

Deeper Teaching of History through the Study of Social Contexts: Recognizing the Role of the Foundations of Moral Education at Historical junctures in Chinese Culture

F. vahid Naghdi Dorbati*,¹

1. Assistant Professor, Department of Social Sciences Education, Farhangian University, Tehran. Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Confucius' teachings,
Criteria of justice,
Meritocracy,
Hard work,
Loyalty to the state.

Corresponding author



va.naghdi@cfu.ac.ir

Background and Objectives: History education owes its existence to a precise identification of historical junctures and the role of social and cultural conditions. Given the role of Chinese society in balancing global equations and its cultural position in the geographical region of East Asia, this article focuses on Chinese moral education and aims to qualitatively research the components of moral education in this society. **Methods:** This research has benefited from a qualitative method, specifically a library study method. **Findings:** Chinese society is the heir to special cultural and moral reserves that stem from its ancient teachings, namely the teachings of Confucius. Emphasis on the criteria of merit, effort, sanctification of the family, and respect for the government hierarchy are characteristics that have prepared this society for various government measures and reforms and have overcome very serious crises. **Conclusion:** In history education, it is very necessary to research and understand the social conditions of societies at historical junctures. How human societies have taken different paths has historical implications that illustrate today's conditions, including their stability, dynamism, and collapse. This society today cultivates a system of opposites and artistically uses all historical experiences and events and includes them in educational reforms.

ISSN (Online):

DOI: <https://doi.org/10.48310/rhe.2025.21289.1182>

Received: 1403/08/04

Accepted: 1403/11/24

Citation (APA): Naghdi. dorbati, V. (2025). Deeper History Teaching through the Study of Social Contexts: Recognizing the Role of Moral Education Foundations at Historical Turning Points in Chinese Culture. *The Journal of Research in History Education*, 16(4), 16-41.  <https://doi.org/10.48310/rhe.2025.21289.1182>



آموزش عمیق تر تاریخ از طریق مطالعه زمینه‌های اجتماعی: بازشناسی نقش بنیان‌های تربیت اخلاقی در بزنگاه‌های تاریخی در فرهنگ چینی

وحید نقدی دورباطی^۱

۱. استادیار گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان/ استان تهران، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: آموزش تاریخ مرهون شناسایی دقیق در بزنگاه‌های تاریخی و نقش شرایط اجتماعی و فرهنگی است. با توجه به نقش جامعه‌ی چینی در توازن معادلات جهانی و جایگاه فرهنگی آن در منطقه‌ی جغرافیایی شرق آسیا، این مقاله بر آموزش اخلاق چینی تمرکز یافته و بر آن است که مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در این جامعه را به‌طور کیفی مورد پژوهش قرار دهد. **روش‌ها:** این تحقیق، بنا بر ضرورت‌ها و الزامات پژوهشی، از روش کیفی و مشخصاً از روش مطالعه‌ی کتابخانه‌ای بهره‌مند شده است. **یافته‌ها:** جامعه‌ی چینی میراث‌دار ذخایر فرهنگی و اخلاقی ویژه‌ای است که از آموزه‌های باستانی خود یعنی تعلیم کنفوسیوس نشأت گرفته است. تأکید بر ملاک‌های شایستگی، تلاش، تقدیس خانواده، و محترم‌شمردن سلسله مراتب حکومتی ویژگی‌هایی هستند که این جامعه را برای انواع اقدامات و اصلاحات دولتی آماده کرده از بحران‌های بسیار جدی عبور داده است. **نتیجه‌گیری:** در آموزش تاریخ، پژوهش و شناخت شرایط اجتماعی جوامع در بزنگاه‌های تاریخی بسیار ضروری است. این که چگونه جوامع انسانی مسیرهای مختلفی را طی کرده‌اند، دارای دلالت‌های تاریخی هستند که مبین شرایط امروز، اعم از ثبات، پویایی و اضمحلال آن‌ها است. این جامعه، امروزه منظومه‌ای از اضداد را در خود می‌پروراند و هنرمندانه از تمامی تجربه‌ها و رویدادهای تاریخی استفاده می‌کند و در اصلاحات آموزشی لحاظ می‌نماید.

واژه‌های کلیدی:

آموزه‌های کنفوسیوس، ملاک‌های عدالت، شایسته‌سالاری، تلاش، وفاداری دولتی

۱. نویسنده مسئول

 va.naghdi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: 1403/08/04

تاریخ پذیرش: 1403/11/24

مقدمه

یکی از مهمترین دغدغه‌های آموزش مطالعات اجتماعی و به‌ویژه آموزش تاریخ، یافتن «مسیر تاریخی»^۱ در رویدادهای اجتماعی است (Ragin, 2014, 2009). این مهم زمانی برجسته می‌شود که امر آموزش مطالعه‌ی اجتماعی در قالب پژوهش نمایان می‌گردد. شناخت تفاوت در عملکرد انسان‌ها در شرایط اجتماعی متفاوت از وظایف علوم رفتاری است که تا اندازه‌ی قابل ملاحظه‌ای با مطالعه‌ی جامعه‌شناختی تاریخی حاصل می‌گردد. با یافتن مسیر تاریخی رویدادها، می‌توان از تشویش و پریشانی فکر حذر نمود و با کانونی‌کردن توجه علمی هم به عرصه‌ی تحلیل تاریخی دست یافت و هم نیازهای آموزشی را تأمین نمود.

در مطالعات جامعه‌شناختی، ردیابی بنیان‌های نظام تعلیم و تربیت در جوامع مختلف چنان کلیدی است که غالباً تفاوت‌های رفتاری به آن نسبت داده می‌شود. در واقع، با اکتشاف تاریخی و علت‌یابی رفتارهای مشابه و متفاوت، نقش بی‌بدیل نظام آموزشی در تثبیت و بازنمایی نظام فرهنگی، به‌وضوح نمایان می‌شود (واتانابه، ۱۳۹۱).

کارآمدی هر نظام آموزشی در وهله‌ی اول به اهداف راهبردی، و در وهله‌ی دوم به راهکارهای آن وابسته است. اهداف آموزشی که خود مبنای مقایسه‌ی نظام‌های مختلف هستند، سمت و سوی عملکرد نظام را مشخص می‌کنند؛ به‌علاوه در تعیین این هدف‌ها عوامل بی-شماری دخالت دارند که برای یافتن مهمترین آن‌ها، مطالعه‌ی تاریخی نظام‌های آموزشی و مطالعه‌ی تطبیقی آن‌ها گریزناپذیرند (Yang, 2014; Murnane & Willett, 2011; Lodico et al. 2010).

پرورش اخلاقی، یا تربیت انسان پرهیزکار از اهدافی است که در هر نظام آموزشی، علی‌رغم هرگونه تفاوت، لحاظ شده است. اما، مشاهده می‌شود که روش‌های دست‌یابی به این اهداف مشترک، در جوامع مختلف، متفاوت است؛ زیرا شرایطی متنوع همچون عوامل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی هم به‌لحاظ تاریخی بر نظام تعلیم و تربیت این جوامع مؤثر بوده‌اند؛ و هم در حال حاضر به‌شکل متفاوت در حال تأثیرگذاری هستند. لذا، خروجی نظام‌های تربیتی یکسان نیست؛ و براینکه تمایل افراد در جوامع مختلف نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی فراگیر، متفاوت است.

اما، پرسش این است که «تفاوت نوعی پرورش اخلاقی در میان جوامع مختلف را چگونه بررسی کنیم؟». در مواجهه با این پرسش، پاسخ‌های نسبتاً متفاوتی ارائه شده است. برخی معتقدند که تفاوت در نظام آموزشی و خروجی‌های آن را باید در باورها و تفاوت در نظام‌های فرهنگی آن جوامع جستجو کرد. آنان، عمدتاً بر زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت تأکید دارند و نقش شیوه‌های متفاوت آموزشی در فرهنگ‌های مختلف را بر تفاوت در رفتارها بررسی می‌کنند (واتانابه، ۱۳۹۱؛ Watkins & Van Aalst, 2014).

برخی تفاوت در خروجی نظام‌های تعلیم و تربیت را در سطح سازمان‌ها جستجو می‌کنند. به‌زعم آنان، مقایسه‌ی سازمان‌های تربیتی و عملکرد آن‌ها در درون یک جامعه بسیار مهم می‌باشد (Dimmock, 2014). در این راستا، برخی بر مطالعه در سطح مدارس و تحلیل سیستمی آن‌ها تصریح کرده‌اند؛ و برخی نیز مقایسه‌ی نظام‌های آموزشی از نظر روابط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را پراهمیت دانسته‌اند (Bray & Kai, 2007^b). در این میان می‌توان از مقایسه‌ی برنامه‌های درسی در کلاس‌ها و مدارس مختلف یاد کرد (Adamson & Morris, 2007).

برخی صاحب‌نظران برای بررسی موفقیت‌های سیستم‌های تربیتی، بر مقایسه‌ی سازمان‌های تربیتی در فرهنگ‌های مختلف بر سطح کلان جوامع تأکید می‌کنند (Dimmock, 2014). در این خصوص، برخی تصریح می‌کنند که در بررسی نظام‌های آموزشی، نخست باید ایدئولوژی و فلسفه‌های اجتماعی حاکم بر جوامع مختلف را مورد مطالعه قرار داد و سپس به مقایسه‌ی آن‌ها پرداخت. به عبارت دیگر، هدف‌های آموزشی کشورهای مختلف بر پایه‌ی ایدئولوژی‌های اجتماعی آن‌ها استوار است؛ و برای مقایسه‌ی نظام‌های آموزشی کشورها، نخست باید هدف‌های کلی و فلسفی آن‌ها را با هم مورد سنجش قرار داد (نقل از فرجاد، ۱۳۸۸: ۱۶-۱۵).

