از طرف دیگران استقبال می‌شود. آموزش مدرسه ای به دانش آموزان یاد می‌دهد که خود را در برابر پیامدهای احساس نادانی حفظ کنند، در صورتی که آدمی در زندگی اجتماعی به مهارت های رو به رو شدن با تهدید های ناشی از چالش و پرسش نیازمند است. کریس آرگریس این وضعیت را "ناتوانی جا افتاده" در انسان توصیف می‌کند و یاد آور می‌شود انسان های با این ویژگی افرادی هستند که به گونه ای شگفت انگیز در دورنگه داشتن خود از فرصت های یادگیری توانا و ورزیده اند. ناتوانی یا خودداری از یادگیری از دیر باز و برای دوره های طولانی گریبان ما را گرفته و آموزش رسمی نیز معمولاً در تحول این

وضعیت ناکام بوده و به جای پرورش موزون قلب، دست و مغز تنها به انباشت مغزها اشتغال داشته است و دارد. صاحب نظران تربیتی بر این باور هستند که نهادهای تربیتی با تحولات درونی و بیرونی مانند افزایش تعداد دانش آموزان، دانشجویان، تنوع فرهنگ ها، تحولات اقتصادی، علمی، سیاسی، تکنیکی، تحول روشهای یاددهی و یادگیری، تنوع رشته های تحصیلی و تغییر نحوه ارزشیابی روبه رو هستند، اما این نهادها به دلیل سلطه پارادایم ساده نگر، کاهش گرا و مدرنیستی در برخورد با تحولات یادشده نا کارآمد بوده و کاستیهای متعددی را بروز داده اند. به گفته موریسون (۲۰۰۳، ۲۸۷) مدل های مکانیکی و خطی برنامه های درسی دیگر به کار نمی آیند، شبکه ها و برنامه های درسی پویا، همواره متغیر اند. زمان دیدگاه های ساده گرایانه علیت خطی، توانایی پیش بینی، کنترل و هدایت ماهرانه و پیشرفت علمی عقل ابزار به سر رسیده است و دوران عدم قطعیت، شبکه ها و پیوندها، خود سازمان نو پدید می فراتر از زمان از طریق بازخورد و ارتباطات محیط های داخلی و خارجی، نظم بدون کنترل و حتی کنترل توزیع، بقا و تحول از طریق انطباق و تغییر فرا رسیده است.

زمینه های اجتماعی و معرفتی پیدایش رویکرد فرهنگی

قبل از توضیح چگونگی فهم فرهنگی تعلیم و تربیت شاید لازم باشد که اندکی درباره شرایط اجتماعی و معرفتی زمینه ساز شکل گیری و غلبه چشم انداز فرهنگی در چند دهه اخیر توضیحاتی داده شود. زیرا بدون دانستن اینکه چرا و چگونه فرهنگ اهمیت یافت نمیتوان بینش فرهنگی معاصر را که دامنه اش به برنامه درسی هم میرسد توضیح داد.

نظریه پردازان اجتماعی مفهوم "فرهنگی شدن" را برای بیان اهمیت فرهنگ در زمان حاضر بکار میبرند. فرهنگی شدن یعنی ادغام حوزه های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در یکدیگر با محوریت امر فرهنگی. یعنی امر اجتماعی و اقتصادی یا سیاسی اکنون از یک کلیتی فرهنگی متأثر میشوند که دیگر نمیشود برای فهم آن کلیت، آن را به اجزایش تقلیل داد. وقتی میگوییم امر سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، معنایش این است که ما بجای توسعه اقتصادی، از مفاهیم مختلف مانند ابعاد فرهنگی توسعه، توسعه پایدار، توسعه فرهنگ محور، اقتصاد فرهنگ، توسعه همه جانبه، توسعه بومی و مفاهیمی از این نوع سخن میگوییم. همچنین درحوزه سیاست، از فرهنگ سیاسی، و در حوزه اجتماع نیز انبوهی از ترکیبات مختلف فرهنگ مانند مانند فرهنگ قومی، فرهنگ رانندگی، فرهنگ مصرف، فرهنگ تولید، فرهنگ زنان، فرهنگ جوانان، خرده فرهنگ، فرهنگ جرم، فرهنگ قضایی یا حقوقی و امثال اینها را بکار میبریم. به همین ترتیب در مباحث و گفتمانهای آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت، مفاهیم متعدد با پیشوند یا پسوند

فرهنگ مانند فرهنگ یادگیری، فرهنگ مدرسه، فرهنگ نوشتن، فرهنگ کلاس، فرهنگ دانش آموزی، فرهنگ معلم، فرهنگ خلاقیت و فرهنگ برنامه‌ریزی رایج و متداول شده است.

نظریه های آموزش و یادگیری در بسترهای فرهنگی با زمینه های اجتماعی - اقتصادی، تاریخی و فلسفی متفاوت شکل می گیرد و به کار برده می شوند. بدون شک علوم تربیتی و علوم اجتماعی در برخی از زمینه ها مانند دانش تجربی وجوه جهان شمول دارند و در عین حال باید توجه داشت که نظریه های آموزش و یادگیری معینی از یک جامعه در فرهنگ و شرایط اجتماعی - تاریخی و فلسفی متفاوت آن جامعه، در بعضی موارد آثار و پیامدهای گوناگونی به همراه دارد. با وجود بنیادهای نظری مشترک در نظریه های آموزش و یادگیری، بسیاری از برنامه های آموزشی و درسی در جهان، مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ و اندیشه های غالب در هر جامعه می گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی آن ها به بار می نشینند. بنا بر این لازم است میزان اثر بخشی نظریه های آموزش و یادگیری را در بستر فرهنگی - اجتماعی هر جامعه مورد مطالعه قرار داد و میزان کارآمدی آن ها را با توجه به ویژگی ها و شاخص های فرهنگی و اجتماعی آموزش و یادگیری آن به نقد و بررسی گذاشت.

در ذهن شرقی ها یادگیری امری فرهنگی تلقی می شود که همیشه در جریان و پیوسته در حال تکوین و شدن است. مطالعه و تمرین پیایی در مفهوم یادگیری از نظر شرقی ها تاکید بر توانایی در فرایندی است که به خود نوسازی انسان می انجامد. کلمه یادگیری در زبان چینی و ژاپنی با دو نشانه به تصویر کشیده می شود. اولین نشانه به معنای مطالعه کردن است و دو بخش دارد. بخش اول به معنای انباشت دانش است. دومین نشانه به معنای تمرین پیایی است و نشان دهنده ی رشد پرنده ای است که می خواهد به ترک آشیانه دست بیابد.

به نظر سنگه (۱۹۹۴) ریشه ی انگلیسی کلمه یادگیری نیز به همین مفهوم اشاره دارد و اساسا از اسمی با منشاء هند و اروپایی به معنای راه و مسیر یا شیار گرفته شده است. بنا بر این یادگیری به معنای افزایش توانایی از راه کسب تجربه است و فرایندی است که در سر تا سر زندگی آدمی جریان دارد و نیازمند تحول بنیادی در ذهن، بینش، نگرش و طرز تفکر انسان است. چنین تصویری از یادگیری با معنای رایج آن در محاوره های روز مره، یعنی دریافت و نگهداری اطلاعات، بسیار تفاوت دارد. انسان از آن رو به یادگیری و آموزش نیاز دارد که به توانایی او بیفزاید و او را یاری دهد تا بخشی از فرایند حیات بخش هستی باشد، یادگیری زاینده ای است که علاوه بر افزایش توانایی های سازگاری انسان با محیط به گسترش خلاقیت و نوآوری در او نیز کمک می کند. بنابر این تعریف، فرایند و الگوهای آموزش مدرسه ای، برنامه های درسی،

سبک های یادگیری و هدف های تربیتی در موقعیت های فرهنگی متفاوت، تفسیرهای گوناگونی پیدا می کنند و متناسب با سازه های فرهنگی - اجتماعی متفاوت دگرگون می شوند.

این گسترش مفهوم فرهنگ در رشته ها، گفتمان ها و حوزه های گوناگون معرفتی، یکی از « پیامدهای توسعه نگرش بین رشته ای و همچنین توسعه رویکرد کل نگر به امور انسانی و اجتماعی است که در اواخر قرن نوزدهم در حوزه دانش های انسانی و اجتماعی شکل گرفت و به صورت شکل گیری رشته های علمی جامعه شناسی، انسان شناسی، اقتصاد، علوم تربیتی، مطالعات آموزش و پرورش و امثال تقسیم کار و ... مطرح شد. در این رویکرد، هر رشته متناسب با مقتضیات روش شناختی و سنت تاریخی، گفتمانی معرفتی خود متولی حوزه معینی از مسائل انسانی و اجتماعی بود. رشته اقتصاد به وجوه کمی و مادی، جامعه شناسی به جامعه شامل روابط، نهادها و پدیده های اجتماعی، روانشناسی به فرد و مسائل روانی، جمعیت شناسی به پدیده های جمعیتی مرگ و میر، مهاجرت، زاد و ولد و فرهنگ نیز حوزه تخصصی انسانشناسی می پردازد؛ یعنی درست همانطور که زمین موضوع زمین شناسی است یا مولکول موضوع علم فیزیک است، فرهنگ نیز قلمرو موضوعی انسانشناسی شد.

رویکرد فرهنگی به آموزش

در رویکرد فرهنگی، مناسبات فرهنگی هر جامعه و به قول برونر داستانهای فرهنگی، زمینه تفسیر و فهم پیچیدگیهای جامعه را فراهم میکنند و موجب یادگیری میشوند. مفهوم پردازی برنامه درسی به عنوان فرهنگ به ما یاد میدهد که نسبت به نظام های اعتقادی، ارزشها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهم تر از همه هنجارهایی که مبنای تعبیر و تفسیر ما از امور صحیح و ناصحیح است، حساس باشیم (میر شمشیری، ۱۳۸۷: ۱۶۳). برونر بر این نکته تأکید میکند که یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیت های فرهنگی رخ می دهد و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است. از این رویادگیری تابع فرصتها و امکانهایی است که موقعیتهای فرهنگی برای ما فراهم می سازند. موقعیتهای فرهنگی انباشته از معانی هستند و معانی در یک فرایند مستمر تأویل و تفسیر واقعیتها در ذهن آدمی بوجود می آیند. زیرا رویکردها و روشهای آموزشی و تربیتی بدون توجه به موقعیت فرهنگی و اجتماعی در عمل ناکارآمدیهای را برای نظام آموزشی به بار می آورد. بهترین شاهد این مدعا مقایسه نظام آموزشی ایران و سایر کشورها با کشور ژاپن است. کشوری که زمانی به لحاظ نظام آموزشی، نظامی هم سطح ایران داشت، اما امروزه به یک نظام آموزشی باکیفیت به عنوان الگوی سایر کشورها و بخصوص کشورهای غربی تبدیل شده است.

باورها و نگرشهایی که به مقوله آموزش و یادگیری وجود دارد، خود دلیل این موفقیت و پیشرفت است. به عنوان نمونه در نظام آموزشی ژاپن این باور نسبت به یادگیری گنجانده شده که یادگیری، پدیده ای ذاتاً تجربی است و این تجربه کل شخصیت انسان را در بر میگیرد. بر همین اساس است که فرهنگ یادگیری ژاپنیها جنبه های شناختی و هیجانی (احساسی) پدیده ها را از یکدیگر متمایز نمیدانند. ژاپنیها کمتر به صورت شفاهی برای یادگیرنده پیام ارسال میکنند. بسیاری از قالبهای یادگیری بر فعالیتهای بدنی، حسی و حرکتی یادگیرنده استوار است تا پیامهای شفاهی. این تأکید موجب میگردد تا یادگیرنده به صورت فعال و تجربی به درس و فهم مطالب بپردازد. در این شرایط یادگیرنده بیش از توجه به حفظ محتوای سنگین آموزشی و به خاطر سپردن نظریه های مختلف اندیشمندان گذشته، به آزمایش فهم و کسب تجربه از آنها میپردازد، آنها را عمیقاً درک و کاملاً با وجود خود حس و تجربه میکند (سرکار آرانی، ۱۳۸۹: ۵۶).

برونر در نظریه خود به دنبال پاسخ به این سوال ها است که یادگیرنده چگونه از محیط اطلاعات کسب می کند؟ اطلاعات را چگونه سازمان دهی می کند؟ وی از این طریق نظریه منسجمی در باره تفکر ارائه داده است. در زبان روز مره مفهوم سازی یعنی تفکر، مفهوم سازی یعنی تشکیل دادن مفاهیم یا آگاه شدن از آن ها. مفهوم را می توان به منزله انتزاعی تعریف کرد که اشیاء، تجربه ها یا اندیشه هایی که دارای ویژگی های مشابه هستند را نمایندگی می کنند. برونر اصطلاح مفهوم سازی را مترادف با اصطلاح مقوله سازی به کار می برد. مقوله سازی یعنی تشکیل دادن مفاهیم، به بیان دیگر مقوله و مفهوم مترادف هستند. به یک معنا، مقوله نماینده اشیاء یا رویدادهایی است که ویژگی هایی مشترک دارند. مقوله یک قاعده است. قاعده ای برای طبقه بندی چیزها، به منزله چیزهای همانند. زیرا هر گاه دو چیز در یک مقوله قرار داده شود، معنای ضمنی آن است که آن دو از جهاتی همانند هستند. آموزش، یادگیری و پرورش با فرهنگ ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند.

برونر (۱۹۹۶) در کتاب خود با عنوان " فرهنگ و تعلیم و تربیت " در موارد متعددی به عنوان آینه توصیف و تفسیر برنامه درسی یاد کرده است. مدارس همیشه در رابطه با نوع انسانی که تربیت می کنند، بسیار گزینشی عمل کرده اند؛ برای مثال چه اموری اساسی و چه اموری حاشیه ای تلقی میشود؟ چه اموری مسئولیت مدارس و چه اموری مسئولیت دیگران به شمار میآید؟ بدون شک قسمتی از این گزینشها مبتنی بر اندیشه قبلی در مورد نیازهای جامعه یا افراد است، اما قسمت اعظم آن سریزی از باورهای عامیانه یا سنتها طبقات اجتماعی است. برنامه های درسی مدارس و شرایط کلاس درس، همیشه منعکس کننده برنامه های آشکار و ارزشهای فرهنگی بیان نشده ای است که حاوی ملاحظاتی در مورد طبقه اجتماعی، جنسیت

و حقوق قدرت های اجتماعی است. برونریادآور شد که برنامه درسی بازتابی از عقاید فرهنگی، سنتهای عامیانه، ارزشها و سازمانهای اخلاقی، سیاسی جامعه است. بهره گیری از عینک فرهنگی موجب میشود برنامه درسی را تنها به عنوان هدف (محتوا) نبینیم، بلکه به صورت یک سری پویاییهای درهم تنیده ببینیم. مفهوم پردازی برنامه درسی به عنوان فرهنگ به ما یاد میدهد که نسبت به نظامهای اعتقادی، ارزشها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهم تر از همه هنجارهایی که مبنای تعبیر و تفسیر ما از امور صحیح و ناصحیح است، حساس باشیم (میر شمشیری، ۱۳۸۷: ۱۶۳).

به باور برونر (۱۹۹۶) آموزش و پرورش یک جزیره نیست بلکه بخشی از قاره ی فرهنگ است. بنا بر این آموزش، یادگیری، باز اندیشی و پرورش، همواره در موقعیت های فرهنگی جریان دارند، از منابع فرهنگی تغذیه می کنند و به کیفیت و غنای فرصت ها و امکان های تربیتی که موقعیت های فرهنگی برای انسان فراهم می سازند بستگی دارند. آموزش و پرورش در هر جامعه ای از مجموعه ی باورها، سبک های زندگی، اعتقادات؛ آداب و رسوم، پیش فرض های ذهنی و مناسبات فکری و رفتاری آن جامعه نشأت گرفته است و بر آن ها تاثیر می گذارد. روش سازمان دهی کلاس درس، الگو های رفتاری معلم، برنامه های آموزشی و درسی، محتوای کتاب های درسی، شکل و ساختار اداره ی امور آموزشی، ابزار و روش های آموزش، سبک های یادگیری، جلوه های ارتباط آموزش، یادگیری و پرورش با فرهنگ را نشان می دهند.

بر اساس این رویکرد آموزش فعالیت فرهنگی است. فعالیت های فرهنگی در قالب سناریوهای فرهنگی تبیین می شوند و دانش عمومی در باره رویدادهایی هستند که در ذهن پدید آورندگان آن ها وجود دارند. این سناریوها رفتار فردی و اجتماعی را هدایت می کنند و به همگان می گویند که چه انتظاراتی باید از خود و یکدیگر داشته باشند. سناریوهای یاد شده به صورتی بسیار گسترده در درون یک فرهنگ مورد استفاده قرار می گیرند و بنا بر این به سختی می توان آن را تجزیه و تحلیل کرد. سناریوهای فرهنگی به طور ضمنی از طریق مشاهده، مشارکت و تعامل مستمر و پیچیده آموخته می شوند، نه صرفا از راه مطالعه آگاهانه و رسمی. این یکی از ویژگی هایی است که فعالیت های فرهنگی را از سایر فعالیت ها متمایز می کند.

آموزش و یادگیری نیز همچون سایر فعالیت های فرهنگی را از راه زیست، مشارکت و تعامل پیدا و پنهان، پیچیده و غیر رسمی در مدت زمانی طولانی انجام می پذیرد. پژوهش های بسیار نشان می دهد که آموزش و یادگیری که اندیشه و عمل انسان را تغییر می دهد. در فرایند انس، مشارکت و زیست مستمر انسان در موقعیت فرهنگی که آموزش و پرورش را فرا گرفته و فراتر از آموزه های رسمی است، به دست می

آید. بنا براین برای شناخت عمیق آموزش، یادگیری و پرورش به ویژه در ارتباط با سایر فرهنگ ها به کارگیری روش های مردم نگارانه بسیار اثر بخش است. این روش پژوهش در دهه ی گذشته در حوزه ی علوم اجتماعی و مطالعات بین رشته ای، بیش از پیش ترویج شده است.

به اعتقاد برونر فرهنگ یک جامعه، نه تنها موقعیت عینی کارکردهای ذهنی را فراهم می کند، بلکه موجب شکل گیری آن ها نیز می شود. این نکته همان ترمز محوری "فرهنگ و آموزش و پرورش" است. به عبارت دیگر فرهنگ شکل دهنده ی ذهن و جعبه ابزاری برای ساختن دنیای خود و همه مفاهیم و برداشت های ذهنی است. بنابر این آموزش و یادگیری اثر بخش مستلزم قرار گرفتن آموزگاران و دانش آموزان در دنیایی با زمینه های فرهنگی مناسب و مرتبط با زندگی است. اگر چه یادگیری در ذهن انجام می شود ولی ریشه در فرهنگی دارد که یادگیری از آن نشات می گیرد. در واقع زمینه فرهنگی یادگیری است، که امکان ایجاد ارتباط بین عوامل مختلف فرایند آموزش و یادگیری را فراهم می سازد. بنا بر این شناخت زمینه فرهنگی آموزش و یادگیری یکی از اساسی ترین ملزومات مدیریت مستمر آموزش و غنی سازی یادگیری اثر بخش است. به گفته برونر بهبود اثر بخش و مستمر آموزش و غنی سازی یادگیری جز با فهم ما از چگونگی آموزش و یادگیری در موقعیت های فرهنگی فراهم نمی شود. آموزش و یادگیری در فرایندی از مناسبات اجتماعی پیچیده که تجلی باورها، ارزشها، نگرش ها و کیفیت رفتار انسان است شکل می گیرد. بنا بر این کیفیت فرایند آموزش و یادگیری به قابلیت های فرهنگی یادگیری و کیفیت تقاضای اجتماعی برای آموزش وابسته است.

اقتباس رویکردها و روش های اندیشه و عمل تربیتی بدون توجه به موقعیت های فرهنگی و اجتماعی زیست و بالندگی آن ها آفت زاست و در عمل ناکارآمدی های بسیار را به فرایند آموزش و یادگیری تحمیل می کند. داستان های غم انگیز ناکامی های پیاپی اصلاحات آموزشی فراگیر اقتدار بنیاد و تقلیدی، نظام های آموزشی بخشی از جهان سوم از جمله ایران را در دهه های گذشته به اصلاح هراسی یا اصلاح گریزی کشانده است..

نظریه برونر بیشتر از هر نظریه دیگری بر فرایند تفکر متمرکز است. یکی از نظریاتی است که جوهره ترمز محوری "رویکرد فرهنگی به آموزش" است. بر اساس این نظریه، فرهنگ شکل دهنده ذهن است و جعبه ابزاری برای ساختن دنیای خود و همه ی مفاهیم و برداشت های ذهنی است. بنابراین، آموزش و یادگیری اثر بخش، مستلزم قرار گرفتن آموزگاران و دانش آموزان در دنیایی با زمینه های فرهنگی مناسب و مرتبط با زندگی است. اگر چه یادگیری در ذهن انجام می شود، ولی ریشه ی آن در فرهنگی است که

یادگیری از آن نشئت می گیرد. در واقع، این زمینه ی فرهنگی یادگیری است که امکان ایجاد ارتباط بین عوامل گوناگون فرایند آموزش و یادگیری را فراهم می کند. بنابراین، شناخت زمینه ی فرهنگی آموزش و یادگیری، از اساسی ترین ملزومات مدیریت و برنامه ریزی فرایند آموزش و یادگیری اثر بخش محسوب می شود. به گفته ی برونر، بهبود اثر بخش و مستمر آموزش و غنی سازی یادگیری، جز با فهم ما از چگونگی آموزش و یادگیری در موقعیت های فرهنگی میسر نمی شود.

به اعتقاد برونر (۱۹۶۱) بازده اصلی رشد شناختی "تفکر" است. لذا هدف آموزش و پرورش باید این باشد که یادگیرنده را به صورت متفکری خود مختار و خود فرمان در آورد. برونر از دیگر مبدعان اصطلاح فرهنگ یادگیری، با تأکید بر نقش فرهنگ در برنامه درسی و فرآیند یادگیری آن را آیین توصیف، تحلیل و تفسیر برنامه های درسی آشکار و پنهان تلقی میکند. از نظر او فرهنگ بستری را برای شکل گیری تعاملات بین دانش آموزان، ارتباط بین معلم و دانش آموزان، نحوه کلاس داری، نوع نگاه به محتوا، فرصت های یادگیری و شیوه های ارزشیابی فراهم میسازد که به مجموعه آن فرهنگ یادگیری گفته می شود. بر این اساس گرچه یادگیری غالباً در ذهن صورت می پذیرد ولی ریشه و منشأ فرهنگی دارد. تلاش های پژوهشی متعددی تاکنون درباره فرهنگ یادگیری در جوامع مختلف صورت گرفته است کار برونر در آموزش و پرورش در اوج جنگ سرد آغاز شد، در زمانی که آموزش عمومی در ایالات متحده آمریکا به عنوان حد وسطی بین مرکز فضایی گودارد و لویتون بود، نگرانی کمی برای ماهیت تجربه کودکان و تفاوت ها میان کودکان وجود داشت. نگرانی بالا-خشم واقعی- برای پر کردن دانش جوانان به سرعت ممکن وجود داشت. ایالات متحده آمریکا هنوز هم به خاطر اشتباهی که در طی سه سال گذشته انجام داده است، بهای زیادی پرداخت می کند. داگلاس نوبل در کتاب مهم خود، تاریخ تحولات این جنگ سرد سازمانی که ما آن را مدرسه نام گذاری می کنیم به تصویر کشید.

نوبل نشان داد که چطور محدودیت ها و ابتکارات بروکراتیک بر موسسات آموزشی و آرمان ها تاثیر گذاشته است. این روند با افزایش تأکید بر مشارکت شرکت ها و بازسازی فنی مدارس ادامه می یابد هر دوی این ها ثابت کرده اند که نوع غیر بروکراتیک را تضعیف می کند، محیط چهره به چهره برای آموزش واقعی بسیار مهم است. من معتقدم که ما می توانیم با این گرایش های مشکل ساز با تأکید بر محیط زیست و درک فرهنگی از آموزش و پرورش مواجه شویم. در دهه گذشته یا دو دهه گذشته رویکردهای مختلفی پیرامون آموزش مطرح شده است. کارروان شناسان فرهنگی به خصوص لیو (۱۹۹۰) و یربارا روگاف (۱۹۹۰) نشان داده اند که انتقال فقط یک جنبه و آن هم یک جنبه محدود از فرایند تعلیم و تربیت

است. برونر از اهمیت این کار روان شناسی فرهنگی قدردانی کرد، وی بیشتر این دیدگاه را تایید کرد تا این که قصد داشته باشه ایده هایش در باره تعلیم و تربیت را اصلاح نماید. در دیدگاه تربیتی برونر در اواسط قرن بیستم، انتقال دیده شده است، اما در کارهای اخیرش از دیدگاه انتقالی اش در دو حوزه فرهنگ و تعلیم و تربیت چیزی مشاهده نمی شود.

برونر در دیدگاه اخیرش در باره فرهنگ آموزش (۱۹۹۶) مجدا بر روی دیدگاه های اولیه اش کار کرد. به نظرمی رسد مفهوم بوم شناسی از فرهنگ مورد نیاز است تا حیاتی جدید به دیدگاه اولیه برونر داده شود. هسته اصلی در سراسر کار برونر (۱۹۶۰، ۱۹۷۱، ۱۹۶۶) در حوزه تعلیم و تربیت چیزی است که کوشش های برونر نام گذاری شده است : تئوری که سه فرم متمایز یادگیری انسان را مطرح می کند. این فرم های یادگیری عبارتند از : فرم فعال، نمادین و رمزی. برونر در کارهای اولیه اش این سه نوع متفاوت فرایند شناختی را مطرح نمود. اما در کتاب "فرهنگ آموزش" یاد آور شد که این سه فرایند، سه راهی است که انسان ها جهان را بهتر مورد بازنمایی قرار می دهند یا بهتر است گفته شود سه راهی است که تغییرات را در تجربه و عمل درگیر می کند که برونر (۱۹۹۶) آن را واقعیت نام گذاری نموده است.

برونر (۱۹۹۶) معتقد است که فرهنگ ذهن را شکل می دهد. فرهنگ ما را با کیت ابزار که با آن نه تنها جهان مان را ساخت می دهیم، بلکه تصورات مان و قدرتمان را شکل می دهیم، آماده می کند. او ادامه می دهد که شما نمی توانید فعالیت های ذهنی را درک کنید مگر این که به محیط فرهنگی و منابع فرهنگی توجه داشته باشید، یادگیری، یادآوری، صحبت کردن، تصویربرداری که به ذهن شکل و وسعت می دهد همه با مشارکت در فرهنگ امکان پذیر است. پیوستگی برونر به تئوری های سنتی ادراک، او را هدایت کرد که استفاده از تصایر ذهنی را به عنوان راهنمای فهم رشد و عمل رشد مورد توجه قرار دهد. اما خود برونر در فرهنگ آموزش (۱۹۹۶) یاد آور شد که این تعریف خیلی محدود است. وی یاد آور شد من پیشنهاد می کنم ما مرحله نمادین (ایکونیک برونر) را با مفهوم یادگیری ادراکی فعال گیبسون (۱۹۹۴) جایگزین نماییم. ادراک می تواند ما را با اطلاعاتی که به حد کافی قوی است کمک کند جهان مان را بشناسیم. اما درک کردن هرگز ایستا نیست. حقیقت این است که فرایند ادراکی در بزرگسال، همانند بچه ها، قابلیت خود سازمان دهی در بیشتر موقعیت ها را دارد که حکایت از حقیقت اساسی دیگر از روان شناسی انسان است.

سومین نوع آموزش یادگیری، یادگیری نمادین، و استفاده از نمادها برای سازماندهی مهارت ها و اطلاعات قبلا به دست آمده است. برای مثال کسب نمادها در شمارش ممکن است به توسعه و سازماندهی

مجدد اطلاعات منجر شود (اولسون، ۱۹۹۴). یادگیری نمادین به نسبت زبان بشری وابسته است، این یکی دیگر از فاکتورهای اصلی روانشناسی انسانی است. فرهنگ تعلیم و تربیت بر خلاف تمایل اخیر برونر (۱۹۹۶) بر بخش آخر یادگیری تاکید می کند. برونر در آغاز کتاب خودکم و بیش بر هر سه بخش تحت عنوان مفهوم سازی تاکید نموده و تمایل دارد که همه معانی را به فرهنگ که فعالیت ها و تعاملات را نظم می دهد مربوط نماید. این به طور فزاینده ای یک استعاره مشترک در روان شناسی فرهنگی است. به اعتقاد وی اگر روان شناسی زمینه را برای فهم ماهیت انسان و شرایط انسانی فراهم کند، باید یاد بگیریم ارتباط متقابل بیولوژی و فرهنگ درک کنیم.

نقش فرهنگ در فرایند یاددهی - یادگیری

پارادایم های فرهنگ یادگیری، معنای یادگیری، نقش یادگیرنده، معلم، تسهیل کننده های یادگیری و فرایند یادگیری را تعریف می کنند (چانگ، ۲۰۱۰). تفاوت های اساسی در مدل های یادگیری در فرهنگ های مختلف وجود دارد. این موضوع که انسان چگونه یاد می گیرد، چگونه شناخت پیدا می کند، چگونه به جهان معنی می دهند تابع فرهنگ است. اسلی (۲۰۰۲) یاد آور شد که فرهنگ منبع مهم پراکندگی در بررسی باورها در باره یادگیری است. والینیت (۲۰۰۸) معتقد است که در فرهنگ های متفاوت یادگیری، انگیزش، ارتباطات و الگوهای مشارکتی مختلف است. پژوهشهای متعدد مانند برادلی و برادلی (۱۹۸۴)، بلردو کلنچی (۱۹۹۱)، رابینسون (۱۹۹۹)، دونی وهمکاران (۲۰۰۵)، وانگ (۲۰۰۶) تاپاسن، اسمیت و وایت (۲۰۰۹) و اوزونر (۲۰۰۹) نشان میدهند که فرهنگ یادگیری در کشورهایمانند کانادا، آمریکا، استرالیا و اغلب کشورهای اروپایی غالباً متمرکز بر توجه به علائق فردی، خودارزیابی، نقادی، مشارکت در بحث ها، ارتباط آسان ولی کوتاه مدت با دیگران و خودراهبری است. در مقابل فرهنگ یادگیری در فرهنگ چینی، مالزیایی، هندی، سعودی و ایرانی با توجه به فرهنگ جمع گرایانه و پذیرش فاصله قدرت در یادگیری شرایط خاصی دارند. آنها به طور جدی در بحثها و فعالیت های مشارکتی شرکت نمیکنند و حفظ طوطی وار را ترجیح میدهند. همچنین از طرح سؤال، شرکت در گفت و گو و طرح بحث های انتقادی پرهیز میکنند. به طور کلی فرهنگ یادگیری در این قبیل کشورها بیشتر جمع گرا و معلم محور است و ماهیت انتقالی دارد تا ساختنی. در این فرهنگ ها بر ارائه مسئله و آموزش دارای چارچوب شناخته شده ساختارمند تأکید میشود و الگوی ارتباط بین یادگیرندگان محدود ولی درازمدت است. همان طوری که در جدول ۱۰ نشان داده شده است

جدول ۱۰: یادگیری در درون فرهنگ های متفاوت

فرهنگ ملی	معنی یادگیری و ارزش هایی که متصل به یادگیری است	یادگیرنده	معلم	فرایند یادگیری
چین	اکسوسکی(معنی تقریبا دقیق به عنوان یادگیری)	ارزش های یادگیرنده، سخت کوشی، کوشش، مقاومت، سرسختی، استقامت، تمرکز، فروتنی، میل مفهوم اخلاقی خود سازی، خودکشی	معلمان بر اهمیت دانش پایه ای تأکید دارند. معلم به عنوان منبع معتبر درک شده است. معلمان نقش روحانی دارند که دانش آموزان خارج از کلاس را هدایت می کنند	تکالیف مرحله به مرحله ارائه می شود یادگیری فرایند مادام العمر است که اهداف حرفه ای و شخصی هستند.
کامبوج	قادر بودن انجام دادن چیزی، کسب ابزارها و تکنیک هایی در محیط رسمی یادگیری	عدم تشویق سوال کردن ارزشمند بودن سخت کوشی و مشاهده قوانین	معلم آگاه است و مسئول یادگیری است	روش تدریس تعلیمی است. مانع تفکر مستقل و تحلیلی است.
ژاپن	یادگیری پیشرفت از تقلید به تحقیق(درک و فهم) است.	سطح بالایی از جهت گیری بیرونی پیشرفت تحصیلی متمرکز بر جهت گیری قوی گروه است.	موافقت با اقتدار مورد انتظار است	نگرش ذهنی است که کمک می کند یک فرد از انجام یک تکلیف بر آید. جهت گیری مثبت به طرف مزایای ذاتی پایداری در رویکردهای یادگیری ارزش دارد.
نیجریه	یادگیری و هوش با رشد انسان از دیدگاه چرخه زندگی، در مراحل روان شناختی، اجتماعی و اجدادی خود معادل است،	لازم است رشد فیزیکی، شناختی، اجتماعی و صلاحیت های هیجانی برای مشارکت در خانواده و اجتماع حاصل شود.	تمرکز بر پرورش دادن است	اجتماعی شدن جنبه مهمی از فرایند یادگیری است. یادگیری از طریق مشارکت حاصل می شود.
انگلیس	توسعه مفهومی فرد	فردگرایی، ارزش های استقلال، کارایی کار، رقابت، عزت نفس، صلاحیت و شایستگی اجتماعی	رویکردهای تحلیل بارزتابی و تحلیلی	فرایند خلاق و اکتشافی

یادگیرنده به طور فعال در فرایند یادگیری مشارکت دارد. برقراری ارتباط برای یادگیری مهم است. روند یادگیری مشارکتی و تعاملی است که شامل بحث و نقد است	تسهیل کننده، مشارکت و نزدیک شدن به دانش یادگیرنده از طریق تعامل را دعوت می کند.	فرایندهای ذهنی یادگیرنده مهم هستند. ویژگی های یادگیرنده مانند هوش، مهارت شناختی، خلاقیت و انگیزه، مهم محسوب می شود	یادگیری درباره تفکر، فرآیندهای ذهنی و تحقیق است	امریکا
---	---	--	---	---------------

زبان و معنی سازی

زبان ارزش های فرهنگی را بازتاب می دهد و در ذهن یک تصویر و یک احساس نمادین از یک مفهوم خاص ایجاد می کند. واژه هایی که برای انتقال یادگیری در فرهنگ های مختلف مورد استفاده قرار می گیرند، ریشه های متفاوت دارند. زبان ابزار ارتباطات است و در همه جنبه های یادگیری نفوذ دارد. از طریق زبان ما نه تنها افکار، احساسات و نیت را منتقل می کنیم بلکه با انسان های دیگر ارتباط پیدا می کنیم (رامبورت و تانی، ۲۰۰۹). برای مثال، زبان به عنوان عامل اصلی است که بر یادگیری و اعتماد به دانش آموزان تاثیر دارد. اختلافات مختصر معانی کلمات، وجود کلمات مترادف یا مبهم، منابع فرهنگی و ادبی، لهجه های حرفه ای و مختصات فردی لهجه.... مشکلات زبان ترکیبی یادگیرندگان را از زمینه های فرهنگی متفاوت آشکار می کند.

فرهنگ و یادگیرنده

رامبورت و تانی (۲۰۰۹) یاد آور شدند عوامل فرهنگی اغلب به عنوان عوامل علی مثبت یا منفی در تجربیات یادگیری دانش آموزان شناخته شده اند. مغز از تجارب قبلی به عنوان مسیری برای درک و پردازش اطلاعات جدید استفاده می کند. این ادراکات تجربی و دانش از چارچوب فرهنگی جریان پردازش اطلاعات را تغییر می دهد (ناتان، ۲۰۰۸). انگیزه یادگیری نیز در فرهنگ یادگیرنده تعبیه شده است. به عنوان مثال، دانشجویان استرالیایی با انگیزه گرفتن از دیگران و رقابتی بودن انگیزه یافتند، در حالی که دانشجویان آسیایی با تأیید اجتماعی و نیاز به دستیابی انگیزه را دریافت می کنند.

فرهنگ و معلم

نقش معلم در فرهنگ های مختلف متفاوت است. در فرهنگ های ملی که فاصله قدرت بیشتری وجود دارد، معلم نقش یک مستبد ایفا می کند. معلم دانش را انتقال میدهد و یادگیرنده دانش را با اطاعت و تسلیم می پذیرد. به عنوان مثال، معلمان چینی بر اهمیت دانش بنیادی تأکید می کنند؛ معلم به عنوان منبع معتبر درک می شود، او وظایف خود را گام به گام انجام می دهد. معلمان نقش روحانی را برای راهنمایی و هدایت دانش آموزان خارج از کلاس ایفا می کنند (کندی، ۲۰۰۲). در فرهنگ های ملی که در آن فاصله قدرت کمتری وجود دارد، معلم تسهیل کننده دانش است، بر این اساس دانش فراگیر از طریق یک فرایند تعاملی شکل می گیرد.

