

## **Comparison of the role of education in the development of civil society in Iran and the West**

Siyavash.mousavi Rakati <sup>1</sup>

### **Abstract**

In this qualitative article prepared by historical-comparative method, an attempt has been made to answer the question, what has been the role of education in the development of civil society in Iran and the West? It was decided to come out like this; In the ancient times of the West, education was a private matter. But in the Middle Ages, education became a religious matter. In the event that during the Renaissance, education became a public matter. But in the end, in the new era of the West, education became mandatory. Because in ancient times there were private schools. In the Middle Ages, the church ruled the society. During the Renaissance, the printing industry provided the basis for rapid and widespread publication, and finally, in the new era of the West, due to the government's rule, public education became compulsory. However, there were class schools in Iran in ancient times. But in the Islamic era, they became religious schools. In the case that in the modern era, they were first private and later became compulsory. Because in ancient Iran, education was exclusive to the children of nobles and influential people. But in the Islamic era, because Islam considered education and training as the right of all people, education and training became public and religious. Then, in the contemporary era, due to the Iliat governments, it became private and class-based, but finally,

---

<sup>1</sup> Graduated in Political Sociology PhD, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran,Iran.

due to the rule of the government, education in Iran became compulsory again. In general, in the new world, with the expansion of cities, people's habits and way of life and thought patterns changed. Therefore, education should try to familiarize students with their citizenship rights. Because if students are aware of their rights and responsibilities, they will definitely not allow any person or group to violate their rights, or if they are faced with unjustified authoritarianism in society, they will not surrender and will stand up to it and assert their rights. Because the most important goal of education is to institutionalize civil society, strengthen the spirit of democracy, acquaint students with citizenship rights, and teach critical thinking in students, as the future builders of society.

**Key words; Iran, the West, civil society, education, school, citizenship rights.**

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۷ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۵

Knowledge of political interpretation

دانش تفسیر سیاسی

Vol 5, No 16, Summer 2023

سال پنجم، شماره ۱۶، تابستان ۱۴۰۲

ppt 166-199 پ

صفحات ۱۹۹-۱۶۶

## مقایسه‌ی نقش آموزش و پرورش در توسعه‌ی جامعه‌ی مدنی

### در ایران و غرب

سید سیاوش موسوی رکعتی<sup>۱</sup>

#### چکیده

در این مقاله‌ی کیفی که با روش تاریخی - تطبیقی تهیه شده، سعی شده است تا به این سؤال پاسخ داده شود که نقش آموزش و پرورش در توسعه‌ی جامعه‌ی مدنی در ایران و غرب چگونه بوده است؟ که برآیند آن بدین قرار شد: در دوران باستانی غرب، آموزش و پرورش امری خصوصی بود؛ اما در دوران وسطی، آموزش و پرورش امری دینی شد: در صورتی که در دوران رنسانس، آموزش و پرورش امری عمومی شد. در نهایت در دوران جدید غرب، آموزش و پرورش امری اجباری شد. زیرا در دوران باستان، مدارس خصوصی بودند. در دوران وسطی، کلیسا بر جامعه حاکم بود. در دوران رنسانس، صنعت چاپ زمینه‌ی نشر سریع و گسترده را فراهم آورد و بالاخره در دوره‌ی جدید غرب، به خاطر حاکمیت دولت، آموزش و پرورش عمومی و اجباری شد. حال آنکه در ایران، در دوران باستان مدارس طبقاتی بودند؛ اما در دوران اسلامی، مدارس دینی شدند. در صورتی که در دوران معاصر ابتدا خصوصی و پسانگاه اجباری شدند. زیرا در دوران ایران باستان، آموزش و پرورش منحصر به فرزندان اعیان و متنفذان بود؛ اما در دوران اسلامی، چون اسلام، تعلیم و تربیت را حق همه‌ی مردم می‌دانست، تعلیم و تربیت عمومی و دینی شد.

<sup>۱</sup> دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی تهران، ایران

سپس در دوران معاصر، به خاطر حکومت‌های ایلیاتی دیگر بار خصوصی و طبقاتی شد، اما سرانجام به خاطر حاکمیت دولت، دیگر بار آموزش و پرورش در ایران عمومی و اجباری گردید. در مجموع، در جهان جدید، با گسترش شهرها، چون عادات و شیوه‌ی زندگی و الگوهای اندیشه‌ی انسان‌ها تغییر کردند: لذا آموزش و پرورش کوشید تا دانش‌آموزان را با حقوق شهروندی خودشان آشنا کند. زیرا اگر دانش‌آموزان به حقوق و تکالیف خود آگاه باشند، بی‌گمان اجازه نخواهند داد که هیچ فرد یا گروهی حق آن‌ها را تضییع کند و یا اگر در جامعه با اقتدارگرایی ناموجه، مواجه شدند، تسلیم نخواهند شد و در برابر آن خواهند ایستاد و احقاق حق خواهند کرد. زیرا مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش، نهادینه کردن جامعه‌ی مدنی، تقویت روحیه‌ی مردم‌سالاری، آشنایی با حقوق شهروندی و آموزش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، به‌عنوان آینده‌سازان جامعه است.

**واژگان کلیدی: ایران، غرب، جامعه‌ی مدنی، آموزش و پرورش، مدرسه، حقوق شهروندی.**

## مقدمه

در چهار گزاره می‌توان فرآیند دموکراتیک شدن غرب را ترسیم نمود. الف. گزاره‌ی اول: دموکراسی در یونان متولد شد، در انگلیس رشد کرد و در آمریکا نتیجه داد. ب. گزاره‌ی دوم: چینی‌ها ماشین چاپ را اختراع کردند، اما این غربی‌ها بودند که بر ورژن آن افزودند و از آن برای نشر آثارشان کمک گرفتند و با کمک آن، آموزش عمومی‌شان را گسترش دادند. ج. در اثر این تحول عمومی و همچنین رشد تجارت و بازرگانی، طبقات اجتماعی - اقتصادی قوی و قدرتمندی در غرب شکل گرفت که از درون این طبقات اجتماعی - اقتصادی، دولت در غرب متولد شد. د. بر این اساس در جامعه‌ی غربی در ابتدا جامعه‌ی مدنی تکوین یافت، سپس دولت شکل گرفت؛ اما چنان چه هگل می‌گوید: «تاریخ جهان با تاریخ ایران آغاز می‌شود، زیرا ایرانیان نخستین کشوری بودند که نظام شاهنشاهی را در جهان تأسیس کردند و دولت را بنیان گذاشتند». این مقایسه به‌خوبی می‌تواند توسعه‌یافتگی جامعه‌ی غربی با توسعه‌نیافتگی جامعه‌ی ایران را روایت کند. به عبارتی مسئله اصلی را در جامعه‌ی ما مشخص می‌کند. اینکه حتی در دوران معاصر، نسبت جامعه‌ی ایران به‌نظام سیاسی‌اش، شبیه ماشین پرآید به ماشین پرآدو است. بیانگر همین مسئله است. وقتی در جامعه‌ای نسبت جامعه به‌نظام سیاسی‌اش، مثل صفر به صد باشد یعنی عملاً جامعه و امانده، در مانده و فرو مانده است. این اندیشه بود که ما را به سمت واکاوی جامعه‌شناختی نقش آموزش و پرورش در توسعه‌ی جامعه‌ی مدنی سوق داد تا با واکاوی این دو پارادایم بتوانیم نقش آموزش و پرورش را در توسعه‌ی جامعه‌ی مدنی ایران و غرب را مشخص کنیم. در واقع با روایت آموزش عمومی در غرب و البته روایت جامعه مدنی در غرب و پس‌انگاه با مقایسه‌ی این روایت‌ها با آموزش عمومی در جامعه‌ی ایران و البته جامعه‌ی مدنی در ایران، به یک مقایسه درست دست‌یابیم تا با این مقایسه بتوانیم به نقش آموزش و پرورش در توسعه‌ی جامعه‌ی مدنی اشاره کنیم و احتمالاً بر مسئله‌ای از مسائل

جامعه‌ی خودمان انگشت اشاره گذاشته باشیم تا بدین گونه ذهن‌ها و البته اندکی نظر‌ها را به سمت حل مسئله‌ی مورد اشاره سوق داده باشیم.

## یافته‌های پژوهش

در ادامه به یافته‌های پژوهش می‌پردازیم. یافته‌های پژوهش در نه مورد تنظیم شده‌اند که در ادامه به واکاوی تک تک آن‌ها می‌پردازیم.

### الف. چگونگی تکوین مدرسه در غرب

اگر تاریخ جوامع غربی را به چهار دوره تقسیم کنیم، یعنی الف. دوره‌ی باستان، ب. دوران وسطی، ج. دوران رنسانس، د. دوران جدید. آموزش و پرورش در دوران باستان و خاصه یونان بدین گونه بود که مدرسه‌ی عمومی و یا دانشگاه دولتی وجود نداشت. بلکه مدرسان حرفه‌ای مدارسی تأسیس می‌کردند که مردمان آزاد، فرزندان‌شان را در شش سالگی به آنجا می‌فرستادند و تا چهارده یا شانزده سالگی در آنجا تحصیل می‌کردند. معلم این مدارس خصوصی، علاوه بر تعلیم به تربیت کودکان نیز می‌پرداختند. برنامه‌ی این مدارس شامل سه بخش بود: نوشتن، موسیقی و ورزش.

اما در زمان آرسطو، نقاشی هم به آن افزوده شد. در صورتی که دختران در خانه به تحصیل می‌پرداختند و بیشتر امور خانه‌داری را می‌آموختند. ولی پسران وقتی به سن شانزده سالگی می‌رسیدند می‌بایست به تربیت جسم خود می‌پرداختند تا برای کارهای جنگی آماده شوند. در هیجده سالگی به دومین مرحله از مراحل چهارگانه‌ی زندگی - کودکی، نوجوانی، جوانی، پیری - گام می‌گذاشتند و در رده‌ی سربازان آتنی قرار می‌گرفتند.