برخی اندیشمندان به اهمیت مقایسه‌ی فرهنگ‌ها، شامل فرهنگ‌های بومی، شهری، و فرهنگ‌های اجتماعی کل اشاره نموده‌اند (Manson, 2014). برخی دیگر، فهم بیشتر نسبت به سیستم‌های تربیتی را مرهون مقایسه‌ی ارزش‌ها، شامل ارزش‌های خانوادگی، ارزش‌های محله‌ای، ارزش‌های مدرسه‌ای، و ارزش‌های جامعه‌ی کل دانسته‌اند. و بعضی نیز برای این مهم، بر مقایسه‌ی سیاست‌ها، خصوصاً سیاست‌های تربیتی در خانواده، و سیاست‌گذاری‌ها در سطح اداره‌ی مدارس تأکید کرده‌اند (Wing-On, 2007; Rui, 2007).

به این ترتیب، مشاهده می‌شود که به زعم صاحب‌نظران اجتماعی و تربیتی، شرایط متنوعی بر اهداف تربیتی و شیوه‌ی اجرای فرایند تعلیم و تربیت تأثیر می‌گذارند. این شرایط و متغیرها، محتاج مطالعه و بررسی کیفی‌اند؛ زیرا آموزش و پرورش یک جامعه، هم متأثر از ویژگی و منش

ملی جامعه است و هم بر آن اثر می‌گذارد. منش ملی یک ملت، به قول هِنز، منبعث از نیروها و عواملی است که در طول تاریخ قوام و شکل یافته‌اند (نقل از آقازاده، ۱۳۸۸: ۴۷). مطالعه‌ی چنین شرایطی، تحت اطلاعات آماری به‌تنهایی و بدون در نظر گرفتن زمینه‌های مربوطه‌ی دیگر، برای مقایسه و تشریح نظام آموزش و پرورش ممالک متفاوت، مفید نخواهد بود. با توجه به نقش جامعه‌ی چینی در توازن معادلات جهانی و برهم‌زنی آن، همچنین جایگاه فرهنگی این جامعه در منطقه‌ی جغرافیایی شرق آسیا، این مقاله بر آموزش اخلاق چینی در نهادهای تربیتی تمرکز یافته و بر آن است که مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در جامعه‌ی چینی را به‌طور کیفی مورد پژوهش قرار دهد.

پیشینه پژوهش

در ادبیات موضوع، محققان بسیاری به اندیشه‌ی تربیتی جامعه‌ی چین پرداخته‌اند؛ که طیف وسیعی را دربر گرفته است: از ایده‌های کنفوسیوس حکیم در چین باستان گرفته تا اخلاق نوپدید در جامعه‌ی معاصر و چین مدرن. پیشینه‌ی این پژوهش پیچیده، متشکل از همین کارهای ارزشمند است. هر یک از این کارها قطعه‌ی کوچکی از ویژگی‌های پرورش اخلاق چینی را تأمین می‌نماید، و در خلال این بخش به آن‌ها اشاره می‌گردد.

صاحب‌نظران معتقدند که چین بر کشورهای آسیای شرقی و جنوب شرقی هم از نظر تاریخی و هم به‌لحاظ فرهنگی سلطه داشته است. به‌طوری‌که می‌توان از این مجموعه که به‌نوبه‌ی خود، جهانی را تشکیل است، تحت عنوان «نظم جهانی چین‌محور»^۱ نام برد (Zeng, 2009; Kim, 2009: 316). در برخی نقاط جغرافیایی، مثلاً در فلات تبت، نه تنها تسلط فرهنگی کشور چین، بلکه تسلط سیاسی نیز کاملاً پذیرفته شده است. به‌طوری‌که، علاقه به مام وطن^۲ و میهن‌پرستی، همچنین حس ملت در ساکنان تبت کاملاً در سطح وسیع مشاهده می‌شود (Bass, 2005). در ادبیات موجود، سرزمین چین در میان کشورهای چین، ژاپن، کره جنوبی، و تایوان، دارای اهمیت محوری بوده و به‌عنوان «سرزمین مادری» یا «سرزمین اصلی» نام برده می‌شود (Jing, 2010).

بیشترین شناختی که از این سرزمین وجود دارد به سفرنامه‌ی مارکو پولو در قرن سیزدهم برمی‌گردد. مطابق این سفرنامه، چین سرزمینی شگفت‌انگیز بوده است. پولوهای جهانگرد از

1 - Sinocentric world order

2 - motherland

رونق اقتصادی چین در حیرت بوده‌اند. آنان از حجم مبادلات طلا و اوراق بهادار به‌مثابه تعاملات ارزی، تبادلات انواع نمک، و درآمدهای سرشار و چندگانه به‌تازده بوده‌اند. این اروپاییان حریص از دیدن انواع کاغذ، باروت‌های رنگارنگ، ظروف نقش و نگاردار، پارچه‌های الوان، استفاده از زغال سنگ و دیگر ملزومات زندگی متحیر شده‌اند. اما، آنان به‌خوبی درک کرده بودند که همه-ی آن ظواهر و لوازم نتیجه‌ی شیوه‌ی تفکر و ذخایر فرهنگی چین است. به‌عبارت دیگر، آن‌چه بسیار مهم‌تر جلوه می‌کرد، اخلاق، نظم، اراده، موقعیت اجتماعی زنان و مادران، روش حکمرانی و تبعیت عوامل دستگاه حکومتی چین بوده؛ و این‌که چگونه نظامی کارآمد و هماهنگ در سطوح مختلف طراحی شده بود (Vogel, 2013; Haw, 2006).

اما، در کمتر از صد سال اخیر، منطقه‌ی چین، دست‌خوش تحولات جغرافیایی و فرهنگی پرتلاطمی بوده است. نفوذ کمونیسم و مدیریت حزب کمونیسم، این کشور را دست‌خوش انقلاب فرهنگی نمود. در سال ۱۸۹۴، منطقه‌ی کُره، به‌طور کل، از چین جدا شده و از ۱۹۱۰ تا ۱۹۴۵، رسماً جزء مستعمرات ژاپن قرار گرفت (Pratt, 2006; Seth, 2019, 2010). از سال ۱۹۲۷، چیانگ کای‌شک^۱ رهبر حزب ملی‌گرای چین شد، و متعاقباً پاک‌سازی عوامل کمونیست در دستور کار قرار گرفت. از این زمان، خاص‌گرایی ایدئولوژیک و فرقه‌گرایی در میان چینی‌ها مشروعیت کامل یافت. این نزاع میان ملی‌گرایان و کمونیست‌ها، تا سال ۱۹۳۵، چین را به یک جنگ داخلی ۲۳ ساله کشاند. در این سال، مائو تسه‌دونگ^۲ بعد از راهپیمایی مشهور خود، بر تمام چین به جز جزیره‌ی فورموز دست یافت و ژنرال کای‌شک از چین گریخت و در فورموز حکومت تایوان را به نام چین ملی تشکیل داد (Postiglione, 2006^۳؛ فرجاد، ۱۳۸۸: ۳۰۴-۳۰۰).

از سال ۱۹۱۲، یعنی تأسیس چین مدرن و روی کار آمدن حزب ملی‌گرا در چین، میان چین و ژاپن منازعاتی درگرفته بود. عاقبت، در سال ۱۹۳۷ تا ۱۹۴۵ این دو کشور وارد جنگ شدند. در نتیجه‌ی این جنگ، ملی‌گراها بسیار ضعیف شدند و مدیریت آنان در منطقه‌ی تایوان محدود شد؛ و از آن فراتر نرفت. بنابراین، در سال ۱۹۴۹، کمونیست‌ها به رهبری مائو تسه‌دونگ توانستند مدیریت سیاسی کشور را در دست گرفته و «جمهوری خلق چین» را تأسیس کنند. در دهه‌ی ۱۹۶۰، چین شاهد وقایعی تأثیرگذار بود. در این سال، تحت مدیریت مائو، انقلاب فرهنگی روی داد و دانشگاه‌ها برای مدتی تعطیل شد. انقلاب فرهنگی در چین،

1 - Chiang Kai-shek: 1887-1975

2 - Mao Zedong: 1893-1976

دگرگونی‌های زیادی در نظام تعلیم و تربیت به وجود آورد. در این سال‌ها بر اثر اعتراض مردم و دانشجویان، مدارس به حالت تعطیل درآمد و دانش‌آموزان و دانشجویان در مزارع به کار مشغول شدند. ولی، صاحب‌نظران معتقدند که چیز زیادی از این انقلاب عاید چین نشد (Postiglione, 2006^b).

مائو در سال ۱۹۶۶ انقلاب فرهنگی چین را که بزرگ‌ترین و اساسی‌ترین کشمکش قدرت در حزب کمونیست چین بود ترتیب داد. در آغاز انقلاب فرهنگی، مائو و هوادارانش، هزاران تن از افراد جوان را بسیج می‌کنند تا ویژگی‌های مهمی را که از عهد باستان در فرهنگ این کشور باقی‌مانده بود پاک‌سازی کنند. در این زمان نیز خاص‌گرایی ایدئولوژیک و حذف غیرخودی‌ها در دستور کار صاحبان قدرت قرار می‌گیرد. مائو از محصلان و دانشجویان می‌خواهد که آموزگاران و استادان خود را به خاطر مسموم کردن ذهن‌های‌شان به ایده‌های بورژوازی مورد انتقاد شدید قرار دهند. در این مقطع زمانی، بسیاری از جوانان که برای اولین بار در زندگی خود اجازه‌ی شرکت در فعالیت‌های سیاسی را یافتند بی‌صبرانه آن موقعیت را دودستی چسبیدند و تحت‌عنوان «گارد سرخ»، تشکیلات آموزشی خود را مورد تاخت‌وتاز قرار دادند.

