

آموزش شهروندی به مثابه یادگیری درباره دیگری*

جک راسل واینستین

سیدمهدی موسوی**

چکیده: هدف این مقاله بررسی روش‌های مناسب برای آموزش شهروندی به دانش‌آموزان در کشورهای تکثرگرا و توضیح اهمیت ذاتی این آموزش است. در این بحث، درباره اینکه دانش‌آموزان برای نقش سیاسی آینده‌شان به‌عنوان مشارکت‌کننده در دمکراسی چگونه بهتر آماده شوند و ما نظریه‌پردازان چگونه باید نهادهای آموزشی و برنامه‌های درسی را سامان دهیم تا از آموزش کافی دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری سیاسی اطمینان حاصل شود، پیشنهادهایی ارائه می‌دهم. مقاله به شش بخش تقسیم شده است. در دو بخش اول، استدلال می‌کنم که اجتماع یک فهم آموختنی است و چنین آموزشی، حتی هنگامی که از تعهدات لیبرال پشتیبانی کند، نمی‌تواند بی‌طرف باشد. برای ورود به ماهیت دوام‌دار تعارضات موجود در جوامع تکثرگرا، از «سنت قرارداد اجتماعی» بهره می‌برم. در بخش‌های سوم و چهارم، شکلی از تعلیم و تربیت را طرح می‌کنم که به آموزش دانش‌آموزان درباره آنچه «تعارض شناختی» می‌نامم، اختصاص دارد. استدلال می‌کنم که در این شیوه، هنر، به‌معنای عامش، بر دیگر رشته‌ها باید اولویت یابد. در بخش پنجم، به بررسی دو مشکل ذاتی شیوه تعلیم و تربیت موردنظر می‌پردازم: اول اینکه به نظر می‌رسد این رویکرد آموزش تمامی دیدگاه‌ها را طلب می‌کند و دوم اینکه باعث

* این نوشتار ترجمه‌ای است از:

Weinstein, Jack Russell. "Neutrality, pluralism, and education: Civic education as learning about the other." *Studies in Philosophy and Education* 23, no. 4 (2004): 235-263.

** دکتری جامعه‌شناسی و پژوهشگر مؤسسه مطالعات پیشرفته فرهنگی در جرمنی

Email: sayed.mosawi@kwi-nrw.de

ایجاد اضطراب در بین دانش‌آموزان می‌شود. در بخش آخر، نظریه سیاسی را فرامی‌خوانم تا نقش هماهنگی را در عدالت دوباره بررسی کند. در نهایت، نتیجه می‌گیرم که تضاد مدیریت‌شده توصیف سازمانی قابل‌قبول‌تری از ساختارهای سیاسی لیبرال ارائه می‌دهد.

تعریف مسئله: اجتماع آموختنی است

تکثرگرایی مهم‌ترین مسئله سیاسی دوران مدرن است. ناکامی‌های ناگوار قرن بیستم - هولوکاست، تلفات انسانی وارده در اروپا طی دو جنگ جهانی، از بین رفتن پی‌درپی نظم‌های اجتماعی در کشورهای حوزه بال‌تیک، مداخله دو ابرقدرت در حال جنگ در آسیا و آمریکای مرکزی، رهاسازی پسااستعمارگراییانه قاره آفریقا - طرح این سؤال را اجتناب‌ناپذیر می‌کند: آیا جمعیت‌های متنوع هرگز می‌توانند امیدوار باشند که در شکلی از هماهنگی در کنار هم زیست کنند؟ اما با ظهور ارتباطات و سفرهای جمعی و با افزایش سرعت اقتصاد جهانی، پاسخ به این سؤال قبلاً داده شده است. انسان‌ها بار دیگر در حال مهاجرت‌اند و یکی از نتایج گریزناپذیر این مهاجرت ماهیت متنوع دولت مدرن است، چه آن را بپسندیم و چه نپسندیم. از همین روی، به جای طرح پرسش درباره امکان اجتناب از چنین تنوع و گوناگونی - که به‌نظرم میسر نیست - باید سؤال شود که چگونه تعدد و تکثر مردم می‌تواند بهتر سامان یابد. همچنین لازم است پرسیده شود که ما افراد مدرن چگونه باید ایده اجتماع بدون مکان را درک کنیم.

مفهوم اجتماع مشکل‌ساز است و علتش تا حدودی به فراگرفتنی بودن آن برمی‌گردد. شناخت اجتماع محصول نوعی پروسه آموزشی است که از طریق آن، فرد تاریخچه آن اجتماع را می‌فهمد؛ این تاریخچه به‌نوبه خود چارچوب شناختی و انتقادی اصلی را برای تفکر منطقی، نشانه‌شناسی تعاملات اجتماعی و طراحی و جهت‌دهی عاطفی فراهم می‌سازد.^۱ شیوه‌های تفکر و فهم وابسته به فرهنگ است و از فرهنگی تا فرهنگ دیگر فرق می‌کند. خود تفکر انتقادی مبتنی بر چشم‌انداز است؛ به همین دلیل، شیوه اندیشیدن ما بستگی به این دارد که اجتماع ما چگونه «نمونه‌های مرتبطی» را که با الگوهای تفکر منطقی منطبق قلمداد می‌شوند، قالب‌بندی می‌کند (مکینتایر ۱۹۸۸، ص ۳۳۲).

تنوع در معیارهای عقلانیت امکان ژرف‌اندیشی سیاسی در سطح جهانی را دشوارتر می‌سازد. وجود چنین شیوه‌های مختلف از تفکر انتقادی احتمال حل معضلات اخلاقی و سیاسی انسانی را از طریق توسل به نوعی خرد جهانی و فراگیر - همان گونه که در

امر مطلق کانت یا وضع نخستین رالز ترسیم شده است - کاهش می‌دهد. تکثرگرایی واقعی باید تنوعی را تبیین کند که عمیق‌تر و فراتر از شاعر و آیین‌های گوناگون یا شکل‌های مختلف جهل و تعصب است.

در این فضا، تکثرگرایی یا پلورالیسم به وضعیت سیاسی‌ای اشاره دارد که در آن، مردمان با اعتقادات و پیشینه‌های اساساً متفاوت به‌طور برابر در حکومت‌داری مشترک سهیم شده و درون مرزهای مشترک زندگی می‌کنند.^۲ در فلسفهٔ سیاسی معاصر، تکثرگرایی اغلب در حوزهٔ نظریه لیبرال معاصر و آرای منتقدان آن قرار می‌گیرد. لیبرالیسم، در تعریف مطرح و غالبش، نوعی ساختار سیاسی در نظر گرفته می‌شود که در آن دولت، در مورد مسائل مربوط به اینکه کدام زندگی خوب است، بی‌طرف می‌ماند (دورکین ۱۹۸۷). در این سیستم، انتخاب اولیت‌های اجتماعی حق مسلم هر شهروند است؛ در نتیجه، شهروند عامل آزاد و بدون محدودیتی قلمداد می‌شود که می‌تواند در حکومت‌داری مشارکت ورزد.

از نگاه اکثر فلسفه‌های سیاسی پساهازی، مشروعیت سیاسی بر رضایت مردم یا حکومت‌شوندگان مبتنی است. لیبرالیسم معاصر، در راستای محدودکردن دامنهٔ این مشروعیت، پیشنهاد می‌کند که رضایت مردم فقط زمانی معتبر است که آگاهانه باشد و از طریق مشارکت منظم در فرایندهای قانون‌گذاری منصفانه و باز حاصل شود. پس لیبرالیسم و تکثرگرایی متضمن دمکراسی هستند.

دمکراسی کثرت‌گرا به شهروندانی نیاز دارد که حداقل، توانایی اشتراک در پروسه قانون‌گذاری را داشته باشند. از همین رو، این نوع دمکراسی به ماهیت و هدف آموزش بستگی دارد. حتی اگر تعریف ارسطو از انسان به‌عنوان حیوان سیاسی را در ساده‌ترین شکل آن بپذیریم، بازهم نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم که مردم از بدو تولد موجوداتی مشارکتی باشند. همچنین نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم کودکانی که به سن تمییز - یا سنین وضعی یا آیینی بلوغ و تکلیف - می‌رسند به یک‌باره قادر به تصمیم‌گیری سیاسی مناسب باشند. انسان‌ها باید شهروند بودن را فراگیرند. چنان‌که جان دیویی می‌نویسد: از آنجا که آموزش نوعی فرایند اجتماعی است و انواع مختلفی از جوامع وجود دارد، معیار انتقاد و ساخت آموزش در بردارندهٔ آرمان‌های اجتماعی خاص است. به‌منظور اندازه‌گیری ارزش هر شکل از زندگی اجتماعی دو نکته را می‌توان مبنا قرار داد: یکی میزان اشتراک منافع گروه میان اعضای آن و

دیگری وسعت و آزادی تعامل آن با سایر گروه‌ها ... چنین جامعه‌ای باید از نوعی آموزش برخوردار باشد که در افراد علاقه شخصی به روابط اجتماعی، کنترل و پرورش برخی عادات ذهنی را ایجاد کند، عادات ذهنی‌ای که تغییرات اجتماعی آرام و دور از هرج و مرج را تضمین می‌کنند (دیویی ۱۹۹۷، ص ۹۹).

ما تأمل و مشارکت سیاسی را از طریق آموزش رسمی و غیررسمی تعلیم می‌بینیم. از آنجا که شهروندی به آموزش نیاز دارد، فکر می‌کنم منطقی است که برخی روش‌های آموزشی را بهتر قلمداد کنیم، اگرچه تکثرگرایی واقعی باید امکان هم‌زیستی نظام‌های آموزشی هم‌تراز و به یک اندازه کافی را پذیرا باشد. در این مقاله، برخی از روش‌ها و مبانی نظری پیشنهادهای تعلیم و تربیتی خود را بررسی می‌کنم.

آموزش لیبرال جانب‌دارانه و ظرفیت انتخاب

چنان‌که قبلاً گفته شد، لیبرالیسم به‌طور سنتی برحسب بی‌طرفی تعریف شده است. با این حال، چنین تعریفی کافی نیست. بی‌طرفی مطلق در موضوعات سیاسی غیرممکن است. از همه روشن‌تر مورد ممنوعیت مناقشه‌ناپذیر قتل است که بی‌طرفی دولت را نقض می‌کند. این ممنوعیت به‌عنوان مثال فرض می‌گیرد که زندگی‌ای خوب است که نابهنگام توسط دیگران، بدون طی مراحل عادلانه دادرسی، پایان نیابد. بنابراین دولت واقعاً بی‌طرف نمی‌تواند قتل را منع کند و البته این از هیچ منظری قابل قبول نیست. به‌علاوه، لیبرالیسم به این دیدگاه قائل است که زندگی خوب و سعادت‌مند همان زندگی آزاد است. آزادی یکی از فضایل اصلی موردپذیرش لیبرالیسم است. هرچند انتخاب آزادی به‌جای قیود و محدودیت‌ها بی‌طرفی را نقض می‌کند، این تعهد جانب‌دارانه، به‌شکلی غیرقابل برگشت، در هسته اصلی نظریه لیبرال نهفته است. سرانجام، بی‌طرفی در افراطی‌ترین شکل آن به‌معنای عمل نکردن است. با این حال، صرف نظر کردن از عمل، خودش، نوعی عمل اختیاری است. بنابراین بی‌طرفی مطلق غیرممکن است و کارهای اخیر در تئوری لیبرال سعی دارد از ادعاهای سنتی لیبرالیسم، دربارهٔ اتخاذ نوعی دیدگاه ارزشمندی، فاصله بگیرد.^۳

لیبرالیسم دربارهٔ آموزش نیز بی‌طرف نیست؛ چرا که اولاً زندگی همراه با سنجش و تفکر عقلانی سیاسی را برتر از زندگی‌ای می‌داند که فرد عمل‌کننده یا کنشگر نتواند از میان گزینه‌های مختلف دست به انتخاب بزند. به‌شکلی کمتر انتزاعی می‌توان گفت آموزش شهروندی نمی‌تواند بی‌طرف باشد، زیرا نمی‌تواند از آموزش نادرستی موضوعاتی

همچون نژادپرستی و جنسیت‌زدگی یا سکسیزم پرهیز کند. آموزش تعصب یا منع‌نکردن از آن با بنیان پروسه سیاسی لیبرالیسم در تعارض است. این امر مشارکت گروه‌هایی را که مورد تعصب قرار می‌گیرند، محدود می‌کند.^۴ دمکراسی واقعی برابری سیاسی اساسی را طلب می‌کند.

از آنجا که یکی از اهداف اصلی آموزش شهروندی ترویج ساختار و ایدئولوژی دولت است، باید برابری را تعلیم دهد. آموزش نیروی مهمی در حفظ پیوستگی و ثبات سیاسی بین نسل‌ها است. بدون نقش خودپرورانهٔ دولت، نهادها به سرعت تضعیف می‌گردند، دولت بی‌ثبات می‌شود و سازمان‌دهی سیاسی به پایان می‌رسد. انکار اینکه دولت در قبال پرورش خود مسئولیت دارد، به معنای رد اصل مفهوم نظم سیاسی است. اما در عین حال، در دولتی که مشروعیت آن وابسته به رضایت مردم است، نباید با حذف توانایی دانش‌آموزان برای انتخاب اعتراض و شورش یا حتی رد ساختار سیاسی مسلط، آن‌ها را مورد رفتار غیرصادقانه و گمراه‌کننده قرار داد. بدون توانایی برای انتخاب نارضایتی، رضایت‌داشتن مفهوم خود را از دست می‌دهد.^۵ از همین روی، دانش‌آموزان باید دربارهٔ زندگی سیاسی آموزش ببینند، اما دکتترین خاصی به آن‌ها تلقین نشود. شهروندان هنگامی که با جایگزین‌های واقعی روبه‌رو می‌شوند، باید بتوانند وفاداری سیاسی خود را دوباره ابراز کنند، آن‌هم از سر انتخاب و در زمینه‌ای که به آن‌ها اجازه عدم توافق و رضایت را می‌دهد. و این تنها زمانی میسر است که نپذیرفتن نظم سیاسی موجود یک امکان شناختی واقعی باشد. آموزش شهروندی باید، بیش و پیش از هر چیز، شهروندانی پرورش دهد که در سیستمی تعلیم دیده‌اند که اجازه نپذیرفتن را به آنان می‌دهد. آموزش شهروندی باید به آنان بیاموزد که قدرت دولت نه اصلی است و نه مطلق. توصیفات سنتی از لیبرالیسم به‌عنوان سیستمی که فرد در آن نسبت به جامعه مقدم است، تنها از این جهت اهمیت ندارد که نوعی تجربهٔ واقعی پیشاسیاسی را برای افراد مسلم فرض می‌کند، بلکه از این جهت نیز اهمیت دارند که با محور قرار دادن افراد، نقش امکان نپذیرفتن هرگونه نظم سیاسی خاص را نیز برجسته می‌کند. مقدم‌دانستن فرد نشان‌دهنده تقدم انتخاب اصیل است.

