

## مبانی فلسفی آموزش مدنی\*

پیتر لوین و آن هیگینز آلساندرو  
ترجمه روح‌الله موحدی\*\*

اشاره: دیدگاه ما درباره «مشارکت مدنی» عمیقاً به باورهایمان در باب عدالت، انصاف، زندگی خوب و جامعه آرمانی بستگی دارد. با این حال، فعالان این حوزه غالباً به ما نمی‌گویند که در پی ترویج کدام ارزش‌های مدنی هستند و چرا. بحث صریح هنجاری درباره این ارزش‌های معمولاً پنهان، که به آموزش مدنی جهت می‌دهند، هم تنش بین آن‌ها را آشکار می‌سازد و هم دلایل خوبی برای سرمایه‌گذاری در آموزش مدنی ارائه می‌دهد. ادعای بحث‌انگیز نوشتار حاضر این است که فعالان این عرصه باید، با پرهیز از رویکرد پوزیتیویستی، آشکارا درباره ارزش‌های خود سخن بگویند و از آن‌ها دفاع کنند؛ زیرا هیچ چیز، در فهم و ارزیابی برنامه‌های آموزشی، مهم‌تر از داشتن ارزش‌های خوب، اظهار آن‌ها و توضیح دلیل خوب بودن آن‌ها نیست. پیتر لوین و آن هیگینز آلساندرو معتقدند هرچند فلسفه اخلاق و فلسفه سیاسی منابع غنی و متنوعی در این زمینه در اختیارمان قرار می‌دهد، این حوزه شدیداً مغفول مانده است؛ لذا می‌کوشند برخی بصیرت‌های مکاتب اصلی فلسفه اخلاق معاصر - سودگرایی، کانت‌گرایی، جمهوری خواهی مدنی، جامعه‌گرایی، عمل‌گرایی و رویکرد قابلیت‌ی - را در این باره به ما نشان دهند.

\* این نوشتار ترجمه‌ای است از:

Levine, Peter, and Ann Higgins-D'Alessandro. "The philosophical foundations of civic education." *Philosophy and public policy quarterly* 30, no. 3/4 (2010): 21-27.

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

Email: r.mowahedi@gmail.com

## مقدمه

درباره آموزش مدنی - تلاش برای اینکه به جوانان پیاموزیم شهروندان خوبی باشند و زندگی متمدانه‌ای در پیش بگیرند - کمتر سخنی را می‌توان سراغ گرفت که از نظر اخلاقی «خنثی» باشد. بزرگسالانی که به تدریس تاریخ، تعلیمات مدنی یا دروس اجتماعی مشغول‌اند، کسانی که هدایت جوانان را در پروژه‌های خدمات اجتماعی به عهده می‌گیرند، یا آنانی که جوانان را به فعالیت اجتماعی فرامی‌خوانند، معمولاً این کارها را به دلایل «هنجاری» انجام می‌دهند - به دلیل ارزش‌هایی که خود بدان معتقدند و می‌خواهند آن را با جوانان به اشتراک بگذارند. آن‌ها می‌خواهند با انتقال این فضایل و ارزش‌ها، به جوانان کمک کنند جوامعی بسازند که به این آرمان‌ها نزدیک‌تر است. به همین ترتیب، اکثر محققانی که به مطالعه و ارزیابی آموزش مدنی می‌پردازند، این کار را به دلیل اصول اخلاقی الزام‌آور خود انجام می‌دهند. آنان از این جهت ترجیح داده‌اند - به جای مطالعه درباره آموزش از راه دور یا بورس اوراق بهادار - سراغ بررسی خدمات اجتماعی یا سازمان‌دهی جوانان بروند، که در آموزش مدنی چیزی وجود دارد که از نگاهشان بسیار ارزشمند است. با این حال، کسانی که به مطالعه و بررسی برنامه‌های آموزش مدنی مشغول‌اند، غالباً درباره ارزش‌های خود سخن چندان نمی‌گویند یا درباره نحوه دفاع از آن‌ها و حتی بیان دقیق آن‌ها اطمینان ندارند.

## دلایل هنجاری برای آموزش مدنی

اندیشمندان تعاریف مختلفی از «شهروند خوب» به دست داده‌اند: عضو وظیفه‌شناس جامعه، منتقد مستقل نهادهای عمومی، دارنده حقوق، طرفدار عدالت اجتماعی و... بزرگسالانی که در حوزه آموزش مدنی فعالیت و/یا مطالعه می‌کنند، تأثیر بسیاری بر جوانان می‌گذارند، زیرا خود جوانان معمولاً تجارب آموزشی خود را انتخاب نمی‌کنند. این افراد بزرگسال باید - هم به مخاطبان جوان خود و هم به بزرگسالان دیگر - توضیح دهند که در پی ترویج کدام ارزش‌ها و عادات مدنی هستند و چرا. پس در یک کلام، مدیران، محققان و فعالان آموزش مدنی باید تمایل داشته باشند که درباره کارهای عمومی خود به شیوه دموکراتیک به بحث بنشینند.