بنابراین در این دوران به عضویت انجمن‌هایی درمی‌آمدند که در یک سال آداب شهروندی و رموز جنگی را فرامی‌گرفتند و در سال بعد به حراست از مرزها می‌پرداختند.

بنابراین هنگامی که از آریستیپوس<sup>۱</sup> می‌پرسیدند که علم آموختگان نسبت به جاهلان چه مزیتی دارند؟ در پاسخ می‌گفت: «همان مزیتی که آسب تعلیم یافته بر آسب وحشی دارد». آرسطو نیز به این پرسش چنین پاسخ داده است: «همان که زندگان بر مردگان دارد». (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۲، ۳۲۲-۳۱۹)؛ اما در دوران قرون وسطی آموزش و پرورش امری دینی بود. زیرا کلیسا بر جامعه حاکمیت داشت. اصولاً تعلیم و تربیت در کلیسا بدین گونه انجام می‌شد که در کلیسا دو مدرسه وجود داشت. یکی مدرسه‌ی اندرونی و دیگری مدرسه‌ی بیرونی. مدرسه‌ی اندرونی کارش دادن تعالیم دینی و تربیت نوجوها برای نیل به مقام کشیشی بود؛ اما مدرسه‌ی بیرونی ظاهراً به صورت بلاعوض به آموزش و پرورش پسرانی که علاقه‌مند به تحصیل بود، می‌پرداختند. مثل کلیسای جامع پاریس، یورک و یا منچستر. در این مدارس هفت موضوع تدریس می‌شد، مبنی بر دستور زبان، بلاغت، منطق، حساب، هندسه، موسیقی و نجوم. که این هفت موضوع را تحصیلات آزادگان می‌نامیدند.

اما رفته‌رفته یک انقلاب اقتصادی در برخی شهرهای اروپا به وجود آمد که برآیند آن تحولاتی را در امور تربیتی به وجود آورد. در واقع شهرهایی که توسعه و آبادانی خویش را مدیون بازرگانی و صنعت بودند به لزوم کارمندانی ورزیده در فنون عملی واقف شدند. بنابراین علیرغم مخالفت روحانیون به تأسیس مدارسی غیرمذهبی اقدام کردند تا از این طرق بتوانند نیروی موردنیاز خود را تأمین کنند. این مدارس زمینه‌ی تعلیم و تربیت غیرمذهبی را در جامعه‌ی غرب فراهم آورد. در واقع با این اقدام سردمداران مؤسسات بازرگانی و تجاری عملاً تعلیم و تربیت را از انحصار دستگاه روحانیون خارج نمودند. در جهان معارف قرن دوازدهم پاریس، عنوان ماگیستر<sup>۲</sup> یا استاد به کسی اطلاق می‌شد که در صدر کلیسای جامع نوتردام اجازه‌ی تدریس گرفته بود.

۱ - Aristippus: از فلاسفه‌ی قرن چهارم ق.م؛ و از شاگردان سقراط بود.

۲ - Magister

بر اساس همین مفهوم بود که فن تعلیم بر اساس استاد و شاگرد در پیدایش فکر و منشأ دانشگاه دخیل بود. (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۴، ب ۲، ۱۲۴۳-۱۲۳۴) اما در قرن شانزدهم که به دوران رُنسانس معروف است تحولات شگرفی در جامعه‌ی غرب اتفاق افتاد: به طوری که این تحولات زمینه‌ی دگرگونی همه‌جانبه را در جامعه‌ی غربی فراهم آوردند.

درواقع رُنسانس عصری بود که بر مطالعه، آموزش و بهسازی انسان تأکید داشت. درواقع اندیشمندان، نویسندگان و هنرمندان این عصر، ادبیات کلاسیک یونان و روم را، که طی قرون وسطی نادیده گرفته یا فراموش شده بود، با سربلندی و افتخار از نو بازتولید کردند. به طوری که ماشین‌های جدید چاپ زمینه‌ی انتشار سریع‌تر، گسترده‌تر و ارزان‌تر را فراهم آورد. در این عصر بود که منتقدان فساد و اعمال غیراخلاقی درون کلیسا را آشکارا مورد تمسخر قرار دادند. آن‌ها تعالیم کلیسایی نظیر تثلیث را زیر سؤال بُردند، آموزه‌ای که می‌گفت خدا دارای ذات سه‌گانه است. به نحوی که در سال ۱۵۱۹ میلادی، مارتین لوتر، راهب آلمانی، علیه سوءاستفاده‌های کلیسا دست به اعتراض زد که در اوج خود به طغیان گسترده‌ای انجامید و به اصلاحگر پروتستان شهرت یافت.

در قرن هفدهم، جامعه‌ی غربی و خاصه اروپای غربی خود را با عصر هیجان‌انگیزی مواجه دید که از آن به انقلاب علمی تعبیر می‌شود. در این عصر مدارس و مطبوعات این فکر را در جامعه‌ی غربی منتشر کردند که اگر کلیسا در مورد اهمیت و جایگاه زمین اشتباه می‌کند، پس در سایر موارد نیز می‌تواند خطاپذیر باشد. (دان، ۱۳۸۶: ۱۷-۱۶)

درواقع در قرن هفدهم دانش از طریق مدارس، روزنامه‌ها، مجلات، رساله‌ها، کتاب‌ها، کتابخانه‌ها، آکادمی‌ها و دانشگاه‌ها اندک‌اندک گسترش می‌یافت و به صورت کالایی درمی‌آمد که خرید و فروش می‌شد، به طوری که تیراژ روزنامه‌ها و هفته‌نامه‌ها در انگلستان در سال ۱۷۱۱ م، به چهل و چهار هزار می‌رسید. بنابراین آموزش و پرورش سخت می‌کوشید تا زبان‌هایی را که از جنگ‌های مذهبی در فرانسه، جنگ داخلی در انگلستان و



جنگ سی ساله در آلمان متحمل شده بود را جبران کند. (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۸، ۵۶۵) اما در قرن هیجدهم روسو با نوشتن سه کتاب هلوئیز جدید، قرارداد اجتماعی و امیل باعث یک انقلاب آموزشی در سطح جوامع اروپایی شد.

روسو با انتقاد از شیوه تعلیم و تربیت جوامع اروپایی، نه تنها شیوهی آن‌ها را کهنه، فرسوده و فاسد تلقی کرد بلکه هدف آن‌ها را در تعلیم و تربیت را رد کرد و گفت هدف نظام آموزشی در اروپا بار آوردن اطفالی مطیع و منحط است، بنابراین پیشنهاد داد که آموزش عمومی به وسیله دولت صورت گیرد اما به دلیل نفوذ کلیسا این امر امکان‌پذیر نشد. لذا مدارس خصوصی دیگر بار از رونق فراوانی برخوردار شدند. (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۱۰، ب ۱ ۲۴۶-۲۴۳) به طوری که در این قرن، در سال ۱۷۵۹ م، آموزشگاه‌های خیریه‌ی رایگان در انگلیس تأسیس شد تا خانواده‌های بی‌بضاعت از تحصیل بازمانند.

در این دوران بهترین دبیرستان‌های انگلستان دبیرستان‌های ملی بودند که در آن‌ها شاگردان برگزیده با پرداخت شهریه‌ای در حدود بیست و شش پوند در سال، خود را برای ورود به دانشگاه آماده می‌کردند. (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۹، ۶۹) بر این اساس رفته‌رفته علم آن‌چنان در جامعه‌ی اروپایی گسترده شد و عمومیت پیدا کرد که نه تنها تمامی آحاد جامعه را در بر گرفت بلکه باعث تکوین اندیشمندانی در سطح جامعه شد که آن‌ها نیز بنیان‌گذار عصر روشنگری در جامعه‌ی اروپایی شدند.

در این عصر اندیشمندان روشنگری برخلاف اندیشمندان قرن هفدهم که معتقد به روش قیاسی بودند، به روش استقرایی روی آوردند و علم را به مثابه حس، تجربه و استدلال انگاشتند و تجربه‌گرایی را رواج دادند. (دان، ۱۳۸۶: ۲۲)

اما در اواخر قرن هیجدهم و اوایل قرن نوزدهم ناپلئون تلاش کرد تا با تدوین یک قانون اساسی نظم را به جامعه انقلابی فرانسه بازگرداند. بنابراین اعلام کرد که در میان همه‌ی دستگاه‌های اجتماعی، مدرسه احتمالاً از همه مؤثرتر است.

این‌گونه بود که طرح دانشسرای عالی را برای تربیت معلمان پیشنهاد داد تا به وسیله‌ی آن‌ها بتواند یک نسل متحد و منظم را تربیت کند و کمی بعد هم آنستیتوی ملی فرانسه را بنیان گذاشت تا مسئله‌ی علم و فرهنگ را در جامعه‌ی فرانسه سازمان‌دهی کند؛ اما برخی از اعضای این آنستیتو مثل کابانیس<sup>۱</sup> و دستوت دو تراسی<sup>۲</sup> از این فرصت سوءاستفاده کردند و عقایدی را مطرح کردند که باعث رنجش ناپلئون شد.

بنابراین وقتی دستوت دو تراسی کلمه‌ی ایدئولوژی را برای بررسی تشکیل عقاید به کار برد، ناپلئون نیز او را ایدئولوگ نامید. یعنی افرادی که افکار و عقاید خود زیاد فرورفته‌اند. (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۱۱، ۳۳۳-۳۳۵) و چنان چه ساموئل هانتینگتون<sup>۳</sup> نظریه‌پرداز معروف آمریکایی در کتاب خودش تحت عنوان، برخورد تمدن‌ها و تغییر نظام جهانی<sup>۴</sup> می‌گوید: «در قرن هیجدهم جنگ بین شاهزادگان بود: در قرن نوزدهم جنگ بین ملت‌ها بود: در قرن بیستم جنگ بین ایدئولوژی‌ها بود: اما در قرن بیست و یکم جنگ بین فرهنگ‌ها خواهد بود: آن‌هم فرهنگ اسلامی و فرهنگ غربی.