مفهوم افراد پیشاسیاسی ماحصلی از سنت قرارداد اجتماعی است. اگرچه توصیفات دیگری نیز می‌تواند برای تشریح امکان‌گزینش و انتخاب کافی باشد، قرارداد اجتماعی هنوز هم استعارهٔ آشنا و مفیدی در این زمینه است که به کنشگران در فهم پروسهٔ رضایت

سیاسی کمک می‌کند. بر اساس چارچوب قرارداد اجتماعی، کنشگران، در وضعیتی که امکان رضایت آگاهانه وجود دارد، در ازای منفعی که از توافق پایاپای با دیگر کنشگران عایدشان می‌شود، با مقررات جامعه موافقت می‌کنند. این اساس مشروعیت سیاسی را تشکیل می‌دهد، زیرا بر اساس چارچوب قرارداد اجتماعی، همه کسانی که تحت اقتدار سیاسی هستند، رضایت داده‌اند که تحت چنین شرایط حاکمی اداره شوند. از این منظر، جامعه از یک سو عرصه‌ای است برای بدهبستان یا دادوستد و از سوی دیگر عرصه‌ای است برای تصمیم‌گیری آگاهانه سیاسی برای پابندی به قوانینی که مناسب و دارای ارزش پایدار و موجه محسوب می‌شوند. از این جنبه، قرارداد اجتماعی واقعیت دارد و نمایانگر فرآیندهای شناختی واقعی افراد در دنیای واقعی است.

هنگامی که قرارداد اجتماعی به این صورت فهمیده شود، نمی‌توان فرآیند رضایت و موافقت را نوعی واقعه پیشاسیاسی یا فرضی درک کرد که جامعه را ایجاد می‌کند. در عوض، آن را می‌توان پروسه‌ای دانست که کنشگران خاص تصمیم می‌گیرند تا پایگاه خود را به‌عنوان شهروند بیان نمایند؛ این کار می‌تواند، از طریق موافقت دائمی با قوانین اجتماع یا به‌تعبیری از طریق پذیرش صلاحیت دولت در مجازات قانون‌شکنان، انجام گیرد. در اینجا نکته کلیدی ماهیت دائمی رضایت است. قرارداد اجتماعی را می‌توان استعاره‌ای برای تجربه پدیدارشناختی انتخاب رعایت یا نقض قواعد و عنعنات تثبیت‌شده در هر لحظه از زندگی کنشگر درک کرد. شهروند در هر لحظه با امکان بازتولید قرارداد اجتماعی مواجه می‌یابد، مانند زمانی که بررسی می‌کند آیا قبل از عبور از خیابان منتظر تغییر چراغ راهنما باشد یا نه. هنگامی که کنشگران به این می‌اندیشند که با نبود هیچ موتری، هنوز هم باید در گوشه خیابان منتظر تغییر چراغ راهنما بنشینند یا نه، در واقع در حال پرسش از خود هستند که آیا این قانون سیاسی خاص - توجه به چراغ راهنمایی برای عبور از خیابان - در این وضعیت و در این زمان خاص باید در مورد آن‌ها اعمال شود یا نه. امکان طرح این سؤال که آیا کنشگر از علائم چراغ راهنمایی تبعیت خواهد کرد یا نه، خود نشانه آن است که کنشگر ظرفیت عمل‌کردن و رای محدودیت‌های قوانین سیاسی را دارد.

قرارداد اجتماعی مدرن را نمی‌توان ذاتاً مداوم و ماندگار دانست. به‌عبارت دیگر، همان طور که هابز توصیف می‌کند، شکستن قرارداد اجتماعی به‌معنای نابودی کامل جامعه سیاسی نیست. کاملاً امکان‌پذیر است که از جامعه سیاسی قدم بیرون گذاشت

و از طریق پذیرش مجدد، بار دیگر به آن پیوست، هرچند که چنین امری در هر شرایطی ممکن نیست. اگر عابر پیاده مقررات را نادیده بگیرد و از وسط خیابان عبور کند، در صورت تصادف با موتر، ادعای او نامشروع تلقی خواهد شد، مگر اینکه موتر با سرعت نامعقولی در حال حرکت بوده باشد. هنگامی که مقررات مربوط به چراغ راهنما نادیده گرفته شوند، به‌تبع آن، جنبهٔ بده‌بستان یا دادوستد قرارداد اجتماعی - یعنی انتظار اینکه شخص بتواند با خیال راحت از خیابان عبور کند - نیز نفی شده است. از منظر نظریهٔ سیاسی، حتی یک تخلف جزئی، مانند عبور برخلاف چراغ راهنمایی، نشانی از زوال و بدتر شدن نظم سیاسی است؛ با وجود این، بیانگر نابودی کامل دولت نیست.

یکی از مهم‌ترین دلایل درک قرارداد اجتماعی به‌مثابهٔ امری چندپارچه و نه مداوم از بین رفتن حق خروج شهروندان است. به‌طور سنتی، توانایی همیشگی شهروندان بر ترک جامعهٔ سیاسی از تئوری رضایت ضمنی حمایت می‌کند. با این حال، در دنیای مدرن کنونی، جایی برای رفتن نمانده است: تمامی زمین‌های قابل سکونت تحت‌کنترل شکلی از ساختارهای حکومتی است. حداکثر، کنشگران می‌توانند بین رژیم‌های نسبتاً مشابه یا غیرمشابه انتخاب کنند، آن‌هم در صورتی که حکومت‌ها اجازه مهاجرت به خارج از کشور و داخل شدن به دیگری را بدهند؛ اما انسان‌ها دیگر نمی‌توانند انتخاب کنند که در هیچ جامعهٔ سیاسی نباشند. برای اینکه قرارداد اجتماعی بتواند، به‌عنوان استعاره‌ای قابل قبول برای رضایت و توافق نسبت به یک نهاد سیاسی، باقی بماند، لازم است تا منسوخ شدن حق خروج از جامعهٔ سیاسی را در نظر بگیرد.

مواردی که در آن کنشگر ملزم می‌شود بین پذیرش یا عدم پذیرش نظم سیاسی دست به انتخاب بزند، بی‌شمار است، حتی اگر شکل‌های سنتی مشارکت، همچون اشتراک در انتخابات، را در نظر نگیریم. در نتیجه، شهروندانی که در کشوری لیبرال آموزش می‌بینند باید به‌سوی زندگی سرشار از انتخابی سوق داده شوند که در آن امکان طرد و پذیرش امکان‌های مختلف وجود دارد. آموزش شهروندی باید بر آموزش تفکر انتقادی بنا نهاده شده باشد. این آموزش باید آنچه را به‌طور سنتی عقلانیت عملی نامیده می‌شود، پرورش داده و به‌شیوه‌ای قابل فهم - احتمالاً در قالب منطق موجبات، آن‌هم با زبانی عامیانه و غیرفنی - دانش‌آموزان را با گزینه‌ها و امکان‌های دیگر آشنا سازند. شهروندان باید بتوانند جهان‌های ممکن را تصور کنند. آن‌ها باید با خصلت امکانی قضایای شرطیه آشنا شوند و واقعاً بتوانند از خود بپرسند که اگر تصمیم به پذیرش یا رد ایدئولوژی

سیاسی خاصی بگیرند، جهان چگونه خواهد بود. از این حیث، آرمان لیبرالیسم نوعی از اگزیستانسیالیسم است، زیرا دانش‌آموزان باید طوری آموزش ببینند که گویی انتخاب رادیکال یک امکان است، حتی اگر چنین انتخابی به‌وضوح فراتر از توانایی‌های انسانی باشد.^۶ به همین دلیل، اگزیستانسیالیسم شکلی از آرمان لیبرالیسم است. اینکه انتخاب رادیکال، به‌رغم ناممکن بودن، چنان توصیف می‌شود که گویی ممکن است، بخش مهمی از ماهیت دوگانه لیبرالیسم است. لیبرالیسم نظریه‌ای است که در طرح و چوکات خود در پی نتیجه‌ای ذاتاً غیرقابل تحقق است. ایدئال‌های سیاسی به ما جهت می‌دهند و قانون‌گذاری آن‌ها را با کاربردهای عملی همراه می‌کند.

آموزش تعارض شناختی

پیشنهادم، برای نگهداشت ظرفیت انتخاب و گزینش، این است که دانش‌آموزان درباره آنچه «تعارض شناختی» می‌نامم، آموزش ببینند. تعارض شناختی را می‌توان حالتی ذهنی تعریف کرد که در آن کنشگر قادر به انتخاب است، می‌داند چنین قدرتی دارد و آگاه است که باید بین گزینه‌های رقیب دست به انتخاب بزند، اما در عین زمان، آگاهی دارد که در صورت انجام چنین انتخابی، تسکین حالت عاطفی او تضمین نمی‌شود، بلکه این انتخاب‌ها لزوماً به تعارض بیشتر می‌انجامد و ممکن است راه‌حلی حتمی در پی نداشته باشد.

آموزش درباره تعارض شناختی، ابزاری برای تعلیم درباره تشخیص معیارهاست. دانش‌آموزان باید بر همین منوال آموزش ببینند، زیرا آن‌ها، به‌عنوان کنشگر، مسئول جست‌وجوی یک نظم عقلانی هستند که از طریق آن بتوانند بین گزینه‌های رقیب یکی را انتخاب کنند. این نوعی فرآیند و ایدئال است که به ذهن تحمیل می‌شود. همان طور که ریچارد پُل می‌نویسد:

بنیاد اندیشه
تابستان ۱۳۹۴

ذهن، به‌طور خودجوش اما غیرانتقادی، برای خود اقتدار معرفتی قائل می‌شود. از همین روی، فرآیند یادگیری تفکر انتقادی پروسه عجیبی است که ظرفیت‌های صرفاً بالقوه در اندیشه انسان را می‌پروراند و به‌بهای آنچه به‌شکل خودجوش از درون انسان فعال می‌گردد و با جامعه‌پذیری عادی تقویت می‌شود، آن‌ها را توسعه می‌دهد. این نه طبیعی است و نه اجتناب‌ناپذیر، یا حتی متداول، که ذهن خود را از منظر عقلانی نظم داده و به‌سمت ارزش‌ها، اعمال و عقاید عقلانی، نه خودمحور، جهت دهد (پُل ۱۹۸۹، ص ۳۵).

در نتیجه، تفکر انتقادی به‌معنای دورشدن از چشم‌اندازی است که نه بر اساس معیار جهان‌شمول، بلکه طبق معیار صرفاً خودمحورانه، عقلانی محسوب می‌شود، چشم‌اندازی که به طیف گسترده‌ای از عناصر متکی است. جست‌وجو برای یافتن نظم منطقی ممکن است اساساً احساسی باشد؛ چنین جست‌وجویی ممکن است بنا به خواست، اشتیاق یا ترجیح فرد باشد، اما در هر حال باید به برخی از روش‌ها که روند تصمیم‌گیری را توضیح داده و از آن دفاع می‌کند، اجازه دهد؛ حتی اگر نیاز باشد تا این دفاع بعد از رخداد واقعیت با تلاش فراوان بازسازی شود (واینستین ۲۰۰۳، فصل ۶). به همین دلیل است که از دیدگاه نظریه‌پرداز سیاسی، تأکید معاصر بر تفکر انتقادی بسیار مهم است (واینستین ۱۹۹۸). تفکر انتقادی، اگر به‌درستی آموزش داده شود، یکی از مؤلفه‌های اصلی آموزش درباره تعارض شناختی است. تفکر انتقادی به دانش‌آموزان تعلیم می‌دهد که چگونه جمع‌بندی‌ها و نتیجه‌گیری‌های خود را بررسی کنند و به‌عنوان افراد و اعضای گروه به‌شکل مؤثر بیندیشند.^۷ تفکر انتقادی همچنین به دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه معیارهای حاکم را در مضامین یا حوزه‌های مختلف تشخیص دهند، حتی اگر ماهیت این معیارها به‌اندازه خود این مضامین یا حوزه‌ها متفاوت باشد (پُل ۱۹۸۹، ص ۲۶).

با این حال، به‌منظور مؤثر بودن، تفکر انتقادی نباید به نوعی منطق غیرصوری صرف کاهش یابد، بلکه باید چیزی فراتر از آن قلمداد شود. توانایی تفکر انتقادی عبارت است از توانایی توسعه معیارهای مربوط به یک زمینه اجتماعی خاص در پرتو تجربه شخص، در عین در نظر گرفتن نظرات محققان و متخصصان. سخن اخیر کریستوفر تیندل درباره «مدل بلاغی» بحث را می‌توان خوانشی درباره تفکر انتقادی دانست که اهمیت بحث‌کننده (یا نویسنده) و مخاطب را دوباره یادآوری می‌کند (تیندل ۱۹۹۹). این چرخش برای اهداف ما مهم است، چرا که به فقدان بی‌طرفی در بحث اذعان می‌کند. مخاطب لزوماً دیدگاه متفاوتی نسبت به بحث‌کننده دارد و از آنجا که هدف این بحث ارتباط مشترک - بیان و درک - است، دیدگاه هیچ یک از آن دو از امتیازی ویژه برخوردار نیست. این مدل همچنین به اهمیت اموری همچون انگیزه، مهارت و اجتماع، اذعان کرده و اندیشه‌ورزان انتقادی را ناگزیر می‌کند تا فعالیت خود را اقدامی در راستای ترمیم شکاف‌های اجتماعی بدانند. تفکر انتقادی صرفاً شامل منطق نمی‌شود، بلکه عناصری از قبیل تفکر مراقبتی و اندیشیدن خلاقانه را نیز در بر می‌گیرد (لیپمن ۱۹۹۵، ص ۶).

تفکر انتقادی هم ماهیت اجتماعی دارد و هم زمینه‌مند بوده و نسبت به چشم‌اندازها حساس است. تفکر انتقادی مستلزم توجه به مخاطب و ایجاد ابزارهای ارتباطی است. البته در مورد چگونگی آموزش تفکر انتقادی بحث‌های زیادی وجود دارد. مهم‌ترین بحثی که به اهداف ما ارتباط می‌یابد این است که آیا فرد باید تفکر انتقادی را در خلال مضامین درسی دیگر آموزش ببیند یا در قالب مضمونی مستقل (مک‌پک ۱۹۹۰). در دفاع از هر دو دیدگاه، پیشینه وسیعی وجود دارد و در حال حاضر، به راحتی می‌توان ادعا کرد که هر دو دیدگاه جایگاه محکمی دارند. دانش‌آموزان اگر تنها در معرض صنف‌های مخصوص تفکر انتقادی قرار بگیرند، این شیوه تفکر را نخواهند آموخت. چنین کلاس‌هایی معمولاً بر منطق غیرصوری، جدا از بستر آن، تمرکز دارند و پیچیدگی تفکر انتقادی را به پای تحلیل بیش‌ازحد استدلال‌ها قربانی می‌کنند.^۸ اما جان مک‌پک به طرز قانع‌کننده‌ای تشریح می‌کند که تحلیل استدلال صرفاً قسمت بسیار کوچکی از برهان‌آوری و احتجاج روزمره ما را تشکیل می‌دهد (مک‌پک ۱۹۹۰، ص ۵). هاروی سیگل اضافه می‌کند که تفکر انتقادی تنها درباره «مهارت‌های ناب و خالص» نیست (سیگل ۱۹۸۸، ص ۸). تا زمانی که خود برهان‌آوری امری زمینه‌مند قلمداد نشود، تفکر انتقادی نمی‌تواند آموزش‌دهنده تکرگرایبی باشد. در نتیجه، مضامین درسی باید بر نقش تعارض در روش‌ها و نتیجه‌گیری‌هایشان تأکید کنند. تنها با در نظر داشت این نکته است که تفکر انتقادی می‌تواند تأثیر عمده‌ای بر زندگی مردم بگذارد: «هدف از بحث و استدلال صرفاً وفاداری فکری نیست، بلکه انجام عمل یا ایجاد تمایل به انجام آن را نیز شامل می‌شود؛ این امر به نوبه خود تنها نیازمند توجه به استعدادهای ذهنی نیست... بلکه معطوف به کلیت شخص است» (تیندل ۱۹۹۹، ص ۷۰). در عین حال، صنف‌های تفکر انتقادی از این جهت ضروری است که انواع مختلفی از استدلال‌ها در مضامین مختلف را به یکدیگر پیوند می‌دهد. حق دانش‌آموزان هنگامی به خوبی ادا می‌شود که کلاس‌های تفکر انتقادی به آن‌ها نشان دهد آن‌ها، در زمینه‌های بسیار متفاوت، فعالیت‌های مشابهی را انجام می‌دهند.

