



گل‌بهاری، ندا و رجب‌لو، علی (۱۳۹۹). بررسی آموزش شهروندی در کتب درسی تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم با تاکید بر ساختار جدید آموزشی ۳-۳-۶-۶. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۷(۱۵)، ۲۹۷-۳۲۴.

بررسی آموزش شهروندی در کتب درسی تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم با تاکید بر ساختار جدید آموزشی ۳-۳-۶

ندا گل‌بهاری^۱ و علی رجب‌لو^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۶

چکیده

نظر به اهمیت نهاد رسمی آموزش در فرایند جامعه‌پذیری و همچنین لزوم توجه متعادل و متوازن بین هر دو وجه حق و مسئولیت در آموزش‌های شهروندی، تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این پرسش‌هاست که محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم که هدف خود را "تربیت شهروند" معرفی می‌کنند، تا چه حد توانسته است در جهت برقراری چنین تعادل و توازن گام بردارد، به هریک از ابعاد شهروندی چقدر پرداخته است و آیا با بالارفتن سن، افزایش حجم کتاب و رشد شناختی دانش‌آموزان، آموزش‌های شهروندی نیز از روند افزایشی مشخصی برخوردار است؟ روش مورد استفاده، تحلیل محتوای کیفی قیاسی و جامعه آماری مشتمل بر کلیه کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و اول متوسطه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ می‌باشد که با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، کل آن به عنوان نمونه در نظر گرفته شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آنند که در مجموع آموزه‌های شهروندی در کتب مقاطع سوم تا نهم؛ مسئولیت‌محورند. یافته دیگر؛ تاکید بیشتر بر شهروندی اجتماعی (۴۲/۴ درصد) و مغفول ماندن نسبی دیگر ابعاد شامل مدنی (۱۵ درصد)، زیست‌محیطی (۱۳/۸ درصد)، فرهنگی (۹/۶ درصد)، سیاسی (۸ درصد) و به‌ویژه جنسی (۳/۸ درصد) است. بعلاوه، نمی‌توان گفت که سال به سال، با بالا رفتن سن دانش‌آموزان، رشد شناختی آنان و همچنین افزایش محتوا و حجم کتاب، مفاهیم شهروندی در این کتاب‌ها نیز از یک روند مشخص افزایشی برخوردار بوده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش شهروندی؛ حق شهروندی؛ مسئولیت شهروندی؛ تحلیل محتوا؛ ساختار جدید آموزشی (۳-۳-۶).

۱- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه الزهرا (نویسنده مسئول)، Neda.golbahari@gmail.com

۲- دانشیار جامعه‌شناسی گروه علوم اجتماعی دانشگاه الزهرا، alirajabloo_4038@yahoo.com

۱- مقدمه و بیان مساله

شهروندی به عنوان یک پایگاه و نقش اجتماعی مدرن برای تمامی اعضای جامعه، با اعطای نوعی احساس هویت و تعلق به شهروندان؛ این امکان را برای ایشان فراهم می‌سازد که هم حاکمیت داشته باشند و هم تحت حاکمیت قرار گیرند. بدین معنی که اصول شهروندی؛ از یک سو برای افراد حق و امکان دخالت آگاهانه در سرنوشت خود و جامعه را رقم می‌زند و از سوی دیگر این انتظار را ایجاد می‌کند که ایشان نیز حقوق سایر افراد جامعه را به رسمیت بشناسند.

به‌طور کلی، در نظریه‌های رایج در این حوزه، شهروندی را مفهومی به‌هم پیوسته از حقوق و وظایف مدنی، سیاسی و اجتماعی می‌دانند که به مثابه نوعی پایگاه، شأن و عضویت اجتماعی به تمامی افراد جامعه اعطا شده و فارغ از تعلقات طبقاتی، نژادی، قومی، مذهبی و اقتصادی همگان را یکسان و برابر فرض کرده است. درواقع این مفهوم افراد را واجد حق برخورداری از تمامی امتیازات، منابع و مزایای حاصله از جامعه می‌داند و نهایتاً مسئول، مکلف و موظف به مشارکت در جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، محسوب می‌کند (منوچهری و نجاتی حسینی، ۱۳۸۵: ۳).

توجه و تاکید همزمان بر حقوق و مسئولیت‌های شهروندی و روابط متقابل این دو؛ تا آنجا اهمیت دارد که آمارتیا سن از آن به عنوان "عمده‌ترین موتور توسعه" یاد می‌کند (سن، ۱۳۹۴: ۱۵۲-۱۵۰). سن؛ مولفه‌های حقوق شهروندی را ذیل پنج دسته از آزادی‌ها می‌گنجاند که شامل آزادی‌های سیاسی، امکانات اقتصادی، فرصت‌های اجتماعی، تضمین وضوح و شفافیت و بالاخره امنیت حمایتی می‌شوند و گرچه در نگاه او این آزادی‌ها ارتباط عمیقی با توسعه دارند اما تاکید او نه بر هر نوع آزادی که تنها بر آزادی متکی به مسئولیت است (همان). به باور سن، اقتصاد و توسعه مبتنی بر آزادی، مفهوم و دیدگاهی مسئولانه است و نه انفعالی و انسانها نباید دریافت کنندگان بی تفاوت دستاوردهای برنامه توسعه باشند (همان، ۱۲۲). بنابراین می‌توان گفت تاکید، ترویج و گسترش آزادی در معنای حقوق متکی بر مسئولیت‌های شهروندی و نه صرفاً حقوق، به نوعی هم هدف توسعه خواهد بود و هم خود ابزاری برای دستیابی به توسعه. به عبارت دیگر، توسعه به منزله گسترش شهروندی سیاسی، مدنی، اجتماعی و فرهنگی است.

با این تفاسیر، شهروندی مطلوب و موثر، شهروندی خواهد بود که در آن؛ بین دو سویه حق و مسئولیت، تعادل و توازن برقرار باشد. لذا از آنجا که درک افراد از حقوق و مسئولیت‌های شهروندی می‌تواند متفاوت و یا حتی متعارض باشد، برقراری چنین تعادلی نیازمند آموزش‌های

شهروندی و تربیت شهروندان فعالی است که در پرتو آگاهی از حقوق و در عین حال مسئولیت‌های خود و تعارضات تهدیدکننده آنها، مبادرت به برقراری ارتباطات متقابل و وابسته اجتماعی با دیگر افراد و همچنین دولت و در نتیجه بازتولید شرایط ساختاری شهروندی می‌نمایند. چنین آموزش - هایی توسط نهادهای اجتماعی گوناگونی همچون خانواده و رسانه‌های همگانی صورت می‌گیرد و بدون شک در این بین، نظام آموزش و پرورش و به‌طور خاص تر مدرسه که از آن به عنوان خانه دوم افراد یاد می‌شود، نقشی عمده و تاثیرگذار ایفا می‌کنند.

بسیاری از تحقیقات در مورد اجتماعی شدن به طور کلی و به‌ویژه اجتماعی شدن سیاسی، بر دوران کودکی متمرکز گردیده و همان‌گونه که می‌توان انتظار داشت تاکید قابل ملاحظه‌ای بر نقش خانواده و مدرسه به منزله عوامل اجتماعی شدن داشته‌اند (راش^۱، ۱۳۷۷: ۱۱۴). در واقع اگر این امر که پارامترهای اساسی رفتار در طی دوران کودکی و تا اندازه کمتری در دوره نوجوانی شکل می‌گیرند؛ درست باشد، در آن صورت می‌توان از خانواده و مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین عوامل اجتماعی شدن در بیشتر جوامع مدرن یاد کرد (همان).

به باور مایکل راش، وسایلی که از طریق آن؛ اجتماعی شدن رخ می‌دهد به سه دسته تقسیم می‌شوند: تقلید، آموزش و انگیزش. منظور از آموزش، یادگیری کم و بیش عمدی رفتار مناسب از طریق تحصیلات رسمی، و همچنین از طریق گروه‌های بحث و مطالعه و فعالیت‌های دیگر مانند کارآموزی حرفه‌ای است. اگرچه آموزش بیش از همه در دوره کودکی و نوجوانی مهم است، اما ممکن است هر از چندگاه در زندگی بزرگسالی نیز مهم باشد (همان). بدین ترتیب، به‌نظر می‌رسد که شهروندی، فرایندی مربوط به تمام عمر محسوب می‌شود و افراد در تمام طول زندگی خود نیازمند آموزش‌های متناسب با آن هستند، با این‌وجود نمی‌توان اهمیت خاص دوران کودکی و نوجوانی را در نهادینه‌شدن حقوق و مسئولیت‌های شهروندی و روابط متقابل بین این دو، طی فرایند اجتماعی شدن انکار کرد.

در واقع، به باور صاحب‌نظران جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی، مراحل آغازین زندگی فردی (کودکی و نوجوانی) پایه‌ای‌ترین دوره شکل‌گیری شخصیت فردی و هویت اجتماعی و مدنی است و اگرچه فرایند یادگیری در بزرگسالی متوقف نمی‌شود اما تغییرات در این دوران بسیار اندک و کند است. با این وصف آنچه در دوره کودکی و نوجوانی رخ می‌دهد، مبنای اساسی برای رفتارهای دوره بزرگسالی است (امیرپناهی و غفاری، ۱۳۸۸: ۱۸). از همین روست که صاحب‌نظران؛ مدرسه را بهترین مکان برای آموزش و تعلیم شهروندی می‌دانند (قانونی و قلتاش،

۱۳۹۸: ۲۱۱) و کشورهای زیادی تربیت و آموزش شهروندی را به عنوان قسمت اجباری برنامه‌های درسی در نظر گرفته‌اند (محمدی و دیگران، ۱۳۹۶: ۸۵).

به نظر می‌رسد در نظر داشتن چنین ملاحظاتی در ایران نیز تغییر و تحولات زیادی را به ویژه با توجه به متمرکز بودن، عمومی بودن و همگانی بودن آموزش رسمی، برای نظام و ساختار آموزشی به همراه داشته است تا آنجا که از سال تحصیلی ۹۲-۹۱، نظام آموزشی تغییراتی اساسی را تجربه کرد و ساختار جدید آموزشی «۳-۳-۶» جایگزین ساختار «۴-۳-۵» شد. تغییراتی که به گزارش کانون و براساس اظهارات معاون آموزش ابتدایی وزیر آموزش و پرورش وقت، مهم‌ترین هدف از ایجاد آن‌ها، آماده کردن دانش‌آموزان برای کسب آداب و مهارت‌های زندگی اجتماعی عنوان شده است. بعلاوه اینکه اضافه شدن یک سال به دوره آموزش عمومی و بسیار تأثیرگذار تحصیلات ابتدایی، موجب می‌گردد دانش‌آموزان توانایی بیشتری برای حضور در اجتماع و فعالیت‌های مشارکتی پیدا کنند^۱ (کانون، ۲۷ اسفند ۱۳۹۷).