در فرایند اصلاحات مائو، بسیاری از اعضای طبقه‌ی تحصیل‌کرده به مناطق صنعتی و نواحی روستایی برای انجام کار یدی روانه شدند. در این زمان، مالکیت خصوصی و تملک سرمایه نتیجه‌ی فرهنگ غربی محسوب می‌گشت و رذیلت اخلاقی شناخته می‌شد. تنها ملاک اخلاقی، و مهم‌ترین ابزار برای ارتقا در دستگاه‌های دولتی، وفاداری و سرسپردگی به حزب کمونیست بود. بهره‌مندی از منابع و امکانات دولتی، همچنین ماندگاری در مراکز کار و شغل را وفاداری و جانب‌داری بیشتر از حزب کمونیست تضمین می‌کرد. در چنین فضایی، تنبلی و بی‌کاری، همچنین فساد مالی رهبران محلی حزب، اقتدار اخلاقی حکومت را خصوصاً در سطح محلی از بین می‌برد (Postiglione, 2006^b: 32).

خاص‌گرایی ایدئولوژیک بر رفتار مأموران ارشد حزب حاکم نیز تأثیری ژرف داشته است. هنجارهای اخلاقی مأموران ارشد در جمهوری خلق چین، با التفات به اخلاق شخصی، وفاداری سازمانی، و مسئولیت‌پذیری اجتماعی آزمون می‌شده است. آنان در ابراز این نوع وفاداری، دارای همگنی استثنائی و منحصربه‌فردی بوده‌اند. کوپر و همکارانش، که بر روی این نسل از متصدیان حکومتی تحقیق می‌کرده‌اند، تأکید می‌کنند که وقتی این مأموران با موقعیت‌های سخت در تصمیم‌گیری مواجه می‌شوند، درمی‌یابیم که ضمیرشان از استقلال کمی برخوردار است؛ و برای آنان، وفاداری به سازمان و مسئولیت‌پذیری نسبت به جامعه‌ی بزرگ نسبت به اخلاق شخصی،

برتری و غلبه‌ی خاصی دارد. این محققان، هم‌صدا با دیگر اندیشمندان، تأکید می‌کنند که نقصان تکیه‌گاه اخلاقی در فلسفه‌ی بنیادی یا ایدئولوژی، این مأموران ارشد را به شدت آسیب‌پذیر ساخته؛ و به احتمال قوی، انقلاب فرهنگی ۷۶-۱۹۶۶، و شیوه‌ی پیوند آنان به مارکسیسم و ارزش‌های چینی، موجب چنین تأثیراتی بر این نسل از مأموران ارشد حکومتی شده است (Cooper et al. 1997).

در سال ۱۹۷۶، با مرگ مائو، و روی کار آمدن دنگ ژیاوپینگ^۱، سیاست درهای باز مورد تجربه قرار گرفت. دنگ، در هشت سال اول حکومتش، کشاورزی چین را متحول ساخت. همچنین، سرمایه‌داری را به مناطق ویژه‌ی اقتصادی معرفی کرد. سیاست‌های اقتصادی دنگ، در ۱۹۸۴، امکان رشد و بالندگی برای رونق کسب و کار برای فعالان اقتصادی خرد و کارآفرینان روستایی را فراهم نمود. بنابراین، شرکت‌های روستایی با تلاش و کوشش، مستقلاً توانستند کسب سود و سرمایه را تجربه کرده و آن را به نمایش بگذارند.

اصلاحات دنگ ژیاوپینگ، مزایا و عواقب جالب توجهی به دنبال داشت که زمینه‌های اخلاقی این جامعه را تحت الشعاع قرار داد. برنامه‌ریزان طرفدار دنگ، در سال ۱۹۸۶، مستقیماً با اتکا به شایسته‌سالاری در اقتصاد، عدم حمایت دولت از صنایع دولتی را به رهبران مرکزی و محلی حزب گوشزد کردند. به دنبال این اصلاحات، تعداد زیادی از شرکت‌هایی که زیان‌آور بودند ورشکسته، و میلیون‌ها نفر نیز بی‌کار شدند. از طرف دیگر، بیرون از محدوده‌ی رونق اقتصادی، بسیاری نیز از شکوفایی نوظهور چین بی‌بهره مانده بودند. در سال ۱۹۸۸، با پایان یافتن کنترل قیمت‌ها از طرف دولت، تورم سرتاسر چین را فرا گرفت. در پی این اقدامات، نابرابری شدید حاکم شد؛ و متعاقباً، جرم و جنایت نیز افزایش یافت. سرازیر شدن سرمایه‌ی خارجی به مناطق مختلف، موجب فساد مالی در مقامات حزب گردید. به‌طوری که در سال ۱۹۸۹، شش هزار مقام فاسد، به اتهام فساد مالی و اداری، راهی دادگاه‌ها شدند. به این ترتیب، چین در دهه‌ی ۱۹۹۰، در مقایسه با دیگر کشورهای شرق آسیا، دارای بالاترین میزان فساد اداری و مالی شد (Dong, 2010; Thompson & Shah, 2005).

این تلاطمات سنگین، رهبران چین را در مسیر اصلاحات اقتصادی و سیاست درهای باز مصمم‌تر ساخت؛ به‌طوری که در سال ۱۹۹۴، حزب کمونیست تصویب کرد تا یک قرن دیگر نیز از این سیاست حمایت نماید. اما، آنان موازی با اصلاحات اقتصادی، شدیداً مشغول اصلاحات

فرهنگی نیز بوده‌اند. سیاست‌گذاران راهبردی در مواجهه با مفاسد و جرایم فزاینده، متوجه شیوع ضعف اخلاقی، به‌عنوان مهم‌ترین ضعف فرهنگی کشورشان شدند. تکمله‌ی چنین دریافتی، اقدامات و اصلاحات نظام آموزش و پرورش این کشور بوده است. در حقیقت، پذیرفتن فرایندهای مدرنیزاسیون و جهانی‌شدن، فرایند مهمی بوده است که هم محتاج رشد تعلیم و تربیت بوده؛ و هم بستری مناسب برای تعلیم و تربیت فراهم آورده است (Cowen, 1996, 2009; Gu, 2007; Bray et al. 2001, 2007^a; Mok, 2006).

این پژوهش به دنبال کشف مسیر تاریخی‌ای است که جامعه‌ی چینی را برای این تغییرات توانمند ساخته، و در حال حاضر از آن یک قدرت اقتصادی و علمی به نمایش گذاشته که دارای نفوذ سیاسی ویژه‌ای نیز شده است.

روش

بنا به پیچیدگی مسأله و اقتضائات پژوهش، این تحقیق از روش کیفی و مشخصاً از روش مطالعه‌ی کتابخانه‌ای بهره‌مند شده است. امروزه تمام فعالیت‌ها، در عرصه‌های متفاوت در محیط‌هایی چنان پیچیده صورت می‌گیرد که باید مبتنی بر اطلاعات خاص و در عین حال موثق باشد. با توجه به رشد سریع اطلاعات، یافتن اطلاعاتی که محقق در میان انبوه اطلاعات موجود به دنبال آن می‌گردد، دشوارتر می‌شود؛ و سازماندهی اطلاعات مورد نظر بسیار دشوارتر است (Williams, 2018; chu, 2015). همان‌طور که صاحب‌نظران عرصه‌ی روش کتابخانه‌ای تأکید می‌کنند، برخی موضوعات، مانند این پژوهش، محتاج تورق، مطالعه، و فیش‌برداری از منابع بسیاری است که به‌منظورهای دیگری نوشته شده‌اند؛ و دارای عناوین متفاوتی هستند. این متخصصان تأکید می‌کنند که ظرافت و دقت محقق است که نهایتاً منجر به استخراج و تهیه‌ی منظومه‌ای منسجم و احیاناً پُرمنبع و پُرارجاع خواهد شد (Togia & Malliari, 2017; Mann, 2015).

بنابراین، بسیار مهم است که محقق کتابخانه‌ای در زمینه‌ی پژوهش خود چقدر تحصیل کرده باشد؛ و مدام در حال ثبت اطلاعاتی باشد که برای او کارآمد است. دانش او به یک سرویس‌گزینشی مبدل می‌شود که او را در خلال مطالعاتش آگاه نگه می‌دارد. وقتی با مشکل مواجه می‌شود، ممکن است دریابد که گنجینه دانش او کافی نیست. او ممکن است بخواهد مجموعه‌ای از داده‌ها، یک فرآیند، یک روش، یا یک نظریه را برای کمک به حل مسأله مرود واسنجی قرار دهد. در برخی موارد، ممکن است نیاز داشته باشد موضوعی را که برایش جدید است، به طور کامل بررسی کند. ممکن است لازم باشد بخش زیادی از اطلاعات موجود در مورد

این موضوع را از انبوه اسناد استخراج کند. یا این‌که در مقایسه‌ی نویسندگان به این نتیجه برسد که متون برخی نویسندگان را به دلیل غرض‌ورزی و ناموثق بودن حذف نماید^۱ (Mann, 2015; Fidel, 2008; Williamson, 2004).

متون مورد استفاده در این مقاله حتی‌الامکان از منابع دست اول تهیه شده و با مشاهده نسبتاً مکرر و تأیید دیگر نویسندگان به‌کار آمده است. لذا، بنا به ماهیت مهم و پیچیده‌ی این تحقیق، از به‌کارگیری چکیده‌نویسی‌ها و نمایه‌سازی‌ها^۲ جداً خودداری شده (Williams, 2018; Onwuegbuzie & Frels, 2016)؛ و شواهد از متون توصیفی واضح و روشن استخراج شده‌اند.