در آموزش شهروندی، تعارض شناختی را می‌توان با تعلیم اختلاف‌نظرها آموزش داد. راه دیگر برای آموزش تعارض شناختی این است که دانش‌آموزان را در معرض دیدگاه‌های مختلف قرار دهیم و از آن‌ها بخواهیم از میان آن‌ها یکی را انتخاب کنند یا دریابند که دو دیدگاه مختلف می‌تواند به طور هم‌زمان درست باشد. تفکر انتقادی مؤلفه

نیرومندی برای تعلیم «جهان‌بینی»ها است (سیگل ۱۹۸۸، ص ۱۲). به‌عنوان مثال، چرا نتوان به دانش‌آموزان آموخت که انرژی هسته‌ای از یک سو منبع انرژی مهمی برای کشورهای است که دسترسی اندک به سوخت‌های فسیلی دارند و از سوی دیگر اتکا به این انرژی برای همان کشورها خطری فوق‌العاده به حساب می‌آید؟ هر دو جنبه واقعیت دارند. یا در موردی پیچیده‌تر، چرا آموزش داده نمی‌شود که مواجهه کریستف کلمب با آمریکای شمالی در سال ۱۴۹۲ هم پیشرفتی بزرگ برای اروپای غربی بود و هم فاجعه‌ای بزرگ برای مردم بومی؟ بازهم، هر دو درست‌اند. البته شاید ادعا شود هر عملی که بر دیگران ستم روا دارد، هرگز نمی‌تواند «پیشرفت» تلقی شود، اما «پیشرفت» اصطلاحی زمینه‌مند است. انواع مختلفی از پیشرفت وجود دارد: پیشرفت اقتصادی، پیشرفت علمی و پیشرفت اخلاقی. بنابراین، هیچ پیشرفتی به‌خودی‌خود و فارغ از زمینه معنا نمی‌یابد. به چالش کشیدن مشروعیت استفاده از عنوان پیشرفت درباره سفر کلمب در واقع بیانگر اختلاف بر سر مصادیق پیشرفت نیست، بلکه از اختلاف بر سر چشم‌انداز مشروع [در کاربرد عنوان پیشرفت] حکایت دارد.

یادگیری درباره تعارض شناختی به‌معنای تعلیم‌دیدن با هدف اشتراک در چنین بحثی است. در این شکل خاص از مباحثه، دانش‌آموزان باید مواضع اخلاقی خود را اتخاذ کنند. حتی دانش‌آموزان بسیار جوان این توانایی را دارند که برخی از عواقب تصمیمات خود را درک کنند. برخی مطالعات نشان می‌دهد که کودکان، از شش‌سالگی، می‌توانند از چشم‌انداز دیگران به مسائل بنگرند. برخی تحقیقات دیگر نیز حکایت دارند که کودکان از سه‌سالگی می‌توانند با دیگران همدلی کنند (هافمن ۱۹۷۷؛ ژان واکسلر، راک‌یارو، واگنر و چاپمن ۱۹۹۲؛ سالمَن و مکِلِت ۱۹۹۴؛ مینو ۱۹۹۷)

مثال‌های مربوط به کلمب و انرژی هسته‌ای به معلم در وضع برخی وظایف درسی برای دانش‌آموزان کمک می‌کند. مثلاً معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد که در قالب نوشتار، احساس خود را با فرض ساکن بومی آمریکای شمالی بودن بیان کنند و سپس این نوشتار را با مقاله دیگر از همان دانش‌آموزان درباره احساسشان به‌عنوان شهروندان اروپایی به مقایسه گیرد؛ این نوشته‌ها به‌احتمال زیاد بیانگر احساس همدلی و ابراز ناراحتی یا تأثر خواهند بود. گنجاندن وظایف درسی نوشتاری برای آنان ضروری است. در ادامه، دوباره به این مطلب بازخواهم گشت.^۹ هرچه دانش‌آموز در دیدن مسائل از چشم‌انداز دیگران تمرین بیشتری کند، به همان اندازه، در تأمل شخصی و جست‌وجوی

معیارهای لازم و کافی برای انتخاب عقلانی، چنددستگی دیگران را بیشتر احساس خواهد کرد. برای دانش‌آموز یا هر شخص دیگر، تغییر موقتی وفاداری [به دیدگاه‌ها] نه غیرممکن است و نه غیرمعمول. هانا آرنت این فرآیند را «بازدیدکردن» می‌نامید (بیستا ۲۰۰۱، ص ۳۹۶-۳۹۸). آدام اسمیت، که کتابش با عنوان نظریه احساسات اخلاقی الهام‌بخش بسیاری از کارهایم است، این همدردی را فرایندی می‌دانست که اجتماعات و بشریت را متحد می‌سازد (واینستین ۲۰۰۱).^{۱۰} مارتا مینو نیز، با استناد به منابع متنوع، می‌نویسد: «به‌منظور اهداف استراتژیک، ممکن است تصمیم بگیریم که به عضویت یک یا چند گروه بپیوندیم... دستاورد جامعه آمریکا ایجاد جامعه چندفرهنگی نیست، بلکه پرورش فرد چندفرهنگی است» (مینو ۱۹۹۷، ص ۳۹).

باید توجه کرد که ابراز «اندوه» و «تأثر» دانش‌آموزان، در وظایف نوشتاری فوق، اگرچه از جنس احساسات است، نوعی پیامد عقلانی به شمار می‌آید. این نکته بسیار مهم است. احساسات شواهدی موجه و همچنین به‌خودی‌خود پیامدهای بسیار مناسبی هستند، به‌ویژه آنکه تفکر انتقادی با تفکر خلاقانه و مراقبتی در پیوند است. احساسات اموری عقلانی‌اند (واینستین، در حال انتشار). این‌گونه نیست که تفکر انتقادی جهان را به محورهایی تقسیم کند که بنا به آن، تفکر منطقی جدا از تفکر احساسی قرار گیرد (تیندل ۱۹۹۹، ص ۷۲-۷۳). انجام چنین کاری به‌معنای فروکاستن انسان‌ها به ماشین‌های محاسباتی و از بین بردن اجزای اساسی انسانیت آن‌ها است.

مثال انرژی هسته‌ای دانش‌آموزان را با مشکلات موجود در تصمیم‌گیری درباره سیاست‌های عمومی آشنا می‌کند. دانش‌آموزان برای شرکت در چنین تصمیماتی تعلیم می‌بینند و باید از پیچیدگی‌های این امر اطلاع حاصل کنند. می‌توان به دانش‌آموزان فهماند که حتی اگر از منظری واحد به مسائل بنگریم، بازهم بیش از یک امکان جهت تصمیم‌گیری سیاسی قابل قبول وجود دارد. برای هر مسئله‌ای اغلب بیشتر از یک پاسخ وجود دارد - این موضوع نشان‌دهنده پیشرفت اساسی نهفته در تکثرگرایی است - و هر پاسخ تنها بیانگر یک یا چند دیدگاه و نه همه آن‌ها است. دانش‌آموزان می‌توانند تا اندازه‌ای خیره و ماهر شوند که درک کنند برخی از انتخاب‌ها برای برخی از جوامع مناسب است و برخی انتخاب‌های دیگر برای بعضی جوامع نادرست است؛ همچنین، گاه تمام گزینه‌های موجود کاملاً قابل قبول هستند و گاه برخی از گزینه‌ها ممکن است آن‌چنان برابر به نظر برسند که روش روشنی برای انتخاب بین آن‌ها موجود نباشد.

البته در برخی سناریوها نیز ممکن است به‌هیچ‌وجه گزینه قابل‌قبولی وجود نداشته باشد. زندگی پیچیده است. سیستم آموزشی ما باید این واقعیت را بازتاب دهد. تعارض شناختی ساختار لیبرال جانب‌دارانه از عقلانیت را به رسمیت می‌شناسد.

آموزش درباره دیگری

تعارض شناختی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های آموزش شهروندی، نوعی فرآیند آموزشی است که در آن، افراد هم‌دیگران را می‌بینند و هم تا حد ممکن از چشم‌انداز آنان به مسائل نگاه می‌کنند. این نوعی آموزش درباره معرفت‌شناسی منظرگرا است. بنابراین، با تکثرگرایی، تغییری اساسی در ماهیت آموزش شهروندی حاصل می‌شود. در روش سنتی، آموزش شهروندی، از طریق تعلیم در باب تاریخ و حکومت، انجام می‌گیرد. دانش‌آموزان، درباره رویدادهای مهم در توسعه دولت و همچنین فرآیند تصمیم‌گیری‌های دولتی، آموزش می‌بینند. این‌ها عناصر مهم هرگونه آموزش شهروندی‌اند و باید بخشی از هر برنامه درسی باشند که دموکراسی را آموزش دهد. با وجود این، همان‌طور که در حال حاضر آموزش داده می‌شود، هنگامی که تاریخ محور اصلی آموزش شهروندی است، این آموزش برای آموختن چشم‌انداز دولت مورد استفاده قرار می‌گیرد. تاریخ ملی تمایل به توجیه اقدامات دولت به‌عنوان یک کل دارد. در این شیوه، دولت جنبه انسانی به خود گرفته و در این پروسه، تبدیل به مهم‌ترین فرد حاضر می‌شود؛ در نتیجه شهروندان و افرادی که دولت با آن‌ها تعامل دارد، تحت‌الشعاع قرار می‌گیرند. البته برخی مثال‌های نقضی برای این حکم وجود دارد، اما آن‌ها معمولاً در برنامه درسی تاریخ در سال‌های درسی پیش از دانشگاه یافت نمی‌شود. جیمز لُوون روایت قابل‌توجه و قانع‌کننده‌ای از ملی‌گرایی ذاتی موجود در کتاب‌های درسی تاریخ در لیسه‌های آمریکا ارائه می‌دهد. وی نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی تاریخ واقعاً برای آموزش تاریخ ساخته نشده‌اند، بلکه برای آموزش «استثنای آمریکایی» طراحی شده‌اند: این دیدگاه که ایالات متحده آمریکا اوج تاریخ است و همه اقدامات این ملت خوب، نجیبانه و مورد لطف خداوند بوده است (لُوون ۱۹۹۴، ص ۹).

به نظر می‌رسد دو تصور متفاوت از تاریخ وجود دارد. در یک طرف، تاریخ‌نگاری پیچیده، مغلق و مبتنی بر چشم‌انداز وجود دارد که هیچ چیز را قطعی و مسلم معرفی نمی‌کند. این رشته‌ای است که حرفه‌ای‌ها در آن جای می‌گیرند. در طرف مقابل، تاریخی وجود دارد که شامل مجموعه‌ای از نمایشنامه‌های اخلاقی مرتبط با دوگانه خیر و شر

است، نمایشنامه‌هایی که به دانش‌آموزان جوان‌تر تحمیل می‌شوند و از یقین و درستی اخلاقی سخن می‌گویند. همان طور که ریچارد پُل بیان می‌کند: «دانش‌آموزان بیشتر از اینکه در معرض آن دسته از مسائل و معلوماتی قرار گیرند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا مستقلاً وارد تفکر تاریخی شوند، با محصولات نهایی مورخان حرفه‌ای مواجه می‌یابند. در نتیجه، آن‌ها اغلب هیچ معنا و ذهنیتی درباره چستی درگیر شدن با تفکر تاریخی کسب نمی‌کنند...» (پُل ۱۹۸۹، ص ۴۱).

با وجود این، بسیار ساده‌انگارانه است که بگوییم تصور اخیر از تاریخ صرفاً نادرست است، چرا که بسیاری از ملی‌گرایی‌هایی موجود در برنامه‌های درسی تاریخ آمریکا هم عمدی است و هم به صورت عمومی از آن دفاع می‌شود. این تصویر از تاریخ وظیفه خود را به خوبی انجام می‌دهد، زیرا کاملاً موفقانه دانش‌آموزان را متقاعد می‌سازد که آمریکا یک مورد استثنایی است و همه ملت‌ها و مردمان دیگر به نوعی در وضعیتی فروتر از ایالات متحده قرار دارند. در راستای اهداف ما، چنین رویکردی باید رد شود، اما نه به دلیل درست یا غلط بودن آن، بلکه فقط به این دلیل که از تکثرگرایی پشتیبانی نمی‌کند. این نمونه دیگری از رد لیبرالیسم‌های خنثی یا بی‌طرفانه است. تکثرگرایی یک ارزش است و نسبت به سایر ارزش‌ها برتری دارد.

در دمکراسی تکثرگرایی مدرن، آموزش شهروندی نباید صرفاً چشم‌انداز دولت را تعلیم دهد، بلکه باید آموزش چشم‌انداز دیگری را در اولویت قرار دهد. در این معنا، آموزش شهروندی باید به دانش‌آموزان بیاموزد که چگونه می‌توانند هموعان خود را درک کنند و نسبت به شرایط زندگی، آیین‌ها و تصمیمات دیگران، حساس باشند. آموزش شهروندی، در کشورهای تکثرگرا، در درجه اول باید درباره مردم باشد، نه درباره حکومت‌ها. آموزش شهروندی درک کردن را می‌آموزد و درک کردن منجر به مدارای با دیگران و پذیرش آن‌ها می‌شود. مدارا یا تساهل با دیگران و پذیرش آن‌ها به نوبه خود به تکثرگرایی ای سالم و پایدار و حکومت‌کنندگانی اخلاق‌مدارتر رهنمون شده و دولتی منصفانه‌تر، فراگیرتر و عادلانه‌تر را نتیجه می‌دهد.

من پیشنهاد می‌کنم که هسته اصلی آموزش شهروندی باید در بردارنده برنامه درسی‌ای است که عمدتاً بر ادبیات، هنر و سایر علوم انسانی نشئت‌گرفته از تجربه زیسته مردم بنا شده است. رمان‌ها، زندگی‌نامه‌ها و شرح‌حال‌ها نه تنها ما را با زندگی مردم، بلکه همچنین با شیوه‌های استدلال آن‌ها آشنا می‌سازد. بنابراین تصادفی نیست که از نظر

تاریخی، ظهور رمان «با ظهور دُمکراسی مدرن مصادف است و از آن حمایت می‌کند» (نوسبام ۱۹۹۷، ص ۹۴). مارتا نوسبام^{۱۱} می‌نویسد:

خواندن [رمان‌هایی از این دست] موجب می‌شود تا برای اعضای طبقات اجتماعی متفاوت از خودمان، انسانیتی برابر قائل شویم، کارگران را سوژه‌هایی دارای فکر و تعمق بدانیم که عشق‌ها و آرزوهای پیچیده و دنیای درونی سرشاری دارند. این باعث می‌شود که در بستر احساسات و آرزوهای آن‌ها، فقر و شرایط کاری تحت ستم آن‌ها را درک کنیم. اصرار رمان‌ها بر پیچیدگی زندگی افراد و برجسته‌ساختن تفاوت‌های فردی راه‌حل‌های ساده سیاسی و آرمان‌شهرانه را سست کرده و رویکردی را پیشنهاد می‌کند که هم بر آزادی متمرکز است و هم فضایی برای تنوع باقی می‌گذارد. البته این رویکرد آگاه است که آزادی شرایط مادی دارد و نابرابری مادی می‌تواند آن را خفه کند. این رویکرد با تمرکز پیوسته بر چنین واقعیت‌هایی، حس ترحم و اشتیاق به عدالت را در وجود افراد برمی‌انگیزاند. (نوسبام ۱۹۹۵، ص ۳۴)

دانش‌آموزان، از طریق کار هنری، به ذهن دیگران دسترسی پیدا می‌کنند و به‌نوعی با تبدیل شدن به کسانی که درباره آن‌ها می‌خوانند، یاد می‌گیرند اعمال مردم را درک کنند. ادبیات خوب ارتباط عمیقی بین خواننده و شخصیت‌ها برقرار می‌سازد و تا آنجا که از نظر انسانی امکان‌پذیر است، مرز بین خود و دیگران را نفوذپذیر می‌کند. موسیقی خوب امکان انتقال هیجان قوی و احساس پوشیده را فراهم می‌سازد. نقاشی خوب به اجتماع این امکان را می‌دهد که همانند یک فرد ببینند. به‌عنوان مثال، در حوزه نقاشی، تنها مکتب کوبیسم مدعی نوعی چشم‌انداز جهان‌شمول است، زیرا قائل است که می‌توان تمامی وجوه شخص را در یک نگاه دید. اما حتی همین هم فقط نوعی جهان‌شمولی فیزیکی است. تمام روایت‌های عاطفی موجود در عناصر اکسپرسیونیستی مکتب کوبیسم ماهیتی منظرگرایانه دارند.