از طرفی فرهنگ اسلامی که به خاطر هم‌جواری با چین با فرهنگ کنفوسیوسی از در آشتی درآمده و یک جبهه‌ی مشترکی را علیه فرهنگ غربی تشکیل داده‌اند. بنابراین مسئله‌ی غرب، اسلام‌گرایی نیست بلکه خود اسلام است. (رفیع پور، ۱۳۸۷: ۳۲۴) این تحلیل، جوامع اسلامی را به تأمل و تفکر در تقابل فرهنگی با هژمونی فرهنگ مسلط وامی‌دارد. تا با یک استراتژی فرهنگی خاص برای مقابله با فرهنگ غرب برخیزد. بی‌گمان یگانه راه مبارزه با هژمونی فرهنگ غرب، متوسل و متشبث شدن به فرهنگ عمومی است تا با استفاده از آموزش و پرورش بتوان در میدان تقابل فرهنگ‌ها، اندیشه‌ای برای ارائه داشت.

<sup>۱</sup> - Kabanis

<sup>۲</sup> - Destutt de Tracy

<sup>۳</sup> - Samuel Huntington

<sup>۴</sup> - The clash of civilization and the change of the world system

اما آموزش و پرورش به صورت امروزی محصول دوران جدید است که در آن شاگردان در ساختمان‌هایی به نام مدرسه<sup>۱</sup> به تعلیم و تربیت می‌پردازند. با وجود این تا یک قرن و نیم پیش و حتی تا دو قرن پیش، فرزندان ثروتمندان اغلب توسط معلمان خصوصی آموزش داده می‌شدند. اکثر جمعیت همچنان تا چند دهه‌ی نخستین قرن نوزدهم، که در کشورهای اروپایی و آمریکایی نظام‌های مدارس ابتدایی آغاز گردیده بود، از تعلیم و تربیت بی‌بهره بودند؛ اما فرایند صنعتی شدن و گسترش شهرها، به افزایش تقاضا برای آموزش تخصصی کمک کرد. به‌رحال هم‌اکنون افراد در مشاغل مختلف متعدد فعالیت می‌کنند و مهارت‌های کاری دیگر نمی‌تواند مستقیماً از والدین به فرزندان انتقال یابد. از طرفی کسب دانش بیش‌ازپیش بر پایه‌ی یادگیری انتزاعی قرار گرفته است تا بر مبنای انتقال عملی مهارت‌های ویژه. به‌طوری‌که در یک جامعه‌ی امروزی افراد باید از مهارت‌های آسانی، مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن و آگاهی کلی درباره‌ی محیط فیزیکی، اجتماعی و اقتصادی‌شان برخوردار باشند و همچنین مهم است که بدانند چگونه باید یاد بگیرند، به‌طوری‌که بتوانند بر شکل‌های جدید و گاهی بسیار فنی و تخصصی اطلاعاتشان تسلط یابند. (گیدنز، ۱۳۸۳: ۴۵۹)

## ب. چگونگی تکوین جامعه‌ی مدنی در غرب

برای فهم جامعه مدنی<sup>۲</sup> باید جامعه شهری<sup>۳</sup> را تحلیل نمود، زیرا جامعه مدنی در جامعه‌ی شهری متبلور می‌شود. بنابراین برای فهم و درک جامعه مدنی در ابتدا به صورت مختصر به چگونگی تکوین شهر در غرب می‌پردازیم تا فرآیند درک جامعه‌ی مدنی برای ما فراهم آید. (رضوی، ۱۳۷۹: ۷)

<sup>۱</sup> - School

<sup>۲</sup> - Civil society

<sup>۳</sup> - Urban society

پایه‌ی کلان‌شهری در افزایش شگرف جمعیت نهفته است که در سده‌ی نوزدهم صورت گرفت. شاید این هم از نظر نسبی و هم به‌طور مطلق از آنچه در دوران گذشته واقع شد و پیروزی‌های اولیه شهرگرایی را ممکن ساخت، جلوزده باشد. مردمان اروپایی نژاد که در دوران جنگ‌های ناپلئون دویست میلیون نفر هم بودند، در آغاز جنگ جهانی اول به شش صد میلیون نفر افزایش یافتند. این نژاد از مردمان که تنها حدود یک‌ششم جمعیت روی زمین را در روزگار مالتوس تشکیل می‌دادند، در طی یک سده و اندی به یک‌سوم آن افزایش یافتند، گرچه در همین حال، مردم دیگری که تحت نفوذ آن‌ها درآمدند، مانند مردم هند، نیز به همین گونه آن‌چنان تولیدمثل کردند و زنده ماندند که هرگز سابقه نداشت.

تا سال ۱۸۰۰ م، هیچ‌یک از شهرهای دنیای غرب، حتی یک میلیون نفر جمعیت نداشت. لندن که بزرگ‌ترین آن‌ها بود تنها داری ۹۵۹۳۱۰ نفر سکنه بود. پاریس نیز چیزی بیش از نیم میلیون نفر بود؛ اما تا سال ۱۸۵۰ م، جمعیت لندن به بیش از دو میلیون نفر و پاریس به بیش از یک میلیون نفر افزایش یافت. بنابراین رفته‌رفته بر تعداد جمعیت شهرها افزوده شد، به‌طوری‌که تا سال ۱۹۰۰ م، تعداد کلان‌شهرها در اروپا به یازده کلان‌شهر با جمعیتی بیش از یک میلیون نفر پا به عرصه‌ی وجود گذارد. شهرهای برلین، شیکاگو، نیویورک، فیلادلفیا، مسکو، سنت پترزبورگ و وین از این شهرها بودند. (مفورد، ۱۳۸۱: ۷۰۳) به‌رحال توسعه‌ی شهرهای امروزی تأثیر بسیار زیادی، نه تنها بر عادات و شیوه‌های رفتار، بلکه بر الگوهای اندیشه و احساس داشته است.

درواقع، از آغاز شکل‌گیر کلان‌شهرها در قرن هیجدهم عقاید مختلف و متفاوتی در مورد اثرات شهرها بر زندگی انسان‌ها مطرح شده است. بنابراین برخی عقاید، شهرها را نماینده‌ی فضیلت متمدنانه، منبع پویایی و خلاقیت فرهنگی می‌دانستند. از دید این نظریه‌پردازان، شهرها فرصت‌های توسعه‌ی اقتصادی و فرهنگی را به حداکثر می‌رسانند و وسایل زندگی

آسوده و رضایت‌بخش را فراهم می‌سازند. جیمز بازول<sup>۱</sup> غالباً فضیلت‌های لندن را ستایش می‌کرد و آن را با موزه، باغ، یا ترکیبات بی‌پایان موسیقی مقایسه می‌کرد؛ اما نظریه‌پردازان مخالف، به شهر، آن‌گ دوزخ سیاه می‌زدند که در آن انسان‌های پرخاشگر و متقابلاً بی‌اعتماد ازدحام کرده‌اند و غرق در جنایت، خشونت و فساد هستند. (گیدنز، ۱۳۸۳: ۶۰۴). هرچند انتقاداتی به شهرنشینی و نه شهر وارد است اما همین شهرنشینی باعث تکوین مسئله‌ی شهروندی شد. به‌طوری‌که زندگی شهرنشینی باعث شد تا انسان‌های شهرنشین حقوقی را برای خودشان متصور شوند و بدین گونه حقوق شهروندی را وضع کنند. بر این اساس ابتدا به وکاوی مسئله‌ی شهروند در جوامع اروپایی و پسانگاه به حقوق شهروندی در این جوامع می‌پردازیم: تا درنهایت بتوانیم آن‌ها را با جامعه‌ی ایرانی مقایسه کنیم.

### پ. چگونگی تکوین مفهوم شهروندی در غرب

واژه‌ی شهروند از کلمه‌ی لاتین *civitas* به معنای شهروندی، مجموعه‌ی شهروندان و در کاربردی محدودتر به معنای شهر، ریشه گرفته است. در اصل مفهوم شهروندی ارتباط نزدیکی با عضویت در یک شهر داشت. شهروندان روم به سبب تعلق به روم از حقوق معینی - مانند حق رأی در مجالس - برخوردار بودند و نیز مسئولیت‌های معینی - مانند خدمت نظام داشتند. این حقوق شهروندی که در آغاز شامل ساکنان شهر روم بود بعدها همه‌ی ساکنان امپراتوری روم را در بر گرفت. بدین ترتیب شهروندی از ابتدای پیدایش با عضویت در یک دولت عجین بوده و تا به امروز نیز این معنی را حفظ کرده، به‌نحوی که معنای امروزی آن معادل عضویت در یک دولت - ملت همراه با برخورداری از حقوق ساکنان یک کشور است. دیوید هلد<sup>۲</sup> دولت - ملت را پدیده‌ای تعریف می‌کند که زبان شهروندی به آن اشاره دارد و ادعاهای شهروندی و اجتماع و مشارکت در چارچوب آن شکل می‌گیرد. (رایلی، ۱۳۸۸: ۲۸-۲۷)

<sup>1</sup> - James Boswell

<sup>2</sup> - David Held

بنابراین مفهوم شهروندی از لحاظ تاریخی وابسته به توسعه‌ی دموکراسی است. گرچه مشارکت در امور عمومی در جامعه‌ی باستانی یونان به ظهور رسیده است ولی این ایده از قرن هیجدهم در چارچوب انقلاب‌های آمریکایی و فرانسوی تحکیم می‌یابد. همین‌طور در بسیاری از کشورها مفهوم شهروندی ارتباط تنگاتنگی با مفهوم ملیت داشته است. در چارچوب دولت-ملت، شهروند دارنده‌ی حاکمیت ملی است. در نتیجه فقط دارندگان ملیت شهروند هستند و تنها آنان می‌توانند حقوق سیاسی اعمال کنند. (دورماگن، ۱۳۹۴: ۱۲۰) بنابراین ویژگی کلیدی مُعرف شهروندی که آن را از تابعیت<sup>۱</sup> صرف متمایز می‌کند وجود یک اخلاق مشارکت است. شهروندی نه یک موقعیت منفعلانه بلکه یک موقعیت فعالانه است.

