

آموزش مدنی و ارزش‌های اخلاقی*

گادموندور هیدر فریمانسون

ترجمه علی محمد احمدی**

اشاره: نویسنده در مقاله حاضر استدلال می‌کند که کودکان همان گونه که لازم است دربارهٔ حساب و مسایل علمی آموزش می‌بینند، باید دربارهٔ مسائل مدنی و امور اخلاقی نیز بیاموزند، زیرا برای تحقق و حراست جامعه‌ای که به‌خوبی سازمان یافته باشد، فضایل متعدد و ویژه‌ای برای شهروندان آن لازم است و رشد این‌گونه فضایل هم فرایندی طبیعی مثل رشد کردن و بالغ شدن نیست که نیازی به آموزش نداشته باشد. بر این اساس، نه‌تنها کودکان یا نوجوانان باید برای تقویت این ظرفیت‌ها تلاش کنند، بلکه بزرگسالان نیز باید آنان را تشویق کرده و هدایتشان را در این مسیر به عهده بگیرند. از نگاه نویسنده، گادموندور هیدر فریمانسون، خانواده‌های مدرن آمادگی چندانی ندارند تا به‌تنهایی گرایش‌های مدنی را در جوانان خود پرورش دهند؛ لذا بخش عظیمی از بار آموزش امور مدنی به جوانان بر دوش مکاتب است. نویسنده معتقد است این اقدام آزادی افراد را سلب نکرده و تجاوز به حریم خصوصی آن‌ها تلقی نمی‌شود، چرا که مکاتب صرفاً در این مسیر وظیفهٔ انتقال دانش را به جوانان بر عهده دارند و در مواردی که اختلاف نظر معقول و فیصله‌ناپذیری وجود دارد، مکاتب ملزم‌اند موضع خاصی اتخاذ نکرده و با بی‌طرفی کودکان را با دیدگاه‌های موجود آشنا سازند.

* این نوشتار ترجمه‌ای است از:

Frimannsson, Guðmundur Heidar. "Civic education and the good." *Studies in Philosophy and Education* 20, no. 4 (2001): 303-315.

** کاندید دکتری فلسفه اسلامی، قم: جامعه المصطفی العالمية، مجتمع آموزش عالی امام خمینی

Email: Ali.ahmadi981@yahoo.com

مقدمه

آموزش مدنی ممکن است یکی از مضامین درسی مکاتب باشد، گاه به مثابه بخشی از مطالعات اجتماعی و زمانی به مثابه درسی مستقل. در آموزش مدنی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که در مورد جامعه خودشان و جوامع دیگر، نحوه ارتباط فرد با جامعه، معنای شهروندی، حقوق و مسئولیت‌های افراد در دولت مدرن، نکاتی را یاد بگیرند. هدف آموزش مدنی این است که ظرفیت‌هایی را در دانش‌آموزان توسعه دهد که برای جامعه مدرن مفید باشد، ظرفیت‌هایی مانند قدرت استقلال فکری و بیان دیدگاه خود، توان ارزیابی سهم و عملکرد شخصیت‌های عمومی مانند سیاستمداران و مقامات، و توانایی نتیجه‌گیری منطقی درباره اینکه (در بسیاری از شرایطی که انسان‌ها احتمالاً با آن مواجه می‌شوند) چه چیزی درست و چه چیزی نادرست است. البته آموزش مدنی در معانی دیگری نیز به کار می‌رود که مدنظر این نوشتار نیست.^۱

آموزش اخلاقی و جوانان

آموزش مدنی تنها بخشی از برنامه مکاتب است که بر سر زمان باید با سایر مضامین رقابت کند. با این حال، آموزش مدنی مطمئناً قسمت مهمی از برنامه تمام مکاتب است. آموزش مدنی در عرض مضامینی همچون روخوانی و روان‌خوانی، حساب، علوم طبیعی، زبان، علوم اجتماعی و ورزش قرار می‌گیرد. معمولاً آموزش مدنی مهم‌ترین قسمت برنامه درسی مکاتب در نظر گرفته نمی‌شود، اما تا جایی که می‌دانم، برخی از عناصر آن در بیشتر برنامه‌های درسی نظام مکاتب اکثر کشورهای مدرن یافت می‌شود. در این نوشتار قصد دارم برخی از مشکلاتی را که ناگزیر هنگام برنامه‌ریزی و بحث در مورد آموزش مدنی به وجود می‌آیند، بررسی کنم.

مفروض می‌گیرم که توسعه ظرفیت‌های مدنی بخشی از آموزش اخلاقی است. در اینجا روی این فرض بحث نمی‌کنم، اما آن را کاملاً منطقی می‌دانم. اولین نکته‌ای که باید بدان توجه کرد، این است که توسعه ظرفیت‌هایی که آموزش مدنی بر آن تمرکز دارد، روندی طبیعی نیست، بلکه نوعی فرایند اجتماعی است. این‌گونه نیست که جوانان، با صرف بزرگ‌تر شدن، این ظرفیت‌ها را در خودشان توسعه دهند. به نظر من، نتیجه این سخن این است که نه تنها کودکان یا نوجوانان باید برای تقویت این ظرفیت‌ها تلاش کنند، بلکه بزرگسالان نیز باید آنان را تشویق کرده و هدایتشان را در این مسیر به عهده بگیرند. آشنایی با جامعه، حقوق و مسئولیت‌های شخصی ما نتیجه تعاملان

با محیط اجتماعی اطراف است. نکته‌ای که باید به یاد داشته باشیم این است که همه آموزش‌ها در مکتب اتفاق نمی‌افتد. بعضی از چیزهایی که در روابط خود با افراد دیگر، والدین، خواهران و برادران، اقوام و دوستانمان یاد می‌گیریم، در مکتب آموزش داده نمی‌شود، بلکه در فضای خانه و خانواده و هنگام بازی با دوستانمان فراگرفته می‌شود. حال سؤال این است: چرا نباید به خانواده اعتماد کنیم که ارزش‌های مدنی مناسب را به جوانان القا کرده و آن‌ها را در آنان رشد دهند؟ اگر به بچه‌ها اعتماد داریم که خودشان زبان مادری‌شان را فرا می‌گیرند، پس چه لزومی دارد که برای آشناسدن آنان با جامعه از مکاتب استفاده کنیم؟ در پاسخ باید گفت دلایلی وجود دارد که نشان می‌دهد روش فوق - رهاکردن جوانان به حال خود برای آشناسدن با جامعه - کافی نیست. نخست، باید توجه داشته باشیم که گرچه کودکان زبان مادری خود را بدون هیچ‌گونه آموزش رسمی یاد می‌گیرند، معتقدیم نباید آنان را در این مسیر به حال خودشان رها کنیم. در بیشتر کشورهای مدرن این تلقی وجود دارد که یکی از مهم‌ترین کارکردهای مکتب این است که مهارت دانش‌آموزان را در زمینه زبان مادری‌شان تقویت کند و به آنان اجازه دهد تا درباره تاریخ و ادبیات زبان خود بیاموزند و مطالعه کنند. دلیل دوم و مهم‌تر این است که شواهد حکایت دارد خانواده‌های مدرن آمادگی چندانی ندارند تا گرایش‌های مدنی را در جوانان خود پرورش دهند. هرچند داشتن زندگی خانوادگی خوب، برای پرورش افراد کامل، ضروری است، به نظر می‌رسد خانواده‌ها به سمت گسترش روش‌هایی می‌روند که از سهم آنان در پیشرفت اخلاقی جوانان می‌کاهد. این امر در خانواده‌های مدرنی که والدین شغل تمام‌وقت دارند و فرصت کافی برای رسیدگی به نیازهای مختلف جوانان ندارند، رفته‌رفته به هنجار تبدیل می‌شود. همچنین در جوامع مدرن، خانواده‌های تک‌سرپرست بسیاری وجود دارد و بخش نسبتاً زیادی از کودکان خارج از چارچوب ازدواج رسمی به دنیا می‌آیند. هرچند تک‌سرپرست‌ها لزوماً وضعیت بدتری نسبت به زوج‌های متأهل ندارند، زمان محدودتری در اختیار دارند، زیرا کس دیگری در کنارشان نیست که به جوانان توجه کند. از سوی دیگر، معمولاً وضع مالی آن‌ها نسبت به زوج‌هایی که با هم زندگی می‌کنند، بدتر است. دلیل سوم این است که نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد جوانان امروزه در انگلستان بیش از گذشته در معرض دیدگاه‌های استبدادی قرار دارند.^۲ به نظر می‌رسد در دیگر کشورهای اروپایی نیز چنین وضعیتی وجود دارد. به همین دلیل، شاهدیم که محبوبیت سازمان‌های افراطی