هنر ذاتاً درباره دیگربودگی است، به‌شمول دیگربودگی در درون خودمان. آرتور دانتو در بیان مجدد این اندیشه که هنر «آیینۀ» طبیعت است، بر این امر تأکید می‌کند:

هملت و سقراط، اولی در مقام تحسین هنر و دومی در مقام سرزنش آن، از هنر، به‌عنوان آیینۀ تمام‌نمای طبیعت، سخن می‌گفتند. این نظریه، با وجود مخالفان فراوان، مبنایی واقعی دارد. سقراط آیینۀ را منعکس‌کننده آنچه از

قبل می‌توانستیم ببینیم، تلقی می‌کرد؛ از نگاه وی، هنر، تا آنجا که همانند آینه است، بدل‌های دقیقی از ظواهر چیزها به دست می‌دهد و هیچ فایده معرفتی به همراه ندارد. هملت، با نگاهی دقیق‌تر، یکی از خصوصیات مهم سطوح انعکاسی را تشخیص داد: آن‌ها نشان‌دهنده چیزهایی - یعنی، صورت و شکل خود ما - هستند که نمی‌توانیم از طرق دیگر ادراکشان کنیم. بنابراین، هنر تا آنجا که مانند آینه است، ما را برای خودمان آشکار می‌سازد و حتی بنا بر معیارهای سقراط نیز فایده معرفتی در بر دارد (دانتو ۱۹۶۴، ص ۵۷۱).

هنر، هم در معنای بازتولید جهان به شکلی که واقعاً وجود دارد و هم به مثابه بازتولید جهان به شکلی که نمی‌توانیم آن را ببینیم، مزایای شناختی برای ما به ارمغان می‌آورد. منظرگرایی غالباً تلاشی برای درک کردن از نقطه نظر ارشمیدسی است؛ اما همان طور که در بالا بحث شد، این احتمالاً هدفی ایدئال است، نه هدفی قابل دست‌یابی. تنش بین آینه‌های سقراط و شکسپیر، طبق روایتی که دانتو از دیدگاهشان به دست می‌دهد، بیانگر تنش موجود میان دوگانه‌های مسلط و حاشیه‌نشین، سنتی و پیشرو، و ستیزه‌جو و نامرئی است.

در مبحث نقش هنر در آموزش شهروندی، گرایشی وجود دارد که معنای بسیار مضیقی برای هنر قائل است. به‌عنوان مثال، نوسبام، در کتاب *عدالت شاعرانه*، هنگام شرح چگونگی مفیدبودن «ادبیات» در پداگوژی یا تعلیم و تربیت، نگاهی کاملاً مضیق به مفهوم هنر دارد. وی با انتقاد از به‌کارگیری دیگر «آثار تاریخی»، از قبیل زندگی‌نامه، ادعا می‌کند که تاریخ - یا در این مورد، زندگی‌نامه - به ما نشان می‌دهد که در واقع چه اتفاقی افتاد، در حالی که مطالعات ادبی به ما نشان می‌دهد چه اتفاقی می‌توانست بیفتد. نکته جالب آنکه نوسبام خود زندگی‌نامه را کلاً نادیده می‌گیرد. وی به آن هیچ اشاره‌ای نمی‌کند و تنها می‌توان گمان کرد که او آن را ذیل ژانر کلی‌تر زندگی‌نامه جای می‌دهد. در این موضوع، با نوسبام هم عقیده نیستیم. اولاً، اینکه زندگی‌نامه‌ها (و خودزندگی‌نامه‌ها) خواننده را به زندگی سوژه فرامی‌خوانند، دور از واقعیت است؛ زندگی‌نامه سلیس می‌تواند به اندازه رمان سلیس جذاب باشد. ثانیاً، نادیده گرفتن خودزندگی‌نامه‌ها امکان سخن‌گفتن افراد به جای خودشان را سلب می‌کند. چرا باید فکر کنیم افراد حاشیه‌نشین یا تاریخی تنها در صورتی بر جهان مدنی تأثیر می‌گذارند که تجربیاتشان را طوری بازگو کنند که گویی اصلاً تجربه خودشان نیست یا نسخه‌ای تغییر یافته از تجربه خودشان است؟

چه لزومی دارد که افراد حاشیه‌نشین فقط مُجاز باشند از طریق وکیل مدافع یا دادخواه سخن بگویند؟ آیا چنین کاری به حاشیه راندن بیشتر آن‌ها و ایجاد فاصله‌گذاری بیشتر بین تعلق تاریخی و زمان حال منجر نمی‌شود؟

از نظر نوسبام، کاربرد تخیل است که رمان را ارزشمند می‌کند (نوسبام ۱۹۹۵، ص ۴). این هدفی اصیل است، و تخیل نقطه‌ای کانونی و مناسب برای هرگونه بحث در مورد دیگربودگی است؛ من نیز بر اهمیت تخیل تأکید دارم. با این حال، به نظر می‌رسد مقدم‌کردن امر احتمالی بر امر واقعی، از طریق توجه انحصاری به آنچه «ممکن بود رخ دهد»، مشروعیت افراد واقعی را که در شرایط واقعی عمل می‌کنند، سلب کرده و قدرت هنر را محدود می‌کند. در این حالت، در عمل‌های روزمره حالت ایدئال نسبت به واقعی رجحان می‌یابد و این نقص مشترکی است که در بسیاری از نظریه‌های لیبرال وجود دارد.

از سه اثر ادبی می‌توان یاد کرد که به‌شکل کاملاً غیرمنتظره روند آموزش دیگربودگی را به‌خصوص در رابطه با پیوند دیگربودگی انسانی و غیرانسانی به‌خوبی بیان می‌کنند. به عقیده من، ورود این کتاب‌ها به این موضوع برخلاف انتظار است، چرا که آن‌ها در چارچوب سنتی قرار می‌گیرند، در حالی که بحث دیگربودگی غالباً در محدوده مباحث متأخر جای می‌گیرد. سه اثر مورد بحث عبارت‌اند از: موبی دیک یا نهنگ بحراز هرمان ملویل، گوژپشت نوتردام اثر ویکتور هوگو و حماسه گیلگمش. در مورد ملویل، روند کنجکاوانه داستان که به‌صورت متناوب در بخش‌های پر از جزئیات درباره نهنگ‌های غول‌آسا و سرگذشت صید آن‌ها بیان شده است، به خواننده کمک می‌کند تا نه تنها روان و ذهن ایهب، ناخدای کشتی، را درک کند، بلکه خصوصیات رفتاری نهنگ‌ها را نیز متوجه شود. ملویل به خوانندگان خود می‌آموزد که برای شناختن یک فرد، باید با جزئیات پیرامون وی آشنا شد. شاهکار هوگو، با معرفی کلیسای جامع نوتردام به‌عنوان کاراکتر اصلی، حساسیت‌های خواننده را دگرگون می‌سازد. از قضا، در این داستان، شخصیت‌های انسانی‌اند که با یکدیگر به‌عنوان اشیا رفتار می‌کنند - شاید حتی بیشتر از آنچه با کلیسای جامع به‌عنوان شیئی رفتار می‌کنند. سرانجام، کازیمودو، ناقوس‌زن گوژپشت، است که به انسانی‌ترین و دل‌سوزترین شخصیت رمان هوگو تبدیل می‌شود، حتی اگر اروتیک‌ترین تجربه او با زنگ‌های نوتردام صورت گیرد. در نهایت کازیمودو زنده دفن می‌شود، در حالی که جسد اسمردا را در آغوش گرفته است؛ گویی که این حالت معادل رابطه وی با اسمردا است. در فضای کاملاً شیئی‌انگارانه این داستان،

تعجب آور نیست که متعهدانه‌ترین رابطه عاشقانه پیرگرینگور با یک بزرگ است. گیلگمش نیز این تم‌ها را ادامه می‌دهد. اما نکته قابل توجه آن این است که قهرمان حماسی تنها در آخرین لحظه که به دیوارهای شهر خیره می‌شود، می‌تواند از منظر دیگران ببیند. او مردمش را به کار سخت می‌گمارد، به آن‌ها تجاوز و ظلم می‌کند. همچنین، از شفاعت دوستش انکیدو که در نتیجه خودخواهی‌اش می‌میرد، چشم‌پوشی می‌نماید. او هرگز، حتی برای لحظه‌ای، مرگ دوست خود را زیانی برای خود شخص نمی‌داند، بلکه آن را فقط به‌مثابه زیانی برای خودش درک می‌کند.

در هریک از این آثار، شخصیت‌ها از افراد منزوی به افرادی که تمایل سطحی به دیگربودگی پیدا می‌کنند، حرکت داده می‌شوند. هریک از این رمان‌ها به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به دیدگاه شخصیت‌های آن وارد شود و سپس ببینند که چگونه هر شخصیت از درک دیگران غفلت می‌کند. گیلگمش این‌گونه پایان می‌یابد:

او به دیوارها نگاه کرد،

حیرت‌زده در ارتفاعات،

مردمش از چیزهایی برخوردار شده بودند

و برای یک لحظه - فقط یک لحظه

تمام آنچه در پشت او قرار داشت

از پیش چشمانش گذشت. (ماسون ۱۹۷۲، ص ۹۲)

در داستان‌های ذکرشده، من بر تمایل سطحی کاراکترها به دیگربودگی تأکید می‌کنم زیرا نظریه پردازان غالباً از ماهیت زودگذر پیوند اجتماعی غافل می‌شوند. این جهان بینی لیبرال که ما فردیم و به شکل تقریباً بنیادینی از دیگران متمایزیم، از حقیقت برخوردار است. اما در نقد نظریه لیبرال بی‌طرف نیز این حقیقت وجود دارد که چشم‌اندازها، حداقل به یک معنای بنیادین، بر ساخته اجتماعی‌اند. اکثر هنرها غالباً تلاشی است برای ثبت لحظه گذرای تمایل سطحی [به دیگربودگی] در یک قالب زمانی ثابت (استثنای قابل توجه در این زمینه هنرهای اجرامحور ثبت نشده‌اند). هنر به معنای ثبت تجربه انسانی است، نه به معنای ثبت کردار انسانی. بر همین اساس، صدای خواننده پُرا احساس تقریباً سرخوشانه‌ای را انتقال می‌دهد - این نوعی ارتباط با دیگربودگی است که به‌رغم زودگذری، پیامدهای دوام‌داری به همراه دارد. به همین ترتیب، نگاه دزدکی ترسیم‌شده در تابلوی کچالو خواران و نگوگ در زاویه دید هریک از اعضای حاضر در تابلوی نقاشی

مشارکت می‌جوید. در این نقاشی ون‌گوگ، هیچ کدام از فیگورها به بیننده نگاه نمی‌کند و بیننده ناگزیر می‌شود تا نگاه‌های آنان را به هر سو که رهنمون می‌شوند، تعقیب کند. هریک از این تجارب زودگذر است و باید هم چنین باشد، چرا که پیوند واقعی با دیگربودگی همیشه مستلزم این است که از تمامیت و یکپارچگی جسمی و روانی خود دست بشوییم. ما وانمود می‌کنیم که دیگری هستیم، اما این فقط و فقط وانمودکردن است. آموزش هنرهای تجسمی همچنین برای توسعه درک دیگری ضروری است، زیرا هم تخیل را درگیر می‌سازد و هم ناباوری را معلق می‌کند. مارتا مینو می‌گوید:

احتمالاً یکی از مهم‌ترین راه‌ها برای افزایش این توانایی در مردم که افزون بر خود، پروای دیگران را نیز داشته باشند، افزایش درک نسبت به امکانات هنری – و فرصت‌های بیشتر برای مشارکت آن‌ها در خلق و همچنین درک هنر – است. از طریق همدلی خیال‌پردازانه با دیگران و عبور از فردیت شخص است که هنر می‌تواند معانی را انتقال دهد؛ به‌واسطه تعلیق ناباوری، به‌مثابه پیش‌نیاز درآمیختن با تخیل نهفته در تئاتر، است که مردم می‌توانند احساسات عمیق خود را با برقراری پیوندهای موقت با افرادی متفاوت از خودشان، کشف کنند. (مینو ۱۹۹۷، ص ۱۰۳)

در معنایی مهم، مشاهده و درک یک نقاشی یا یک عکس، دیدن از چشم شخص دیگر است. هنگامی که به آثار پیکاسو یا رامبرانت می‌نگریم، برای لحظه‌ای کوتاه هم که شده، در یک معنای مهم، به آن‌ها بدل می‌شویم. با دانستن زندگی‌نامه کامی کلودل، و سپس دیدن مجسمه نفیس ساخت او با عنوان *L'age de Mur* – که در آن، احساس فقدان و درماندگی‌اش را در پی ترک رودین به تصویر می‌کشد (حداقل همان طور که او درک می‌کند) – نکته بسیار مهمی را هم در مورد او و هم در مورد شرایط انسانی فرامی‌گیریم. تعداد معدودی از آثار هنری در مورد دردی که ما برای دیگران ایجاد می‌کنیم، صادقانه و آموزنده‌اند. مضامین تاریخ که در لیسه‌های آمریکا ارائه می‌شود، درد را آموزش نمی‌دهد، بلکه در بهترین حالت، فقط آن را گزارش می‌دهد. توجه به درد دیگران – به‌ویژه دردی که فرد استحقاق آن را ندارد – گامی اساسی در جهت شناسایی و شاید اصلاح بی‌عدالتی است. لوون توضیح می‌دهد که چگونه کتاب‌های درسی تاریخ صریحاً استفاده از برخی عکس‌های دوران جنگ ویتنام را رد می‌کنند، زیرا خشن و ناراحت‌کننده قلمداد می‌شوند، و این در حالی است که در سطح جهان بسیار

شناخته شده‌اند. او، به‌طور خاص، در مورد عکس‌های معروف بحث می‌کند، از قبیل تصویر تیچ کوانگ دوک، اولین راهبی که خود را در اعتراض به جنگ به آتش کشید، یا عکس کیم فو، دختر جوانی که برهنه بعد از سوختن لباس‌هایش در اثر جنگ در حال فرار است، و همچنین تصویر نگوین نگوک لون، رئیس پلیس ویتنام جنوبی که به سر یک هوادار ویت کنگ شلیک می‌کند. این عکس‌ها تابوهای کتاب‌های درسی را نقض می‌کند. لوون می‌گوید هیچ کدام از کتاب‌های درسی «هرگز کسی را برهنه نشان نمی‌دهد و حتی در زمان جنگ نیز چنین رنجی را به تصویر نمی‌کشد» (لوون ۱۹۹۵، ص ۲۴۳). نویسندگان و ناشران کتاب‌های درسی، هنر - یا حداقل هنرهای قویاً تحریک‌کننده و الهام‌بخش - را رد می‌کنند، به این دلیل که تصویرسازی بصری به اندازه هر ابزار دیگری برای برقراری ارتباط با انسانیت نهفته در تاریخ و گفتمان مدنی مؤثر است و از همین روی، پیام‌های آثار هنری و بلکه خود آثار هنری باید تحت کنترل و مدیریت قرار گیرد. لوون سخن یکی از محصلان را نقل می‌کند: «نشان دادن عکس دختر گریان و برهنه‌ای که مورد بمباردمان قرار گرفته است، تمام معنای آن جنگ را برای محصل مقطع لیسه تغییر می‌دهد» (لوون ۱۹۹۵، ص ۲۴۳). انتقال این محتوا مطمئناً چالشی است برای استثنای آمریکایی و البته پیروزی بزرگی برای جهان‌بینی تکثرگرایانه، دیدگاهی که در آن، درد هر فرد مهم و مرتبط است.