بدین ترتیب با اعمال این تغییرات، در سال تحصیلی ۹۲-۹۱، دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی به جای ورود به مقطع راهنمایی، به دوره ششم ابتدایی وارد شدند و در نتیجه دوره ابتدایی، گروه‌های سنی ۶ تا ۱۱ سال را دربرگرفت. در همین راستا، تحول محتوایی کتابهای درسی نیز از سال تحصیلی قبل آغاز شده و در نخستین گام کتب پایه اول دبستان تغییرات اساسی یافته بود (همان).

به همین ترتیب، با تغییر ساختار آموزشی از «۴-۳-۵» به «۳-۳-۶»، محتوای کتاب‌های درسی به ترتیب از سال تحصیلی ۹۱ در پایه دوم و ششم ابتدایی، سال ۹۲ در پایه‌های سوم ابتدایی و اول راهنمایی، سال ۹۳ در پایه چهارم ابتدایی و دوم راهنمایی، سال ۹۴ در پایه‌های پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی، سال ۹۵ در دو پایه اول دبیرستان و دوم دبیرستان و بالاخره در سال تحصیلی ۹۶ در پایه سوم دبیرستان تغییر کرد و ساختار «۳-۳-۶» به‌طور کامل جایگزین ساختار «۴-۳-۵» شد (همان).

بنابراین با توجه بدانچه شرح داده شد، در سال تحصیلی ۹۷-۹۶، ساختار جدید آموزشی کاملاً استقرار یافته و محتوای کتابهای درسی نیز مطابق با اهداف پیش‌بینی شده برای آموزش، تغییرات لازم را به خود دیده است. در کتاب مطالعات اجتماعی که از مقطع سوم ابتدایی به بعد؛ به جمع دیگر کتابهای درسی اضافه می‌گردد؛ آمده است که " تربیت شهروندانی مومن و مسئول و آگاه و توانمند در زندگی فردی و اجتماعی و پایبند به اخلاق و ارزش‌های دینی و علاقه‌مند به

ایران و هویت اسلامی - ایرانی، هدف اصلی این برنامه درسی است". لذا با توجه به اهمیت توجه همزمان به دو بعد به هم پیوسته حق و مسئولیت در مباحث مربوط به شهروندی و همچنین عطف توجه به این مهم که برخی کارهای تجربی انجام شده در حوزه شهروندی، حاکی از عدم تعادل و توازن در تربیت شهروندی و یا آموزش حقوق و مسئولیت‌های شهروندی و ابعاد چندگانه آن‌ها در جامعه ایران است (از جمله حاضری و خلیلی، ۱۳۹۳: کلانتر نیستانی، ۱۳۹۵: پوریان و همکاران، ۱۳۹۷)، این تحقیق بر آن است تا متون کتابهای مطالعات اجتماعی دبستان و دوره اول متوسطه را از نظر میزان تاکید بر وجوه چندگانه حقوق و مسئولیت‌ها و همچنین توازن بین این دو مورد تحلیل محتوا قرار دهد.

از سوی دیگر، با توجه به اینکه کتاب‌های مورد بحث؛ سنینی را هدف قرار می‌دهد که نقشی مهم در تکوین شخصیت و اجتماعی شدن افراد دارند (۹ تا ۱۵ سال)، و انتظار می‌رود متناسب با افزایش سن، رشد شناختی و حجم کتاب‌های تعلیمات اجتماعی؛ تاکید بر آموزش‌های شهروندی نیز، حداقل در کتابی که هدف خود را "تربیت شهروند" معرفی می‌کند، از روندی مشخص و رو به رشد برخوردار باشد، بررسی این مهم نیز از دیگر اهداف تحقیق حاضر خواهد بود. لذا با توجه آنچه شرح آن رفت، این پژوهش، پاسخگویی به پرسش‌های زیر را در راس کار خود قرار می‌دهد:

۱- آیا در محتوای این کتاب‌ها، بین تاکید بر حقوق و تاکید بر مسئولیت‌های شهروندی، تعادل و توازن برقرار است یا آموزش شهروندی یک‌سویه (حق‌محور و یا مسئولیت‌محور) است؟

۲- انواع چندگانه شهروندی، هر یک، چه سهمی از آموزه‌های شهروندی را در کتاب‌های مذکور به خود اختصاص می‌دهد و آیا بین آموزه‌های مبتنی بر حق و مسئولیت در هر یک از این انواع موازنه‌ای هست؟

۳- آیا متناسب بالا رفتن سن دانش‌آموزان، رشد شناختی و همچنین افزایش حجم کتب تعلیمات اجتماعی از مقطع سوم تا نهم، آموزش‌های شهروندی نیز از روندی افزایشی برخوردارند؟

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- پیشینه تجربی

عطف توجه به اهمیت موضوع مورد بحث، تحقیقات بسیاری هم در داخل و هم در خارج از کشور در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی انجام شده است. در واقع می‌توان گفت اولین تلاش بین‌المللی برای مفهومی کردن آموزش شهروندی از سوی تیم تحقیقاتی انجمن بین‌المللی ارزشیابی

پیشرفت تحصیلی (آی‌ای‌ای)^۱، با طراحی و انتخاب مدل هشت ضلعی آموزش شهروندی آی‌ای‌ای صورت گرفت. سمینار آموزش شهروندی که در ژانویه سال ۱۹۹۹ از سوی اداره برنامه درسی و ارزشیابی انگلستان در لندن برگزار شد نیز از جمله تلاش‌های قابل توجه در این زمینه بود که با هدف جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از مطالعات تطبیقی انجام شده‌ی آموزش شهروندی آی‌ای‌ای برگزار شد و به پیشنهاد ایجاد پیوستار شهروندی و آموزش شهروندی از حداقل تا حداکثر معنا ختم گردید (گوازی، ۱۳۸۷: ۲۶-۲۵).

در همین راستا و در سطح ملی، باساک اینک^۲ (۲۰۱۲)، در بررسی آموزش شهروندی بر اساس مدل انجمن بین‌المللی تحقق پیشرفت تحصیلی در زمینه آموزش شهروندی (آی‌ای‌ای)، در ترکیه ۱۹۲۳ تا دوران معاصر، به این نتیجه می‌رسد که مباحث آموزش شهروندی در کتب تعلیمات مدنی و مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان با واقعیات سیاسی و اجتماعی معاصر همسو نیست و باید بگونه‌ای مورد تجدیدنظر قرار بگیرد که در عین حفظ یک هویت فراگیر، به همان اندازه اکثریت، به اقلیت‌های قومی، مذهبی و جنسی نیز توجه نشان بدهد و به بهانه انسجام، شهروندی را به یک هویت واحد تقلیل ندهد. موری و دیویس^۳ (۲۰۱۵) نیز کتب تعلیمات مدنی دوره اول دبیرستان سال تحصیلی ۲۰۱۲ ژاپن را از لحاظ مولفه‌های اساسی شهروندی مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که محتوای کتب از نظر تاکید بر مولفه‌های ضروری در فرایند دموکراتیک از قبیل مدارا یا شجاعت دفاع از نقطه نظر خود در مباحث و تعاملات با دیگران، ضعیف عمل کرده‌اند اگرچه مولفه‌هایی همچون احترام به حقوق بشر و عدالت، بیشتر مورد تاکید قرار گرفته‌اند.

در داخل کشور نیز تحقیقات زیادی در این زمینه صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضری و خلیلی (۱۳۹۳)، که با هدف پاسخگویی به این پرسش که "آیا محتوای کتاب‌های درسی بیشتر متمرکز بر تکالیف شهروندی است یا حقوق شهروندی؟"، به انجام رسیده است؛ نشان می‌دهد رویکرد مسئولیت‌محور ۵۷/۵۶ درصد و رویکرد حقوق محور ۲۱/۱۹ درصد از محتوای کتاب‌های درسی را به خود اختصاص داده‌اند. ضمن اینکه شهروندی جنسیتی و چند فرهنگی در مجموع تنها ۶ درصد و شهروندی زیست محیطی نیز تنها ۹ درصد آموزه‌ها را دربرمی‌گیرد. تحلیل محتوای مجموع کتب درسی مدارس در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در کار پوریان و همکاران (۱۳۹۷)، نیز حاکی از آن است که آموزه‌های شهروندی اجتماعی عمدتاً در صد

1 - International Association fore the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

2- Basak Ince

3- Chiho Mori & Ian Davies

"کاشت" انگاره مکلف بودن شهروندان هستند تا صاحب حق بودن آنان.

کلانترنیستانکی (۱۳۹۵)، در تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی ابتدایی و متوسطه، به این نتیجه رسیده است که برخی از مولفه های حقوق شهروندی مانند حق تصدی مسئولیت، آزادی اطلاعات، آزادی بیان، آزادی مذاهب، آزادی تشکیل انجمن ها و احزاب، کم تر مورد توجه بوده و حقوق شهروندی در بیش تر تصاویر به خوبی بازنمایی نشده است. واحدی و گوهری (۱۳۹۶) نیز به منظور بررسی میزان تحقق حقوق مدنی به تحلیل محتوای مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی پرداخته اند. نتایج حاصل از پژوهش آن ها نشان می دهد که نزدیک به نیمی از آموزه ها به شاخص های حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی تعلق دارند و با اختلاف زیاد بعد از آن به ترتیب حق کرامت و برابری انسانی و حق تابعیت، اقامت و آزادی رفت و آمد قرار می گیرد. این در حالی است که حق مشارکت در تعیین سرنوشت (۸/۱)، تشکل و تجمع و راهپیمایی (۲/۹)، مالکیت (۱/۹)، آزادی اندیشه و بیان (۰/۹) و همچنین حق برخورداری از دادخواهی عادلانه (۰ درصد)، حتی در مجموع هم سهم قابل قبولی را به خود اختصاص نداده اند.

غفاری و همکاران (۱۳۹۲)، در تحلیل محتوای کمی کتاب های درسی تعلیمات اجتماعی در دو پایه اول و دوم دوره راهنمایی، با هدف بررسی میزان مطابقت با مولفه های تربیت شهروندی به این نتیجه رسیده اند که بیشتر محتوای کتاب ها به مولفه های مشارکت اجتماعی و سیاسی و هنجار پرداخته و مولفه عدالت و برابری، کمترین نسبت را به خود اختصاص داده است. بعلاوه، بر اساس یافته های پور اصغری (۱۳۹۱)، که به تحلیل سیر تحول مفاهیم شهروندی در محتوای کتب تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی بر اساس دیدگاه آکسفام پرداخته است، نمی توان گفت که سال به سال، با بالا رفتن سن دانش آموزان و همچنین افزایش محتوا و حجم کتاب، مفاهیم شهروندی در این کتاب ها نیز به ترتیب بیشتر شده و روند صعودی داشته است.