یافته‌ها

آن‌چه در این پژوهش مهم است ویژه‌گی‌های تربیتی و ذخایر فرهنگی است که در این جامعه ریشه دوانده؛ و با تبارشناسی و مطالعه‌ی مسیر تاریخی این جامعه تحت عنوان یافته‌های تحقیق آشکار می‌شود. متخصصان فرهنگی و تبارشناسان اخلاق^۳ چینی معتقدند که این جامعه دارای فرهنگ باستانی غنی و استواری است. آنان مهم‌ترین وجه تمایز فرهنگ چینی با دیگر فرهنگ‌های باستانی را کنفوسیوس‌گرایی می‌دانند. این اندیشمندان، چنان از عمق و تأثیر تعلیم کنفوسیوس یاد می‌کنند، گویی از ویژگی‌های بنیانی در ژنتیک فرهنگی این جامعه پرده‌برداری می‌نمایند (Popkewitz, 2009; Cowen, 2009; Kim, 2009; Fengxian, 2007; Bingde, 2007; Yan, 2007).

متفکرانی که در مورد نظام تعلیم و تربیت در چین تحقیق می‌کنند، معتقدند که در زمان مائو، اقدامات کمونیست‌ها، لطمات شدیدی به پیکر فرهنگ چین وارد ساخت. اما، با تمام تلاشی که آنان برای از بین بردن فرهنگ کهن چینی انجام دادند، در نبود کردن آن فرهنگ باستانی مردم چین ناتوان بودند (Kim, 2009). مهم‌ترین ویژگی‌های فرهنگ باستانی چین، فرهنگ کنفوسیوس‌گرایی، و تعلیم اخلاقی و اجتماعی آن است؛ که عبارتند از:

۱ - در جریان تحقیق کیفی بر ویژگی‌های فرهنگی ایتالیایی، در گفتگوی محقق با رایزن فرهنگی سفارت ایتالیا مرحوم خانم فلیچیتا فرارو به‌عنوان یک مطلع کلیدی (key informant)، بخش‌هایی از متون یکی از راویان معاصر ایتالیا حذف شد. به این ترتیب که ایده‌ها و نظرات همین یک نویسنده، با دیگر نویسندگان کاملاً متفاوت بود و دست محقق را در جمع‌بندی و برآیندگیری می‌بست. سرکار خانم فرارو در خلال گفتگو با محقق، شواهدی ارائه دادند که نشان می‌داد نویسنده‌ی مورد نظر، در میان دیگر محققان و روشنفکران ایتالیایی به غرض‌ورزی و بدبینی افراطی مشهور است؛ و تنها محققان بسیار رادیکال به نوشته‌های او ارجاع می‌دهند.

2- abstracting and indexing

3 - moral genealogists

۱) سلسله مراتب و اقتدار آن؛ و به تبع آن،

۲) اطاعت از والدین؛

۳) اطاعت از حکومت؛ و

۴) احساس مسئولیت و نیکوکاری.

در مکتب کنفوسیوس، ملاک شایسته‌سالاری در توزیع مزایای اجتماعی، مهم‌ترین محمل و ملاک برای پایداری اقتدار سلسله مراتب و حاکمیت دانسته شده است. در آموزه‌های کنفوسیوس، کسب دانش و علم، به معنای کسب شایستگی و لیاقت است. این آموزه و توجه به شایسته‌سالاری چنان در بطن فرهنگ چینی نفوذ کرده بود که پس از مائو، مجدداً چهره‌ی خود را نمایان ساخت (Zeng, 1999: iv; Kim, 2009).

تأکید چینی‌ها بر اقتدار سلسله‌مراتب، خصوصاً اقتدار حکومتی، برای برخوردهای سرکوب‌گرانه‌ی دولتی با مخالفان، توجیه فرهنگی ایجاد کرده است. عملیات حذف توسط کمونیست‌ها در زمان مائو، حذف فیزیکی گارد سرخ پس از روی کار آمدن اصلاح‌طلبان، همچنین کشتار دانشجویان و معترضان در میدان تیان‌آن‌من^۱ به دستور دنگ ژیاوپینگ، با اتکا به همین توجیه فرهنگی صورت پذیرفته است. رفتارهای اعتراض‌آمیز علیه دولت و سلسله‌مراتب، عموماً به عنوان سرکشی و بی‌ادبی محسوب گشته؛ و به لحاظ فرهنگی مورد تأیید نبوده است. به همین دلیل، علی‌رغم تضعیف نسبی دولت دنگ ژیاوپینگ پس از واقعه‌ی میدان تیان‌آن‌من، پس از مدتی آن دولت، مجدداً قدرت از دست‌رفته را بازیافت (Berman, 2010; Zhang & Zhou, 2010).^۲

1 - Tiananmen Square

۲ - در نتیجه‌ی مداخلات مستقیم دولت اصلاح‌طلب در امور مختلف، اعتراضاتی از جانب دانشجویان از ۱۵ آوریل ۱۹۸۹ تا ۴ ژوئن اتفاق افتاد که مرکزیت این رخداد میدان مرکزی تیان‌آن‌من بود. تیان‌آن‌من، منطقه‌ای جغرافیایی در مرکز سیاسی چین با قدمتی تاریخی برای اقدامات سیاسی و تأثیرگذار بوده است (Hung, 2005). اعتراضات سیاسی جوانان در ۴ ژوئن ۱۹۸۹ به اوج خود رسید. این شورش‌ها که با حضور بیش از صد هزار نفر (دانشجو، دانش‌آموز و حتی تماشاچی معترض) برگزار شد، شدیداً توسط ارتش آزادی‌بخش خلق سرکوب گشت. آمار کشته‌شدگان و آسیب‌دیده‌ها به صورت دقیق از جانب دستگاه‌های رسمی چین گزارش نشد؛ ولی دو تأکید در گزارش‌های شاهدان بومی و غریبومی، اعم از مشاهده‌کنندگان، خبرنگاران و مشارکت‌کنندگان به چشم می‌خورد: (۱) این افراد، قطعاً به دست نیروهای نظامی چین سرکوب شدند؛ (۲) در آن زمان، آمار بیمارستان پکن حاکی از ۴۷۸ کشته و ۹۸۰ زخمی بوده است. متعاقباً، جوامع غربی به شدت این واکنش حکومتی چین را محکوم کردند؛

این رفتارِ اقتدارطلبانه‌ی حکومت چین، علی‌رغم محکومیتش از طرف حکومت‌های غربی، امکان مداخله‌ی دولت در امور اقتصادی و سیاسی را افزایش داده است. این مداخلات، که با اتکا به معیار «شایستگی حاکمان» دارای پشتوانه‌ی فرهنگی بوده، باعث کنترل تغییرات غیرمنتظره نیز شده است. نتیجه‌ی آن، بهتر شدن وضع زندگی مردم و بهبود رشد اقتصادی کشور بوده است. بهتر شدن نسبی اوضاع کشور، خصوصاً در بعد اقتصادی، متقابلاً مشروعیت دولت در مداخلات انجام‌شده را افزایش داده است. چنین مشروعیتی، برای تداوم برنامه‌های دولت در جهت تغییرات و مبارزه با فساد فرصت‌های مناسبی ایجاد کرده است (Yan, 2007).

پذیرشِ اقتدار دولت و خانواده در فرهنگ چینی، باعث ایجاد نوعی همگرایی میان تمایلات متخصصان تعلیم و تربیت، و حکام دولتی شده است. در حقیقت، تبعیت از حکومت همواره به حوزه‌ی تعلیم و تربیت، خصوصاً اخلاق چینی راه یافته است. از این‌رو، اخلاق و سلوک محصلان، جوانان و مردم، که از دغدغه‌های حکام چینی بوده، به‌شکلی موثق موجبات نوعی همکاری میان متخصصان تربیتی و حاکمان دولتی را فراهم نموده است (Fengxian, 2007).

یکی دیگر از ویژگی‌های اخلاق چینی، جمع‌گرایی است. با توجه به گرایش غالب چینی‌ها به جمع‌گرایی، تربیت اخلاقی ابزار مهمی در تأیید طبیعت سوسیالیست مدرسه و جامعه قلمداد

اما، جامعه چین درس‌های متعدد و متنوعی از این رویداد دریافت کرد و به حرکت روبه‌رشد خود ادامه داد (Kerns, 2020; Hay, 2010).

قدرت‌های غربی کوشش کردند تا لغت «میدان تیان‌آن‌من» را به یک مفهوم یا «رمز اغتشاش و نافرمانی» در سرزمین شرق آسیا تبدیل کنند؛ اما، دو عامل موجب شد که موفقیتی نصیب‌شان نشود: (۱) آموزه‌ی اخلاقی احترام به سلسله مراتب که از شایسته‌سالاری نشأت گرفته است؛ (۲) اقدامات مستقل حکومتی. عملاً، اصلاحات حکومتی و مشارکت مردم چین در این تغییرات، پیوسته به مردم این خبر را می‌داد که حاکمان مبتنی بر شایستگی بر سر کار گمارده شده‌اند و تصمیمات آنان منصفانه است و نفع جمعی را به‌همراه دارد. از طرف دیگر، در اخلاق چینی و مبتنی بر آموزه‌های اخلاقی کنفوسیوس، سلسله مراتب، تصمیمات حکومتی بسیار محترم است چون فرض بر آن است که هم انتصابات و هم اقدامات حکومتی از مسیرهای اخلاقی و عادلانه حاصل شده است. لذا، اقدامات حکومتی، از هر نوع، دارای توجیه فرهنگی بوده است. به این ترتیب، جنبش دانشجویی و اعتراضات سیاسی نزد خلق چین به‌عنوان ترمز، نافرمانی، قدرناشناسی و سرپیچی از آموزه‌ها و ارزش‌های اخلاقی قلمداد شده و متعاقباً مستحق مجازات شدید بوده است. به این ترتیب، واقعه‌ی سرکوب دانشجویان معترض در تیان‌آن‌من برای متفکران جهان بسیار آموزنده بوده و حاکی از نقش متغیرهای فرهنگی در اقدامات سیاسی، اداره‌ی جامعه حتی از نوع دیکتاتوری آن بوده است.