موسیقی نیز در یادگیری دیدگاه دیگری مهم است. هر ملت و فرهنگی سبک‌های موسیقی خاص خود را ارائه می‌دهند. این سبک‌ها نمایانگر تاریخ و تضادهای داخلی آن‌ها است. واکنش به شنوندگانش تا اندازه زیادی در مورد هویت فردی آلمانی و نقش فرهنگ یا *Kultur* در تجربه آلمانی می‌آموزد. رگی، به‌وضوح، درباره تقلای مردم جامائیکا با فقر، فرهنگ زاغه‌نشین‌ها و نقش مهم جنبش راسفاریانیسم در آزادی شخصی و جست‌وجوی عزت‌نفس، با مخاطب ارتباط برقرار می‌کند.^{۱۲} سبک بلوز، به‌عنوان موسیقی واقعاً آمریکایی، به‌شکلی عمیق ما را با احساس بیگانگی موجود در میان سیاه‌پوستان آمریکایی آشنا می‌سازد. کمتر صدایی به‌اندازه صدای بیلی هالیدی، خواننده موسیقی جاز و بلوز، رسا است. هالیدی، هرچند نسبت به خواننده هم‌عصرش، الا فیتزجرالد، گستره آواز بسیار کمتری دارد، می‌تواند آلام شخصی، بیگانگی، امید و جست‌وجوگری‌اش در پی عشق را با وجود تمام دردهایی که خود او و دیگران بر او تحمیل کرده‌اند، انتقال دهد. به‌عنوان مثال، تصنیف میوه غریب، که با نام هالیدی‌گره

خورده است، روایتی غم‌انگیز از اعدام سیاه‌پوستان توسط سفیدپوستان در نیمه اول قرن بیستم است، کسانی که وقتی جسدشان باد می‌خورد، تبدیل به «میوه عجیب و غریب آویزان از درختان صنوبر می‌شوند.» متن ترانه از این قرار است:

درختان جنوب میوهٔ عجیب و غریبی دارند،
برگ‌ها و ریشه‌هایشان پرخون،
پیکرهای سیاه در نسیم جنوبی تاب می‌خورند،
میوه‌ای غریب از درختان صنوبر آویزان است.
منظره‌ای با چشم‌انداز روستایی جنوب سربلند،
چشم‌ها بیرون‌زده و دهان کج شده،
بوی شیرین و تازه مگنولیا،
و بعد بوی تیز گوشت سوخته!
این میوه برای کلاغ‌هاست تا منقارش زنند،
برای باران تا بشویدش، و برای باد تا در خود فرو کشد آن را،
برای آفتاب تا گنده‌اش کند، و برای درخت تا فرو ریزندش،
محصول عجیب و تلخی است این میوه.

قدرت این ترانه این واقعیت را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد که نه خود کلمات، بلکه صدای هالیدی است که آهنگ را با قدرت تزریق می‌کند. هالیدی بارها و بارها ادعا می‌کرد که این آهنگ فقط مخصوص او ساخته شده است، در حالی که این‌گونه نبود. اما مالکیت او بر این آهنگ و تسلط وی بر رشته‌های احساسی که این ترانه به‌سوی خود فرامی‌خواند، چنان قدرتمند بود که بسیاری، برای کاستن قدرت آهنگ - و نفوذ هالیدی - ادعا کردند او معنای ترانه را نمی‌داند. منتقدان اظهار داشتند که مهارت‌های صوتی او ندانستنش را در ابهام قرار می‌دهد. دیوید مارگولیک بررسی دقیقی از این مشاجره عرضه کرده و به‌طور قانع‌کننده‌ای استدلال می‌کند که غیرمنطقی است تصور کنیم هالیدی متوجه معنای ترانه نبوده است. شواهد زندگی‌نامه‌ای هالیدی نیز تأیید می‌کند که وی از معنای آن کاملاً آگاه بوده است (مارگولیک ۲۰۰۰). این مثال نشان می‌دهد که موسیقی می‌تواند تجربهٔ دیگربودگی را کاملاً ماهرانه و با چنان سوزوگداز انتقال دهد که احساسات القاشده آن تهدید تعبیر شود. هالیدی، زنی سیاه‌پوست که پیش از جنبش حقوق مدنی آمریکا می‌زیست، سابقهٔ روسپیگری داشت و مواد مخدر مصرف می‌کرد،

هنگام خواندن آواز بیش از حد قدرت داشت. منتقدان او سعی کردند، با حمله به ذکاوت، عاملیت و هویت شخصی اش، تأثیر او را خنثی کنند. این منتقدان تلاش کردند با سلب مشروعیت از هنرمند، هنر وی را نابود سازند.

مسلماً هرکسی ظرفیت‌های جسمی هالیدی را ندارد و نظم و پافشاری نیز برای ایجاد صدایی مانند صدای او کافی نیست. از همین روی، باید به دنبال روش ارتباطی عمومی‌تری باشیم. پیش‌تر اظهار کردم که در آموزش تعارض شناختی باید بر نوشتن تأکید شود. در اینجا یک دلیل مهم آن را می‌توان دید. محصلین برای مشارکت در پروسه حکومت‌داری آموزش می‌بینند و نوشتن، با نیاز به مهارتی بسیار پایین‌تر از مهارت لازم برای آوازخواندن، می‌تواند ارتباط بهتر و قوی‌تر ایجاد کند (اگرچه مطمئنم استثناهایی را می‌توان یافت). نوشتن همچنین فرصت بیشتری برای تجدیدنظر و توجه خودآگاهانه فراهم می‌سازد، کاری که معمولاً دیالوگ خودجوش آن را انجام می‌دهد. هدف از نوشتن این است تا محصلین دیدگاه‌ها و تجربیات خود را چه به‌عنوان محصل و چه به‌عنوان بزرگسال به اشتراک بگذارند. آن‌ها طوری آموزش می‌بینند که بتوانند این مهارت‌ها را به همسالان و نسل‌های بعدی خود منتقل کنند. آموزش نوشتن روشی برای ارجحیت‌دادن به توانایی فرد است تا نه‌تنها به دیدگاه دیگران بیندیشد، بلکه دیدگاه خود را نیز کشف و بیان نماید. کافی نیست که محصلین تنها به تماشاگران منفعل زندگی دیگران بدل شوند. آن‌ها باید نویسندگانی شوند که داستان‌های خود را تعریف می‌کنند. انتخاب‌های بلاغی که وظیفه نوشتاری آن را ایجاب می‌کند، نمایانگر انتخاب‌های سیاسی افراد در طول زندگی‌شان نیز هست. توانایی تمرکزکردن، برهان‌آوری، شناخت مخاطب، ایجاد و بسط مفاهیم و واژگان، و ارائه روایت‌های منسجم، مهارت‌هایی‌اند که تمام فعالیت‌های مدنی و شهروندی را دربرمی‌گیرند. پروسه نگارش یا تدوین انشا، به‌اندازه هر نوع داوری سیاسی، سرشار از تنش‌های بین فرد و اجتماع است.

نظریه‌پردازان حوزه انشا بحثی دارند درباره نقش صداها یا ناهمگون در گروه‌ها و نحوه مشارکت این صداها برای ایجاد نوعی اجماع در فرایند یادگیری جمعی. بحث آنان برای اهداف ما نیز مفید است، زیرا این نکته را برجسته می‌کند که همگونی و اجماع یکی نیستند و ضمناً هر دو با «اختلاف‌نظر سازنده» تفاوت دارند. این دسته از نظریه‌پردازان استدلال می‌کنند که محصلین، به‌منظور آشنایی با «گفت‌وگوی انسانی» در سطح کلان‌تر، به تعاملات گروهی نیاز دارند و مشکلاتی که در نگاشتن رخ می‌دهد

مشابه مشکلات موجود در خواندن است (برافی ۱۹۸۴؛ برافی ۱۹۹۵، فصل ۲). سرانجام، جان تریمر در کار خود در باب «اختلاف‌نظر» این نتیجه‌گیری را مطرح می‌کند که هارمونی یا هماهنگی را نباید الگویی برای عدالت دانست (تریمر ۱۹۸۹).

تنش بین فرد و اجتماع در همه هنرهای خلاق قابل مشاهده است. نه تنها نوشتن، بلکه نقاشی، مجسمه‌سازی، رقص و نوازندگی، همه به‌نوعی مهارت‌های بیانی را به ما آموزش می‌دهد. سرانجام، از آنجا که دیگربودگی در آموزش شهروندی تکثرگرایانه از بالاترین اهمیت برخوردار است، هرچه محصلین توانایی بهتری در ترسیم دیدگاه خود داشته باشند، دیگران نیز می‌توانند دیدگاه وی را بهتر و دقیق‌تر بفهمند. هنرهای خلاق به شکوفاشدن افراد و اجتماعی که آنان تشکیل می‌دهند و بر آن تأثیر می‌گذارند، کمک می‌کند. شِریلی بریسی هیث، در مطالعه‌ای ده‌ساله، نشان داد که برنامه‌های مربوط به آموزش هنر، در مقایسه با برنامه‌های ورزشی و خدمات اجتماعی، تأثیر بیشتری در یادگیری و مشارکت مدنی دارند. آن دسته از محصلان که در برنامه‌های هنری دخیل بودند با ایده‌های انتزاعی، فرضیه‌ها، بررسی احتمالات و بیان آزادانه ایده‌های خود راحتی بیشتری داشتند (هیث ۱۹۹۹).

درک نقش هنر در آموزش شهروندی بحث بیشتری را در مورد بودجه دولتی مربوط به آن دامن می‌زند. فعالان محافظه‌کار، در آمریکا، دولت را تحت فشار قرار داده‌اند تا اگر از یارانه‌های عمومی برای هنرمندان چشم‌پوشی نمی‌کند، دست‌کم آن را کاهش دهد. آن‌ها هنر را امری کاملاً خصوصی می‌دانند و به انواع خاصی از هنر که به ادعای آن‌ها توهین‌آمیز است، اعتراض دارند. بحث پیرامون عکاسی «هم‌جنس‌گامانه» رابرت میپل تورپ نمونه بارز این اعتراضات است. اما با توجه به خوانش فوق از آموزش شهروندی، روشن می‌شود که عموم مردم علاقه قناعت‌بخشی برای ادامه و در واقع افزایش بودجه عمومی آن دارند. هر هنری، حتی اگر توهین‌آمیز تلقی شود، دارای هدف مرتبطی است که نحوه درک افراد و گروه‌ها از جهان را بازگو می‌کند. در مورد عکاسی رابرت میپل تورپ، اتهام توهین‌آمیز بودن اساساً از هم‌جنس‌گراهراسی ناشی می‌شود و همان‌طور که به‌زودی بحث خواهد شد، منافع دولت ایجاب نمی‌کند تا حامی موضعی باشد که باورهای بنیادینی همچون تعهد لیبرال به برابری را نقض می‌کند.

چندین نکته مهم در اینجا باید روشن شود. اول اینکه، آموزش هنر به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های آموزش شهروندی به این معنا نیست که از این پس باید آموزش هنر را به‌خاطر

زیبایی یا حتی به خاطر خود آن کنار گذاشت. معنای سخن فوق صرفاً این است که هنر انسانی تجربه‌محور به‌حدی پیچیده است که می‌تواند در خدمت اهداف سیاسی نیز قرار گیرد. با اینکه نوسبام هرگز این نکته مهم را صریحاً بیان نمی‌کند، بدان نزدیک می‌شود، آنجا که می‌گوید داستان‌های کودکانه و سرودهای موجود در کودکان‌ها به اطفال کمک می‌کند تا متوجه شوند «هرچیزی در زندگی انسانی کاربرد ندارد»؛ به‌عنوان مثال، کودکان می‌فهمند که شعر کودکانه ممکن است «ورای خودش کاربرد دیگری نداشته باشد» و «فقط به خاطر خودش خوب و لذت‌بخش باشد» (نوسبام ۱۹۹۵، ص ۴۲).

دوم، معلمان باید هوشیار باشند که ما چه نوع هنر و ادبیتی را آموزش می‌دهیم. برنامه‌های درسی خوب از ویژگی فراگیر بودن برخوردارند. آن‌ها تعدد و چندگانگی صداها در درون و بیرون جوامع را بازنمایی می‌کنند. مطالب گنجانده‌شده باید همه از کیفیت یکسانی برخوردار باشند و معلم باید نسبت به ماهیت سیال معیارهای حاکم که باید در زمینه‌های مختلف ملاک اعتبار قلمداد شوند، حساس باشد. در مقام آموزش، وقتی برخی صداها نسبت به دیگر صداها ضعیف‌تر بازنمایی شود، حاوی این پیام است که افرادی که صدایشان ضعیف‌تر از صدای دیگران بازنمایی می‌شود، در مقایسه با آن‌ها از اهمیت کمتری برخوردارند یا حتی شاید فروتر هستند.^{۱۳}

سوم، یکی از روش‌های معمول آموزش ادبیات این است که از محصلین خواسته شود خود را در داستان ببینند. این راهی برای جست‌وجوی ویژگی‌های مشترک، فراگیر و همگانی موجود در اثر هنری است. این مهارت مهمی است که تنها در ابتدای کار باید پرورش یابد. در کشورهای واقعاً تکثرگرا، محصلین لازم است یاد بگیرند تا به آنچه به آن‌ها هیچ ارتباطی ندارد احترام گزارده و آن را درک کنند. می‌توان به آن‌ها آموخت که علاوه بر سنت‌هایی که با آن «صحبت می‌کنند و آشنایی دارند»، سنت‌های غیرقابل مقایسه دیگر را نیز درک کرده و ارج نهند. در شیوه رایج تدریس با جهت‌گیری جهانی، محصلین آموزش می‌بینند تا خودتئنانگار باشند؛ فلسفه خودتئنانگاری مغایر با تکثرگرایی یا پلورالیسم است و هر زمان که در کلاس مشاهده شود، باید به آن پاسخ داد. نوسبام در کتاب خود، با عنوان *پرورش انسانیت: دفاع کلاسیک از اصلاحات در تعلیم و تربیت لیبرال*، می‌نویسد ادبیات از این جهت مهم است که خوانندگان همدل با آن شاید فریاد بزنند: «امکان داشت من جای آن [کاراکتر] بودم؛ در آن صورت، باید دوست می‌داشتم چنین رفتاری با من شود» (نوسبام ۱۹۹۷، ص ۹۱). او سپس ادعای

خود را بسط می‌دهد و می‌گوید خوانندگان همچنین می‌توانند درک کنند چنین اتفاقی ممکن است برای «شخصی که دوستش دارند» نیز رخ دهد (نوسبام ۱۹۹۷، ص ۹۵). اگرچه این روش تعلیم و تربیت رواج دارد، مشکل‌ساز است. در کشورهای تکثرگرا، فرد نباید همدردی‌اش را تنها به خود یا کسانی که دوست دارد، محدود کند، همچنان که کافی نیست بگوید فلان امر وحشتناک است، صرفاً به این دلیل که «ممکن بود خود وی گرفتارش می‌شد.» تراژدی، درد و ظلم بد است، چرا که برای انسان اتفاق می‌افتد، فارغ از اینکه ما با وی پیوند داشته باشیم یا نه. خرسندی، سعادت و عدالت نیز خوب است، چرا که برای انسان اتفاق می‌افتد، فارغ از اینکه ما با وی پیوند داشته باشیم یا نه. این دقیقاً همان معنای احترام به انسانیت است و نه چیزی کمتر. همین ناتوانی را می‌توان در موضع اصلی رالز مشاهده نمود. اگر درد فقط در صورتی بد است - یا اگر درد را فقط در صورتی می‌توان بد دانست - که ممکن است خود ما گیرنده آن باشیم، با چنین تعریفی، جایی برای تعامل با دیگری باقی نمی‌ماند.