بررسی نتایج مطالعات پیشین؛ حاکی از عدم توازن بین آموزه های دو بعد حق و مسئولیت شهروندی و تکلیف محور بودن آموزش شهروندی، مغفول ماندن جنبه های زیست محیطی، سیاسی، فرهنگی و جنسیتی این مفهوم و همچنین عدم تناسب آموزش ها همزمان با رشد سنی و شناختی دانش آموزان است. بدین ترتیب، عطف توجه به پژوهش های صورت گرفته، تحقیق پیش رو نیز قصد دارد به تحلیل محتوای کتاب های تعلیمات اجتماعی از نظر میزان تاکید بر آموزه های شهروندی بپردازد و در مقایسه با پژوهش های پیشین، همزمان، سه ویژگی را در برمی گیرد. اول اینکه با توجه به این مهم که هدف کتاب مطالعات اجتماعی، "تربیت شهروند" معرفی شده است، جامعه آماری تحقیق پیش رو را کلیه کتاب های تعلیمات اجتماعی مدارس تشکیل می دهند که شامل ۷ کتاب مربوط به مقاطع سوم تا نهم می شوند. دیگر اینکه، برخلاف کارهای

پیشین که عمدتاً آموزه‌های مبتنی بر حقوق شهروندی را مد نظر قرار داده‌اند، در کار حاضر، تحلیل محتوا؛ با هدف بررسی وضعیت محتوای کتاب از حیث میزان توجه همزمان به هر دو بعد حقوق و مسئولیت‌های شهروندی و تعادل و توازن بین این دو؛ صورت گرفته است. مورد سوم اینکه تمرکز تحقیق؛ بر کتابهای درسی سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، یعنی سال تحصیلی است که ساختار آموزشی «۳-۳-۶» به‌طور کامل جایگزین ساختار «۴-۳-۵» پیشین شده است.

۲-۲- پیشینه نظری

بر اساس تعریف فالکس، شهروندی یک موقعیت عضویت، شامل مجموعه‌ای از حقوق، تکالیف و تعهدات است و بر برابری، عدالت و استقلال دلالت دارد (فالکس^۱، ۱۳۹۰: ۱۰۸). جانوسکی نیز شهروندی را عضویت فعال و غیرفعال افراد در یک دولت - ملت با حقوق و تکالیف عام‌گرایانه مشخص در یک سطح مشخص از برابری می‌داند (جانوسکی، ۱۹۹۸: ۱۰-۹). با چنین تعاریفی باید گفت که این مفهوم که همچون بسیاری دیگر از مفاهیم علوم اجتماعی، منشاء آن به یونان باستان بازمی‌گردد، دو بعد عمده حق و مسئولیت را دربرمی‌گیرد. بر همین اساس و بسته به تاکید بر هر یک از این ابعاد ظاهراً دوگانه؛ گفتمانهای متفاوت لیبرالیسم، سوسیالیسم و لیبرال سوسیالیسم پا به عرصه ظهور گذارده‌اند که گرایشات خردتری همچون نئولیبرالیسم و جمهوری-خواهی را نیز دربر می‌گیرند.

گفتمان لیبرالیسم، شهروندی را به عنوان پایگاه و شانی تلقی می‌کند که در آن حق حاکمیت افراد در زندگی‌شان به رسمیت شناخته شده و بر اساس آن شهروندان در تعیین، تعریف و تعقیب اهدافی که از زندگی خوب دارند، آزاد هستند. نقطه اتکای فلسفی، اخلاقی و هنجاری در این گفتمان این است که انسان هارا کارگزاران اخلاقی مسئول و خودمختاری می‌داند که هدفشان تامین یک زندگی خوب است و نظام سیاسی را نیز تضمین کننده آزادی و امنیت فردی که برای تحقق زندگی لازم است، می‌داند. در واقع اولویت بخشیدن به حقوق در اندیشه لیبرال، انتقادات زیادی را از طرف کسانی که در معادله شهروندی؛ تاکید بسیار بیشتری بر مسئولیت‌ها می‌کنند، برانگیخته است (جانوسکی و گرن به نقل از غیاثوند، ۱۳۹۴: ۱۲۸).

گفتمان سوسیالیسم در نتیجه انتقادات گسترده به لیبرالیسم به منصف ظهور رسیده است. این گفتمان، لیبرالیسم را به دلیل تاکید به شدت فردگرایانه اش که منجر به غفلت از رابطه فرد و اجتماع می‌گردد، مورد انتقاد قرار می‌دهد و چرخش نگاه را از توجه به حقوق به توجه به

1- Faulks, Keith

2- Janosky T.

مسئولیت‌های موجب شده است. در مجموع در این گفتمان افراد خود را به عنوان عضوی از جامعه بزرگتر در نظر می‌گیرند و همین امر موجب پذیرش تعهدات فرد نسبت به جامعه را فراهم می‌آورد. در چنین قالبی فرد با درک خود به عنوان عضوی از اجتماع و نیز فهم هدف جامعه بزرگتر، از طریق پذیرش تکالیفش نسبت به آن جامعه، خود را موظف به انجام تعهداتش می‌داند. بدین نحو مفهوم مشارکت و شهروندی به یکدیگر پیوند می‌خورد و مشارکت؛ پیش‌نیاز شهروندی می‌گردد و شهروندی در پی آن شکل می‌گیرد (انصاری، ۱۳۹۲: ۵۷-۵۴). البته چنین تأکیدی بر تعهد و مسئولیت نیز، می‌تواند به سیاست جذب و همسان‌سازی و در نتیجه دور ماندن از تکثرگرایی منجر گردد که به نوبه خود به تبعیض میان گروه‌ها، نژادها و خرده‌فرهنگ‌ها دامن خواهد زد.

در پاسخ به چنین انتقادی، لیبرال سوسیالیسم به عنوان دیدگاهی ترکیبی از هر دو شاخه لیبرالیسم و سوسیالیسم شکل گرفته است. به عبارت دیگر، این گفتمان در نتیجه انتقادات بر هر دو گفتمان مذکور و جهت رفع محدودیت‌های آنها رشد یافته است. شعار اخلاقی هیچ حقی بدون مسئولیت، اشاره به تأکید این گفتمان بر دو عنصر حق و مسئولیت دارد و عنوان می‌دارد که تنها کسانی می‌توانند توقع احقاق حقوقشان را داشته باشند که بر مسئولیت‌ها و وظایف خود پایبند باشند (همان).

اندیشمندان زیادی هستند که هر یک به نوعی شهروندی را با دو بعد مهم حق و مسئولیت مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند. مارشال^۱، کاستلز و دیویدسون^۲ و همچنین نش^۳، از جمله این افراد هستند که تعاریف آنها از شهروندی ذیل توجه به هر دو بعد حقوق و مسئولیت‌ها، مبنای تعریف و تدوین نقشه شناختی مولفه‌های شهروندی در این تحقیق قرار گرفته است. از دیدگاه مارشال شهروندی نوعی منزلت اجتماعی است که جامعه آن را به تمامی اعضاء اعطا نموده و به موجب آن تمامی افراد از جایگاه حقوق و وظایف برابر که توسط قانون حمایت و تثبیت شده، برخوردارند (توسلی و نجاتی‌حسینی، ۱۳۸۳: ۳۸). مارشال؛ شهروندی را مشتمل بر سه بعد مدنی، سیاسی و اجتماعی می‌داند که بطور متقابل به هم وابسته‌اند (مارشال، ۱۹۹۲: ۸). تحلیل مارشال اگرچه هنوز نفوذ خود را حفظ کرده است اما نمی‌تواند دولت را در شبکه پیچیده‌ای از جریان‌ها و روابط بین‌المللی قرار دهد و در عین حال فرض می‌کند که سیاست،

1- Marshall T. H.

2- Davidson, Alastair & Castle, Stephen

3- Nash, Kate

بر بستر فرهنگ های ملی با ثبات کار می‌کند. (استیونسون^۱، ۱۳۹۲: ۳۹). در واقع ایده مارشال به دلیل مغفول گذاردن شرایط تنوع فرهنگی و جهانی‌شدن، می‌تواند مورد انتقاد واقع شود. کاستلز و دیویدسون علاوه بر ابعاد مدنی، سیاسی و اجتماعی، برای شهروندی دو بعد جنسی و فرهنگی نیز در نظر می‌گیرند. ایشان، در تعریفی مشابه آنچه مارشال در نظر دارد، حقوق مدنی را مشتمل بر آزادی و مصونیت از تعرض برای شخص، آزادی بیان، آزادی مذهب، حمایت از شخص در برابر اقدامات غیرقانونی دولت همچون حبس یا کار اجباری، برابری در قبال قانون و ممنوعیت تبعیض بر اساس جنس، نژاد، زبان و عقیده، حقوق سیاسی را شامل مواردی همچون، حق رای و تصدی مسئولیت در سطوح مختلف حکومت، آزادی گردهمایی و تشکیل انجمن و آزادی اطلاعات و حقوق اجتماعی را نیز به عنوان حق کارکردن، برابری فرصتها (در آموزش، بازار و غیره)، استحقاق بهره‌مندی از خدمات بهداشتی، مزایای رفاهی و خدمات اجتماعی در مواقع بیکاری یا ناتوانی برای کار و استحقاق برخورداری از یک استاندارد آموزشی تعریف می‌کنند (کاستلز و دیویدسون، ۱۳۸۲: ۲۲۷-۲۱۷).

حقوق جنسی در کار کاستلز و دیویدسون مخصوصاً از آن رو مورد تاکید قرار گرفته است که به باور آنها دسترسی به شهروندی کامل برای اقلیت‌ها، مستلزم وجود حقوقی فراتر از مثلث حقوق مدنی، سیاسی و اجتماعی است. از دید آنان زنان، نیازمند انواع ویژه‌ای از حقوق هستند که با توجه به آن سابقه تاریخی که سرکوب و محدودسازی آن‌ها در قالب آن صورت گرفته است، شکل بگیرد (همان: ۲۵۱). به باور کاستلز و دیویدسون، با توجه به تنوع قومی و فرهنگی، حقوق فرهنگی نیز به جزئی ضروری از شهروندی تبدیل می‌شود و مواردی همچون دستیابی کامل به فرهنگ و زبان اکثریت، حق حفظ زبان‌ها و فرهنگ‌های اقلیت، حق داشتن سنت‌ها و شیوه‌های زندگی متفاوت (در داخل چهارچوب عمومی قانونی که بر تعصب فرهنگی مبتنی نیست)، برابری آموزشی و حق داشتن ارتباطات بین فرهنگی و بین‌المللی را در برمی‌گیرد (همان: ۲۶۳).