بحث صریح درباره ارزش‌هایی که به آموزش مدنی جهت می‌دهند، می‌تواند تنش‌های بین آن‌ها را آشکار سازد. برای نمونه، بین دو عامل کمیت و برابری تنش وجود دارد و بین آن‌ها باید دست به انتخاب زد. برنامه‌های داوطلبانه می‌تواند بسیاری از جوانان

را که سرسپردگی خاصی به مشارکت مدنی و مهارت خوبی برای فعالیت مدنی و سیاسی دارند، جذب کند. مثلاً تشکلات دانش‌آموزی معمولاً دانش‌آموزانی را گرد هم می‌آورد که از قبل در مسیر رهبری قرار دارند، کسانی که مستعدند در مکتب موفق باشند و به تبع آن، در بزرگ‌سالی موقعیت اجتماعی ویژه‌ای به دست آورند. ارائه فرصت مدنی به آن‌ها می‌تواند ظرفیت مشارکتشان در امور سیاسی و اجتماعی را افزایش دهد. اگر می‌خواهیم رهبران باتجربه‌تری در نسل بعدی پرورش دهیم، این نتیجه مطلوبی خواهد بود. اما اگر دغدغه اصلی ما ایجاد فرصت و تجربه رهبری مدنی برای جوانانی است که بدون اقدامات ما واجد آن نمی‌شوند، آنگاه این نتیجه‌ای نیست که می‌خواهیم. مریبان ممکن است مجبور شوند از میان دو گزینه زیر یکی را برگزینند: (الف) تأکید بر تعداد زیاد دانش‌آموزان؛ (ب) توزیع دانش‌آموزان در میان اقشار مختلف جامعه و در نتیجه، برابری مشارکت مدنی برحسب طبقه اجتماعی.

گزینش دیگر به تنش دو عامل خودآیینی و اقتدار مربوط می‌شود. برای نمونه، حتی اگر ارزش‌های مدارا، اعتمادپذیری، مراقبت و پایبندی به مصالح عمومی برای جوانان امری مطلوب باشد، همچنان این پرسش جداگانه مطرح است که آیا گروه خاصی از بزرگسالان (مثلاً والدین، معلمان، سیاست‌گذاران یا مالیات‌دهندگان) اجازه یا وظیفه دارند این ارزش‌ها را به آن‌ها تلقین کنند یا نه. بسته به اینکه درباره نحوه اعمال قدرت در آموزش و پرورش چه نظریه‌ای داریم، ممکن است به یکی از گزینه‌های زیر معتقد باشیم: (الف) این وظیفه معلمان مکاتب دولتی است که تصمیم بگیرند کدام ارزش‌ها را به دانش‌آموزان خود بیاموزند؛ (ب) معلمان مکاتب دولتی فقط باید ارزش‌هایی را که مقامات منتخب برای مکاتب دولتی تصویب می‌کنند، آموزش دهند؛ (ج) معلمان مکاتب دولتی باید بکوشند مسائل ارزشی را به والدین دانش‌آموزان بسپارند؛ (د) انجمن‌های متشکل از دانش‌آموزان و معلمان باید ارزش‌ها را به شیوه دموکراتیک برگزینند.

برای بررسی دوراهی سوم نیز به دلایل و استدلال‌های هنجاری نیاز داریم: افراد را اصلاح کنیم یا نهادها را؟ وقتی جوانان با نهادی عمومی وارد ارتباط نمی‌شوند (مثلاً رأی نمی‌دهند)، دلایل مختلفی برای این کار وجود دارد. گاه دلیلش این است که آنان از برخی شرایط مطلوب ذهنی - از جمله علاقه، دانش، دغدغه، اعتماد یا تعهد - برخوردار نیستند و گاه نیز دلیلش این است که آن نهاد شدیداً ناقص است و لیاقت برقراری ارتباط را ندارد (مثلاً مناطق انتخاباتی در ایالات متحده طوری تنظیم شده‌اند

که مانع رقابت می‌شوند و اکثر مبارزات انتخاباتی را بی‌معنا می‌سازند.) اینکه آیا ذهن جوانان را تغییر دهیم یا نهادها را اصلاح کنیم - یا همزمان به هر دو مبادرت ورزیم - مسئله مهمی است که بدون تصمیم‌گیری درباره پرسش‌های عمیق‌تر در باب عدالت و ساختار جامعه مطلوب، نمی‌توان به آن پاسخ گفت.