چهارم، ممکن است ادعا شود که آموزش چشم‌انداز دیگری تشویق جناح‌گرایی است، نه تشویق وحدت سیاسی. اما چنین اعتراضی حاکی از آن است که گویی نمی‌توان در کنار وحدت و یگانگی، دیگربودگی را تعلیم داد. این دیدگاه بیانگر درک محدودی از تعامل اجتماعی است. چنان‌که مارتا مینو می‌نویسد، «قرارگرفتن در معرض چندگانگی، حتی اگر در قالب فرهنگ‌های به‌ظاهر همگون باشد، این تصور اشتباه را که وحدت و یگانگی لازمه ثبات است، از بین می‌برد. از انجمن‌ها، زیرگروه‌ها می‌توان به‌عنوان سنگرهای دمکراتیک در برابر قدرت متمرکز دفاع کرد» (مینو ۱۹۹۷، ص ۱۴۲).

در نهایت باید تأکید شود که آموزش هنر یگانه شکل تعلیم تعارض شناختی نیست. دیگر مضامین از قبیل تربیت بدنی یا علوم ورزشی نیز باید آموزش داده شوند. ریچارد پُل استدلال جالبی مطرح می‌کند، مبنی بر اینکه «بهترین تفکر انتقادی در حال حاضر در ورزش‌های گروهی در جریان است.» وی می‌نویسد: «بعد از هر بازی فوتبال، بازیکنان فیلم‌های ضبط‌شده را مرور می‌کنند، حرکاتی را که انجام داده‌اند، منتقدانه تحلیل می‌کنند و به اصول اساسی برمی‌گردند. به چه دلیل؟ چون همه اعضای تیم می‌خواهند آنجا باشند، بیاموزند، موردنقد قرار گیرند؛ آن‌ها انتقاد را ارزشمند دانسته و آن را برای بهبودی و پیشرفت اجتناب‌ناپذیر می‌دانند» (پُل ۱۹۸۹، ص ۴۷).

دو مشکل مربوط به پداگوژی یا تعلیم و تربیت

آموزش تکثرگرایی به معنای تعلیم دربارهٔ دیگری است و لازمهٔ این امر تدریس دیدگاه‌های متنوع است. از همین روی، تکثرگرایان با دو مشکل مواجه‌اند. اول، امکان آموزش گزینه‌های ناموجه و غیرقابل دفاع است. آیا معلم ملزم‌اند هر دیدگاهی را آموزش دهند، حتی آن‌هایی را که به نظر برخی توهین‌آمیز یا کاملاً اشتباه است؟ به عنوان مثال، آیا لازم است، به نام تکثرگرایی، هر زمان که دربارهٔ رخداد هولوکاست آموزش می‌دهیم این نقطه نظر را که ادعا می‌کند چنین رویدادی اتفاق نیفتاده است، نیز تدریس کنیم؟ همچنین، آیا معلمان باید این سخن را مطرح کنند که دو به علاوهٔ دو برابر با چهار نیست، در حالی که هم‌زمان به محصلین یاد می‌دهند چنین معادله‌ای درست است؟ نه، نیازی نیست؛ به‌رغم مشاجرات تجدیدنظرطلبانه ضدیهودی مخالف، هولوکاست اتفاق افتاده است و مسلماً دو به علاوهٔ دو نیز برابر با چهار است. از این می‌توان اطمینان داشت. اما معلمان چگونه باید این وضعیت‌های خاص را از مواردی – همچون مثال‌های پیشین کریستف کلمب و انرژی هسته‌ای – که تبیین‌های متنوع و رهنمودهای مرتبط با به رسمیت شناختن دیدگاه‌های مختلف را طلب می‌کند، تمایز دهند؟

برای این مشکل، هیچ راه‌حل ساده‌ای وجود ندارد. با وجود این، سرخی از راه‌حل را می‌توان در بررسی اهداف مختلف آموزش و در تمایز بین آموزش شهروندی و آنچه موقتاً آموزش علمی می‌نامم، یافت. ۱۴ باید این آموزه را که «دو به علاوهٔ دو با چهار برابر است» آموزش داد، چرا که باید بنا ساخت، دارو تولید کرد و جراحی انجام داد. وقتی دو به علاوهٔ دو برابر چهار در نظر گرفته نشود، پل‌های ما سقوط می‌کنند و پنی‌سیلین جواب نخواهد داد. حقایق بدیهی علمی ما به شکل «عینی و ملموسی» ابطال پذیرند.

البته ریچارد پُل به ما یادآوری می‌کند که می‌توان از تفکر انتقادی و سایر مباحثات مستدل برای توجیه «تعصب، تنگ‌نظری، تکبر فکری و جهل آشکار» استفاده کرد (پل ۱۹۸۹، ص ۲۴). بنابراین، دربارهٔ شخصی که ادعا می‌کند هولوکاست واقعیت علمی ندارد، چه باید گفت؟ چگونه معلمان باید این تصور را به چالش بکشند؟ بازهم، سرخ‌هایی در بحث پیشین ما، دربارهٔ الزام لیبرالیسم به ضدیت با تعصب، نهفته است. با دقت در ادعاهای تجدیدنظرطلبان دربارهٔ وقوع هولوکاست متوجه می‌شویم که مدعیات آن‌ها بر چنین مفروضاتی بنا شده است: تمامی یهودیان دروغ‌گویند؛ همگی به دنبال کنترل جهان‌اند؛ و به صدای یهودیان نباید اعتنا ورزید. چنین ادعاهایی مغایر با تعهد

لیبرال‌جانبداران به اصل برابری بنیادین همه مردم است. نتیجه این امر این است که صدای یک گروه به‌مثابه یک قوم نادیده گرفته شود و این اقدامی غیرلیبرالیستی است. در چنین وضعیتی، دولت، برخلاف تعهدش به تعلیم تکثرگرایی، نمی‌تواند تکثرگرایی را آموزش دهد. اگر دولت چنین کاری کند، هدف خود را نقض کرده است؛ اگر این اتفاق بیفتد و دولت متعهد به آموزش تکثرگرایی نباشد، دیگر مجبور نیست به آموزش دیدگاه‌های مخالف بپردازد، و بنابراین ضرورتی برای آموزش این دیدگاه باقی نمی‌ماند که هولوکاست هرگز رخ نداده است. در هر صورت، نیازی نیست تا نظریه‌های تجدیدنظرطلبانه در مورد هولوکاست آموزش داده شوند.^{۱۵}

مثال هولوکاست به‌وضوح مسئله‌ای سیاسی است. اما اگر به مثال اول بازگردیم، خواهیم دید این ادعا که دو به‌علاوه دو برابر با پنج است، اصول برابری را نقض نمی‌کند، بلکه فقط کارآمدی ریاضیات را نقض می‌کند. در اینجا باید سؤال شود چه معیارهایی تعیین می‌کنند که کدام آموزش علمی است و کدام غیرعلمی، یا کدام آموزش فقط می‌تواند پذیرای یک دیدگاه باشد و کدام آموزش این‌گونه نیست؟ این سؤال تفاوت مهمی را بین آموزش شهروندی و علمی برجسته می‌کند: برداشت اصلی آن‌ها از حقایق. اینکه بدون ریاضیات دقیق نمی‌توانیم پل یا دارو بسازیم، نشانگر نقش علم در توصیف چگونگی جهان به‌شکل واقعی است. علم مبتنی بر جست‌وجوی اطلاعات تجربی عینی است و متعهد به این مفهوم که حداقل به‌شکلی مهم، جهانی مستقل از تجربه ما وجود دارد. علم همچنین بر تعهد به «بهترین پاسخ» تا زمان حاضر بنا شده است. اجتماع متخصصان می‌توانند مقبولیت پاسخ‌های خاص را رد کنند. با وجود این، آن‌ها نمی‌توانند چالش‌های موجود نسبت به آن دیدگاه را در شرایط مناسب رد کنند.

این بدین معنا نیست که علم بی‌طرف است. در واقع، علم بی‌طرف نیست. ما از دیگر نظریه‌پردازان، به‌شمول توماس کوهن، یاد گرفته‌ایم که تحقیقات علمی در قالب پارادایم‌ها قرار می‌گیرند و پارادایم‌های بسیاری در کنار یکدیگر وجود دارد که ممکن است قابل‌مقایسه نباشند (کوهن ۱۹۹۶). علاوه بر این، پُل فایرپاند، در مقاله خود با عنوان «چگونه باید از جامعه در برابر علم دفاع کرد»، اظهار می‌دارد که علم نیز نوعی ایدئولوژی است و «اکنون به‌اندازه ایدئولوژی‌هایی که قبلاً مجبور بود با آن‌ها بجنگد، سرکوبگر شده است» (فایرپاند ۱۹۷۵، ص ۸۴). وی به ما یادآوری می‌کند که اقتدار علم قابل‌انتخاب است: «زندگی بشر را ایده‌های بسیاری هدایت می‌کند. حقیقت یکی

از آن‌هاست. آزادی و استقلال فکری نیز نمونه‌های دیگر این ایده‌ها هستند. اگر حقیقت، به مفهومی که برخی ایدئولوژیست‌ها تصور می‌کنند، با آزادی تعارض دارد، آنگاه ما بین آن‌ها حق انتخاب داریم» (فایراند ۱۹۷۵، صص ۴-۸). فایراند تأکید می‌کند که آزادی از چنگ علم سرکوبگر دقیقاً در همان جایی قابل دسترس است که در سراسر مقاله درباره آن بحث کرده‌ایم: آموزش جوانان. وی می‌نویسد: «[آزادی از علم به‌عنوان ایدئولوژی] می‌تواند، از رهگذر محافظت از قدرت تخیل فوق‌العاده کودکان و رشد کامل روح تناقض‌آمیز آنان، حاصل شود» (فایراند ۱۹۷۵، صص ۴-۸).

در نتیجه، فعالیت علمی، به‌تعبیری مهم، امری زمینه‌مند، منظرگرایانه و تکثرگرایانه است؛ این موضوع را می‌توان با درج تاریخ و فلسفه علم در صنف‌های درسی، همراه با آزمایش‌های تجربی، برای محصلین مورد تأکید قرار داد. این اقدام همچنین می‌تواند نشان دهد که خرد همیشه زمینه‌مند است. با وجود این، علم کارآمدی و تبیین‌پذیری را به‌عنوان معیار موفقیت خود به کار می‌گیرد - حتی اگر همان گونه که فایراند معتقد است، چنین موفقیتی هرگز نتواند نهایی یا عینی تلقی شود. اگر تبیین علمی به‌طور قانع‌کننده‌ای جهان را آن‌گونه که هست، تحلیل نکند، پارادایم آن ناکام می‌ماند.

از طرف دیگر، آموزش شهروندی بر جهان، آن‌گونه که انسان‌ها آن را درک می‌کنند، بنا شده است. این جهان بسته به چشم‌اندازها، دانش موجود و تعهدات خردمندانه تغییر می‌کند و از همین روی باید حقیقت - و نه فقط تعهد به آن - را ذاتاً چشم‌اندازگرایانه بداند. هیچ نوع عدالت افلاطونی مستقل از چشم‌اندازی وجود ندارد، اما دنیای عینی‌ای که علم به‌دنبال آن است، وجود دارد، حتی اگر انسان‌ها محکوم باشند هیچ‌گاه به آن دسترسی نیابند. در موضوع عدالت، هرگونه جست‌وجو برای «عینیت» از اهمیت ثانوی برخوردار است، در حالی که در علم، این جست‌وجو از اهمیت اساسی برخوردار است. در اینجا، بار دیگر، تنش بین ایدئال لیبرال و واقعیت سیاسی را می‌بینیم. در کشورهای تکثرگرا، آموزش شهروندی نمی‌تواند به عدالت عینی و مستقل از چشم‌انداز متعهد باشد، زیرا در این کشورها، عدالت، طبق تعریف، باید چشم‌انداز و تکثرگرایی را در نظر بگیرد. برخلاف علم، عدالت تکثرگرایانه به‌دنبال توصیف جهان واقعی نیست، بلکه فقط به‌دنبال توصیف جهانی است که انسان‌ها، بسته به اینکه چه کسی هستند و چه تاریخ و سنت‌هایی به عقلانیت آن‌ها شکل می‌دهد، آن را [به اشکال متفاوت] درک می‌کنند. این رویکرد در پی دستیابی به توافقی «دیرپای» درباره عدالت است،

اما بنا به تعریف، باید همیشه شامل مکانیزمی باشد که هنگام مواجهه با اختلاف نظر، به آن مجال بروز بدهد (واینستین ۱۹۹۸، فصل ۴). عدالت تکثرگرایانه درک می‌کند که حتی اگر دولت به اجماع چشم دوخته باشد، باز هم هرگز نمی‌توان به آن دست یافت. دنبال کردن آرمانی که هرگز قابل تحقق نیست - دنبال کردن آرمان لیبرال - از تئوری صدقی حکایت دارد که در بنیاد لیبرالیسم نهفته است: نظریهٔ پراگماتیستی صدق. تعهدات متافیزیکی و معرفتی آموزش شهروندی از تعهدات متافیزیکی و معرفتی آموزش علمی بسیار متفاوت است. مسائل ریاضی محصول علم است، نه زائیدهٔ سیاست؛ در حالی که تجدیدنظرطلبی دربارهٔ هولوکاست محصول جهان‌بینی غیرلیبرال و انحصارطلبانه‌ای است که به عقیدهٔ من، از نظریهٔ سیاسی کاملاً مشکل‌داری ناشی می‌شود.