به‌طور خلاصه شهروندی با سلطه ناسازگار است، خواه منشأ سلطه دولت، خانواده و شوهر باشد و خواه کلیسا، گروه قومی و هر نیروی دیگری که ما را به‌عنوان فرد مستقل و قادر به اداره‌ی خود<sup>۲</sup> به رسمیت نمی‌شناسد؛ اما جذابیت شهروندی صرفاً به خاطر منفعتی نیست که به فرد می‌رساند. شهروندی همواره یک ایده‌ی دوجانبه و بنابراین یک ایده‌ی اجتماعی است. این ایده نمی‌تواند صرفاً مجموعه‌ای حقوقی باشد که فرد را از تعهد به دیگران رها کند.

حقوق همیشه به چارچوبی برای پذیرششان و مکانیسم‌هایی برای تحققشان نیاز دارند. چنین چارچوبی، که شامل دادگاه‌ها، مدارس، بیمارستان‌ها و پارلمان‌ها می‌شود، بدان معنی است که شهروندی علاوه بر حقوق بر وظایف، بر تعهدات نیز دلالت دارد. در واقع این قابل‌تصور است که یک جامعه بتواند بدون بیان رسمی حقوق به‌درستی کار کند، اما به‌سختی می‌توان وجود یک جامعه‌ی انسانی باثبات را بدون وجود حس تعهد میان اعضایش تصور نمود.

1 - Subjecthood

2 - Self-governance

بنابراین شهروندی یک مبنای عالی برای اداره‌ی امور انسان به شمار می‌رود. در واقع شهروندی با طرح این تقاضا که با همه‌ی افراد به‌طور برابر رفتار شود، می‌تواند ریشه‌های تنش اجتماعی را که نظم اجتماعی را تهدید می‌کنند، بخشکاند. شهروندی به مدد مجموعه‌ی حقوق و وظایف و تعهداتش، راهی برای توزیع و اداره‌ی عادلانه‌ی منابع از طریق تقسیم منافع و مسئولیت‌های زندگی اجتماعی ارائه می‌کند. (فالكس، ۱۳۹۰: ۱۵-۱۳) نکته‌ی قابل توجه در دنیای پسا مدرن امروز این است که پیوندهایی که جامعه را در هم می‌تنند، نمی‌توانند فرهنگی باشند. چراکه هیچ دلیلی برای قبول این فرض وجود ندارد که افراد گوناگون به هویتشان پیوستگی خواهند داشت.

بنابراین باید کانال‌های سیاسی میان شهروندان را از طریق تعهد به ایده آل عمومی و یا آرمان عمومی شهروندان به‌مثابه‌ی شهروند افزایش داد. در واقع، شهروندگرایی می‌تواند هم عامل کنش متقابل اجتماعی در سطح جامعه شود و هم سطح همبستگی اجتماعی را در جامعه افزایش دهد و مهم‌تر اینکه اخلاق مشارکت و خاصه مشارکت‌های اجتماعی و سیاسی را در جامعه افزایش دهد. لذا شهروندی در صورتی معنا دار خواهد بود که هم یک امر دوجانبه باشد، یعنی همان‌طوری که یکسری حقوق را بیان می‌دارد: یکسری تکالیف را هم ایجاب می‌کند. بنابراین جاری شدن این حقوق و تکالیف تنها در یک بستر عمومی مطلوب و یا بستر سیاسی مطلوب امکان‌پذیر است، که از این بستر می‌توان به‌عنوان جامعه‌ی مدنی یاد کرد. بر این اساس شهروندی از سه جزء اصلی تشکیل شده است: حقوق، تکالیف و مشارکت؛ اما کارکرد اصلی شهروند عبارت است از اداره‌ی جامعه بر اساس اصول احترام به حقوق دیگران و تعهد به ایفای نقش در حفظ نهادهای مشترکی که این حقوق را پایدار می‌دارند. (تکرار ارجاع، ۲۱۵-۱۴۰) به‌رحال چنانچه ذکر شد، شهروندی در گرو حقوق شهروندی است که در ادامه به این حقوق پرداخته می‌شود.

## ت. چگونگی تکوین حقوق شهروندی در غرب

تحلیل تاریخی - جامعه‌شناختی توماس هامفری مارشال<sup>۱</sup> نقطه‌ی شروعی کلاسیک برای مبحث شهروندی است. اندیشه‌های او تا حد زیادی محصول زمان و مکانش بودند، چراکه او در اوج خوش‌بینی مربوط به دولت رفاه پس از جنگ در بریتانیا قلم می‌زد. فلذا تحلیلی که مارشال ارائه می‌کند و در آن شهروندی مرکب از حقوق مدنی، سیاسی و اجتماعی تلقی می‌شود، بسیار مفید و به‌طور گسترده‌ای پذیرفته‌شده است. بدین ترتیب مارشال شهروندی را دربردارنده‌ی سه نوع حقوق می‌داند: مبنی بر حق مدنی، حق سیاسی و حق اجتماعی.

حقوق مدنی عبارت‌اند از حفظ آزادی‌های فردی، شامل: «آزادی‌های شخصی، آزادی بیان، اندیشه و عقیده، حق مالکیت شخصی، حق محاکمه‌ی منصفانه، حق دسترسی برابر به نظام قانونی، حق انعقاد قراردادهای معتبر و حق برخورداری از عدالت». مارشال معتقد بود که به خاطر ایجاد نهادهای مدرن دادگاه‌های مدنی و جزایی، حقوق مدنی در قرن هیجدهم شروع به توسعه نمود. حقوق سیاسی دربردارنده‌ی حق «مشارکت در اعمال قدرت سیاسی به‌عنوان یکی از اعضای نهاد برخوردار از اقتدار سیاسی و یا به‌عنوان یکی از انتخاب‌کنندگان اعضای چنین نهادی است، مانند حق رأی، حق نامزدی مقامات انتخابی، حق شرکت در احزاب سیاسی و حق مشارکت است». (نش، ۱۳۸۹: ۱۹۲)

به عقیده‌ی مارشال این حقوق که قبلاً تعداد محدودی از آن برخوردار بودند تنها در قرن بیستم با گسترش حق رأی عمومی برای همه‌ی افراد بالغ، به حقوق شهروندی تبدیل شدند. این اصلی را ایجاد کرد که بر اساس آن، حقوق فوق نه مبتنی بر ابزار اقتصادی بلکه مبتنی بر وضعیت شخصی بودند. حقوق سیاسی از منظر نهادها دربردارنده‌ی توسعه‌ی پارلمان و شوراهای حکومت محلی بودند که در قرن نوزدهم تشکیل شدند.

<sup>1</sup> - Thomas Humphrey Marshall



مارشال معتقد بود که حقوق اجتماعی در قرن بیستم در شکل مدرن خود با ایجاد نهادهای دولت رفاه شامل نظام ملی آموزش همگانی و خدمت بهداشتی و اجتماعی، توسعه یافتند، حقوق اجتماعی چیزهایی بودند که حقوق استحقاقی افراد تعریف می‌شوند، مانند امنیت اجتماعی، مزایای بیکاری، مزایای بهداشتی (همچون مراقبت‌های بهداشتی و درمانی و کمک‌های پزشکی) و مزایای آموزشی. تعریف مارشال از حقوق اجتماعی نسبت به تعاریفش از حقوق مدنی و سیاسی انتزاعی‌تر است. این امر در نگرش گسترده‌ای که او در مورد این حقوق ابراز داشته، تجلی یافته است. (کیویستو، ۱۳۸۳: ۹۹)

### ث. چگونگی تکوین جامعه‌ی مدنی در غرب

با توضیحات ارائه‌شده، به نظر می‌رسد که بتوان جامعه را در غرب به سه قسمت تقسیم کرد، الف. حوزه خصوصی ب. حوزه عمومی و ج. حوزه حاکمیتی. منظور از حوزه خصوصی همان حوزه شخصی افراد است. در واقع منظور از حوزه خصوصی همان زندگی شخص افراد است و کسی حق دخالت در آن را ندارد؛ مگر اینکه موجب ضرر و زیان به دیگران شود، که در این صورت طبق قانون برخورد می‌شود. در واقع همان‌گونه که زمامداران حاکم کشورند، اشخاص نیز حاکم قلمرو زندگی شخصی خویش می‌باشند.