فرهنگ و یادگیری

چانگ^۱ (۲۰۱۰) یادآور شد فرهنگ به عنوان یک ابزار برای ایجاد دانش و انتشار در یک محیط اجتماعی دیده می شود. بنابراین فرایندهای یادگیری بر اساس نیازهای فرهنگی تکامل یافته اند. به عنوان مثال، فرهنگ بر چگونگی یادگیری افراد در محیط مشترک و آنلاین تاثیر می گذارد. یک محیط یادگیری شامل پیشینه فرهنگی یادگیرنده است که بر تعامل و ارتباطات در میان اعضا تاثیر می گذارد و کلید یادگیری مشارکتی است. اکونومیدس^۲ (۲۰۰۸) یا آور شد یادگیرندگان یک جامعه جمعی روابط رسمی با تسهیل کننده، نقش های تعریف شده و ارتباطات بین اعضای گروه و فعالیت های برنامه ریزی شده را ترجیح می دهند، دحالی که یادگیرندگان یک جامعه فردگرا ارتباطات غیر رسمی را ترجیح می دهند و با زمان انعطاف پذیر ترند. مطالعه مک کورمیک^۳ (۲۰۰۱) از دانشجویان بین المللی استرالیا و آسیا نشان می دهد که آسیایی ها یادگیری جمعی ترجیح می دهند، در حالی که استرالیایی ها به سمت یادگیری فردی گرایش دارند. دانش آموزان ژاپنی محافظه کارانند، روابط سلسله مراتبی با استادان خود دارند، در حالیکه دانش آموزان آمریکایی عمل گرا هستند، به مهارت، سرعت و کار پر تنش احترام می گذارند.

یانگ، اولسو او ریچاردسون (۲۰۱۰) مطالعه تجربی بر رفتارهای یادگیری آنلاین دانش آموزان آسیایی و اروپایی انجام داد. یافته های این مطالعه نشان داد که گروه های آسیا محافظه کارانه تر بوده، کمتر دنبال بیانگر خود در سبک های ارتباطی رسمی هستند. در حالی که اروپایی ها بیشتر اهل بیان، مستقیم هیجانی، صریح و رک در بحث ها هستند.

^۱- Chang

^۲- Economides

^۳- McCormick

فرایند یاددهی - یادگیری در فرهنگ های مختلف

گراور و کنان^۱ (۲۰۰۶) یاد آور شدند که علاوه بر فرهنگ ملی، اعتقادات مذهبی یا وابستگی های فلسفی نیز تاثیر زیادی بر نحوه یادگیری دارد. برخی از این تفاوت ها را که در ادبیات نشان داده شده در جدول زیر خلاصه شده است.

جدول ۱۱: یادگیری در درون مذاهب گوناگون / فلسفه زندگی

فرهنگ	معنای یادگیری / ارزش های پیوسته به یادگیری	یادگیرنده	معلم	فرایند یادگیری
هندوئیسم	یادگیری یک فرایند پیوسته است.. تاکید بر رسمی و خود آموزی است	خودآگاهی و خودآموزی بر مبنای تجربه شخصی تأکید شده است. دانش آموزان تشویق به صعود از گرایش به خودمرکزی به محورهای محور اجتماعی و جهان یادگیری محوری می شوند.	یادگیری مسئولیت معلم است.	محیط آموزشی اتحاد خود را با غایت هستی رشد دهد. استفاده از روش های ذهنی و تجربی یادگیری. یادگیری از طریق اقدامات عادلانه
کنفوسیوس	یادگیری برای متحد کردن نظریه و عمل در یک رویکرد اکتشافی است	یادگیرنده به طور خطی از دریافت غیرفعال به تجزیه و تحلیل به پرسش های فعال حرکت می کند	تعلیمی و تمرکز بر آموزشگر	تاکید بر سلسله مراتب و ثبات کنفوسیوس گرایی - فرآیند خطی شکل گیری دانش - حفظ یادآوری را موجب می شود که منجر به درک و در نهایت شامل بازتاب و پرسش می شود.
بودائیسم	تدریس مهم تر از معلم است. یادگیری درک و فهم است تاکید بر یادگیری مادام العمر است. یادگیری به عنوان یک هدف در نظر گرفته شده است.	ارتقاء روحیه تحقیق تشویق به مشاهده، تجزیه و تحلیل و آزمایش برای دلیل و برای همه چیز مشترک است. نیاز به حل یک مساله	معلم مهربان و شایسته است، تمرکز معلم بر رساندن یادگیرندگان برای حل مسئله در جفت یا گروه است	ارتباط بین معلم و یادگیرنده اصل است. یادگیری بر روی فهم متمرکز است نه روی تکرار، از هر دو رویکرد استقرایی و قیاسی استفاده می شود. تکنیک های گفتگو، مشاوره در یک جفت یا چهار گروه

^۱ - Grover & Kenan

				<p>تحقیقاتی مورد استفاده قرار می گیرد. یک رویکرد گفتمانی، پرسشگرانه مبتنی بر مفاهیم فردی از معنا است</p>
اسلام	<p>خداو دانش نمی تواند جدا از هم باشد. دانش، تعلیم و تربیت و یادگیری همه مرکز دیدگاه اسلامی اند یادگیری مادام العمر و پیوسته است</p>	<p>یادگیری هر دو دانش دنیایی و اخروی مطرح است. فراتر رفتن از مرحله شناخت وجود مطرح است.</p>	<p>معلم مشاور دنیوی و اخروی است</p>	<p>یادگیری یک فرایند جامع است که شامل رشد فیزیکی، عقلانی، هیجانی و روحانی شخصیت انسان می شود. حلقه یک تیم است که بر پایه ابزار یادگیری بزرگسال، جایی که بزرگسالان مشارکت غیر رسمی را تجربه می کنند پایه ریزی شده است</p>
مورمونیسیم	<p>یادگیری مادام العمر با هدف خدایی شدن مطرح است</p>	<p>یادگیرندگان بزرگسال مسئولیت ارائه نیازهای مادی، عاطفی و معنوی خود را دارند</p>	<p>بزرگسالان با تجربه بیشتر تشویق می شوند که به عنوان مربیان داوطلب شوند</p>	<p>فرآیند یادگیری دارای سه جنبه کلیدی است: طول عمر، اعتماد به نفس و رویکرد مربیگری</p>
ابونتو	<p>یادگیری بزرگسالان به ابتکار اجتماعی فرهنگی یک فرد به بزرگسالی بستگی دارد و هر دو جامعه و فرد را به عنوان مرکز یادگیری در برمی گیرد.</p>	<p>تشویق به شرکت در گفت و گو و ایجاد توافق</p>	<p>معلم تسهیل کننده گفت و گو و توافق است</p>	<p>توافق و گفتگو جنبه مرکزی یادگیری بزرگسال است</p>
موری و پاکها	<p>رویکرد جامع، شامل چهار بعد ابعاد فردی، روحانی، فکری یا عقلانی، فیزیکی و عاطفی است.</p>	<p>احساس هویت در یادگیری ماورینی بزرگسال و هر دو بعد جغرافیایی و اجدادی مهم است. درخت اجداد و خانواده ابزار مهمی برای یادگیری است.</p>		<p>خانواده گسترده یک واحد اجتماعی برای یادگیری محسوب می شود. یادگیری گروهی، یادگیری چهره به چهره، بحث و مرتبط با کار روزانه نقش مهمی در روند یادگیری ایفا می کند.</p>

اجیبو	
یادگیری رویکرد مادام العمر است.	یادگیرنده تشویق می شود که مشاهده کند، گوش دهد، و بر روی تکالیف فکر کند و صبور باشد.
یادگیری مسئولیت پذیری اجتماعی است با این ایده که یادگیرنده یک معلم آینده است.	معلم فردبا ارزشی است که متخصص حوزه دانش است و نقش مدل والگو ایفا می کند.
فرایند یادگیری در بر گیرنده مشاهده، تفکر، تجربه و الگو است.	

میکچ^۱ (۲۰۰۳) یاد آور شد گرچه مذهب / فلسفه زندگی، بخش جدایی ناپذیری از فرهنگ های ملی است، مطالعات کمی وجود دارد که تجزیه و تحلیل اثر متقابل بین دو را مورد بررسی قرار داده باشد. در محیط جهانی امروز، سازمان ها باید پویایی یادگیری را در سراسر فرهنگ ها در نظر بگیرند تا خلاقیت و نوآوری را به وجود آورند. تجارب و نتایج یادگیری که در فرهنگ های گوناگون ارائه شد مزایا و چالش های مختلف را برای محیط کار جهانی ارائه می دهد. چند فرهنگی به عنوان یک موقعیت خاص نسبت به واقعیت وجود هویت های چندگانه در یک جامعه متنوع تعریف می شود. تنوع ناشی از عدم تعادل است که موجب رشد شناختی می شود، زیرا تعامل میان افراد گوناگون به افراد اجازه می دهد که خودشان را به چالش بکشند و از یکدیگر یاد بگیرند. به اعتقاد پاریش و همکاران^۲ (۲۰۱۰) آگاهی بیشتر از تنوع فرهنگی در حفظ و به دست آوردن مزایای یک محیط فرهنگی کافی نیست. متخصصان توسعه منابع انسانی باید اقدامات مربوطه را برای حفظ تنوع فرهنگی اندیشه ها، ایده ها و ارزش ها برای ترویج ایده های جدید و باز کردن فرهنگ انجام دهند.

همان طوری که معنی یادگیری در سراسر فرهنگ انتقال پیدا می کند، انسان ها هر کدام به روش خودشان به اطلاعات انتقال یافته معنی می دهند. ایده ها و اعمالی که در یک فرهنگ برجسته هستند ممکن است در طول انتقال برجستگی خود را از دست بدهند. زیرا ترجمه به طور معمول نیاز به معنای شکستن دارد. یادگیری در طول فرهنگ به فهم معنای یادگیری در خود آن فرهنگ وابسته است و به توانایی بازتاب و تفکر نیازمند است. از این رو زمینه فرهنگی و تربیتی یادگیرندگان نقش قوی در ارتقاء یادگیری در یک محیط فرهنگی ایفا می کند.

طبق نظر ماداکس و همکاران (۲۰۱۰)، فرایند یادگیری چند فرهنگی شامل مراحل زیر است: ابتدا یادگیری در مورد فرهنگ های دیگر است و سپس درک و ادغام آنچه جدید و متفاوت است، می باشد. مرحله

^۱ - Miksch

^۲ - Parrish & Linder-VanBerschot

بعدی، تغییردادن، تفکرکردن و رفتارکردن است.، مرحله بعد استفاده از ایده های جدید و دانش های مختلف عناصر و درنهایت بهبود ظرفیت خلاقانه است. یادگیری فرهنگی ممکن است بخشی ضروری از روند سازگاری برای بهبود خلاق بعدی باشد. ماهیت تجربه سایر فرهنگ ها در محل کار می تواند توانایی فرد برای خلاقیت را بهبود بخشد. شایستگی متقابل بین فرهنگی در این فرایند حیاتی است.

یوهانسن و مک لین (۲۰۰۶). یادآور شدند در حالی که فهم عوامل فرهنگی مختلف در یادگیری می تواند بسیار مفید باشد، مهم است که ناهمگونی در انواع یادگیری را به رسمیت بشناسیم. چرا که در هر دنیای فرهنگی فردی، تنوعات زیادی وجود دارد. علاوه بر این در فرایند یاددهی - یادگیری بر متخصصان حوزه فرهنگ نیز لازم است برای ارتقای خلاقیت و نوآوری به درک فرهنگی دانش آموزان و معلمان توجه کافی و وافی به عمل آید.

چرا انسان ها نیاز به آموزش فرهنگی مناسب دارند؟

همانطور که قبلا ذکر شد، مفهوم آموزش فرهنگی مناسب، مفهوم جدیدی نیست. مریام^۱ (۱۹۲۸) در ایالات متحده اهمیت پس زمینه فرهنگی یادگیرندگان را در فرایند یاددهی-یادگیری به رسمیت شناخت. در آن گزارش آمده است: در تمام حوزه تعلیم و تربیت به آموزش بر پایه فرهنگ نیازمندیم، اما این موضوع در آموزش و پرورش سرخپوستان آمریکایی به طور ویژه مطرح است، این روش ها باید به توانایی ها، منافع و نیازهای فردی سازگار باشد.

-روش های مدرسه متوسط دولتی در ایالات متحده نمی تواند با خیال راحت در آموزش و پرورش قبایل هند کاربرد داشته باشد. قبایل هند و سرخپوستان انفرادی در درون قبایل به حدی متنوع هستند که محتوا و روش استاندارد آموزش و پرورش، نمی تواند به طور دقیق آنها را آماده کند. با اشاره به دیدگاه و دیدگاه های مختلف جهانی در این گزارش آمده است:..... این وظیفه آموزش و پرورش است که پس زمینه فرهنگی که به تنهایی ارزشمند هستند را در فرایند آموزش مد نظر قرار دهد.

جیمز وگیلاس بانکس (۲۰۱۰) یاد آور شدند که آموزش و پرورش در ایالات متحده یک سیستم واحد نیست که برای هر کودک به هر طریق قابل دسترس باشد. کودکان طبقات مختلف اجتماعی احتمالا در انواع گوناگون مدارس حضور پیدا می کنند، انواع گوناگون آموزش را دریافت می کنند، برنامه های درسی مختلف را مطالعه می کنند و مدارس را در سطوح و زمان های مختلف ترک می کنند. در نتیجه

^۱ - Meriam

زمانی که کودکان مدرسه را به پایان می‌برند، آن‌ها بیشتر از زمانی که وارد مدرسه می‌شوند تفاوت پیدا می‌کنند، و جامعه می‌تواند از این تفاوت‌ها نابرابری‌های بزرگسالان را قانونی و مشروع نماید. اگر ما بهتر درک کنیم چگونه مدارس می‌توانند به ایجاد نابرابری کمک کنند، ممکن است در یک موقعیت بهتر سعی کنیم آنها را تغییر دهیم. مدارس امروزی به معلمانی نیاز دارد که به دانش‌آموزان با فرهنگ‌های متفاوت، زبان‌های متفاوت، توانایی‌های متفاوت آموزش دهد (گلنیک و چین، ۲۰۰۲). برای اروپین (۱۹۹۰)، برخی از دانش‌جویان دختر رنگین‌پوست و دانش‌آموزان سفید پوست فقیر راه‌های انجام دادن و دانستنشان اغلب متضاد و یا حتی متعارض با شیوه‌هایی است که مدارس از آن‌ها انتظار دارند. بنابراین، برای افزایش موفقیت دانش‌آموزان، ضروری است که معلمان به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا بر جدایی بین فرهنگ خانه و مدرسه فائق آیند (آلن و بوایکین، ۱۹۹۲). به عبارت دیگر یک محیط آموزشی که به لحاظ فرهنگی پاسخگو است بیگانگی یادگیرندگان را به حداقل می‌رساند و کوشش می‌کند که آن‌ها را با محیط گوناگون مدرسه سازگار نماید (هیت، ۱۹۸۳، لادسون و بیلینگز، ۱۹۹۴). به همین ترتیب ساتناب و کانزاس و همکاران (۲۰۰۹) یاد آور شدند که انسان‌های محروم که آموزش فرهنگی و زبانی مناسب را تحمل می‌کنند بهتر به رشد و نگهداری فرهنگ‌شان و مشارکت در جامعه وسیع‌تر مجهز می‌شوند. تدریس فرهنگی پاسخگو، تدریس توانمندسازی است زیرا دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که انسان‌ها بهتر و آموزگاران موفق‌تری باشند. توانمندسازی را می‌توان به عنوان توانایی تحصیلی، خودکارآمدی و ابتکار شخصی تعریف نمود. برای این، دانش‌آموزان باید باور داشته باشند که می‌توانند در یادگیری وظایف موفق عمل کنند و انگیزه‌ای برای ادامه دادن، داشته باشند، در حالی که معلمان باید انتظارات بالا و مناسب را نشان دهند و از دانش‌جویان در تلاش برای دستیابی به موفقیت تحصیلی حمایت کنند (گی، ۲۰۱۰). به این ترتیب، باید به توانمندسازی آموزش را به عنوان تعلیم و تربیت دموکراتیک انتقادی برای تغییر خود و جامعه بدین گونه توصیف نمود:

- یک برنامه یادگیرنده محور (دانش آموز محور) برای دموکراسی چند فرهنگی در مدرسه و جامعه وجود دارد. این برنامه به رشد فردی به عنوان فرایند فعال، تعاونی و اجتماعی می‌نگرد. اهداف این تعلیم و تربیت عبارتند از: ارتباط دادن رشد شخصی به زندگی عمومی، ایجاد مهارت‌های قوی، دانش آکادمیک، عادت‌های تحقیق و کنجکاوی انتقادی در مورد جامعه، قدرت، نابرابری و تغییرات می‌باشد. برای مثال کایوی و کاهاموکو (۲۰۰۶) به معرفی یک رویکرد بومی هاوایی برای تجزیه و تحلیل ادبیات با تأیید و اعتبار

دیدگاه دانش آموزان پرداختند. آنها نتیجه گرفتند که دانش آموزان ارتباط پایدار با اجداد، قدردانی بیشتر برای والدین و پدربزرگ و مادربزرگها، و افزایش تمایل به یادگیری را نشان دادند.

آموزشی که به لحاظ فرهنگی پاسخگو است، آموزشی است که دانش آموزان را در درک و فهم هدایت کند، به گونه ای که نسخه ای از "حقیقت" کامل و دائمی وجود ندارد. برای این کار، معلمان باید دانش واقعی درباره گروه های مختلف قومی را در دسترس دانش آموزان قرار دهند. گاوانا گی (۲۰۱۰) یاد آور شده است که اطلاعات معتبر که به طور فرهنگی پداگوزی مناسبی هستند آزادی فکری و روان شناختی ایجاد میکند. این آزادی منجر به بهبود بسیاری از انواع پیشرفت، از جمله افزایش تمرکز بر وظایف یادگیری آکادمیک، نظیر تفکر روشنی و بصری، مراقبت بیشتر، و مهارت های بین فردی؛ درک بهتر ارتباطات میان هویت های فردی، محلی، ملی، قومی، جهانی و انسانی؛ و پذیرش دانش به عنوان چیزی به طور مداوم به اشتراک گذاشته شده، انتقاد، تجدید می شود. به همین ترتیب، اتاهولینس (۱۹۹۶) ادعا می کند که تعلیم و تربیت به طور ویژه برای این طرح ریزی شده است که برای دانش آموزان رنگین پوست، شناخت هایی که میانجی فرهنگی هستند، موقعیت های اجتماعی که به لحاظ فرهنگی برای یادگیری مناسب است و دانش هایی که به لحاظ فرهنگی با ارزش هستند را در محتوای برنامه درسی با هم متحد نماید. جیمز بانکس (۱۹۹۱) استدلال می کند که اگر تعلیم و تربیت می خواهد گروه های حاشیه نشین را توانمند نماید، باید تغییر نماید. در حال تغییر بودن به معنای کمک به دانش آموزان برای رشد دادن دانش، مهارت ها و ارزش های مورد نیاز برای تبدیل شدن به منتقد اجتماعی است که میتواند منعکس کننده تصمیمات و اجرا کننده تصمیمات در اعمال شخصی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی باشد.

چطور مدارس فرهنگی ایجاد کنیم؟

برای آموزش مناسب فرهنگی رومانین (۲۰۰۹) تاکید می کند که نیازمند اصلاحات پارادایمی هستیم. مدرسه از لحاظ ساختار قدرت، تعامل بین معلم و شاگرد فرهنگ، برنامه درسی، فعالیت های فوق برنامه، پویایی های کلاس، سیستم ارزیابی، و نگرش نسبت به زبان های اقلیت ها متفاوت هستند. به همین ترتیب براون (۲۰۰۶) معتقد است که اصلاحات باید در سه حوزه رخ دهد تا مدرسه به صورت فرهنگی ایجاد شود. این سه حوزه عبارتند از:

۱- ساختار مدرسه: این شامل ساختار اداری است و راه های ارتباط با تنوع، استفاده از فضای فیزیکی در برنامه ریزی های مدرسه و تنظیم کلاسهای درس است.

۲-سیاست ها و روش های مدرسه: این بخش به آن سیاست ها و اعمالی اشاره دارد که جهت ارائه خدمات به دانشجویان از زمینه های متنوع تاثیر می پذیرد.

۳-مشارکت جامعه: این حوزه مربوط به مشارکت جامعه در خانواده و جوامعی است که انتظار می رود راه هایی برای مشارکت در مدرسه پیدا کنند(۲۰۰۶، ص ۵).

فرهنگ یادگیری که دانش آموزان و معلمان خودشان به کلاس درس می آورند یک چارچوب مفروض از نگرش ها، ارزش ها، باورها در باره تشکیل دهنده های یک یادگیری خوب است(کورتاژدی & جین، ۱۹۹۶، ۱۹۹۹). فرهنگ یادگیری از طریق الگوهای اجتماعی شدن و از طریق درونی کردن نقش ها و انتظاراتی که دانش آموزان در مدرسه یاد می گیرند کسب می شود و بر معلم تاثیر می گذارد.

آراسموس و فریره(۲۰۰۲: ۳۴) یاد آور شدند که معلم در یک سیستم مدرسه ای چند فرهنگی باید قادر باشد نسبت به نیازهای یادگیرندگان از محیط های پیش صنعتی، مدرن، و پست مدرن همانند زمینه های مختلف فرهنگی، اجتماعی- اقتصادی و تاریخی- سیاسی پاسخگو باشد. در این راستا، آنها پیشنهاد می کنند که برای مداوای چالش های چند فرهنگی، باید مدرسان مهارت های بین فردی و حرفه ای لازم را داشته باشند. واضح است که پیچیدگی آموزش مناسب فرهنگی به تربیت مناسب معلم نیازمند است. به عبارت دیگر، نقش محوری معلمان در رسیدگی به چالش های متنوع باید از هر زمان دیگری برجسته تر باشد. از سوی دیگر برخی از محققان بر نیاز جامعه به مشارکت در برنامه های آموزش پایدار فرهنگی مناسب تأکید کرده اند. برای آنها، اعضای قبیله ای، بزرگان، والدین و دیگر بزرگسالان که نقش های فعال در توسعه فرهنگ مبتنی بر ابتکارات آموزشی، برنامه ها و سیاست های مدرسه عهده دار شوند. آن ها باید به عنوان شرکای برابر در مدرسه فرزندان خود دیده شوند(کاستاگنول & بریبوی، ۲۰۰۸، دیمارت و تاونر، ۲۰۰۳). در این راستا، اشمیت(۲۰۰۵) یادآور شد "تحقیق و عمل نشان می دهد که ارتباطات قوی خانه، مدرسه و جامعه، نه تنها به دانش آموزان کمک می کنند برنامه تحصیلی مدرسه را درک کنند، بلکه به ارتقای توسعه سوادآموزی نیز منجر می شود. وی با اشاره به مطالعات متعدد، پنج چالش عمده آموزش مناسب بر پایه فرهنگ را در ایالت متحده را نام می برد که عبارتند از :

-جمعیت مدارس ما به طور افزایشی متنوع شده است از هر دو لحاظ(فرهنگی و قومی)، جمعیت تدریس ما هم عمدتاً از جمعیت های اروپایی، امریکایی و حومه تشکیل شده است.

-بیشتر معلمان فعلی و آینده روابط پایدار با افراد از گروه های مختلف قومی، فرهنگی و پس زمینه های طبقات پایین اقتصادی اجتماعی ندارند. در نتیجه، بیشتر دانش خود را در مورد تنوع توسط کلیشه های رسانه ای شکل گرفته است.

-برنامه درسی مدرسه، روش ها و مواد معمولا تنها نماینده فرهنگ اروپایی آمریکایی یا نژاد سفید می باشد. و زمینه ها و تجربیات دانش آموزان و خانواده های طبقات پایین تر اجتماعی و اقتصادی و زمینه های مختلف قومی و فرهنگی نادیده گرفتن می شود.

-بسیاری از برنامه های تربیت معلم، معلمان را به اندازه کافی برای پداگوژی مرتبط با فرهنگ آماده نمی کنند.

-هنگامی که تفاوت های فرهنگی دانش آموزان در کلاس های درس نادیده گرفته می شود، معمولا ترس و از خود بیگانگی دانش آموزان افزایش پیدا می کند. در نتیجه این قطع ارتباط به یک مشکل ملی تبدیل می شود که با سواد آموزی ضعیف و میزان بالای افت در میان دانش آموزان مناطق فقیر شهری و روستایی منجر می شود.

پداگوژی مناسب فرهنگی چیست؟

به اعتقاد ریچارد، براون و فورد (۲۰۰۶) پداگوژی مناسب فرهنگی، پداگوژی است که از زبان و فرهنگ دانش آموزان در آموزش استفاده می کند و نهایتا به هویت شخصی و جمعی دانش آموزان احترام می گذارد و شامل سه بعد است:

-سازمانی: به اجرای سیاست ها و ارزش ها مربوط می شود.

-شخصی: به فرایند شناختی و هیجانی که معلمان باید برای آموزش فرهنگی مناسب درگیر شوند اشاره دارد.

-آموزشی: در بر گیرنده مواد، استراتژی ها و فعالیت هایی است که پایه آموزش را شکل می دهد.

به اعتقاد ریچارد و همکاران (۲۰۰۶) معلمان باید از پداگوژی شان آگاه باشند. براین اساس آن ها می توانند با استفاده از ابزارهایی بررسی کنند که آیا آموزش و پرورش آن ها از نظر فرهنگی مناسب است یا خیر؟ برای گی (۲۰۱۰). لادسون و بیلینگر (۱۹۹۴) به مطالعه آموزش در کلاس های ابتدایی پرداخت و نتیجه گرفت که دانش آموزان همانند اعضای یک خانواده بزرگ همدیگر را حمایت و مورد تشویق قرار

دادند. او همچنین مشاهده کرد که دانش آموزان، زمانی که بخشی از تلاش جمعی برای تشویق تعالی فرهنگی و آموزشی طراحی نموده بودند، انتظارات به روشنی بیان شده بود، و ارتباطات بین شخصی آشکار بود و در خلق ارتباطات، تقسیم کردن منابع، تشریک مساعی بین خودشان و با معلم در رسیدن به اهداف یادگیری مشترک متعهدانه عمل نمودند.

نگی و آلن (۲۰۰۷) استدلال کردند که در گذشته، دانش آموزان بومی گرایش داشتند که فرهنگ خود را پنهان نگه دارند. اکنون تعدادی از آن‌ها به میراث شان افتخار می‌کنند و اطمینان به خودشان را نشان می‌دهند. به همین دلیل در کلاس راحت تر و در مدرسه شادتر هستند. به همین ترتیب کلامپ و مکنیر (۲۰۰۵) بر ماهیت پویای کلمه پاسخگو بودن تاکید کرده و استدلال می‌آورند که توانایی تایید نیازهای منحصر به فرد دانش آموزان، اقدام به پاسخ دادن به نیازها، سازگاری رویکردها با نیازهای یادگیرندگان و تغییرات جمعیت شناختی در طول زمان برای اطمینان از فرهنگی بودن اقدامات مناسب تربیتی لازم و ضروری است. این بدان معنی است که بر عکس سیستم تربیتی سنتی، سیستم تربیتی پاسخگو به لحاظ فرهنگی باید به حد کافی انعطاف پذیر باشد، با نیازهای دانش آموزان در برنامه درسی، محتوا، پداگوزی و تحویل کلاس به متن و موقعیت محلی منطبق باشد.

اکیومی کیائو، هویو تان (۲۰۰۸) در مطالعه ای به این موضوع پرداخت که چگونه ما می‌توانیم یک آموزش حساس به فرهنگ را توسعه دهیم. به اعتقاد وی دو دلیل برای در اختیار داشتن پداگوزی حساس به فرهنگ وجود دارد. اول اینکه، جهانی شدن، کشورهای غیر غربی (در حال توسعه) را به وارد کردن نظریه های آموزشی از غرب وادار نموده است. تحقیقات نشان می‌دهد که واردات ساده از درجه معینی از شکست رنج می‌برد. دوم، تفاوت های چشمگیر بین فرهنگ ها حاکی از آن است که هر فرهنگ حق دارد و باید مبارزه کند تا متفاوت باشد. با توجه به مفهوم تعلیم و تربیت حساس به فرهنگ، ایده "تفکر جهانی، تدریس محلی" توسط کرمچ و سالیوان (۱۹۹۶) پیشنهاد شده است.

سه مدل در رابطه با این که چطور آموزش بر پایه فرهنگ رشد کند وجود دارد: هالیدی (۱۹۹۴) یک مدل ساده شده که به نظر می‌رسد به عنوان یک مدل بازاری است، ارائه داده است. توماس (۱۹۹۷) مدل ساختاری و یکپارچه جستجو می‌کند که چطور آموزش بر پایه فرهنگ می‌تواند ابعاد سیاسی، اقتصادی و فرهنگی را شکل دهد برای این امر وی به تطبیق فرهنگ جهانی و یک مدل روان شناختی پرداخت. پژوهش

های زیادی به این نکته اشاره می کنند که چه چیزی باید آموزش بر پایه فرهنگ را در بر گیرد و چطور باید در عمل اجرا شود.

یکی از مهمترین سوالاتی که باید پرسیده شود این است که چرا پداگوری حساس به فرهنگ لازم است؟ جهانی سازی در برابر چند فرهنگی؟ از آغاز قرن بیستم روند جهانی شدن به سرعت درگیر مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی بود و پیامدهای انتقادی برای سیاست ها و اعمال آموزشی داشت. در بسیاری از کشورهای غیر غربی بسیار مرسوم است که جهت ارتقاء سیاست ها و تئوری های تربیتی خود، سیاست ها و تئوری های تربیتی غرب را به عنوان یک نتیجه مدرن کردن یا ارتقاء سیستم تربیتی شان استفاده نمایند. به عنوان مثال، در کره، ۱۰٪ از معلمان مهد کودک به تازگی از فلسفه آموزشی "فرزند محور" آمریکا به عنوان هدف اصلی آموزش پیش دبستانی حمایت کردند (یانگ ایهیم^۱، ۲۰۰۲). از سال ۲۰۰۰، در تمام مدارس هنگ کنگ این ایده مطرح شد که ارزیابی مدرسین باید با استفاده از یک مدل ارزیابی (که به وضوح در رویکرد نسبتا سنتی غرب مطرح است) اجرا شود (واکر و دیموک^۲، ۲۰۰۰). با این حال، تحقیقات نشان می دهد که چنین وارداتی نتایج بسیار متفاوتی تولید می کند. مطالعه یانگ ایهام (۲۰۰۲) به تفاوت های زیادی بین آنچه معلمان (مدل های آمریکایی / غربی رویکردهای فرزند محور) اعتقاد دارند و آنچه که در واقع انجام می دهند (باقی مانده سنتی) اشاره می کند. درهنگ کنگ تاکید بر نوع غربی سیستم ارزیابی منجر به از دست رفتن کارکنان با تجربه شده است (داوسون و همکاران، ۲۰۰۰). درچین، اقتصاددانان چرخشی گزارش داده اند که مدارس ابتدایی جدید شان که با سیستم آموزشی آمریکایی نوآورانه طراحی شده است از مدرسی که با روش های سنتی اداره می شوند دوری می جویند (ناگین، ۲۰۰۶).

همان طوری که نمونه های فوق نشان داد، جهانی سازی نباید «مرگ» هویت های ملی و فرهنگی را به همراه داشته باشد. هرگز فرایندی وجود ندارد که بتواند مرزهای ملی و تغییرات منطقه ای را نادیده بگیرد. پذیرش سیاستها، نظریه ها و شیوه های مختلف در فرهنگ ها بدون شناخت ابعاد تاریخی و فرهنگی متمایز آنها، به میزان معینی شکست خورده است. با توجه به فرهنگ، جهانی سازی نیازمند چند فرهنگی است. بررسی ها نشان می دهد که اگر چه بسیاری از دولت ها مشتاق واردات سیاست های خارجی، نظریه ها و شیوه های مدرنیزاسیون (غربی) هستند، نتایج می تواند بسیار منفی باشد زیرا سازگاری مناسب با فرهنگ محلی در روند واردات انجام نشده است.

¹ - Yong-Ihm,

² - Walker & Dimmock

تفکر جهانی، تدریس محلی

این ایده از تفکیک دو مفهوم ظاهراً متناقض به دست می آید: اصالت و مناسب بودن. با توسعه زبان انگلیسی تبدیل شدن آن به یک زبان بین المللی، متون انگلیسی در متن زندگی واقعی استفاده می شود. استفاده از اصالت زبان مشکل ساز است: کدام واژه ها و فرهنگ هایی زبان معتبر دارند؟ "مناسب بودن" توسط بعضی از محققان به عنوان یک واژه بهتر از "اصالت" معرفی شده است (کرمچ و سالیوان، ۱۹۹۶؛ ویدوسون، ۱۹۹۴). آنها پیشنهاد می دهند که به جای زبان معتبر، یک پداگوژی مناسب " برای پاسخگویی مناسب به نیازهای جهانی و محلی یادگیرندگان مناسبتر است (کرمچ و سولیوان، ۱۹۹۶). روش شناسی تدریس و مواد آموزشی که در اروپا یا ایالات متحده که دارای اعتبار بالا هستند ممکن است مناسب برای استفاده آموزشی در سوئیتزرلند یا مالزی نباشد. ویدوسون (۱۹۹۴: ۳۸۷) اظهار داشت که به جای این که یک پداگوژی به زبان بومی امتیاز بدهد و هنجارهای زبان بومی را در سطح جهانی تحمیل کند، پداگوژی مناسب، پداگوژی است که مفهوم اصالت را بازبینی کند و آن را با شرایط محلی سازگار نماید. با در نظر گرفتن شعار سیاسی "در سطح جهانی فکر می کنیم به صورت محلی عمل می کنیم"، در پداگوژی زبان به صورت تفکر جهانی تدریس محلی ترجمه می شود.

کرمچ و سالیوان (۲۰۱: ۱۹۹۶) به دنبال یک استعاره مناسب برای مفهوم پداگوژی مناسب بود. آن ها به پداگوژی مناسب به عنوان مبادله پداگوژی، چند زبانی و چند فرهنگی نگریستند. این ایده با استعاره ای که هالیدی فرض کرد منطبق می شود: زبان مانند یک بازار است "جایی که همه قسمت ها با هم برابر هستند و قابلیت زیادی برای صنعت دارند. کرمچ و سالیوان (۲۰۱: ۱۹۹۶) یاد آور شدند:

..... مکان های بازار چندین کنش را انجام می دهند. آنها می توانند مکان هایی باشند که در آن جنگ های اقتصادی، اوراق قرضه مبادله می شوند، کمپانی ها یا شرکت ها رونق کسب می کنند یا ورشکست می شوند و کارآفرینان سرمایه گذاری می کنند و سود می برند. آنها همچنین می توانند مکان هایی باشند که مردم را به بحث و تبادل تجربه های زندگی مبدل کنند. پتانسیل مکان های بازار ممکن است نه تنها در صنعت، بلکه در کشف توانایی های خود باشد که در سایه برخورد کامل با دیگران روشن شده باشد.

در عوض، تاکید کامل بر روی بازار محلی، نیازهای محلی و روش شناسی محلی است. یک مثال اصلاح برنامه درسی در شیلی (۱۹۹۸) است (مک کی، ۲۰۰۳). برنامه درسی ۶۰ درصد جدید زبان انگلیسی

بر مهارت های دریافتی (خواندن و گوش دادن) تاکید داشت تا تولید (صحبت کردن و نوشتن). برنامه درسی انگلیسی ۴۰ درصد خواندن، ۴۰ درصد شنیداری و ۲۰ درصد صحبت کردن و نوشتن اختصاص دارد.

دلیل منطقی برای این تقسیم این است که برای اکثر شهروندان شیلیایی، انگلیسی ها برای دسترسی به اطلاعات روزافزون موجود در آن زبان که اغلب از لحاظ فنی به جای سخنرانی یا نوشتن به کار می روند، مورد استفاده قرار می گیرند. وزارت آموزش و پرورش در شیلی معتقد است که تاکید بر مهارت های پذیرش منعکس کننده نیازهای زبان انگلیسی جوانان شیلی است که نیاز به زبان انگلیسی برای شرکت در یک شبکه اقتصادی و اطلاعاتی جهانی دارند. با این حال، تأکید مختلف در چین اتفاق افتاده است. از اواخر دهه ۹۰ میلادی بسیاری از دانشجویانی که در چین تحصیل کرده اند، بیش از ۱۰ سال است که در این زمینه تحصیل کرده اند زبان انگلیسی را خوانده اند اما هنوز نمی توانند خود را معرفی کنند. یادگیرندگان همچنین شکایت کردند که تأکید برنامه درسی انگلیسی بر مهارت های خواندن است. مهارت های خواندن نیازهای ارتباطی آن ها در محل کارشان برطرف نمیکند. واضح است که زمانی که یک پدگوزی جدید مطرح می شود عوامل بسیار زیادی مطرح می شود. بر این اساس پژوهش های زیادی در این زمینه باید انجام شود.