بحث و گفت‌وگوی صریح هنجاری درباره مبانی فلسفی آموزش مدنی، افزون بر اینکه به ما کمک می‌کند سرشت این‌گونه تنش‌ها و انتخاب‌ها را بفهمیم، می‌تواند دلایل قناعت‌بخشی برای سرمایه‌گذاری در توسعه مدنی ارائه دهد - دلایلی که بدون چنین بحث و گفت‌وگوی صریحی مغفول می‌مانند. همان‌گونه که در ادامه خواهیم دید، این دلایل غیر از دلیل رایجی است که مطلق سرمایه‌گذاری آموزشی را توجیه می‌کند، دلیلی که می‌گوید آموزش می‌تواند در بلندمدت، از طریق نمره و رتبه، بر ارزش دانش‌آموز در بازار کار تأثیر بگذارد. مسلماً شواهد حکایت دارد که برخی فرصت‌های مدنی «سرمایه انسانی» را از این جهت افزایش می‌دهد. مثلاً به نظر می‌رسد آموزش خدمت‌محور الزامی در لیسه نمرات دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و این احتمال را افزایش می‌دهد که تحصیلات دانشگاهی خود را کامل کنند. اما حتی اگر آموزش خدمت‌محور نمرات دانش‌آموزان را افزایش دهد، چه بسا معلوم شود که برنامه‌های دیگری می‌توانند این کار را به‌شکلی مؤثرتر انجام دهند. با این همه، دلایل قناعت‌بخش بسیاری وجود دارد که بدون اتکا بر تأثیر این برنامه‌ها در موفقیت بلندمدت دانش‌آموزان - موفقیتی که مثلاً برحسب اجرت اقتصادی بیشتر در بازار کار مشخص می‌شود - آموزش مدنی خدمت‌محور را توجیه می‌کند.

### چشم‌اندازهای فلسفی - سودگرایی

فلسفه اخلاق و فلسفه سیاسی معاصر منابع غنی و متنوعی در اختیار ما قرار می‌دهد که به‌کمک آن می‌توانیم درباره دلایل برای آموزش و پرورش مدنی جوانان تأمل کنیم. یکی از نقاط شروع این است که بپرسیم مکاتب اصلی فلسفه اخلاق، در باب اشکال عمده آموزش مدنی، چه ارزیابی‌ای دارند. فلاسفه غالباً دست به‌گزینش زده و به‌راحتی از بیش از یک مکتب یا سنت وام می‌گیرند. با وجود این، مکاتب اصلی فلسفه اخلاق، برای درک مبانی اخلاقی آموزش مدنی، بصیرت‌های مفیدی ارائه می‌دهد.

پیامدگرایی یکی از جریان‌های عمده تفکر اخلاقی در دوران مدرن است. این تفکر، از طریق سنجش نتایج یا پیامدهای خاص هر عمل یا نهاد، به ارزیابی آن مبادرت

می‌ورزد. سودگرایی مهم‌ترین روایت پیامدگرایی است. سودگرایی فقط نتایج را مهم می‌داند که با معیار رفاه انسانی مرتبط باشد و رفاه را نیز بر اساس عوامل مختلفی همچون رضایت ذهنی یا خوشبختی، شاخص‌های عینی مانند امید به زندگی یا توانایی برآوردن علایق تعریف می‌کند. این دیدگاه در اقتصاد رفاه و به‌طور کلی، در علوم اجتماعی، تأثیر بسزایی بر جای گذاشته است. سودگرایی آموزه اخلاقی پرتوقعی است، زیرا ما را ملزم می‌سازد هر کاری را که برای افزایش رفاه کل از دستمان برمی‌آید، انجام دهیم. این آموزه، اگر جدی گرفته شود، مستلزم انجام تغییرات عمیقی در عرصه سیاست‌های اجتماعی، از جمله (به احتمال قوی) افزایش گسترده در سرمایه‌گذاری‌های آموزشی، خواهد بود.

سودگرایان احتمالاً از برنامه‌های آموزش مدنی حمایت می‌کنند، زیرا مشخص شده است که این برنامه‌ها موجب بهبود رفاه دانش‌آموزان می‌شود. برای نمونه، برنامه فرصت‌های کوانتومی (QOP)، که دولت فدرال و بنیاد فورد تأمین مالی آن را به عهده داشتند، در بین سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۱، هزاران جوان را در بسیاری از ایالت‌ها جذب کرد و خدماتی همچون مشاوره، آموزش، کمک مالی و فرصت خدمت اجتماعی، که شامل تحلیل مسائل و مشکلات اجتماعی نیز می‌شد، به آنان ارائه داد. ارزیابی‌ای که ساختار کاملاً تجربی داشت، نشان داد که برنامه QOP با صرف هزینه سالانه حدود ۲۵۰۰ دلار برای هر دانش‌آموز به مدت چهار سال توانست احتمال انصراف آنان از لیسه را به ۸٪ کاهش دهد، در حالی که این احتمال برای کسانی که از این برنامه بهره نمی‌بردند، ۴۴٪ بود.