منظور از حوزه عمومی، فضای عمومی جامعه است، در واقع حوزه عمومی حفاصل بین حوزه خصوصی و حوزه حاکمیتی است. به تعبیری حوزه عمومی را می‌توان جامعه‌ی مدنی نامید. (هابرماس، ۱۳۸۸: ۹۶-۵۰) منظور از جامعه مدنی عرصه‌ای است که در آن تعدادی از گروه‌ها، انجمن‌ها، باشگاه‌ها، صنف‌ها، سندیکاها، فدراسیون‌ها، اتحادی‌ها و احزاب برای ایجاد سپری میان دولت و شهروندان جمع می‌شوند. بنابراین جامعه‌ی مدنی برای نشان دادن نیروها، سازمان‌ها، احزاب، گروه‌ها و ساختارهای سیاسی، تربیتی، داوطلبانه و حرفه‌ای مانند سازمان‌های حقوق بشر و جنبش‌های مختلف به کار برده

می‌شود؛ اما مهم‌ترین وجه این سازمان‌ها، استقلال آن‌ها از حکومت است. (اسپوزیتو، ۱۳۹۱: ۲۳۶)

بر این اساس است که جامعه‌ی مدنی در برابر جامعه‌ی طبیعی مطرح می‌شود. یعنی در جامعه‌ی مدنی دولت نه ایجادکننده‌ی حق است و نه ایجادکننده‌ی قانون. بلکه دولت نگهبان و مجری آن‌هاست. که خود به معنای این است که در جامعه‌ی مدنی، دولت خدمتگزاری بیش نیست. بنابراین دولت نه می‌تواند مدعی قیمومیت افراد باشد و نه تشخیص‌دهنده‌ی مصلحت آن‌ها. (غنی نژاد، ۱۳۷۸: ۲۱) چراکه جدیدترین و شاید مهم‌ترین نیروهای موجود در جامعه مدنی، تحت نام سازمان‌های مردم‌نهاد- که به‌اختصار سمن نامیده می‌شود- و یا سازمان‌های غیردولتی (NGO)<sup>۱</sup> فعالیت می‌کنند. بنابراین اگر در حوزه‌ی عمومی که جامعه مدنی بخشی از آن به حساب می‌آید و یا به علت گستردگی جامعه‌ی مدنی معادل آن شناخته می‌شود، اگر در این بخش از جامعه به آزادی‌های فردی احترام گذاشته شود و به کسی ستم نشود و کسی بی‌جهت آزار و توهین نبیند و هرکسی به‌حق خوش برسد، می‌توان گفت که حوزه‌ی عمومی به سمت جامعه‌ی مدنی پیش می‌رود. (نگری، ۱۳۸۴: ۳۰۳-۲۹۸)

بنابراین به نظر می‌رسد که جامعه‌ی مدنی از چهار بخش اصلی تشکیل شده باشد، یعنی سازمان‌های مردم‌نهاد، احزاب قدرتمند، رسانه‌های مستقل و انتخابات آزاد. (عبادی، ۱۳۹۵: ۲۱۸) در حال جامعه مدنی در چارچوب جامعه‌شناسی و تجددگرایی، نه تنها نوعی از شیوه‌ی زندگی و نمادی از پیشرفت تمدن بشر است، بلکه مترقی‌ترین شیوه زیست بشر از ابتدای تاریخ تاکنون است؛ اما منظور از حوزه‌ی حاکمیتی هم حکومت و دولت است. که در اینجا بحث در مورد حوزه‌ی عمومی و البته جامعه‌ی مدنی است. (ازغندی، ۱۳۸۵: ۷۰)

<sup>1</sup> - Non-governmental organization

### ج. چگونگی تکوین مدرسه در ایران

در ایران باستان تعلیم و تربیت فرزندان تا سن پنج‌سالگی به اختیار مادر و از پنج تا هفت سالگی تحت سرپرستی پدر بودند و در این سن به مدرسه داخل می‌شدند. در واقع تعلیم و تربیت غالباً منحصر به فرزندان اعیان و ثروتمندان بود و این کار معمولاً به وسیله‌ی کاهنان صورت می‌گرفت. یکی از اصول رایج آن بود که محل مدرسه نزدیک بازار نباشد تا دروغ و دشنام و تزویری که در آنجا رایج است مایه‌ی تباهی حال کودکان نشود. کتاب‌های درسی، اوستا و شرح‌های آن بود. مواد درسی شامل مسائل دینی، طب و حقوق می‌شد: درس را از راه سپردن به حافظه فرامی‌گرفتند و بندهای طویل را از برمی‌کردند و مکرر می‌خواندند. پسران طبقات پایین اجتماع در دسر درس خواندن نداشتند و تنها سه چیز را می‌آموختند: اسب‌سواری، تیراندازی و راست‌گویی. تعلیمات عالی تا سن بیست یا بیست‌و‌چهارسالگی ادامه می‌یافت و به بعضی از فرزندان اشراف تعلیمات مخصوصی می‌دادند که برای فرمانداری اُستان‌ها و تصدی مشاغل دولتی مهیا شوند، ولی آنچه برای همه مشترک بود فراگرفتن فنون جنگ بود. زندگی محصلین در مدارس عالی بسیار دشوار بود. شاگردان صبح زود بیدار می‌شدند، مسافت زیادی را می‌دویدند، بر آسبان سرکش سوار می‌شدند و به سرعت می‌تاختند: از کارهای دیگر این مدارس شناوری، شکار جانوران، دنبال کردن دزدان، کشاورزی و درخت‌کاری و طی کردن مسافت‌های درازی در گرمای شدید تابستان یا سرمای جان‌گزای زمستان بود. در واقع آنان را چنان پرورش می‌دادند که بتوانند تغییرات و سختی‌های اقلیم را نیکو تحمل کنند و با خوراک خشن و ساده بسازند و بی‌آنکه سلاح و لباسشان تر شود، از رودخانه‌ها بگذرند. (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۱، ۴۳۵-۴۳۴)

به صورت کلی می‌توان گفت که هدف از آموزش و پرورش در ایران باستان این بود که فرزندان خود را به اخلاق نیک بیارایند تا عضو مفیدی برای جامعه باشند. بنابراین فرآیند

تعلیم و تربیت در ایران باستان به خانواده، آتشکده، آموزشگاه درباری و دانشگاه منتهی گردید. (الماسی، ۱۳۸۰: ۱۲۳) به‌رحال با شکست ایرانیان از اعراب و وارد شدن دین اسلام به ایران، تعلیم و تربیت که در دوران باستان، طبقاتی بود و به تعبیر فردوسی حکمت یک امر خسروانی بود، در دوران اسلامی جنبه‌ی عمومی پیدا کرد و همه‌ی مردم از حق آموختن و حق تعلیم و تربیت برخوردار گشتند، بی‌گمان گسترش و عمومی‌شان مسئله‌ی تعلیم و تربیت بود که زمینه‌ی تمدن اسلامی را در قرون بعدی یعنی قرن‌های چهارم و پنجم هجری برابر با قرون دوازدهم و سیزدهم میلادی فراهم آورد. قرونی که در تاریخ اروپا به قرون وسطایی و قرون تاریکی معروف هستند. (فرای، ۱۳۹۲، ۲۲-۱۷) به‌رحال نخستین موسسه‌ای که در دوره‌ی اسلامی در ایران برای تعلیم و تربیت مسلمانان مورد استفاده واقع گردید، مسجد بود. مسجد که برای پرستش خدا و ادای فرایض دینی مرکز اجتماعات مسلمانان بود، بهترین جایگاه برای آموزش نیز بود. سپس در کنار مسجد، مکتب‌خانه به وجود آمد.

در این دوره عموماً کودکان از پنج تا شش سالگی به مکتب می‌رفتند و دوره‌ی تحصیلی معین نبود. به‌رحال فرآیند و شکل تعلیم و تربیت در دوره‌ی اسلامی این‌گونه بود تا نوبت حکومت صفویان رسید. تعلیم و تربیت در دوره‌ی صفویه شامل دو دوره بود: یکی تعلیمات ابتدایی و دیگری تعلیمات عالی. تعلیمات ابتدایی در مکتب‌خانه انجام می‌شد، اما تعلیمات عالی در مدرسه انجام می‌شد. در واقع هرکسی می‌خواست به تعلیمات عالی بپردازد به مدرسه می‌رفت و در آنجا تحت نظر علما و فقها به ادامه‌ی تحصیل می‌پرداخت. (عاملی، ۱۳۹۰: ج ۱، ۵۰۵-۵۰۴)

در دوره‌ی قاجاریه بچه‌ها از شش - هفت سالگی به مکتب می‌رفتند تا هفده - هیجده سالگی درس می‌خواندند. یعنی از الفبا شروع می‌کردند بنابراین بعد از قرآن، فارسی، صرف و نحو عربی، منطق، معانی و بیان را می‌آموختند و بدین‌گونه از مکتب خارج می‌شدند و اگر

استعداد داشتند تحصیلاتشان را خارج از مکتب ادامه می‌دادند و اگر هم استعداد نداشتند، وارد مشاغل و حرفه‌های دیگر می‌شدند. معلم مکتب‌خانه یک آخوند بود. آخوندی که هم خودش عصرها در نزد مدرسین مدارس آخوندی تلمذ می‌کرد. (مستوفی، ۱۳۸۶: ج ۱، ۳۲۸-۳۲۵)

به‌هرحال فرآیند تعلیم و تربیت در جامعه‌ی ایران این‌گونه تداوم داشت تا اینکه جنگ‌های ایران و روس اتفاق افتاد و ایرانیان در دو دوره‌ی جنگ با روس‌ها، شکست خوردند.

با این شکست‌های سنگین بود که پدر و پسر قاجاری متوجه عقب‌ماندگی خود و جامعه شدند و تصمیم گرفتند با فرستادن دانش‌آموزان ایرانی به خارج از کشور، علوم جدید را کسب کنند تا شاید بدین طریق راه چاره‌ای برای عقب‌ماندگی خود پیدا کنند. (ورهرام، ۱۳۸۵: ۲۹۲) بدین گونه بود که عباس میرزا دو دانش‌آموز ایرانی را در سال ۱۸۱۱ م، به نام‌های محمدکاظم و میرزا بابا افشار را برای تحصیل نقاشی و طب به انگلستان اعزام نمود.

اما حدود چند سال بعد یعنی در سال ۱۸۱۵ م، نیز پنج دانش‌آموز به نام‌های میرزا صالح شیرازی، میرزا سید جعفر، میرزا محمدجعفر، میرزا رضا و محمدعلی چخماق ساز را اعزام انگلستان نمود. سرپرستی این دانش‌آموزان با میرزا صالح شیرازی بود. به‌هرحال این دانش‌آموزان در انگلستان با مشکلات فراوانی از جمله بی‌پولی، ازدواج ناخواسته و غیره مواجه می‌شوند و مصائب فراوانی را تحمل می‌کنند.