گشته است (Wang & Shibata, 2009). تحقیقات نشان می‌دهد که با تغییرات انجام‌شده، جوانان چینی مسئولیت جمعی نواقص را بر عهده می‌گیرند؛ اما عمدتاً پذیرفتن این مسئولیت، علی‌رغم تمایل درونی‌شان می‌باشد. تأکید می‌شود که این تمایل، به‌علت تأثیر وجدان جمعی و فشار هنجاری در تعالیم اخلاقی و فرهنگ چینی است (Cen, 2008).

دیگر موضوع محوری در اخلاق چینی، مفهوم «دی‌یو»^۱ است. این مفهوم، که به معنای «تحصیل اخلاقی مادام‌العمر»^۲ است، معرفی‌کننده‌ی نوعی اخلاق پیامدگرا است. به‌عبارت‌دیگر، این مفهوم، اخلاق را برای اهداف دیگری می‌پسندد و تجویز می‌نماید. مفهوم دی‌یو، سه اصل را در بر دارد:

۱) «اخلاق سیمان زندگی است»^۳؛ در این دیدگاه ترویج اخلاق به‌هیچ‌وجه متمایز از مراحل زندگی نیست؛

۲) اگرچه اخلاق بسیار مهم است، در مقایسه با خودِ زندگی، در دومین درجه‌ی اهمیت قرار می‌گیرد. به این معنا که دانش‌آموزان اخلاق را برای اخلاق نمی‌آموزند، بلکه به‌منظور «لذت بردن از زندگی» با آن عجین می‌شوند؛

۳) «در مورد زندگی و اخلاق از طریق خودِ زندگی بیاموز»^۴؛ زیرا شخصیت از طریق زندگی رشد می‌کند.

لذا، به منظور مؤثر بودن، تربیت اخلاقی باید ریشه در خودِ زندگی داشته، و در سراسر زندگی انجام پذیرد، و نهایتاً باید کیفیت زندگی را ارتقاء دهد (Jie, 2004: 498). این نوع درک پیامدگرایانه از مفهوم اخلاق، موجب شده تا آمیختگی تربیت اخلاقی با تربیت ایدئولوژیک (سیاسی) و معطوف به اهداف عقیدتی، از دیرباز در مفاهیم اخلاقی و تربیت اخلاقی مردم چین وجود داشته باشد. در واقع، ایدئولوژی با اخلاق چینی، دارای پیوند و گرهی ناگسستنی بوده است (Bingde, 2007).

مفهوم تعلیم و تربیت یا دی‌یو، در زمان اصلاحات اقتصادی و درهای باز، تحت مفهومی بیش از معنای مرسوم آن در سطح خرد مطرح گردید؛ که سه بُعد اصلی آن عبارتند از: الف) تربیت ایدئولوژیک و سیاسی، و شامل مقوله‌ی قانون؛ ب) سلامت (جسم و روان)؛ ج) مطالعات مربوط به کار و کسب درآمد که به تربیت عمومی دانش‌آموزان مربوط می‌شود. در

1 - deyu

2 - lifelong moral education

3 - morality is the cement of life

4 - learn about life and morality through life itself

برنامه‌ی درسی^۱ برای سطوح ابتدایی تا پایان دبیرستان، دی‌یو (در معنای محتوای ایدئولوژیک و اخلاقی آن)، به عنوان بخشی از تحصیل اجباری توصیف شده است. اکنون نیز این مفهوم، ارتباط میان ارزش‌های بین‌فردی (اخلاقی مرسوم)، اجتماعی، و تا اندازه‌ای سیاسی (ایدئولوژیک) را شامل می‌شود (Ping et al. 2004).

از ۱۹۷۸، عالمان تعلیم و تربیت چینی، روند اصلاحات را محتاج بازبینی در محتوای تربیت اخلاقی (دی‌یو) دانسته‌اند. بنابراین، از آن زمان، جهت‌گیری‌های سیاسی و ایدئولوژیک، همچنین سیاست‌گذاری‌ها در تربیت اخلاقی نسبتاً تغییر کرده است. سوی‌گیری‌های جدید، بیشتر به سمت برنامه‌های درسی اخلاقی، شامل توجه به زندگی باکیفیت فردی و کیفیت اخلاقی شهروندانی است که با جامعه‌ی سریعاً متغیر سازگار هستند. این بازبینی، مرهون آشنایی و انس با دیدگاه‌های تربیتی مدرن بوده است. نفوذ دو نسل متخصصان تعلیم و تربیت در چین، ترکیبی از کنفوسیوس‌گرایی و روش‌های مدرن را به ارمغان آورده است. در حقیقت، اکنون در چین یک تعلیم و تربیت نوین علمی و بومی‌شده قابل مشاهده است (Fonian & Ye, 2007; Ping et al. 2004).

این تعلیم و تربیت بومی‌شده و مطابق با آموزه‌های کنفوسیوس، بر پرورش عینی و دوری از ذهنی‌گرایی تأکید ویژه دارد (Bingde, 2007). به این ترتیب، از ۱۹۷۸ تا کنون، جهت‌گیری تربیت اخلاقی در چین، با تربیت سیاسی نسبتاً متمایز شده، و با تأکید بر کیفیت اخلاق شخصی، مانند سلامت روانی، از تربیت ایدئولوژیک به تدریج متفاوت شده است (Wang et al. 2009). به عبارت دیگر، در مقابل برنامه‌ی زندگی دگرمختارانه (پدرمآبانه) و مبتنی بر اصول ایدئولوژیک، یک برنامه‌ی زندگی خودمختارانه مبتنی بر اخلاق مسئولیت شکل گرفته است. نتیجه‌ی چنین دیدگاه تربیتی، فراهم شدن زمینه‌های مناسب فرهنگی برای رشد و توسعه‌ی این سرزمین؛ همچنین، نفوذ و رشد اقتصادی در جهان بوده است (Fonian & Ye, 2007; Ping et al. 2004; Cowen, 2009).

در سال ۱۹۷۳، حکام چین با استعانت از علمای تعلیم و تربیت، هدف‌ها و خط مشی‌های انقلاب فرهنگی را به عمل درآوردند. هدف‌های آموزش و پرورش جدید، بعد از انقلاب فرهنگی، در دو بخش به شرح زیر گنجانده شده است:

۱) آموزش فلسفه‌ی سوسیالیسم به دانش‌آموزان و دانشجویان (ایدئولوژی سیاسی)؛

۲) آموزش علوم و مهارت‌های لازم برای زندگی اجتماعی مبتنی بر مقاصد اقتصادی و نیازهای جامعه (خط مشی‌های شغلی و حرفه‌ای) (فرجاد، ۱۳۸۸: ۳۰۱).

در مدارس چین، کلاس‌های آموزش سیاسی، فعالیت چشم‌گیری داشته‌اند. آموزش سیاسی که بر اساس فلسفه‌ی مائو تسه‌دونگ رهبر سابق چین بنا شده، مسائل زیر را در بر می‌گرفته است:

- در آموزش و پرورش، باید همکاری بیش از رقابت مورد توجه قرار گیرد؛
- اهداف جمعی مهم‌تر از هدف‌های شخصی تلقی شود؛
- فعالیت‌های ذهنی باید همراه با فعالیت‌های عملی انجام گیرد؛
- کارگران و دهقانان باید در تصمیم‌گیری‌هایی که به زندگی آنان مربوط می‌شود شرکت فعال داشته باشند؛ و نهایتاً
- مردم در حل مشکلات باید فعال باشند و از متخصصین فنی، زمانی استفاده کنند که خود قادر به انجام آن‌ها نباشند (فرجاد، ۱۳۸۸: ۳۰۴).

لازم به ذکر است که بیشتر کسانی که در این دوره، از چین بازدید کرده‌اند، تأکید بیش از حد نظام آموزشی بر تبلیغات میهنی و سیاسی را نوعی شستشوی مغزی نوجوانان شمرده‌اند. آنان از این روند انتقاد کرده‌اند؛ و گفته‌اند که آموزش و پرورش باید بر اساس دموکراسی و ارج‌گذاری ارزش‌های اخلاقی پایه‌گذاری شود نه تبلیغات حکومتی (فرجاد، ۱۳۸۸: ۳۰۵).

تبعاً، در نظام آموزش و پرورش چین، رقابت‌های مبتنی بر فردگرایی مانند انحصارطلبی، افزون‌خواهی، و سرمایه‌داری جای خود را به فعالیت‌های دسته‌جمعی داده و کسب امتیازهای فردی و نفع‌طلبی تا اندازه‌ی قابل ملاحظه‌ای لغو شد. طی چند دهه که از انقلاب فرهنگی چین گذشت، فعالیت‌های چشم‌گیر آموزش و پرورش به‌طور خلاصه عبارت بودند از: ۱) تأسیس تعداد بسیاری مهدکودک و کودکستان در سطح کشور؛ ۲) از بین بردن نابرابری‌های اجتماعی در زمینه‌های آموزش و پرورش رسمی؛ ۳) تشویق و ترغیب دانش‌آموزان و دانشجویان به‌منظور خدمت به توده‌ی مردم در زمان تحصیل و پس از فراغت از آن؛ ۴) از بین بردن غرورهای کاذب و برتری‌جویی‌های علمی معلمان در مقابل شاگردان؛ ۵) به‌وجود آوردن شرایطی که معلم و شاگرد بتوانند از یکدیگر مطالبی فراگیرند؛ و ۶) ادغام کار و تحصیل، و استفاده از افرادی که تجارب بسیار خوبی در امر تدریس و آموزش دارند (فرجاد، ۱۳۸۸: ۳۱۵).