از نگاه سودگرایان، هرچند هزینه‌های این برنامه نکته منفی به شمار می‌رود (زیرا الزام به پرداخت مالیات احتمالاً موجب کاهش رفاه مؤدیان می‌شود)، منافع اجتماعی آن احتمالاً بر هزینه‌هایش می‌چربد. کسانی که دوره لیسه را به پایان می‌رسانند، در قیاس با کسانی که این دوره را نمی‌گذرانند، از نظر اقتصادی و سایر جهات عمدتاً در وضعیت بهتری قرار دارند. گذشته از این، آن‌ها کمک بیشتری به اقتصاد می‌کنند و از این طریق رفاه دیگران را افزایش می‌دهند. در واقع، انجام‌دهندگان ارزیابی فوق منافع اجتماعی برنامه QOP را به ازای هر دانش‌آموز، ۳۹,۰۳۷ دلار و سود خالص (یعنی منافع منهای هزینه‌ها) آن را ۲۸,۴۲۷ دلار تخمین زدند. آنان نتیجه گرفتند که کارشان «نشان می‌دهد برنامه QOP سود بیشتری به افراد می‌رساند.» با مطالعه این گزارش،

سودگرایان به این نتیجه خواهند رسید که برنامه‌هایی مانند QOP از الزام اخلاقی برخوردار است، مگر آنکه مشخص شود روش دیگری مؤثرتر از آن‌ها وجود دارد.

سودگرایی همچنین از استدلالی دیگر به نفع آموزش سیاسی برابر و مؤثر پشتیبانی می‌کند. جرمی بنتام، نخستین سودگرا، مدعی بود که دمکراسی با واسطه یا نماینده‌محور شکلی از حکومت است که بهتر از سایر اشکال حکومت، رفاه کل را ارتقا می‌بخشد. از نگاه وی، دولت‌های دمکراتیک می‌توانند به احتمال فراوان نیازهای واقعی مردم را برطرف سازند و منابع را به شکلی کارآمد توزیع کنند. اما دمکراسی کنونی ما از مشارکت شدیداً نابرابر رنج می‌برد و به شیوه برابر پاسخ‌گویی نیازهای همه افراد نیست. پس برای دستیابی به بازنمایی عادلانه‌تر، باید جوانان را یاری کنیم تا واجد مهارت، عادت، دانش و انگیزه‌های شوند که مشارکتشان در زندگی مدنی و سیاسی را افزایش می‌دهد. «کودکان رأی‌دهنده به ایالات متحده» (Kids Voting USA) سازمانی غیرانتفاعی است که برای دانش‌آموزان مقطع لیسه صدها منطقه انتخاباتی از سراسر ایالات متحده، برنامه درسی، مواد آموزشی و توسعه مسلکی فراهم می‌سازد. اوج تجربه دانش‌آموزان برگزاری انتخاباتی آزمایشی است که با الگوگیری از انتخابات رسمی در منطقه‌ای که به آن تعلق دارند، انجام می‌شود، اما در کنار آن، بحث‌های فشرده و پروژه‌های طبقاتی مربوط به دولت محلی و مسائل روز نیز وجود دارد. ارزیابی پاتریک سی. میریک و دانیل بی. واکمن نشان داد که این برنامه اطلاعات دانش‌آموزان را در عرصه سیاست افزایش می‌دهد (این نکته از طریق طرح سؤالات ناظر به واقع درباره اوضاع جاری سنجیده شد، سؤالاتی از این قبیل که «فرماندار تگزاس کیست؟» و...)، فاصله اطلاعاتی دانش‌آموزان پراطلاع و کم‌اطلاع را کاهش می‌دهد و بین دیدگاه دانش‌آموزان درباره مسائل و نحوه رأی دادن آن‌ها سازگاری بیشتری ایجاد می‌کند.

ارزیابان فوق شواهدی می‌آورند که نشان می‌دهد آگاهی از وقایع سیاسی جاری پیش‌درآمدی برای رأی‌دادن است. رأی‌دادن یکی از منابع قدرت است، اما به شکل نابرابری توزیع می‌شود. از نگاه ارزیابان، برنامه «کودکان رأی‌دهنده به ایالات متحده» تأثیرگذار است، زیرا با افزایش دانش مفید سیاسی و کاهش شکاف طبقات اجتماعی از لحاظ میزان بهره‌مندی از دانش سیاسی، از شدت نابرابری سیاسی می‌کاهد. دلیل اصلی این هدف احتمالاً ماهیتی سودگرایانه دارد، زیرا سیاستی که به شکلی برابر به همه اعضا پاسخ می‌دهد، احتمالاً رفاه کل را به حداکثر می‌رساند.