اما آنچه از این دانش‌آموزان قابل‌ذکر است، سرنوشت میرزا صالح شیرازی است. زیرا او این‌گونه می‌نویسد: «با خود اندیشه نمودم که جزء تحصیل اگر توانم چیزی از این ولایت به ایران برم که به کار دولت علیه آید، شاید خوب باشد. بنابراین مدت‌ها بود که خیال بردن صنعت چاپ در سر من افتاده بود.» (هاشمیان، ۱۳۷۹: ۳۹-۱۳)

حالا مقایسه‌ی اصلی غرب و ایران در همین جاست، چنان چه قبلاً ذکر شد، چینی‌ها صنعت چاپ را در قرن دوم میلادی ابداع کردند: اما غربی‌ها در قرن پانزدهم میلادی بر ورژن آن افزودند. یعنی چینی‌ها در قرن دوم میلادی از صنعت چاپ چوبی استفاده می‌کردند و کم‌کم هم صنعت چاپ پارچه‌ای و سنگی شکل گرفت؛ اما این غربی‌ها و یا به عبارتی یوهان گوتنبرگ<sup>۱</sup> بود که بر ورژن صنعت چاپ افزود و به عبارتی صنعت چاپ را به صورت سربی و یا فلزی درآورد که توانست در صنعت نشر به صورت گسترده از آن استفاده کند و باعث انقلاب آموزشی و تحول آموزشی و تغییر آموزشی گسترده و مبسوط در غرب شود. (کوریکن، ۱۳۸۶: ۱۵-۱۴)

حال آنکه چنان چه ذکر شد میرزا صالح شیرازی در سال ۱۸۱۹ م، بود که دانش صنعت چاپ فلزی را به ایران آورد و البته با آن دانش روزنامه‌نویسی را نیز همراه آن با خودش به ایران آورد.

در هر صورت در دوره‌ی محمدشاه هم همانند دوره‌ی فتحعلی شاه، در چند دور دانش‌آموزانی به خارج فرستاده شد. در دوره اول حدود هفده دانش‌آموز و در دور دوم حدود پنج دانش‌آموز، به خارج از کشور فرستاده شد تا با کسب دانش و آگاهی از میزان عقب‌افتادگی جامعه‌ی ایرانی بکاهند. در دوره‌ی ناصرالدین شاه هم دانش‌آموزانی به خارج از کشور فرستاده شد، در این دوره در مرحله‌ی اول، حدود نه دانش‌آموز به فرانسه فرستاده شد. سپس با تأسیس مدرسه‌ی دارالفنون توسط امیرکبیر، در سال ۱۸۵۲ م، مدرسه به شکل جدید در ایران تأسیس شد. دارالفنون در واقع، تقلیدی از دارالفنون عثمانی بود که امیرکبیر توجه خاصی را نسبت به اداره و پیشرفت کارهای آن در نظر داشت و اثرات آن را به‌خوبی در جامعه‌ی عثمانی و به هنگام حضور خود در آن کشور دریافته بود. (هاشمیان، ۱۳۷۹: ۹۲-۲۳) با تأسیس دارالفنون، مدارس جدید در ایران شکل گرفتند که از مدارس

<sup>1</sup> - Johannes Gutenberg

ابتدایی می‌توان به مدرسه‌ی تبریز، مدرسه‌ی مشیریه، مدرسه‌ی همایونی، مدرسه‌ی رشديه و چند مورد دیگر اشاره کرد. از مدارس عالی که در این دوره شکل گرفت هم می‌توان به مدرسه‌ی عالی علوم سیاسی، مدرسه‌ی عالی حقوق، مدرسه‌ی فلاحه مظفری، دارالمعلمین، دارالمعلمات و مدرسه‌ی مستظرفه اشاره کرد؛ اما باید اشاره شود که مدارس خارجی هم در این دوره شکل گرفتند. (ورهرام، ۱۳۸۵: ۳۰۵-۳۰۱). به‌رحال با تلاش‌هایی که در این دوره شکل گرفت، یعنی با اعزام دانش‌آموزان به خارج از کشور و تأسیس مدارس جدید، همه و همه باعث شد تا جمعیت ده‌میلیون‌نفری ایران در دوره قاجاریه حدود پنج درصد باسواد شوند، هرچند اکثریت مطلق آن‌ها تحت تأثیر ظلم و ستم حاکمان قرار داشتند. (فوران، ۱۳۸۹: ۲۰۴) در دوره‌ی پهلوی اول هم در زمینه‌ی آموزشی اقداماتی صورت گرفت. بنابراین از سال ۱۳۰۴ تا ۱۳۲۰ خورشیدی، میزان ثبت‌نام در مدارس ابتدایی و عالی دوازده برابر افزایش یافت. (آبراهامیان، ۱۳۸۶: ۱۸۰) اما در دوره‌ی پهلوی دوم، با اقداماتی که انجام شد، نرخ بی‌سوادی از پانزده درصد در دوران پهلوی اول به بیست‌وپنج درصد در دوران پهلوی دوم ارتقاء پیدا کرد. (فوران، ۱۳۸۹: ۴۹۳) اما با پیروزی انقلاب اسلامی، نرخ سواد عمومی به هفتادوهشت درصد ارتقاء پیدا کرد. (مرکز آمار ایران) در کل هرچند آموزش و پرورش به‌صورت کمی گسترش پیدا کرد اما از لحاظ کیفی انتقادات اساسی به آن وارد است.

### چ. آموزش و پرورش و اهمیت آن

اما از دیدگاه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش یک پدیده‌ی اجتماعی است که در تمامی جوامع امروزی یافت می‌شود. بنابراین آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، ابزار مهم تحقق اهداف و مقاصد اجتماعی است. (علمی، ۱۳۸۴: ۳) بنابراین آموزش پرورش هدف نیست بلکه وسیله‌ی رسیدن به هدف است. بر همین اساس هم هست که گفته می‌شود آموزش و پرورش قلب جامعه است و هیچ ماشینی نتوانسته است

جای معلم را بگیرد. (شیر کرمی، ۱۳۹۷: ۵-۲). آلکس اینکلوس می‌گوید: انسان مدرن کسی است که در تعیین اهداف و وسایل نیل به اهداف از عقل خود مدد می‌گیرد و می‌تواند خود را از زیر بار سلطه‌ی خانواده، کلیسا و امثالهم رها سازد و در تعیین سرنوشت خویش مؤثر است و برای این منظور خود را در جریان اخبار و حوادث روز قرار می‌دهد. در جامعه‌شناسی سه دیدگاه راجع به آموزش و پرورش وجود دارد، یکی دیدگاه کارکردگرایان، دیگری دیدگاه تضادگراها و دیگری دیدگاه انتقادی نوین. بر اساس دیدگاه اول. آموزش و پرورش دارای کارکردهای متفاوتی است. (عبداللهی، ۱۳۷۲: ۶۰) یکی از کارکردهای آموزش و پرورش، تربیت شهروند برای جامعه مدنی است. بنابراین در ادامه به نقش آموزش و پرورش در تربیت شهروندی می‌پردازیم تا نقش این مسئله در جامعه‌ی مدنی برای ما مشخص شود.

### ح. نقش آموزش و پرورش در توسعه‌ی جامعه‌ی مدنی

یکی از کارکردهای آموزش و پرورش مدرن، تربیت دانش‌آموزان به‌مثابه‌ی شهروند است. بنابراین اگر دموکراسی را عاقلانه‌ترین و انسانی‌ترین راه زندگی بدانیم: تنها به‌وسیله‌ی تعلیم و تربیت می‌توان مردم را به‌سوی این طریق سوق داد. زیرا تعلیم و تربیت به معنای صحیح یعنی ایجاد رشد عقلانی و اخلاقی در افراد. بنابراین تعلیم و تربیت پایه و اساس دموکراسی را تشکیل می‌دهد. (شریعتمداری، ۱۳۸۰: ۱۰۴) به‌عبارت‌دیگر می‌توان آموزش و پرورش را زیربنای تربیت شهروندی، تربیت شهروندی را زیربنای جامعه‌ی مدنی و جامعه مدنی را زیربنای دموکراسی تلقی نمود. فلذا اگر خواستار تحقق جامعه‌ی مدنی هستیم، یعنی جامعه‌ای که در آن منطق، گفتگو، مفاهمه، نقد، ارزیابی، فهم و درک یکدیگر، مشارکت و همیاری باشد و اگر بپذیریم که در جوامع مدرن، شاهکار بزرگ جامعه مدنی، ایجاد فضایی است که در آن امکان پذیرش، تحمل یکدیگر و مشارکت وجود دارد. لذا شایسته است که برای رسیدن به ایدئال جامعه‌ی مدنی، با توجه به نقش مهمی که نظام



آموزش و پرورش هر جامعه در ساخت انسان‌های مناسب دارد، به این نقش بیشتر پرداخته شود.

اما یک آموزش و پرورش چگونه می‌تواند در توسعه‌ی جامعه مدنی نقش داشته باشد؟

قبل از هر چیز باید گفته شود که این آموزش و پرورش است که باید رعیت را به مردم، مردم را به شهروند و شهروند را به ملت تبدیل کند. در واقع آموزش و پرورش زیربنای شهروند است و شهروند هم زیربنای جامعه‌ی مدنی است. بنابراین شهروندی مختص جوامع دموکراتیک است و رعیت هم مختص جوامع غیر دموکراتیک است. برای اساس شهروندی نه تنها پایه و بنیان جامعه مدنی است که زیربنای دموکراسی هم محسوب می‌شود. فلذا آموزش و پرورش می‌تواند از طریق درس علوم اجتماعی به آموزش حقوق شهروندی بپردازد تا از این طریق دانش آموز را به شهروند تبدیل کند و این شهروندی هم زیربنای جامعه مدنی قرار گیرد. (سریع‌القلم، ۱۳۹۰: ۳۷۶-۳۶۵)

در واقع آموزش و پرورش می‌تواند با آموزش زندگی مدنی صلاحیت‌های شهروندی را به دانش‌آموزان تعلیم دهد تا آن‌ها با فراگیری مهارت‌های لازم به تعاملات با دیگران بپردازند. به عبارتی اگر دانش‌آموزان به درک آزادی، تکررگرای، حقوق و تکالیف شهروندی و نقش قانون نائل آیند، می‌توانند در آینده به شهروندان خوبی برای جامعه‌ی مدنی تبدیل شوند. به عبارتی تربیت شهروندی مستلزم آن است که دانش‌ها، گرایش و قابلیت‌هایی در افراد فراهم آید که از سویی مایه‌ی استواری و استحکام اقتدار دولت از طریق قانون در جامعه باشد و از سوی دیگر این امکان را در افراد جامعه به وجود آورد که اقتدارطلبی‌های ناموجه از سوی دولت بازشناسی کند و بتوانند آن را مورد نقد و ارزیابی قرار دهند و در صورت لزوم در برابر آن عملاً مقاومت کنند. براین اساس مهم‌ترین دغدغه و هدف آموزش شهروندی تقویت جامعه مدنی و حفظ روحیه مردم‌سالاری در دانش‌آموزان و مردم است.