و نژادپرست در حال رشد است.

اما روندهای دیگری نیز وجود دارد که نگرانی‌ها دربارهٔ جوانان را تشدید می‌کند. به‌عنوان مثال، بی‌علاقگی افراد، به‌ویژه جوانان، به رأی‌دادن، در کشورهای مختلف اروپایی موجب نگرانی است. اگر اطلاعاتی نیز در مورد عدم علاقه جوانان به سیاست وجود داشته باشد، این سوءظن را تقویت می‌کند که جوانان جذب ارزش‌های دیگری غیر از ارزش‌های دمکراتیک شده‌اند. از این واقعیت می‌توان نتیجه گرفت که خانواده و وظیفهٔ خود را در زمینهٔ آشناساختن جوانان با ارزش‌های دمکراتیک انجام نمی‌دهد، ارزش‌هایی که به ما می‌گویند برای حل اختلافات باید به اجماع برسیم و در گروه‌های بزرگ‌تر نیز باید افزون بر اجماع که از عهده حل برخی مسائل برمی‌آید، قانونی مانند قانون اکثریت داشته باشیم تا برخی مسائل دیگر را حل و فصل کند. جوانان باید این ارزش‌های دمکراتیک را درک کنند و بدانند که درک آن‌ها کمی پیچیده است. اینکه چه روشی مناسب است، بستگی به این دارد که دربارهٔ چه گروهی صحبت می‌کنیم. در برخی موارد، مانند زمانی که گروهی از دانشمندان دربارهٔ مسائل نظری با یکدیگر اختلاف‌نظر دارند، استفاده از حکم اکثریت برای حل نزاع کاملاً بیجا است، زیرا در علم، ارزش‌های دیگری مانند حقیقت و صدق نقش تعیین‌کننده دارد. اما در مورد گروهی از مردم که باید در مورد بسیاری از موضوعات تصمیم بگیرند، استفاده از قانونی مانند قانون اکثریت مناسب است. ارزش‌های دیگر نیز در تعاملات گروهی نقش دارند، ارزش‌هایی مانند رعایت انصاف نسبت به دیدگاه‌های دیگر، درک همدلانه، احترام به حقوق دیگران. این‌ها ارزش‌های رایج دمکراتیک‌اند و زمانی که در گروه‌های مختلف وارد تعامل با مردم می‌شویم، همهٔ آن‌ها نقش ایفا می‌کنند. اگر جوانان از طریق نهادهای سنتی جوامع مدرن و دمکراتیک با این ارزش‌ها آشنا نشوند، جای نگرانی بسیاری وجود دارد. منطقی به نظر می‌رسد که انتظار داشته باشیم مکتب نقش خود را در انتقال این ارزش‌ها به جوانان بازی کند تا آن‌ها وقتی که بزرگ می‌شوند، قادر به فعالیت در جامعهٔ دمکراتیک باشند. این می‌تواند نوعی تغییر در تقسیم کار پذیرفته‌شده بین خانواده و مکتب - که بر اساس آن، ارزش‌ها باید در قلمرو صلاحیت خانواده باشد و دانش و رشد شناختی در حیطه اختیارات مکتب - تلقی شود. همان طور که امیدوارم در ادامهٔ مقاله نشان دهم، فکر می‌کنم این دیدگاه نادرست است و اگر استدلال درست باشد، این دیدگاه مسلماً نادرست خواهد بود.

در این مرحله، شاید بخواهیم بپرسیم: چرا باید نگران آموزش مدنی باشیم؟ آیا نباید اجازه دهیم جوانان ظرفیت‌های موردعلاقه خود را توسعه دهند و علایق و گرایش‌های خویش را به دلخواه خود شکل دهند؟ در حمایت از این سؤال ممکن است بگوییم جامعه دمکراتیکی که به درستی سامان یافته باشد، قادر خواهد بود از خود مراقبت کند، حتی اگر بخش قابل توجهی از اعضایش چندان به دمکراسی نیندیشند. به هر حال، سامان‌دهی اجتماعی باید به گونه‌ای باشد که تأثیر منفی نواقص افراد به چشم نیاید و آنان قادر باشند صرفاً با پیگیری معقول منافع خود، زندگی‌شان را به پیش ببرند.^۳

درباره این سخن مسائل پیچیده‌ای وجود دارد. اجازه دهید با آخرین نکته‌ای که ذکر کردم - اینکه برای حمایت از سازمان جامعه نیاز به هیچ فضیلت ویژه‌ای نیست - شروع کنیم. می‌توانید این مورد را با قوانین راهنمایی و رانندگی مقایسه کنید. قوانین کنونی از کسانی که در خیابان‌ها تردد می‌کنند، مطالبه زیادی ندارد: داشتن مهارت خاص در رانندگی ماشین یا دوچرخه‌سواری، دانستن قوانین، درک نشانه‌ها و تمایل به پیروی از قوانین. این الزامات چیز زیادی نیست. اما اگر رانندگان آن‌ها را رعایت نکنند، آنگاه ترافیک خیلی زود به هرج و مرج کشیده می‌شود. بنابراین، برای ادامه سیستم ترافیک، برخی فضایل ساده برای کسانی که تردد می‌کنند، لازم است.

اما در مورد این سخن که پیگیری معقول منافع شخصی تنها چیزی است که برای تقویت ساختار اجتماعی نیاز داریم، چه می‌توان گفت؟ یکی از نظریه‌پردازان آمریکایی هنگام بحث درباره نقش آموزش مدنی می‌گوید: «به افراد آموزش می‌دهیم که مشتریانی معقول شوند، نه لزوماً مردمی خوب یا شهروندانی بافضیلت».^۴ می‌خواهم اشاره کنم که معقولیت مطمئناً نوعی ارزش و فضیلت است. بنابراین، این دیدگاه نیز خالی از ارزش و فضیلت نیست؛ نهایت اینکه صرفاً روی یک فضیلت تمرکز دارد.