سودگرایی دلایل مستقیمی برای محافظت از خودآیینی یا انتخاب آزاد افراد ارائه نمی‌دهد. سودگرایان از برنامه‌هایی (مانند آموزش مدنی) که رفاه اجتماعی را افزایش می‌دهد، حمایت می‌کنند، حتی اگر جوانان مایل به ثبت‌نام در این‌گونه برنامه‌ها نباشند. بیشتر ما آمریکایی‌ها در مورد جوانان شهودهای سودگرایانه داریم: اغلب حاضریم، برای ارتقای سطح رفاه جوانان، از خودآیینی یا آزادی انتخاب آن‌ها چشم‌پوشیم. اما جای این پرسش باقی است که چه کسی قدرت و مسئولیت چنین کاری را دارد و چه محدودیت‌هایی را باید رعایت کند.

### چشم‌اندازهای فلسفی - کانت‌گرایی

برخلاف سودگرایی، کانت‌گرایی خودآیینی را در مرکز توجه خویش قرار می‌دهد. کانت استدلال می‌کند که ما دو وظیفه اساسی داریم: پرورش خودآیینی عقلانی خود و کمک به دیگران برای پیشبرد و پیگیری اهداف معقولی که خودشان انتخاب کرده‌اند. معیار ارزیابی عمل پیامدهای آن نیست، بلکه ویژگی آزادی‌نهفته در پس آن است. برای تحقق خودآیینی، اهداف باید آزادانه انتخاب شوند، اما باید عقلانی نیز باشند (یعنی بررسی شده، منسجم و قابل توجیه عمومی باشند).

کانت‌گرایان دغدغه این را ندارند که برنامه‌های مدنی بر مقیاس‌های عینی رفاه، مانند نرخ فارغ‌التحصیلی، چه تأثیری می‌گذارد. با این حال، کانت‌گرایان احتمالاً طرفدار برنامه‌ها یا فرصت‌هایی‌اند که ظاهراً خودآیینی شرکت‌کنندگان را افزایش می‌دهد. برنامه‌هایی برای کانت‌گرایان نویدبخش‌تر است که جوانان را تشویق کند درباره مسائل و انتخاب‌های اخلاقی تأمل بورزند، مستقل بیندیشند، از باورهایشان دفاع کنند و مطابق آن عمل نمایند. این نوع تأمل اخلاقی، با افزایش آگاهی دانش‌آموزان، باعث می‌شود که بر اعمالشان مسلط‌تر شوند و آزادانه‌تر انتخاب کنند.

رویکرد جامعه عادلانه (JC) به آموزش مدنی و اخلاقی نمونه خوبی در این زمینه است. این رویکرد زمانی آغاز شد که روان‌شناس لارنس کولبرگ و همکارانش به چند مکتب کمک نمودند تا جلسات مستمری را با حضور دانش‌آموزان برگزار کنند که در آن‌ها پس از بحث اخلاقی صریح و با استفاده از روندهای دموکراتیک (یعنی، یک رأی برای هر فرد؛ بحث و گفت‌وگوی باز و آزاد)، تقریباً تمام تصمیمات مهم اتخاذ می‌شد. این نوع خودگردانی مکاتب هم خودآیینی، استدلال‌ورزی اخلاقی نقادانه و توان رهبری را در دانش‌آموزان (و معلمان) شکوفا می‌سازد و هم احساس عضویت در گروه، روابط

محبت‌آمیز و مسئولیت‌پذیری را در آن‌ها افزایش می‌دهد. این هنجارها و ارزش‌های آرمانی مکاتب در قالب قوانین و مقررات و ارزش ذاتی اجتماع تجسم می‌یابد. در مکاتب تحت برنامه JC، پس از دو تا سه سال، استدلال‌ورزی اخلاقی دانش‌آموزان، نسبت به دانش‌آموزان گروه‌های مشابه، به‌طرز چشمگیری بالاتر است.

اگر بحثمان را با مثال قبلی ادامه دهیم، می‌توانیم بگوییم تمرکز JC بر خودگردانی در سطح جامعه منجر به خودگردانی یا خودآیینی در سطح فردی می‌شود، که به معنای حضور بهتر در مکتب، مشارکت بهتر در کلاس و عملکرد بهتر تحصیلی است. این‌گونه تأثیرات بر عملکرد تحصیلی می‌تواند استدلالی سودگرایانه محکمی به نفع JC باشد؛ اما از نظر کانت‌گرایان، این امور فقط زمانی اهمیت دارد که موفقیت در مکتب مستلزم افزایش خودکنترلی و خودشکوفاسازی در دانش‌آموزان باشد و حس آزادی عمل یا خودآیینی بیشتری را برای آنان به ارمغان آورد.

با فرض صحت ارزیابی‌های فوق، هم کانت‌گرایان و هم سودگرایان دلایلی دارند که از برنامه‌هایی مانند QOP و JC طرفداری کنند. با این حال، دلایل دو گروه کاملاً از هم متفاوت است و این تفاوت زمانی اهمیت می‌یابد که با پرسش‌هایی از این دست مواجه شویم: آیا آموزش خدمت‌محور را الزامی سازیم؟ آیا جوانان باید همیشه پروژه‌های خدماتی خود را مشترکاً هدایت کنند؟ آیا رفاه اقتصادی را نتیجه مثبت خدمات بدانیم و برنامه‌هایی را طراحی کنیم که چنین هدفی را دنبال می‌کنند یا چنین نتیجه‌ای را در پی دارند؟ هرچند ممکن است سودگرایان و کانت‌گرایان گاه در انتخاب برنامه‌های آموزش مدنی به هم نزدیک شوند، غالباً روش‌های مختلفی برای اجرای آن‌ها پیشنهاد می‌دهند.