با تعریف فرهنگ به عنوان روش های مشترک بودن، دانستن و انجام دادن، شاون کاناپونی (۲۰۰۷) استدلال می کند که آموزش مبتنی بر فرهنگ مبنایی برای آموزش و یادگیری دانش آموزان در ارزش ها، هنجارها، دانش، باورها، شیوه ها، تجربیات و زبان که پایه و اساس یک فرهنگ است، می باشد. به اعتقاد وی آنچه که بسیاری نمی شناسند این است که همه سیستم ها و موسسات آموزشی مبتنی بر فرهنگ هستند. با توجه دیدگاه کاناپونی ۵ عنصر اساسی آموزش بر پایه فرهنگ عبارتند از: ۱- زبان: شناخت و استفاده از زبان مادری. ۲- خانواده و جامعه: خانواده و جامعه فعال در توسعه برنامه های درسی، یادگیری روزمره و رهبری نظام آموزشی مشارکت دارند ۳- متن: ساختار مدرسه و کلاس در مناسبات فرهنگی قرار دادند. ۴- محتوی: ایجاد یادگیری معنی دار و مرتبط از طریق محتوای مبتنی بر فرهنگ و ارزیابی مبتنی بر فرهنگ. ۵- اطلاعات و حسابرسی: جمع آوری و نگهداری داده ها با استفاده از روش های مختلف برای تضمین پیشرفت دانش آموزان در راه های شناخته شده فرهنگی. با این وجود، این پنج عنصر از متن و زمینه فرهنگی به متن و زمینه فرهنگی دیگر بسته به شیوه های بودن، دانستن و انجام دادن متفاوت هستند به همین ترتیب گی (۲۰۱۰) نیز پنج ویژگی آموزش های پاسخگو از لحاظ فرهنگی را مطرح نمود که عبارتند از:

الف- مشروعیت میراث فرهنگی گروه های قومی به عنوان میراث هایی هستند که بر موقعیت های یادگیرندگی، نگرش ها، رویکردهای یادگیری و محتوای ارزشمند در برنامه درسی رسمی آموزش تاثیر می گذارد.

ب- معنی داری بین تجربیات خانه و مدرسه و همچنین بین انتزاع های علمی و واقعیت های اجتماعی فرهنگی.

ج- طیف گسترده ای از استراتژی های آموزشی که به سبک های مختلف یادگیری متصل هستند.
د- دانش آموزان خود را بشناسند و میراث فرهنگی خودشان و دیگران ستایش کنند.
و- اطلاعات چند فرهنگی، منابع و مواد در همه موضوعات و مهارت ها به طور مداوم در مدارس تدریس می شود.

استفاده از این ویژگی ها تدریس پاسخگو به لحاظ فرهنگی را بهبود می دهد و ملاحظات مربوط به محیط زیست را شامل می شود. برای مثال آموزش ادبیات در کلاس درس باید دیدگاه های گوناگون قومی و ادبی را منعکس کند. آموزش ریاضی باید مفاهیم زندگی روزمره، مانند اقتصاد، اشتغال و عادت مصرف کنندگان گروه های مختلف قومی را منعکس کند. به منظور آموزش سبک های مختلف یادگیری منعکس کننده انواع فرصتهای حساسی-بصری، شنوایی و لمسی باشند. شبکه دانش بومی آلاسکا^۱(۱۹۹۸) استانداردهای خاص برای حصول اطمینان از شیوه های آموزشی مناسب فرهنگی دراستانداردهای آلاسکایی برای مدارس پاسخگو فرهنگی برجسته نموده است در مقدمه این شبکه آمده است :

..... این "استانداردهای فرهنگی" بر این باور است که وجود یک مبنای ثابت در زبان و فرهنگ میراثی بومی در یک مکان خاص، پیش شرط اساسی رشد سلامت فرهنگی یادگیرندگان و جوامع آن محل است. بنا بر این یک عنصر ضروری برای شناسایی کیفیت و شیوه های مناسب مرتبط با مدارس، برنامه درسی و مربیان پاسخگوست. این شبکه استانداردهای خاصی را برای مدارس، برنامه درسی، مربیان، دانش آموزان و جوامع برای حمایت از آموزه های آموزشی پاسخگو فرهنگی ارائه می دهد. به همین ترتیب، برای و کاستاگنو^۲ (۲۰۰۰)، یاد آور شدند :

۱- ANKN)

۲- Braybo & Castagno

..... راهبردهای آموزشی بسیار مهم است، اما پیشنهاد می‌کنیم، در صورتی که در حوزه حاکمیت و تعیین خود، نژاد و معرفت شناسی بومی مورد بررسی و تحلیل قرار گیرند. ارتباط تنگاتنگ با این سه موضوع، تلاش‌های برنامه درسی و آموزشی پاسخگو فرهنگی، تنها فرصت‌های سطحی و فزاینده‌ای را برای دانش‌آموزان بومی فراهم می‌کند تا خود و جوامع خود را در مدارس ببینند. برنامه درسی و تعلیم و تربیت با درک عمیق از حق حاکمیت، خودتعیینی، نژادپرستی و معرفت‌شناسی بومی در توانایی‌شان برای ارائه آموزش عالی به جوانان بومی بسیار قدرتمند خواهد بود. این عناصر به ویژه اولین و آخرین - مجموعه چیزهای CRS را برای جوانان بومی جدا از دیگر کوشش‌های تربیتی به حساب می‌آیند.

از آن به بعد، مفهوم آموزش مناسب فرهنگی هم سطح ملی و هم بین‌المللی مورد بحث قرار گرفت. هرچند آن مفهوم در دهه ۱۹۹۰ اهمیت بیشتری پیدا کرد. زمانی که نیاز برای یک پداگوزی جدید به وسیله مربیان احساس شد، معلمان با چالش‌های جدیدی برای آموزش کودکان که از چندین زمینه فرهنگی آمده بودند، روبرو شدند. علاوه بر این، واردات نظریه‌ها و شیوه‌های آموزشی غربی در سایر نقاط جهان، چالش‌های جدیدی را برای معلمان ایجاد نمود (نگوین، ترلو و پیلوت، ۲۰۰۶). در این راستا مهم است که توجه داشته باشیم که یونسکو موضع خود را در مورد استفاده از مواد آموزشی مناسب فرهنگی در سال ۲۰۰۳ تأیید کرد. همانطور که در اصل ۳ آن آمده است: "آموزش باید آگاهی از ارزش مثبت فرهنگ و تنوع زبانی را افزایش دهد". به این ترتیب: برنامه درسی [باید اصلاح شود] و واقعیت مثبت شامل تاریخ اقلیت‌ها، فرهنگ، زبان و هویت را ارتقاء دهد. (یونسکو، ۲۰۰۳، ص ۳۳).

الوین توماس (۱۹۹۷) با اشاره به چالش‌های جدیدی که مدرسان با آن رو به رو هستند و وظیفه اصلی مربیان را شناسایی کرده است: تصمیم‌گیری در مورد این که چه عناصر کلیدی در فرایند جهانی شدن وجود دارد که احتمالاً بر آموزش و پرورش و مدرسه تأثیر می‌گذارد و ارزیابی این که کدام یک از این عناصر می‌تواند به عنوان استراتژی اصلی برای برنامه ریزی در مدارس و تربیت معلم مورد استفاده قرار گیرد. از این رو لازم است در باره آداب اجتماعی و محصولات فرهنگی که باید از طریق آموزش و یادگیری حساس به فرهنگ صورت گیرد، تصمیم‌گیری شود. گی^۱ (۲۰۱۰) یاد آور شد که اصطلاحات دیگری وجود دارد که با این پداگوزی مترداف است. از جمله پاسخگویی فرهنگی، فرهنگی مرتبط، حساس به فرهنگ، فرهنگی ریشه دار، فرهنگی مناسب و فرهنگی متجانس. علیرغم وجود اصطلاحات متفاوت، فرضیه زیر بنایی

^۱-Gay

این است که یکسان بودن احترام برابر به دانش، مهارت ها و تنوع قومی فرهنگی در اعمال تربیتی باید مد نظر قرار گیرد.

یانگ پای (۱۹۹۰) می نویسد: تعلیم و تربیت کوشش عمدی است برای عبور از یک کل پیچیده است زیرا برای این طراحی شده است که محتوای فرهنگی از یک نسل به نسل دیگری انتقال یابد. ساختار سیستم تربیتی، نقش مدرسه، ارتباطات معلم - یادگیرنده منعکس کننده سازمان اجتماعی و هنجارهای فرهنگی جامعه است. هیچ بخشی از روند آموزشی، نه محتوای آن و نه محصولات هیچ کدام از نفوذ فرهنگی آزاد نیست. بنا براین، ضروری است که معلمان باید به این واقعیت اعتراف کنند که فرایند تدریس و یادگیری به وسیله هسته ارزش ها، باورها، نگرش ها، همانند سبک های مسلط شناختی، ارتباطی و الگو های زبانی یک فرهنگ پایه ریزی می شود. علاوه بر این، اعمال تربیتی (رسمی و غیر رسمی) تحت تاثیر موقعیت های اجتماعی، فشار همسالان، ماهیت ارتباطات بین گروه های مسلط، اقلیت و تاثیر فناوری بر اجتماع قرار دارد.

پداگوژی های حساس به فرهنگ

مدل های مطرح شده در زمینه پداگوژی های حساس به فرهنگ عبارت است از:

مدل هالیدی (۱۹۹۷)

همان طوری که در بالا ذکر شد، هالیدی (۱۹۹۴) از استعاره مکان بازار استفاده کرد تا به یک پداگوژی حساس به فرهنگ اشاره کند. در بازار همه قسمت ها با هم برابر هستند، هیچ امپریالیسم فرهنگی وجود ندارد. مردم می آیند و با هم ملاقات می کنند، صحبت می کنند و تجربیات زندگی شان را با هم در میان می گذارند. بر پایه این مبادله پداگوژی چند زبانی و چند فرهنگی، هالیدی رویکرد حساس به فرهنگ برای دست یابی به سازگاری مناسب پروژه های ELT را به زمینه محلی. با این حال، این مدل هنوز بیش از حد ساده شده است. با مدل سازی، ما به دنبال کاربرد عملی تر عملیاتی از نظریه ها هستیم. همانطور که کندی و کندی (۱۹۹۸، ص ۴۵۸) پیشنهاد دادند، صرفنظر از اینکه چگونه بعضی از ایده ها ممکن است در تولید فرهنگ به نظر منطقی باشند، نمیتوانند به طور خودکار به فرهنگ دیگر که دارای ارزش های متفاوت هستند منتقل شوند. هافتسد (۱۹۸۶، ۳۰۱) پیشنهاد کرد انطباق باید در درجه اول با معلم سازگار باشد.

مدل توماس (۱۹۹۷)

توماس (۱۹۹۷) دو منبع آموزش و پرورش حساس به فرهنگ را شناسایی کرده است که عبارتند از:

- ۱- محیط‌هایی با سطوح بالای تنوع فرهنگی، به عنوان مثال، ایالات متحده، استرالیا و کانادا، سه نمونه واضح از ملل مهاجر تاریخی است. اخیراً چندین کشور اروپایی نیز هجوم مهاجران را تجربه کرده‌اند. معلمان این کشورها با چالش آموزش کودکان که از زمینه‌های فرهنگی مهاجرت کرده‌اند، مواجه هستند. در چنین شرایطی نیاز به یک پداگوژی جدید که به عوامل فرهنگی و پاسخ‌های فرهنگی توجه کند، بسیار زیاد احساس می‌شود. ۲- منبع دیگر بحث در پداگوژی حساس به فرهنگ، به واردات نظریه‌های تربیتی غربی در سایر نقاط جهان به ویژه کشورهای غیر غربی یا کشورهای در حال توسعه مربوط می‌شود. مدل توماس (۱۹۹۷) شامل چهار جزء ضروری است که عبارتند از:

- ۱- مولفه معرفت‌شناختی: این مولفه به پایگاه دانش پایه اشاره دارد که همه معلمان نیاز دارند. این مولفه در برگزیده دانش جهانی، دانش موضوعی، چارچوب دانش، رویکردهای دانش، دانش فرهنگ است.

- ۲- مولفه فرایند: شامل فعالیت‌های عمومی درگیر است. عناصر این مولفه برنامه‌ریزی، سبک‌های آموزش، انتخاب‌ها، اولویت‌ها، تصمیم‌گیری، مدیریت، ارزیابی، انعکاس (تامل).

- ۳- مولفه متن: این مولفه به ماتریس اجتماعی فرهنگی اشاره دارد که در آن زبان، دین و سنت‌های فرهنگی مشخصات منحصر به فردی را برای تمرین و رشد پداگوژی در فرهنگ به کارمی‌گیرد. این مولفه در برگزیده: زبان و ارتباطات، الگوها و سبک‌های تفکر، ارزش‌ها و نگرش‌ها، مذهب، سنت‌های فرهنگی، آداب و رسوم، الگوهای زندگی، فرم‌های بازنمایی، درجه مدرنیزیشن، الگوهای داوری و اقتدار... است.

- ۴- مولفه شخصیت‌سازی: شخصیت‌سازی به رشد خودآموزی معلم اشاره دارد، این مولفه به نقشی که رفتار انسانی در آموزش و پرورش ایفا می‌کند، متمرکز است. رشد خود، اعتماد به نفس، انگیزه شغلی، تعهد حرفه‌ای، باور به زندگی طولانی، تربیت معلم، رشد متن، حساسیت از عناصر این مولفه هستند. بدون چنین مولفه‌ای پداگوژی تنها یک گفتمان مفهومی خواهد بود.

مدل توماس ادبیات حساس به فرهنگ را در یک تصویر بسیار ساختار یافته و یکپارچه ارائه داده است. چهار مؤلفه به طور فعال به تصویر کشیده شده و به روشنی دانش، رفتارها، نگرش ها و مهارت های خاص فرهنگ را بیان می کنند. بسیار مهم است که هر آموزگار یاد بگیرد که هر دو ایده جهانی را در نظر بگیرد و هنوز به نیازهای متفاوتی حساس است. توماس (۲۰۱۳) یادآور شد معلمان آموزش دیده برای برخورد مثبت با منافع "فرهنگ جهانی" برای دانش آموزان، مزایای قابل توجهی نسبت به کسانی که مایل به پذیرش تغییر نیستند و از نوآوری و آزمایش اجتناب می کنند، مورد توجه قرار می دهند.

عوامل تاثیر گذار بر پداگوژی حساس به فرهنگ

برای تعلیم و تربیت حساس به فرهنگ، شش عامل اصلی تأثیرگذار است که می تواند روی یک یا همه چهارعامل تاثیر بگذارد. این عوامل عبارتند از: عامل سیاسی، اغلب همراه با اقتصادی، این عوامل تاثیرات مهمی بر رشد یا حتی وجود یک پداگوژی خاص دارد. عوامل اجتماعی با تغییر واقعیت های اجتماعی مربوط است. حرفه ای گرایی و نیاز به تحقیق و نوآوری، دو عامل دیگر هستند که می توانند کیفیت تحصیلات آینده را تضمین کنند و به ویژه بر مولفه های معرفت شناختی و شخصی تاثیر بگذارند. عامل نهایی - فاکتور فرهنگی است که نقش مهمی دارد، اما در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، میراث فرهنگی از بی توجهی رنج می برد. با توجه به فشارهای مدرنیزاسیون و تمایل به پیشرفت در بازار رقابتی در جهان، مقامات در این کشورها روش های آموزش و یادگیری خارجی را به این امید که به آنها در پیشبرد کنترل اقتصادی و سیاسی کمک نماید، پذیرفتند.

ماسانگنی (۲۰۱۵) در مطالعه ای نقش آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ نئنگوئینو را بر آموزش فیزیک مورد مطالعه قرار داد. این مطالعه موضوعاتی را در فیزیک مورد بررسی قرار داده است که در آن آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ و میزان کاربرد جنبه های فرهنگ بتنگوئینو در آن موضوعیت داشت. این مطالعه نمایشهای بصری را که می توانست توسط معلمان آماده شود و جنبه های فرهنگ و آموزش فیزیک را با هم ترکیب نماید را مورد توجه قرار داد. هدف نهایی این مطالعه، ایجاد یک راهنمای آموزشی با استفاده از آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ در هر سطح برای تقویت یادگیری دانش آموز و کمک به آنها در دستیابی به عملکرد بالای آموزشی بود. روش پژوهش روش توصیفی است که با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته به عنوان ابزار اصلی انجام شده است. معلمان سی و چهار ساله به عنوان پاسخگزاران شناخته

شدند. آنها فیزیک را برای مدرسه راهنمایی عمومی بخش شهر باتانگاس^۱ تدریس کرده بودند. در این مطالعه به طور هدفمند ۱۵ معلم علوم از دبیرستان ملی باتانگاس انتخاب شدند و بقیه به طور جداگانه و هدفمند از ۱۵ دبیرستان مشهور ملی انتخاب شدند.

برای ساخت پرسشنامه ایده آل، محققان کتاب‌ها و سایر منابع مربوط را جستجو کردند. آن‌ها نیز ایده‌های سرپرست آموزش علوم، معلم راهنماها و معلمان همکار و معلمان مطالعات اجتماعی برای شمارش و تعیین هویت جنبه‌های فرهنگی باتانگنو و ارتباطات علمی‌اش با قوانین، اصول و تئوری‌های فیزیکی جستجو کردند. علاوه بر این با افراد مطلع در این زمینه هم‌مصاحبه شد. پس از خواندن منابع مربوطه و مصاحبه با افراد مختلف با دانش کافی در باره عادات باتانگنو، محققان اولین پیش‌نویس پرسشنامه را تهیه نمودند. جهت تعیین اعتبار پرسشنامه، پرسشنامه در اختیار مشارکت‌کنندگان و متخصصان که به سرپرست علمی تقسیم شده و دانش کافی برای اعتبارسنجی داشتند جهت اصلاح، و ارائه پیشنهادات قرار داده شد. پس از تجدید نظر، محقق مجدداً برای دستیابی به گرامر، وضوح و غنی‌سازی هر یک از آیتم‌ها، پرسشنامه را مورد بررسی قرار داد. سوالات پرسشنامه در مقیاس ۱ تا ۴ نمره‌گذاری شدند. پس از نهایی شدن پرسشنامه، پرسشنامه معتبر بر روی گروه هدف اجرا شد. از گروه‌های کانونی برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با مشارکت فعال ناظران علمی و معلمان فیزیک استفاده شد. در کمی کردن داده‌های آماری از میانگین وزنی، فراوانی، درصد و رتبه‌بندی نیز استفاده شد.

یافته‌های این مطالعه نشان داد تعلیم و تربیت مبتنی بر فرهنگ که می‌تواند در تدریس فیزیک مورد استفاده قرار گیرد، بر موضوعاتی مانند: شتاب ثابت، شتاب، کار، انرژی، قوانین حرکت، حرکت پروژکتیو، گرما و نور تاکید داشت. این یافته حاکی از این بود که فرهنگ باتانگو در تدریس فیزیک کاربرد دارد. سخنرانی‌های بصری که توسط پاسخ‌دهندگان پذیرفته می‌شد در اکثریت موضوعات فیزیکی شامل تصاویر، نمایش‌های پاورپوینت و کلیپ‌های ویدئویی کاربرد داشت. علاوه بر این، راهنمای آموزشی پیشنهادی به برنامه‌ریزان درسی کمک می‌نمود که معلمان را به سمت تعلیم و تربیتی سوق دهند که باعث تقویت انگیزه و عملکرد دانش‌آموزان شود. به این ترتیب، سطح NAT در علم افزایش خواهد یافت، زیرا مهارت‌های یادگیری به طور قابل ملاحظه‌ای توسط دانش‌آموزان به وسیله روش‌های آموزشی مبتنی بر فرهنگ انجام می‌شد که منجر به تحقق یکی از اهداف آموزش شود که حفظ فرهنگ و سنت‌های فیلیپینی است. این مطالعه می‌تواند از طریق اتخاذ روش‌های منحصر به فرد آموزش موضوعات که می‌تواند به عنوان کاتالیزور

^۱-Batangas

برای باز کردن شیوه های جدید آموزش و پرورش با استفاده از فرهنگ بتنگوئنیو شود، مفید واقع شود. این می تواند به عنوان موضوع جدیدی به کار رود ارتباط یادگیرندگان را نسبت به موضوع اصلی افزایش دهد، علاوه بر این، این می تواند دانش آموزان را به برقراری ارتباط قوی بین شیوه زندگی و تجربیات یادگیری کلاس درس هدایت نماید. آنها همچنین ممکن است حس قوی خود را نسبت به جامعه و روحیه ملی گرای و وطن پرستی را ایجاد کنند که باعث ایجاد تغییرات خوش بینانه به ملت به عنوان شهروندان مسئول می شود. پیشنهاد این مطالعه این بود که یافته های این مطالعه به سرپرست و مدیر مدرسه ارائه شود تا بر اساس این یافته ها برای غنی سازی محتوا اقدام نمایند. علاوه بر این، سمینارها، آموزش فرهنگی در آموزش علوم می مانند زمین شناسی، زیست شناسی، شیمی و فیزیک ممکن است به منظور تقویت بهره برداری از فرهنگ محلی، تقویت و بیدار سازی علائق و استفاده از فرهنگ ملی مورد استفاده قرار گیرد.

رویکرد بوم شناسی رید(۱۹۹۶)

به اعتقاد رید(۱۹۹۶) بر طبق روان شناسی زیست محیطی، ادراک یک فعالیت انگیزشی است که در محیط وجود دارد. ادراک یک جستجوی فعال نه انفعالی برای کسب معنی است. پایه های بیولوژی معانی و ارزش ها سیستم عصبی مرکزی و ژن های ما نیست، بلکه اطلاعات ساختار یافته قابل دسترس در انرژی محیط زیست است که هزینه خاصی را به کاوش مشاهده گر می دهد. اطلاعات بوم شناسی محدودیت بیولوژیکی را در زمینه معنا سازی و منابع برای رفتار که "هزینه ها نام گذاری" تعریف شده است فراهم می کند(گیسون، ۱۹۷۹). مشاهده گرها زمانی که جهان را درک می کنند، معنی نمی سازند بلکه آن ها معنی را از طریق مواجهه با دنیا و تعامل با دیگران آشکار می کنند. آن ها ارزش ها را برای دفاع از خود ایجاد نمی کنند، بلکه مثل معانی، ارزش ها همان طوری که با محیط اطرافمان مواجه می شویم ایجاد و مورد استفاده قرار می گیرند(بوند، ۱۹۸۳).

این که گفته می شود ارزش ها و معانی بیولوژیکی وابسته به محیط هستند، معنی اش این نیست که در یادگیری و تجارب فرهنگی نقشی بازی نمی کنند، بر عکس، ارزش ها پایه در واقعیت بوم شناختی دارد که فرهنگ نمادین را ممکن می سازد. بدون یادگیری ادراکی و یا غیر فعال، هیچ فردی برای لذت بردن از معنای نمادین تولیدی و ارزش های فرهنگی زندگی نمی کند. یادگیری ادراکی پایه و اساس هر دو یادگیری فعال و نمادین است. هر چند حداقل در مورد خالص آن، در فردگرایی و بدون حمایت از دانش نمادین. فعالیت های اکتشافی که دسترسی ناظر به معانی را بهبود می بخشد اغلب به صورت فردی کشف می شود. کشف معانی جدید اغلب به راه هایی برای یادگیری بعدی منجر می شود.

اما مهمترین نکته در مورد تلاش های همکاری انسانی (و بعضی اوقات رقابتی) بعد از ارزش و معنا این است که، کجا یک فرد یادگیری دیگری را تسهیل می کند، این به درستی به عنوان انتقال ایده ها مشخص نیست. هنگامی که محیط دقت افراد را به یک رویداد جلب می کند، محیط ادراک شما را آموزش می دهد نه این که اطلاعات را به شما انتقال می دهد. در چنین شرایطی محیط به شما کمک می کند که اطلاعات را به دست بیاورید، تمیز دهید واز چیزی آگاه شوید. این یک واقعیت اساسی روانشناسی است که انسان باید به صورت جداگانه اطلاعاتی را که برای درک دنیای خود استفاده می کند، انتخاب کند. دیگران ممکن است به انسان کمک کنند تا قدرت توجه انسان را آموزش دهد اما فرایند ادراکی یک مهارت شخصی است. هر دو چگونگی درک و چگونگی سازماندهی اعمال امری اجتماعی است. اما، در نهایت، هر شخص مسئول اطلاعاتی است که انتخاب می کند.

بدین ترتیب روان شناسی زیست محیطی فرایند فرهنگی نمودن را نه به عنوان انتقال ایده ها یا سمبل ها نه به عنوان راه های ساختن معنی در نظر نمی گیرد. در عوض فرهنگی سازی آوردن یک شخص (کودک یا بیگانه) به یک محیط مشترک، تشویق او به تلاش جمعی پس از ارزش ها و معنای به یک گروه خاص است. هنگامی که او شروع به وارد شدن به این محیط مشترک و تلاش جمعی می کند، ممکن است بتواند امکانات را با ابزار نمادین فرهنگ به دست آورد. چنین یادگیری نمادین لازم است زیرا از طریق این سمبل ها است که ابعاد صلاحیت و تابو ها در فرهنگ های انسانی مشخص می شود. از طریق یادگیری فعال و ادراکی بچه ها توانایی های انجام دادن را کسب می کنند، اما فقط از طریق یادگیری نمادین است که بچه ها می توانند درکی از زمان و مکان انجام عمل درست و عمل نادرست پیدا کنند.

مهم است توجه داشته باشیم که، از دیدگاه بوم شناسی، فرایند کسب معنی ذاتا شخصی است، اما ذاتا خصوصی نیست. نهایتا همه فهم معانی به توانایی فرد در استفاده از اطلاعات بوم شناسی، اطلاعاتی که برای هر فرد قابل دسترسی است، بستگی دارد. حتی سمبل های فرهنگ در اطلاعات بوم شناسی گنجانده شده است. زبان خود باید صحبت شود یا امضا شود، همه ارتباطات زبانی به تمایز ادراکی درونی و دقیق بستگی دارد.

رویکرد اجتماعی فرهنگی - کوبرن

کوبرن به عنوان یک انسان شناس رویکرد فرهنگی-اجتماعی را مطرح نموده است. این رویکرد آموزش، فرهنگ، دین و جهان بینی را در کانون توجه قرار داده و در تبیین مسائل مربوط به آموزش به

عنوان عامل اصلی در نظر گرفته شده است. در این رویکرد، یادگیری علوم فعالیت‌های فرهنگی و شناختی است و زمینه فرهنگی به صورت خود آگاه و ناخود آگاه بر چگونگی آموزش و تمامی فرایندهای یاددهی و یادگیری تاثیر می‌گذارد. یادگیری تجربه‌ای است که هیچ وقت پایان نمی‌پذیرد. این مطلب در نظرات دیوئی بسیار برجسته است. علاوه بر این بسیاری از یادگیری‌های افراد در همه سنین، روال منطقی و منظمی ندارد و عوامل و متغیرهای نامنتقی زیادی در یادگیری دخیل اند که دانش‌آموزان آن‌ها را از بدو تولد از خانواده و محیط فرهنگی و اجتماعی که در آن رشد و نمو نموده، اخذ می‌کنند و به تدریج جزء خصلت و طبیعت ثانویه خود می‌کنند (هامند و برانت^۱، ۲۰۰۴).

در رویکرد فرهنگی-اجتماعی یادگیری علوم نوعی مهاجرت میان خرده فرهنگ‌هاست. در این نگاه، فهم دانش‌آموزان پدیده‌ای فرهنگی در نظر گرفته می‌شود و یادگیری مدرسه‌ای نیز اکتساب فرهنگی است (ولکات^۲، ۱۹۹۹).

دین و مذهب جهان‌بینی را نسبت به سایر عوامل شکل‌دهنده آن به شدت تحت تاثیر قرار می‌دهد. برخی از محققان بر این نظرند که اعمال عبادی و دینی را می‌توان ابزار اصیل جهان‌بینی و نیز ابزاری بنیادی برای ادراکات مبتنی بر دین دانست. کوبرن (۲۰۰۰) بر این نظر است که در جریان رشد، دین از قدرتمندترین عوامل شکل‌دهنده ذهن است که به تدریج نقشه وضعیت جهان‌بینی در حال تکوین او را متاثر می‌کند. جهان‌خارجی که مردم آن را می‌سازند شدیداً به خصلت‌ها و ویژگی‌هایی وابسته است که نظام باورهای رایج آن اجتماع را شکل می‌دهد.

جهان‌بینی واژه‌ای است که در حوزه‌های مختلف فلسفی به کار برده می‌شود و توافق و اجماع دقیقی بر آن وجود ندارد. جهان‌بینی پیش‌فرض‌هایی است در باره این که جهان به راستی چگونه است و چه چیزی دانش‌مستمر و مهم در باره آن را تشکیل می‌دهد. از این منظر یادگیری چگونه شکل می‌گیرد اعتقاد کوبرن این است که جهان‌بینی اندیشه سطح کلان آدمی است که فرهنگ را سازماندهی کرده است و مفروضاتی بنیادی است که در ارتباط پویا با یکدیگر اساس و مبنای رفتار و تصمیم‌گیری مردمی را که به آن تعلق دارند شکل می‌دهد. بحث جهان‌بینی به عنوان چارچوب تحلیلی برای ادراک اندیشه، تفکر روزمره و در نتیجه یادگیری دانش‌آموزان است. با توجه به ایده‌گذار از مرزهای فرهنگی، که ژيرو نخستین بار آن را معرفی کرد جهان‌بینی به عنوان محملی برای یادگیری و فهم علمی است.

¹ -Hammond & Brandt

² - Wolcott

فرهنگ های مختلف جهان بینی یکسانی ندارند. به علاوه هر فرد ممکن است به فرهنگ ها و خرده فرهنگ های مختلفی تعلق داشته باشد. از این رو افراد دارای جهان بینی های مختلفی هستند. جهان بینی ها ممکن است با درجات مختلف با یکدیگر سازگار و یا در تعارض باشند. آن چه برای یادگیری و آموزش علوم مهم است این است که دانش آموز با چه جهان بینی هایی به کلاس درس می آید و آیا این جهان بینی ها با جهان بینی علمی ای که از طریق آموزش رسمی مدرسه به دانش آموز منتقل می شود تعارض دارد یا خیر. به طور منطقی و طبیعی می توان پیش بینی کرد که در صورتی که جهان بینی دانش آموز با جهان بینی علمی آموزش مدرسه ای هماهنگی و سازگاری داشته باشد امکان یادگیری مفاهیم علمی برای دانش آموز تسهیل و تسریع می شود و در صورت وجود ناسازگاری بین این دو جهان بینی یادگیری دانش آموز با مشکل یا به اصطلاح موجب پیدایش کج فهمی های یادگیری خواهد شد. وقتی نظریه های ضمنی و زیست شده دانش آموزان در باره جهان با نظریه های عقل سلیمی آنان در رقابت و تنازع قرار می گیرد مشکلات مربوط به آموزش و یادگیری مفاهیم علمی خود را در قالب ها و به طرق مختلفی نشان خواهد داد. فهمیدن ماهیت و چیستی این تعارض ها برای متخصصان آموزش موضوع جالب توجهی است.

کوبرن^۱(۱۹۹۱) باورها به وسیله آموزش مستقیم و رسمی قابل یادگیری و آموزش هستند در حالی که پیش فرض ها این گونه نیستند آن ها پیش از آن که به طور رسمی یادگرفته شوند طی دوران زندگی واز لحظه تولد به تدریج و به صورت ظریف و تصریح نشده جذب می شوند(کوبرن ، ۱۹۹۳). **جهان بینی به طور طبیعی در نتیجه رشد، زندگی و تلاش فرد برای فهم جهان شکل می گیرد و به ایده ها و اندیشه های او در باره زمان ، فضا و جهان شکل می دهد و با محیط ، ادراک و رفتار آدمی ، یادگیری و شناخت ارتباط برقرار میکند.**

کوبرن (۱۹۹۳) در مطالعه خود به تاثیر دین بر جهان بینی روستائیان مکزیک اشاره می کند. یافته های او حاکی از وجود نگرش های عدم قطعیت و شک گرایی در میان روستائیان مکزیک است. این نگرش ها در پیوند و ارتباط با الگوها و قالب های زبانی و دینی است. بنابر عرف آن چه که از نظر کشاورزان مکزیک در آینده اتفاق می افتد تماما به خواست خدا منتسب می شود و بنابر این باید خارج از مداخله و دست کاری انسان دانست. ادیان بزرگ معمولا در سه سطح ظاهر شده اند. یک سطح مشتمل بر اعمال و شعائر است. از این سطح که بگذریم به لایه های درونی که سطح ایده ها و عقاید است می رسیم. سطح دیگر که هسته مرکزی دین محسوب می شود شامل تجارب دینی ناشی از حضور انسان در برابر مرکز

¹ - Cobren

الوهیت است. این دست از تجارب گذشته از این که متفاوت و گوناگون هستند در انسان های متفاوت تبلور و تظاهر همسانی دارند. نخستین سطح دین که اعمال و شعائر است به همین هسته اصلی متکی است. اگر این تجربه ها وجود نداشته باشد آن اعمال و شعائر جز یک سلسله عادات عرفی، اجتماعی و فرهنگی نخواهد بود. به طور خلاصه می توان گفت **جهان بینی سازماندهی اساسی ذهن است. این سازماندهی جنبه غیر آشکار و ضمنی دارد و وابسته به فرهنگ و مرکب از پیش فرض هایی است که فرد را مستعد آن می کند که بر اساس قالب ها و الگوهای قابل پیش بینی، احساس کنند، بیندیشند و به کنش بپردازند.**

رویکرد فرهنگی - اجتماعی گیرتز

در این رویکرد فرهنگ، شیوه زندگی مردم است. فرهنگ پدیده ای سیال است و با تغییر نظامات اجتماعی به دنبال تحولات پیچیده جهانی و دگرگونی های داخلی در ابعاد اقتصادی، سیاسی، فناورانه، فرهنگ متاثر از وضعیت جدید خواهد شد. به عبارت دیگر فرهنگ امری ثابت و لایتغیر نیست، بلکه با تغییرات اجتماعی پیش آمده دچار تغییر و تن دادن به پویایی خواهد شد. از این رو طرز تلقی ها، نگرش ها، باورها، ترجیحات و علائق افراد به تناسب زمان و شرایط مکانی و به تعبیر بهتر بسترهای فرهنگی دچار تغییر خواهد شد و برنامه درسی نمی تواند نسبت به آن بی تفاوت باشد.

برنامه درسی باید از جایی شروع شود که دانش آموزان آن جا قرار دارند و این قرار گاهی که دانش آموزان در آن جا واقع هستند اعم از مرحله رشد شناختی و یا ظرفیت های خیال ورزانه آنان و یا آن چه به موضوع بحث ما مرتبط می شود، پیشینه و بافت و موقعیت فرهنگی آنان است. این مطلب برای همه عرصه های آموزش و یادگیری صادق است.

امروز برخورداری از سواد علمی و فناورانه برای مواجهه با دنیای سرشار از تغییر و تحول و مملو از مظاهر فناوری یک نیاز شهروندی است. متناسب نمودن یا سازگار کردن آموزش با باورها، ارزش ها، دغدغه ها، نیازها و علائق مخاطبان باید در کانون توجه سیاست گذاران آموزشی و برنامه ریزان درسی قرار گیرد (آیکنهید، ۲۰۰۳).

در رویکرد انسان شناسی فرهنگی، علم به عنوان یک خرده فرهنگ مورد توجه قرار می گیرد. به این معنی که محقق مردم شناس درصدد فهم تجارب دانش آموزان در کلاس درس علوم است تا چگونگی وقوع یادگیری و گذار دانش آموزان از فرهنگ خود به فرهنگ علم را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد (آیکنهید، ۱۹۹۶). در این باره مفهوم گذار از مرزهای فرهنگی تبدیل به ایده ی الهام بخش برای بسیاری از

پژوهشگران فرهنگی تعلیم و تربیت برای تبیین چگونگی فرایند یادگیری عده‌ی از دانش‌آموزان و یا عدم موفقیت برخی دیگر از آنان شده است.

ژیرو (۱۹۹۲) اولین بار گذار از مرز فرهنگی را مطرح کرد. او از این مفهوم برای نشان دادن تقابیل دیدگاه مدرنیستی و پست مدرنیستی در آموزش و پرورش استفاده کرده است. مدرنیسم برای مردم بر حسب جایگاه سیاسی و اجتماعی که از آن بر خوردارند، مرزها و جایگاه خاصی تعریف می‌کند، در حالی که پست مدرنیسم بر عکس مردم را تشویق می‌کند که با زندگی دردیابی که از عبور و گذار از مرزهای مختلف پیش می‌آید، هویت چند گانه داشته باشند و با روایت‌های متعددی با تعاریف مختلف از واقعیت زندگی کنند.