تعاریف کاستلز و دیویدسون از ابعاد چندگانه شهروندی، اگرچه برخی جنبه‌هایی را که در کار مارشال مورد اغماض واقع شده بود، پوشش می‌دهند اما بیشتر؛ شهروندی را به عنوان جنبه‌ای از دولت-ملت مطرح می‌کنند حال آنکه تحت تاثیر جهانی‌شدن، این مفهوم نیز به فراسوی دولت-ملت گسترش یافته و در قالب شهروندی جهانی نیز مطرح شده است. می‌توان گفت "فراگیرترین برداشت از شهروندی جهانی متعلق به شهروندی زیست محیطی است که به حقوق و مسئولیت-های شهروندان نسبت به طبیعت و محیط‌زیست برمی‌گردد؛ به گونه‌ای که شهروندان را از این

1- Stevenson, Nick

جهت صاحب حق به حساب می‌آورد که محیط زیست سالمی داشته باشند و در مقابل نیز آنها را مکلف به حفظ محیط زیست می‌داند" (نش، ۱۳۹۴: ۲۳۸-۲۳۶).

در مجموع می‌توان گفت مفهوم شهروندی، هم در تراز ملی و هم در تراز جهانی تعریف می‌شود و در هر یک نیز بحث حق و مسئولیت به موازات یکدیگر پیش می‌روند. در واقع از آنجا که شهروندی یک ایده دوجانبه و بنابراین اجتماعی است، نمی‌تواند صرفاً مجموعه حقوقی باشد که فرد را از تعهد به دیگران رها کند و علاوه بر حقوق بر وظایف و تعهدات نیز دلالت دارد. به بیان دیگر از آنجا که شهروندی هر دو عنصر فردگرایانه و جمع‌گرایانه را در خود دارد، رادیکال‌ها و محافظه‌کاران به یکسان احساس می‌کنند که می‌توانند از زبان شهروندی برای حمایت از سیاست‌های تجویزی‌شان بهره‌گیرند. لیبرال‌ها بدین دلیل شهروندی را ارزشمند می‌دانند که با اعطای حقوق فضای لازم را به فرد می‌دهد تا فارغ از هرگونه دخالت، منافع خود را دنبال نماید. محافظه‌کاران و اجتماع‌گرایان^۱ و طرفداران محیط زیست نیز با استفاده از مفهوم شهروندی، بر مسئولیت‌هایی که باید برای پایداری جوامع سیاسی و محیط طبیعی‌مان بپذیریم، تاکید می‌کنند و معتقدند که تنها در این بستر اجتماعی است که روابط انسانی پایدار بوده و بنابراین حقوق قابل تحقق هستند (فالکس، ۱۳۹۰: ۹-۱۱). در این میان لیبرال سوسیال‌ها که شهروندی را حاوی نیرویی بالقوه دموکراتیک می‌دانند، با شعار "هیچ حقی بدون مسئولیت"، تاکید همزمانی بر هر دو بعد حق و مسئولیت دارند و به نظر می‌رسد داشتن یک رویکرد کل‌نگرانه به شهروندی، مستلزم چنین نگاه متعادلی میان حقوق و تکالیف شهروندی است.

۳- روش تحقیق

پژوهش حاضر با اتکا به روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی^۲ انجام گرفته است. در شیوه قیاسی، محقق می‌تواند نظامی از مقوله‌های پیشین را در نظر بگیرد و به دنبال اشباع آنها از طریق واکاوی متن و تعیین محل یافته‌ها باشد (محمدپور، ۱۳۹۲: ۱۰۹). در واقع این مقوله‌ها، از الگوهای نظری اخذ و روی داده‌ها اعمال می‌شوند و بنابراین ضرورتاً بر اساس این داده‌ها تدوین نشده‌اند اگرچه بارها بر اساس آن‌ها، ارزیابی و در صورت نیاز اصلاح می‌شوند (فلیک^۳، ۱۳۹۳: ۳۴۷). همچنین در این تحقیق از تحلیل محتوای توصیفی استفاده و لذا به ارائه تصویری از واقعیت و نگارش خطوط اصلی متن اکتفا شده است. از این رو، تبیین یا تعلیل، طرح فرضیه علی و اثبات یا رد آن مطمح

1- Communitarians

2- Deductive Qualitative Content Analysis

3- Flick, Uwe

نظر نبوده است و پیوستگی یا همبستگی متغیرهای مستقل و وابسته نیز مورد توجه نیست (ساروخانی، ۱۳۸۲: ۲۹۵).

بدین ترتیب، ابتدا بر اساس پیشینه نظری و تجربی تحقیق و با بهره‌گیری از تکنیک ساخت-بندی^۱، تعاریف، مقوله‌ها، مثال‌ها و قواعد رمزگذاری به صورت یک دستور کار رمزگذاری^۲ تهیه و در نهایت، آموزه‌های مبتنی بر حقوق و مسئولیت‌های شهروندی و ابعاد و مولفه‌های مربوط به آنها در قالب "نقشه شناختی ابعاد و مولفه‌های شهروندی" (جدول شماره ۱)؛ مشخص شدند و سپس بر اساس این نقشه شناختی، محتوای کتاب‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. بنابراین همانگونه که پیش‌تر ذکر شد، شیوه به کارگیری مقوله‌ها؛ قیاسی است. یعنی مقوله‌ها نه از دل داده‌ها و در آخرین مرحله تحقیق که بر اساس مدل نظری و به شیوه‌ای از پیش موجود مورد استفاده قرار گرفتند.

تعریف مفاهیم: همانطور که پیش‌تر اشاره شد، شهروندی نوعی منزلت اجتماعی است که جامعه آن را به تمامی اعضاء اعطا نموده و به موجب آن تمامی افراد از جایگاه حقوق و وظایف برابر که توسط قانون حمایت و تثبیت شده، برخوردارند (مارشال، ۱۹۹۲). این حقوق و وظایف نیز در جای خود ابعاد چندگانه اجتماعی، سیاسی، مدنی، فرهنگی، جنسی (کاستلز و دیویدسون، ۱۳۸۲) و زیست محیطی را دربرمی‌گیرند و تحت تاثیر جهانی شدن به فراسوی دولت-ملت گسترش یافته و در تراز جهانی نیز مطرح می‌شود (نش، ۱۳۹۴).

با این تعریف، در تحلیل محتوای پیش‌رو؛ دو نکته مهم را باید لحاظ کرد. اول اینکه شهروندی، پیش از هرچیز؛ مشتمل بر دو بعد حق و مسئولیت است و این بدان معناست که نیازمند تعریف و تدقیق این دو مفهوم نیز هستیم. دوم اینکه حقوق و مسئولیت‌های شهروندی نیز در جای خود؛ ابعاد مختلفی را دربرمی‌گیرند که در تدوین نقشه شناختی مورد استفاده در روش تحلیل محتوای قیاسی؛ ناگزیر از تعیین و تدقیق آنها هستیم. عطف توجه به این نکات، در تعریف حق و مسئولیت داریم:

- حق^۳: هر کلمه‌ای که به نوعی بر انتظاراتی که از دیگران در نسبت با فرد می‌رود، دلالت می‌کند، یعنی چیزی به نفع فرد و برعهده دیگران.

- مسئولیت^۱: هر کلمه‌ای که به نوعی بر انتظاراتی که از فرد در نسبت با دیگران می‌رود؛ دلالت می‌کند، یعنی چیزی بر عهده فرد و به نفع دیگران.

با چنین تعاریفی از حق و مسئولیت، علاوه بر جملاتی که به نحوی صریح‌تر به انتظارات اشاره دارند، جمله‌هایی که کلماتی همچون "باید"، "نباید"، "وظیفه"، "حق"، "تکلیف" و یا "مسئولیت" را که به نوعی دال بر الزام و ضرورت هستند، دربرمی‌گیرند، هنجارها، بایدها و نبایدها و یا توصیه‌هایی که از جانب بزرگان دینی و یا دیگر افراد مرجع ذکر می‌شوند، جمله‌هایی که کلماتی از قبیل "قدردانی"، "همکاری"، "مراقبت" یا "مشورت" یا دیگر کلمات مشابه را که به نوعی در نسبت با دیگری تعریف می‌شوند، دربرمی‌گیرند، جملات امری، جملات پرسشی تأکیدی و جملاتی که به امری خاص تشویق می‌کنند و یا برحذر می‌دارند، در زمره مواردی قرار می‌گیرند که در تحقیق حاضر مقولات شهروندی از آنها قابل استخراج هستند. شایان ذکر است در شمارش آموزه‌های شهروندی در کتب موردنظر، در مواردی که کلمات "حق"، "مسئولیت"، "تکلیف" و یا "وظیفه"، به تنهایی و بدون هیچ دنباله دیگری (از قبیل مدنی، سیاسی و ...)؛ در جملات به کار برده شده بودند، تمام وجوه برشمرده شده برای حقوق و مسئولیت‌های شهروندی در جدول نقشه‌شناختی (جدول ۱)، اعم از مدنی، سیاسی، زیست محیطی و ...، یکبار به حساب آمده‌اند. همچنین به منظور عینیت‌بخشی بیشتر در استخراج مقوله‌های مرتبط با حق یا مسئولیت از محتوای متنی یا تصویری هر صفحه، تلاش شد عنوان فصل، فضای کلی درس، پرسش‌ها و فعالیت‌های مندرج در هر صفحه، به‌هنگام کدگذاری در نظر گرفته شود.

در مرحله بعد؛ با توجه به مباحث صورت گرفته در پیشینه نظری تحقیق و در نظر گرفتن وجوه مختلف برشمرده شده برای حق و مسئولیت شهروندی در نظریات مورد استناد تحقیق حاضر (مارشال، نش، کاستلز و دیویدسون)، همچنین عطف توجه به مطالعات اکتشافی و نحوه عملیاتی شدن مفهوم شهروندی در پژوهش‌های پیشین انجام شده در ایران، برای هر یک از وجوه حق و مسئولیت شهروندی نیز ابعاد اجتماعی، مدنی، سیاسی، فرهنگی، جنسی و زیست‌محیطی در نظر گرفته شد. بدین ترتیب، "نقشه شناختی ابعاد و مولفه‌های شهروندی" که مبنای استخراج آموزه‌های شهروندی تحقیق حاضر خواهند بود، به شکل مندرج در جدول ۱؛ تدوین می‌گردد.