اما به نظر من چنین دیدگاهی قابل‌پذیرش نیست، چرا که برای حفظ نظام، افراد باید واجد فضایل متعددی باشند. انصاف، احترام به دیگران، مدارا و شجاعت از نمونه‌های این فضایل هستند. معتقدم این فضایل را نمی‌توان به خرد خالص و ساده تقلیل داد. آن‌ها نتیجه پرورش طولانی‌مدت عاداتی‌اند که احتمالاً در آغاز برای جوانان دشوار است، اما به مرور زمان به طبیعت ثانویه آن‌ها تبدیل می‌شود. به نظر می‌رسد پرورش این عادات در بزرگسالان، در صورتی که قبلاً بذر آن‌ها در وجودشان غرس نشده باشد، تقریباً غیرممکن است، حتی اگر متقاعد شوند که آن‌ها مطلوب‌اند. به نظر من، این دلیل

محکمی علیه این ایده است که تنها پیگیری معقول منافع شخصی، برای سازمان‌دهی دمکراتیک جامعه، کفایت می‌کند. همچنین این سخن دلیل خوبی است برای اینکه جوانان را به پذیرش این فضایل ملزم سازیم. اگر این فضایل به‌عنوان بخشی پایدار در سبک زندگی ما ریشه دوانیده‌اند، باید بکوشیم آن‌ها را در وجود جوانان پرورش دهیم. دلیل دیگر در رد دیدگاه فوق – که صرفاً روی یک فضیلت تأکید دارد – این است که فضایل موردنیاز نه خودنگرانه، بلکه غیرنگرانه‌اند؛ یعنی لازمه آن‌ها این است که در برخی شرایط باید به منافع دیگران بیش از منافع شخصی خود اهمیت دهیم. اگر منافع شخصی ما با منافع دیگری در تضاد قرار بگیرد، آنگاه بسته به قضاوت ما در آن زمینه خاص، منافع شخصی ما باید کنار گذاشته شود. بنابراین پیگیری معقول منافع شخصی نمی‌تواند تنها فضیلت موردنیاز باشد.

اجازه دهید در قالب مثال این نکته را توضیح دهم که جامعه به فضایل افراد نیاز دارد. با بزرگ‌شدن در یک خانواده معمولی چیزهای زیادی یاد می‌گیریم. یکی از آن‌ها ارزش اجماع است و دیگری ارزش خویش‌داری. بسیار مهم است که یاد بگیریم نمی‌توانیم خواسته‌هایمان را هر زمانی که احساسشان کردیم، بلافاصله برآورده سازیم. باید یاد بگیریم که بسته به نیاز دیگر اعضای خانواده، منابع موجود و نظرات والدین در مورد اینکه چه چیزی مناسب است، زمان و مکان خاصی برای تأمین نیازهای ما وجود دارد. یادگیری این نکته از عناصر کلیدی در پذیرش مسئولیت زندگی خویش در جامعه مدرن است. مسئولیت زندگی خود را به عهده گرفتن همان فضیلت استقلال و خودمختاری است. استقلال یکی از مهم‌ترین فضایل موردنیاز برای زیستن موفقیت‌آمیز در جامعه مدرن است.^۵ فضایل اخلاقی، در کنار سازمان‌دهی جامعه و توزیع معقول کالاهای تأمین‌کننده نیازهای اساسی، مهم‌ترین عنصر اخلاق فردی است. این توصیف از اخلاق نیاز به برخی توضیحات دارد که در اینجا مجال بیان آن نیست. اما اجمال آن این است که اخلاق ترکیبی از ویژگی‌های ارثی و اکتسابی، ویژگی‌های فرهنگ‌ویژه و فرافرهنگی، و ویژگی‌های اجتماعی، ذهنی و جسمی است.

والدین، مکتب و جوانان

پرسش فوق این بود که آیا باید به جوانان اجازه دهیم تا آن‌گونه که خود می‌خواهند، به نظراتشان – حتی اگر استبدادی یا نژادپرستانه باشد – شکل دهند یا نه. هرچند در مقام جهت‌دهی به دیدگاه‌های جوانان، مُجاز به انجام هر کاری نیستیم، باید برخی کارها را

انجام دهیم. با بررسی آنچه مُجازیم در مورد نژادپرستی و استبداد انجام دهیم، می‌توان به این مسئله پی برد. به دو دلیل نباید به جوانان اجازه بدهیم که به راحتی دیدگاه‌های نژادپرستانه و استبدادی خویش را توسعه دهند. اول اینکه دیدگاه‌هایی مانند نژادپرستی فی‌نفسه نادرست است.^۶ دوم اینکه آن‌ها به ساختار اجتماعی آسیب می‌رسانند؛ یعنی برخی از فضایل لازم برای عملکرد جامعه، مانند فضیلت تحمل، را از بین می‌برند. اما شاید بخواهیم بگوییم که جوانان به‌طور طبیعی به دیدگاه‌های درست رهنمون خواهند شد؛ تنها کافی است آن‌ها را به حال خودشان واگذاریم تا خودشان بفهمند چه چیزی درست و چه چیزی نادرست است. این دیدگاه که قائل به خوبی طبیعی کودکان یا جوانان است، در شکل‌گیری دیدگاه‌های ما در مورد اینکه کودکان اگر به حال خودشان گذاشته شوند، چه کاری می‌توانند و چه کاری می‌کنند، تأثیرگذار بوده است. اما معتمد این دیدگاه اشتباه است. به نظر من، کاملاً واضح است که کودکان نه خوب هستند و نه بد و اینکه آنچه انجام می‌دهند بسته به قصد و نیتی که دارند و عواقبی که کارشان در پی دارد، می‌تواند خوب یا بد باشد. کودکان نمی‌توانند در قبال چیزی که انجام می‌دهند یا عقیده دارند، مسئول باشند؛ زیرا آن‌قدر کامل نیستند که درک کنند دیدگاهشان چیست و باورهایشان به چه معناست و اقداماتشان چه عواقبی ممکن است به دنبال داشته باشد. به همین دلیل است که والدین وظیفه دارند به فرزندان خود آموزش دهند و طوری تربیتشان کنند که مسئولیت‌پذیر باشند و زمینه تبدیل شدنشان به شهروندان کاملاً مسئول فراهم شود. بنابراین لازم است نقش والدین و مکاتب را بررسی کنیم. به نظر من، به دلیل تغییر طبیعت خانواده، مکاتب در حال حاضر نقش بیشتری نسبت به گذشته در شکل‌گیری نگرش جوانان ایفا می‌کنند.

اما درباره والدین و مکتب چه باید بگوییم؟ آیا مکاتب نباید نگران افزایش دیدگاه‌های نژادپرستانه و استبدادی در بین جوانان باشند؟ آیا آن‌ها تنها باید بکوشند مشتریان معقول تربیت کنند، اما نسبت به تربیت شهروندان بافضیلت^۷ و مردم خوب وظیفه‌ای ندارند؟ بگذارید لحظه‌ای فرض کنیم که اراده والدین و اراده معلمان یا مقامات آموزشی یکسان است. وظایف والدین و معلمان در قبال فرزندان چیست؟ آنان وظایف مختلفی بر عهده دارند، اما اگر بخواهیم ماهیت آن وظایف را در یک عبارت بیان کنیم، می‌توانیم بگوییم آنان فقط موظف‌اند کاری را انجام دهند که «بهترین مصلحت» کودکان است. اما چگونه باید بهترین مصلحت کودکان را توصیف کنیم؟ کارهایی که به مصلحت