از این منظر یادگیری علوم به عنوان فرهنگ پذیری علم و ورود به آن است. در رویکرد فرهنگی- اجتماعی علم حوزه مطالعاتی فارغ از سازماندهی اجتماعی و فعالیت‌های دانشمندان دیده نمی‌شود. دانش علمی محصول فعالیت اجتماعی پیچیده‌ای است که مقدم بر خلاقیت فردی است. اطمینان فردی مبتنی بر نتایج تجربی یا تعمیم‌های نظری برای پی‌ریزی علم یا پذیرفتن آن به منزله بدنه دانش کافی نیست. برای آن که یک نظریه و ایده علمی تلقی شود باید مورد نقد و آزمون از سوی دانشمندان دیگر قرار گیرد. معیار صدق و پذیرش دعاوی از سوی جامعه علمی تعیین می‌شود و این‌گونه متخصصان و دانشمندان بر فعالیت‌های اعضا و مشروعیت دانش علمی کنترل می‌کنند.

کار علمی ابعاد فردی، اجتماعی و سازمانی دارد. کار علمی به عنوان فعالیتی اجتماعی ناگزیر ارزش‌ها و دیدگاه‌های اجتماعی را بازتاب می‌دهد. جامعه‌شناسان علم از جمله لتور (۱۹۸۷) و ولگر (۱۹۹۰) که در زمره فیلسوفان علم پسا کوهنی و انسان‌شناسان علم قرار دارند بر ابعاد اجتماعی علم تاکید کرده‌اند. قریب به سه دهه است از طرح این مباحث می‌گذرد. نباید تصور کرد که مجاز دانستن نقش و تاثیر فرهنگ بر علم تجربی و بالتبع یادگیری آن منجر به هرج و مرج معرفتی و نسبی‌گرایی خواهد شد. **بلکه رویکرد فرهنگی به دنبال آن است که مجاز بودن کثرت‌گرایی را طرح کند.** کثرت‌گرایی به طور بنیادی با نسبی‌گرایی متفاوت است. کثرت‌گرایی معرفت علمی را به عنوان آن چه که هرگز حد و پایانی ندارد می‌شناسد. همیشه معرفت علمی در معرض اصلاح و بازنگری بر مبنای شواهد یا ملاحظات نظری جدید است. از نظر فلسفی کثرت‌گرایی خطا پذیری معرفت علمی را می‌پذیرد. کثرت‌گرایی به لحاظ فلسفی و تربیتی پیامدهای سودمندی دارد. از نظر تربیتی تضارب آراء می‌تواند به تحریک دانش‌آموزان و درک عمیق‌تر موضوع یادگیری کمک

کند. به تعبیر شواب کثرت گرایی به دانش آموزان کمک می کند که تبدیل به پژوهشگران سیال شوند (سیگل، ۱۹۹۸). این چیزی است که رشد و فهم مفاهیم و چارچوب های بدیل را به دنبال دارد.

بر اساس رویکرد فرهنگی - اجتماعی، یادگیری نیازمند گذار از مرزهای فرهنگی است. توجه به دنیاهای فرهنگی متعدد افراد و چگونگی گذار میان آن ها از جمله مباحثی است که در دیدگاه های انسان شناختی مورد توجه قرار می گیرد. بر اساس نگاه انسان شناختی به یادگیری، دانش آموز با عبور از مرزهای فیزیکی وارد مدرسه و کلاس درس می شود اما ممکن است نتواند از مرزهای فرهنگی مدرسه و کلاس و علم عبور کند. گذر کردن از یک حوزه و قلمرو معنایی و ورود به حوزه ای دیگر، امری مشکل و سخت است. در این رویکرد یادگیری علوم به این معناست که دانش آموز قادر به ساخت معنا بر اساس فرهنگ علم مدرسه ای باشد. تنها در صورتی چیزی دارای معناست که در فرهنگ و جهان بینی دانش آموز دارای اهمیت باشد. هنگامی چیزی یاد گرفته می شود که در کل بوم و فضای شناختی و جهان بینی فرد معنا دار باشد. بر این اساس مقوله جهان بینی علمی دانش آموزان در یادگیری آنان نقش برجسته و بارزی دارد.

رویکرد اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی

ویگوتسکی جنبه های فرهنگی - تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می داند. او در توضیح اهمیت عوامل سه گانه فوق کارکردهای ذهنی را به دو دسته زیر تقسیم میکند: ۱- کارکردهای نخستین ذهنی ۲- کارکردهای عالی ذهنی. کارکردهای نخستین به توانایی های طبیعی و نا آموخته انسان مانند توجه کردن، حس کردن و ادراک کردن اشاره می کنند. در جریان رشد یا تحول، این کارکردهای نخستین ذهنی تدریجاً به کارکردهای عالی ذهنی عمدتاً از راه تاثیر فرهنگ و در زمینه تاریخی - اجتماعی میسر است.

تاکید ویگوتسکی بیشتر بر تعامل بین فرد و زمینه اجتماعی اوست. به باور او کودک از طریق این تعامل روابط اجتماعی را به صورت کارکردهای روانشناختی در می آورد. بنا به گفته ویگوتسکی همین تبدیل روابط اجتماعی به کارکردهای ذهنی موجب رشد یا تحول شناختی می شود (دریسکول، ۱۹۹۱ به نقل از سیف، ۱۳۹۰). فرایند تبدیل روابط اجتماعی به کارکردهای عالی ذهنی نه به طور مستقیم بلکه از طریق یک واسطه یا بنا به گفته ویگوتسکی یک علامت امکان پذیر می شود. برای نمونه یک ابزار می تواند نقش چنین واسطه ای را ایفا کند. رویکرد ویگوتسکی (۱۹۸۶) رارویکرد گفت و گومحور و اجتماعی فرهنگی نام برده اند، چرا که اعتقاد بر این است که ویگوتسکی تلاش کرده است که از دوگانگی ذهن و بدن درگذرد و اصول

یادگیری زبان را بر بنیان های اجتماعی و فرهنگی استوار سازد. نظریه او در زمینه آموزش زبان بر این پایه استوار است که ذهن و رشد ذهنی انسان بر بستری اجتماعی و فرهنگی شکل می گیرد و حتی پیش زمینه های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی نقشی پویا و انکارناپذیر در شکل گیری فرایندهای یادگیری زبان دارند. بر این پایه، ویژگی های عملکرد ذهنی انسان را می توان با پژوهش در محیط و مشاهده فعالیت های زبانی و ذهنی آنان در سراسر زندگی شان کشف کرد.

یکی از مفاهیم عمده ای که چگونگی تبدیل روابط اجتماعی به کارکردهای ذهنی را نشان می دهد مفهوم درونی سازی است. ویگوتسکی گفتار خود محورانه کودک را بر اساس مفهوم درونی سازی توضیح می دهد. ویگوتسکی معتقد است گفتار خود محورانه گفتار اجتماعی است که جریان درونی سازی به سوی گفتار درونی را نشان می دهد. ویگوتسکی (۱۹۶۲) در تحول یا رشد زبان سه دوره را متمایز می سازد که عبارتند از: گفتار اجتماعی، گفتار خود محورانه و گفتار درونی. ابتدا گفتار اجتماعی با گفتار بیرونی ظاهر می گردد. نقش این گفتار کنترل رفتار دیگران است این گفتار پیش از سه سالگی ظاهر می شود. پس از گفتار اجتماعی گفتار خود محورانه پدیدار می شود که در مرحله انتقالی گفتار بیرونی به گفتار درونی است. در این مرحله کودکان غالباً با خود صحبت می کنند به این منظور که رفتار خودشان را کنترل نمایند این نوع گفتار بین ۳ تا ۷ سالگی رخ می دهد. با توجه به جانبداری پژوهش ها از نظریه ویگوتسکی، سخن گفتن کودکان با خودشان را گفتار خود محورانه معرفی نمی کنند و به جای آن گفتار خصوصی را مورد استفاده قرار می دهند. پژوهش ها نشان می دهند که زمانی که کودکان با تکالیف دشوار رو به رو می شوند از این گفتار استفاده می کنند (برک، ۱۹۹۴ به نقل از سیف، ۱۳۹۰). آخرین مرحله رشد گفتار، گفتار درونی است. گفتار درونی با خود سخن گفتن به طور بی صداست. گفتار درونی پس از ۷ سالگی پدیدار می شود.

از مفاهیم اصلی نظریه ویگوتسکی، مفهوم منطقه تقریبی رشد است که فهم آن برای درک نظریه رشد شناختی او بسیار مهم است. پیازه معتقد است که رشد مقدم بر یادگیری است. ویگوتسکی یادآور می شود که یادگیری پیش از رشد اتفاق می افتد. پیازه معتقد است که رشد شناختی کودک تعیین کننده ماهیت تفکر اوست و لذا با آموزش نمی توان فراتر از رشد شناختی کودک در او یادگیری ایجاد کرد. درحالی که ویگوتسکی معتقد است فرایندهای رشد و تحول به دنبال فرایندهای یادگیری رخ می دهد. به اعتقاد ویگوتسکی توانایی کودک در حل مسائل به طور مستقلاً معرف سطح فعلی رشد او و توانایی اش در حل مسائل به کمک دیگران نشان دهنده سطح رشد بالقوه اوست. منظور از منطقه تقریبی رشد تفاوت بین سطح فعلی رشد کودک و سطح رشد بالقوه اوست. بنا به تعریف، منطقه تقریبی رشد به دامنه ای از تکالیفی

که کودک به تنهایی از عهده انجام آن‌ها بر نمی‌آید. اما به کمک بزرگسالان یا کودکان بالغ تراز خود قادر است آن‌ها را انجام دهد گفته می‌شود (برک، ۲۰۰۰ به نقل از سیف، ۱۳۹۰). به اعتقاد ویگوتسکی با کمک آموزش رسمی، می‌توان کودکان را به سطح رشد بالقوه رسانید. بایلر و اسنومن (۱۹۹۳) یاد آور شدند با استفاده از روش‌های زیر می‌توان کودکان را از منطقه تقریبی رشد به سطح بالقوه رشد رسانید. این روش‌ها عبارت است از: الگو دهی، استفاده از پاداش، دادن بازخورد، سازمان دهی شناختی و پرسش و پاسخ.

به اعتقاد ویگوتسکی (۱۹۷۸) محیط اجتماعی تعیین کننده فرایند رشد شناختی است. پس باید محیط اجتماعی را بهبود بخشید تا رشد شناختی انسان‌هایی که در آن محیط پرورش می‌یابند بهبود یابد. ویگوتسکی در نظریه اجتماعی فرهنگی خود معتقد است که عملکرد ذهنی انسان در بنیاد فرایندی میانجی‌گرانه است که از راه برساخته‌ها، فعالیت‌ها و مفاهیم فرهنگی سامان می‌پذیرد. درون چنین چارچوبی، انسانها برساخته‌های فرهنگی موجود را به کار می‌گیرند تا برساخته‌های تازه‌ای بیافرینند که به آنان امکان می‌دهد تا فعالیت زیستی و رفتاری‌شان را تنظیم کنند. کاربرد، سازماندهی و ساختار زبان، ابزارهای اولیه این میانجی‌گری است. درعمل، فرایندهای رشد از راه هم‌بهرگی در مجموعه‌های فرهنگی، زبانی و تاریخی‌ای همچون زندگی خانوادگی، میان‌کنش‌های گروه‌هم‌تایان، وبسترهای نهادینی همچون مدرسه، فعالیت‌های سازمان‌یافته ورزشی و کاری رخ می‌دهد. **نظریه اجتماعی - فرهنگی می‌گوید که درحالی که فعالیت‌های زیستی و عصبی انسان شرط لازم برای اندیشیدن در مراتب عالیتر است، اما شکل‌های مهم‌تر فعالیت شناختی انسان از راه میان‌کنش درون این محیط پیرامونی اجتماعی و مادی پرورش می‌یابد (لانتوف و ترون، ۱۹۷: ۲۰۰۶-۱۹۸).**

در سنت ویگوتسکی یابی، تعاملات اجتماعی افراد امری حاشیه‌ای و فرعی برای یادگیری تلقی نمی‌شود بلکه عامل اساسی و ضروری در یادگیری است. دراین نگاه یادگیری و آموزش به مثابه یک شیوه زندگی است و نظیر آن، هنجارها، سنت‌ها، باورها و معانی خودش را دارد. آموزش از جنس فرهنگ است که مبتنی بر الگوهای سازمان‌یافته از کنش‌ها و رفتارهاست و این الگوها و طرح‌های کنش و رفتار متاثر از فرهنگ وسیع‌تر جامعه‌ی است که کلاس درس و مدرسه در آن واقع می‌باشد.

برخی بنیان‌های فلسفی رویکرد گفت و گو محور را می‌توان در ویتگنشتاین دوم (۱۹۵۳) که متعلق به جریان دوم سنت تحلیلی است پیدا کرد، چراکه به دلیل تأکید بر زبان در کاربرد روزمره، این قابلیت در آن وجود دارد که مورد استفاده در بینش‌های رویکرد گفت و گو محور قرار گیرد. مایه‌های جامعه شناختی رویکرد گفت و گو محور را نیز می‌توان در کارهای باختین (۱۹۹۸)، بوردیو (۱۹۹۱) و برونر (۱۹۹۶) جست و جو

کرد. در حوزه آموزش زبان، این رویکرد دارای پیامدهایی است که صحنه نظریه و عمل آموزش زبان را به کلی دگرگون و روش های آموزش زبان را وارد حیطة جدیدی کرده است که نمونه آن را می توان در کارهای جانسون مشاهده کرد. شیوه ها و روش های آموزش زبان در این رویکرد (رویکرد فرهنگی - اجتماعی) به سوی درک معنا و مقصود سخن گوینان در فرایند گفت و گوی مشارکتی و با در نظر داشتن بسترهای اجتماعی و فرهنگی می توان جست و جو کرد. در رویکرد گفت و گومحور، از رویکرد رفتارگرایانه تکرار و عادت از راه روش شنیداری - گفتاری و نیز روش های استنتاجی مورد استفاده در رویکردهای شناختی دوری گزیده و یادگیری زبان فرایندی دانسته شد که هویت افراد درگیر در دو طرف گفت و گوی زبانی را شکل می بخشد. همچنین در این رویکرد، کنش زبانی از توانش زبانی جدا انگاشته نمی شود، چراکه هر دو در بستری رخ می دهد که جهان اجتماعی هم رسانشی نام دارد. کنش زبانی به بیرون، بدن، جسم و ماده مربوط می شد، و توانش زبانی به درون، ذهن و روان. از سوی دیگر در رویکرد گفت و گومحور، زبان به سبب سرشت اجتماعی و فرهنگی اش امری سیاسی است، چراکه گفت و گوی فعال و میان کنش های معنادار کنش گران (زبانی، اجتماعی، سبب ساز آگاهی و رهایی از انواع ستم و تبعیض می شود و از این رو آموزش زبان نیز خود امری سیاسی در خدمت آرمان های رهایی بخش انسانی همچون عدالت و آزادی است. این نکته ای است که البته پیامدهای روش شناختی ژرفی چه در پژوهش های زبانی و چه در روش ها و فنون آموزش زبان دارد.

سنت اجتماعی فرهنگی یا گفت و گومحور، در پی چرخش زبانی در فلسفه و علوم اجتماعی، به طور کل بر اهمیت و نقش زبان در برساختن جهان اجتماعی تأکید می ورزد. این سنت در زبان شناسی و همچنین آموزش زبان نیز تأثیر شگرف خود را برجای نهاد. عمده ترین تمایز نظری و روش شناختی این سنت با سنت های رفتارگرا و شناخت گرا در زبان شناسی، سرتافتن از دوگانه دکارتی ذهن و بدن است. هم سنت رفتارگرا و هم سنت شناخت گرا، به نوعی درون چارچوب دوگانه دکارتی ذهن و بدن می مانند. سنت رفتارگرا، اهمیت و اولویت را به بدن و رفتارها و پاسخ های بیرونی و قابل مشاهده یادگیرنده می دهد؛ و سنت شناخت گرا، برعکس، ذهن انسان و فرایندهای درونی آن را مهم و شایسته پژوهش می انگارد. اما در رویکرد اجتماعی فرهنگی و گفت و گومحور، چنین دوگانه هایی مثل عین و ذهن از میان برداشته می شود و بر پیوندهای ذهنیت و عینیت، سوژه و ابژه، زبان و واقعیت و اندیشه و کنش انگشت نهاده می شود. در این رویکرد، اهمیت و اولویت مفهوم ذهنیت¹ جای خود را به اهمیت و اولویت مفهوم میان ذهنی می دهد.

¹ -subjectivity

در حوزه زبان شناسی بی گمان ویگوتسکی و باختین از نام آوران این رویکرد هستند که کوشیده اند ، برخلاف سنت شناخت گرا، وجود واقعیت های متکثری را فرض گیرند که افراد گوناگون آنها را به صورت های گوناگون تفسیر می کنند. این واقعیت های گوناگون بدان دلیل وجود دارند که انسان ها در طول زندگی شان به وضعیت های اجتماعی فرهنگی و نهادینه شده ای که با آنها رو به رو می شوند وابسته اند؛ این وضعیت ها همان جایگاهی است که انسان ها در آنها دارای صداها و گوناگونی می شوند.

به همین دلیل، میان ذهنیت و باهم سازی و واقعیت های مشترک، از جمله ویژگی های مهم در رویکرد گفت وگومحور قلمداد می شود. در عمل فرایندهای رشد از راه هم بهره گی در مجموعه های فرهنگی، زبانی و تاریخی ای همچون زندگی خانوادگی، میان کنش های گروه هممتیان، و بسترهای نهادینی همچون مدرسه، فعالیت های سازمان یافته ورزشی و کاری رخ می دهد. نظریه اجتماعی فرهنگی می گوید، درحالی که فعالیت های زیستی و عصبی انسان شرط لازم برای اندیشیدن در مراتب عالی تر است، اما شکل های مهم تر فعالیت شناختی انسان از راه میان کنش درون این محیط پیرامونی اجتماعی و مادی پرورش می یابد.

این صورت بندی نشان می دهد که رویکرد اجتماعی فرهنگی در پی ترکیب و آمیزش بینش های رویکرد رفتارگرا و شناخت گرا است. در این رویکرد، هم بر محیط بیرونی و رفتارهای انسان تأکید می شود و هم بر توانش های شناختی درون ذهن انسان. اما هم زمان واقعیتی را نیز برجسته می سازد که مستقل از درون و بیرون انسان، به عنوان واقعیت اجتماعی، بر فرایندهای یادگیری تأثیر می گذارد. از این رو، به گفته جانسون، می توان خطوط اصلی نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی را در سه محور خلاصه کرد.

- تحلیل رشدگرایانه فرایندهای ذهنی؛

-خاستگاه اجتماعی فرایندهای ذهنی؛

- نقش نظام های نشانه ای در رشد عملکردهای ذهنی عالی تر انسان (جانسون ۲۰۰۴).

رویکرد فرهنگی-اجتماعی و گفت وگومحور، بر نقش پویای بسترهای اجتماعی، فردیت، قصدمندی و پس زمینه های اجتماعی فرهنگی و تاریخی افراد در فرایند رشد شناختی تأکید میکند. به سخن دیگر، توانشهای شناختی انسانها و یادگیرندگان زبان در جهان ذهنی یادگیرنده زبان پرورش نمیابند، بلکه درون جهانی مشترک با دیگر انسانها و در فرایندی هم‌رسانشی بارور و پرورده میشوند. این چارچوبی است که در آن واقعتهای بیرونی و درونی از راه نیروی میانجیگرانه پیچیده ترین نظام نشانه ای با هم پیوند میابند

و در نتیجه واقعیت تازه ای با نام جهان اجتماعی مشترک میان گویندگان و شنوندگان آفریده میشود. این رویکرد یعنی رویکرد اجتماعی- فرهنگی، رویکرد هایی که رشته و دانش معیار را اساس آموزش علوم قرار می دهند به چالش کشیده است. رویکرد فرهنگی- اجتماعی ویژگی های انسانی علم که در فلسفه علم، جامعه شناسی علم و تاریخ علم مطرح است مورد توجه قرار می دهد (لمیک، ۲۰۰۱).

رویکرد گفت و گو محور بیشتر بر "خاص بودگی ها" یافته های تعمیم پذیر بر گروه های جمعیتی پر شمار متمرکز است. پژوهش در رفتار فرد و ویژگی های منحصر به فرد او به نقطه کانونی پژوهش بدل میشود. این فرض کنار گذاشته میشود که گروههای اجتماعی دارای همگونی و یکسانی هستند. درون این رویکرد، رفتارهای "غیرقاعده مند" افراد کنار گذاشته نمی شود، بلکه توجهی ویژه به آنها می شود. صداها، گوناگون و رنگارنگ افراد، مقاصد، انگیزه ها و تاریخچه شخصی زندگی آنها نه تنها نادیده گرفته نمیشوند، بلکه به رسمیت شناخته میشوند و در پیشانی پژوهش علمی جای میگیرند. به همین دلیل، این رویکرد بر اهمیت بسترهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی برای پرورش تواناییهای شناختی انسان انگشت می نهد و نقش میان کنش های اجتماعی را در بسترهای اجتماعی و فرهنگی برجسته میسازد.

تجزیه و تحلیل تفاوت های رویکردهای آموزش و یادگیری تا حدودی نشان می دهد که برخی از رهیافت ها و زمینه های اندیشه و عمل تربیتی در علوم اجتماعی و انسانی، همانند دانش تجربی، دارای وجوه جهان شمول است؛ ولی دست کم برخی از بنیادهای نظری این حوزه از دانش بشری، بستر حضور و ظهور خود را از فرهنگ و اندیشه ی غالب جامعه ی خود می گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی خود به بهره وری می رسند. بنابراین، میزان اثربخشی آنها در بسترهای فرهنگی و اجتماعی متفاوت، موضوعی قابل مطالعه است و لازم است کارآمدی نظریه های تربیتی را با توجه به شرایط و محیط های فرهنگی و اجتماعی متفاوت نقد و بررسی کنیم.

مروری بر پژوهش های انجام شده

بر اساس یافته های پژوهش حاضر و رویکردهای مورد نظر سند تحول بنیادین می توان معنای حیات طیبه را هم ماده و هم معنا، هم پول و رفاه، هم ایمان و معنویت، هم پیشرفت اقتصادی و هم شکوفایی اخلاقی و معنوی در جامعه تعریف نمود. آیات کریمه قرآن همه دلیل بر این هستند که اگر یک ملتی عمل صالح داشته باشد خصوصاً اگر این عمل صالح با ایمان و تقوا همراه باشد زندگی او، وضع دنیای او و عزت و

استقلال او تأمین خواهد شد. پژوهش های انجام شده در این زمینه عمدتاً پژوهش هایی هستند که توسط مردم شناسان به صورت کیفی صورت گرفته است، که در این بخش قصد بر این است که مختصراً این پژوهش ها را مرور نمائیم.

از صاحب نظران شاخص رویکرد فرهنگی - اجتماعی کوبرن (۱۹۹۶) است. او از تحقیقات بسیار رایجی که در باره تغییر مفهومی، با هدف نیل به چگونگی فهم دانش آموزان نسبت به مفاهیم علمی انجام شده است انتقاد نموده و بر این باور است که این دست پژوهش ها نسبت به یادگیری و تفکر دیدگاهی بسیار ساده انگارانه و فردگرایانه دارند. به اعتقاد کوبرن (۱۹۹۶) لازم است که علم، مرتبط با سایر دروس مدرسه ای دیده شود. بر این اساس وی دیدگاه های ساخت و سازو گرایی که یادگیری و ساخت مفاهیم علمی را بر اساس نگاه پیازه ای رشد توضیح و آن را، زیر سوال برده و ناکافی می داند.

خانی، داوود، طرقي، حامد خراسانی، شیرازی، (۱۳۹۳) در مطالعه ای به بررسی تطبیقی فرهنگ اقوام کرد، ترک و فارس در خراسان شمالی پرداختند. بدین منظور از چارچوب هافستد و ابعاد شش گانه وی در بررسی فرهنگ ملل استفاده نمودند. نتایج این پژوهش نشان داد که در ابعاد مردانگی - زنانگی، پذیرش فاصله قدرت و نیز سخت گیری - سهل گیری تفاوت معناداری میان اقوام فارس، کرد و ترکمن خراسان شمالی وجود ندارد اما در سه بعد فرد گرایی - جمع گرایی، پرهیز از عدم اطمینان و نگرش بلند مدت - کوتاه مدت میان سه قوم مورد مطالعه اختلاف معناداری وجود دارد. فرضیات این پژوهش نشان داد که با توجه به ارتباطات جهانی و تعامل زیاد میان افراد و اقوام مختلف، ارزش ها و ویژگی های میان آن ها به هم نزدیک شده اند. این مطالعه نشان داد که قومیت های خراسان شمالی تا حدی ارزش های فرهنگی خویش را حفظ کرده اند. این مساله نشان دهنده نسبی بودن فرهنگ در یک کشور و عدم تشابه فرهنگی خرده فرهنگ های یک جامعه واحد است. امری که می تواند نقدی اشکار بر مطالعه هافستد باشد.

دیگر یافته این پژوهش این بود که ارزش های فرهنگی خرده فرهنگ ها به هم نزدیک هستند. تمرکز جغرافیایی بیشتر اقوام باعث شده است که ویژگی های فرهنگی اقوام ترکمن و کرد از قومیت فارس جدا باشد. بررسی داده های مربوط به ارزش های فرهنگی هر سه قوم در کنار هم نشان داد که میانگین ویژگی های فرهنگی نمونه های مورد مطالعه در بعد مردانگی - زنانگی بیشتر به زنانگی گرایش دارد. در بعد فرد گرایی - جمع گرایی، به جمع گرایی نزدیک تر است. پرهیز از ابهام و همچنین فاصله قدرت بیشتر از متوسط از دیگر نتایج حاصل از این پژوهش است. ویژگی جمع گرایی در این پژوهش با مطالعه هافستد همخوانی

دارد. با توجه به این که نتایج پژوهش به نوعی حاکی از این بود که کماکان زندگی طایفه ای تا حد زیادی در بین اقوام خراسان شمالی وجود دارد می توان این نتایج را چنین تفسیر کرد که این جمع گرایی به نوعی جمع گرایی درون گروهی بوده و نزدیکی میان افراد در هر قومیت را انعکاس می دهد. به ویژه در مورد قوم کرد و ترکمن که بیشتر از قوم فارس سنت های فرهنگی خود را حفظ نمود اند و پایبندی بیشتری به ارزش های قومی خود دارند ویژگی های جمع گرایی پر رنگ تر می باشد. پرهیز از ابهام بالاتر از متوسط است و نشان دهنده این است که امنیت و ثبات در بین افراد مهم تر از ریسک پذیری و تغییر است. با توجه به اوضاع نامناسب کسب و کار در استان و ضعف سیستم اقتصادی طبیعتاً افراد ترجیح می دهند تا بیشتر به فکر امنیت شغلی باشند و از ریسک کردن دوری نمایند. این نتیجه متناقض با مطالعه هافستد است. در مورد فاصله قدرت نتیجه این مطالعه همسو با هافستد است به طوری که افراد مورد بررسی سلسله مراتب را می پذیرند و مدیران حالتی مستبدانه و پدر مابانه را دارند. دیرینگی استبداد مهم ترین دلیل بالا بودن فاصله قدرت بوده است. از نشانه های این امر می توان به تسلیم پذیری افراد و فضای تملق و ارادت سالاری اشاره کرد. بعد نگاه بلند مدت - کوتاه مدت به سمت نگاه بلند مدت سوق دارد و این امر نشان از آینده نگری افراد است. البته هافستد این ویژگی ایرانیان را بررسی نکرده است اما این یافته با یافته چلبی همسو است. آخرین بعد مورد بررسی سخت گیری در مقابل سهل گیری است که بررسی داه ها نشان از گرایش بیشتر به سوی سهل گیری در افراد دارد. در واقع نتایج این پژوهش حاکی از سهل گیری جامعه و آزادی عمل افراد برای انجام تفریحات و سرگرمی های مورد پسند جامعه داداری میان مردان بود. در طرف دیگر یافته این مطالعه مربوط به تفاوت معنادار بین مردان و زنان استان در ویژگی های زنانگی و مردانگی است. یافته های این مطالعه نشان داد که در مردان ویژگی های مردانگی پررنگتر است و هم چنین مردان اجتناب از عدم اطمینان بالاتری دارند. این که مردان ویژگی مردانگی بیشتر از زنان دارند، با توجه به فرهنگ استان خراسان شمالی و مرد سالاری خانواده ها قابل توجیه است. اما نکته قابل تامل ریسک گریزی و پرهیز از ابهام بالاتر مردان نسبت به زنان است. به نظر می رسد با توجه به آمار اشتغال مردان و نامساعد بودن فضای کسب و کار در این استان و رکود اقتصادی است که نگرش مردان نسبت به ریسک و ابهام تغییر کند.

ایکنهید و اوتسوج^۱ (۲۰۰۰) در مطالعه ای نگرش معلمان بومی کانادا و ژاپن را نسبت به علم با استفاده از روش کیفی مورد مطالعه قرار دادند. تحلیل نتایج داده های حاصله نشان داد که معلمان بسیار کمی در هر دو کشور علم و تدریس علوم را فعالیت و پدیده ای فرهنگی می دانستند. البته این مطلب جای

¹ - Aikenhead & Otsuji

شگفتی ندارد زیرا تصور بسیار رایج این است که شناخت و یادگیری علمی، حاصل فرایندهای رشد فردی است که درون فرد رخ می دهد و نه حاصل فرایندهای فرهنگی - اجتماعی که در بافت و زمینه فرهنگی و تاریخی روی می دهد..

سرکارآرانی(۱۳۸۲) در مطالعه ای تطبیقی به مقایسه روش های آموزشی دانش آموزان آلمان، ژاپن و امریکا که درآزمون تیمز رتبه خوبی کسب کرده اند پرداخت. وی از مقایسه روش های آموزش این سه کشوردریافت که آموزش فعالیت فرهنگی است. واگرطالب آموزش بهتری هستیم باید به ویژگی های فرهنگی و بافت و زمینه آموزش توجه داشته باشیم.

سرکارآرانی(۱۳۸۸ الف) در مطالعه ای که برای فهم فرهنگ آموزش و یادگیری در ژاپن انجام داده بود دریافت که آموزش یک شیوه زندگی است و نظیر آن، هنجارها، سنت ها، باورها و معانی خاص خویش را دارد. به اعتقاد وی آموزش از جنس فرهنگ است که مبتنی بر الگوی سازمان یافته ای از کنش ها و رفتارهاست و این الگوها و طرح ها، کنش و رفتار متاثر از فرهنگ وسیعتر جامعه ای است که کلاس درس و مدرسه در آن واقع شده است. سرکارآرانی(۱۳۸۸ ب) در مطالعه ای به بررسی فرهنگ آموزش در ژاپن و مقایسه آن با امریکا پرداخت. موضوع اصلی این کتاب توجه به آموزش و یادگیری و فعالیت های آموزشی مدرسه به مثابه یک فعالیت فرهنگی است. این کتاب حاصل گفتگوهای سه جانبه میان یک ژاپن شناس امریکایی متخصص آموزش و پرورش و یک امریکایی شناس برجسته ژاپنی است که عضو گروه پژوهشی مطالعات راهبردی برای حمایت از آموزش و پرورش کودکان در توکیو بودند. این محقق از بررسی های انجام شده به این نتیجه رسید که فاکتور مهم در امر آموزش در هر نظام اجتماعی فرهنگ است.

از دیگر پروژه هایی که دارای دیدگاه فرهنگی در زمینه آموزش علوم است و آموزش علوم را از جهت ارتباط برنامه درسی علوم با محتوا وبافت زندگی دانش آموزان مورد مطالعه قرار داده است پروژه بین المللی رز^۱(۲۰۰۴) است. این پروژه با حمایت آموزش و پرورش نروژ درسال ۲۰۰۴ و با مشارکت ۳۷ کشورانجام شد. این پروژه یک مطالعه تطبیقی است که به علائق و نگرش ها، ارزش ها، تجارب شخصی و ادراکات وآینده شغلی دانش آموزان می پردازد. مساله این پژوهش چرایی کم شدن علائق دانش آموزان کشورهای اروپای غربی نسبت به علوم تجربی مدرسه ای است. دیگر هدف این پژوهش رشد و پی ریزی چشم انداز نظری حساس به پیشینه های فرهنگی، اجتماعی و جمعیتی دانش آموزان برای آموزش علوم

^۱ - ROSE

تجربی است. این پروژه ابعاد عاطفی مرتبط با برنامه درسی علوم را در هفت مقوله زیر مورد ارزیابی قرار داده است. این ابعاد عبارتند از: تجارب خارج از مدرسه من، آن چه من می‌خواهم یاد بگیرم، شغل آینده من، من و محیط زیست، کلاس علوم من، عقیده من راجع به علم و فناوری، من به عنوان دانشمند. این پژوهش از نوع اکتشافی و عمل‌گرایانه بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به علوم تجربی متأثر از دیدگاه‌های دانش‌آموزان نسبت به خود، شغل آینده خود، محیط کلاسی علوم خود و اعتقادات آن نسبت به علم و فناوری بود. اعتقاداتی که معمولاً از متن و بافت و زمینه فرهنگی که دانش‌آموزان در آن قرار دارند متأثر می‌شود.

جکید^۱ (۱۹۹۱) در مطالعه‌ای مردم‌شناسانه به بررسی یادگیری آموزش علوم و ریاضی در آفریقا پرداخت. به اعتقاد وی نظم اندیشه آفریقایی مشتمل بر تصاویری است که به وسیله آن دنیا را تجربه می‌کنند. نمادهایی که از طریق آن‌ها تجاربشان را اظهار و بیان می‌کنند. نظام اندیشه آفریقا دارای اجزاء متعددی است که متناسب با یک کل است. این اجزاء در برگیرنده جهان بینی است که شامل حالات و شیوه‌های مختلف سازمان جمعی و نظریه‌های مختلف در باره دانش، علیت و دین، مفاهیم زمان و مکان، نظام سیاسی، مناسک مرتبط با ازدواج، مرگ و اشکال مختلف پرستش، معماها، داستان‌سرایی‌ها، باور به تناسخ روح و سحر است. این نظام اندیشه کاملاً بر عکس اندیشه مکانیستی غربی در باره طبیعت است. دیدگاه جاندار انگاری^۲ آفریقایی حاکی از این است که همه جهان مشحون از حیات است. البته همه موجودات مختلف به درجات مختلف از آن بهره می‌برند. نگرش انسان آفریقایی در باره جهان این گونه است که خودش را مجزا و منفک از دنیایی که در آن می‌زید نمی‌بیند. او قائل به این است که هر چیزی در محیط و پیرامون او دارای زندگی و حیات است. این طرز تلقی و نگاه موجب به وجود آمدن نوعی ارتباط انسانی با هر آن چه در محیط زندگی است می‌شود. از این مطلب می‌توان دریافت که چرا او نمی‌تواند مانند نگاه غربی به طبیعت آن را مکانیستی و غیر شخصی ببیند. این دیدگاه جاندارانگاران نتیجه مستقیم هستی‌شناسی آنان است. آفریقایی‌ها قائل به جهان بینی توحیدی حیات‌گرایانه هستند. این دیدگاه متافیزیکی قیاسی در همه ابعاد و عرصه‌های مختلف از اخلاقیات و سیاست گرفته تا پزشکی جاری است. این بعد متافیزیکی، جهان بینی آفریقا را کاملاً از جهان بینی‌های مکانیستی متمایز و متفاوت می‌کند. بر این اساس جکید از قول برخی آفریقا پژوهان یادآور می‌شود که در آفریقا علم مدرن با نگاه تجربه‌گرایانه‌ای که بر آن استوار است به یک شبیه‌سازی مضحک تبدیل شده است.

^۱ - Jeged

^۲ - Autrophomorfism

البته این به آن معنا نیست که علم و فناوری ضد متافیزیک و امور ماورائ طبیعی هستند که افریقائیان به آن قائلند. بلکه مساله این است که در افریقا دربرخی زمینه ها علم و فناوری بومی خاصیت خودش را دارد که با علم و فناوری مدرن بسیار متفاوت است. منظور از علیت در این فرهنگ متفاوت از چیزی است که در گرایش های تجربه گرایی - اثبات گرایانه فرهنگ غرب وجود دارد. در جوامع مدنی افریقایی هر اتفاقی دارای علتی است ولی این علت به بیان شخصی تفسیر می شود. به عبارت دیگر منشاء علیت انسان ها پیشینیان، ارواح و خدایگان هستند. از این مطلب که علم و فناوری در فرهنگ افریقا با علم مدرن متفاوت است این نتیجه حاصل می شود که باید پیشفرض ها و مقدمات این نوع جهان بینی را از نگاه درونی نگریت تا بتوان منطقی را که بر اساس این نظام ساخته شده است را درک کرد. علاوه بر جهان بینی، عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز در افریقا بر یادگیری و آموزش تاثیر دارند. فرهنگ از ابعاد بسیار مختلف پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان در مدرسه را تحت تاثیر قرار می دهد.