### چشم‌اندازهای فلسفی - جمهوری خواهی مدنی و جامعه‌گرایی

جمهوری خواهی مدنی سومین مکتب در فلسفه اخلاق معاصر است. ایده اصلی آن این است که مشارکت مدنی (مشورت، مشارکت، اقدام داوطلبانه، حمایت، و رأی‌دهی) هزینه محسوب نمی‌شود. این کاری نیست که برای حفظ جامعه عادلانه باید از روی تأسف انجامش دهیم. بلکه این کار فی‌نفسه خوب است: رفتاری محترمانه و ارزشمند. جمهوری خواهان مدنی فرصت‌های مدنی را برای جوانان ذاتاً ارزشمند می‌دانند، صرف‌نظر از اینکه این فرصت‌ها چه نتایجی برای جامعه یا حتی برای خود آن افراد در پی دارد. مثلاً بعید به نظر می‌رسد که یک پروژه خدماتی زودگذر نتایج بلندمدتی پدید آورد؛ این‌گونه پروژه جذابیت چندانی برای سودگرایان ندارد. اما جمهوری خواهان



مدنی می‌توانند استدلال کنند که مکاتب و دانشکده‌ها زمانی اجتماعات خوبی هستند که فرصت‌هایی را برای همکاری و خدمت‌دهی فراهم سازند. به‌علاوه، جمهوری خواهان مدنی می‌توانند استدلال کنند برای اینکه جوانان در بزرگ‌سالی به مشارکت روی آورند، باید پیشاپیش لذت مشارکت را بچشند. با این حال، مدعی آنان این است که حتی پروژه‌های زودگذر نیز به‌تنهایی یا به‌خودی خود ارزشمند است.

چهارمین مکتب فلسفه اخلاق معاصر، یعنی جامعه‌گرایی، با استناد به آثار دیوید هیوم (۱۷۱۱-۱۷۷۶)، گئورگ ویلهلم فریدریش هگل (۱۷۷۰-۱۸۳۱) و سایر منابع کلاسیک، استدلال می‌کند که وظایف ما انتزاعی و کلی نیستند، بلکه از ارتباطات خاص و امکانی ما با سایر اعضای جامعه و خانواده‌های ما ناشی می‌شوند، یعنی از کسانی که با آن‌ها تاریخ مشترک داریم. طبق دیدگاه جامعه‌گرایان، وقتی به‌نام سودمندی یا خودآیینی این پیوندها را انکار می‌کنیم، خود را از مواد اساسی زندگی خوب محروم می‌سازیم. کسی که رویکرد جامعه‌گرایی را در پیش می‌گیرد، به‌جای اینکه بر مشارکت در جامعه یا دولت، به‌مثابه امری انتزاعی یا کلیتی بزرگ‌تر، تأکید کند، احتمالاً بر مشارکت مدنی در گروه‌ها یا «هویت‌هایی» تأکید می‌کند که دانش‌آموزان از قبل به آن‌ها تعلق دارند.

برای اینکه قوت رویکرد جامعه‌گرایی را ببینیم، سازمان غیرانتفاعی «مواجهه با تاریخ و خودمان» را در نظر بگیرید. این سازمان، درباره نمونه‌های تاریخی منازعات شدید بیناگره‌ای، مانند هولوکاست، برنامه درسی، توسعه مسلکی و جزوات آموزشی ارائه می‌دهد و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا در واکنش به این مطالب، درباره هویت و مسئولیت خود بحث و بررسی انتقادی کنند. ارزیابی شولتز، بار و سلمن نشان داد که دانش‌آموزان این سازمان «در قیاس با دانش‌آموزان دیگر، رفتار بالغانه بیشتر و رفتار ستیزه‌جویانه، نگرش نژادپرستانه و هویت قومی جزیره‌ای کمتری از خود بروز می‌دهند».