تمام کودکان است، احتمالاً زیاد نیست. اما هر چیزی که تحت این توصیف قرار می‌گیرد، باید این معیار را برآورده سازد: به توسعه ظرفیت‌های کامل کودک، به‌عنوان انسان و موجود اجتماعی، کمک کنند. کارهایی که مانع توسعه ظرفیت‌های کودک می‌شود، بهترین مصلحت کودکان نیست.^۸ می‌توان اعتراض کرد که همه استعدادها از نظر اخلاقی مطلوب نیست؛ بنابراین، توسعه این استعدادها به مصلحت کودک نخواهد بود. به‌عنوان مثال، مهارت در جیب‌بازی از نظر اخلاقی مطلوب نیست و تقویت و بارور کردن آن به مصلحت کودک نخواهد بود. پس این سخن که تمام ظرفیت‌های کودک ارزشمند است، افسانه‌ای بیش نیست، آنچه اسرائیل شفلر آن را «افسانه ظرفیت‌های تماماً ارزشمند» می‌نامد.^۹ ظرفیت‌های کودکان می‌تواند خوب یا بد باشد و وظیفه والدین در قبال فرزندان این است که تنها آن دسته از ظرفیت‌هایی را در آنان بارور سازند که از نظر اخلاقی خوب تلقی می‌شوند. همچنین می‌توان ایراد گرفت که شکوفاشدن برخی از ظرفیت‌ها ممکن است با شکوفاشدن برخی ظرفیت‌های دیگر در تضاد باشد.^{۱۰} این تضاد نتیجه این واقعیت است که هر انتخابی دریچه‌ای برای انتخاب‌های بعدی است و در عین حال جلوی برخی انتخاب‌های دیگر را می‌گیرد. این دو ایراد شایسته موشکافی بیشتری است، اما فعلاً مجال پرداختن به آن نیست.

اگر این سخن درست باشد، والدین و معلمان موظف‌اند گرایش‌هایی را به کودک القا کنند که حداقل مانع از رشد کامل ظرفیت‌های مطلوب اخلاقی وی نمی‌شود. آن‌ها ترجیحاً باید به رشد کامل کودک کمک کرده و او را در مسیر شکوفایی کامل توانایی‌ها و استعدادها هدایت کنند. تلقی من این است که دیدگاه‌های نادرست می‌تواند مانع بزرگی برای رشد استعدادهای کودک باشد. به‌نظر من، فارغ از اینکه این دیدگاه‌های نادرست درباره چه چیزی است، کسانی که مصالح کودک را در سر دارند، موظف‌اند آن‌ها را اصلاح کنند. تفاوتی ندارد که این دیدگاه‌ها درباره حساب باشد یا درباره منزلت انسان‌های دیگر. کسانی که موظف به اصلاح آن باورها هستند، باید آن‌ها را اصلاح کنند. چنین نیست که این وظیفه تنها دیدگاه‌ها و نظرات را پوشش دهد، بلکه به‌گرایش‌ها نیز تسری می‌یابد. منظورم از گرایش‌ها این است که مثلاً آمادگی داشته باشیم بپذیریم که گاهی اشتباه می‌کنیم، معقول نیست اموری را مسلم بدانیم که برای آن‌ها شواهد خوبی نداریم، باید درباره دیدگاه‌های دیگران انصاف نشان دهیم. البته این رویکرد نیز نامعقول است که انتظار داشته باشیم تمام انسان‌ها، برای هر دیدگاهی که اتخاذ می‌کنند، شواهد

خوبی داشته باشند. اما این انتظار معقول است که آن‌ها باید آمادگی این را داشته باشند که به شواهد نظر اندازند و بسته به شرایط آن‌ها را بررسی کنند، زیر سؤال ببرند یا بپذیرند. مهم این است که به جوانان القا شود که به شواهد، استدلال‌ها و حقیقت احترام بگذارند. در زمینه آموزش مدنی، حقیقت درباره موضوعات مختلف اجتماعی و سیاسی مورد مناقشه است و خواهد بود، اما این بدان معنا نیست که هرکس بتواند هر نظری که می‌خواهد، درباره آن‌ها داشته باشد. افراد باید این آمادگی را داشته باشند که دیدگاه‌های دیگران را بررسی کنند و تلاش خود را برای فهم حقیقت در هر موردی به کار ببندند. بنابراین، این نتیجه‌گیری معقول به نظر می‌رسد که والدین و معلمان باید سعی کنند کودکان را افرادی خوب و شهروندانی بافضیلت به بار آورند.

اما این تلقی دو ایراد آشکار دارد. یکی اینکه: شاید والدین ملزم باشند که به رشد کامل ظرفیت‌های فرزندان نشان کمک کنند، اما معلمان چنین وظیفه‌ای بر عهده ندارند. آنان نماینده دولت هستند و نقش یا وظیفه‌ای در پرورش افراد بافضیلت و شهروندان خوب ندارند. اگر قرار باشد آنان چنین نقشی ایفا کنند، عمیقاً بر تصورات دانش‌آموزان از اخلاق تأثیر خواهند گذاشت. اما دولت نمی‌تواند و نباید دیدگاهی درباره اخلاق داشته باشد، زیرا مسئولیت این عرصه صرفاً بر عهده افراد است و دولت نباید سعی کند بر آن تأثیر بگذارد. این دیدگاهی است که هر فرد لیبرالی ممکن است آن را اظهار کند. همچنین این دیدگاه کسانی است که گرایش‌های محافظه‌کارانه‌تری دارند و معتقدند ارزش‌ها تنها در حیطه مسئولیت خانواده است و دولت نباید سعی کند در این حوزه دخالت کند. ایراد دوم اینکه: بسیاری از موضوعاتی که تحت‌عنوان آموزش مدنی با آن مواجهیم، مورد مناقشه‌اند؛ لذا پیش‌بینی می‌شود، در هر مکتبی، والدین دانش‌آموزان در مورد برخی از آن‌ها عقاید متفاوت و اغلب متناقض داشته باشند. با توجه به این وضعیت، آیا باید مکتب چنین موضوعی را آموزش دهد؟ آیا مکتب همان اقتدار علمی‌ای را دارد که مثلاً علوم طبیعی از آن برخوردار است؟

ابتدا به ایراد دوم پاسخ می‌دهم. همه فعالان حوزه علوم اجتماعی به‌خوبی می‌دانند که بسیاری از نتایج و فرضیاتی که باید مسلم انگاشته شود، مورد مناقشه است. این به‌هیچ‌وجه بدان معنا نیست که آن‌ها موضوعات آکادمیک خوب و موجهی نیستند. این را هم نباید فراموش کنیم که بسیاری از نتایج در علوم طبیعی، به‌ویژه در حوزه‌هایی که پیش‌تاز تحقیق‌اند، نیز مورد مناقشه‌اند. اما از این‌گونه مناقشات در علوم طبیعی و علوم

اجتماعی نمی‌توان نتیجه گرفت که این موضوعات نباید بخشی از برنامه درسی مکاتب باشند. به نظر من، همین سخن درباره آموزش مدنی نیز صدق می‌کند. پیشنهاد ما این نیست که باید آخرین یافته‌های تحقیقات آموزشی را در کلاس‌های آموزش مدنی تعلیم دهیم [یافته‌هایی که مورد مناقشه‌اند]، بلکه پیشنهاد ما این است که حقایق مسلم و غیرقابل بحث درباره جامعه، نهادها، افراد و روابط پیچیده آن‌ها را آموزش دهیم. همچنین تلاش می‌کنیم به دانش‌آموزان بیاموزیم که درباره آن‌ها انتقادی بیندیشند. بنابراین گمان می‌کنم اشکال دوم تاب مقاومت در برابر بررسی را ندارد.

اولین اشکال این بود که دولت در حال دخالت در حوزه‌ای است که بهتر است در حیطه اختیار افراد و خانواده‌ها باقی بماند. ایده‌ای که در پس این اشکال وجود داشت این بود که فرد باید به حال خویش گذاشته شود تا به دیدگاه‌های خود درباره اخلاق شکل دهد؛ دولت نه می‌تواند و نه مجاز است دیدگاهی در این باره داشته باشد. در این تلقی، دولت نباید به شخصیت شهروندان خود شکل دهد. من نیز معتقدم که اینجا باید خطی رسم کرد، اما این خط باید از خط سنتی - که ارزش‌ها را صرفاً در حوزه مسئولیت فرد و خانواده می‌دانست - متفاوت باشد؛ فکر می‌کنم که می‌توان استدلال کرد مکاتب، در شکل‌گیری شخصیت جوانان، نقش و مسئولیت بر عهده دارند.