با آن‌که حاصل اصلاحات تعلیم و تربیت در ۱۹۷۳، نتایج گران‌بهای را به‌بار آورد؛ اما، افزایش فساد مالی و اداری، انواع جرم و جنایت، نشان داد که هنوز اقتدار اخلاقی حکومت در

مخاطره بود (Postiglione, 2006^b)، و اصلاحات دیگری ضروری می‌نمود. در واقع، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان راهبردی متوجه شدند که با این درجه از فساد و جرایم، کشورشان محتاج تقویت اخلاق و ترویج هنجارهای اخلاقی در سطح جامعه است. آنان دریافتند که اصلاحات مائوئیستی، با عدم تأکید بر پرورش تمایلات جوانان نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی، تغییر چندانی بر خودداری‌های جوانان در مقابل وسوسه‌ها، همچنین کاهش جرم و جنایت نداشته است. از طرف دیگر، سیاست درهای باز اقتصادی، و روند جهانی‌شدن، شرایطی را طلب می‌کرد تا با اصلاحات ویژه، کشور چین بتواند به شکل مستحکم پا در عرصه اقتصاد جهانی بگذارد. این اصلاحات، مرهون تغییرات جدی در نظام تعلیم و تربیت کشور بود (Zhang & Zhou, 2010; Bray & Qin 2001, 2007^a; Mok, 2006).

هر چه شرایط برای تصمیم‌گیری رهبران چین دشوارتر و پیچیده‌تر می‌شد، آنان می‌کوشیدند تا با تکیه بر اخلاق سنتی و فرهنگ بومی، با چالش‌ها مواجه شوند. ظرفیت فرهنگی چینی، یعنی تمایل به تصمیم‌گیری جمعی و پرهیز از فردگرایی و تکروری، به حزب کمونیست این اجازه را می‌داد تا با عقل جمعی و تعداد بیشتری از صاحب‌نظران تلاطمات پیش رو را واسنجی کنند و بپیمایند. به این ترتیب، حزب حاکم با تعداد بسیار زیادی از افراد، تقریباً توانسته بود نویدبخش تلفیقی سازگار از سنت چینی و وضعیت مدرن در این سرزمین باشد. به عبارت دیگر دستیابی به عقل جمعی تا اندازه‌ای قابل ملاحظه‌ای میسر شده بود: تصمیم‌گیری‌هایی با خطای کمتر، ولی طبعاً با زمان بیشتر (Central Committee CPI (Maoist), 2021; Koss, 2018).

از آغاز اصلاحات اقتصادی، در دهه‌ی ۱۹۷۰، حزب کمونیست تأکید بیشتری را بر تعلیم و تربیت آغاز نمود. در دهه‌ی ۱۹۸۰، دولت با غیرمتمرکز کردن آموزش، دولت‌های محلی را به کسب سود بیشتر در سرمایه‌گذاری و تعلیم و تربیت پایه تشویق نمود. در ضمن، طرح‌های پیشنهاد شده، با تأکید بر ترویج اخلاق و سرمایه‌ی فرهنگی، حاوی ارتقای رقابت در سطح تحصیلات دانشگاهی بود. لذا، وزارت آموزش و پرورش، با همکاری دولت مرکزی، اصلاحاتی را ارائه کرد. این اصلاحات شامل وجوه کمی و کیفی بوده است. در بُعد کمی، تحصیلات اجباری به نه سال افزایش یافت، تا میزان بی‌سوادی در ده سال آینده، در کشور کاهش یابد و سرمایه‌ی فرهنگی کشور تا اندازه‌ای ارتقاء یابد (Mok, 2006: 42-43).

در بُعد کیفی، اصلاحات آموزشی عمیقاً بر پرورش اخلاقی تأکید دارد. نخست، وزارت آموزش و پرورش برای تقویت و رشد تربیت اخلاقی در مدارس تلاش نمود. برای این منظور،

پرورش و ترویج هویت ملی را در دستور کار قرار داد. به‌این‌ترتیب، برنامه‌ریزان راهبردی و متولیان تعلیم و تربیت چین، بر عام‌گرایی در محدوده‌ی میهن تأکید کردند. به‌عبارت‌دیگر، بسته‌ی تربیتی «طرحی کلی از سازه‌ی اخلاقی»^۱ برای پرورش احساس دانش‌آموزان نسبت به واحد ملی، هویت ملی، و انسجام ملی از طریق تحصیل رسمی در دستور کار قرار گرفت. دوم، وزارت آموزش و پرورش، نسبت به تحقیق و پژوهش در مورد مواد درسی و روش‌های تدریس ملزم شد. تحقیق و پژوهش، با تأکید بر دو موضوع مهم انجام گرفت و ادامه یافت: (۱) ارتقاء کیفیت تحصیلی؛ و (۲) فرایند نظارت بر تربیت در مدارس کشور (Ibid:43).

اصلاحات و اقدامات، به‌ویژه در مورد وزارت آموزش و پرورش چین، عملاً بر هنجار اخلاقی انصاف در توزیع مزایا و امتیازات دانش‌آموزان تأکید ویژه داشته است. وزارت آموزش و پرورش چین، که تعقیب‌کننده‌ی اهداف کیفی تعلیم و تربیت، به‌عنوان یکی از اهداف است [با تأکید بر هنجار انصاف در توزیع منابع]، سیستم مبتنی بر آزمون را اصلاح کرده و مجدداً بر آن تأکید نموده است. برای حذف سلیقه‌ها و نظرات شخصی عاملان انسانی آموزش و پرورش، و ارتقاء معیارها، شیوه‌های ثبت نام و آزمون‌های مراحل تکمیلی دبیرستان را بهبود بخشیده و شبکه‌ی الکترونیکی را جایگزین عوامل انسانی کرده است (Zhang & Zhou, 2010: 145- 163; Mok, 2006; Kim, 2009).

دو روش به‌خاطر سپردن و ارج نهادن به اخلاقیات، از دیرباز به‌عنوان شیوه‌های آموزش و یادگیری در سرزمین چین مورد استفاده بوده، و بین مقولات جامعه و منش اخلاقی ایدئولوژیک هم‌پوشانی برقرار نموده است. با تلفیق روش‌های نو، و شیوه‌های قدیمی، اصلاحات نوینی در برنامه‌ی درسی اخلاقی، به‌عنوان تحصیلات کیفی، در چین معرفی می‌شود که بنیان نظری آن، «دی‌یو» یا تحصیل اخلاقی مادام‌العمر است. ویرایش نوین دی‌یو، ارائه‌دهنده‌ی برنامه‌ی مربوط به زندگی برای رشد اخلاقی کودکان است، که در آن، از وقایع زندگی روزمره و واقعی به‌عنوان مواد درسی، ازجمله متون کتاب‌های درسی استفاده می‌شود. در این برنامه، متون درسی، دارای مضامین و ایده‌هایی اخلاقی هستند، مانند توجه ویژه به والدین، عزت نفس، خود را در موقعیت دیگری گذاشتن، وابستگی به محیط زیست، گفتگوی بُرد-بُرد، سهیم شدن در نفع و ضرر دیگران، پذیرش تنوع در ویژگی‌های انسانی، و شهروند مسئولیت‌پذیر، که منش‌های چینی متمایز را در جوف تربیت اخلاقی معاصر پرورش می‌دهد. برنامه‌های درسی درج‌شده در متون و

کتب درسی، کودک‌محور هستند، عمدتاً به شیوه‌ی تربیتی بحث گروهی و گفتگو توأم با نظارت مربیان و معلمان به اجرا درمی‌آیند (Jie & Desheng, 2004; Wansheng & Wuijie, 2004; Luo et al. 2007).

از آن‌جا که تربیت اخلاقی دانش‌آموزان توسط معلمان و مربیان، و با نظارت آنان انجام می‌پذیرد، نقش معلم در تربیت اخلاقی چینی بسیار مهم است. تربیت اخلاقی در محیط‌های آموزشی و با یاری معلمان، به دو شیوه‌ی عمده انجام می‌گیرد؛ یک روش از طریق تربیت اخلاقی موضوع‌محور؛ دیگری به‌وسیله‌ی انواع فعالیت‌های فوق برنامه. درضمن، سه گروه مربی اخلاقی در چین وجود دارد: (۱) معلمان تربیت اخلاقی موضوع‌محور (معادل مربی پرورشی در ایران)؛ (۲) کادر مدیریت مدرسه؛ و (۳) معلمان کلاسی (Xiaoman et al. 2004). به‌این‌ترتیب، مدارس چینی همواره مشغول تربیت اخلاقی دانش‌آموزان هستند؛ و شاگردان مدارس با مراجعه به هر یک از متصدیان مدرسه، در برابر مربیان اخلاق واقع می‌شوند و مورد تربیت اخلاقی قرار می‌گیرند (Luo et al. 2007).

به علت تأکید بر تربیت اخلاقی مادام‌العمر، تربیت این مربیان اخلاقی در سطوح مختلف آموزشی قرار داشته و تعلیم آنان، همیشه مورد تأکید نهاد تعلیم و تربیت چین بوده است. در این رابطه، تأکید می‌شود که تعلیم اولیه‌ی این معلمان در سه سطح انجام می‌شده است: (۱) مدرسان دانشگاه‌ها؛ (۲) کالج‌ها؛ و (۳) مدارس. تأکید بر این سه سطح، به‌علت تأکید دیدگاه‌های تربیتی مختلف است؛ و این‌که هر مقطع تأثیری خاص بر فرایند اجتماعی شدن مجدد داراست. از این‌رو، پرورش و گزینش معلمان و استادان دانشگاهی همواره با محوریت اخلاق و توانایی در تربیت اخلاقی متعلمان انجام می‌گیرد (Xiaoman et al. 2004).