ناتوانی در دست‌یابی به اتفاق نظر یا اجماع از جهت دیگری نیز بیانگر ایدئال لیبرال است. دولت‌های تکثرگرا باید اذعان کنند که تکثرگرایی واقعی هرگز قابل تحقق نیست. دولت، برای اینکه واقعاً تکثرگرا باشد، باید در برابر تمامی عقاید و عمل‌های اجتماعی اهل تساهل و مدارا باشد. اما همچنان که پیش‌تر دیدیم، اعمال و عقاید خاصی - همچون نژادپرستی و قتل - وجود دارد که به‌هیچ‌وجه قابل تحمل نیست. لیبرالیسم این واقعیت را می‌پذیرد که مدارا و تساهل تنها تا آنجا قابل بسط است که کسانی که مورد مدارا قرار می‌گیرند، خود نیز مداراگر باشند. لیبرالیسم در مواجهه با افرادی که اهل تساهل و مدارا نیستند، مدارا نمی‌کند و هرگز هم نمی‌تواند بکند. طنز ماجرا آنجاست که همهٔ نظریه‌های سیاسی تکثرگرایانه در مأموریت اصلی خود، یعنی دست‌یابی به کشور تماماً فراگیر، شکست می‌خورند و باید هم شکست بخورند. اما همین شکست است که به ما یادآوری می‌کند لیبرالیسم بر تفسیرهای پراگماتیستی از آرمان‌ها بنا شده است نه بر خود آرمان‌ها. این نکته‌ای است که در مباحث پیشین، هنگام بحث دربارهٔ نقش انتخاب رادیکال در نظریه لیبرال، مطرح شد.

مشکل دوم، در آموزش تعارض شناختی، نبود «رضایت و خرسندی» در میان محصلین است. چنان‌که دیدیم، تعارض شناختی مفروض می‌گیرد که محصلین درک می‌کنند انتخاب‌ها لزوماً به حل و فصل نمی‌انجامند، بلکه تنها تضاد بیشتر را نتیجه می‌دهند. تعارض باعث ایجاد اضطراب در میان اطفال نوجوان و همچنین بزرگسالان می‌شود و از آنجا که ما موجوداتی مراقبت‌کننده هستیم، غریزهٔ ما بر آن است که تا حد ممکن اطفال خود را از اضطراب محافظت کنیم. والدین خواهان داشتن کودکان بدون

اضطراب و نه آشفته هستند؛ آن‌ها می‌خواهند که مکاتب به‌عنوان نمایندگان آن‌ها عمل کرده و محصلین را خوشحال سازند. با این حال، معلمان والدین نیستند و به‌عنوان کارگزاران آموزشی، باید نقش پدر و مادری نهفته در موقعیت معلمی خود را به حداقل برسانند. روابط معلم/محصل نباید از رابطه والدین/فرزند الگو بگیرد. برای نقش مراقبتی معلم در قبال محصل، مدل‌های بی‌شمار دیگری - از قبیل روابط همسری، دوستی، روابط پزشک/بیمار - نیز وجود دارد که مربوط به والدین نیست. البته دولت خوب و عادلانه نیز مراقبت‌کننده است. اگرچه گاهی لازم است معلم از محصلان با سنین کمتر محافظت کند، بازم معلم بیشتر مربی است تا محافظ. معلم نقش محرک و الهام‌بخش را دارد. معلمان، اعم از زنان و مردان، باید اجتماعی را پرورش دهند که در آن محصلین بتوانند فعالانه عمل کنند و فارغ‌بالانه درگیر کندوکاو انتقادی شوند. معلمان نباید محیطی ایجاد کنند که در آن پرسشگری انتقادی غایب است، چرا که به فرآیندی ناخوشایند بدل گشته است. در این راستا، معلم از جهاتی شبیه دولت است - دولت، با وجود مراقب‌بودن و توجه محترمانه به مردم، هنوز هم دولت است. صنف‌های درسی باید جنبه مشارکتی دمکراسی تکرگرایانه را منعکس سازند و با محصلین، تا جایی که ظرفیت آن‌ها اجازه می‌دهد، به‌عنوان نمایندگان و کنشگران مسئول رفتار کنند. روابط معلم/محصل نباید از رابطه والدین/کودک الگو بگیرد و دقیقاً به همین دلیل است که از تبدیل‌کردن خانه به مکتب برای آموزش دادن باید صرف‌نظر کرد. بخشی از نقش مکاتب این است که محصلین را با انواع روابط مراقبتی آشنا سازند. تحصیل در خانه به‌جای مکتب چنین اجازه‌ای را نمی‌دهد. به‌علاوه، یکی از وظایف مکاتب در جوامع تکرگرا این است که با قراردادن دانش‌آموز در معرض چشم‌اندازها و نقطه‌نظرهای متعارض، به وی بیاموزاند که چگونه دیگران را ببیند و خود را به‌مثابه دیگری درک کند. به‌گفته مارتا مینو، «مکاتبی که کودکان در آن با اطفال متفاوت از خود روبه‌رو نمی‌شوند، تنها می‌تواند در اثر نوعی جداسازی تصنعی به وجود آمده باشد، چرا که دنیای ما دنیای تفاوت‌هاست» (مینو ۱۹۹۷، ص ۱۲۶). تحصیل در منزل و به‌تبع آن جداسازی تصنعی ایجادشده، با حذف تعاملات اجتماعی دانش‌آموز با دیگر هم‌سالانش، مانع دیدار کافی وی با دیگران می‌شود. علاوه بر این، تحصیل در منزل از تعصبات خانوادگی حمایت کرده و با آن‌ها مقابله نمی‌کند. دادگاه عالی ایالات متحده بارها و بارها تحصیل در منزل را به‌استناد قانون اساسی مجاز دانسته است. با

این حال، توجیه اجازه تحصیل در خانه برای پرونده‌هایی مانند پرونده فرقه آمییش‌ها این است که آن‌ها در نهایت آنچه را مکاتب دولتی آموزش می‌دهند، به کودکانشان می‌آموزند: تبدیل شدن به «افراد مفید و قانون‌مدار» (مینو ۱۹۹۷، ص ۱۱۱). در مواردی که والدین در مورد شهروندی یا تبعیت لازم آموزش نمی‌دهند، اجازه برگزاری مکاتب خانگی به جای مکاتب رسمی رد می‌شود.

باید یادآوری کرد که صنف‌های درسی مکان‌هایی موقتی‌اند. آن‌ها ذاتاً فضایی انتقالی و گذرا هستند و برای رشد و پختگی بیشتر طراحی شده‌اند. از همین روی، بهتر است صنف‌های درسی از اجتماع بزرگ‌تری که در آن جای دارند، الگو بگیرند. این امر محصلین را برای نقش مشارکتی آن‌ها در آینده به‌عنوان شهروند آماده می‌کند. دانش‌آموزان برای همیشه در مکتب نمی‌مانند. اگر بین زندگی در زمان تحصیل و زندگی پس از آن پیوستگی وجود نداشته باشد، محصلین ناگزیر خواهند بود برای کارکرد داشتن و مفیدبودن در دنیای بزرگ‌سالان برای بار دوم آموزش ببینند و این البته هدف اصلی آموزش را نفی می‌کند.

به‌منظور ایجاد پیوستگی و حمایت از آموزش شهروندی، صنف‌های درسی باید تعارضات موجود در تکررگویی را بازنمایی کنند. در این حالت، دانش‌آموزان می‌توانند پیچیدگی‌های تصمیمات خود را درک کرده و این نکته را بیاموزند که مشارکت آن‌ها در حلقه کدوکاو و پرسشگری که همان صنف درسی است، به‌نوبه خود آغاز فعالیت آن‌ها در اجتماع سیاسی کلان‌تر است. کلاس‌های درس تعارض را آموزش می‌دهند، زیرا تکررگویی خود یک تعارض است، البته تعارضی مدیریت‌شده.

نتیجه‌گیری: نپذیرفتن هارمونی

در مقدمه مقاله متذکر شدم که باید به این هراس توجه کرد که شاید مردم مختلف هرگز نتوانند با هم در هارمونی و مسالمت زندگی کنند. اکنون دوباره می‌خواهم به این بحث بازگردم. با تمرکز بر نقش تعارض در مکاتب و سیاست می‌توان فهمید که شیوه دولت لیبرال با شیوه بسیاری از سنت‌های کلان سیاسی مغایرت دارد. تصویر عدالت به‌عنوان هارمونی ریشه در جمهوری افلاطون دارد، الگویی مدنی که مطابق تعریف، ماهیت سلسله‌مراتبی دارد و بسیار ظالمانه است. این الگو فاقد برابری فرصت‌ها است و به‌جز حاکمان، سایر شهروندان درباره خیر خود حق انتخاب ندارند. اگرچه حتی حاکمان نیز درباره خیر مطلق حق انتخاب ندارند، بلکه فقط آن را با شهود عقلانی کشف می‌کنند.

لیبرالیسم می‌خواهد به شهروندانش اجازه دهد تا خیر یا خوبی خود را برگزینند. این بدان معناست که لیبرالیسم باید عرصه‌ای فراهم کند که در آن شهروندان بتوانند یکدیگر را به چالش بکشند و عمیق‌ترین تعهدات مردم را به پرسش بگیرند. پیشرفت لیبرالیسم به‌عنوان نظریه‌ای سیاسی در این است که در پی ممانعت از تعارض نیست، بلکه به دنبال مدیریت آن در حوزه سیاسی تا حد ممکن است. مزیت آموختن تعارض شناختی این است که لیبرالیسم را یک گام به جلو می‌برد و این تعارض را در زندگی اجتماعی و آموزشی ما مدغم کرده و اجازه می‌دهد تا هر نوع بحثی در حوزه سیاسی انجام پذیرد. با وجود این، آموزش تعارض شناختی تضادها را به‌شکلی «مدیریت» می‌کند که تقویت ثبات و وحدت ملی را در پی دارد. در کشوری لیبرال که شهروندانش درباره تعارض شناختی آموزش دیده‌اند، بحث و مناظره درباره مذهب، سبک زندگی و انتخاب‌های شخصی همیشه مجاز است. بحث‌هایی که بسیاری از لیبرال‌ها به آن اجازه نمی‌دهند، در جامعه‌ای که تعارض شناختی آموزش داده می‌شود، وجود دارد، زیرا شهروندانی که درباره تعارض شناختی آموزش دیده‌اند، در عین وفاداری کامل به عقاید قابل دفاع خود، قادر به تحلیل انتقادی مواضع رقیب موجود در جامعه نیز می‌باشند.

تصویر عدالت به‌مثابه هارمونی و هماهنگی جایی در کشور لیبرال ندارد. لازمه این تصویر این است که نظم سیاسی ایستا باشد و مردم باید به‌شکل دائمی، در نقش‌هایی که در زمان هارمونی بر عهده گرفته‌اند، باقی بمانند. چنین تصویری از عدالت بدان معناست که دانش موجود کامل است و شهروندان و حاکمان خطاپذیر نیستند. اما هیچ یک از این لوازم درست نیست. از منظر تکثرگرایی، هارمونی هم ناممکن است و هم نامطلوب. این نکته در مورد وجود همیشگی تعارض و ناهمخوانی آن با مفهوم هارمونی افلاطون را استوارت همپشایر در کتابش با عنوان *عدالت، تعارض و درگیری به‌شکل صریح و قناعت‌بخشی* بیان کرده است. البته متأسفانه برداشت همپشایر از تعارض و درگیری دائمی بسیار منفی است؛ او اغلب تضاد را با شر برابر می‌داند، به‌گونه‌ای که دو بار ادعا می‌کند: «کار عقل عملی متعادل ساختن شرهای مختلفی است که باید از آن‌ها جلوگیری شود» (همپشایر ۲۰۰۰، ص ۶۸، ۸۸). من برخلاف همپشایر، تعارض را ذاتاً مثبت می‌دانم. همچنین تأکید می‌کنم که چندانگی خیر به مشاخره و اختلاف نظر منتهی خواهد شد. ما لیبرال‌ها نباید با اکراه و بی‌میلی تعارض را بپذیریم، بلکه برعکس، باید از آن لذت ببریم.

تعارض بخشی از شرایط انسانی است و بحث فکری و سیاسی زندگی را بهتر می‌کند، نه بدتر. تفاوت دیدگاه و اختلاف نظر تجربه انسانی را ارتقا می‌دهد و زندگی را جالب‌تر و کامل‌تر می‌کند. اختلاف نظر گاه هراسناک یا بیگانه به نظر می‌رسد، اما بیشتر خیرهای زندگی نیز همین گونه‌اند. آیا چیزی ترسناک‌تر از به دنیا آوردن و تربیت کودک وجود دارد؟ اما برای بسیاری از افراد، کمتر چیزی را می‌توان سراغ گرفت که بیش از فرزندآوری، لذت و شادی به ارمغان بیاورد. تجربه انسانی پیچیده است و چیزهای کمی ارائه می‌دهد که کاملاً ایمن باشد. نظریه سیاسی نیز نباید متفاوت باشد.

در دنیای مدرن، نهادهای سیاسی لیبرال تلاش می‌کنند تا ضمن به حداقل رساندن خشونت، تعارضات را کنترل کنند. این یک تعارض مشارکتی عاری از خشونت است و نشانه غایبی عدالت، عدالتی مترقی که نماینده واقعی شرایط انسانی و جست‌وجوی ما برای یافتن جهانی بهتر است. چنین عدالتی بدون آموزش شهروندی موفق غیرممکن است. این عدالت پیوستگی میان نسل‌ها را فراهم می‌سازد و افزون بر این، شکلی از مراقبت است.^{۱۶}