جدول ۱: نقشه شناختی ابعاد و مولفه‌های شهروندی

منبع	مولفه‌ها	ابعاد ۲	ابعاد ۱	مفهوم
پیشینه نظری (مارشال، کاستلز و دیویدسون) و پیشینه تجربی، غیاثوند (۱۳۹۴)	برخورداری از نیازهای اساسی مانند مسکن، تغذیه، آموزش و بهداشت (جسمی/روانی)، بیمه، مستمری صدمات جنگ، برخورداری از خانواده؛ اوقات فراغت و امنیت (اجتماعی، روانی، اقتصادی و سیاسی)، دسترسی به بازار، حق کار، برخورداری از خدمات نهادهای اقتصادی، ایجاد شرکت‌های تولیدی و خدماتی و...	حق	اجتماعی	شهروندی ملی
	همکاری، تعاون و مشارکت در امور اجتماعی، تعامل و گفتگوی موثر اجتماعی، مشورت در اموری که با دیگران نیز ارتباط دارد، احترام به ارزش‌های و هنجارهای جامعه، پاسداری از نمادهای ملی مشارکت در دفاع از حریم کشور، احساس تعلق به وطن و داشتن، رعایت اخلاق علمی، پرهیز از رفتارهای مخرب و غیر مسئولانه، اخلاق حرفه‌ای و کاری، انجام مسئولانه تکالیف و نقش‌ها، کار و تلاش اقتصادی و ...	مسئولیت		
پیشینه نظری (مارشال، کاستلز و دیویدسون) و پیشینه تجربی، غیاثوند (۱۳۹۴)	برابری مقابل قانون، برخورداری از عدالت و دور بودن از تبعیض، برخورداری از حریم خصوصی، دادرسی عادلانه و انتخاب وکیل، مالکیت (مادی و معنوی)، انعقاد قرارداد، تشکیل سازمان‌های داوطلبانه و بنگاه‌های غیر انتفاعی، آزادی رسانه، بیان، مذهب و اندیشه، دسترسی به اطلاعات، دسترسی به فضای مجازی و ...	حق	مدنی	
	احترام به قانون و رعایت آن، احترام به آزادی‌های قانونی شهروندان، جبران خسارت مادی و معنوی دیگران، پیگیری امور از روال قانونی، رعایت مقررات راهنمایی رانندگی، عضویت در سازمان‌های داوطلبانه، پرداخت مالیات و عوارض و ...	مسئولیت		

پیشینه نظری (مارشال، کاستلز و دیویدسون)	مشارکت و اعمال قدرت سیاسی (انتخاب شدن و انتخاب کردن)، تشکیل احزاب و تشکل‌های سیاسی و یا عضویت و فعالیت در آنها، حق گردهمایی؛ اعتراض؛ برگزاری راهپیمایی و تظاهرات، حق تابعیت و برخورداری از شناسنامه و ...	حق	سیاسی
	شرکت در انتخابات، حضور فعال در مباحثات و تصمیم‌گیری‌های سیاسی؛ گردهمایی‌ها و راهپیمایی‌ها، پیگیری امور و انتقاد نسبت به دولت- مردان و سردمداران و	مسئولیت	
پیشینه نظری (کاستلز و دیویدسون)	دستیابی کامل به فرهنگ و زبان اکثریت، حفظ زبان‌ها و فرهنگ اقلیت و به رسمیت شناختن حقوق هویت‌ها، حذف موانع و بروز امکان مناسب برای بازنمایی هویت‌های فرهنگی و شیوه‌های متفاوت زیست و آداب و رسوم و زبان و تاریخ آنها، برخورداری از میراث تاریخی و فرهنگی و خدمات نهادهای فرهنگی و ...	حق	فرهنگی
	نگهداری و حفاظت از آثار تاریخی و باستانی و میراث فرهنگی، شناخت تاریخ و فرهنگ کشور، احترام، تساهل و مدارا با دیگر هویت‌های فرهنگی، مطالبه برابری خواهی و فعالیت در جهت برابری برای تمام اقلیت‌ها و هویت‌های فرهنگی و ...	مسئولیت	
پیشینه نظری (کاستلز و دیویدسون)	برخورداری از حقوق برابر با دیگر شهروندان و حق مطالبه برابری در دادخواهی و حقوق	حق	جنسی
	تساهل و مدارا با اقلیت‌های جنسیتی، مطالبه برابری خواهی و فعالیت در جهت برابری برای تمام اقلیت‌های جنسیتی و ...	مسئولیت	
پیشینه نظری (نش) و	برخورداری از محیط زیست سالم (طبیعت: جنگل، کوه، دریا و ...)، بهره‌مندی از منابع انرژی و منابع طبیعی (آب، خاک، هوا، نفت و ...) و ...	حق	زیست- محیطی

پیشینه تجربی	نگهداری از محیط زیست و آسیب نرساندن به آن، صرفه‌جویی و درست مصرف کردن منابع انرژی، در نظر داشتن حقوق آیندگان نسبت به محیط زیست، تعمیر به موقع خودرو، استفاده از وسایل حمل و نقل عمومی، فعالیت در سمن‌های حامی محیط زیست و ...	مسئولیت		
پیشینه نظری (نش) و پیشینه تجربی	برخورداری از حقوق و انجام مسئولیت‌های ابعاد گوناگون ذکر شده برای شهروندی فراسوی دولت ملت و در سطح جهانی			شهروندی جهانی
آموزه‌های مخالف با حقوق و مسئولیت‌های ذکر شده برای شهروندی				ضد شهروندی

جامعه آماری و شیوه نمونه‌گیری: جامعه آماری تحقیق پیش‌رو، مشتمل بر کلیه کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و اول متوسطه است که شامل ۷ کتاب مقاطع سوم تا ششم دبستان و هفتم تا نهم دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می‌شوند. در کتاب مطالعات اجتماعی مقطع سوم ابتدایی آمده است که " تربیت شهروندانی مومن و مسئول و آگاه و توانمند در زندگی فردی و اجتماعی و پایبند به اخلاق و ارزش‌های دینی و علاقه‌مند به ایران و هویت اسلامی - ایرانی، هدف اصلی این برنامه درسی است". از این رو با توجه به اهداف تحقیق و طرح مساله صورت گرفته، کتاب‌های مطالعات اجتماعی به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند و در ادامه با توجه به ماهیت موضوع پژوهش و محدودیت جامعه آماری، همگی مورد بررسی قرار گرفتند و تمام‌شماری شدند. انتخاب از مقطع سوم دبستان نیز بدان سبب بوده است که " مطالعات اجتماعی"، از پایه سوم به بعد به جمع دیگر کتاب‌های درسی اضافه می‌شود و البته تا پایه نهم (پایان دوره متوسطه اول) نیز در بین کتابهای درسی حضور دارد.

واحد زمینه، واحد ثبت، واحد شمارش: تقریباً تمام بررسی‌های تحلیل محتوایی یکی از پنج واحد کلمه یا نماد، موضوع، شخصیت، جمله یا پاراگراف و عنوان را به‌عنوان واحد ثبت به‌کار برده‌اند (هولستی، ۱۳۹۵: ۱۸۲). از آنجا که محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی شامل متن، تصویر، پرسش، فعالیت‌های درون متنی و کاربرگ‌های پایان کتاب است، واحد ثبت برای قسمت-های متن، پرسش، فعالیت و کاربرگ به‌صورت "جمله" در نظر گرفته شده است. با توجه به اینکه طبقه‌بندی واحد ثبت بدون اشاره به زمینه‌ای که آن واحد در آن ظاهر می‌شود، ممکن نیست

(هولستی، ۱۳۹۵: ۱۸۶)، "درس" به عنوان واحد زمینه (متن)، انتخاب شد و عطف توجه به این مهم که واحدهای زمینه می‌توانند واحدهای ثبت متعددی را دربرگیرند (کرپیندروف، ۱۳۹۶: ۷۶)، واحد ثبت در تصاویر چنین در نظر گرفته شده که هر تصویر بر اساس شاخص‌هایی که در آن‌ها مورد اشاره قرار گرفته به واحدهایی تقسیم شده و سپس مورد شمارش قرار گرفته است. در ادامه؛ تحلیل مقوله‌بندی انجام شده و تحلیل محتوا در مورد تمامی محتوای تصویری و متنی کتاب، از نظر مفاهیم مرتبط با شهروندی و وجوه مختلف حقوق و مسئولیت‌های برآمده از آن مطابق با نقشه شناختی (جدول ۱) و همچنین تعریف ارائه شده از دو مفهوم حق و مسئولیت، انجام شده است. شایان ذکر است از آنجا که "واحد تحلیل و واحد شمارش می‌توانند متفاوت باشند" (هولستی، ۱۳۹۵: ۱۸۶)، در این اثر "صفحه"، به عنوان واحد شمارش انتخاب شد. بدین معنی که به عنوان مثال صفحه‌ای (اعم از متن و تصویر) که در آن چند بار به جنبه‌های مختلف حقوق مدنی اشاره شده بود، در شمارش حقوق مدنی فقط یک بار به حساب آمد.

ابزار گردآوری و فنون تحلیل اطلاعات: از آنجا که ابزار اصلی و محوری تحلیل محتوا، نظام مقوله‌های آن است (محمدپور، ۱۳۹۲: ۱۰۴)، چک‌لیست حاوی نظام مقوله‌های مفهوم شهروندی، به استناد پیشینه نظری و تجربی تحقیق و در قالب "نقشه شناختی ابعاد و مولفه‌های شهروندی" (جدول شماره یک)، تهیه و تنظیم و در بخش "تعریف مفاهیم" معرفی شد. همانگونه که پیش‌تر ذکر شد، در روش مورد استفاده پژوهش حاضر؛ شیوه به کارگیری مقوله‌ها؛ قیاسی است. یعنی مقوله‌های شهروندی برآمده از دل داده‌ها در آخرین مرحله تحقیق نیستند بلکه در همان ابتدای کار، بر اساس پیشینه و به شیوه‌ای از پیش موجود، در قالب "نقشه شناختی" تدوین شدند و سپس مبنای استخراج آموزه‌های شهروندی از کتاب‌های تعلیمات اجتماعی قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی (فراوانی، درصد معتبر، جداول و نمودارها) بهره گرفته شده است.

اعتبار: به منظور ارزیابی کار از نظر اعتبار ابزار پژوهش، از شیوه اعتبار صوری بهره گرفته شده است. منظور از اعتبار صوری، میزان توافق متخصصان یک امر در رابطه با یک شاخص یا معیار است (ساروخانی، ۱۳۸۳: ۲۸۷). بدین منظور، علاوه بر تلاش در جهت هماهنگی مراحل و فرایند کار با چارچوب مفهومی و بهره‌گیری از مراحل و معیارهایی که محققان در تحقیقات مشابه استفاده کرده‌اند، از ارزیابی اساتید و متخصصین امر نیز بهره گرفته شد.