از این ارزیابی، تصویر خاصی از شهروند خوب به دست می‌آید: شهروند خوب درباره هویت‌های قومی آگاهی دارد و می‌تواند در مواجهه با نقاط اختلاف به‌شکل مسالمت‌آمیز و توأم با احترام رفتار کند. سازمان مذکور عضویت در گروه‌های قومی را نوعی هویت می‌داند. این هدف تا حدودی با سودگرایی و کانت‌گرایی در تعارض است، چه این دو سنتاً انسان‌ها را اعضای جامعه انسانی واحد و یکپارچه قلمداد می‌کنند. از نظر کولبرگ، بالاترین مرحله رشد اخلاقی «جهت‌گیری مبتنی بر اصول اخلاقی جهانی» است. به‌تعبیر کولبرگ، این مرحله «طنینی بسیار کانتی دارد.» در سخنان اصلی کانت، عامل اخلاقی

کاملاً رشدیافته عضو قلمرو واحد، یکپارچه و جهان‌شمول غایات است. به‌شکلی مشابه، در سودگرایی کلاسیک نیز هر انسانی باید یک واحد محسوب شود، نه بیش از آن. اما به نظر می‌رسد سازمان «مواجهه با تاریخ و خودمان»، با توجه به احترام و علاقه‌ای که به خاص‌گرایی قومی دارد، از تفکر کلاسیک کانت‌گرایی و سودگرایی دور می‌شود. اما می‌توان بین آن‌ها پیوندهایی برقرار ساخت. برای نمونه، یکی از اصول مهم کانت‌گرایی احترام به دیگران است؛ اگر هویت قومی مقوم افراد باشد، آنگاه برای احترام به دیگران، باید قومیت‌ها را درک کرده و محترم بشماریم. به همین ترتیب، اگر خوشبختی یا رفاه مردم به داشتن نگرش سالم نسبت به گروه‌های قومی خود بستگی داشته باشد، درک و حتی بزرگداشت هویت قومی از دیدگاه سودگرایی مهم خواهد بود.

### چشم‌اندازهای فلسفی - عمل‌گرایی

جان دیویی، فیلسوف آمریکایی که در قرن بیستم درباره فلسفه تعلیم و تربیت تألیف کرد و تأثیر زیادی بر جای گذاشت، نظریه‌ای عمل‌گرایانه در باب آموزش بسط داد. وی مدعی شد که هیچ اصل جهان‌شمول (هیچ «گزاره کلی پیشینی») نمی‌تواند نهادهای عادلانه را از نهادهای ناعادلانه متمایز سازد. ماهیت جامعه خوب «چیزی است که به‌شکل انتقادی و تجربی معین می‌شود.» از نظر وی، هرگونه تلاش برای شناسایی و به‌کارگیری معیارهای مستقل از تجربه ساده‌لوحانه خواهد بود، زیرا فلسفه همیشه «ذاتاً» با «تاریخ اجتماعی» در ارتباط است.

با اینکه شکاکیت یا نسبییت تاریخی دیویی ظاهراً هرگونه تمایز هنجاری را ناموجه می‌داند، وی می‌کوشد از دل چند الزام ساده، آرمانی ایجابی برسازد. الزام نخست ناظر به خودیادگیری است: جامعه خوب پیوسته تعهدات هنجاری خود را بازنگری کرده و تغییر می‌دهد. دومی تجربه است: تنها آراه یادگیری امتحان چیزها در دنیای واقعی است. و سومی مشورت است: یادگیری زمانی بهترین نتیجه را می‌دهد که افراد دارای پس‌زمینه‌های مختلف با هم بحث، برنامه‌ریزی و تجربه کنند. بنابراین، از نظر دیویی، نهادهای دموکراتیک، مانند «رأی‌گیری مردمی، حاکمیت اکثریت و غیره»، فقط به این دلیل ارزشمندند که «تا حدودی شامل مشاوره و گفت‌وگو است، امری که به‌نوبه خود از احتیاجات و مشکلات اجتماعی پرده برمی‌دارد.»

همه گروه‌ها (حتی گروه‌های توطئه‌گر و جنایت‌کار) برخی مباحث داخلی را رواج می‌دهند، اما برخی گروه‌ها در این زمینه بهتر از دیگران عمل می‌کنند. معیار ارزیابی

یک گروه این نیست که آیا اصول درستی را پذیرفته است یا نه (این نکته قابل شناسایی نیست)، بل این است که آیا عضویت آن متنوع و باز است یا نه. دو پرسش برای سنجش یک گروه عبارت‌اند از: «علاق آگاهانه و مشترک آن چقدر متعدد و متنوع است؟» و «رابطه متقابل آن با سایر گروه‌ها چقدر کامل و آزاد است؟»

به‌مانند گروه‌ها، این معیارها را می‌توان درباره مکاتب نیز اعمال کرد. عمل‌گرایان پیرو دیویی مکاتب را نهادهایی می‌دانند که مردم (از جمله جوانان) در آن ارزش‌های اخلاقی را نه کشف، بل ایجاد می‌کنند. مطابق این دیدگاه، ما می‌توانیم مکاتب را از نظر اخلاقی ارزیابی کنیم، اما نه با پرسیدن اینکه آیا درباره موضوعاتی مانند حقوق و وظایف به نتایج درستی رسیده‌اند یا نه، بل با پرسیدن اینکه آیا بحث‌های متنوع، باز و تجربی دارند یا نه. تا زمانی که جنبه «یادگیری» قوی و شرکت‌کنندگان متنوع باشد، توجیه پیروان دیویی برای فعالیت‌هایی مانند آموزش خدمت‌محور ساده و سراسر است. JC نمونه‌ای از جوامع آموزشی خودآگاه، باز، متنوع و دمکراتیک است که بر اساس این آرمان دیویی ایجاد شده است. نظریه JC درباره آموزش، به‌عنوان رشد و توسعه، تأکید کانتی بر خودآیینی و استدلال‌ورزی انتقادی اخلاقی را با ایجاد واقعی جامعه خودگردان ترکیب می‌کند.