بنیاد اندیشه
تاسیس ۱۳۸۴

پی‌نوشت‌ها

۱. این توصیف از هویت ملی ادعای فراگیربودن یا قطعی‌بودن را ندارد؛ لذا نباید تعریف در نظر گرفته شود. در عوض، این توصیف را باید به‌منابۀ نقطه شروع برای مسئله‌ای دانست که نقش آموزش شهروندی را در بستر جهان متکثر مدرن به بررسی می‌گیرد.
۲. والتر فاینبرگ در کتاب خود با عنوان *مکاتب مشترک/ هویت‌های نائسا* بین تکثرگرایی و چندفرهنگ‌گرایی تمایز قائل می‌شود. فاینبرگ معتقد است تکثرگرایی بر مفهوم تعدد حوزه‌های خصوصی که متفاوت از هم هستند، بنا شده است. این حوزه‌های خصوصی به‌نوبه خود ماحول یک حوزه عمومی مرکزی و خنثی قرار گرفته‌اند. وی می‌گوید تکثرگرایی نسبت به هرگونه همپوشانی و تداخل حوزه‌های عمومی و خصوصی همراه با سوءظن و تأسف می‌نگرد. در مقابل، فاینبرگ چندفرهنگ‌گرایی را متعهد به این اندیشه می‌داند که امکان بی‌طرفی در حوزه عمومی وجود ندارد. او استدلال می‌کند که چندفرهنگ‌گرایان «گمان می‌کنند هویت مشترک آرمانی شده پوششی است برای سلطه یک گروه فرهنگی بر گروه‌های دیگر و آن‌ها معتقدند که چنین تسلطی ذاتاً غلط است» (فاینبرگ ۱۹۸۸، ص ۲۲). اگرچه بحث او گاهی مفید است، توصیفش از این دو نظریه اشتباه است. در تکثرگرایی چیزی وجود ندارد که خواستار بی‌طرفی باشد. فرهنگ سیاسی رایج ممکن است به‌شکل سازش یا مصالحه موقت، یک اجماع همپوشان و یا هریک از شکل‌های متعدد دیگر از سازمان اجتماعی باشد. (در باب تلاش قاطعانه به‌منظور تعریف تکثرگرایی مبتنی بر اجماع همپوشان به لیبرالیسم سیاسی رالز مراجعه شود (رالز ۱۹۹۳)). چندفرهنگ‌گرایی شکلی از تکثرگرایی است که بر هویت‌ها و تاریخچه‌های تعریف‌شده توسط اجتماع تأکید دارد. تکثرگرایی، اگر کسی در پی تمییز آن باشد، امکان طرح تفاوت‌های فردی و همچنین تفاوت‌های گروهی را نیز فراهم می‌کند، و از همین رو، دامنه گسترده‌تری نسبت به چندفرهنگ‌گرایی دارد.
۳. این اتهام که لیبرالیسم به خوبی با سعادت‌مندی‌ی‌جانب‌دار متعهد است، در مطالعات اخیر سیاسی کاملاً رایج شده است. برای مثال، به نقد بنیادی تلاش رالز برای یافتن بی‌طرفی در کتابش «نظریه‌ای در باب عدالت» به این اثر مراجعه شود: «لیبرالیسم و محدودیت‌های عدالت» از مایکل جی سندل. با این حال، آنچه جالب‌تر و جدیدتر است، پذیرش امر خیر جانب‌دار توسط لیبرال‌هایی است که خود می‌خواهند دیدگاه لیبرال را حفظ کنند. برای یک بحث خوب و پیچیده، به کتاب گالستون با عنوان «اهداف لیبرال: خیر، فضایل و تنوع در کشور لیبرال» مراجعه کنید.
۴. برای یک بحث عالی درباره ماهیت تعهد به اصول جانب‌دارانه، ضدیش‌داورانه در آموزش لیبرال و دموکراتیک، کتاب *آموزش دموکراتیک* از امی گوتمن به‌ویژه ص ۳۴-۴۳، ۵۴-۵۶ پیشنهاد می‌شود.
۵. در اینجا ما با میراث کریتوی افلاطون روبرو هستیم. در این گفت‌وگو، سقراط افلاطونی، پس از محکومیت به مرگ توسط هیئت منصفه آن، ادعا می‌کند که او مجازات را می‌پذیرد زیرا او با پذیرش امنیت و آموزش که شهر در طول زندگی‌اش به وی ارائه داده، به‌طور ضمنی با اقتدار دولت اعلام موافقت کرده است. اگر قرار باشد که پابندی سقراط به محکومیتش را به‌عنوان یک استدلال پیشاکانتی در قبال وظیفه درک کنیم، می‌توان ادعا کرد که استدلال وی تا اندازه‌ای قوی است. با این حال، اگر ادعای او به این شکل درک شود که وقتی با اقتدار سیاسی موافقت می‌شود، دیگر هیچ‌گاه قابل‌انکار نیست، در این معنا این استدلال ذاتاً ضدلیبرال است و در اینجا جایی ندارد. برای رویکردی متفاوت اما بسیار مفید درباره رابطه لیبرالیسم با کریتوی افلاطون به فاینبرگ (۱۹۹۸، ص ۱۱۰-۱۱۳) مراجعه کنید.
۶. انتخاب رادیکال متضمن این معناست که همه گزینه‌ها در دسترس یک کنشگر وجود دارد. چنین انتخابی البته غیرممکن است، چرا که اولاً یک شخص نمی‌تواند به‌عنوان مثال خودش را به یک اردک تبدیل کند. این از نظر فیزیکی ناممکن است. ثانیاً کنشگران تنها می‌توانند از میان گزینه‌هایی که نسبت به آن آگاهی دارند، دست به انتخاب زنند. یک شمن یا جادوگر قبیله که هیچ تماسی با جهان غرب نداشته است و نسبت به آن هیچ شناختی ندارد، نمی‌تواند تصمیم به تغییر دین و تصدی نقش کشیش کاتولیک بگیرد، زیرا که در این مثال، او از وجود مذهب کاتولیک اطلاعی ندارد. ثالثاً حداقل در زمان کنونی، زن در مذهب کاتولیک نمی‌تواند کشیش شود، زیرا این مقام فقط به مردان اختصاص دارد (همین طور از تجرد زن جلوگیری شده است). رابعاً در بسیاری از موارد، ممکن است کنشگران نسبت به انتخاب‌های معین آگاهی داشته باشند، همچنین از نظر جسمی از توانایی انجام چنین انتخاب‌هایی برخوردار بوده و از نظر قوانین نیز مجاز به انتخاب‌های خاص باشند، با وجود این، ممکن است بنا به

آموزش شهروندی به‌مثابه یادگیری دربارهٔ دیگری ۱۲۳

محدودیت‌های اجتماعی که دیگران برای آن‌ها ایجاد کرده‌اند، احساس کنند چنین انتخابی «واقعی» نیست. به‌عنوان مثال، این جای تردید دارد که یک زن آمیسی چهل‌ساله، متأهل، دارای سه فرزند که به‌سبب سنتی آمیسی زندگی می‌کند، واقعاً بتواند انتخاب کند که حرفه‌اش نوازندگی راک اند رول باشد. چنین انتخابی - برای او - «غیرقابل فهم» خواهد بود، حتی اگر او منطقیاً درک کند که «آزاد» است در هر زمان این کار را انجام دهد.

۷. ژورنال پژوهش: «تفکر انتقادی در مضامین مختلف» دو شماره را به نقش اجتماع یا حلقه کندوکاو و تفکر انتقادی اختصاص داده است. در مجموع، دوازده مقاله انتشار یافته نگاه خوبی به برخی از موضوعات اصلی در جنبهٔ اجتماعی تفکر انتقادی به دست می‌دهد. در این باره مراجعه شود به: تابستان ۱۹۹۷ (جلد شانزدهم شماره ۴) و پاییز ۱۹۹۷.

۸. برای یک مثال عالی از کتاب‌های درسی که به زمینهٔ در حال تغییر توجه جدی می‌کند به این منبع مراجعه شود: یانیک آلن؛ ریک، ریچارد، و تولمین، استیفن، *مقدمه‌ای بر استدلال و بررسی* (ویرایش دوم). این منبع، یک کتاب درسی بسیار دشوار برای تدریس است، تا حدی به دلیل اینکه مثال‌های کافی ارائه نمی‌دهد، اما عمدتاً به این دلیل که در مقایسه با کتاب‌های درسی متوسط در زمینه تفکر انتقادی بیشتر به مربی یا استاد متکی است. با این حال، این یک حُسن قلمداد می‌شود. به نظر من، کتاب درسی خوب درباره تفکر انتقادی نباید جایگزین معلم خوب شود. تفکر انتقادی سیال‌تر از آن است که اساساً پروژه‌های مبتنی بر کتاب درسی باشد. این کتاب درسی البته بر اساس کتاب تأثیرگذار تولمین با عنوان *کاربردهای استدلال* بنا گذاشته شده است.

۹. برای مثال، به این منبع مراجعه کنید: کندوکاو: تفکر انتقادی در بین رشته‌ها؛ شمارهٔ ویژه «تفکر انتقادی و انشا»، تابستان ۱۹۹۸ (جلد XVII، شماره ۴).

۱۰. شایان ذکر است که مارتا نوسبام از کتاب *تئوری احساسات/اخلاقی به‌عنوان منبع «الهام اصلی»* برای اثر خود، *عناات شاعرانه* یاد کرده است (نوسبام، ۱۹۹۵، ص. xvi). از همین روی، این مبنای مشترک یکی از دلایل فراگیر بودن کار وی در اثر من است.

۱۱. مارتا سی نوسبام (Martha C. Nussbaum) فیلسوف آمریکایی و استاد دپارتمان فلسفه و مدرسه حقوق دانشگاه شیکاگو است. وی بنا به کارها و نظریاتش در فلسفهٔ یونان باستان و روم، فلسفهٔ فمینیستی، فلسفهٔ سیاسی و فلسفه و هنرها در سطح بین‌المللی دارای شهرت است (مترجم).

۱۲. در فیلم‌ها، موسیقی که با هنرهای تجسمی ترکیب شده باشد، فرصت‌های بی‌شماری را برای مخاطبین بیرونی فراهم می‌کند تا تصویری واضح‌تر از شرایطی که مردمان مختلف در آن زندگی می‌کنند را به دست آورند. فیلم *جامائیکایی The Harder They Come* (هر چه سخت‌تر با من رفتار کنند)، که داستان آن شبیه شرح‌حالی است دربارهٔ ظهور جیمی کلیف، نوازنده موسیقی رگی، سرخ‌های ظریف بسیاری از قدرت موسیقی رهایی‌بخش در زندگی روزمره جامائیکایی‌ها به نمایش می‌گذارد. آن همچنین لحظهٔ مهمی از وحدت بین بیننده و شخصیت‌های فیلم را بازگو می‌کند. نیمه اول فیلم همراه با زیرنویس انگلیسی است، در حالی که نیمهٔ دوم آن بدون آن است. چراکه سازندگان فیلم متوجه شدند که انگلیسی جامائیکایی‌ها به اندازه کافی برای غیرجامائیکایی‌ها خارجی بوده که بیشتر انگلیسی‌زبانان بومی نیز در درک این لهجه دچار مشکل هستند، اما پس از گذشت حدود چهل و پنج دقیقه از فیلم، انتظار می‌رود که مخاطبان به این زبان عادت کرده و بتوانند لهجه را بدون کمک - زیرنویس - درک کنند.

۱۳. تدوین برنامه درسی مسئله پیچیده‌ای است و به همین ترتیب، هر برنامه درسی ممکن است مملو از پیام‌های پنهانی باشد که شاید ناخواسته، نهادهای ظالمانه را تبلیغ کند. برای بحث مفصل‌تر در مورد ماهیت القای ستم نامحسوس از طریق روش‌ها و محتوای آموزش، به کتاب *ایدئولوژی و برنامه درسی* مایکل اپل رجوع شود.

۱۴. مفهوم موردنظر من از آموزش علمی باید متفاوت از آنچه مدنظر هاروی سیگل است فهمیده شود؛ وی آموزش معطوف به علم را در معنای رشته‌ای آن در نظر می‌گیرد. با این حال، معنای موردنظر من و سیگل هر دو دارای اهداف مشابهی هستند: تأکید بر تکنرگرای، ویژگی با صفات شخصیتی و فلسفهٔ علم؛ برای معلومات بیشتر به این منبع مراجعه شود: *آموزش خرد*، سیگل، صص ۱۰۰-۱۱۳.

۱۵. برای منبع جالب دربارهٔ تدریس آفرینش‌گرایی در مکاتب آمریکا، به اثر آنی گوتمن با عنوان *تعلیم و تربیت دموکراتیک*، صفحات ۱۰۲-۱۰۳ مراجعه شود.

۱۶. نویسنده: این مقاله برای اولین بار تحت همین عنوان در آگوست سال ۲۰۰۰ ارائه شد زمانی که من پروفیسر مهمان در

۱۲۴ پایدیا، سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ویژه آموزش مدنی

دانشکده آموزش دانشگاه اولوی فنلاند بودم. در اینجا از هیئت علمی دانشکده به دلیل حمایتشان و به ویژه پروفیسر راونی رسنن برای حمایت مالی از این فرصت سپاسگزاری می‌کنم. تشکری خاص به هیننی هینکانن تقدیم می‌کنم که دعوت از من را پیشنهاد و ترتیب داد؛ همچنین به تمام جزئیات سفرم به فنلاند و حضورم در آنجا توجه و رسیدگی کرد و به صحبت‌هایم درباره تفاوت‌های ریز فرهنگی موجود تماماً گوش فرا می‌داد. هم‌صحبتی‌ام با آنو ریچلا، معلم و نوازنده پیانو در مورد نواختنش و رابطه‌اش با سبک بلوز به تبصره‌هایم در باب موسیقی و بیلی هالیدی انجامید. من از آنو به‌خاطر دید بازش در برابر نظریات و ایده‌هایم تشکر می‌کنم. من همچنین می‌خواهم از مونیکا کیلی، برونو کی یوآت، کیم دان اُور، و مارک واینستین برای ابراز نظرشان در مورد نسخه‌های این مقاله قدردانی کنم.

مترجم: در اینجا می‌خواهم تا از زحمت همسرم انجنیر شبنم افشار برای همراهی و مرور ترجمه مقاله سپاسگزاری نمایم.



بنیاد اندیشه

ناسن ۱۳۹۴

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*, 2nd edn. New York, New York: Routledge.
- Biesta, Gert J.J. (2001). How difficult should education be? *Education Theory* (Fall), 51(4), 385–400.
- Bruffee, K. (1884). Collaborative learning and the ‘conversation of mankind’. *College English* 46(7), 635–652 (November 1984).
- Bruffee, K. (1995). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Cohen, J. & Nussbaum, M. (Eds). *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Danto, A. (1964). The artworld. *The Journal of Philosophy*, 61(19), 571–584 (October 15).
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. New York, New York: The Free Press.
- Dworkin, R. (1978). Liberalism. In S. Hampshire (Ed), *Public and private morality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feinberg, W. (1998). *Common schools/uncommon identities*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Feyerabend, P. (1975). How to defend society against science. *Radical Philosophy*, 2, 4–8.
- Galston, W. (1991). *Liberal purposes: goods, virtues, and diversity in the liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hampshire, S. (2000). *Justice is conflict*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Heath, S.B. (1999). Imaginative actuality: learning in the arts during non-school hours. In E.B. Fiske (Ed), *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: President’s Committee on the Arts and Humanities.
- Hoffman, M.L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. in C.B. Keasey (Ed), *Nebraska symposium on motivation*, vol. 25 (pp. 169–218).
- Howard, Z. (1995). *A people’s history of the United States: 1492 to the present*. New York, New York: Harper Perennial Library.
- Janik, A., Reike, R. & Toulmin, S. (1984). *An introduction to reasoning*, 2nd edn. New York, New York: MacMillan Publishing Co.
- Kuhn, T. (1996). *The structure of scientific revolutions*, 3rd edn. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* (August), XI(1), 6.
- Loewen, J. (1996). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York, New York: Touchstone Books.
- MacIntyre, A. (1984) *Is patriotism a virtue?* Kansas: University of Kansas Press.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Margolick, D. (2000). *Strange fruit: Café society and an early outcry for civil rights*. Philadelphia: Running Press.
- Mason, H. (1972). *Gilgamesh*. New York: Mentor Publishing.
- McPeck, J. (1990). *Teaching critical thinking*. New York, New York: Routledge.
- Mill, J.S. (1978). *On liberty*. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company.
- Minnow, M. (1997). *Not only for myself: Identity, politics and the law*. New York, New York: The New Press.
- Nussbaum, M. (1995). *Poetic justice*. Boston, Massachusetts: Beacon Press Books.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Paul, R. (1989). Critical thinking and the challenge of modern education. In S. Doss (Ed), *Critical thinking as a philosophical movement*. Ripon, Wisconsin: Ripon College Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York, New York: Columbia University Press.

- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, M. & Mekler, E. (1994). *Bringing up a moral child*, rev. edn. New York, New York: Doubleday.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason*. New York, New York: Routledge.
- Tindale, C. (1999). *Acts of arguing: A rhetorical model of argument*. Albany, New York: SUNY Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trimbur, J. (1989). Consensus and difference in collaborative learning. *College English*, 51(6), 602–616.
- Weinstein, J.R. (forthcoming). Emotion, context and rhetoric: Adam Smith's informal argumentation. *Proceedings of the fifth conference of the international society for the study of argumentation*, University of Amsterdam, Amsterdam.
- Weinstein, J.R. (2003). *On Alasdair MacIntyre*. Belmont, New Jersey: Wadsworth Publishing Company.
- Weinstein, J.R. (2001). *On Adam Smith*. Belmont, New Jersey: Wadsworth Publishing Company.
- Weinstein, J.R. (1998). *Adam Smith and the problem of neutrality in contemporary liberal theory*. Ann Arbor: UMI Dissertation Service.
- Weinstein, J.R. (1998). Guest editor's introduction: Critical thinking and the tradition of political philosophy: An historical overview. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines: Special Issue Critical Thinking and Political Philosophy* (Autumn), XVII(1).
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126–36.