در این رابطه، برخی محققان تعلیم و تربیت، از دیدگاه پرورش سیاسی به مقوله‌ی دی‌یو می‌نگرند. آنان معتقدند که در حال حاضر، مفهوم دی‌یو، در سطح آموزش معلمان و مربیان، و در سطح دانشگاهی غالباً از دو سری مفاهیم ایجاد می‌شود؛ نخست، مفاهیمی مربوط به نظریه‌ی مارکسیسم و شامل پنج مقوله: (۱) اصول فلسفه‌ی مارکسیسم؛ (۲) اصول اقتصاد و سیاست مارکسیسم؛ (۳) معرفی افکار مائو؛ (۴) معرفی نظریه‌ی دنگ ژیاوپینگ؛ و (۵) سیاست و اقتصاد جهان معاصر (Ping et al. 2004).

دومین مجموعه (تربیت اخلاقی و ایدئولوژیک) شامل دو مقوله است: (۱) معرفی قانون؛ و (۲) ترویج اخلاق. تمام این مقولات، به‌طور مستقیم و مشخص تحت عنوان تربیت اخلاقی آموزش داده می‌شود. کارکرد ایدئولوژیک دی‌یو، حفظ ریشه‌های تاریخی در سنت‌های

روشن‌فکری چینی است، و بیان‌کننده تناقضاتی خاص طی دوره‌های بخصوصی است. به این ترتیب، «دی‌یو» رابطه‌ی بین سیاست و تحصیل، همچنین ایدئولوژی و اخلاق را روشن می‌نماید (Ibid).

والدین چینی نیز به تحصیل فرزندان خود بسیار اهمیت می‌دهند. این اهمیت، هم ریشه در تأکیدات کنفوسیوس نسبت به کسب علم و شایستگی دارد و هم به علت موفقیت جوانان منضبط و تحصیل‌کرده در جامعه‌ی نوین می‌باشد. والدین چینی، تأکید بسیار زیادی بر سخت‌کوشی فرزندان‌شان دارند و مدام آنان را در فرایند تحصیل تشویق می‌نمایند (Kim, 2006: 183; 2009; Borba, 2009: 427). این شیوه‌ی تأکید بر انضباط، و سخت‌کوشی، موجب شده تا کودکان و جوانان چینی در مقایسه با هم‌تایان خود در مسیر تحصیلات‌شان موفق‌تر جلوه کنند (Borba, 2003: 138; Borba, 2004: 292).

البته، همسویی تحصیلات و نیازهای صنعتی جامعه، موجب شده که جوانان تحصیل‌کرده، در زندگی مادی‌شان نیز امکانات بیشتر و بهتری داشته باشند. لذا، والدین چینی، خصوصاً مادران، سعی می‌کنند تا آن‌جا که بتوانند در تهیه‌ی امکانات تحصیلی، از جمله مکان تحصیلی مناسب، تهیه‌ی ابزار، و فراهم آوردن آرامش، و نظارت بر تحصیل کیفی و فنی، همچنین انضباط فرزندان‌شان کوتاهی نکنند؛ تا آنان بتوانند به مدارج بالاتر علمی دست یابند و در آینده از زندگی بهتری برخوردار شوند (Kim, 2009; Welch, 2009).

حکام دولتی نیز به همراه عالمان تعلیم و تربیت نسبت به تربیت اخلاقی در مدارس و دیگر مراکز آموزشی بسیار حساس هستند، و آن را رصد نموده و تأثیر متغیرهای مختلف بر جهت‌گیری‌های اخلاقی متعلمان را مورد سنجش قرار می‌دهند (Ma, 2003). آن‌چه از نظرات متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت چینی و غیرچینی نمایان است، موفقیت نهاد تعلیم و تربیت در این کشور، و همگرایی بخش‌های مختلف در زمینه‌ی تربیت اخلاقی است. نتایج آموزشی و تربیتی در چین، حاکی از تغییرات و رشد اقتصادی بوده، و نتایج تحقیقات، این پیشرفت سریع اقتصادی را عمدتاً مرهون تربیت اخلاقی در این کشور می‌دانند.

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در کانون آموزش تاریخ قرار می‌گیرد، ضرورت شناخت شرایط اجتماعی جوامع در بزنگاه‌های تاریخی است. این‌که چگونه جوامع انسانی مسیرهای مختلفی را طی کرده‌اند، تبیین‌کننده‌ی شرایط امروز، اعم از ثبات، پویایی و اضمحلال آن‌ها است. موفقیت یا شکست جوامع

در پیچ‌های تاریخی نیز بستگی به فهم آن‌ها از ذخایر فرهنگی و اجتماعی‌شان داشته است. سرزمین چین، یکی از مثال‌های بارز در این مهم است و برای آموزش تاریخی نمونه‌ی قابل توجهی می‌باشد.

مسیر تاریخی این سرزمین و ذخایر اخلاقی آن، نظیر تأکید بر شایسته‌سالاری، تلاش، محترم شمردن خانواده و سلسله‌مراتب حکومتی، جامعه‌ای منظم و مبتنی بر هنجارهای عدالت فراهم آورده؛ که هر خردمندی را شیفته‌ی خود ساخته بود. این که پیامبر گرامی اسلام (ص) مسلمانان را برای کسب علم به این سرزمین رهنمون می‌شود^۱ پُر از حکمت، بصیرت و آینده‌نگری است. ویژگی‌های فرهنگی مزبور، به‌طور مستدل جامعه‌ای فرمانبردار نیز برای فرمانروایان این سرزمین رفم زده است.

در سدهٔ اخیر، اقدامات مائو از جمله فرستادن جوانان تحصیل کرده به اقصی نقاط کشور برای کار در مزارع، احداث مدارس، و تدریس روستاییان، همچنین تأکید او بر تقویت بیشتر روح جمعی، موجب شد که در کمتر از بیست سال، حداقلی از جمعیت فرهیخته و آماده‌ی کار، به عرصه‌ی صنعت وارد شود. افزایش فساد و ارتشای حاصل از خاص‌گرایی ایدئولوژیک و متعاقباً سیاست درهای باز، حکام چینی را متوجه آن ساخت که ورای توسعه‌ی اخلاقی، توسعه‌ی اقتصادی امکان‌پذیر نمی‌باشد.

به این ترتیب، با اصلاحات پیگیرانه‌ی تعلیم و تربیت، با محوریت تربیت اخلاقی، و به کارگیری هنجار اخلاقی انصاف و ملاک شایستگی در توزیع مزایا، موجب شد که ظرفیت‌های جمعیتی و فنی نهفته در جامعه‌ی چین با قدرت تمام در مسیر اصلاحات پیش رود. به عبارت دیگر، تجلی انصاف با ملاک شایستگی در سطح جامعه، باعث شد که توده‌ی جمعیتی قابل توجه^۲ و تحصیل کرده، که می‌توانست دارای آمال و آرزوهای بلندمرتبه باشد، با تکیه بر اخلاق سنتی و دانش فنی، هم‌جهت با فرایندهای مدرنیزاسیون و جهانی شدن، هم خود را از مزایای آن بهره‌مند گرداند، و هم جامعه‌ی چین را از موقعیت‌های به‌دست آمده منتفع سازد.

اکنون چینی‌های مدرن، به‌خوبی می‌دانند که از مسیر تاریخی منحصربه‌فرد و با ارزشی عبور کرده و به این موقعیت رسیده‌اند؛ و شایسته است که این تجارب را حفظ کرده و در خاطر

۱ - «أَطْلَبُوا الْعِلْمَ وَ لَوْ بِالصِّينِ» به معنی «دانش بجوید هرچند که در چین باشد»، حدیثی است که در منظومهٔ مصباح الشریعه از امام علی (ع) نقل شده؛ و در روضه الواعظین به رسول اکرم (ص) نسبت داده شده است (فتال نیشابوری، ۱۳۷۵، ج: ۱، ۱۱).

خود تجميع اضداد نمايند. لذا، آنان آموزه‌های کنفوسیوس، مارکس، مائو، دنگ ژياؤپینگ را به جوانان خود تعليم داده و از اين آموزه‌ها نوعی دانشِ ترکيبی اخلاقی و بومی ساخته‌اند. اين جامعه، اکنون از نظر شفافيت و دوری از فساد نسبت به گذشته‌ی خود در وضعيت نسبتاً خوب و ثابتي است؛ ولی هنوز در مقايسه با ديگر کشورها جای رشد زيادی دارد (Transparency International, 2022). امروز وقتی به محل قتلگاه جوانان معترض به فساد حزب کمونيست، يعنی «ميدان تيان‌آن‌من» پا می‌گذاريم، يادواره‌هایی از چهار نسل متخاصم را مشاهده می‌کنيم که برای چيني‌ها بسيار محترم‌اند:

(۱) کاخ ممنوعه به همراه نمادهای سنتی چيني؛

(۲) بنای يادبود مائو؛

(۳) بنای يادبود دانشجويان معترض به فساد حزب کمونيست؛ و

(۴) بنای حزب حاکم، يعنی حزب کمونيست مدرن که حاصل اصلاحات و تلاش‌های دنگ ژياؤپینگ است.

اين تجميع محترمانه‌ی اضداد، خصوصاً به روش هنری و دراماتيک، به هر مشاهده‌گری، اعم از چيني و غيرچيني، اهميت احترام متقابل را القا می‌نمايد؛ و گوشزد می‌کند که در اين منطقه از جهان، تمايلات خاص‌گرا به سر آمده؛ و در مقابل، تمايل بسيار زيادی برای رعايت عام‌گرای هنجارهای اخلاقی وجود دارد. اين رویکرد جمع‌گرای فرهنگ چيني که بر بنيان‌های تاريخی آن استوار است، مبنای غنی برای مربيان و مدرسان آموزشی به خصوص آموزش تاريخ است که در چرخش روشی و بينشی و با تکیه بر آثار بزرگ، اخلاق تربيتی متفاوت از گفتمان مسلط را محور محتوای آموزشی-تربيتی خود قرار می‌دهند.