جکید(۱۹۹۵) یادآور شد یادگیری مدرسه ای متاثر از عوامل فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و اجتماعی است. وی در یک دسته بندی پژوهش های انجام شده در افریقا در زمینه نقش عوامل اجتماعی - فرهنگی را در حوزه های آموزشی را در پنج مقوله قرار داده است که عبارتند از: اقتدار گرایی، ساختار هدف، انتظارات اجتماعی، جهان بینی و تقدس علم. اقتدار گرایی به این امر اشاره دارد که در جوامع سنتی این باور وجود دارد که افراد بزرگسال از آن جایی که تجربه زندگی بیشتری دارند باید در جایگاه والاتری نسبت به جوانترها برای ارزیابی موقعیت و داوری در باره درستی امور قرار داشته باشد. در این گونه جوامع به دیده تردید نگرستن دیدگاه ها و نظرات بزرگترها امری ناپسند و مذموم است و جوانان باید بدون چند و چون کردن نظرات بزرگترها مورد پذیرش قرار دهند.

ساختار هدف اشاره به الگوهای تعامل در میان مردم دارند. در افریقا عمدتا فعالیت ها ماهیت مشارکتی دارد. اهداف فردی نیز در راستای هدف های مشترک دیده می شوند و ارتباط متقابل قابل ملاحظه ای در خلال فعالیت های فردی در جهت نیل به اهداف مشترک وجود دارد. این وضعیت به شدت با رویکردهای فرد گرایانه و رقابتی که در مدارس برای دانش آموزان ترسیم می شود، در تقابل قرار می گیرد و موجب می شود دانش آموز افریقایی در مدرسه دچار تعارض فرهنگی شود.

انتظارات اجتماعی، موفقیت افراد در هر اجتماعی بر اساس تعاملات آن ها با دیگران تفسیر می شود رفتار و تلاش هر فرد به گونه ای است که انتظارات و باید ها و نبایدهای اجتماع، سمت و سوی آن را تعیین

می کنند. از این رو دانش آموز مدرسه نمی تواند موفقیت خویش را جدا از انتظارات خانواده، دوستان و اجتماعش ببیند. آلن^۱ (۱۹۹۵) بر اساس نظریه مبنایی جهان بینی علمی دانش آموزان امریکا را در مقوله های خودپنداره، تجارب فرهنگی، زبان و ارزش ها مورد توجه قرار داد. وی بر اساس مطالعه خود دریافت که در میان این دانش آموزان "خود" به طور روشن و واضح از دیگران متمایز و متفاوت نیست. بر این اساس محقق نتیجه می گیرد که قوت و شدت هویت قبیله ای در میان این دانش آموزان را نمی توان نادیده گرفت. از نظر دانش آموزان کیکاپو مفهوم خانواده هسته ای در مقابل مفهوم خانواده قبیله ای مفهومی عجیب، نامانوس و غیر قابل هضم است. آنان معمولاً به کرات با بزرگسالان غیر والد خود برای مدتی زندگی می کنند و مرتباً به خانواده های مختلف قبیله خود رفت و آمد می کنند. این معنا و فهم خود پنداره قبیله ای در عوامل و متغیرهای مختلف جهان بینی دانش آموز تاثیر می گذارد و در رفتارهایی مانند ترجیح قائل شدن برای مشارکت در فعالیت ها به جای رقابت با دیگران و نیز داشتن دیدگاهی هماهنگ با دیگران بروز و نمود پیدا می کند. به طور کلی تعریف این دانش آموزان از خود قبیله ای شان زیر ساز بسیاری از رفتارها و باورهای آنان است و بسیاری از تعارض های ارزشی با تجارب فرهنگی مختلف دانش آموزان ارتباط نزدیکی دارد. تفکر کل گرا در میان این دانش آموزان بارز و مشخص است.

در زمینه معرفت شناسی نیز آلن (۱۹۹۵) تجربه و مرجعیت معلم، بزرگترها یا کتب را معیار پذیرش دانش در میان کیکاپوها می داند. در خصوص نقش زبان، محقق با اشاره به دیدگاه ویگوتسکی در این خصوص می نویسد: زبان واسطه و میانجی تعاملات اجتماعی است. به علاوه از طریق زبان است که دانش ساخته می شود. در خصوص فهم عمومی دانش آموزان کیکاپو محقق بر این نظر است که به دلیل آن که زبان رسمی مدرسه زبان اول آن ها نیست، دانش آموزانی که در زبان رسمی مشکل دارند به دلیل ناتوانی در برقراری ارتباطات و تعاملات لازم و نیز ناتوانی در ساخت معنا بر حسب کلمات و واژگان خلق کننده و سازنده معنا در کلاس درس، در محیط آموزشی احساس بیگانگی می کنند. این مساله بر تجربه آموزشی آنان اثر می گذارد و این تجربه نیز بخشی از جهان بینی آنان است.

در زمینه یادگیری زبان علمی برای دانش آموزان محقق بر این نظر است از آن جایی که علم محصول اروپای - غربی است زبان علمی برای دانش آموزان زبان خارجی محسوب می شود. هر چه این زبان برای دانش آموزی خارجی تر و غریبه تر باشد مشکلات و سختی های یادگیری او نیز در این حوزه بیشتر

^۱ - Allen

^۲ - Authority

می شود. اصطلاحات علمی برای دانش آموزان کیکاپو ناآشنا و سخت است و مثال ها و تشبیه هایی که در کتب درسی علوم یا کلاس درس به کار گرفته می شود با تجربه آن ها ارتباط کمی دارند.

اومیفو و اوگاوا^۱ (۲۰۰۲) به بررسی جهت گیری های فرهنگی در کلاس علوم پرداختند. در این پژوهش محققان به این مطلب پرداختند که ژاپن علیرغم این که کشوری پیشرفته است فرهنگ بومی خود را حفظ کرده و این مطلب در آموزش جلوه گر است. این محققان اهداف فوق را در این مقاله دنبال کرده اند: - تبیین رفتارهای به وقوع پیوسته در کلاس علوم که در ارتباط با ارزش های فرهنگی و سنتی ژاپن، - تبیین چگونگی ارتباط کلاس علوم با فرهنگ ژاپنی و تفسیر تاثیر فعالیت های فرهنگی و سنتی بر آموزش علوم. نهایتاً محققان نتیجه گرفتند که در بحث محتوایی علوم، سازماندهی فعالیت ها، سبک های پرسش گری معلم، بحث ها در توافق و سازگار با فرهنگ و زندگی جمعی ژاپن است.

پژوهش هایی که در زمینه گفتمان و فرهنگ صورت گرفته است سعی بر این دارد که فرد منتزع از اجتماعی که در آن تعامل دارد را مورد مطالعه قرار ندهد. برهان بر خلاف منطق، که از یک سری قواعد غیر وابسته به بافت و زمینه برای مرتبط کردن گزاره ها به نتایج تشکیل شده است یک فعالیت انسانی است. از این رو وابسته به موقعیت فرهنگی-اجتماعی است که در آن طرح شده است. از این رو پژوهش های انجام شده با رویکرد فرهنگی-اجتماعی به آموزش علوم به موضوع برهان ها و استدلال های دانش آموزان پرداخته اند و دریچه ای به ضرورت توجه به بافت و زمینه وقوع فرایند یادگیری در برنامه درسی علوم گشوده اند. از جمله نقدهای مطرح به آموزش علوم سنتی مبتنی بر رشته های دانش، غیر حساس بودن آن ها نسبت به فرهنگ، بافت و موقعیت دانش آموزان می باشد. حیدر نیا (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «سلامت معنوی و حیات طیبه» موضوع سلامت معنوی که یکی از جنبه های سلامتی به شمار می رود، چندی است توجه صاحب نظران غربی را به خود جلب کرده و موجب شده تعریف هایی برای آن ذکر کنند. از آنجاکه احساس نیاز به این بُعد از سلامت، برخاسته از جامعه ای سکولار بوده است و حیات نیازهای این جامعه سکولار، با نیازهای واقعی انسان به سلامت، در یک زندگی دینی تفاوت دارد، به نظر می رسد توجه به واژه ای قرآنی، «حیات طیبه»؛ که در قرآن کریم مطرح شده، راهگشای مناسبی برای پرداختن به این بُعد معنوی سلامت باشد.

مهدوی هزاره، ملکی، مهرمحمدی، عباسپور (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «حیات طیبه، چشم اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی های معلم دوره ابتدایی» محور اصلی گفتمان

^۱ -Omifo & Ogawa

تربیتی در مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، دستیابی متربی و مربی به مراتبی از حیات طیبه است. باهدف تبیین ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی و با روش استنتاج از مبانی نظری تحول بنیادین، آیات قرآن، روایات معصومین(ع) و نتایج پژوهش‌ها به مطالعه زمینه‌ها و مصداق‌های دستیابی به حیات طیبه(ایمان و عمل صالح) در دوره کودکی پرداخته شد. بر اساس یافته‌های مقاله، مهم‌ترین مبانی تربیت کودک عبارت است از: فطرت، کرامت و اعتدال و مهم‌ترین مبانی تعلیم کودک عبارت است از: انگیزه، آمادگی، احساسات، عملی بودن، به‌روز بودن و تدبر و تفکر و بر اساس این مبانی، مهم‌ترین مصداق‌های دستیابی به حیات طیبه در کودکان عبارت است از: آموزش دین و اخلاق با تأکید بر جنبه عاطفی و مناسکی، توجه به تفاوت‌های فردی، توجه به نقش الگویی، جامعه‌پذیری، تمرین کنترل خود، قضاوت منطقی، گرایش به‌خوبی‌ها و تنفر از زشتی‌ها و به تأخیر انداختن خواسته‌ها. بر اساس مبانی تربیت و تعلیم کودک و مصداق‌های آن، ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی با سه ویژگی اصلی، معلم عامل و الگوی اخلاقی، معلم مسئول و مراقب و معلم متخصص و با محور معلم فکور تبیین شد.

حق‌خواه وحسنی(۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «پیشرفت فرهنگی و جایگاه حیات طیبه در فقه خانواده» تحقق پیشرفت و تعالی برای انسان از اهدافی است که دین اسلام در پی تحقق آن بوده است. از منظر این دین الهی، اصالت با پیشرفت فرهنگی است و رسیدن انسان به حیات طیبه غایت سیر تکاملی آدمی در مسیر پیشرفت فرهنگی معرفی شده است. بر این اساس تمامی دستورات دین اسلام در قالب فقه، در راستای تحقق حیات طیبه است. فقه خانواده نیز به‌عنوان یکی از بخش‌های فقه اسلامی همین هدف را دنبال نموده و احکام خانواده را به‌عنوان مهم‌ترین مهد تکامل و پیشرفت آدمی و اساسی‌ترین بستر در دستیابی انسان به حیات طیبه ساماندهی می‌نماید. در یک نگاه کلی، تمامی شرعیات شارع مقدس در فقه خانواده منظومه‌ای هدف‌دار در جهت تحقق حیات طیبه است؛ اما سؤال اصلی این است که چگونه الزامات فقه خانواده، حیات طیبه را برای انسان محقق می‌سازد؟ این مقاله با روشی تحلیلی - توصیفی و با ابزار کتابخانه‌ای درصدد پاسخ به این مسئله هست. بر همین اساس به بیان مفهوم و آثار «حیات طیبه» در نگاه اسلام می‌پردازد. سپس ارتباط الزامات فقه خانواده با حیات طیبه را تبیین می‌نماید و درنهایت برخی از احکام حوزه خانواده را، در دو طیف احکام زمینه‌ساز و احکام مانع زدا در جهت تحقق «حیات طیبه» موردبررسی قرار می‌دهد.

نبوی، قرا ملکی، درزی(۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «رویکرد مسئله محور در تفسیر حیات طیبه در آیه ۹۷ سوره نحل» رویکرد مسئله محور یکی از شیوه‌های اثربخش «تدبر در قرآن» است. این رویکرد در

برابر رهیافت موضوع محور و رهیافت مفهوم محور به کار می‌رود. بررسی تاریخی روی‌آوری مفسران به آیه ۹۷ سوره نحل نشان می‌دهد که نداشتن رویکرد مسئله محور موجب شده است که بسیاری از آن‌ها بدون ذکر هیچ نکته‌ای از این آیه گذر کنند و بسیاری نیز که به تفسیر آیه پرداخته‌اند فقط به بیان نکات پراکنده و بدون انسجام اکتفا نمایند. این پژوهش روشن کرده است که تاکنون تنها سه تن از مفسران، مواجهه مسئله محور با این آیه داشته‌اند و توانسته‌اند بدین شکل به مقومات و خصوصیات حیات طیبه دست یابند. در این مقاله پس از تحقیق در مفاد این آیه، ۱۲ مسئله مهم و شایسته پژوهش مرتبط با این آیه ارائه شده و به‌اجمال برای برخی از آن‌ها روش صحیح حل آن‌ها بیان شده است.

در نمونه پژوهشی ایران و ژاپن این امر مسلم گردید که رویکرد فرهنگی به فرایند آموزش و یادگیری امکان‌بازینی باورها و انتظارات از آموزش و یادگیری را با توجه به نیازها و قابلیت‌های هر جامعه و در مقایسه با سایر فرهنگها و جوامع فراهم میسازد و موجب می‌گردد برداشتهای متفاوتی از یادگیری در هر فرهنگی شکل بگیرد. شواهدی از این دست که صحت این حقایق را به اثبات برساند بسیارند که مقایسه ایران و ژاپن تنها نمونه کوچکی از این شواهد است.

عنوان نمونه ای دیگر نتایج پژوهشی قابل ذکر است که نشان داد دانشجویان متعلق به فرهنگهای قومی مناطق دور دست با اساتیدی که ترجیح میدهند با نام کوچک آنها را صدا بزنند راحت نیستند و دانشجویان آسیایی در کلاسهای مشارکتی و اجتماعی آمریکایی ساکت و غرق در تفکر هستند. به همین نحو در سازمانها، کارکنان متعلق به فرهنگهای با تردیدگریزی بالا نسبت به رویکردهای حل مسأله، محتاط و نظام مند خواهند بود در حالیکه افراد متعلق به فرهنگهای با تردیدگریزی پایین با ریسک کردن و حل مسأله مبتنی بر آزمون و خطا راحت تر کنار می‌آیند. یافته‌ها درباره فرهنگ آفریقایی-آمریکایی نیز نشان داد که دانش آموزان اغلب برای تجربیات شفاهی، فعالیت فیزیکی و صداقت در روابط بین فردی ارزش قائلند و بر اساس همین خصلتها بود که دانش آموزان از بحثهای کلاسی، پروژه‌های فعال، مشارکت گروهی استقبال میکردند(گیلد، ۱۸:۱۹۹۴-۱۷). با توجه به شواهد اشاره شده و در یک جمع بندی کلی میتوان گفت نظریه های آموزش و یادگیری مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ و اندیشه های غالب در هر جامعه میگیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی آنها به بار می‌نشینند. بنابراین میزان اثربخشی نظریه های آموزش و یادگیری، تنها با بررسی آنها در بستر فرهنگی-اجتماعی جامعه ای که در آن مورد استفاده قرار می‌گیرند امکان پذیر میباشد.

شواهد پژوهشی دیگری نیز مانند؛ فاضلی(۱۳۸۲)، سرکارآرانی(۱۳۸۷)، فراستخواه(۱۳۸۹) و عطاران و همکاران(۱۳۹۰) در ارتباط با فرهنگ یادگیری در ایران وجود دارد که برخی از ویژگیهای آن را نشان میدهد. فاضلی(۱۳۸۲) با مقایسه فرهنگ دانشگاهی در ایران و بریتانیا یاد آور شد؛ آموزش دانشگاهی در بریتانیا پژوهش محور، دانشجومحور، جامعه محور، مشارکتی، تحلیلی، نقادانه و فرآیندی است درمقابل فرهنگ آموزش دانشگاهی ایران آموزش محور، معلم محور، اقتدارگرایانه و ستایش گرانه است و تلقی متداول از علم به عنوان محصول انتقال دادنی است.

پژوهش های تطبیقی و ویدیویی استیگر و همکارانش در دانشگاه یو سی ال ای آمریکا در روش های آموزش و سبک های یادگیری ریاضی در کشورهای آلمان، ژاپن و آمریکا نیز نشان می دهد که آموزش فعالیتی فرهنگی است. فعالیتهای فرهنگی در قالب "سناریوهای فرهنگی" تبیین می شوند و دانش عمومی درباره رویدادهایی هستند که در ذهن پدیدآورندگان آن ها وجود دارند. این سناریوها رفتار فردی و اجتماعی را هدایت می کنند و به همگان می گویند که چه انتظاراتی باید از یکدیگر داشته باشند. سناریوهای یاد شده به صورتی بسیار گسترده، درون یک فرهنگ مورد استفاده قرار می گیرند و بنابراین به سختی می توان آنها را صورت بندی و تجزیه و تحلیل کرد. سناریوهای فرهنگی به طور ضمنی از طریق مشاهده، مشارکت و تعامل مستمر و پیچیده آموخته می شوند، نه صرفاً از راه مطالعه ی آگاهانه و رسمی. این یکی از ویژگی هایی است که فعالیتهای فرهنگی را از سایر فعالیتهای متمایز می کند. آموزش و یادگیری نیز هم چون سایر فعالیتهای فرهنگی، از طریق زیست و مشارکت و تعامل پیدا و پنهان، پیچیده و غیررسمی، در مدت زمان طولانی، انجام می پذیرد. بنابر این، آموزش و یادگیری که اندیشه و عمل انسان را تغییر می دهد، در فرایند انس، مشارکت و زیست مستمر انسان در موقعیت فرهنگی که آموزش و پرورش را فرا گرفته است و فراتر از آموزه های رسمی است، حاصل می شود. بنابر این، برای شناخت ژرف آموزش، یادگیری، و پرورش به ویژه در ارتباط با سایر فرهنگ ها، به کارگیری روش های پژوهشی مردم نگارانه بسیار اثربخش است.

اوزونر(۲۰۰۹) در مطالعه خود نشان داد که تفاوت فرهنگ یادگیری در جوامع شرقی ها در مقایسه با غربی ها کمتر به نقد و ارائه نظر می پردازند. جمعگرا هستند و به تلاش گروهی، هماهنگی احساسات توجه دارند. دانشجویان شرقی عدم ارتباط حضوری با استادان و همکلاسی ها را چالش یادگیری می دانند. اما غربی ها اعتقاد ندارند که ارتباط حضوری تاثیر مثبت یا منفی بر توانایی یادگیری شان داشته باشد. دانشجویان شرقی در درس ها کمتر وارد تفکر انتقادی می شوند، به آموزش ساختار یافته وابسته هستند و از

شکست واهمه دارند. غربی ها نظرات شخصی خود را در کلاس بیان می کنند واز یادگیری لذت می برند. شرقی ها به ایجاد جمع میان همکلاسی ها و مربی تمایل دارند که این امر نشان دهنده ویژگی جمع گرایانه فرهنگ آن است.

تاپانس و همکاران(۲۰۰۹) در مطالعه ای به شناسایی اثرات دو شاخص الگوی فرهنگی هافستید یعنی فرد گرایی/جمعگرایی و اجتناب از شکست از دیدگاه استادان و دانشجویان پرداختند. این مطالعه نشان داد در مقایسه با دانشجویان فرد گرا، یادگیرندگان جمع گرا احساس می کنند مربیان فرد گرای آن ها از تفاوت فرهنگی معمولا آگاه نیستند و فرهنگ آن ها برای همخوان کردن یادگیری در زمینه فرهنگی شان مورد توجه قرار نمی گیرد. از دانشجویان دارای فرهنگ اجتناب از شک بالا(شرق)، در مقایسه با همکلاسی های خود، انگیزه کمتری را نشان دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که تفاوت های فرهنگی بر چگونگی درک دانشجویان از کلاس های درس تاثیر دارد.

دونی و همکاران(۲۰۰۵) نشان داد که اعضای فرهنگ جوامع شرقی که دارای شاخص اجتناب از شک بالا هستند استفاده از یادگیری الکترونیکی را خسته کننده ارزیابی می کنند. اعضای فرهنگ شرق در حین استفاده از سیستم یادگیری الکترونیکی از کلیک های سرگردان کننده بیشتری روی موس رایانه استفاده می کنند. آن ها به جمع گرایی تمایل داشتند. این پژوهش پیشنهاد می کند که در جوامع قدرت گرا و جمع گرا مربیان باید سطح مدیریتی مورد انتظار یادگیرندگان را بشناسند و راهبردهای کار گروهی، مشارکت و روش های اجتماع محور را به کار بگیرند.

بائر و همکاران(۲۰۰۰) در مطالعه ای تمایزات فرهنگی بین کشورهای شرقی و غربی در یادگیری را مورد بررسی قرار دادند. این مطالعه نشان داد دانشجویان آسیایی بیشتر بر این تاکید دارند که درس را مستقیما از استاد بیاموزند. محیط یادگیری وب محور برای دانشجویان آسیایی بدان معناست که ارتباطات کلاسی رو در رو عمدتا جای خود را به ارتباطات الکترونیکی می دهد. دانشجویان غربی که با مفهوم آموزش شاگرد محوری آشنا هستند یادگیری وب محور را بهتر و راحت تر می پذیرند. دانشجویان آسیایی چندان رغبتی به صحبت در کلاس ندارند چرا که معتقدند از دانش کافی برای اظهار نظر برخوردار نیستند. از آن جا که جوامع آسیایی پیوند مثبت تری با سنت دارند، چندان رغبتی به پذیرش آموزش سیستم وب محور ندارند. به نظر می رسد دانشجویان آسیایی مایلند به همراه دیگر دانشجویان، گروه های علمی و پژوهشی

تشکیل دهند. معمولاً دانشجویان دیگر کشورها با آن‌ها که به زبان دیگری حرف می‌زنند در این فرایند منزوی می‌شوند و این روند بر کارایی آن‌ها تاثیر می‌گذارد.

معصومی و لیندستروم (۲۰۰۹) در مطالعه خود در زمینه ارتقای کیفیت یادگیری از منظر زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران انجام شد دریافتند که در ایران و کشورهای در حال توسعه علاوه بر عوامل آموزشی، عوامل زمینه‌ای - اجتماعی بسیار تاثیر گذار است. در جوامع جمع‌گرای شرقی، پذیرش اجتماعی یا حفظ ظاهر اهمیت دارد. همچنین وجود فرهنگ جمع‌گرایی، اقتدار استاد، در کنار ویژگی‌های دیگری نظیر ساختارهای اقتصادی، نظام‌های سیاسی فشارهای اجتماعی موجب شکل‌گیری فرهنگ آموزشی گروه‌محور، استاد محور و متمرکز در این کشورها شده است. در بسیاری از کشورهای شرقی نظیر ایران فرهنگ شفاهی نقش مهمی دارد. این مسئله در به کارگیری محیط‌های یادگیری تاثیر گذار است.

مرورمبانی نظری پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری الکترونیکی در جوامع غربی بر ویژگی‌هایی نظیر فردگرایی، توجه به نیاز و علاقه شخصی، خود راهبری، استقلال و خود ارزیابی استوار است. و در جوامع شرقی مبتنی بر جمع‌گرایی، استاد محوری، تمایل کمتر به اشتراک گذاشتن اطلاعات، یادگیری مطابق معیارهای اخلاقی / امنیتی، ارتباطات نزدیک و صمیمی، تمایل به استفاده از موقعیت‌های ساختار بندی شده یادگیری و رواج سنت شفاهی و متن محوری و استفاده کمتر از ابزارهای به روز است. در مجموع مطالعات جهانی از منظر مبانی فرهنگی و با مقایسه‌های میان فرهنگی انجام شده است.

فصل پنجم

تئین مفهوم رویکرد فراسنگی-تربیتی

رویکرد به منزله منظر و نوع نگاه است. رویکرد دارای بنیادهای جهان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی است. رویکرد دیدگاهی است که دارای بنیادهای تبیین‌گر معرفتی است. همین بنیادهای نظری است که رویکرد را دارای استحکام میسازد و عنایت به آن رابرای فهم بسیاری از دستاوردهای فکری بشر الزامی می‌کند. اما این که چه رویکردی را بتوان رویکرد فرهنگی نامید، موضوعی مشکل است، مخصوصاً به دلیل استفاده فراوانی که از این ترکیب وازه ای برای مقاصد مختلف در جامعه رواج دارد (موسی پور، ۱۳۹۱).

یکی از مفاهیم اساسی سند تحول بنیادین و سند برنامهٔ درسی ملی "رویکرد فرهنگی - تربیتی" است. این رویکرد معلول دانش میان رشته ای است. کسانی می‌توانند سریعاً با این رویکرد هماهنگ شوند که هم در حوزه ی فرهنگ هم در حوزه ی معارف دینی و هم در حوزه ی مباحث تربیتی مطالعاتی داشته باشند. رویکرد ها معمولاً سیاست های کلان هر حوزه را تعیین می‌کنند. از این رو رویکرد فرهنگی - تربیتی هم سیاست های کلان نظام تعلیم و تربیت را تحت تاثیر قرار می‌دهد. سوالی که اینک مطرح است این است که منظور از رویکرد فرهنگی - تربیتی چیست؟ این رویکرد دارای چه ویژگی هایی است؟ و دارای چه استلزاماتی است؟

رویکرد فرهنگی - تربیتی رویکردی است که در کل می‌تواند زمینه ارتقای آموزش و پرورش و به ویژه زمینه تربیت دانش آموزان را متناسب با فرهنگ بومی که فرهنگ ایرانی - اسلامی است، فراهم آورد. این رویکرد این توانایی را دارد که عناصر پیدا و پنهان را که در تربیت نسل جوان موثر است را متناسب و مبتنی بر فرهنگ ایرانی - اسلامی بازتولید و باز تعریف نماید. در این رویکرد اعتقاد بر این است که نهادی مثل آموزش و پرورش که یک نهادی فرهنگی - اجتماعی است و وظیفه تربیت شهروندانی با ویژگی هایی مناسب جامعه عصر ما که جامعه دین مدار بوده است را به عهده دارد. این رویکرد به دنبال این است که به اقتضای زمان و در پاسخگویی به نیازهای زمان و متناسب با تحولات محیطی به تربیت بپردازد. به این امید که خروجی و برون داد آن سیستم افرادی بانشاط، صدیق، خلاق، مودب به آداب انسانی و اسلامی، دارای اندیشه ی باز و تفکر عقلانی باشند.

زمانی این نظام می‌تواند رسالت خطیر خود را ایفا کند و به عنوان موتور توسعه کشور و موتور حرکت های سیاسی، اجتماعی، نسل جوانی را به جامعه عرضه کند که از یک اصول و مبانی خاصی تبعیت

نماید. بر این اساس تمرکز این فصل بر مفهوم رویکرد فرهنگی تربیتی، مبانی فلسفی، معرفی (الزامات و ویژگی های آن) می باشد.

مفهوم رویکرد فرهنگی – تربیتی

درسند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) رویکرد فرهنگی – تربیتی به عنوان یک پدագوژی مطرح است. پدագوژی آموزش نظام منداست. درآموزش نظام مند تمام ابعاد عمل آموزش برای کنترل مدیریت گروه، کلاس، زمان ، فضا و تجهیزات آموزشی، رفتار و تمایل دانش آموز، محتوای دانش، تربیت معلم ، برنامه درسی رمز گذاری می شود. مطالعه نظام آموزشی مستلزم در نظر گرفتن کلیت این نظام و مؤلفه های مختلف آن مانند نیازها، اهداف، هزینه ها، انتظارات، روشهای آموزش، دروس و برنامه های درسی، تقاضاها و نیازهای اجتماعی از یک طرف و رابطه و نسبت میان نظام آموزشی با جامعه، نظام سیاسی، زمینه فرهنگی و اجتماعی آن از طرف دیگر است (زجدا، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر نظام آموزشی مرکب از مجموعه ای از مولفه های درونی و مولفه های بیرونی است و شناخت درست و جامع آن مستلزم ملاحظه این دو و روابط میان آنها است. مطالعه نظام آموزشی از نظر مؤلفه های درونی آن به خصوص مباحث فلسفی و نظری مرتبط با تعلیم و تربیت و شیوه های آن همواره مورد توجه محققان مسائل آموزشی اعم از متخصصان امر تعلیم و تربیت یا فیلسوفان، عالمان دینی، نویسندگان و ادبا بوده است، اما مطالعه مؤلفه های بیرونی شناخت رابطه میان فرهنگ، سیاست و تصمیم سازی در آموزش موضوع نسبتا تازه ای در مطالعات سیاست پژوهی است (هک، ۲۰۰۳).

در رویکرد فرهنگی – تربیتی از زبان و فرهنگ دانش آموزان درآموزش استفاده می کند و نهایتا به هویت شخصی و جمعی دانش آموزان احترام می گذارد و شامل سه بعد است :

-سازمانی: به اجرای سیاست ها و ارزش ها مربوط می شود.

-شخصی: به فرایند شناختی و هیجانی که معلمان باید برای آموزش فرهنگی مناسب درگیر شوند اشاره دارد.

-آموزشی: در بر گیرنده مواد، استراتژی ها و فعالیت هایی است که پایه آموزش را شکل می دهد.

رویکرد فرهنگی - تربیتی رویکرد وحدت گرا است. در این رویکرد فرهنگ مجموعه ای از ارزش ها، سنتها و عملکردها است که عمل به آن ها لذت بخش و رغبت انگیز است. عمل فرهنگی "ناخود آگاه" و "غیر اختیاری" قلمداد می شود. اما این عملی است به واقع اختیاری. اختیار فرهنگی از جنس اختیار نامشهود و درونی است. آن چه در عمل فرهنگی رخ می دهد، حرکتی از عمق جان و وجود است که آن را بدون نیاز به دلیل آوری از آن خود می شمارد. همین بصیرت بی واسطه، ارزش و قوت این عمل را نشان می دهد. این گونه نگاه به موضوع و عمل در چارچوب آن را می توان "رویکرد فرهنگی" نامید. از این رو، رویکردی فرهنگی، رویکردی است که با "باورها و ارزش ها و سنت های یک جامعه" پیوندی ناگسستنی برقرار کرده باشد و برای پیشبرد امور، عاملان آن احساس خود مختاری نمایند. در چنین شرایطی یک میدان معنایی شکل می گیرد که عاملان و برنامه ریزان در درون آن آزادانه، اما معنا دار، عمل می کنند و همین معنا است که انسجام دستاوردی را در پی دارد. نه قید و بندهای ظاهری و اتصال های ساختگی. البته تذکر این نکته لازم و ضروری است که معنای رویکرد فرهنگی این نیست که فقط عناصر فرهنگی بررسی شوند بلکه مقصود این است که باورها، ارزش ها و هنجارهای اسلام به مثابه اساسی ترین عناصر فرهنگ در حوزه تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف آن مورد بررسی قرار گیرند.

در رویکرد وحدت گرا عناصر تغییر نظام آموزشی که در "تولید برنامه"، "اجرای برنامه" و "ارزشیابی برنامه" درگیر هستند کاملاً با یکدیگر متحد بوده و دارای ارتباط عمیق می باشند. به گونه ای که در دنیای عمل جدا کردن آن ها "ناممکن" و "ناکارآمد" است. در رویکرد فرهنگی / تربیتی رابطه تعاملی بین برنامه ریز و بهره گیر به رسمیت شناخته می شود. همینطور توافق و آماده سازی اجتماعی (اعم از دست اندرکاران و مخاطبان و مرتبطان و ذی نفعان) مورد تاکید است، اقلان از طریق استدلال و شواهد دنبال می شود، اصلاح و بازنگری برنامه در صورت مواجه شدن با امور پیش بینی نشده اعمال می گردد، تمرکز بر واقعیات موجود است. ایجاد فرصت برای مشارکت ضروری قلمداد می شود و درخواست نقد و پیشنهاد و توجه به اقتضائات اجرایی وجود دارد.

رویکرد فرهنگی - تربیتی، در واقع بیشتر به رویکرد فرهنگی - ترکیبی تغییر با تاکید بر فرهنگ اسلامی - ایرانی نزدیک است. وجه اول این رویکرد "یکپارچگی و کل نگری" است. در این رویکرد، ازسویی برنامه ریزی به صورت یکپارچه انجام می گیرد و از سوی دیگر به اجرای فرهنگی آن اقدام می شود. یکپارچگی در برنامه ریزی به معنای کل نگری است. کل نگری می تواند برای تولید برنامه های اجمالی و یا تفصیلی مطرح باشد. کل نگری بدان معناست که موضوع مورد برنامه ریزی در کلیت خود، یعنی با تمام اجزاء

و در زمینه ای که در آن واقع است مورد نظر باشد. این کل نگری، به تناسب نوع نظام برنامه ریزی، ممکن است در برنامه هایی لحاظ شود که اجمالی یا تفصیلی باشند. آنچه مهم است "پوشش" برنامه است که کل را شامل می شود. نه مرجع اقدام. یعنی ممکن است گروه های متعددی به کار برنامه ریزی اقدام کنند، اما برای این کار "در ارتباط با هم" باشند و موضوع را به صورت واحد در نظر بگیرند. تعدد مراجع اقدام، ضرورتاً منجر به تفکیک موضوعات نمی شود. وجه دوم این رویکرد، "فرهنگی بودن" است. فرهنگی بودن به معنای آمیختگی با ارزش ها، باورها، سنت ها و آداب است. در فرهنگی بودن، نوعی از آزادی عمل، انتخاب و تعلق نهفته است. بنیاد فرهنگی بودن بر احساس "خودی بودن" است. یعنی احساس "هم زبانی" و "درک معنا". وقتی چیزی برای فرد بدیهی، آشنا و پذیرفتنی محسوب می شود فرهنگی است.

در رویکرد فرهنگی "اعتماد" در جایگاه مهمی قرار دارد. اعتماد به مدیران یا برنامه ریزان عامل مهمی در جلب مشارکت و پذیرش اهداف برنامه است. در این رویکرد اصل موضوع "مشارکت" است. اگر از اقناع سخن به میان می آید به معنای توجیه نیست. اقناع حاصل از استدلال و شاهد مورد نظر است و بر بنیاد مشارکت استوار است. رویکرد فرهنگی / تربیتی با اطلاع رسانی صادقانه به اشخاص و گروه های مختلف در سطح عمومی همراه است و سعی در اقناع مخاطبان دارد. در فرایندهای اقناعی تغییر نگرش و باور، فرصت برای تأمل، تفکر و جلب اعتماد یک اصل مهم است. به همین دلیل تلاش برای اقناع، دیر بازده اما در عین حال عمیق است. پس در مجموع ویژگی رویکرد فرهنگی / تربیتی را می توان دیر بازده اما ماندگار قلمداد کرد.

سوالی که مطرح است این است که چه وقت هم زبانی و درک معنا ایجاد می شود. پاسخ این سوال این است که زمانی که پای "نیازها" به میان آید، درک معنا حاصل می شود. آنچه با نیازهای آدمی در ارتباط قرار می گیرد، آشنا و خودی است. از این رو فرهنگی بودن به معنای در ارتباط با نیازها بودن است. البته نیازها دارای سطوحی هستند و لزوماً دارای منشاء زیستی نمی باشند.

روان شناسان از جمله مازلو هرم نیازها را مطرح نموده است و برای نیازها سلسله مراتبی تعریف کرده است که عبارتند از: نیازهای زیستی: نیازهای زیستی در اوج سلسله مراتب قرار دارند و تا زمانی که قدری ارضا گردند، بیشترین تأثیر را بر رفتار فرد دارند. نیازهای زیستی نیازهای آدمی برای حیات خودند؛ یعنی: خوراک، پوشاک، گزینه جنسی و مسکن. تا زمانی که نیازهای اساسی برای فعالیت های بدن به حد کافی ارضاء نشده اند، عمده فعالیت های شخص احتمالاً در این سطح بوده و بقیه نیازها انگیزش کمی ایجاد خواهد کرد. نیازهای امنیتی: نیاز به رهایی از وحشت، تأمین جانی و عدم محرومیت از نیازهای اساسی است؛

به عبارت دیگر نیاز به حفاظت از خود در زمان حال و آینده را شامل می‌شود. نیازهای اجتماعی: با احساس تعلق و محبت؛ انسان موجودی اجتماعی است و هنگامی که نیازهای اجتماعی اوج می‌گیرد، آدمی برای روابط معنی‌دار با دیگران، سخت می‌کوشد. احترام: این احترام قبل از هر چیز نسبت به خود است و سپس قدر و منزلتی که توسط دیگران برای فرد حاصل می‌شود. اگر آدمیان نتوانند نیاز خود به احترام را از طریق رفتار سازنده برآورند، در این حالت ممکن است فرد برای ارضای نیاز جلب توجه و مطرح شدن، به رفتار خرابکارانه یا نسنجیده متوسل شود؛ خودشکوفایی و خودانگیزی: یعنی شکوفا کردن تمامی استعدادهای پنهان آدمی؛ حال این استعدادها هر چه می‌خواهد باشد. همان‌طور که مزلو بیان می‌دارد: آنچه انسان می‌تواند باشد (سیف، ۱۳۹۰). نیازهای سطوح بالا یعنی اجتماعی، احترام و خودشکوفایی حاصل فرایندهای زبانی گفتگویی است. نیازهایی که فرد در جریان تعامل با اجتماع آن‌ها را می‌پذیرد. این پذیرش نوعی کسب آگاهی است اما وقتی پدید می‌آید، همانند شرایطی عمل می‌کند که فرد نیازی را در خود اکتشاف کرده است. در فرهنگی بودن همین احساس نیاز است که پایه و اساس سایر امور واقع می‌شود. یعنی فرد در خود زمینه‌ای برای بهره‌گیری می‌یابد و از درون خود فریاد برای عمل کردن می‌شنود. این دو وجه در درون فرد ریشه دارند و سبب می‌شوند تا عمل او از سوی دیگران خود مختار و از سوی خودش "فایده مند" ارزیابی شود. در این شرایط، عمل شخص با آداب و ارزش‌هایی همراه می‌شود و اشخاص دارای این اعمال، در تعامل با یکدیگر به زبانی مشترک دست می‌یابند. این بستر اعمال دیگری را نیز در همین قالب‌ها پیگیری می‌کند و اجتماع را شکل می‌دهد. بدین ترتیب فرهنگی بودن با رضایت همراه می‌شود.