بنابراین تربیت شهروندی که از آن با تعبیرهایی چون تربیت مدنی<sup>۱</sup>، تربیت برای حیات جمعی<sup>۲</sup>، تربیت مردم‌سالار<sup>۳</sup> تربیت مبتنی بر حقوق بشر<sup>۴</sup> یاد می‌شود، یعنی آن که نظام آموزشی به تربیت شهروندانی همت گمارد که ضمن احساس دل‌بستگی به میهن و سرزمین خود و رعایت قانون در همه‌ی زمینه‌های زندگی، این قابلیت نیز در آنان به وجود آید که در صورت اقتدارطلبی‌های ناموجه از سوی دولت از طریق تشکل‌های مدنی، صنفی و سیاسی که در آن عضویت دارند به نقد و ارزیابی عملکرد دولت پرداخته و در صورت لزوم در برابر آن ایستادگی نمایند. جوامعی که این شیوه را می‌پذیرند باید نظام تربیتی خود را به‌سوی تربیت شهروندانی آگاه و آشنا با زندگی در جامعه‌ی مردم‌سالار سوق داده تا دانش‌آموزان از ابتدا با تمرین فعالیت‌های مدنی در مدارس برای زندگی جمعی در جامعه‌ی مدنی و ایفای نقش فعال شهروندی و مشارکت همه‌جانبه در سرنوشت خود آمادگی لازم را کسب کنند. فلذا تربیت شهروندی در سه حوزه قابل‌بحث است. اول در حوزه‌ی شناختی: منظور از تربیت شهروندی در حوزه‌ی شناختی یا دانشی این است که آموزش‌های شهروندی مستلزم فراهم آوردن اطلاعاتی درباره‌ی ساختار سیاسی و روابط سیاستمداران و مردم و چگونگی توزیع قدرت در جامعه است. لذا از این طریق قابلیت اندیشه‌ورزی و نقادی که از اجزای مهم تربیت شهروندی است، فراهم می‌آید.

درواقع در حوزه‌ی شناختی دانش‌آموزان به آگاهی مدنی دست می‌یابند. آگاهی مدنی شامل ایده‌ها و اطلاعات اساسی است که برای تبدیل شدن دانش‌آموزان به یک شهروند مسئول و مؤثر لازم‌اند. به‌گونه‌ای ویژه آگاهی مدنی دربردارنده‌ی مفاهیم، داده‌ها و اطلاعاتی درباره‌ی وضعیت مردم‌سالاری در یک کشور و مقایسه و ارزیابی اصول و اعمال حکومت و شهروندی است. دوم حوزه‌ی عاطفی است. در این حوزه تربیت شهروندی در

1 - Civic education

2 - Education for public life

3 - Democratic education

4 - Human rights education

پی ایجاد گرایش‌ها و قابلیت‌های عاطفی مناسب با جامعه‌ی مدنی در افراد است. مواردی مثل احترام به دیگران، سعه‌ی صدر نسبت به نظرات مخالف، احترام به قانون و حاکمیت، تمایل به ارزش‌های مهم اجتماعی همچون عدالت و آزادی، تمایل به نقادی و مخالفت با نسبت‌های اجتماعی غیرمعقول جزء این بُعد از تربیت شهروندی است.

سوم حوزه‌ی رفتاری یا مشارکت است. در این حوزه، تربیت شهروندی مستلزم فراهم آوردن مهارت‌های لازم برای زیستن در جامعه‌ی مدنی است. توانایی انجام گفتگوی مؤثر با دیگران، شرکت در تصمیم‌گیری‌های گروهی و فعالیت‌های اجتماعی همچون رأی دادن و شرکت در مراسم بزرگداشت فضیلت‌های اجتماعی نمونه‌های عمده‌ی این جنبه از تربیت شهروندی است. (برخورداری، ۱۳۸۷: ۳۳-۱۵)

### خ. جامعه‌ی ایرانی و تلاش برای تکوین جامعه‌ی مدنی

آن‌چنان‌که مشخص است هگل می‌گوید: «تاریخ جهان با تاریخ ایران آغاز می‌شود: زیرا ایرانیان نخستین ملتی بودند که نظام شاهنشاهی تشکیل دادند.» (هگل، ۱۳۷۹: ۳۰۱) این گزاره به‌مثابه این است که دولت در جامعه ایران قبل از تشکیل جامعه‌ی مدنی تکوین یافته است. حال چنان‌چه قبلاً هم اشاره شد عکس این فرایند در جامعه غربی صادق است. یعنی در جامعه‌ی غربی اول جامعه مدنی شکل گرفته است، سپس دولت تکوین یافته است؛ اما عرصه‌ی عمومی در ایران کی و چه زمانی به وجود آمد، بی‌گمان پاسخ به این سؤال ما را به سمت چگونگی تکوین جامعه‌ی مدنی در ایران سوق خواهد داد. زیرا عرصه‌ی عمومی را می‌توان به‌مثابه‌ی زمینه‌ساز جامعه‌ی مدنی تلقی نمود.

در جریان جنبش مشروطه، عرصه‌ی عمومی در ایران به وجود آمد. لذا چنانچه هابرماس گفته است، عرصه عمومی به‌عنوان عرصه‌ی گردهمایی برای بحث و انتقاد، مستقل از حکومت در اروپای قرن هیجدهم میلادی به‌صورت کاملاً صحیح به وجود آمد، حال آنکه چگونگی تکوین فرایند جامعه‌ی مدنی را در غرب مرور کردیم؛ اما در ایران با انقلاب

مشروطه و تشکیل مجلس در سال ۱۲۸۵ ش، که خود را سخنگوی مردم می‌دانست و از طرفی خود را در برابر دولت تلقی می‌کرد. عرصه‌ی عمومی شکل گرفت. (کاتوزیان، ۱۳۹۱: ۲۰۸) اما چنان‌که مشخص است انقلاب مشروطه به دست انحصارگرایان افتاد و عملاً شکست خورد. وقتی که پهلوی‌ها قدرت را در دست گرفتند، دیگر بار قدرت انحصاری را در جامعه بازتولید نمودند که این به مثابه‌ی انحلال جامعه مدنی در جامعه‌ی ایران بود. زیرا اجازه‌ی بروز و ظهور به تشکلهای مردمی داده نشد. از طرفی احزاب دولتی به وجود آمدند و مهم‌تر اینکه پادشاه عملاً در انتخابات دخالت می‌کرد. (آبراهامیان، ۱۳۸۹: ۱۴۲) براین اساس جامعه‌ی مدنی در جامعه‌ی ایران شکل نگرفت. در بعد از انقلاب نیز برخی دولت‌ها تلاش کردند تا نقش تشکلهای مردمی، احزاب مستقل، رسانه‌های آزاد و انتخابات آزاد را پررنگ‌تر کنند اما به خاطر شرایط حساس جامعه در عرصه‌ی داخلی و خارجی امکان تحقق این مسئله فراهم نشد. (ازغندی، ۱۳۸۵: ۷۳-۷۰)

## نتیجه گیری

در این مقاله‌ی کیفی که با روش تاریخی - تطبیقی تهیه شده، سعی شده بود تا به این سؤال پاسخ داده شود که نقش آموزش و پرورش در توسعه جامعه‌ی مدنی ایران و غرب چگونه بوده است؟ که برآیند آن بدین قرار شد: در دوران باستانی غرب، آموزش و پرورش امری خصوصی بود. اما در دوران وسطا، آموزش و پرورش امری دینی شد. در صورتی که در دوران رنسانس، آموزش و پرورش امری عمومی شد؛ اما در نهایت در دوران جدید غرب، آموزش و پرورش امری اجباری شد. زیرا در دوران باستان مدارس خصوصی بودند. در دوران وسطا، کلیسا بر جامعه حاکم بود. در دوران رنسانس، صنعت چاپ زمینه‌ی نشر سریع و گسترده را فراهم آورد و بالاخره در دوره‌ی جدید غرب، به خاطر حاکمیت دولت، عمومی و اجباری شد. حال آنکه در ایران در دوران باستان مدارس طبقاتی بودند؛ اما در دوران اسلامی، مدارس دینی شدند. در صورتی که در دوران معاصر ابتدا خصوصی شدند و پسانگاه اجباری شدند. زیرا در دوران باستان آموزش و پرورش منحصر به فرزندان اعیان و متنفذان بود؛ اما در دوران اسلامی، چون اسلام تعلیم و تربیت را حق همه‌ی مردم می‌دانست بنابراین تعلیم و تربیت عمومی و دینی شد. سپس در دوران معاصر به خاطر حکومت‌های ایلیاتی دیگر بار خصوصی و طبقاتی شد، اما سرانجام به خاطر حاکمیت دولت، دیگر بار آموزش و پرورش عمومی و اجباری گردید. تا سال ۱۸۸۰ میلادی هیچ‌یک از شهرهای غربی بیش از یک میلیون جمعیت نداشت؛ اما تا سال ۱۹۰۰ میلادی تعداد کلان‌شهرهای اروپایی به یازده کلان‌شهر با جمعیتی بیش از یک میلیون نفر پا به عرصه‌ی وجود گذارد. در واقع شهرها عادات و شیوه زندگی و الگوهای اندیشه‌ی انسان‌ها را تغییر دادند. بنابراین شهرنشینی باعث تکوین مسئله‌ی شهروندی شد. شهروندی باعث تکوین اخلاق شهروندی شد و اخلاق شهروندی نیز باعث تکوین حقوق شهروندی گردید. مهم‌تر اینکه حقوق شهروندی هم باعث تکوین جامعه‌ی مدنی گردید.