استدلال برای این دیدگاه تقریباً به شکل زیر است. نخست، باید توجه کنیم که در اکثر جوامع مدرن، دولت مکاتب را تأمین می‌کند.^{۱۱} البته باید توجه داشت که در مورد تحصیلات جوانان تا سن شانزده سالگی، یا نهایتاً هجده سالگی، صحبت می‌کنم.

دوم، تقریباً جای بحث و تردید وجود ندارد که خواندن، نوشتن و حساب از مهم‌ترین اهداف مکاتب در هر جایی است. این به معنای این نیست که اهداف مکاتب در آن‌ها خلاصه می‌شود. اما اگر مکاتب، در زمینه آموزش سواد و حساب به دانش‌آموزان، موفق نباشند، همه قبول دارند که مکاتب در رسیدن به اهدافشان شکست خورده‌اند؛ چرا که در این صورت آنچه را که باید انجام می‌دادند، انجام ندادند.

سوم، دانش‌آموزانی که خواندن و حساب کردن می‌آموزند، به‌طور غیرقابل برگشتی در ادامه زندگی خویش تغییر می‌کنند. مهارت حساب کردن یا سواد همواره همراه آنان است و زندگی‌شان را دگرگون می‌سازد. اگر پدر و مادری با تحصیل فرزندش در مکتب مخالفت کنند، این فکر تقویت می‌شود که درباره مکتب رفتن دچار سوء تفاهم شده‌اند. اگر والدین به دولت اعتراض کنند که چرا کودکان را ملزم می‌سازد تا مهارت خواندن

و حساب‌کردن را یاد بگیرند، فکر نمی‌کنم اعتراضشان از منطق لازم برخوردار باشد، البته اگر از اساس منطقی داشته باشد. حتی مطمئن نیستم که کسی بتواند اعتراض آنان را ذره‌ای جدی بگیرد.

خواندن و حساب‌کردن مهارت‌های ارزشمندی‌اند که به باورهای اخلاقی ما شکل می‌دهند. گمان نمی‌کنم کسی بتواند این تفکر را که ما می‌توانیم بدون این دو در جامعه مدرن زندگی کنیم، به‌طور جدی قبول کند. بدون شک این مهارت‌ها، برای کسانی که از آن‌ها برخوردارند، خوب است و منافع فراوانی در پی دارد.

اگر این استدلال صحیح باشد، نشان می‌دهد که دولت برای شهروندانش هم مفهوم خیر اخلاقی را تبیین و هم آنان را به تعقیب آن تشویق می‌کند. این وضعیت بازتاب این واقعیت است که رفاه از مهم‌ترین ویژگی‌های دولت‌های مدرن است. نمی‌خواهم استدلال‌ها در مورد مناسب‌بودن رفاه برای دولت‌های مدرن را ارزیابی کنم؛ در حقیقت واضح است که احتمالاً برخی استدلال می‌کنند رفاه نباید جایی در دولت آزادی‌خواه داشته باشد.^{۱۲} با این حال، این اندیشه که مکاتب در راستای عدالت، باید فرصت‌های برابر در اختیار افراد قرار دهد و در راستای امنیت اجتماعی، در برابر بدبختی‌هایی که خود نمی‌توانند جلوی‌شان را بگیرند، باید امنیتشان را تأمین کند، می‌تواند پایه‌ی استدلال‌های مهمی قرار بگیرد، استدلال‌هایی که نشان می‌دهد رفاه باید بخشی از خدمات دولت باشد. این سخن الزاماً این نتیجه را در پی دارد که دولت باید تصویری از زندگی خوب ارائه کند. به‌نظر من، این مطلب اشاره دارد که دولت در حال حاضر هم این کار را انجام می‌دهد و هم باید انجام دهد. اگر این استدلال از اندک اعتباری برخوردار باشد، آنگاه این نظریه که دولت باید در قبال تصورات مختلف از زندگی خوب بی‌طرف باشد، نادرست است.^{۱۳}

حال پرسش این است که چگونه این سخن در مورد آموزش مدنی اعمال می‌شود؟ آیا این سخن بر دیدگاه ما درباره‌ی آموزش مدنی تأثیر می‌گذارد؟ روشن است که یکی از چیزهایی که در آموزش مدنی تحت‌تأثیر قرار می‌گیرد، تصور دانش‌آموزان از خوبی و زندگی خوب است. اما به‌نظر من، این سخن هیچ کاری را بی‌اعتبار نمی‌کند. آموزش مدنی، در کنار خواندن و حساب‌کردن، سرنشینان یک قایق‌اند و ظاهراً نمی‌توان به‌شکل اصولی میان آموزش مدنی و سایر دروس مکاتب مرز ترسیم کرد.

علی‌رغم آنچه در بالا گفته شد، ممکن است بخواهیم استدلال کنیم که آموزش مدنی باید به کودکان صرفاً تفکر درباره‌ی «مسائل سیاسی، نه سایر حوزه‌های زندگی» را یاد دهد.

«لیبرال سیاسی استدلال می‌کند که آموزش تأمل درباره سایر حوزه‌های زندگی به کودکان دقیقاً اقدامی فرقه‌گرایانه است، زیرا شرط لازم برای تقسیم حاکمیت سیاسی با شرایط عادلانه نیست». ۱۴ ایده این استدلال این است که اگر دولت آموزش مدنی را فقط در عرصه مسائل سیاسی دنبال کند، لزومی ندارد به تصورات کودکان از مفهوم خیر اخلاقی شکل دهد. اما این تمایز به دلایل ذیل قابل قبول نیست. نخست، دامنه مسائل سیاسی شدیداً مبهم و لغزنده است. دوم، مهارت‌های لازم برای تفکر درباره سیاست با مهارت‌های موردنیاز برای خودمختاری یا استقلال و شهروندی دموکراتیک کاملاً همپوشانی دارند. ۱۵ تفکر در مسائل سیاسی ناگزیر بر تصور کودکان از زندگی خوب تأثیر خواهد گذاشت، چنان‌که تفکر درباره شهروندی دموکراتیک نیز چنین کاری انجام می‌دهد و بر تلقی آنان از اینکه چه چیزی در سیاست و به‌طور کلی در زندگی بشری مهم است، تأثیر می‌گذارد.