در رویکرد فرهنگی- تربیتی محور بودن شخص و رضایت او حائز توجه است. آن چه در این جا باید اضافه کرد یکپارچگی است که وابسته به فرهنگ می‌باشد. یکپارچگی نه یک امر بیرونی است که بتوان آن را به فرهنگ تحمیل کرد و نه یک امر عینی است که بتوان آن را به سهولت سنجید. این موضوع تفسیری ذهنی است که طلب می‌شود و چون متحقق گردد دستاوردهای مقبولی را به دست خواهد داد.

جهت فهم این موضوع پرداختن به نگاه فرهنگ اسلامی - ایرانی به امر تربیت امری لازم و ضروری است. نگاه فرهنگ اسلامی - ایرانی به تربیت، نگاهی یکپارچه و کلی است. یعنی در این فرهنگ، تربیت در کلیه ابعاد عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی یادگیرنده مورد توجه قرار گرفته است، به‌گونه‌ای که یادگیرنده بتوانند "موقعیت" خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت، به‌درستی درک کند و توانایی دستیابی به شایستگی‌های پایه را به‌دست آورد. توجه به کلیه ابعاد وجودی یعنی توجه به رشد همه جانبه یادگیرندگان است. رشد همه جانبه یعنی رشد عاطفی (شوق آموختن و احساس تعلق خاطر به محیط

یادگیری)، رشد اجتماعی و خود ادراکی، شخصیت یادگیرندگان، رشد جسمی، رشد اجتماعی، رشد اخلاقی و در یک کلمه توجه به پرورش کل شخصیت یادگیرنده با بهره گیری از روش های یادگیری مشارکتی، تاکید بر زندگی گروهی، توجه به خود اندیشی، سازماندهی محیطی شوق انگیز برای دانش آموزان در مدرسه، تاکید بر روش های تفکر، حفظ شادابی و نشاط دانش آموزان، به کارگیری روش های آموزشی موثر و تجزیه و تحلیل فرصت های یادگیری، توجه به سیگنال های اجتماعی، جلب مشارکت ذینفعان، تعامل سازنده، گفتمانی موثر و احساسی مشترک با کارگزاران از مهم ترین نکاتی است که در فرهنگ اسلامی- ایرانی در برخورد با تربیت مورد توجه قرار گرفته است. فرهنگ اسلامی- ایرانی همواره بر این است که افرادی تربیت نمایند که علاوه بر منطق و دلیل به احساسی عمیق و پربارتر دست یابند. توسعه ظرفیت ها و صلاحیت های درونی و بیرونی، بودن و به کمال رسیدن که به زندگی و حیات معنا می بخشد،

این رویکرد بیش از دانش، بر مهارت های زندگی تاکید می کند. سیاست گذاران و تصمیم سازان آموزشی را بر می انگیزد که جسارت پرسیدن، شجاعت، دانستن و پذیرش مسئولیت های اجتماعی ناشی از آگاهی را نهادینه نماید. برنامه ریزان آموزشی و درسی را بر می انگیزد که تنوع روش ها و منابع برای رسیدن به حقایق علمی راه رسمیت بشناسند. مدیران آموزشی را بر می انگیزد که بیش از نتیجه به بهبود فرایندهای عمل بیندیشند. مربیان را بر می انگیزاند که امکان خطای آدمیان را بپذیرند و تلاش برای جبران آن رامحترم بشمارند. علاوه بر این، این رویکرد به فرایند توانمند سازی ذینفعان آموزش اعم از والدین و کار گزاران آموزشی می اندیشد تا مدرسه ای بسازند که همه ی افراد از یکدیگر بیاموزند.

ویژگی رویکرد فرهنگی - تربیتی در حوزه سیاستگذاری آموزشی

رویکرد فرهنگی - تربیتی از در حوزه سیاستگذاری های کلان آموزشی از ویژگی هایی برخوردار است. این ویژگی ها عبارتند از :

تمرکز بر فرهنگ اسلامی- ایرانی

رویکرد فرهنگی - تربیتی، رویکردی است که تمرکزش بر فرهنگ اسلامی - ایرانی است. بدین معنی که نظام آموزشی در این رویکرد سیاستگذاری ها بر پایه چارچوب ارزشها، وایدئولوژی و جهان بینی صورت می گیرد.

جامعیت

اصطلاح جامع در این جا به این معنی است که اعمال آموزشی باید دربر گیرنده کل فرایند آموزشی در همه ابعاد زندگی شخص، معنوی، ذهنی، هیجانی و فیزیکی باشد.

تمرکز بر نیازها و اقتضائات جامعه

دیگر ویژگی رویکرد فرهنگی - تربیتی تمرکز بر نیازها و اقتضائات جامعه است، به این معنی که طراحی و توسعه کل برنامه ریزی آموزشی باید ریشه در زندگی و فرایندهای جامعه داشته باشد. کار طراحی سیستم آموزشی باید از طریق متن واقعی انجام شود که نیاز را برای سیستم را در اولویت قرار دهد. علاوه بر این، هدف گذاری ها در نظام آموزشی باید در مسیر نیازهای جامعه صورت گیرد نه نیازهای خارج از جامعه صورت می گیرد.

ویژگی های رویکرد فرهنگی - تربیتی در حوزه فرایند یاددهی - یادگیری

- تمرکز بر رشد همه جانبه دانش آموز

دیگر ویژگی رویکرد فرهنگی - تربیتی این است که بر رشد همه جانبه ی یادگیرندگان در فرایند یاددهی - یادگیری تاکید می شود. یعنی در فرهنگ اسلامی - ایرانی در امر آموزش علاوه بر موضوعات آکادمیک در مدارس به موضوعات غیر آکادمیک چون هنر، موسیقی، تربیت بدنی، خانه داری و فعالیت های ویژه نیز توجه شده است. هنگامی که به همه ابعاد رشد توجه می شود و مدارس به عنوان مکانی برای ایجاد ارتباطات انسانی عمیق در نظر گرفته می شوند، یادگیرندگان انگیزه پیدا می کنند تا بهترین انسان هایی باشند که می توانند ارزش های دوستی، همکاری و تعاون و مسئولیت پذیری را ترویج دهند. مدرسه بهترین محیط برای یادگیری و روابط دوستانه به شمار می آید. وقتی محتوای درسی زاید وجود ندارد و فقط نکات اساسی مطرح می شود دانش آموزان فرصت پیدا می کنند تا در باره آن چه می آموزند تفکر کنند. آن ها معنا، مفهوم و اهمیت آن چه می آموزند را به خوبی درک می کنند و این موجب می شود که دانش آموزان به مدرسه و کلاس درس علاقمند شوند ، تعلق خاطر و وابستگی به مدرسه را در خود احساس کنند.

- تمرکز بر فرایند آموزش و یادگیری

در این رویکرد، معلمان و دانش آموزان در تعاملی سازنده گفتمانی موثر و احساسی مشترک نسبت به مسوولیت های خود در محیط آموزشی می کوشند انتظارات مشترکی را از مدرسه و کلاس درس تبیین کنند و آن ها را هر چه بیش تر به یکدیگر نزدیک سازند. بازی، زندگی گروهی، یادگیری مشارکتی، همزیستی مسالمت آمیز، تقلید، شادابی و فعال بودن، توجه به شکل یادگیری، تجربه و تکرار نکته های

اساسی، تلاش خستگی ناپذیری، کوشش مداوم، خود اندیشی از مهم ترین ویژگی های فرایند آموزش و یادگیری است. در این رویکرد تجربه ی کلیشه ای و واحدی که فرایند آموزش در کلاس درس را تبیین کند وجود ندارد. ترکیب این ویژگی ها و تعامل این ویژگی ها تا حدودی دور نمای آموزش و یادگیری در کلاس درس را تبیین می کند. بیان ویژگی های آموزش و یادگیری در کلاس درس و تعامل میان آن ها در مدارس فرهنگ آن را روشن می کند.

- تاکید بر محتوای مناسب

آن چه در این رویکرد اساسی است تاکید بر محوری ترین امور و موضوع هایی است که جنبه ی فرهنگی و اجتماعی دارد. در این رویکرد ایجاد احساس تعلق خاطر، گسترش روابط انسانی و پرورش شخصیت یادگیرندگان از مبانی آموزش و پرورش محسوب می شود. محتوای آموزشی در رویکردهای فرهنگی مقتصدانه (کم) است. محتوای کم این فرصت را برای معلم ایجاد می کند که بر فهم عمیق دانش آموزان متمرکز شود. مهارت هایی چون استفاده از نوشتن، رسم کردن، بحث در باره ی موضوع درس، باز بینی نتایج آزمایش و مشاهده ی خود در آزمایشی جدید و مشاهده ی دیگر، بحث در روش های گوناگون و نتایج آزمایش دیگران و پیش بینی درباره ی موقعیت جدید از مواردی است که در برنامه ریزی آموزشی و درسی در این رویکرد باید مد نظر قرار گیرد.

- تمرکز بر یادگیری گروهی

از دیگر ویژگی هایی در رویکرد فرهنگی - تربیتی این است که یادگیری از مدرسه تا محل کار و از کودکی تا بزرگسالی در همه ی فعالیت های اجتماعی یادگیری به صورت گروهی و توجه به مهارت های زندگی در گروه صورت می گیرد. فرایند آموزش و یادگیری زمانی آغاز می شود که دانش آموزان به صورت گروهی سازماندهی شده باشد. این روش در واقع الگوی همه فعالیت های آموزشی و پرورشی مدرسه است و فرایند آموزش و یادگیری براساس آن استوار است. تلاش مدیر و معلمان بر این است که دانش آموزان از زندگی گروهی تجربه ی موفقیتی به دست آورند و مهارت لازم برای مشارکت فعال در گروه را تمرین کنند. دانش آموزان در قالب فعالیت گروهی می آموزند که چگونه با دیگران زندگی کنند، احساسات دیگران را دریابند و بر انحصار طلبی های فردی خود غلبه کنند. به علاوه کاردرگروه به هر دو معلمان و یادگیرندگان احساس هم دردی، هم دلی، تعهد و احساس مسئولیت فوق العاده ای می بخشد و نه تنها موجب وحدت و تفاهم اجتماعی می شود بلکه فرهنگ کار در سازمان ها و شرکت های بزرگ را به آنان می

آموزد. یادگیرندگان با زندگی در گروه یاد می‌گیرند که چگونه روابط خود را با دیگران گسترش دهند، به عنوان عضو گروه مسئولیت‌های شخصی را بپذیرند، به تفاوت‌های فردی پی ببرند و حقوق اجتماعی دیگران را در نظر بگیرند، دیدگاه‌های خود را برای گروه به طور مستدل بیان کنند و به نقد دیدگاه‌های مختلف بپردازند. آنان در نهایت نظم اجتماعی پذیرش دیدگاه‌های مختلف و تن دادن به خرد جمعی را تمرین می‌کنند.

فعالیت‌های گروهی باعث می‌شود که یادگیرندگان در مقابل دیگران با اعتماد به نفس سخن بگویند، جرات پرسیدن داشته باشند و از اظهار نظر در مقابل دانش‌آموزان هراسی به خود راه ندهند، احساسات دیگران را درک و در ضمن احساسات خود را به روشنی بیان کنند، رغبت لازم برای ایفای نقش‌های مختلف را داشته باشند. توجه به نیازها، آرزوها، تعلقات دانش‌آموزان و فراهم کردن محیطی شوق‌انگیز برای آن‌ها، یادگیرندگان را وادار می‌کند که بر اساس ارزش‌های پذیرفته‌شده در مدرسه فعالیت کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، مدارسی که به نیازهای اجتماعی احساس و تعلق دانش‌آموزان توجه بیشتری داشته‌اند در رشد اجتماعی آن‌ها نیز موفق‌تر است.

- تمرکز بر تعامل پویا

فرایند آموزش و یادگیری در رویکرد فرهنگی - تربیتی فرایندی دو سویه است که در آن یکی می‌کوشد در تعاملی سازنده از دیگری بیاموزد یا به او یاد بدهد. در چنین شرایطی کارکردهای یادگیری برای همه اعضای گروه اثربخش است. این اصل به ذینفعان امر آموزش کمک می‌کند که از توانایی‌های بالقوه خود آگاه شوند و آن‌ها را به کار بندند. در این شرایط همه افراد می‌کوشند تا در فرایند یادگیری نقشی موثر داشته باشند. توانایی‌های متفاوت خود را بروز دهند و امکانات بسیاری را به کار گیرند. پیام اصلی این شرایط عبارت است از این که هیچ چیز جای تعامل پویا را پر نمی‌کند.

- تمرکز بر شادابی و فعال بودن

شادابی و فعال بودن یادگیرندگان از مهم‌ترین مواردی است که به فهم و درک میزان توانایی‌های یادگیرندگان در یادگیری یاری می‌رساند. اگر نظام آموزشی به رشد همه جانبه‌ی فکر می‌کند، فعال بودن و نشاط آنان نباید تحت تاثیر عوامل و موانع خاصی قرار گیرد. نکته اساسی در آموزش به فعالیت‌هایی مربوط می‌شود که اجتماعی شدن فعالیت‌های کودک و زندگی گروهی را سامان می‌دهد. فعالیت‌هایی از قبیل پیوند دادن یادگیرندگان با دنیای جدید از طریق آمیختن و هم‌زیستی آن‌ها با سایرین، امکان فعالیت، نشاط و توان یادگیری را در میان کودکان گسترش می‌دهد. شادی و نشاط به دنبال فعال بودن می‌

آید. این نوع نگرش، فضای شوق انگیز و سازنده ای را برای کلاس درس فراهم می کند. فضایی که نشاط در آن حرف اول را می زند. لازم است مجموعه فعالیت های آموزشی به نحوی سازماندهی شوند که یادگیرندگان نسبت به فعالیت های مدرسه و زندگی در کلاس درس احساس تعلق کنند. شادابی و نشاط نه تنها در یادگیرندگان، بلکه در کارگزاران هم موجب شادی و فعالیت می شود. چرا که آنان می آموزند که چگونه با ایجاد شرایط با نشاط و شوق انگیز در هر جا که هستند نیروی لازم برای فعالیت های اثر بخش را فراهم سازند.

- تمرکز بر خود اندیشی

خود اندیشی در فرایند یاددهی - یادگیری مهم ترین نقش را در ارزشیابی آموزشی به عهده دارد. اندیشیدن به سوالات انتقادی و ارائه پاسخ های گوناگون سبب می شود که کارگزاران و یادگیرندگان مسئولانه تر با فعالیت های آموزشی و درس مدرسه رو به رو شوند و به بهبود فرایند آموزش و یادگیری توجه بیشتری داشته باشند. به علاوه آن ها رابه کار گروهی و مشارکت بیشتر در فعالیت های آموزشی با تبیین هدف های فردی و گروهی برای خود و کلاس درس تشویق می کند. خود اندیشی پرورش دهنده ویژگی های مثبت روانی در هر دو کارگزاران و یادگیرندگان است. از جمله این ویژگی های مثبت می توان از "تحمل" به عنوان اصلی ترین مفهوم را در فرایند آموزش و یادگیری یاد نمود. تلاش و کوشش، تحمل کردن و پافشاری بر انجام امور و خستگی ناپذیری، مفاهیمی هستند که در پهنه ی وسیعی روح و ویژگی اصلی فرایند آموزش و یادگیری را نشان می دهند و در فعالیت های مختلف یادگیری مشاهده می شوند. این مفاهیم به ویژه در فعالیت های بدنی، حسی و حرکتی و تربیت بدنی مورد توجه قرار می گیرند.

الزامات رویکرد فرهنگی - تربیتی

لازمه استقرار رویکرد فرهنگی - تربیتی در نظام تعلیم و تربیت رسمی این است که پیش نیازهایی برای استقرار این رویکرد وجود داشته باشد. این پیش نیازها یا الزامات عبارتند از :

- ایجاد تمهیدات لازم برای راهبری رویکرد فرهنگی - تربیتی

برای عملیاتی کردن رویکرد فرهنگی - تربیتی، تمهیدات سیاسی، قانونی، اقتصاد اجتماعی، فرهنگی، اداری و فناوری لازم است. وجود چنین تمهیداتی اجرای چنین رویکردی را تسریع خواهد کرد.

- باور به رویکرد فرهنگی - تربیتی

باور و اعتقاد به وجود چنین رویکردی و توانمندی این رویکرد در برخورد با حوزه تربیت از عوامل موفقیت این رویکرد در عرصه عمل و اجرا است. بررسی پیشینه رویکردهای تحولی در نظام های آموزشی جهانی حاکی از این است که موفقیت یا عدم موفقیت این طرح های تحولی در درجه اول به باور سیاست گذاران و مجریان طرح های تحولی وابسته است. در کشورهایی که طرح های تحولی توانسته است تحولی در نظام آموزشی ایجاد نماید، مجریان به طرح های تحولی اعتماد داشته اند. این اعتماد حمایت و پشتیبانی دینفعان نیز به همراه داشته است.

- ایجاد فهم مشترک از رویکرد فرهنگی - تربیتی

برای به بار نشستن ثمرات عینی رویکرد فرهنگی-تربیتی هرم حکمرانی سیاستگذاری ملی مدیریتی باید معنای عینی و ذهنی این رویکرد را مفهوما و عملا نه فقط درک کند بلکه باید با تمام وجود خود حس کند. پس همسویی مفهومی سیاست های کتابی (سیاست های مدون تربیتی) و تصمیم های عملیاتی شرط اساسی برای این مهم است. تحقق این مهم مستلزم اجرای عملیات زیر است: عرضه بسته نظری و عملی اصول و اهداف عملیاتی رویکرد فرهنگی - تربیتی باید مورد قبول عموم و نخبگان قرار گیرد. فحوای نظری و عملی آن برای کارگزاران نظام تعلیم و تربیت باید روشن و فهمیدنی شود. شاخص های مفهومی و عملیاتی آن به زبان روشن و با مصادیق عینی عرضه پذیر شود. ساز و کار اجرای چنین عملیاتی را می توان در گرد همایی ها، همایش ها، میز گرد های تخصصی و بهره گیری از فضای رسانه های مجازی یافت. همسویی سیاست های تربیتی ملی با سایر سیاست ها می تواند به اجرای موثر این عملیات کمک کند.

-التزام به فرهنگ اسلامی - ایرانی

رویکرد فرهنگی - تربیتی در صداست تا نظام آموزشی وارداتی و بر آمده از تئوری ها و اندیشه های مدرنیته را به نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تبدیل کند و زمینه دست یابی آگاهانه و اختیاری فراگیران و دانش آموزان را به مراتبی از حیات طیبه و بر پایی جامعه عدل مهدوی هموار سازد. بر این اساس است که التزام به فرهنگ اسلامی در این رویکرد معنا می یابد. التزام به فرهنگ اسلامی - ایرانی التزام به فرهنگ، معنویت، اخلاق و آداب اسلامی یا به عبارتی التزام به روابط پنج گانه (خود، خدا، دیگران، طبیعت و تاریخ) با محوریت ارتباط با خدا است. لذا این رویکرد باید ملهم از آموزه های وحیانی و معارف الهی و سازوار با نظام معیار اسلامی باشد. فرهنگ اسلامی - ایرانی دست یابی به مقام قرب الهی و عبودیت خداوندی زمینه تحقق حیات طیبه معرفی می کند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). این جاست که چنین التزامی استفاده هوشمندانه و بهینه از منابع، امکانات و فرصت ها را

برای تحقق اهداف تحولی فراهم می آورد و با شناسایی و کنترل موانع آسیب ها، تهدید ها، کارایی و اثر بخشی سیستم را افزایش می دهد. این التزام باید بر تمام سیاستگذاری ها، برنامه ریزیها، تصمیم گیری ها و فعالیت های اجرایی حاکم باشد.

- آشنایی عمیق و دقیق مجریان با اسناد تحولی به ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

به دلیل این که رویکرد فرهنگ - تربیتی روح حاکم بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است از الزامات اجرای موفقیت آمیز چنین طرحی این است که مجریان چنین رویکردی آشنایی کامل با اسناد تحولی به ویژه سند تحول بنیادین داشته باشند و مفاهیم کلیدی آن را پردازش نموده باشند. الان مشکلی که در این زمینه و فراتر از آن عملیاتی نمودن سند تحول بنیادین وجود دارد این است که برخی از متخصصان و صاحب نظران بدون آشنایی عمیق و دقیق محتوای سند به اظهار نظرهای کارشناسی می پردازند. این در حالی است که آن ها آن گونه که باید مفاهیم مندرج در سند را فهم ننموده اند.

- گسترش فرهنگ تحول آفرینی

استقرار تغییر در جامعه به ویژه نظام های آموزشی از بالا به پایین محکوم به شکست است. تحول بنیادین در آموزش و پرورش در صورتی اتفاق خواهد افتاد که کارگزاران نظام آموزشی خود مشتاقانه این تحول را دنبال کنند. مشارکت در فرایند تحول آفرینی، نیازمند گذشتن از منافع کوتاه مدت و از دست دادن وضع موجود است و تنها کسانی در این فرایند مشارکت می جویند که وضع آینده را مطلوب تر از وضع موجود بدانند. لذا مدیریت تحول باید بتواند اولاً با نقد عالمانه و کارشناسانه وضع موجود، دیگران را با کاسیت ها و نارسایی های موجود آشنا کند و آنان را نسبت به عواقب خطرناک و جبران ناپذیر ادامه وضع موجود هشیار سازد و ثانیاً با ترسیم وضع مطلوب و آینده امید بخش شوق حرکت به سو تحولات آینده و پذیرش سختی ها و نگرانی های دوران گذر را در آنان تقویت نماید(نوید، ۱۳۹۱). همچنین مدیریت باید بتواند سازمان و یکا یک اعضای آن را قادر سازد تا با تغییر نیازها و فرصتها بتوانند خود را با آن تطبیق داده و به بهسازی و توسعه دست یابند(نوید، ۱۳۹۱ به نقل از دراکر، ۲۰۰۱).

- مشارکت پذیری دینفعان و نهادهای تربیتی

لازمه موفقیت طرح های تحولی در اجرا این است که کسانی که از اجرای طرح نفع می برند حتما در اجرای طرح مشارکت داشته باشند. اهمیت این موضوع به حدی است که شورای عالی انقلاب فرهنگی در مصوبات خود(۱۳۹۰) مشارکت اثر بخش نهادهای درگیر در امر تربیت مثل خانواده، نهادهای اقتصادی و بنیادهای عام المنفعه و.... را در فرایند تربیت رسمی و عمومی مطرح نموده است.

در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر جلب مشارکت این نهادهای ذینفع تاکید شده است. این نهادها عبارتند از :

نهاد سیاست : حکومت و نظام سیاسی

نهاد دین : مراجع و مراکز علوم دینی

نهاد فرهنگ : نهاد تولید علم، پژوهش و فناوری، نهاد هنر

نهاد رسانه : رسانه های مکتوب، دیدری، شنیداری و مجازی

نهاد خانواده : پدر و مادر و سایر اعضای خانواده و بستگان

نهاد جامعه محلی : دوستان، همسایگان و هم سالان

نهادهای مدنی : شوراها، احزاب، اتحادیه ها و تشکل ها

نهاد اقتصاد : کشاورزی، اقتصاد، صنعت و تجارت

نهاد تامین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی : شهر داری ها و دهرداری ها، سازمان بهزیستی

نهاد سلامت و تندرستی شامل بخش های بهداشت و درمان

نکته مهم در رابطه با نقش این عوامل سهیم این است که سیاست گذاران و کارگزاران این موسسات و نهادهای اجتماعی با ارائه دلایل موجه و عقلانی به نقش و جایگاه خود در فرایند تربیت قانع شوند و به این باور برسند که هر نوع موفقیت خود در عملکردهای مورد انتظار در گرو موفقیت فرایند تربیت است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۷۰: ۱۳۹۰-۱۷۱).

- تشکیل کارگروهی مدیریتی و اجرایی

مدیریت همه جانبه رویکرد فرهنگی - تربیتی به کار گروهی توانمند و مجرب در تمام سطوح ستادی و صف نیازمند است تا بتواند آگاهانه تحولات را پی گیری کرده و پیامدهای حاصل از آن را رصد نماید. این کار گروه باید از زبده ترین مسئولان و صاحب نظرانی باشد که ضمن آشنایی عمیق با مفاد سند تحول بنیادین، با فرهنگ اسلامی - ایرانی و نقش تربیت در این فرهنگ کاملا آشنا باشند.

- بهره مندی از مدل اجرایی پویا، انعطاف پذیر و اثر بخش

طراحی مدل اجرایی رویکرد های فرهنگی - تربیتی باید با درک عمیق مفاهیم فلسفی و مبانی نظری سند تحول بنیادین، بادرک تحولات نظام آموزشی، نسبت به شناسایی قوت ها و ضعف ها، فرصت ها و تهدید ها اقدام و با شناسایی منابع و امکانات، موانع، نیروهای پیش برنده، چگونگی دست یابی به تحقق

اهداف را ترسیم کرد. این مدل باید این توان را داشته باشد که نقطه آغاز و چگونگی عزیمت را نشان داده و چگونگی حرکت و فرایند اجرای برنامه ها در طول زمان را به تصویر بکشد.

در مدل اجرایی، سیاست ها و خط مشی های تحولی باید به صورت شفاف، دقیق و منطبق با واقعیت های اجرایی تدوین و از هماهنگی لازم در سطح افقی و در سطح عمودی برخوردار بوده و زمینه وحدت فرماندهی و تقویت انسجام درونی و بیرونی عوامل تاثیر گذار در نظر و عمل را ضمن پذیرش مشارکت ارکان سهیم و موثر و مشارکت ذی نفعان و مخاطبان فراهم آورد. استفاده هوشمندانه از فناوری های نوین ارتباطی و اطلاعاتی باید امکان مبادله سریع و به موقع اطلاعات را فراهم آورد. این سیستم الکترونیکی باید از قابلیت لازم برای ایجاد تعامل میان کارشناسان (کارگزاران، بهره برداران) برخوردار باشد.

چالش های فرا روی رویکرد فرهنگی - تربیتی

مدیریت همسویی سیاست های تربیتی : برای اجرای رویکرد فرهنگی - تربیتی، هماهنگی بین سیاست های تربیتی کفایت نمی کند. سیاست ها در جهت ارتقای هم افزایی به چیزی بیش از هماهنگی نیاز دارد. در بسته انسجام تربیتی ملی برای اجرای رویکرد فرهنگی - تربیتی یکپارچگی سیاست تربیتی بسیار کلیدی خواهد بود.

-عدم همسویی سیاست تربیتی، منابع ملی را هدر می دهد و ریسک ابهام را در حوزه تعلیم و تربیت بالا می برد. پیوند همسو گرایانه عناصر سیاست تربیتی، مسیر تحقق اهداف تعلیم و تربیت را از جهت زمانی کوتاه و از جهت هزینه ای کم خرج تر خواهد کرد.

-عملیاتی کردن مفهوم رویکرد فرهنگی - تربیتی : رویکرد فرهنگی - تربیتی در دستگاه تعلیم و تربیت چه جایگاهی دارد؟ چه رابطه ای با چشم انداز بیست ساله دارد؟ چگونه سیاست های تربیتی با سیاست های کلان کشور ارتباط دارد؟ بودجه بندی آن چگونه است؟ تیم های کارشناسی متشکل از نخبگان مدیریتی، سیاستگذاری و دانشگاهی باید نسبت به عملیاتی کردن این جهت راهبردی اقدام کنند. این که چگونه، چه زمانی، با چه هزینه ای، و چه کسی این کار را انجام دهد خود یکی از دشواری های عملیاتی کردن این جهت راهبردی است.

-پایش ملی اجرای رویکرد فرهنگی - تربیتی : حرکت به سوی رویکرد فرهنگی - تربیتی چگونه باید پایش شود ؟ چه نهاد یا سازمانی متولی آن باشد؟ چگونه باید دستگاه پایش ملی را طراحی کرد؟ این زیر سیستم باید میزان تحقق اهداف را مستمرا رصد کند تا بتواند موانع را بشناسد و برای رفع آن تمهیدانی

فراهم کند. بدون پایش ملی نمی توان تحقق اهداف را انتظار داشت. این که چگونه، چه زمانی و چه کسی باید پایش ملی را اجرا کند خود یکی از مسائل مهم مدیریتی است.

-طراحی دستگاه ارزیابی عملکرد کلی رویکرد فرهنگی -تربیتی: اگر خواهیم اجرای این رویکرد در نظام تعلیم و تربیت رنگ شعاری نداشته باشد باید چگونگی ارزیابی از این رویکرد مشخص شود و مشخص شود که چه کسی، چگونه، چه زمانی، با چه هزینه و مزایایی این رویکرد باید مورد ارزیابی قرار گیرد. خلاصه این که رویکرد فرهنگی قابلیت بیشتری برای تربیت اجتماعی دارد. برای حفظ مسئولیت پذیری و پاسخگویی آدمیان رویکرد فرهنگی قابلیت لازم دارد. رویکرد فرهنگی فرصت لازم برای "شدن" را فراهم می آورد و آدمیان را در شرایطی قرار می دهد تا با رغبت به عمل بپردازند و از عمل خود به هویت دست یابند. این رویکرد با مبانی و آموزه های دینی اسلام نیز سازگاری بیشتری دارد و گویی همان گونه که قرآن خود را هدایت گر متقین معرفی می کند(بقره ، ۲) این رویکرد نیز بر هدایت گری تاکید می نهد، هر چند هدایت شامل حال کسانی است که تصمیم گرفته اند در مسیر هدایت به پیش روند. به عبارت دیگر، در رویکرد فرهنگی ، انتخاب های افراد و اجتماع به اعمال آنان ارزش می دهد و هر دستاورد خوب فارغ از انتخاب، فاقد ارزش قلمداد می شود . پس رسیدن مهم است که با انتخاب و اقدام آمیخته است، رسانده شدن اگر هم ارزشمند باشد برای رساننده است نه برای رسیده. در رویکرد فرهنگی کل عمل مورد توجه است نه فقط دستاورد آن. انگیزه ، فرایند و دستاورد با هم دیده می شوند و همه آن ها یک کل را می سازند.

فصل هشتم

دلالت های ترمیمی رویکرد فراسنگی-

ترمیمی

در این بخش با استفاده از روش دلالت پژوهی، دلالت های رویکرد فرهنگی - تربیتی را با تاکید بر زیر نظام های اصلی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی مورد بررسی قرار گرفته است. لازم به ذکر است که زیر نظام های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی، بخش های اساسی این نظام در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت نظام و کمک به تحقق اهداف و کارکردهای آن هستند. عملکرد این زیر نظام ها تمامی مولفه های نظام تربیت رسمی و عمومی را تحت تاثیر خود قرار می دهند. این زیر نظام ها عبارتند از:

زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی

زیر نظام برنامه درسی

زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی

زیر نظام تامین و تخصیص منابع مالی

زیر نظام تامین فضا، تجهیزات و فن آوری و

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی

قبل از ورود به دلالت های رویکرد فرهنگی - تربیتی رد زیر نظام های شش گانه یاد آوری این نکته لازم و ضروری است که با توجه به این رویکرد فرهنگی - تربیتی بر روی فرهنگ اسلامی - ایرانی استوار است پس در عرصه تربیت، نکته قابل توجه شناخت و التزام به چارچوب های مطلوب تربیتی از دیدگاه اسلام و سامان دهی تربیت براساس معیارهای الهی و باور به وحی به عنوان منبع معرفتی مطلق، بیکران، بدون خطا، کارآمد و راهگشا، لازم و ضروری است. از این رو این ارزش ها یعنی ارزش های برخاسته از فرهنگ اسلامی - ایرانی باید در دستگاه تعلیم و تربیت جایگاه محوری داشته باشد. نکته دوم اینکه در نظام تربیتی در حوزه دین، باید بیش از هر چیز به "ایمان دینی" و تقویت و تعمیق آن پرداخت و هرگز نباید به معلومات دینی بسنده نمود. تقویت و تعمیق ایمان دینی زلال، عمیق و جهت دهنده به زندگی یادگیرنده، تنها از راه درس دینی و کلاس معارف اسلامی تحقق نمی یابد. ایمان عمیق مبتنی بر تفکر، عقلانیت و قرار گرفتن متریان در فرایندی تربیتی که رشددهنده ایمان باشد، به طور جدی باید در برنامه های درسی و تربیتی لحاظ شود.

زیر نظام برنامه درسی

برنامه درسی به مجموعه فرصت های تربیتی نظام مند و طرح ریزی شده (از سطح ملی، منطقه ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن ها اطلاق می شود که متربیان برای کسب شایستگی های لازم جهت در ک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن ها قرار می گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند. زیر نظام برنامه درسی شامل ابعاد چهار گانه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی است. است، که با توجه به " عوامل مؤثر بر کیفیت " در یک بافت منسجم و یک پارچه هم سو و هم آهنگ با غایت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی سامان دهی می شود.

مفهوم پردازی برنامه درسی به عنوان فرهنگ به ما یاد میدهد که نسبت به نظام های اعتقادی، ارزشها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهم تر از همه هنجارهایی که مبنای تعبیر و تفسیر ما از امور صحیح و ناصحیح است، حساس باشیم (میر شمشیری، ۱۳۸۷: ۱۶۳). برنامه درسی بازتابی از عقاید فرهنگی، سنتهای عامیانه، ارزشها و سازمانهای اخلاقی، سیاسی جامعه است. بهره گیری از عینک فرهنگی موجب میشود برنامه درسی را تنها به عنوان هدف (محتوا) نبینیم، بلکه به صورت یک سری پویاییهای درهم تنیده ببینیم. برنامه ی درسی در این رویکرد رهیافتی تازه برای ترویج گفتمان انتقادی در پژوهش های نظری و عملی برنامه ی درسی است. برنامه درسی به زندگی واقعی دانش آموزان نزدیک تر می شود و فرایند آموزش و یادگیری اثر بخش تر و غنی تری شکل می گیرد.

توجه به سطوح محلی تا ملی، مشارکت فعال ذی نفعان در فرایند تصمیم سازی از نکات محوری در این زیر نظام است که در رویکرد فرهنگی- تربیتی هم این دو نکته از نکات محوری این رویکرد محسوب می شود. رویکرد فرهنگی- تربیتی برنامه ریزان آموزشی و درسی را بر می انگیزد که تنوع روش ها و منابع برای رسیدن به حقایق علمی رابه رسمیت بشناسند. بیش از دانش، بر مهارت های زندگی تاکید کنند. اصلاح و بازنگری برنامه در صورت مواجه شدن با امور پیش بینی نشده اعمال می گردد، تمرکز این رویکرد بر واقعیات موجود است، ایجاد فرصت برای مشارکت در فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی ضروری قلمداد می شود. این رویکرد درخواست نقد، پیشنهاد و توجه به اقتضائات اجرایی وجود دارد.

موقعیت محوری در زیر نظام برنامه درسی از جهت گیریهای کلان این زیر نظام است. موقعیتهای فرهنگی انباشته از معانی هستند و معانی در یک فرایند مستمر تأویل و تفسیر واقعیتها در ذهن آدمی بوجود

می‌آیند. از این رو در رویکرد فرهنگی - تربیتی برنامه درسی را با توجه به بستر اجتماعی و زمینه فرهنگی که در آن اجرا می‌شود باید طراحی نمود. به همین دلیل برنامه ریزان درسی لازم است در تمام مراحل برنامه ریزی، حتی پیش از برنامه ریزی و در مطالعه مبانی اجتماعی به بحث بافت و زمینه به طور کلی و فرهنگ به طور خاص توجه نمایند. مبانی اجتماعی برنامه درسی، مشتمل بر هست‌ها یا به عبارتی حقایق و واقعیت‌هایی است که اصول حاکم بر فرایند برنامه ریزی درسی از آن استخراج می‌شود. در این میان بدون تردید فرهنگ خمیرمایه اصلی آن را تشکیل می‌دهد و بر تمامی جنبه‌های این فرایند و عناصر حاکم بر برنامه تاثیر گذار است.