پایایی^۱: در پژوهش کیفی، پایایی اغلب اشاره به ثبات پاسخ‌های کدگذاران متعدد به مجموعه داده‌ها دارد (کرسول^۲، ۱۳۹۴: ۲۵۷). اما از آنجا که روش آزمون مجدد جهت اندازه‌گیری پایایی ابزار پژوهش، می‌تواند توسط خود محقق و با رعایت فاصله زمانی نیز اعمال گردد (ساروخانی، ۱۳۸۳: ۲۸۹)، فرایند کدگذاری برای بار دوم و با رعایت فاصله زمانی؛ توسط خود محقق مجدداً تکرار شد و در نتیجه آن ضریب توافق ۹۰٪ به دست آمد که نشان دهنده سطح پایایی قابل قبولی است.

$$\text{ضریب توافق} = \frac{\text{تعداد مقولات مورد توافق در هر دو کدگذاری (۲ * ۵۹۵)}}{\text{تعداد کل مقولات استخراج شده در هر دو کدگذاری (۶۶۷۷ + ۶۵۵)}}$$

۴- یافته‌های پژوهش

بنابر داده‌های جدول ۲، مجموع کتابهای تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم در مجموع ۱۰۴۳ صفحه را دربرمی‌گرفتند که تمام شماری شدند و از مجموع این تعداد صفحه، ۴۷ درصد به دوره دبستان (سوم تا ششم) و ۵۳ درصد به دوره اول متوسطه (هفتم تا نهم)؛ تعلق داشتند. همچنین در کل تعداد ۶۶۷ آموزه از مجموع کتابها استخراج گردید که ۲۷ درصد متعلق به دوره دبستان و ۷۳ درصد نیز به دوره اول متوسطه متعلق بودند.

همانطور که از نمودار ۱ برمی‌آید، از بین دو بعد برشمرده شده برای شهروندی، آموزه‌های مربوط به حقوق شهروندی کمی بیش از ۳۵ درصد و مسئولیت‌های شهروندی نیز تقریباً ۵۷ درصد موارد را به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین از نظر چگونگی موازنه بین آموزه‌های شهروندی حق محور و مسئولیت محور، می‌توان گفت محتوای کتب تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم مسئولیت‌محور است و بیشتر بر تکالیف شهروندی تاکید دارد. با تفکیک دوره دبستان از دوره اول متوسطه، نسبت این دو با تغییراتی همراه است؛ به‌طوری‌که آموزه‌های حقوق شهروندی موجود در کتاب‌های مقاطع سوم تا ششم، تقریباً ۱۳ درصد کل موارد یافت شده در این کتب را دربرمی‌گیرند حال آنکه این رقم برای مسئولیت‌های شهروندی در انواع چندگانه خود کمی بیش از ۸۵ درصد است و این به معنی تاکید بر شهروندی مسئولیت‌محور در دوره دبستان است. اما بین آموزه‌های حقوق و مسئولیت‌های شهروندی در مجموع سه کتاب دوره اول متوسطه، تقریباً تعادل

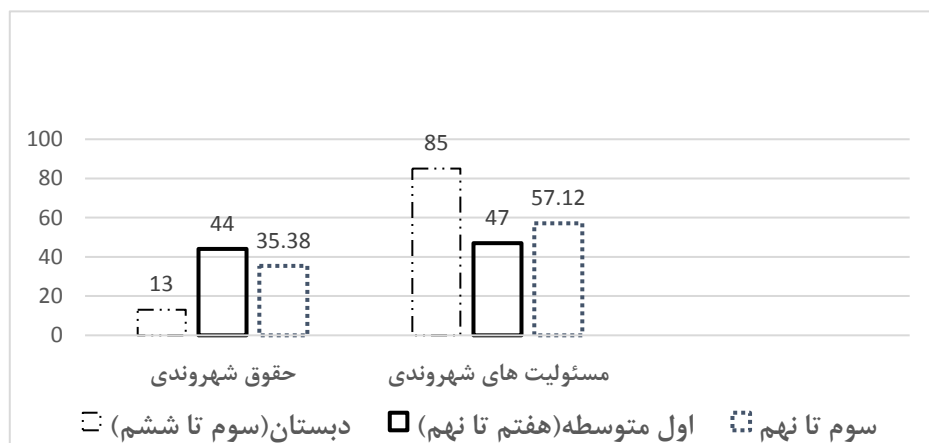
1- Reliability

2- Creswell, John W.

و توازن وجود دارد، طوریکه آموزه‌های حقوق شهروندی ۴۴ درصد و مسئولیت‌های شهروندی ۴۷ درصد کل موارد را شامل می‌شوند.

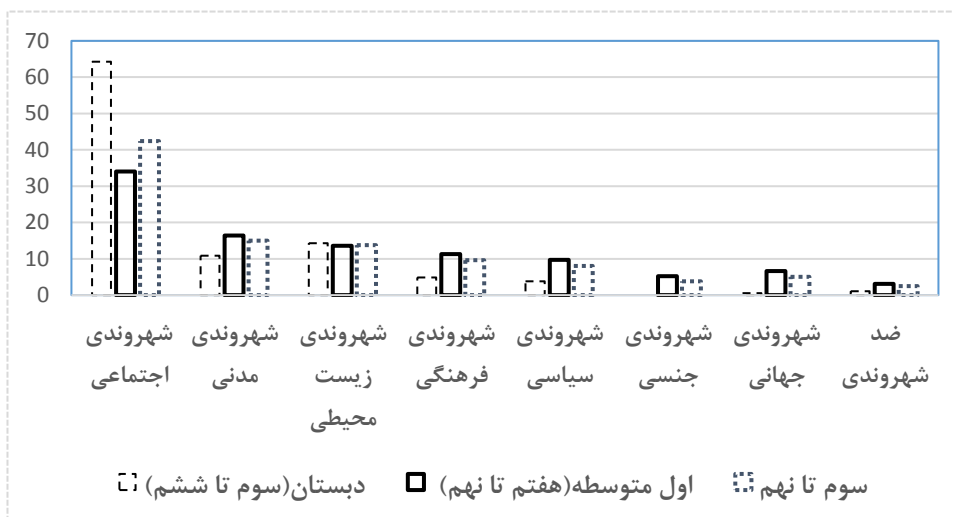
جدول ۲: توزیع فراوانی صفحات و آموزه‌های شهروندی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی به تفکیک مقطع و دوره تحصیلی

دوره تحصیلی	مقطع تحصیلی	حق	مسئولیت	شهروندی جهانی	ضد شهروندی	مجموع آموزه‌ها	تعداد صفحات
دبستان	سوم	۰	۴۷	۰	۰	۴۷	۹۷
	چهارم	۳	۲۷	۰	۱	۳۱	۱۱۲
	پنجم	۱۳	۳۴	۰	۰	۴۷	۱۲۹
	ششم	۸	۴۷	۱	۱	۵۷	۱۵۳
	جمع دوره	۲۴	۱۵۵	۱	۲	۱۸۲	۴۹۱
اول متوسطه	هفتم	۷۴	۱۰۵	۱۵	۱	۱۹۵	۱۷۶
	هشتم	۴۳	۳۸	۷	۴	۹۲	۱۸۹
	نهم	۹۵	۸۳	۱۰	۱۰	۱۹۸	۱۸۷
	جمع دوره	۲۱۲	۲۲۶	۳۲	۱۵	۴۸۵	۵۵۲
	جمع کل	۲۳۶	۳۸۱	۳۳	۱۷	۶۶۷	۱۰۴۳



نمودار ۱: نسبت آموزه‌های حقوق و مسئولیت‌ها به کل آموزه‌های شهروندی در هر دوره

نمودار ۲، سهم هر یک از ابعاد چندگانه شهروندی را در هر دوره تحصیلی به تصویر می‌کشد. همانگونه که مشاهده می‌شود در مجموع مقاطع تحصیلی سوم تا نهم، شهروندی اجتماعی با اختلاف محسوس، بیشترین سهم آموزه‌های شهروندی را به خود اختصاص می‌دهد (۴۲/۴ درصد) و بعد از آن به ترتیب آموزه‌های شهروندی مدنی (۱۵)، زیست‌محیطی (۱۳/۸)، فرهنگی (۹/۶)، سیاسی (۸) و جنسی (۳/۸) قرار می‌گیرند. این ترتیب و اختلاف محسوس، با تفکیک دوره دبستان از اول متوسطه همچنان حفظ می‌شود با این تفاوت که در دوره دبستان؛ شهروندی زیست‌محیطی (۱۴/۳) از مدنی (۱۰/۹) پیشی می‌گیرد، سهم شهروندی فرهنگی (۴/۹) و سیاسی (۳/۸) زیر پنج درصد است و هیچ اشاره‌ای هم به شهروندی جنسی صورت نگرفته است. همچنین از مجموع کل آموزه‌های مرتبط با مفهوم شهروندی که از کتب مورد بحث استخراج شدند، ۵ درصد کل موارد به شهروندی جهانی اختصاص دارد و ۲/۵ درصد هم آموزه‌هایی را دربرمی‌گیرد که عطف توجه به نقشه شناختی (جدول ۱)، می‌توان آن‌ها را ذیل مفاهیم ضدشهروندی جای داد.



نمودار ۲: نسبت آموزه‌های هر یک از انواع شهروندی به کل آموزه‌ها در هر دوره

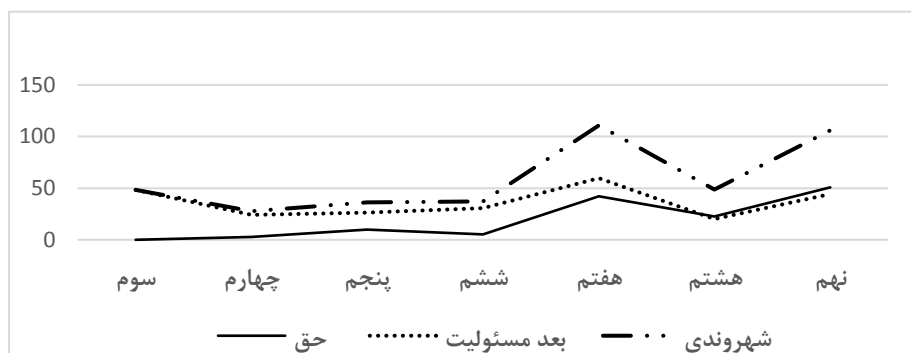
جدول ۳، نسبت آموزه‌های انواع چندگانه شهروندی به کل آموزه‌های استخراجی از مقاطع سوم تا نهم را به تفکیک دو بعد حق و مسئولیت نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود شهروندی‌های اجتماعی و زیست‌محیطی با اختلافی محسوس و شهروندی مدنی با اختلافی

کمترا مسئولیت‌محورند حال آنکه در شهروندی‌های سیاسی و فرهنگی تاکید بیشتری بر حق صورت گرفته است. در شهروندی جنسی نیز تقریباً تاکید یکسانی بر دو وجه حق و مسئولیت صورت گرفته است اگرچه در مجموع، آموزه‌های مبتنی بر این نوع از شهروندی سهمی ناچیز و تنها کمتر از ۴ درصد کل موارد را در برمی‌گیرد.