آموزش مدنی و باورهای اخلاقی

با توجه به مباحث قبلی، معتقدم باید بپذیریم که آموزش مدنی بر تلقی دانش‌آموزان از اخلاق تأثیر می‌گذارد. اما این سؤال مطرح می‌شود که آیا نتیجه این استدلال این است که دولت وظایف نامحدودی برای شکل‌دادن به ظرفیت‌ها و اندیشه‌های جوانان دارد. قطعاً این‌گونه نیست. به‌طور کلی، دولت فکر نمی‌کند زمانی که در عرصه آموزش گام می‌نهد، تعهدات نامحدودی نسبت به همه افراد دارد. وظیفه دولت این است که کودکان را به مهارت‌های لازمی که همکاری عادلانه و مؤثر آنان را در جامعه تضمین می‌کند، مجهز سازد، به مهارت‌های حداقلی‌ای که بتوانند به‌کمک آن زندگی خود را بسنجند و از دیدگاه‌ها و معیارهای منطقی، برای توسعه دیدگاه خود درباره درست و نادرست و ارزیابی سیاست‌های عمومی و عملکرد مقامات دولتی، استفاده کنند. تنها وظیفه دولت در زمینه آموزش مدنی این است که برای بهبود عملکرد مؤثر جوانان در جامعه مدرن، به آنان آموزش‌های حداقلی ارائه کند. به نظر من، این تنها مصداقی از وظیفه کلی‌تر تأمین آموزش عمومی است، وظیفه‌ای که بدون شک، دولت آن را بر دوش می‌کشد. مطمئناً به‌نفع عموم جامعه است که جمعیت تا نقطه خاصی آموزش دیده باشد. جامعه مصرفی مدرن، برای اینکه عملکردی مناسب داشته باشد، به جمعیتی ماهر نیاز دارد. نظام مکتب روشی مؤثر برای برآوردن این نیاز اجتماعی است. این مهارت‌های موردنیاز تنها از نوع مهارت فنی نیست، بلکه شامل مهارت بیان ایده‌ها و دیدگاه‌ها و مهارت اقامه استدلال بر آن‌ها نیز می‌شود.

شاید کسی بگوید ملاحظاتی که اینجا درباره آموزش مدنی مطرح شد، تنها در مورد مکاتب دولتی کاربرد دارد، نه در مورد مکاتب فرقه‌ای یا مکاتب خصوصی. اما به نظر من این سخن درست نیست. همه مکاتبی که به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند، باید به حداقل استانداردهایی که درباره آموزش مدنی در اینجا بر آن استدلال کردیم، برسند. آن‌ها باید این کار را انجام دهند، زیرا بهترین مصلحت دانش‌آموزان است - در اینجا بهترین مصلحت دانش‌آموزان به معنای توانایی جلوگیری از فرزندنوکری است.^{۱۶}

برای اینکه کمی بهتر روشن کنم که رفتن به سمت تعلیم آموزش مدنی برای جوانان تا چه حد قابل توجیه است، دو مثال می‌زنم. تاکنون فرض بر این بود که اراده والدین و اراده مکتب یا دولت یکسان‌اند. اما اگر اختلاف داشته باشند، چه؟ مثلاً والدین می‌خواهند مکتب چیزی را آموزش دهد که مکتب نمی‌خواهد آموزش دهد؛ یا بالعکس، مکتب می‌خواهد چیزی را آموزش می‌دهد، که والدین نمی‌خواهند مکتب آن را آموزش دهد. اجازه دهید اولین نمونه را نه از حوزه آموزش مدنی، بلکه از زیست‌شناسی شاهد بیاورم. فرض را بر این بگذارید که والدین می‌خواهند مکاتب، در کلاس زیست‌شناسی، نظریه خلقت‌گرایی را آموزش دهد، دیدگاهی که می‌گوید جهان زنده از جهش اولیه به پستانداران پیشرفته تکامل نیافته است، بلکه از ابتدا همان گونه که اکنون هست، خلق شده و بدون تغییر باقی مانده است.^{۱۷} تا آنجایی که می‌دانم، این سؤال در اروپا مطرح نشده است، اما حدود بیش از ۷۰ سال در آمریکا مطرح بوده است. مکاتب می‌خواهند فرایند تکامل را آن‌گونه که زیست‌شناسی مدرن آن را می‌فهمد، آموزش دهد. اما به والدینی که چنین درخواستی دارند، چه باید گفت؟ به نظر دو نکته باید گفته شود. اول، لازم است به کودکان مطلبی آموزش داده شود که بر پایه بهترین نظریه موجود در هر زمان درست به نظر می‌رسد. نظریه تکامل تنها رقیب این زمینه است؛ لذا غیرمسئولانه است که معلم نظریه دیگری را آموزش دهد یا بگوید خلقت‌گرایی بر همان شالوده‌ای استوار است که نظریه تکامل بر آن مبتنا دارد. حقیقت این است که علم «شان معرفتی برجسته‌ای» دارد و «موفق‌ترین اقدام معرفتی انسان» است.^{۱۸} دوم، والدین موظف‌اند آنچه را که به نفع فرزندانشان است، انجام دهند. اگر والدین اصرار بورزند که به فرزندان چیزی تدریس شود که دانسته‌های کنونی ما آن را نادرست می‌داند، در انجام وظایف خود نسبت به فرزندانشان کوتاهی کرده‌اند.

مثال کاملاً قابل‌مقایسه در زمینه آموزش مدنی، موضوع نژادپرستی است. اگر

والدین درخواست کنند که اطلاعات مربوط به نژادپرستی از آموزش مدنی کنار گذاشته شود، به نظر من این درخواست نامعقولی است که هیچ مکتبی زیر بار آن نمی‌رود. این مورد کاملاً با همان مثال خلقت‌گرایی یکسان است. نژادپرستی، به‌عنوان نظریه‌ای که می‌گوید گروه‌های مختلف انسانی به دلیل تفاوت‌های عمیق بیولوژیکی از حقوق نابرابر برخوردارند، دیدگاه کاملاً مزخرفی است که متأسفانه بسیاری از مردم هنوز هم به آن معتقدند؛ به نظر می‌رسد مکاتب مؤظف‌اند برای رهایی دانش‌آموزان از این دام فکری، به آنان کمک کنند. این اقدام باعث می‌شود تا دانش‌آموزان از نژادپرستی، در قالب اقدامات عملی علیه اقلیت‌ها یا افراد متفاوت با آنان، احتراز بورزند.

اکنون به نمونه‌ای در زمینه آموزش مدنی اشاره می‌کنم که مکاتب می‌خواهند چیزی را آموزش دهند که والدین با آن مخالف‌اند. معلمان از بچه‌ها می‌خواهند تا در مورد شیوه‌های مختلف زندگی تفکر کنند. معلمان روش‌های مختلف زندگی بر پایه دین را به آنان معرفی می‌کنند: می‌کوشند به کودکان القا کنند که چگونه اسلام با مسیحیت متفاوت است، چگونه یهودیت با هر دو متفاوت است و شیوه‌های زندگی در نحله‌های مختلف مسیحیت چقدر با هم تفاوت دارند. آنان از بچه‌ها می‌خواهند متونی را بخوانند که ادیان مختلف و تأثیر هر یک بر شیوه زندگی پیروانش را معرفی می‌کند. آموزش درباره ادیان مختلف باید بخش مهمی از آموزش مدنی باشد، به‌ویژه در کشورهایی که ادیان متنوعی یافت می‌شود. حتی در کشورهایی که جمعیت آن‌ها از نظر دینی نسبتاً همگن هستند، مانند کشورهای اسکانیدیناوی، چنین آموزشی می‌تواند درک دانش‌آموزان را درباره قدرت و نفوذ دین غنا ببخشد. می‌توانیم تصور کنیم والدینی که به اسلام یا مسیحیت اعتقاد راسخ دارند، احتمالاً به این شیوه آموزش اعتراض کنند؛ از آنجا که آن‌ها می‌خواهند فرزندان‌شان روش خودشان را در امور اعتقادی به ارث ببرند، دوست ندارند در مکاتب چیزی تدریس شود که در این زمینه مزاحمت ایجاد می‌کند.