طراحی برنامه درسی یک روند به دقت ساختار یافته است. این شامل شناسایی اهداف آموزشی، به دست آوردن اطلاعات مربوط به فرهنگ، جامعه، یادگیرنده و تصمیم‌گیری در مورد محتوا و نحوه ساخت برنامه درسی است. ابعاد طراحی برنامه درسی عبارتند از: اهداف یا کنش فرض شده سیستم تربیتی، محتوای فرایند آموزشی، ارزیابی. همه این چهار بعد باید به صورت هماهنگ یک کل را تشکیل دهند.

برنامه درسی رویکرد فرهنگی-تربیتی فضای آزادی بخشی را خلق مینماید که از هیجان، پرسش، کوشش و مشارکت سرشار استقبال می‌کند. هدف در این برنامه درسی به جای محصول نهایی بیشتر فرایندی نگریسته می‌شود. برنامه درسی این رویکرد خواهان رسیدن به سطوح بالاتر آگاهی و معنی دار کردن زندگی است. این مسیر رشد همانند همه مسیر رشد دیگر از طریق توسعه همه جانبه آگاهی‌ها و از طریق حرکت از سوی رشد بایسته‌های پیش‌قرار دادی (خود محوری) به سوی بایسته‌های قرار دادی (جامعه محوری)، و پس قراردادی (جهان محوری) و نیز فراتر از پس قرار دادی (بیداری مذهبی) به پیش می‌رود.

فرایند مقدماتی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی

نکته مهم پیرامون این طراحی این است که اولاً برنامه درسی باید بر پایه فرهنگ محلی و ملی طراحی شود. جامعه محلی نیز برنامه درسی را متعلق به خود احساس کند. ثانیاً برنامه درسی یا سیستم تربیتی بر مبنای جهان بینی و ارزش‌های جامعه قرار گیرد. این قرار داد بر پایه این باور است که جامعه و فرهنگ بهتر می‌داند برای فرزندان خود چه چیز نیاز است. جامعه منبع اصلی اهداف تربیتی است. در عمل جامعه محلی مسئول تایید سیستم تربیتی، رشد، اجرا، نگهداری، ارزیابی، نظارت و اطمینان از درستی منابع و آماده کردن حمایت‌ها است. از این رو مراحل لازم برای طراحی برنامه درسی عبارتند از:

۱- سامان دهی و شکل دهی کمیته اجتماعی طراحی برنامه درسی

کمیته باید قبل از طراحی شکل بگیرد. کمیته باید از افراد با مهارت های متنوع تشکیل شود. به طور کلی، لوکاست (۲۰۰۰) یاد آور شد مشارکت کنندگان (متخصصان) و مربیانی که جهان بینی و ارزشهای فرهنگی خود را منعکس می کنند، بهترین آموزش را دارند. علاوه بر این، مشارکت کنندگان و مربیان که فرهنگ محور هستند - دارای یک مرکز قوی معنوی هستند و راه های دانستن دانش بومی را می دانند، آن ها می توانند فرصتی بهتر برای حضور در رفاه فرهنگی یادگیرندگان با عمل به عنوان الگوهای نقش، صحبت کردن و ارتباط را فراهم کنند. تصمیم گیری در کمیته عمدتاً بر اساس توافق است نه رای اکثریت، یا تصمیم مدیر. شموک (۲۰۱۵) توافق را این گونه تعریف کرده است:

... توافق یا اجماع گروهی، یک روش تصمیم گیری است که در آن همه شرکت کنندگان اندیشه ها و احساسات خود را به اشتراک می گذارند و همه در تصمیم نهایی سهمیه هستند. هیچ تصمیمی نهایی نیست که تقریباً تمام اعضای آن را درک نکنند. اما اجماع به این معنی نیست که همه موافقند. توافق به این معنی است که ۱- هر کس می تواند نشان دهد که او مساله را درک می کند؛ ۲- هر کس فرصتی برای توصیف احساسات خود در مورد مسائل دارد؛ و ۳- با این وجود، کسانی که همچنان مخالف هستند، به طور عمومی می گویند که مایلند تصمیم خود را برای یک آزمایش تجربی برای یک زمان معین آماده کنند. مهم است که اعضای گروه سازگار باشند. گروه به طور کلی باید دارای وسعت و تنوع برای مطابقت با مشکل برنامه درسی باشد. اعضای گروه باید چشم انداز وسیع و بی نظیر داشته باشند. بازده اولیه در قالب توسعه پتانسیل یادگیرنده است.

۲- تعیین نیازهای تربیتی و اهداف

ارزیابی نیازها تعیین می کند چه نیازهای تربیتی مهم هستند. داده های جمع آوری شده باید در برگیرنده موارد زیر باشد: نیازهای تربیتی یادگیرنده، ویژگی های یادگیرنده، ویژگی های جامعه تعیین شده، ویژگی های فرهنگ جامعه، ادراکات جامعه و باورهای جامعه در باره یادگیری و... فایده ارزیابی نیازها عبارت است از: -اولویت بندی نیازها، تدوین اهداف تربیتی، -ایجاد راهنمایی برای مدل سیستم تربیتی، -ایجاد منطقی برای محتوای برنامه. اطلاعات حاصله می تواند به عنوان بخش مقدماتی راهنمای برنامه و مانند آن مورد استفاده قرار گیرد.

۳- حمایت مداوم از تیم های برنامه ریزی

نکته مهم در سازماندهی تیم برنامه ریزی این است که کمیته طراحی باید متخصصانی را که به اعتقاد آنها از توانایی لازم برخوردارند و مایلند دانش خود را با دیگران در مرکز یادگیری به اشتراک بگذارند

و به تدریس مفاهیم و مهارت های فرهنگی کمک کنند، شناسایی کنند. نهادهای تربیتی یا ذینفعان از کسانی که نقش مهمی در فرایند طراحی برنامه، تدریس و یادگیری مفاهیم و مهارت های فرهنگی بازی خواهند کرد و در راهنمایی، مشاوره و حمایت از طراحی و پیاده سازی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی نقش مهمی بازی میکنند، حمایت و پشتیبانی نمایند.

فرایند طراحی برنامه درسی رویکرد فرهنگی - تربیتی

برای برنامه ریزی دقیق و طراحی کل برنامه درسی، کمیته طراحی برنامه درسی جامعه باید در فرایند بینش، بحث، بازتاب، ارزیابی و دستیابی به توافق وارد شوند. برنامه باید اهداف، نیازها، خواسته ها و برنامه های جامعه را بازتاب دهد. برای ایجاد یک چارچوب برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ، باید جهان بینی و ارتباط آنها را با آموزش های موفق به روشنی بیان نمود. اگر یکی از اهداف آموزش و پرورش برآوردن نیازهای انسانی باشد، فهم جهان بینی و ارزشهای فرهنگی برای رسیدن به برخی از نیازهای انسانی ضروری است. در واقع، جهان بینی، عناصر و فرآیندهای حمایتی آن، به شکل دهی شخصیت و حفظ فرهنگ کمک می کند. به عنوان مثال، خوی و خصلت، دیدگاه ها، سنت های شفاهی مانند قصه گوئی، مراسم و غیره، عناصر فرهنگ بوده و در عین حال فرایندهایی هستند که به شکل گیری شخصیت و حفظ فرهنگ کمک می کند. تفکر بر این است که آموزش و یادگیری این عناصر به فرد کمک می کند تا در ایجاد هماهنگی و تعادل در خود، یا دیگران، با جهان طبیعی اقدام نمایند. در اصل، می توان گفت جهان بینی و ارزش های فرهنگی برای خوش بختی (سعادت) اهمیت دارد. دانستن جهان بینی و ارزشهای فرهنگی به توسعه یک خودپنداره و یک تصویر شخصی کمک می کند، معنی و حس هدف برای زندگی شخص را در اختیار قرار می دهد.

جهان بینی در بر گیرنده اصول، سنت ها و آداب و رسوم و ارزش ها است. اصول: حکم پذیرفته شده یا تایید شده از عمل یا رفتار هدایت شده است. بنا براین اصطلاح "اصل" به قوانین زندگی از قانون هدایت شخصی به قانون عملیات در پدیده های طبیعی اشاره دارد. سنت: اصطلاح "سنت" به معنی بدنه دانش فکری، دکترین ها، آداب و رسوم، اعمال (شیوه ها) مربوط می شود که مبتنی بر تجارب گذشته برای زنده ماندن، زندگی در هماهنگی و تعادل با خود، دیگران، جهان طبیعی و جهان معنوی و خداوند است و از نسلی به نسل بعد منتقل می شود. آداب و رسوم: اصطلاح آداب و رسوم به حالت معمول (یا تکراری) رفتار اجتماعی یا عادت و روش خاصی از رفتار اشاره می کند.

اهداف برنامه درسی رویکرد فرهنگی - تربیتی

اهداف تحصیلی گزاره های از تغییر مورد انتظار در یادگیرنده است که بر اساس فلسفه تربیتی پایه گذاری شده است. سطوح مختلفی از اهداف وجود دارد که از اهداف آموزش عمومی ملی شروع شده و به اهداف یک برنامه خاص یا برنامه درس میرسند. در نوشتن اهداف سیستم آموزشی خود، به یاد داشته باشید که زمینه های مختلف آموزشی (موضوعی) که در نظر گرفته شده است پوشش بدهد و آنچه که یادگیرندگان باید بدانند، توانایی انجام آن را داشته باشند. هدف در برنامه درسی رویکرد فرهنگی - تربیتی دست یابی به مراتبی از حیات طیبه است. دست یابی به این هدف، شرایط خاصی می طلبد. برقراری توازن در جهت تأمین نیازهای روانی زیستی و نیازهای فطری و معنوی انسان از جمله تمایل فطری به کمال طلبی، سعادت طلبی و شکوفا شدن استعدادها از آن جمله شرایط است. از این رو این توازن در صورتی حفظ خواهد شد که مبنای توحیدی فرهنگ اسلامی - ایرانی مد نظر قرار داشته باشد.

محتوای برنامه درسی در رویکرد فرهنگی - تربیتی

اگر کسب دانش و مهارت های فرهنگ اسلامی - ایرانی هدف یا (نتیجه) باشد و محتوا وسیله ای برای رسیدن به هدف باشد، پس محتوا باید اطراف فرایند کسب دانش و مهارت فرهنگی اسلامی - ایرانی سازمان دهی شود. در یک برنامه درسی بر پایه فرهنگ، عناصر فرهنگی باید در محتوا منعکس شود. جویری که چیزهایی که آموزش داده میشود باید با اهدافی که به آن آموزش داده می شود هماهنگ باشد. محتوا باید در برگیرنده باورهای فرهنگی، ارزش ها، آداب و رسوم، دانش و مهارت هایی باشد که باید آموزش داده شود. محتوایی که برای تحقق هدف برنامه درسی رویکرد فرهنگی - تربیتی در نظر گرفته می شود باید اولاً : با هدف متناسب باشد. ثانياً به شرایط ذهنی عاطفی و عقلی و جسمی فراگیران توجه لازم مبذول نماید. ثالثاً با مبنای فرهنگ اسلامی - ایرانی که همان هدف آفرینش هماهنگ باشد، علاوه بر این ویژگی های روانی انسان، توان و شرایط یادگیرنده را در نظر بگیرد، به ابعاد فردی، اجتماعی، زمانی و مکانی انسان بی تفاوت نباشد. تمام دوران زندگی انسان را در نظر بگیرد، باعث تأمین حالات مطلوب در انسان شود و حالات غیر اصیل را از او بزدايد و اندیشه صحیح رابطه انسان با خالق را بهبود بخشد و به عبارتی ابزار معنوی همه جانبه پدید آورد به گونه ای که انسان بتواند در هر موقعیتی از این ابزار برای تقرب به خدا و رسیدن به معنویت استفاده کند. هندسه محتوا باید با هندسه فطرت متوازن باشد (ملکی، ۱۳۸۵). برای رسیدن به این محتوا باید دوره های آموزشی طراحی شود. و نهایتاً این که یکپارچگی محتوا با سایر محتوا ها نیز باید مد نظر

قرار گیرد. سوالاتی که برنامه ریزان در طراحی محتوا همواره باید از خود داشته باشند این است که آیا محتوای انتخاب شده در بر گیرنده ارزش ها است یا خیر؟

یکی از راه هایی که ممکن است در این زمینه انجام شود، جایگزینی لیست (فهرست) سنتی موضوعات آموزشی با لیست حوزه های است که با موضوعات فرهنگی متناسب باشند و به دنبال آن پیشنهاد طراحی یک سیستم آموزشی با هدف درک درست از حوزه های یادگیری فرهنگ متناسب با اسلامی بودن و ایرانی بودن است. با در نظر داشتن چنین اهدافی است که می توان به توسعه یک برنامه درسی متناسب با جهان بینی و ارزش های فرهنگی فرهنگ اسلامی - ایرانی دست یافت. در چنین رویکردی تاکید برنامه درسی در این رویکرد بر دانش ثابت و قطعی نیست. این رویکرد به جای محتوای بر فرایند یادگیری تاکید دارد. این رویکرد کمتر نگران محتوا و شیوه ارائه آن است بلکه بیشتر به دنبال این است که محتوای به کار گرفته شده تا چه حد پاسخ گو است. محتوا بیشتر از خود موقعیت تربیتی پدیدار می شود. برنامه درسی با توجه به این برداشت از دانش به جای آن که ابزاری برای تثبیت و تکرار باشد ابزاری برای پیدایش جهان های جدید است. در چنین شرایطی است که امکان خلاقیت و تجدید پذیری در محتوا و برنامه درسی را فراهم می شود. از این رو در رویکرد فرهنگی - تربیتی، محتوایی که تدریس می شود می بایست از حالت انتزاعی و ابزاری خارج شده و زمینه ای و فرهنگی شود. دانش باید به دنبال شکل گیری خودش با استناد به زمینه باشد. بر این اساس، مواد آموزش و منابع تامین کننده آن ها باید با نهادهای بومی و محلی و همچنین با نهادهای فراملی و فرا فرهنگی مرتبط باشند. مورن (۲۰۰۶) به عنوان یک انسان شناس فرهنگی ضمن انتقاد از سیستم های آموزشی کنونی می نویسد باید نهادهای فرهنگ بنیادین ایجاد شوند. چون فرهنگ همان چیزی است که به آن پرداخته نشده است. موریسون (۲۰۰۳) از موضوعاتی مانند آموزش سیاسی، شهروندی، رسانه ای، بوم شناسی، فرصت های برابر، چند فرهنگی، حقوق بشر، حقوق اجتماعی و زیباشناسی و... به عنوان مواد مناسب برای محتوای آموزش نام می برد.

نظریه های آموزش و یادگیری

نظریه های آموزش و یادگیری در بسترهای فرهنگی با زمینه های اجتماعی - اقتصادی، تاریخی و فلسفی متفاوت شکل می گیرد. با وجود بنیادهای نظری مشترک در نظریه های آموزش و یادگیری، بسیاری از برنامه های آموزشی و درسی در جهان، مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ و اندیشه های غالب در هر جامعه می گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی آن ها به بار می نشینند. بنا بر این لازم است میزان اثر بخشی نظریه های آموزش و یادگیری را در بستر فرهنگی - اجتماعی هر جامعه مورد مطالعه قرار داد و میزان

کارآمدی آن‌ها را با توجه به ویژگی‌ها و شاخص‌های فرهنگی و اجتماعی آموزش و یادگیری آن به نقد و بررسی گذاشت.

اقتباس رویکردها و روش‌های اندیشه و عمل تربیتی بدون توجه به موقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی زیست و بالندگی آن‌ها آفت‌زا است و در عمل ناکارآمدی‌های بسیار را به فرایند آموزش و یادگیری تحمیل می‌کند. داستان‌های غم‌انگیز ناکامی‌های پیایی اصلاحات آموزشی فراگیر اقتدار بنیاد و تقلیدی، نظام‌های آموزشی بخشی از جهان سوم از جمله ایران را در دهه‌های گذشته به اصلاح‌هراسی یا اصلاح‌گریزی کشانده است. بنا بر این بازبینی ساختار و چارچوب اندیشه و عمل آموزش و پرورش با رویکرد فرهنگی و تاکید بر تربیت ضروری است که باید بر مبنای مطالعات فرهنگی، پژوهش‌های تطبیقی و بهره‌گیری از روش‌های پژوهش کیفی و مردم‌نگارانه انجام و ترویج شود و نتایج آن‌ها در طراحی برنامه‌های درسی، محتوا و فرایندهای آموزش و یادگیری مبتنی بر فرهنگ جامعه موثر افتد و درک عمیقی از تفاوت فرهنگ آموزش و یادگیری در شرق و غرب را تبیین کند.

تدریس در رویکرد فرهنگی - تربیتی

تدریس فعالیت فرهنگی است. فعالیت‌های فرهنگی در قالب سناریوهای فرهنگی تبیین می‌شوند و دانش عمومی در باره‌ی رویدادهایی هستند که در ذهن پدید آورندگان آن‌ها وجود دارند. این سناریوها رفتار فردی و اجتماعی را هدایت می‌کنند و به همگان می‌گویند که چه انتظاراتی باید از خود و یکدیگر داشته باشند. سناریوهای یاد شده به صورتی بسیار گسترده در درون یک فرهنگ مورد استفاده قرار می‌گیرند و بنا بر این به سختی می‌توان آن‌ها را تجزیه و تحلیل کرد. سناریوهای فرهنگی به طور ضمنی از طریق مشاهده، مشارکت و تعامل مستمر و پیچیده آموخته می‌شوند، نه صرفاً از راه مطالعه‌ی آگاهانه و رسمی. این یکی از ویژگی‌هایی است که فعالیت‌های فرهنگی را از سایر فعالیت‌ها متمایز می‌کند. رویکردها و روش‌های آموزشی و تربیتی بدون توجه به موقعیت فرهنگی و اجتماعی در عمل ناکارآمدی‌هایی را برای نظام آموزشی به بار می‌آورد.

در این رویکرد، راهبردهای تدریس باید به تناسب ویژگی‌های مخاطبان و نوع محتوا و امکانات انتخاب شود. تقریباً می‌توان گفت مجموعه راهبردهای آموزشی به دو دسته کلی فعال و غیرفعال تقسیم می‌شود؛ از جمله روش‌های فعال، شیوه اکتشافی یا حل مسئله است و از جمله روش‌های غیر فعال، شیوه توضیحی یا سخنرانی است (صابری و همکاران، ۱۳۸۹). از سویی نباید فراموش کرد که ایران از تنوع قومی و به تبع آن

تنوع فرهنگی برخوردار بوده و ارائه نظام آموزشی یکنواخت در سطح کشور نمی تواند عناصر فرهنگی متنوع و متفاوت اقوام را پوشش دهد. از همه مهم تر شناخت معلمین نسبت به فرهنگ دانش آموزان نیز عنصر کلیدی در برقراری تعامل مناسب میان آنها می باشد که این امر مستلزم بالا بردن آگاهی های فرهنگی معلمان می باشد.

در چگونگی اجرایی کردن برنامه درسی انعطاف پذیری وجود دارد. لازم است که محتوا در بافت موقعیت ارائه شود تا دانش آموزان معنا و ارتباط آن را با یادگیری بهتر درک کنند. با درک اینکه افراد مختلف با شیوه های مختلف یاد می گیرند، طبیعی است که شیوه تدریس موفق نیز باید متفاوت باشد. با این حال آنچه دانش آموزان فرا می گیرند باید شامل برنامه درسی مشترک و چالش آوری باشد. برنامه درسی متعادل دانش آموزان را در تمام حیطه های یادگیری به چالش می طلبد(شورای برنامه درسی، ۲۰۰۲، به نقل از کیخا، ۱۳۹۵).

از ویژگیهای فرهنگ ایرانی- اسلامی در حوزه تدریس، تنوع روشهای تربیتی آن است. روشهایی همچون تلفیق علم و عمل، روش عقلانی، امر به معروف و نهی از منکر(نحل، ۳۰). جهاد، پاداش و تنبیه، توبه، در قرآن به کار رفته است تا مخاطبان در موقعیت های گوناگون اقناع شوند. از این رو در رویکرد فرهنگی- تربیتی راهبردهای تدریس باید بتواند تمام جنبه های شخصیت انسان را شکوفا سازد. بر این اساس معلمان باید با توجه به رشد دانش آموز، محتوای مورد تدریس، ویژگیهای شخصیتی و رشد تربیت دینی و اخلاقی در دانش آموزان راهبردهای مناسب به کار گیرند. با این توصیف یکی از رویکردهایی که در صورت مناسب بودن امکانات آموزش وابسته به زمینه است و می تواند در رویکرد فرهنگی- تربیتی موثر واقع شود.

آموزش پاسخگو از لحاظ فرهنگی، از دانش فرهنگی، تجربه پیشین، سبک های عملکرد یادگیرندگان مختلف(که برای آن ها مناسب تر و اثر بخش تر است) استفاده می کند و با انتظارات و الگوهای فرهنگی گروه مورد مطالعه مطابق است زبان، فرهنگ و جهان بینی گروه مورد مطالعه(مورد نظر) خطوط برنامه درسی و ساختار مدرسه را می سازد. جدا از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، آموزش مناسب فرهنگی، راهی برای حفظ و ایجاد غرور در فرهنگ خانه یادگیرندگان است(مک کارتی، ۲۰۰۳).

یادگیری در رویکرد فرهنگی - تربیتی

در رویکرد فرهنگی - تربیتی یادگیری امری فرهنگی تلقی می شود که همیشه در جریان و پیوسته در حال تکوین و شدن است. مطالعه و تمرین پیاپی در مفهوم یادگیری تاکید بر توانایی در فرایندی است که به خود نوسازی انسان می انجامد. یادگیری به معنای افزایش توانایی از راه کسب تجربه است و فرایندی است که در سر تا سر زندگی آدمی جریان دارد و نیازمند تحول بنیادی در ذهن، بینش، نگرش و طرز تفکر انسان است. چنین تصویری از یادگیری با معنای رایج آن در محاوره های روز مره، یعنی دریافت و نگهداری اطلاعات، بسیار تفاوت دارد. انسان از آن رو به یادگیری و آموزش نیاز دارد که به توانایی او بیفزاید و او را یاری دهد تا بخشی از فرایند حیات بخش هستی باشد، یادگیری زاینده ای است که علاوه بر افزایش توانایی های سازگاری انسان با محیط به گسترش خلاقیت و نوآوری در او نیز کمک می کند. بنابر این تعریف، فرایند و الگوهای آموزش مدرسه ای، برنامه های درسی، سبک های یادگیری و هدف های تربیتی در موقعیت های فرهنگی متفاوت، تفسیرهای گوناگونی.

اگر چه یادگیری در ذهن انجام می شود ولی ریشه در فرهنگی دارد که یادگیری از آن نشات می گیرد. در واقع زمینه فرهنگی یادگیری است، که امکان ایجاد ارتباط بین عوامل مختلف فرایند آموزش و یادگیری را فراهم می سازد. بنا بر این شناخت زمینه ی فرهنگی یادگیری یکی از اساسی ترین ملزومات مدیریت مستمر آموزش و غنی سازی یادگیری اثر بخش است. در رویکرد فرهنگی، مناسبات فرهنگی هر جامعه، زمینه تفسیر و فهم پیچیدگیهای جامعه را فراهم میکنند و موجب یادگیری میشوند. یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیت های فرهنگی رخ می دهد و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است. از این رو یادگیری تابع فرصتها و امکانهایی است که موقعیتهای فرهنگی برای ما فراهم می سازند. آموزش و یادگیری در فرایندی از مناسبات اجتماعی پیچیده که تجلی باورها، ارزشها، نگرش ها و کیفیت رفتار انسان است شکل می گیرد. بنابراین کیفیت فرایند آموزش و یادگیری به قابلیت های فرهنگی یادگیری و کیفیت تقاضای اجتماعی برای آموزش وابسته است.

یادگیری در این رویکرد، بر اساس رویکرد پروژه تعریف می شود. رویکرد پروژه به یادگیری شرایط لازم برای کسب دانش و مهارت های فرهنگی را فراهم می آورد. اصطلاح پروژه، به یک کار برنامه ریزی شده یا مشکلی که یک یا چند نفر برای حل آن یا دستیابی به یک هدف انجام می دهند، اشاره دارد. یک پروژه می تواند تقریباً به هر شکل باشد: به عبارتی یک پروژه می تواند یک طرح درس، یک واحد یا تلاش یک ساله، یا حل یک مساله باشد که می تواند در داخل یا خارج از مرکز یادگیری قرار گیرد؛ این می تواند یک

دانش آموز یا کل مرکز یادگیری را شامل شود؛ و می توان آن را تقریباً در هر موضوع یا فعالیت یادگیری گنجانند. در این روش، یادگیرندگان انعطاف پذیری زیادی در تعریف ماهیت مشارکت و پیگیری منافع خود دارند.

معمولاً رویکرد پروژه‌های یا یادگیری مارپیچ یا حلزونی که برونر (۱۹۹۹) آن را مطرح کرد برای اجرای بخش قابل توجهی از مسئولیت های آموزشی که در مرکز یادگیری قرار دارد، مورد استفاده قرار می گیرد. علاوه بر این، پروژه ها باید برای ایجاد تجارب یادگیری ارزشمند یا یک عملکرد اجتماعی مفید طراحی شود. ذکر این نکته لازم است که رویکرد متمرکز بر پروژه یا یادگیری مارپیچی، مانع لزوم شکل های رسمی فعالیت های یادگیری در مراحل مختلف نیست. یادگیری آموزشی گاهی یک فعالیت حمایتی برای یادگیری مارپیچی و رویکرد پروژه است. در هر دو رویکرد متخصصان باید به دقت برنامه های یادگیری خود را برنامه ریزی کنند. هیل (۲۰۰۱) یاد آور شد که در رویکرد پروژه ای سه مرحله یادگیری وجود دارد که در طول فرآیند یادگیری مارپیچی و دستیابی به دانش و توسعه فرهنگی تکرار می شوند این مراحل عبارتند از :
مرحله ورودی، مرحله بازتابی و مرحله خروجی.

مرحله ورودی

در این مرحله، دانش آموزانی که در فرآیند یادگیری شرکت می کنند و در معرض بسیاری از تجربه های یادگیری فرهنگی قرار می گیرند. در اینجا تجربه های یادگیری شامل فعالیت های درسی مبتنی بر کلاس درس است که یادگیرندگان را برای کسب تجربیات کلیدی فرهنگی آماده می کند.

مرحله بازتاب

در این مرحله دانش آموزانی که در فرآیند آموزش حضور دارند به صورت فرهنگی خود آگاه می شوند. آنها با بازتاب دادن بر تجارب فرهنگی خود، خود آگاهی فرهنگی را کسب می کنند. روش های مورد استفاده در اینجا به اشتراک گذاری حلقه ها، کنفرانس ها، فعالیت های گروهی و مجلات می باشد.

مرحله خروجی

مرحله خروجی متشکل از به اشتراک گذاری تجارب یادگیرندگان با یکدیگر است. مرحله خروجی زمانی اتفاق می افتد که جامعه از یادگیری یادگیرنده سود برد. تجربیات خروجی می تواند به صورت:

- گزارش های پیشرفتی به دیگران از جمله سایر نهادهای تربیتی حاکم بر جامعه

- نمایش یادگیری، ایجاد شده توسط یادگیرندگان در مرکز یادگیری یا دیگر مکان های های

آموزشی - فرهنگی باشد. تجربه خروجی لازم است کارها یا به چیزهایی را به اشتراک بگذارد که در واقع به

طور خاص در جامعه مفید واقع شود. لازم به ذکر است که در این رویکرد، همه رکوردهای یادگیرندگان باید پیشرفت را نشان دهد. هر چند در تحلیل نهایی، جامعه موفقیت یادگیرنده را ارزیابی می کند. گفتنی است که روش یادگیری پروژه ای یا یادگیری ماریچی، روش یادگیری مادام العمر است چرا که تجارب یادگیری دانش و مهارت های فرهنگی در زمینه های زندگی واقعی، جهان بینی وارزش ها آموخته می شود.

یادگیرنده

یادگیرنده بیش از توجه به حفظ محتوای سنگین آموزشی و به خاطر سپردن نظریه های مختلف اندیشمندان گذشته، به آزمایش فهم و کسب تجربه از آنها میپردازد، آنها را عمیقاً درک و کاملاً با وجود خود حس و تجربه میکند. در چنین شرایطی رفتار پایدار مستلزم کسب مهارتهای لازم است که یک کودک میتواند آن را در اثر سالها تکرار و تجربه بدست آورد و این البته یک ارزش به حساب میآید.

نقش یادگیرنده در این رویکرد "مشارکت در فرایند یادگیری" است. در چنین شرایطی است که یادگیرنده موفق خواهد شد از طریقی که دانش و معارف بشری حاصل آمده به اکتشاف مجدد آن ها نائل آید و آن چه رابه دست آورده، درونی سازد. به اعتقاد فرارو^۱ (۲۰۰۱) در چنین سطحی از آموختن است که می توان شاهد وحدت شخصیت یادگیرندگان بود و به راحتی میتوان تفاوت های فرد " تربیت شده " را از فرد " تربیت نشده " تشخیص داد.

ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی

ارزیابی برنامه درسی بر پایه فرهنگ باید در بر گیرنده اهداف کلی، جزئی، موضوعات اصلی و فرایند آموزشی باشد. فرم های مرسوم ارزیابی برنامه عبارتند از: ارزیابی تکوینی و تراکمی. ارزیابی تکوینی مرتبط با اهداف برنامه در کوتاه مدت است. این ارزیابی برای هدف تشخیص، اصلاح و بازبینی در حین اجرای برنامه انجام می شود. ارزیابی تراکمی برای ارزیابی پس از آموزش صورت می گیرد. این ارزیابی به منظور دست یابی به اهداف بلند مدت انجام می شود. طرح ارزیابی که در ادامه آمده است مرتبط با ارزیابی تراکمی است. گر چه جنبه های بسیاری از برنامه درسی وجود دارد که می تواند مورد ارزیابی قرار گیرد، دو ویژگی اصلی برنامه که باید مورد ارزیابی قرار گیرد؛ اثربخشی و پذیرش.

اثر بخشی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی

¹ - Ferrarro

در ارزیابی "اثر بخشی" برنامه درسی سوال کلیدی این است که آیا یادگیرندگان به اهداف خود رسیدند؟ برنامه درسی چه اثراتی داشته است؟ در ارزیابی "پیشرفت" اهداف برنامه، باید تعیین شود که چه معیارهایی برای سنجش اهداف برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی استفاده می شود؟ اهداف اصلی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی باید انجام دادن باشد با کسب دانش، مهارت ها، ارزش ها و آمادگی های فرهنگی معیار پیشرفت اهداف رویکرد فرهنگی - تربیتی عبارت است از:

- یادگیرندگان به سطح مهارت یک مدل پذیرفته شده به عنوان استاندارد های مقایسه نائل شده باشند.
- یادگیرندگان توانایی به اشتراک گذاشتن دانش و مهارت های فرهنگی خود را به وسیله نشان دادن به دیگران داشته باشند.

- یادگیرندگان تظاهرات شخصی از اکتساب دانش و مهارت فرهنگی (مثل آماده کردن یک اردو گاه ماهی) را به نمایش بگذارند.

- یادگیرندگان به طور فعال ارزش های فرهنگی را عملاً در زندگی روزمره خود نشان دهند. ضمناً باید به اثرات غیر منتظره یا نتایج برنامه نیز توجه داشت. منابع اطلاعاتی می تواند مصاحبه با یادگیرندگان، اعضای جامعه، مدیران، مربیان باشد.

قابلیت پذیرش برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی

در ارزیابی پذیرش برنامه درسی، سوالات کلیدی این است که آیا برنامه درسی برای یادگیرندگان، مدرسان، مدیران و جامعه قابل قبول است؟ آیا یادگیرندگان از برنامه لذت می برند یا از آن قدردانی می کنند؟ منابع اطلاعات در بررسی قابلیت پذیرش عبارت است از: - پرسشنامه ارزیابی برنامه یادگیرندگان، - مصاحبه ها با یادگیرندگان، - نرخ افت، - اطلاعات حضور، - مشاهدات در برنامه، - نرخ ثبت نام برنامه های بعدی، - انتخاب های آکادمیک یادگیرندگان، - درخواست های عمومی برای اطلاعات برنامه، - ارزیابی جامعه آيا جامعه با نتایجی که می بیند خوشحال است؟ جنبه های دیگر که باید با توجه به برنامه ها ارزیابی شود عبارتند از: - آموزشگر ها، - تسهیل کننده ها، - مواد منابع، - برنامه ریزی، - یادگیرنده ها. لازم به ذکر است که در حال حاضر هیچ روش رسمی برای ارزیابی دستیابی به اهداف فرهنگی شناخته نشده است. این حوزه ای از آموزش فرهنگی است که نیاز به پژوهش بیشتر دارد.

زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی

زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی شامل جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). دلالت های رویکرد فرهنگی – تربیتی در این زیر نظام این است که رویکرد فرهنگی – تربیتی مربیان را بر می انگیزد که امکان خطای آدمیان را بپذیرند و تلاش برای جبران آن رامحترم بشمارند. در این رویکرد رابطه تعاملی بین برنامه ریز و بهره گیر به رسمیت شناخته می شود. همینطور توافق و آماده سازی اجتماعی (اعم از دست اندرکاران و مخاطبان و مرتبطان و ذی نفعان) مورد تاکید است، اقلان از طریق استدلال و شواهد دنبال می شود. در این رویکرد معلمان از پرسش های دانش آموزان استقبال کنند، آنان به پرسش های دانش آموزان خود به چشم گوهی انسانی می نگرند،

امروزه تلاش جهانی برای بهسازی آموزش به طور عام، به معلم بیش از سایر عناصر تعلیم و تربیت می پردازد. اگرچه این توجه در برنامه های راهبردی وزارتخانه ها و دپارتمان های آموزشی در کشورهای مختلف جهان طبیعی است ولی اخیراً ترویج نگاه به تربیت معلم در برنامه های راهبردی آموزش بسیار مورد توجه قرار گرفته است. تکاپوی جهانی برای تغییر آموزش دست کم ناظر بر اهمیت هویت فردی و اجتماعی انسان، و آینده ی علمی و فناوری جوامع است. مرزهای جدید دانش، کودکان ناآرام، سرعت و هیجان بازی های الکترونیکی و فیلم، نسل های پرشتاب، نیازها و رازهای تازه، هدف های گریزان از دسترسی، تحکم و تسلط فناوری های نرم، پیچیده و فرهنگ ساز، نیاز به برنامه های تربیتی غنی برای معلم را برای هر ملتی بیش از پیش آشکار ساخته است. تحولات شتابان جهان امروز چالش های فرهنگی بسیاری را فراسوی انسان قرار می دهد و فشارهای اجتماعی را برای مسطح کردن سازمان ها (سازمان های تخت و دور از سلسله مراتب سازمانی و اقتدار رسمی) بیشتر می کند و در چنین شرایطی، توانمندسازی معلم به توجه بیشتری نیاز دارد. صحنه ی رقابت های جهانی و نیروهای رقیب، به تدریج از شرایط مکانیکی خارج می شوند. بنابر این، تعلیم و تربیت و معلم، از نظر منافع ملی (اعم از منافع حفظ بقا، حیاتی و مهم) جزو منافع سطح اول منافع حفظ بقا محسوب می شوند، منافی که دسته ها و سطح های بعدی منافع در خدمت آن قرار دارند.

نقش معلم در فرایند یادد دهی – یادگیری

این رویکرد صلاحیت معلمان را در مشارکت در طراحی و تدوین برنامه های جدید آموزشی مورد تأیید قرار داده است. بدین معنی که در این رویکرد نقش قابل ملاحظه ای برای معلم در طراحی و تولید برنامه های جدید، فراهم نمودن فرصت های مناسب یادگیری و غنی سازی تجربیات یادگیرنده تعریف شده است. **نتیجه منطقی این دیدگاه قائل نشدن هویت مستقل مطالعاتی برای پدیده یاددهی و یادگیری است.** امروزه تلاش

جهانی برای بهسازی آموزش به طور عام، به معلم بیش از سایر عناصر تعلیم و تربیت می‌پردازد. تکاپوی جهانی برای تغییر آموزش، مرزهای جدید دانش، کودکان ناآرام، سرعت و هیجان بازی‌های الکترونیکی و فیلم، نسل‌های پرشتاب، نیازها و رازهای تازه، هدف‌های گریزان از دسترسی، تحکم و تسلط فناوری‌های نرم، پیچیده و فرهنگ ساز، نیاز به برنامه‌های تربیتی غنی برای معلم را برای هر ملتی بیش از پیش آشکار ساخته است. در چنین شرایطی، توانمندسازی معلم به توجه بیشتری نیاز دارد.