درواقع جامعه‌ی پسا مدرن باعث شد تا پیوندهای فرهنگی، که جامعه را به هم گره می‌زدند و باعث انسجام و همبستگی در سطح جامعه می‌شدند، تغییر کنند. زیرا شهرنشینی، اخلاقی به بار آورد که نشان داد افراد نمی‌توانند به هویتشان پایبند باشند و پیوستگی فرهنگی خودشان را حفظ کنند. بنابراین نیاز به پیوندهای جدید بود تا کنشگران مدرن را به هم پیوند بزنند، این پیوندهای جدید، اجتماعی و سیاسی بودند و حقوق شهروندی نام گرفتند. تا جایگزین پیوندهای فرهنگی جامعه شوند. بنابراین حقوق شهروندی تکوین پیدا کرد تا زمینه‌ساز یک بستر گسترده شود. که این بستر گسترده جامعه‌ی مدنی نام گرفت. فلذا مزایای آموزشی به‌مثابه‌ی یک حق اجتماعی باعث بسط آموزش و پرورش شد؛ و خود آموزش و پرورش به‌عنوان یک ابزاری برای ترویج حقوق شهروندی شد.

براین اساس آموزش و پرورش از طریق درس علوم اجتماعی بانی آموزش حقوق شهروندی گردید. زیرا اگر دانش‌آموزان به حقوق و تکالیف خود آگاه باشند، قطعاً اجازه نخواهند داد که هیچ فرد یا گروهی حق آنها را تضييع کند و یا اگر در جامعه با اقتدارگرایی ناموجه مواجه شدند، تسلیم نخواهند شد و در برابر آن خواهند ایستاد و احقاق حق خواهند کرد. زیرا مهم‌ترین هدف آموزش شهروندی، تقویت جامعه مدنی و حفظ روحیه‌ی مردم‌سالاری در دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه است. به همین علت است که گفته می‌شود آموزش و پرورش می‌تواند رعیت را به مردم، مردم را به شهروند و شهروند را به ملت تبدیل کند. چراکه اصلی‌ترین کارکرد آموزش و پرورش انسان‌سازی و یا ساخت انسان است. انسانی که بتوان به‌صورت مستقل و آزاد زندگی کند و در یک زیست مدنی با آگاهی مدنی، نه تنها حقوق شهروندی خودش را رقم بزند، بلکه حقوق شهروندی خودش را زیربنای جامعه‌ی مدنی قرار دهد. تا در آن جامعه‌ی مدنی به‌صورت آزاد و برابر به مشارکت در سازمان‌های مردم‌نهاد، احزاب قدرتمند، رسانه‌های مستقل و انتخابات آزاد جامعه‌ی عمل بپوشاند.

## منابع

- ازغندی، علیرضا، (۱۳۸۵)، درآمدی بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران، تهران، نشر قومس.
- اسپوزیتو، جان و دیگران، (۱۳۹۱)، جامعه‌ی مدنی و دموکراسی در خاورمیانه، ترجمه‌ی محمدتقی دلفروز، تهران، انتشارات فرهنگ جدید.
- آبراهامیان، یرواند، (۱۳۸۶)، ایران بین دو انقلاب، ترجمه‌ی احمد گل‌محمدی و دیگران، تهران، نشر نی.
- آبراهامیان، یرواند، (تاریخ مدرن ایران)، ترجمه‌ی محمدابراهیم فتاحی، تهران، نشر نی.
- دان، جان، (۱۳۸۶)، عصر روشنگری، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه تهران، انتشارات ققنوس.
- دورانت، ویلیام جیمز و دیگران، (۱۳۸۵)، عصر ولتر، جلد ۱۰، بخش ۱، ترجمه‌ی سهیل آذری، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- دورانت، ویلیام جیمز و دیگران، عصر لویی چهاردهم، ترجمه‌ی پرویز مرزبان و دیگران، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- دورانت، ویلیام جیمز، (۱۳۸۵)، عصر ایمان، جلد ۴، بخش ۲، ترجمه ابوالقاسم طاهری، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

دورانت، ویلیام جیمز، (۱۳۸۵)، مشرق زمین گاهواره‌ی تمدن، ترجمه احمد آرام و دیگران، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

دورانت، ویلیام جیمز، (۱۳۸۵)، یونان باستان، جلد ۲، ترجمه امیرحسین آریان پور و دیگران، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

دورانت، ویلیام و دیگران (۱۳۸۵)، عصر ناپلئون، جلد ۱۱، ترجمه دولتشاهی و دیگران، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

دورماگن، ژان-ایو، (۱۳۹۴)، مبانی جامعه‌شناسی سیاسی، ترجمه‌ی عبدالحسین نیک‌گهر، تهران، نشر آگه.

رایلی، دنیس، (۱۳۸۸)، درآمدی بر فهم جامعه‌ی مدرن: شهروندی و دولت رفاه، ترجمه ژیلای ابراهیمی، تهران، نشر آگه.

رضوی، مسعود، (۱۳۷۹)، جامعه‌ی مدنی، تهران، نشر پژوهش فرزانه.

رفیع پور، فرامرز، (۱۳۸۷)، آناتومی جامعه، تهران، ناشر شرکت سهامی انتشار.

سریع‌القلم، محمود، (۱۳۹۰)، عقلانیت و توسعه‌یافتگی ایران، تهران، نشر فرزانه روز.

شریعتمداری، علی، (۱۳۸۰)، اصول تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

شیر کرمی، جواد و دیگران (۱۳۹۷)، آموزش و پرورش، انسان‌سازی و اصلاح اجتماعی، مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، سال اول، شماره ۱.

عاملی، سعید رضا، (۱۳۹۰)، میراث تمدنی ایران: از ایران باستان تا ایران انقلاب اسلامی، جلد اول، تهران، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



عبادی، جعفر و دیگران، (۱۳۹۵)، توسعه و دموکراسی: دلالت‌های آن برای ایران، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

عبداللهی، محمد، (۱۳۷۲)، جایگاه و نقش آموزش و پرورش در فرآیند توسعه‌ی ملی، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۳۴.

علمی، محمود، (۱۳۸۴)، نقش آموزش و پرورش در توسعه و نهادمندی سیاسی، فصلنامه‌ی علوم اجتماعی دانشگاه خلیخال، شماره‌ی ۵.

غنی نژاد، جامعه‌ی مدنی، (۱۳۷۸)، جامعه مدنی: آزادی، اقتصاد و سیاست، تهران، انتشارات طرح نو.

فالكس، كیث، (۱۳۹۰)، شهروندی، ترجمه‌ی محمدتقی دلفروز، تهران، نشر کویر.

فرای، ریچارد نلسون، (۱۳۹۲)، عصر زرین فرهنگ ایران، تهران، انتشارات صداوسیما.

فوران، جان، (۱۳۸۹)، مقاومت شکننده: تاریخ تحولات اجتماعی ایران، ترجمه احمدتدین، تهران، انتشارات موسسه خدمات فرهنگی رسا.

کاتوزیان، محمدعلی، (۱۳۹۱)، ایرانیان: دوران باستان تا معاصر، تهران، نشر مرکز.

کوریک، جیمز، (۱۳۸۶)، رنسانس، ترجمه آریتا یاسایی، تهران، ققنوس.

کیویستو، پیتر، (۱۳۸۳)، اندیشه‌های بنیادی در جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی.

گیدنز، آنتونی، (۱۳۸۳)، جامعه‌شناسی، ترجمه‌ی منوچهر صبوری، تهران، نشر نی.

الماسی، علی محمد، (۱۳۸۰)، تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران، تهران، انتشارات امیرکبیر.

مرکز آمار ایران، آموزش عمومی، [www.amar.org.ir](http://www.amar.org.ir)

مستوفی، عبدالله، (۱۳۸۶)، شرح زندگانی من: تاریخ اجتماعی و اداری دوره‌ی قاجاریه، تهران، نشر هرمس.

ممفورد، لوئیز، (۱۳۸۱)، مدنیت و جامعه‌ی مدنی در بستر تاریخ، ترجمه‌ی احمد عظیمی، تهران، ناشر موسسه خدمات فرهنگی رسا.

نش، کیت، (۱۳۸۹)، جامعه‌شناسی سیاسی معاصر: جهانی‌شدن، سیاست و قدرت، ترجمه‌ی محمدتقی دلفروز، تهران، نشر کویر.

نگری، آنتونیو و دیگران، (۱۳۸۴)، امپراتوری، ترجمه‌ی رضا نجف‌زاده، تهران، انتشارات قصیده‌سرا.

هابرماس، یورگن، (۱۳۸۸)، دگرگونی ساختاری حوزه‌ی عمومی: کاوشی در باب جامعه‌ی بورژوازی، ترجمه‌ی جمال محمدی، تهران، نشر افکار.

هاشمیان، احمد، (۱۳۷۹)، تحولات فرهنگی ایران در دوره قاجاریه و مدرسه‌ی دارالفنون، تهران، موسسه جغرافیایی و کارتوگرافی سحاب.

هگل، گئورگ ویلهلم، (۱۳۷۹)، عقل در تاریخ، ترجمه حمید عنایت، تهران، انتشارات شفیعی.