جدول ۳: نسبت آموزه‌های ابعاد چندگانه به کل آموزه‌ها به تفکیک حق و مسئولیت (سوم تا نهم)

ابعاد شهروندی	اجتماعی	مدنی	سیاسی	فرهنگی	جنسی	زیست محیطی
حق	٪ ۱۲/۵	٪ ۶/۶	٪ ۵/۲	٪ ۶	٪ ۲/۱	٪ ۳
مسئولیت	٪ ۲۹/۹	٪ ۸/۴	٪ ۲/۸	٪ ۳/۶	٪ ۱/۷	٪ ۱۰/۸

نمودار ۴؛ روند تغییر فراوانی آموزه‌های شهروندی را هم در حالت کلی و هم به تفکیک دو بعد حق و مسئولیت در نسبت با حجم و تعداد صفحات کتاب تعلیمات اجتماعی در هر مقطع تحصیلی به تصویر می‌کشد. همانطور که از نمودار برمی‌آید، اگرچه در عبور از دوره دبستان به اول متوسطه؛ شاهد یک جهش در آموزش‌های شهروندی هستیم، اما در مجموع ۷ مقطع تحصیلی، نسبت فراوانی آموزه‌ها به حجم کتب؛ از روند مشخصی برخوردار نیست و نمی‌توان گفت که سال به سال، با بالا رفتن سن دانش‌آموزان، رشد شناختی آن‌ها و همچنین افزایش محتوا و حجم کتاب، مفاهیم شهروندی در این کتاب‌ها نیز به ترتیب بیشتر شده و روند صعودی داشته‌اند. این امر هم در مجموع مقاطع سوم تا نهم و هم با تفکیک دوره دبستان از متوسطه همچنان صادق است.



نمودار ۴: نسبت فراوانی آموزه‌های شهروندی به حجم کتاب (سوم تا نهم)

۵- بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهند که از بین تمام مولفه‌های شهروندی استخراج شده از مجموع کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم، نزدیک به ۲۷ درصد به دوره دبستان (سوم تا ششم) و ۷۳ درصد نیز به دوره اول متوسطه (هفتم تا نهم) تعلق دارند. از نظر چگونگی موازنه بین آموزه‌های حق و مسئولیت شهروندی، می‌توان گفت محتوای شهروندی کتب تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم مسئولیت‌محور است به طوری که آموزه‌های مربوط به حقوق شهروندی کمی بیش از ۳۵ درصد و مسئولیت‌های شهروندی نیز تقریباً ۵۷ درصد موارد را به خود اختصاص داده‌اند. البته با تفکیک دوره دبستان از دوره اول متوسطه، نسبت این دو با تغییراتی همراه است؛ به طوری که در دوره دبستان تاکید بر شهروندی تکلیف‌محور است اما بین آموزه‌های حقوق و مسئولیت‌های شهروندی در مجموع سه کتاب دوره اول متوسطه، تقریباً تعادل و توازن وجود دارد. ذکر این نکته نیز بجا به نظر می‌رسد که آموزه‌های استخراج شده برای حقوق، به جای پرداختن صریح به حقوق، معمولاً شرح وظایف دو طرف نسبت به یکدیگر را بیان کرده‌اند. این در حالی است که در یک شهروندی متعادل، حقوق و تکالیف می‌بایست در خلال فرایند اجتماعی شدن و به موازات هم نهادینه شوند و ذهن دانش‌آموزان را حساس و درگیر خود سازند و این مهم تنها با تاکید بر وظایف فردی و یا تکالیف اشخاص حقیقی و حقوقی در مقابل فرد محقق نخواهد شد.

در پاسخ به پرسش دوم تحقیق می‌توان گفت که در کل دوره تحصیلی سوم تا نهم، شهروندی اجتماعی با اختلاف محسوس، بیشترین سهم آموزه‌های شهروندی را به خود اختصاص می‌دهد (۴۲/۴ درصد) و بعد از آن به ترتیب آموزه‌های شهروندی مدنی (۱۵)، زیست‌محیطی (۱۳/۸)، فرهنگی (۹/۶)، سیاسی (۸) و جنسی (۳/۸) قرار می‌گیرند. این ترتیب و اختلاف محسوس، با تفکیک دوره دبستان از اول متوسطه همچنان حفظ می‌شود با این تفاوت که در دوره دبستان؛ شهروندی زیست‌محیطی از مدنی پیشی می‌گیرد و شهروندی جنسی نیز هیچ سهمی را به خود اختصاص نمی‌دهد. همچنین با تفکیک دو بعد حق و مسئولیت در کل دوره سوم تا نهم، شهروندی‌های اجتماعی و زیست‌محیطی با اختلافی محسوس و شهروندی مدنی با اختلافی کمتر؛ مسئولیت‌محورند حال آنکه در شهروندی‌های سیاسی و فرهنگی تاکید بیشتری بر حق صورت گرفته است. در رابطه با حقوق سیاسی؛ ذکر این نکته مهم به نظر می‌رسد که مواردی که ذیل این مقوله کدگذاری شده‌اند؛ غالباً به حق رای و به نوعی مشارکت در انتخابات اشاره داشته و جنبه‌های دیگر حقوق سیاسی را مسکوت گذاشته‌اند و این امر با توجه به لزوم پرورش

شهروندانی فعال در جوانب مختلف زندگی سیاسی و اجتماعی جامعه به منظور رشد و بالندگی آن، گویای ضرورت بازنگری در محتوای کتاب‌های مورد بحث است.

از دیگر نتایج قابل توجه حاصل از این پژوهش، مغفول ماندن آموزه‌های مربوط به شهروندی جنسی هستند. اگرچه در این نوع از شهروندی؛ تقریباً تأکید یکسانی بر دو وجه حق و مسئولیت وجود دارد اما در مجموع، آموزه‌های مبتنی بر آن‌ها سهمی ناچیز و تنها کمتر از ۴ درصد کل موارد را دربرمی‌گیرد. این امر مخصوصاً با توجه به اینکه بسترهای لازم برای اعمال شهروندی زنان؛ غالباً کمتر فراهم بوده است و همچنین عطف توجه به اینکه در بین گرایش‌های جنسی تعریف شده، گرایش ترنس‌سکشوال در ایران از حمایت قانونی و شرعی نیز برخوردار است و با این وجود؛ این قشر با مسائلی همچون طرد اجتماعی سخت‌گیرانه و عدم پذیرش و به رسمیت شناخته شدن اجتماعی؛ روبرو هستند، لزوم بازنگری متناسب با مقطع تحصیلی را در محتوای کتاب‌های مورد ذکر، گوشزد می‌کند به ویژه با توجه به این مهم که کتب مورد بحث؛ سنین ۹ تا ۱۵ سالگی را دربرمی‌گیرند که از سنین مهم و اثرگذار تکوین شخصیت و اجتماعی شدن هستند. در مجموع، علی‌رغم تأکید بر توجه همزمان بر ابعاد حق و مسئولیت شهروندی و همچنین وجوه مختلف این مفهوم در چارچوب نظری مورد استناد، یافته‌های تحقیق حاکی از عدم توازن بین آموزه‌های دو بعد حق و مسئولیت و در واقع تکلیف‌محور بودن آموزش شهروندی و همچنین مغفول ماندن نسبی دیگر ابعاد مدنی، زیست‌محیطی، سیاسی، فرهنگی و به ویژه جنسی، در کتاب تعلیمات اجتماعی دوره سوم تا نهم هستند. این نتایج، با یافته‌های خلیلی (۱۳۹۳)، همسو است البته با این توضیح که کار ایشان در ساختار آموزشی قدیم (۴-۳-۵) انجام شده و جامعه آماری آن، علاوه بر تعلیمات اجتماعی، کتاب‌های درسی دیگری از دوره راهنمایی و دبیرستان را نیز دربرمی‌گیرد. پوریان و همکاران (۱۳۹۷) نیز که تمامی کتب درسی سال تحصیلی ۹۴-۹۵ را از حیث آموزه‌های شهروندی اجتماعی بررسی کرده است در نهایت بر تکلیف‌محور بودن محتوای کتب اذعان دارند اگرچه در سال تحصیلی مورد نظر ایشان، محتوای کتاب‌های اول، دوم و سوم دبیرستان هنوز مطابق تغییرات ساختار جدید آموزشی (۳-۳-۶) تغییر نکرده بودند. نتایج کار کلانتر (۱۳۹۵)، که کتاب‌های مطالعات اجتماعی سوم تا نهم ساختار جدید آموزشی را از لحاظ شاخص‌های مبتنی بر حقوق شهروندی بررسی کرده است نیز حاکی از عدم توازن در پرداخت ابعاد گوناگون این حقوق است.

نکته دیگری که در راستای پاسخ به پرسش سوم تحقیق، ذکر آن ضروری به نظر می‌رسد آنکه اگرچه در عبور از دوره دبستان به متوسطه شاهد یک جهش در آموزش‌های شهروندی هستیم، اما هم در مجموع ۷ مقطع تحصیلی و هم با تفکیک دوره دبستان از متوسطه، نسبت

فراوانی آموزه‌ها به حجم کتب؛ از روند مشخصی برخوردار نیست و نمی‌توان گفت که سال به سال، با بالا رفتن سن دانش‌آموزان، رشد شناختی آنان و همچنین افزایش محتوا و حجم کتاب، مفاهیم شهروندی در کتاب‌هایی که هدف اصلی خود را "تربیت شهروند" معرفی می‌کنند نیز، به ترتیب بیشتر شده و روندی افزایشی داشته است. این یافته نتایج حاصل از کار پوراغوری (۱۳۹۱) را مبنی بر اینکه سیر پیشرفت مفاهیم شهروندی همزمان با بالا رفتن سن دانش‌آموزان و در نتیجه اجتماعی‌تر شدن آنان؛ کم و محدود است، تأیید می‌کند اگرچه کار ایشان بر اساس تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مقطع دبستان و در ساختار آموزشی (۴-۳-۵) صورت گرفته است.