در فرهنگ اسلامی- ایرانی معلم واسطه فیض الهی است. علم بالاترین نعمتی است که به انسان ارزانی شده است و این نعمت از مجاری فیض الهی صادر می‌شود. معلم مجرای این بالاترین فیض خداست. به همین دلیل هم مسئولیتش بسیار کلیدی است. در فرهنگ دینی ما که محور آن قرآن است بالاترین تمجیدها از عالم و معلم به عمل آمده است و بدترین تویخ‌ها هم به عالم و معلم شده است. حتی آن تشبیه‌های تند قرآنی، "کمثل الکل"، "کمثل الحمار"، خطاب به عالم و معلم است. درحالی که بالاترین تمجیدها نیز از عالم و معلم به عمل آمده است: "علم الآدم الاسماء کلها". بنابراین این جایگاه بزرگ، جایگاهی است که واسطه فیض خداست. اگر کسی در همین چارچوب فیض الهی حرکت بکند، بالاترین رتبه را در حرف و مشاغل از آن خود قرار داده و در بالاترین جایگاه قرار گرفته است و اگر کسی در آن دستکاری و خیانتی کند، بدترین وضعیت را دارد. از سوی دیگر در نگاه فرهنگ اسلامی- ایرانی، ماموریت معلمی فقط انتقال دانش نیست. معلم به معنای کاملش همه چیز است یعنی پایه ساختن شخصیت است (اعرافی ۱۳۹۵). لذا باید :

در آماده سازی معلمی اولاً ویژگی‌های دانشی و علمی و ثانیاً ویژگی‌های اخلاقی، معنوی، تربیتی و سوم ویژگی‌های روشی و مهارت‌های لازم مورد توجه قرار گیرد. در این هر سه شاخه، باید معلم در اوج قرار داشته باشد. همچنین معلم امین و مسئول است. بنا براین ارتقاء معلم در این رویکرد، بحث جدی و اساسی است زیرا در نظام اسلامی معلم ضمن اینکه امین خداست به طور ویژه امین نظام اسلامی هم هست. همان‌طور که امین خانواده و نظام خانواده است. بنابراین معلم ۴ امانت را به دوش می‌گیرد: امانت الهی، امانت دولت و حکومت، امانت خانواده و امانت جامعه. همه اینها نشان‌دهنده جایگاه معلم است. در بند ۱۰-۲ سند هم اشاره شده است.

نکته مهم در این زمینه این است که در جذب معلم و همین‌طور آماده سازی، حفظ و ارتقاء معلم، معلم در کنار برخورداری از ویژگی‌های فوق‌الذکر لازم است از سواد فرهنگی برخوردار باشد. فرهنگ را فهمیده و باور داشته باشد و توان نقد و نقادی و پالایش فرهنگ را داشته باشد و بتواند این توانمندی در

دانش آموزان نیز ایجاد کند. معلمان نه تنها بر اساس ایجاد ارتباط دوستانه یا فعالیت های عمومی مدرسه برای برقراری روابط دوستانه میان دانش آموزان تلاش می کنند بلکه در فعالیت های آمد و شد روزمره ی کلاس و مدرسه، جلسات مربوط به کلاس، گروه های یادگیری، فرایند رهبری فعالیت های کلاس و مدرسه توسط دانش آموزان، مشارکت در فعالیت های آموزشی، مباحث درسی، اداره ی کلاس مدرسه (حتی برای دانش آموزان کلاس اول ابتدایی)، فهم میراث فرهنگی، نقد میراث فرهنگی، پالایش و تنومند کردن آن فرصت هایی را فراهم می آورند تا روابط انسانی تقویت شود و احساس تعلق و وابستگی مثبت به کلاس و مدرسه در کودکان به وجود آید. علی رغم این ویژگی ها معلم از ارشدیت نیز برخوردار است. این توانایی صرفا بر اساس سن به دست نمی آید بلکه ناشی از دوران تجربه و اندیشه است.

این ویژگی تا حدودی همسو با ویژگی است که کاتز (۲۰۰۵) انسان شناس معروف از آن یاد می کند. کاتز در مدل فرهنگی خود از مدل "معلم به عنوان شفا دهنده" یاد می کند. به اعتقاد وی "معلم به عنوان شفا دهنده" کسی است که با درک معنوی و شناخت معنوی خود، به دنبال احترام و تقویت ارتباطات بین خود/ و یادگیرندگان و موضوع درس است؛ او بین مدرسه، جامعه و جهان بزرگ رابطه برقرار می کند. تدریس به عنوان التیام دادن یا بهبودبخشی (شفا بخشی) خلق مجدد بعد اخلاقی و معنوی تدریس است. با فهم شفابخشی یا التیام یا بهبودی بخشی به عنوان فرایندی که معنی را از زندگی روزمره استخراج می کند، بدینوسیله معنویت انتقال پیدا می کند. از این روست که به اعتقاد کاتز (۲۰۰۵) معلم در ویژه ترین شیوه هم "هم دهنده و دریافت کننده" است. کاتز و دنیس (۲۰۰۴) یادآور شدند معلم به عنوان شفا دهنده " دانش را به اشتراک می گذارد، آن را به دیگران انتقال می دهد، تا این که دانش را برای خود نگه دارد و یا از آن برای کنترل دیگران استفاده کند. او به آسیب پذیری دانش آموزان خاص توجه ویژه دارد. او به تمام مراحل کار احترام می گذارد. یعنی او به دانش، یادگیرنده، جامعه، خود و حرفه و مسئولیت خود احترام می گذارد. او کسی است که دوست و مراقب دانش آموزان است. معلم از نیازهای یادگیرنده در زندگی معنوی، ذهنی، جسمی و احساسی خود مراقبت می کند. به ارزش های بومی فرهنگی احترام می گذارد. این به این معنی است که برای چنین معلمی تدریس (یا به اشتراک گذاری دانش) از قلب آغاز می شود. علاوه بر این، مربیان فرهنگ محور این امکان را دارا هستند که آگاهی جدید را در میان دانش آموزان خود با استفاده از نگرش های ارزشی در تدریس شان ایجاد کنند. شفا بخشی از طریق نگرش و آموزش هایی که شخص انجام می دهد، حاصل می شود. کاتز (۲۰۰۵) یاد آور شد شفا بخشی زمان را از برنامه نمی گیرد، آن یک کیفیت آموزش است که در کل برنامه موج می زند.

معلم دانش آموزان را از طریق توانمندی هاشون آموزش می دهد. به عبارت دیگر گلوریالادسون-بیلینگز(۱۹۹۲) یاد آور شدند که معلمان پاسخگو به لحاظ فرهنگی، معلمانی هستند که یادگیری سیاسی، هیجانی، اجتماعی، عقلانی را رشد دهند و با استفاده از مرجع های فرهنگی دانش، مهارت و نگرش را انتقال دهند. معلمان پاسخگو از لحاظ فرهنگی، معلمانی هستند که کل وجود کودک یا یادگیرنده را آموزش می دهند. معنی این حرف این است که معلمانی که به لحاظ فرهنگی پاسخگو هستند، نه فقط اهمیت موفقیت تحصیلی را درک می کنند بلکه به دنبال حفظ هویت فرهنگی و میراث فرهنگی هستند. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش پاسخگوبه لحاظ فرهنگی به دانش آموزان کمک می کند ارزش های قومی خود را در حین تصحیح خطاهای واقعی در مورد میراث فرهنگی روشن کنند. در مورد میراث فرهنگی بر روی عناصر اجتماعی کردن فرهنگی شون که مستقیماً روی یادگیری تاثیر می گذارد، متمرکز شوند. از این رو، دانش آموزان را پاسخگو برای دانستن، فکر کردن، پرسش کردن، تحلیل کردن، احساس کردن، تامل کردن، مشارکت کردن و عمل کردن می دانند.

زیر نظام مدیریت و راهبری تربیتی

زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی نظامی است جامع وچابک در سطوح مختلف کلان، عالی، میانی واجرایی که ضمن برخورداری از ویژگی های سازمان یادگیرنده، قادر است با هوشمندی همه نیروهای تغییر را بطورهماهنگ، کارا و اثربخش در جهت غایت تربیت یعنی "تحقق مراتب حیات طیبه در همه ی ابعاد" و اهداف تربیت، یعنی رهنمون سازد آمادگی متریبان برای تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد رهنمون سازد. منابع انسانی، مالی، فیزیکی، اطلاعاتی و زمان، فرایندهای مدیریت و برنامه ریزی درسی، پژوهش ها، سبک ها، نقش ها و فنون اداره و اعمال تغییرات لازم و به موقع و سازماندهی و اصلاح تشکیلات و روش ها از جمله این نیروها هستند که در زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی مورد توجه قرار گرفته اند. به بیان دیگر این زیرنظام بابرنامه ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت وکنترل، تمام عوامل، مولفه ها، منابع و فرصت هارابرای تربیت شایسته متریبان، همسو وهماهنگ، کرده وازبروز یا اثربخشی موانع، تهدیدها و آسیب هاجلوگیری به عمل می آورد(مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

از آن جایی که رویکرد فرهنگی- تربیتی با ارزش ها، باورها و جهان بینی و همینطور نیاز سرو کار دارد پس "اعتماد" در این رویکرد از جایگاه مهمی برخوردار است. رویکرد فرهنگی- تربیتی سیاست گذاران و تصمیم سازان آموزشی را بر می انگیزد که جسارت پرسیدن، شجاعت، دانستن و پذیرش مسئولیت های اجتماعی ناشی از آگاهی را نهادینه نمایند. مدیران آموزشی را بر می انگیزد که بیش از نتیجه به بهبود

فرایندهای عمل بیندیشند. علاوه بر این، این رویکرد به فرایند توانمند سازی افراد اعم از والدین و کار گزاران آموزشی یاری می رساند تا مدرسه ای بسازند که همه ی افراد آن تلاش کنند از یکدیگر بیاموزند.

این رویکرد صلاحیت و رهبری معلمان را در مشارکت در طراحی و تدوین برنامه های جدید آموزشی مورد تأیید قرار داده است. بدین معنی که در این رویکرد نقش قابل ملاحظه ای برای معلم در طراحی و تولید برنامه های جدید ، فراهم نمودن فرصت های مناسب یادگیری و غنی سازی تجربیات یادگیرنده تعریف شده است(قورچیان،۱۳۷۴). **نتیجه منطقی این دیدگاه قائل نشدن هویت مستقل مطالعاتی برای پدیده یاددهی و هویتی ممتاز برای یادگیری است.**

اعتماد به مدیران یا برنامه ریزان عامل مهمی در جلب مشارکت و پذیرش اهداف برنامه است. اما این نکته نیز مهم است که در رویکرد فرهنگی پذیرش اهداف به خودی خود هدف نیست بلکه موضوع مشارکت اصل است و دستاورد آن ، خواه این دستاورد پذیرش اهداف باشد ، خواه توسعه اهداف و خواه تولید دیگر اهداف باشد مقبول است. اگر از اقناع سخن به میان می آید به معنای توجیه نیست. اقناع حاصل از استدلال و شاهد مورد نظر است و بر بنیاد مشارکت استوار است. در این فرایند گفتگویی برای اعتلا مطرح است نه فرمانی برای اطاعت. رویکرد فرهنگی / تربیتی با اطلاع رسانی صادقانه به اشخاص و گروه های مختلف در سطح عمومی همراه است و سعی در اقناع مخاطبان دارد. در فرایندهای اقناعی تغییر نگرش و باور، فرصت برای تأمل ، تفکر و جلب اعتماد یک اصل مهم است. به همین دلیل تلاش برای اقناع ، دیر بازده امادر عین حال عمیق است. تغییرات در خدمت پاسخگویی به نیازهای ادراک شده و به درخواست او شکل می گیرد . در این رویکرد بین برنامه ریز و بهره گیر به سختی می توان تمایز گذاشت و آن چه تحقق می یابد به خواست همان کسی است که به عمل می پردازد و از آن بهره می گیرد.

زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی

زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی مسئولیت تأمین منابع مالی از راه های متنوع و تخصیص آن برای تدوین و اجرای برنامه های تربیتی و درسی، تأمین فضای تربیتی و اداری، بکارگیری مربیان، تهیه تجهیزات، فن آوری و کتاب های درسی و کمک درسی، پژوهش و ارزشیابی، و راهبری و مدیریت تربیتی و اداره امور مدارس در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارد. علاوه بر این زیر نظام مسئول ساماندهی چگونگی بخرج گرفتن منابع تخصیص یافته است که بر عملیات مالی و نگهداری حساب ها و نظارت بر آنها متمرکز است . این زیر نظام، ضمن آن که خود یک سیستم(یا زیر سیستم) مستقل بشمار می آید، به لحاظ

ماهیت سیاست پذیری خود، جزیی از زیرنظام رهبری تربیتی و مدیریت نظام تربیت رسمی و عمومی، که مهم ترین وظیفه آن سیاست گذاری است، محسوب می شود (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری محوریت این زیر نظام، وجه سیاست گذاری منابع و ابزارهای مالی در تخصیص منابع مالی است. بحث جدی در این زیر نظام در سیاستگذاری منابع مالی، توجه به نیازهای واقعی و اولویت دار است و همینطور گسترش دامنه مشارکت های داوطلبانه است.

توجه به نیازهای واقعی و اولویت دار به یمن زیادتی تابع زیست بوم و موفقیت های گوناگون فرهنگی است. این موضوع محوری در رویکرد فرهنگی - تربیتی است. در رویکرد فرهنگی - تربیتی، نیازها دارای سطوحی است یکی از سطوح نیازها، نیازهای فرا بدن (معنوی) است که حاصل تعامل فرد با اجتماع است. در فرهنگی بودن همین احساس نیاز است که پایه و اساس سایر امور واقع می شود. یعنی فرد در خود زمینه ای برای بهره گیری می یابد و از درون خود فریاد برای عمل کردن می شنود. این دو وجه در درون فرد ریشه دارند و سبب می شود تا عمل او از سوی دیگران خود مختار و از سوی خودش "فایده مند" ارزیابی شود. در این شرایط، عمل شخص با آداب و ارزش هایی همراه می شود و اشخاص دارای این اعمال، در تعامل با یکدیگر به زبانی مشترک دست می یابند. در چنین موقعیت ها و شرایطی اجتماع شکل می گیرد. بدین ترتیب فرهنگی بودن با رضایت همراه می شود. در رویکرد فرهنگی، محور بودن شخص و رضایت او حائز توجه است.

تاکید بر گسترش دامنه مشارکت های داوطلبانه در این زیر نظام به گونه ای است که کلید واژه اصلی رویکرد فرهنگی - تربیتی بحث مشارکت است. در این زیر نظام نیز از ویژگی های اصلی جامعه ایران - اسلامی، وجود و استمرار رسم و عرف خیرات و موقوفات است. ضمن توسعه فرهنگ مشارکت های داوطلبانه را امری ضروری می داند. هدایت یا توسعه آن ها، افزون بر ایجاد فضاهای تربیتی، لازم است به سمت ابعاد کیفی در تربیت عمومی و رسمی گسترده شود (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

زیر نظام تامین فضا، تجهیزات و فن آوری

زیر نظام فضا، تجهیزات و فن آوری کلیه فعالیتهای برنامه ریزی، سامان دهی، طراحی، اجرا، نظارت و پشتیبانی مربوط به تامین کالبد نظام تربیت رسمی و عمومی و تدارک تجهیزات و فن آوری آن را متناسب با ساحت های تربیت و هماهنگ با مولفه های معماری، طراحی شهری، تکنولوژی ساخت، لوازم و تجهیزات، منابع (انسانی - مادی - مالی) و مدیریت فنی و مهندسی در راستای دستیابی به اهداف نظام تربیت رسمی و

عمومی به عهده دارد. تأمین کالبدی فضاهای تربیتی از طرفی تبیین کننده و پاسخگوی نظری در امر طراحی فضا، تولید و تأمین تجهیزات و فن آوری مبتنی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی متناسب با شرایط جسمی، روحی، جنسیتی، اقلیمی، برنامه درسی و... بوده و از طرف دیگر تسهیل کننده فرایند یاددهی - یادگیری و تحقق اهداف تربیتی برای رشد و پیشرفت کشور است و به اموری چون تنوع فضاها، اثربخشی و روز آمدی، تولید و تأمین تجهیزات و فن آوری، زیباسازی و با نشاط سازی محیط درونی و بیرونی، نحوه تأمین منابع و توسعه مشارکت های مردمی، مشارکت فراگیران و کاربران در نگهداری فضا، تجهیزات و فن آوری توجه دارد (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

در این زیر نظام، فضای تربیتی به کلاس درس خلاصه نمی شود بلکه تربیت، در محیط تربیتی اتفاق می افتد که شامل کلاس درس، حیاط مدرسه، آزمایشگاه ها، کارگاه ها و حتی محیط خارج از مدرسه می باشد. در تمام این محیط ها، پیام های تربیتی به متریان منتقل می شود. لذا برای دستیابی و تحقق اهداف تربیتی، باید تمام این محیط ها مدیریت و هماهنگ شوند. زیرا از منظر فلسفه تربیت رسمی و عمومی، مدرسه کانون تربیتی محله و تجلی بخش حیات طیبه است بنابراین باید در طراحی و ساخت مدرسه تدابیری اتخاذ کرد تا ارتباطات مدرسه با محیط تسهیل شود و زمینه ارائه خدمات مؤثر به محیط در آن تدارک شود.

رویکرد این زیر نظام در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) عمدتاً فرهنگی تعریف شده است. از این رو در مبانی نظری در تعریف رویکرد این زیر نظام آمده است که: در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری کلان این زیر نظام ساماندهی موقعیت های تربیتی است. طراحی و ساخت فضا و تولید و تأمین تجهیزات و فناوری در، تربیت رسمی و عمومی تابعی از عناصر موقعیت است که در آن، ویژگی میان رشته ای، تعاملی و فرهنگی بودن به شکل جامع و همه جانبه مد نظر قرار می گیرد. در سامان دهی موقعیت های تربیتی در مدرسه صالح ویژگیهای زیر مورد تأکید است: از این ویژگی ها، مقتضیات جغرافیای محلی، مقتضیات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، مقتضیات عصری و زمانی، اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی در مراحل و ساحت های تربیت عمدتاً فرهنگی هستند که رویکرد فرهنگی - تربیتی مروج آن است.

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی

پژوهش و ارزشیابی در نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان یک فعالیت ماموریت گرا، بر مبنای، رسالت، اهداف و ماموریت های نظام تربیت رسمی و عمومی استوار است. درک و بهبود مستمر موقعیت نظام تربیت رسمی و عمومی در سطح ملی و جهانی در قالب چرخه تولید دانش کاربردی، اشاعه، کاربست و ارزشیابی از یافته ها صورت می پذیرد (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در رویکردهای این زیر نظام در مابین نظری سند تحول بنیادین، مهمترین شرط انجام پژوهش را نیاز مخاطب به ویژه در درون مدرسه مطرح شده است. اعتقاد سند تحول بنیادین بر این است که بر اساس نیاز مخاطب است که عرضه گرایی با تقاضا و کاربرگرایی به تعادل خواهد رسید. توجه به نیاز مخاطب در این زیر نظام به گونه ای است که کانون اصلی رویکرد فرهنگی- تربیتی در فرایند تربیت توجه به نیازها است. علاوه بر این از اصول این زیر نظام توجه به مشارکت و تعامل بین پژوهش و اجرا و بهره بردار یافته های پژوهشی است این نکته ای است که کانون توجه رویکرد فرهنگی- تربیتی در کلیه فرایند و مراحل تربیت است. نکته بعد حاکمیت اخلاق گرایی در این زیر نظام است که اخلاق گرایی یعنی توجه به ارزش ها و باورهای حاکم، توجه به جهان بینی که کانون اصلی رویکرد فرهنگی- تربیتی است. نوآوری و پویایی همینطور استمرار و پیوستگی و همه جانبه گری از اصول و باید ها و بایسته های زیر نظام پژوهش و ارزشیابی است که این بایسته هانقطه تمرکز رویکرد فرهنگی- تربیتی است. به گونه ای که رویکرد فرهنگی- تربیتی با این ویژگی ها به معرفی خود می پردازد.

فهرست برخی از منابع

- افتخار زاده، محمود رضا (۱۳۷۷)، ایران و آئین فرهنگ، تهران: انتشارات رسالت قلم.
- اکبری، حسین، اکبری، محسن. (۱۳۹۵). معنویت اجتماعی در پرتو نماز و حیات طیبه از منظر قرآن. پنجمین اجلاس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت؛ الگوی پایه پیشرفت.
- آرمند، محمد (۱۳۷۲)، رابطه نگرش های معلم با روش تدریس و ویژگی های شخصیتی آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- آشوری، داریوش (۱۳۷۶) ما و مدرنیته، تهران: موسسه فرهنگی صراط.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶)، ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲) درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تهران: انتشارات باقری، خسرو (۱۳۸۸). دیدگاههای جدید در فلسفه تعلیم تربیت، تهران: انتشارات علم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: علمی و

فرهنگی

- باقری، خسرو (۱۳۸۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مدرسه پناهیان، علیرضا. (۱۳۹۲). سوگیری طرح تحول آموزش و پرورش به سمت معارف غیردینی / مفهوم «تقوا» کجای طرح است؛ بازیابی شده از www.ghatreh.com تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- جعفری، محمدتقی. (۱۳۸۷). حیات معقول. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمدتقی جعفری.
- چارچوب طرح جامع تربیت (۱۳۸۰)، دبیرخانه شورای برنامه ریزی طرح جامع تربیت. حسینی، سید علی اکبر (۱۳۶۴)، مباحثی چند پیرامون تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حسینی نسب، سید داوود، علی اقدم، اصغر (۱۳۷۵)، فرهنگ تعلیم و تربیت، تبریز، نشر احرار. حق خواه منیره. محمد حسنی، صدیقه. (۱۳۹۴). پیشرفت فرهنگی و جایگاه حیات طیبه در فقه خانواده. ندای صادق. ۶۴. ۵۹
- داودی، محمد (۱۳۹۴). سیره تربیتی پیامبر اهل بیت. تهران: پژوهشکده حوزه و دانشگاه

سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۸۲)، فرهنگ آموزش در ژاپن، برنامه درسی و فرایند یاددهی - یادگیری دوره ابتدایی ژاپن، تهران: انتشارات روزنگار.

سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۸۸ الف)، آموزش به مثابه فرهنگ: بررسی فرهنگ آموزش در ژاپن و مقایسه آن با آمریکا: تهران، موسسه فرهنگی منادی تربیت.

سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۸۸ ب)، فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم نگارانه با رویکرد تربیتی، تهران: انتشارات مدرسه.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶) روانشناسی نوین و آموزش. تهران. انتشارات دوران، ویرایش ششم. شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن؛ کاظمی، حمیدرضا (۱۳۹۰) برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی.

شریعتمداری، علی (۱۳۷۰)، رسالت تربیتی مراکز آموزشی، تهران: انتشارات سمت. شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۶۴)، فرهنگ اصطلاحات علوم تربیتی، تهران: انتشارات حقیقت. شولتز، دوان، نظریه های شخصیت، ترجمه کریمی و همکاران (۱۳۷۸)، تهران: انتشارات ارسباران. صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۲) بررسی و نقد فلسفی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس

صادق زاده، علیرضا. حسنی، محمد. احمدی، آمنه. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت عمومی و رسمی جمهوری اسلامی ایران. شورای عالی آموزش و پرورش. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۰). تفسیر المیزان. سید محمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.

طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۰). تفسیر المیزان. لبنان: دارالکتب الاسلامیه. الطبرسی، ابی علی الفضل بن الحسن. (۱۹۸۸). مجمع البیان فی تفسیر القرآن. هاشم رسولی محلاتی (۱۳۷۹)، فضل الله یزدی طباطبایی

طرح کلیات نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷)، تهران: وزارت آموزش و پرورش. عزیز، حسن (۱۳۷۳)، تجزیه و تحلیل چگونگی تدریس اساتید دروس برنامه ریزی دانشگاه ههای تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

علم الهدی، جمیله (۱۳۸۶) فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: سازمان پژوهش و برناه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

علی اکبری، حسن. (۱۳۹۰) حیات طیبه هدف غایی تعلیم و تربیت اسلامی. بازیابی شده از

ketabnak.com

فردانش، هاشم (۱۳۸۷) مقایسه رویکردهای تغییر مفهومی برای تبیین موضوع های فرهنگی در

میان دانش آموزان، مجله نوآوری های آموزشی، ۲۶، ۶۷-۸۸.

فرهنگی، علی اکبر (۱۳۷۷)، نظری به فرهنگ، نامه فرهنگ شماره ۳۰.

قاسمی پویا (۱۳۸۵)، محیط تاریخی - فرهنگی موثر بر آموزش، مطالعات محیطی سند ملی ایران.

کاردان، محمد علی (۱۳۷۵)، سیر آراء تربیتی در غرب، تهران: انتشارات راه نو.

کلیات طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی (۱۳۸۹)، دفتر آموزش راهنمایی معاونت آموزش

متوسطه، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

کی وز، جان ب (۱۹۹۵) دنیای یادگیری در مدرسه، ترجمه فرخ لقا رئیس دانا (۱۳۷۶)، تهران

انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کیا، علاء لدین (۱۳۸۳)، مروری بر زمینه ها، سیاست ها، دستاوردها، آسیب ها و راهبردهای تلفیق در

آموزش و پرورش. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

کیخا، علیرضا (۱۳۸۹). مبانی فلسفی الگوی تعادل محور در برنامه درسی. نخستین همایش ملی

بومی سازی

مصوبات شورای عالی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۳)، تهران: شورای عالی وزارت آموزش و

پرورش.

منصوری، رضا (۱۳۸۳)، عزم ملی برای توسعه فرهنگی ایران، تهران: انتشارات طرح نو.

موسوی مقدم، سید رحمت الله. علی زمانی، امیرعباس. (۱۳۹۰). ساحت های وجودی انسان از

دیدگاه علامه طباطبایی. اندیشه نوین دینی. ۲۷. ۵۳

مهدوی هزاوه، منصوره. ملکی، حسن. مهر محمدی، محمود. عباس پور، عباس. (۱۳۹۵). حیات

طیبه، چشم اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی های معلم دوره ابتدایی.

پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ۳۰. ۱۳۹

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۸)، تلفیق در برنامه درسی، تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال، فصلنامه

پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۲-۱۱.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹)، باز اندیشی فرایند یاددهی و یادگیری و تربیت معلم، تهران: انتشارات

مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، برنامه درسی : نظرگاه ها، رویکردها، چشم اندازها، مشهد : انتشارات آستان قدس رضوی.

مقام معظم رهبری (۱۳۹۲)، سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، تهران : دفتر نشد و حفظ آثار حضرت آیت الله خامنه ای

نادری، مهدی (۱۳۹۵). مدل نظری حیات طیبه به مثابه آرمان انقلاب اسلامی در اندیشه سیاسی حضرت آیت الله خامنه ای (بر اساس روش تئوری داده بنیاد). *پژوهشنامه انقلاب اسلامی*. ۲۰. ۵۱.

نبوی، زهره سادات. فرامرز قرا ملکی، احد. درزی، قاسم (۱۳۹۳). رویکرد مسئله محور در تفسیر حیات طیبه در آیه ۹۷ سوره نحل. *مطالعات تفسیری*. ۲۰. ۳۵.

ندوشن اسلامی، محمد علی (۱۳۷۹) ایران و تنهائیش، تهران : شرکت سهامی انتشار. نجاریان (۱۳۹۵) تبیین ویژگی های فلسفی نظریه پیچیدگی و استلزامات آن در برنامه درسی، فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی ۸ (۴)، ۱۰۵-۱۳۷.

نصر، سید حسین (۱۳۵۹)، نظرات متفکران اسلامی در باره طبیعت، تهران : شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.

نصر، سید حسین (۱۳۸۴)، علم و تمدن اسلامی، ترجمه احمد آرام، تهران : شرکت علمی و انتشارات فرهنگی.

نلر، جرج (۱۳۸۸)، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بازرگان، تهران : انتشارات سمت.

نویدادهم، (بی تا) کج تابی های موجود در زمینه رویکرد فرهنگی - تربیتی. ولف، ریچارد، ارزشیابی آموزشی، ترجمه علیرضا کیامنش (۱۳۷۵)، تهران : نشر دانشگاهی. هاشمی، سیده فاطمه. نیک نفس، پریسا (۱۳۸۹). جلوه ها و مصادیق ره یافتگان مسیر حیات طیبه. *منهاج*. ۱۱. ۷۹.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۲). فرهنگ و دانشگاه . تهران ، نشر ثالث. سلسیلی ، نادر (۱۳۸۶) گذر نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تاکید بر برنامه ریزی مبتنی بر مدرسه ، مطالعات برنامه درسی ، بهار ، ۱ (۴)، ۴۹-۶۸.

سلسبیلی، نادر(۱۳۹۴). تمرکز زدایی در آموزش و پرورش با تاکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه ، تهران: انتشارات مدرسه .

آرنت، هانا (۱۳۹۲)وضع بشر، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس

آندره میلنر و جف براویت (۱۳۹۲) درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر، ترجمه جمال محمدی، تهران: ققنوس.

Aimini,L.Yan,C.(2011).A Case study of Colleg English Curriculum Design Under the social Needs Analysis. *Studies in Literature and Language*,3(3):1-5.Relationship to Teaching Style. *Religion & Education*, 38:2, 128-140.

Bandura, A.(1997). Self–efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura,A.(2001).Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Belmont, J & Butterfeild, E & Ferreti, R(1982).To secure transfer of training instruct self – management skills.In D.K.Dettermann & R.J.Sternberg(EDs.).How and how much can intelligence be increased(pp.147-154).Norwood, NJ: Ablex-322.

Berlak, a & Berlak, H.(2002).Dilemmaof schooling 8-10,Reading of reflective teaching , Andrew pollard, Continuum, London.

Bruner, J.(1996). The culture of Education, Harvard university Press.

Brunstein, J .C. & Mayer, G. W. (2005). Implicit & self-attributed motives to achieve: Two Separate but interacting needs **Journal of personality and social psychology**. 89: 205-222.

Chen, A., & Liu, X.(2008). Expectancy beliefs and perceived values of Chinese college. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.

Cobern, W. & Loving, C.(2001). “Defining “Science” in a multicultural world:Implications for science education”. *Science Education*, 85(1), 50 – 67.

Cobern, W. W.(1993). “Contextual constructivism: The impact of culture on thelearning and teaching of science”. In K. G. Tobin(ed.), the practice

of constructivism in science education (pp. 51-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cobern, W. W. (2000). "The Nature of Science and the Role of Knowledge and Belief". *Science & Education* 9(3), 000-000.

Cobern, W. W. (1991). World view theory and science education research.

Colquitt, J.A., Le Pine, J.a., & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation : A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology* , 85, 678-707.

Cornelius-White, J. (2006). A learner's guide to person-centered education. *Person-Centered Journal*, 13, 38-43.

Davic, D. (1999). Professional beliefs & circumstances that support integrated curriculum of medial school in England. *Journal of applied psychology* , 86, 688-710.

Dewey, J. (1938). *Experience & education*. New York: Macmillan Co.

Doll, R.C. (1992). *Curriculum Improvement, decision making & process*, 8 Edition, Boston : Allyn & Bacon.

Driscoll, M. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston : Allyn & Bacon.

Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Elbaz, F. (1991). Teacher participation in curriculum development in international Encyclopedia at curriculum development, Pergamon press.

Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, Practice, and performance*. Harvard Education pub Group.

Entwistle, N. (1990). *Handbook of educational ideas & practice*, New York: Routledge.

Erickson, F. (1987). "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement." *Anthropology and education quarterly* 18, 335-357.

Feldman, R(1989).Adjustment: Applying psychology in complex world.New York.McGrahill.

Fenstermacher,G.(1986), Philosophy of research on teaching : Three aspects.Handbook of research on teaching , 3rd edition , AERA publication.

Ferrarro, J. (2001). **Reflective practice & professional development.** The Educational Resource Information Center (ERIC) Digest number 00-3.

Ferrarro,J(2001).Reflective practice & professional development , The Educational Resource Information Center(ERIC) Digest number 00-3.

Geertz, C.(1973). The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.

Geertz,C.(1983).Local Knowledge: Further Essays in InterpretiveAnthropology. New York: Basic Books.

Golshani, M.(2000).How to make sense of Islamic Science ? The American Journal of Islamic Social Science, Vol17, New York.

Good, T & Brophy, J. (2000). **Looking in classroom.**(8th ed). New York: Longman.

Hallbach, A. (2000). **Expectation and realities integration of curriculum in a medial school.** Allyn & Bacon.

Hallbach, A.(2000).Expectation and realities integration of curriculum in a medial school. Allyn & Bacon.

Hammond, L. & Brandt, C.(2004). Science and Cultural Process:Defining anAnthropological Approach to Science Education.

Hirst , P & Peters, R(1978).Education & Development of Reason.London: Routledge & Kagan Paul pp.150-170.

Hofsted, G.(2007). Asian management in the 21th century. Asia pacific journal of management, 24(4), 411-420.

Howard N.(2003)The Balanced Curriculum. NC Department of Public Instruction.

Inglehart, R. F.(2008). Changing values among western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1-2).130-146.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for Creativity: Distinctions and relationships. **Educational Studies**. 30 (1): 77-87.

Jeffrey, B., & Craft, A.(2004). Teaching Creatively and Teaching for Creativity: distinctions and relationships, *Educational Studies*, 30(1), 77-87.

Jegede, O. J.(1995). “Collateral learning and the eco-cultural paradigm in

Jegede, O.(1991). “The effect of instruction on sociocultural beliefs hindering the learning of science”. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 275–285.

Jegede, O.(1997). “School science and the development of scientific culture: A

Johnson, Marysia (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New York: Yale University Press.

Kahn, M. (2008). *Multicultural education in the United States: Reflections*. *Intercultural Education* 19(6),

Kalin, I.(2000).Three views of science in the Islamic world.*Live Journal* London.

Katlin, R(1992).Integration from a student point of view : Making the concepts in science. *Journal of applied psychology* , 85, 678-707.

Kelly, G.J., & Green, J.(1998). “The social nature of knowing: Toward a sociocultural perspective on conceptual change and knowledge construction”. InB. Guzzetti & C. Hynd(Eds.), *Theoretical perspectives on conceptual*.

Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. *ASHE-ERIC higher education report*, 28(4), 147.

Khalil, Imad al din.(1991).*Islamization of knowledge :A methodology* Institute of Islamic Thought: London.

Klein.F.m.(1991)*curriculum Design*. encyclopedia of curriculum.

Mayer, R, E(1990), *The critical thinker*, London :Brown publisher.NARST Monograph No. 3. Manhattan, KS:National Association for Research in Science Teaching Monograph.

Newton, D. P., & Newton, L. D.(2009). Knowledge development at the time of use: a problem-based approach to lesson planning in primary teacher training in a low knowledge, low skill context. *Educational Studies* 35(3), 311-321.

Nola, R.(1998).*Constructivism in science and Education*. London: Routledge & Kagan Paul. of Texas at Austin. USA.

Oliva, P.F(2008). *Developing the Curriculum*. Boston: Pearson press.

Omoifo, C. N. & Ogawa, O.(2002).”Cultural Orientations and Science Teaching-

Robinson, E & , Wilson, E, & Robinson, S.(1981). The effects of perceived levels of warmth and empathy on student achievement. *Reading Improvement, 18*, 313-318.

ROSE Project.(2004). *Relevance of Science Education Project*.

Rotram,T.(2004).Adaptation level theory, Opponent process theory andDisposition. An integrated approach to the stability of satisfaction. Department of Psychology, Central Michigan University.

Saft, E, & Pianta, R.(1999). Teachers' perceptions of their relationships with students: Relations with child age, and gender and ethnicity of teachers and children. Unpublished manuscript, University of Virginia.

Schon , D(1983) *The reflective practitioner* , Basic books, INC.

Shomakher, S.(1995).The five level of integration curriculum in a medial school. *Science & Education* 9(4), 230-250.

Stairs, A. (1988). "Beyond cultural inclusion: An Inuit example of Indigenous educational development." In T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins. (Eds). *Minority education*. Clevedon, GB: Multilingual Matters.

Vygotsky, Lev (1981). *The genesis of higher mental functions*. James V. Wertesh (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, N.Y.: Sharpe.

Wilmot , W.(1987).*Dyadic communication*, Random House, New York.

Wittgenstein, L., (1953). *Philosophical investigations*. Trans. G.E.M. Anscombe, Oxford: Blackwell.

Wolcott, H.F.(1991). "Propriospect and the acquisition of culture". Random House, New York.

Wubbles, T & Levy, J(1991), Comparison of Interpersonal behavior of Dutchh & American teachers ,*International Journal of Intercultural Relation*, V15, 1-18.