مکاتب و مسئولان آموزشی چه کاری باید انجام دهند؟ کاملاً واضح است که والدین حق دارند درباره دین فرزندان خود تصمیم بگیرند. اما آیا لازمه این امر این است که والدین می‌توانند اعتراض کنند فرزندان‌شان نباید از سایر ادیان مطلع شوند؟ باید متوجه باشیم که بحث بر سر این نیست که دفاعی از دین صورت بگیرد یا تلاشی برای ایجاد ایمان در کودکان انجام شود، بلکه مسئله صرفاً این است که آیا تلاشی برای آگاه‌ساختن آنان در مورد دین و تدریس این بخش مهم از زندگی به آنان انجام بگیرد یا نه. به نظر

می‌رسد این سؤال به این پرسش برمی‌گردد که آیا در مورد آموزش‌های لازم برای حداقل عملکرد در یک جامعه خاص صحبت می‌کنیم یا نه.

می‌توانیم با این پرسش شروع کنیم: آیا امکان دارد که در زمینه‌ای، دانش و آگاهی بیش‌ازحد و غیرضرور داشته باشید؟ آیا ممکن است دانش زیاد به کودک آسیب برساند؟ معمولاً مسلم می‌گیریم که دانش خوب است. اما در آموزش همیشه مسئله زمان‌بندی اهمیت دارد: آیا یادگیری این دانش در این مقطع زمانی برای کودکان خوب است؟ یادگیری برخی دانش‌ها ممکن است، در مرحله خاصی از زندگی آنان، به کودکان آسیب برساند. به‌عنوان مثال، آموزش زودهنگام مسائل جنسی به کودکان احتمالاً به آن‌ها آسیب می‌رساند یا اطلاع‌رسانی زودهنگام دربارهٔ مواد مخدر فایده‌ای برای کودکان در پی نخواهد داشت. به همین قیاس، برخی والدین ممکن است آگاهی‌دادن در مورد ادیان دیگر را در برهه حساسی از پیشرفت کودکان مضر ارزیابی کنند. منطقی است که انتظار داشته باشیم والدین بخواهند به ایمان دینی فرزندان خود شکل دهند و فکر می‌کنم این امر از زاویهٔ مصالح کودک به‌هیچ‌وجه مشکل‌ساز نیست. اما منطقی نیست که انتظار داشته باشیم کودکان در جامعهٔ مدرن با عقاید مذهبی خود تنها رها بشوند. آنان در طول زندگی خویش ناگزیر خواهند شد دربارهٔ عقاید مذهبی خود بحث و استدلال کنند. هنگامی که مکاتب به دانش‌آموزان دربارهٔ سایر ادیان و عقاید مختلف آموزش می‌دهند، صرفاً آنان را برای زندگی در جامعهٔ مدرن آماده می‌سازند. بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد که والدین بخواهند این قسمت از آموزش مدنی خیلی زودهنگام و در سنین پایین برای کودکان برگزار نشود، اما اینکه والدین بخواهند این بخش کلاً کنار گذاشته شود، منطقی نیست.

در کل، معیار اصلی برای اینکه چه کاری باید در آموزش مدنی انجام شود، بهترین مصالح کودکان است. اگر بین والدین و مکتب اختلاف وجود داشته باشد، پرسش این است که آیا صرفاً یکی از دو اقدام بیشترین نفع را برای کودک در پی دارد یا اینکه دربارهٔ دو اقدامی که هر دو به نفع کودک‌اند، اختلاف نظر معقول وجود دارد. اگر مورد از قسم دوم باشد، فکر می‌کنم اصل کلی این خواهد بود که والدین اجازه دارند بر اقدام مکاتب تأثیر بگذارند. البته شکل تأثیر والدین از کشوری به کشور دیگر متفاوت خواهد بود.

اگر بحث دربارهٔ اقدامی است که از زاویهٔ مصلحت کودک قابل دفاع نیست، اما والدین آن را درست می‌دانند، دولت باید به آن مبادرت ورزد. این وظیفهٔ روشن دولت

است که باید آن را انجام دهد، زیرا هر کودکی تنها محصول والدین خویش نیست، بلکه در آینده فرد بالغ و شهروند جامعه می‌شود. کودک نمی‌تواند و نباید مانند اموال اموال والدین خویش محسوب شود. کودک منافع خاص خود را دارد که باید به آن توجه کرد و احترام گذاشت. از آنجا که فرزندان از این شأن اخلاقی برخوردارند، والدین هرگز نباید مانع رشد آنان شود، بلکه باید آنچه را که بهترین منفعت را برای کودک در پی دارد، انجام دهند.^{۱۹} اگر والدین این تعهد را انجام ندهند، آنگاه دولت می‌تواند به انجام آن مبادرت ورزد و اطمینان حاصل نماید که مصالح کودک تأمین می‌شود.

آموزش مدنی گاهی اوقات برحسب وضعیت جامعه‌ای که می‌خواهد خود را حفظ کند، توجیه می‌شود. این طبیعی است، زیرا آموزش مدنی باید همیشه پاسخگوی نیازهای جامعه‌ای باشد که در آن اتفاق می‌افتد.^{۲۰} برای نمونه، محتوای آموزش مدنی در یونان و نروژ احتمالاً یکسان نخواهد بود. تاریخ هر جامعه، حقایق مربوط به ساختار اجتماعی، نظام سیاسی و توزیع حقوق و مسئولیت‌ها، و حتی افسانه‌ها و رؤیاهای آن جامعه همیشه بخشی از آموزش مدنی در آن جامعه خواهند بود. از این حیث، هر جامعه، با هر نظام سیاسی، آموزش مدنی متناسب خود را دارد. اما چنان‌که در این مقاله بحث کردم، آموزش مدنی بخش‌های کلی دیگری نیز دارد. در نظام دمکراتیک، آموزش مدنی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. هر دمکراسی‌ای که به حقوق فردی احترام می‌گذارد، ارزش ویژه‌ای برای جایگاه فرد در آن نظام قائل است. این ارزش، امکان اجبار فرد را برای پذیرش دمکراسی، سد می‌کند. تنها راه برای پذیراندن دمکراسی به فرد از خلال آموزش و اقناع است. به همین دلیل، آموزش مدنی در دمکراسی بسیار مهم است.

راه‌ها و روش‌های مختلفی در آموزش مدنی امتحان شده است. هیچ اتفاق نظری، درباره بهترین راه یا بهترین روش آموزش ارزش‌های مدنی، در میان نیست. نشانه‌هایی وجود دارد که شیوه سنتی آموزش واقعیت‌ها در مورد جوامع، توسعه اجتماعی و حقوق افراد می‌تواند نتیجه دهد.^{۲۱} فعالیت برنامه‌ریزی شده در کلاس با کودکان، هم در قالب جست‌وجوی اطلاعات و ایده‌ها و هم در قالب تولید مطالب، گزینه دیگری است. گزینه سوم بحث بین خود کودکان است، بحثی که معلم غالباً، نه همیشه، بر آن نظارت دارد، اما همیشه چنین نظارتی لازم نیست. این شیوه از بحث احتمالاً با متنی که کودکان آن را خوانده‌اند یا ایده‌ای که به آن‌ها معرفی شده است، پیوند وثیقی دارد. افزون بر این موارد، راه‌های خیلی بیشتری نیز برای تعلیم آموزش مدنی وجود دارد. با این حال،

احتمال می‌رود که هیچ یک از روش‌ها گزینه درست نباشد. انواع مختلفی از مطالب آموزشی مورد نیاز است.