همانگونه که پیش‌تر اشاره شد، برخی مفاهیم استخراج شده و مرتبط با شهروندی (در مجموع ۷/۵ درصد)، ذیل دو مقوله شهروندی جهانی و ضد شهروندی جای می‌گرفتند. با این شرح که در بین ۳۳ مورد (نزدیک به ۵ درصد) استخراج شده مربوط به شهروندی جهانی که جز یک مورد مابقی متعلق به دوره متوسطه هستند، تقریباً نیمی بر شهروندی زیست‌محیطی تأکید دارند و مابقی نیز مواردی همچون دفاع از مظلومان جهان، احساس مسئولیت نسبت به نوع بشر، کمک به هنگام حوادث طبیعی، حفاظت از میراث فرهنگی جهانی و خدمات صلیب سرخ و بهداشت جهانی را دربرمی‌گیرند. همچنین، نزدیک به ۲/۵ درصد از موارد استخراج شده نیز به مقولات ضد شهروندی (جنسی، فرهنگی و سیاسی) اختصاص داشتند که البته جز دو مورد؛ مابقی از دوره اول متوسطه استخراج شدند. با این توضیح، چنانچه هدف تعریف شده برای کتاب تعلیمات اجتماعی را که بر تربیت شهروندانی علاقمند به هویت اسلامی-ایرانی تأکید می‌کند، در نظر بگیریم و قوانین اسلامی را به عنوان مبنای تفسیر قانون اساسی؛ آنچنانکه در اصل ۴ همین قانون آمده است، تعیین کنیم، به عبارت دیگر چنانچه بخواهیم از منظر نقد درونی به این موارد بنگریم، شاید بتوان گفت این موارد منافاتی با شهروندی پیدا نمی‌کنند، اما در صورتیکه چارچوب نظری مورد استناد تحقیق و نقشه شناختی (جدول ۲) مستخرج از آن را در نظر آوریم و از منظر نقد برونی به موضوع نگاه کنیم، می‌توان گفت مواردی همچون لزوم تناسب لباس با باورهای دینی و رعایت حجاب، هدایت تمام مردم جهان توسط اسلام، لزوم توجه به فرهنگ و ارزش‌های اسلامی در برنامه‌های رادیو و تلویزیون، رجل سیاسی بودن و تابع مذهب رسمی بودن نامزد ریاست

۱- اصل ۴ قانون اساسی: کلیه قوانین و مقررات مدنی، جزائی، مالی، اقتصادی، اداری، فرهنگی، نظامی، سیاسی و غیر اینها باید بر اساس موازین اسلامی باشد. این اصل بر اطلاق یا عموم همه اصول قانون اساسی و قوانین و مقررات دیگر حاکم است و تشخیص این امر بر عهده فقهای شورای نگهبان است.

جمهوری، رهبری بر پایه ولایت فقیه و ...، می‌توانند ذیل مقوله ضدشهروندی قرار بگیرند. لذا با توجه به یافته‌های تحقیقات صورت گرفته و نتایج پژوهش حاضر، نظر به روابط متقابل سویه‌های حق و مسئولیت شهروندی در تمامی ابعاد مطروحه و همچنین عطف توجه به لزوم تربیت شهروندانی فعال و آگاه به حقوق و تکالیف خود برای رشد، بالندگی و توسعه یک جامعه، به نظر می‌رسد بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی به منظور پرداخت متوازن و توجه همزمان به دو وجه حق و مسئولیت در ابعاد چندگانه خود را متناسب با سن و رشد شناختی دانش‌آموزان در هر مقطع تحصیلی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی، ضرورت پیدا می‌کند به ویژه با توجه به این مهم که گروه هدف آنها سنین ۹ تا ۱۵ سال را دربرمی‌گیرد، سنینی که نقشی مهم و اثرگذاری را در تکوین شخصیت و اجتماعی شدن هر فرد ایفا می‌کند.

درمجموع نظر به یافته‌هایی همچون تکلیف محوری آموزه‌ها، شرح وظایف دو طرف نسبت به هم به جای پرداختن صریح و روشن به حقوق افراد و حساس کردن ذهن دانش‌آموزان نسبت به حقوق خود و دیگران، تاکید بسیار بیشتر بر شهروندی اجتماعی و مغفول ماندن دیگر ابعاد به ویژه ابعاد سیاسی، فرهنگی و جنسی، به نظر می‌رسد برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزش‌های تعلیمات اجتماعی در زمینه محتوای شهروندی، بیشتر منبعث از دیدگاه سنتی در انتخاب محتوا؛ به منظور ایجاد وفاداری نسبت به آداب، سنن، ارزش‌ها و وضعیت موجود حاکم بر جامعه بدون توجه به تغییرات و تحولات ارزشی، نگرشی و حتی تکنولوژیک موجود بوده است. در حالی که در عصر دانش و تکنولوژی و با وجود انفجار اطلاعات و امکان ارتباطات آسان‌تر درون و برون مرزی و در نتیجه حضور همیشگی تفاوت‌ها، به نظر می‌رسد که در انتخاب محتوای این کتب، نیازمند دیدگاهی هر چه بیشتر سازنده هستیم. دیدگاهی که برای آموزش؛ نقشی فراتر از انتقال سنت‌ها و یا حتی انطباق شهروندان با تغییرات قائل و در پی تربیت شهروندانی باشد که دارای تفکر انتقادی و خود، زمینه‌ساز تغییر برای یک جامعه بهتر هستند.

منابع

- استیون‌سون، نیک (۱۳۹۲). *شهروندی فرهنگی: مسائل جهان شهری*. ترجمه افشین خاکباز. تهران: نشر نیسا.
- امیرپناهی، محمد و غفاری، غلامرضا (۱۳۸۸). *چگونگی شکل‌گیری شهر شهروندمدار؛ بررسی نقش مشارکت در نهادهای آموزشی و تاثیر آن بر تکوین مشارکت مدنی در بزرگسالی*. دو فصلنامه مدیریت شهر، ۷ (۲۴)، ۱۷-۲۶.

- انصاری، پریا (۱۳۹۲). بررسی تاثیر آگاهی از حقوق شهروندی بر مشارکت اجتماعی: شهروندان ۱۸-۶۰ ساله در شهر تهران (پایان نامه کارشناسی ارشد پژوهش علوم اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد دانشگاه الزهرا).
- پوراصغری، حمیرا (۱۳۹۱). تحلیل سیر تحول مفاهیم شهروندی در محتوای کتب تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی بر اساس دیدگاه آکسفام (پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی).
- پوریان، عزت‌الله؛ احمدی، اصغر و نبوی، سید حسین (۱۳۹۷). شهروندی اجتماعی در کتاب‌های درسی. فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۴(۵۲)، ۲۵۰-۲۲۷.
- توسلی، غلام‌عباس و نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۸۳). واقعیت اجتماعی شهروندی در ایران. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۵(۲)، ۶۲-۳۲.
- حاضری، علی‌محمد و خلیلی، علی (۱۳۹۳). بررسی آموزش شهروندی در برنامه درسی آشکار نهاد آموزش رسمی ایران. فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۱(۳)، ۱۴۹-۱۳۱.
- خلیلی، علی (۱۳۹۰). بررسی آموزش شهروندی در برنامه درسی آشکار آموزش و پرورش رسمی ایران در سال ۹۰-۱۳۸۹ (پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس).
- راش، مایکل (۱۳۷۷). جامعه و سیاست: مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۲). روشهای تحقیق در علوم اجتماعی: بینشها و فنون (چاپ نهم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۳۰). روشهای تحقیق در علوم اجتماعی: اصول و مبانی (چاپ چهارم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سن، آمارتیاکومار (۱۳۹۴). توسعه یعنی آزادی. ترجمه محمد سعید نوری نائینی. چاپ ششم. تهران: نشر نی.
- غفاری، محمد؛ فرضی، فرزانه و بابائی، الهام (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب درسی تعلیمات اجتماعی سال اول و دوم دوره راهنمایی بر مبنای مولفه‌های تربیت شهروندی. مجله مهندسی فرهنگی، ۸(۷۸)، ۹۰-۷۴.

- غیاثوند، احمد (۱۳۹۴). گونه‌شناسی شهروندی در ایران: فرصت‌ها و تهدیدهای آن. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۱۹(۶۸)، ۱۵۰-۱۱۸.
- فالکس، کیث (۱۳۹۰). *شهروندی* (چاپ دوم). ترجمه محمدتقی دلفروز. تهران: انتشارات کویر.
- فلیک، اووه (۱۳۹۳). *درآمدی بر تحقیق کیفی* (چاپ هفتم). ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- قانونی، رسول و قلتاش، عباس (۱۳۹۸). مقایسه دموکراسی آموزشی، فرسودگی تحصیلی و مهارت‌های شهروندی مدارس دولتی و غیردولتی. *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۳)، ۲۲۴-۲۰۹.
- کاستلز، استفان و دیویدسون، آلستر (۱۳۸۲). *مهاجرت و شهروندی*. ترجمه فرامرزی تقی‌لو. چاپ اول. تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- کرسول، جان (۱۳۹۴). *پویش کیفی و طرح پژوهش، انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم نگاری، مطالعه موردی)* (چاپ دوم). ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی. تهران: انتشارات صفار.
- کریپندروف، کلوس (۱۳۹۶). *تحلیل محتوا: مبانی روش‌شناسی* (چاپ دهم). ترجمه هوشنگ ناییبی. تهران: نشر نی.
- کلانتر نیستانی، لعیبا (۱۳۹۵). *بررسی و تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم از نظر حقوق شهروندی* (پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران غرب).
- گوازی، آرش (۱۳۸۷). *مطالعه تطبیقی-تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۵)، ۴۸-۱۱.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضد روش: مراحل و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی ۲* (چاپ دوم). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمدی، حسین؛ مزیدی، محمد و بهشتی، سعید (۱۳۹۶). *تحلیل مفهومی مراحل و ابعاد تربیت شهروندی*. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۴)، ۱۰۶-۸۳.
- منوچهری، عباس و نجاتی حسینی، سیدمحمود (۱۳۸۵). *درآمدی بر نظریه شهروندی*. *گفت‌وگویی در فلسفه سیاسی هابرماس*. *نامه علوم اجتماعی*، ۲۹، ۲۸-۱.

- مومنی‌راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم و مزینی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۸۷-۲۲۲.
- نش، کیت (۱۳۹۴). *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر: جهانی شدن، سیاست، قدرت (چاپ سیزدهم)*. ترجمه محمدتقی دلفروز. تهران: انتشارات کویر.
- واحدی، مهدی و گوهری، مهرناز (۱۳۹۶). بررسی میزان تحقق حقوق مدنی مندرج در منشور حقوق شهروندی در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه چهارم. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی* ۲(۹)، ۴۳-۱۷.
- هولستی، ال رادولف (۱۳۹۵). *تحلیل محتوی در علوم اجتماعی و انسانی*. ترجمه نادر سالارزاده امیری. چاپ چهارم. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38 (2), 115-131.
- Mori, C., & Davies, I. (2015). Citizenship education in civics textbooks in the Japanese junior high school curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, 35 (2), 153-175.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge university press.
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and social class*. ed. T.Bottomore. London: Pluto Press.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. B. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto press.