مشارکت نویسنده‌گان

. نویسنده تمام فرايند تدوين مقاله را انجام داد

تشکر و قدردانی

از تمام اعيان اجتماعی که به‌نحوی دسترسی بنده را به منابع مورد درخواست فراهم کردند کمال تشکر و قدردانی را دارم و برای آنان صميمانه سلامتی، پیروزی و طول عمرِ باعزت آرزو می‌کنم.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافی یافت نشد.



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

فرجاد، محمد علی. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران، چاپ ششم، انتشارات رشد.

Refrence

- Adamson, B., & Morris, P. (2007). Comparing curricula. In *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 263-282). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bass, C. (2005). Learning to love the motherland: Educating Tibetans in China. *Journal of Moral Education*, 34(4), 433-449.
- Berman, E. M. (2010). Public administration in East Asia: Common roots, ways, and tasks. *Public administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, Taiwan*, 1-32.
- Bingde, L. (2007). Pioneer of Learning Theory and Educational Experimentation. in *Portraits of influential Chinese educators* (Vol. 17). Springer Science & Business Media, 76- 108.
- Borba, M. (2009). *The big book of parenting solutions: 101 answers to your everyday challenges and wildest worries* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Borba, M. (2006). *12 simple secrets real moms know: getting back to basics and raising happy kids*. John Wiley & Sons.
- Borba, M. (2004) *Don't Give Me That Attetude!: 24 Rude, Selfish, Insentive Things Kids Do and How to Stop Them; Step-by-Step Makeovers for Parents of Kids from 5-15*, Published by Jossi-Bass.
- Borba, M. (2003). *No more misbehavin': 38 difficult behaviors and how to stop them*. John Wiley & Sons.
- Bray, M. & Qin, G. (2007^a). Comparative Education in Greater China: Contexts, Characteristics, Contrasts and Contributions. *Changing Educational Contexts, Issues and Identities; 40 Years of Comparative education* (pp.319-349). Routledge.

- Bray, M. & Kai, J. (2007^b). Comparing Systems. *Comparative Education Research; Approaches and Methods* (pp. 123-423). Comparative Education Research Centre.
- Bray, M., & Qin, G. (2001). Comparative education in greater China: Contexts, characteristics, contrasts and contributions. *Comparative Education*, 37(4), 451-473.
- Cen, G. (2008). Chinese adolescents' attitudes towards collective and communicable responsibility. *Journal of Moral Education*, 37(2), 185-203.
- Central Committee Communist Party of India (Maoist). (2021). *China: a new Social-Imperialist power! It is integral to the World Capitalist-Imperialist system!*. The Central Committee of the CPI (Maoist).
- Chu, H. (2015). Research methods in library and information science: A content analysis. *Library & information science research*, 37(1), 36-41.
- Connaway, L. S., & Powell, R. R. (2010). *Basic research methods for librarians*. Libraries Unlimited.
- Cooper, T. L., Wehrly, M., & Bao, Y. (1997). Organizational loyalty and personal ethics: The moral priorities of Chinese cadres. *International Journal of Public Administration*, 20(10), 1791-1820.
- Cowen, R. (1996). Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative education*, 32(2), 151-170.
- Cowen, R. (2009). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. *Changing Educational Contexts, Issues and Identities; 40 Years of Comparative education* (pp. 148-174). Routledge.
- Dimmock, C. (2014). Comparing Educational Organizations. *Comparative education research: Approaches and methods* (Vol. 19). Springer.
- Dong, K. Y., Yang, H. S., & Wang, X. (2010). Public service ethics and anticorruption efforts in mainland China. *Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan*, (pp. 95-116). Taylor & Francis Group, LLC.
- Farjad, Mohammad Ali, 2009, *Comparative Education* (Volume One), Tehran, 6th edition, Roshd Publications. [in persian].
- Fatal Nishabouri, Mohammad. (1375). The wisdom of the preachers and the insight of the preachers. Translated by Mahmoud Mahdavi Damghani. Ni publication. [in persian].
- Fengxian, W. (2007). A Leading Philosopher of Education. *Portraits of influential Chinese educators* (Vol. 17) (pp. 204-225). Springer Science & Business Media.
- Fidel, R. (2008). Are we there yet?: Mixed methods research in library and information science. *Library & information science research*, 30(4), 265-272.

- Fonian, L. & Ye, L. (2007). Influential Educators of Two Generations. *Portraits of Influential Chinese Educators* (pp. 324-358). Published by Springer.
- Gu, M. (2007). Comparative Educator and Modernization Theorist. in *CERC Studies in Comparative Education 17, Portraits of Influential Chinese Educators* (pp. 261-291). Springer.
- Haw, S. G. (2006). *Marco Polo's China: a Venetian in the realm of Khubilai Khan*. Routledge.
- Jie, L., & Desheng*, G. (2004). New directions in the moral education curriculum in Chinese primary schools. *Journal of Moral Education*, 33(4), 495-510.
- Jing, Y. (2010). History and context of public administration in Mainland China. *Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan*, 33-53.
- Kim, T. (2009). Confucianism, modernities and knowledge: China, South Korea and Japan. In *International handbook of comparative education* (pp. 857-872). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Koss, D. (2018). *Where the party rules: The rank and file of China's communist state*. Cambridge University Press.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.
- Luo, M. & Huang, W. & Najjar, L. (2007). The elationship etween perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students. *Journal of Moral Education* 36(1), 93- 111.
- Ma, H. K. (2003). The relation of moral orientation and moral judgment to prosocial and antisocial behaviour of Chinese adolescents. *International journal of psychology*, 38(2), 101-111.
- Mann, T. (2015). *The Oxford guide to library research*. Oxford University Press.
- Mason, M. (2014). Comparing cultures. In *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 221-257). Cham: Springer International Publishing.
- Mok, K. H. (2006). *Education reform and education policy in East Asia*. Routledge.
- Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2011). *Methods matter: Improving causal inference in educational and social science research*. Oxford University Press.
- Onwuegbuzie, A. J., & Frels, R. (2016). Seven steps to a comprehensive literature review: A multimodal and cultural approach.
- Pratt, K. (2007). *Everlasting flower: A history of Korea*. Reaktion Books.

- Seth, M. J. (2010). *A history of Korea: From antiquity to the present*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ping, L., Minghua, Z., Bin, L., & Hongjuan, Z. (2004). Deyu as moral education in modern China: Ideological functions and transformations. *Journal of Moral Education*, 33(4), 449-464.
- Popkewitz, T. S. (2009). The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies of education. In *International handbook of comparative education* (pp. 385-401). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Postiglione, G. A. (2006^a). The Hong Kong special administrative region of the people's republic of China. *Quality, relevance, and governance in the changing academia: International perspectives*, 97.
- Postiglione, G. A. (2006^b). *Education and Social Change in China: Inequality in a Market Economy*. Published by M.E. Sharp, Inc.
- Ragin, C. C. (2014). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Ragin, C. C. (2009). *Redesigning social inquiry: Fuzzy sets and beyond*. University of Chicago Press.
- Rui, Yang (2007). "Comparing Policies", in Bray, Mark and Bob Adamson and Mark Manson, *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. The University of Hong Kong, Springer.
- Seth, M. J. (2019). *A concise history of modern Korea: From the late nineteenth century to the present*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Thompson, T., & Shah, A. (2005). Transparency international's corruption perceptions index: Whose perceptions are they anyway. Retrieved May, 14, 2013.
- Togia, A., & Malliari, A. (2017). Research methods in library and information science. In *Qualitative versus quantitative research*. IntechOpen.
- Vogel, H. U. (2013). *Marco Polo was in China: new evidence from current cies, salts and revenues*. Brill.
- Wang, C., Dong, J., & Shibata, M. (2009). Comparative education in two Asian contexts: A juxtaposition and some questions. In *International handbook of comparative education* (pp. 1209-1223). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Wansheng, Z., & Wujie, N. (2004). The moral education curriculum for junior high schools in 21st century China. *Journal of Moral Education*, 33(4), 511-532.
- Watkins, D. A., & van Aalst, J. (2014). Comparing ways of learning. *Comparative education research: Approaches and methods*, 365-385.
- Welch, A. (2009). Mammon, Markets, and Managerialism—Asia-Pacific Perspectives on Contemporary Educational Reforms. In *International*

- Handbook of Comparative Education* (pp. 587-600). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Wing-On, L. (2007). Comparing values. *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 197-214). The University of Hong Kong, Springer.
- Williams, J. K. (2018). A comprehensive review of seven steps to a comprehensive literature review. *The Qualitative Report*, 23(2), 345-350.
- Williamson, K. (2004). Research methods for students, academics and professionals: Information management and systems. *Library Review*, 53(3), 193-193.
- Xiaoman, Z., & Cilin*, L. (2004). Teacher training for moral education in China. *Journal of Moral Education*, 33(4), 481-494.
- Yan, Y. (2007). Managing cultural conflicts: State power and alternative globalization in China. *Conflicts and tensions* (pp. 172-184). Sage Publications Ltd.
- Yang, R. (2014). Comparing policies. In *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 285-308). Cham: Springer International Publishing.
- Zeng, K. (1999). *Dragon Gate: Competitive Examinations and their Consequences*. Cassell Wellington House.
- Zhang, M., & Zhou, W. (2010). Civil service reforms in Mainland China. In *Public administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan* (pp. 145-164). Taylor & Francis Group, LLC.