نتیجه

از آنچه گفتیم چه نتایجی می‌توان گرفت؟ من استدلال کردم که آموزش ضرورتاً بر تلقی دانش‌آموزان از اخلاق تأثیر می‌گذارد. این سخن هم درباره حساب و سوادآموزی صدق می‌کند و هم درباره آموزش مدنی. مهم‌ترین چیز این است که بدانیم آموزش مدنی برای پیشرفت جوانان اگر مهم‌تر نباشد، دست‌کم به اندازه سایر رشته‌هایی که در مکتب تدریس می‌شوند، مهم است. رشد اخلاقی و اجتماعی روندی طبیعی مانند افزایش قد یا بالارفتن سن نیست. والدین و مکتب از موقعیت بسیار خوبی برخوردارند تا بر رشد اخلاقی و اجتماعی جوانان تأثیر بگذارند. برای اینکه شهروندان آینده جوامع مدرن تا بتوانند برخی ویژگی‌های ارزشمند این جوامع را حفظ کنند، باید به چنین رشدی تشویق و ترغیب شوند. قابل توجه است که حفظ این ویژگی‌ها را برای نسل‌های آینده سرلوحه کار خویش قرار دهیم. بهترین و مؤثرترین راه برای این کار این است که این گرایش را در جوانان القا کنیم که این ویژگی‌ها پسندیده و این دانش و فضیلت‌ها ضروری‌اند تا بدانند و بفهمند چرا می‌خواهیم از چنین جامعه‌ای حراست کنیم. استقلال در قضاوت و عمل، رواداری، احترام به دیگران و قانون‌پذیری از نمونه‌های این‌گونه فضایل ضروری‌اند. اما این نکته را نباید فراموش کرد که این‌ها حداقل موارد ضروری‌اند. دولت نباید متعهد شود که فضایل افراد را به‌طور کامل توسعه دهد، زیرا این امر باید به خانواده و در نهایت به افراد واگذار شود تا درباره آن تصمیم بگیرند و انجامش دهند. امیدوارم در این نوشتار توضیح داده باشم که چرا آموزش مدنی باید به اندازه سایر مضامین درسی مکاتب جدی گرفته شود و اهم مسائل این حوزه را تدریس کند.^{۲۲}

- ¹. Sometimes civic education is thought to be the result of general schooling without any specific school discipline dealing with the problems of political education. Richard Pring: 1999, 'Political Education: Relevance of the Humanities', *Oxford Review of Education*, **25**, 1–2 argues against a special discipline of civic education in schools and thinks that the humanities serve the purposes of political education better. Very often it is not made clear at all which sense we are talking about.
- ². See Elizabeth Fraser: 1999, 'Introduction: The Idea of Political Education', *Oxford Review of Education* **25**(1–2), 6–7.
- ³. See Galston: 1991, *Liberal Purposes. Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 214–215.
- ⁴. Amy Gutmann: 1989, 'Undemocratic Education', in N.L. Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge MA, p. 74. This quotation should not be taken to indicate Gutmann's own views.
- ⁵. See W.A. Galston: 1991, *Liberal Purposes. Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*, Cambridge University Press, Cambridge. Galston argues for the view that the liberal state ought not to be neutral about the good life throughout the whole book but in Chapter 10, pp. 213–237 he argues for a specific set of virtues required by the liberal state. There are three categories: general virtues, virtues of the liberal economy and the virtues of liberal politics. His views are similar to some of the things I say.
- ⁶. Racism is discussed further later in the essay. I take it to be plausible that racism as the view that two groups of people should not enjoy equal rights on the basis that one of them is biologically inferior to the other is false. It is false in the same sense as the sentence "The sun revolves around the earth" is false. This view about truth and falsity should not be confused with authoritarianism. Authoritarianism is not a view about truth and falsity but about how we should approach certain opinions, e.g that some views should not be questioned.
- ⁷. The notion of citizens and citizenship deserves discussion. Michael Walzer distinguishes between passive and active citizenship. The civic education argued for here includes elements of both although the passive form is more prominent. See his *Obligations. Essays on Disobedience, War and Citizenship*, Harvard University Press, Cambridge, MA, pp. 203–228, esp. 205–211.
- ⁸. This is a limited description of the child's best interests. It is a contested notion. Parents might argue that it is in the child's best interest to believe in the superiority of certain races or that it is in its best interest to believe literally everything that is in the Bible and disbelieve everything that contradicted it. See E. Callan: 1997, *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*, Oxford University Press, Oxford, p. 141. As I do not want to explore this issue here I only want to assume the limited conception of a child's best interests that includes those minimal features that enable children to function in a modern society. This approaches what Callan calls education as an antidote to filial servility, pp. 152–161, esp. p. 157. Ultimately the best interests of the child must depend upon a theory of human nature.
- ⁹. I. Scheffler: 1985, *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Boston, p. 15.
- ¹⁰. I. Scheffler: 1985, *ibid.*, pp. 14–15.
- ¹¹. It does not matter what arrangements are adopted in a particular society. In some primary schools might be supplied by the local authorities, secondary schools by the state. Or if we have a federal state no schools or universities might be supplied by the federal state but only the constituent states. This does not matter for my argument.
- ¹². See R. Nozick: 1974, *Anarchy, State and Utopia*, Blackwell, Oxford.
- ¹³. See Amy Gutmann: 1989, *ibid.*, p. 74. This is a conclusion Galston, 1991, argues for but not with these premisses. It should be noted that this conclusion is compatible with Stephen Macedo's interpretation of the neutrality of political principles. In his view they are neutral "only in being

publically justified independently of religious and other comprehensive claims”: 1995, ‘Liberal Civic Education’, *Ethics* (April), 477. This means that any notion of the good argued for on these premisses counts as politically neutral. I am not clear if what has been claimed in this essay might count as politically neutral but it is certainly a candidate. This is a different notion of neutrality from the one I am discussing.

¹⁴. See Amy Gutmann: 1995, ‘Civic Education and Social Diversity’, *Ethics* (April), 105, 573.

¹⁵. This is a point Gutmann makes. See 1995, *ibid.*, 573.

¹⁶. See S. Macedo: *ibid.*, 486.

¹⁷. I assume that creationism is argued for as a scientific theory, not a religious one. See Henry M. Morris, *Scientific Creationism* and Stephen Jay Gould: 1991, ‘Evolution as Fact and Theory’, as cited in R.J. Fogelin and W. Sinnott-Armstrong (eds.), *Understanding Arguments*, Harcourt Brace Jovanovich, San Diego, pp. 373–388. Arguing for creationism as a religious doctrine raises different issues.

¹⁸. See S. Haack: 1998, *Manifesto of a Passionate Moderate*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 94 and 100. It seems to me that neither prejudice nor religious belief that contradict well established scientific theories or facts can have no claim to the same status as science. This supports Callan’s point about educational minimalism as unsatisfactory. See *ibid.*, pp. 170–171. See also Stephen Macedo’s discussion of Darwinism and creationism in, *ibid.*, p. 476. Galston’s discussion of science and religion, *ibid.*, pp. 111–113, seems to me unsatisfactory because he is not willing to contemplate the special epistemic place that science has.

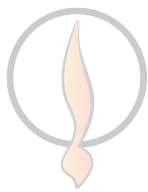
¹⁹. See note 8.

²⁰. See Callan: 1997, *ibid.*, p. 90.

²¹. See Elizabet Fraser: 1999, *ibid.*, pp. 9–10.

²². I hope this essay contributes to the answer of the question: “Können wir den Bildungsbegriff in Europa des 21. Jahrhunderts auf ein gemeinsames Menschenbild bauen, und finden wir zu gemeinsamen Zielen für das Lernen?” See Ludger Kühnhardt: 1998. ‘Einführung’, in Andreas Beierwaltes (Hrsg.), *Lernen für das neue Europa*, Baden-Baden Nomos Verlagsgesellschaft, p. 9.





بنیاد اندیشه

تاسیس ۱۳۸۴