### چشم‌اندازهای فلسفی - رویکرد قابلیت

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، بسیاری از فیلسوفان معاصر در بسط دیدگاه‌های خود از پیش از یک سنت فکری الهام می‌گیرند. یک مثال مهم و مرتبط «رویکرد قابلیت» است که آمارتیا سن و مارتا نوسبام از آن دفاع می‌کنند. سن و نوسبام این شهود کانتی را دارند که خودآیینی یک ارزش انسانی بسیار مهم است. آن‌ها از معیارهای عینی رفاه اجتماعی خرده می‌گیرند، زیرا این امکان وجود دارد که انسان‌های آزاد عاقلانه انتخاب کنند که دنباله‌رو این‌گونه نتایج و پیامدها نباشند. برای نمونه، برخی جوامع بیشتر دل درگرو دین دارند تا دل درگرو ثروت. این واقعیت که راهبان غذای اعیانی نمی‌خورند به این معنا نیست که از رفاه برخوردار نیستند. به همین منوال ممکن است برخی برای اینکه به جهان طبیعت یا به خود واقعی خود نزدیک‌تر شوند، داوطلبانه به پیشواز سختی‌ها و ناملایمات بروند.

از طرف دیگر، سن و نوسبام این ایده را که خودآیینی صرفاً موضوعی مرتبط با انتخاب آزاد باشد، نمی‌پذیرند. اولاً به این دلیل که برخی انتخاب‌های فرد عملاً به

منافع واقعی وی آسیب می‌رساند: استفاده از مواد مخدر اعتیادآور نمونه‌ای از این‌گونه انتخاب‌ها است. برخی انتخاب‌ها نیز در اثر تعصبات فرهنگی بیانگر مفهومی محدود و مضیق از امکان‌ها است. علاوه بر این، مردم قبل از اینکه واقعاً خودآیین باشند به خوبی‌ها نیاز دارند: مثلاً به آموزش، حقوق قانونی و احساس احترام به خود.

با توجه به این نکات، سن و نوسبام قابلیت‌ها را ملاک عدالت اجتماعی می‌دانند. در جامعه خوب، همه افراد از برخی قابلیت‌های اساسی برخوردارند، مانند انجام کار، بازی کردن، فرزندپروری، مشارکت سیاسی و قدردانی از طبیعت و هنر. این قابلیت‌ها، بسته به انتخاب آزاد افراد، ممکن است به طرق مختلفی بروز یابند و حتی گاهی به بوته فراموشی سپرده شوند. مثلاً اگر من قابلیت فرزندپروری داشته باشم اما نخواهم آن را به فعلیت برسانم، هیچ‌گونه بی‌عدالتی‌ای رخ نداده است. به تعبیر سن، این امکان وجود دارد که «قابلیت» فرزندپروری داشته باشم، اما «عملکرد» فرزندپروری نداشته باشم. عدالت برحسب توزیع و مقدار عینی قابلیت‌ها سنجیده می‌شود، نه برحسب توزیع و مقدار عینی عملکردها.

رویکرد قابلیت‌ی به دلایل متعددی از برخی اشکال مشارکت مدنی جوانان پشتیبانی می‌کند. اولاً با این کار، خود جوانان می‌توانند یک قابلیت خاص، یعنی مشارکت سیاسی را رشد دهند. ثانیاً برخی قابلیت‌های دیگر آن‌ها نیز ممکن است تقویت شود؛ مثلاً به نظر می‌رسد که خدمت‌رسانی به موفقیت آموزشی آن‌ها مدد می‌رساند. سرانجام، سن و نوسبام معتقدند که جوامع باید به شیوه دموکراتیک در مورد چگونگی توسعه و ارتقای قابلیت‌های اعضای خود تصمیم بگیرند. بر اساس این دیدگاه، به نظر می‌رسد آموزش مدنی و دموکراتیک (اعم از اینکه شامل خدمت‌رسانی باشد یا نباشد) می‌تواند ابزاری برای توسعه قابلیت مشارکت سیاسی باشد و به این طریق به ترویج تصمیم‌گیری دموکراتیک و در نتیجه افزایش حمایت جامعه از قابلیت‌ها یاری رساند.

این صورت‌بندی مختصر از دیدگاه‌های فلسفی درباره مشارکت مدنی جوانان به برخی پرسش‌های دیگر، که به همین اندازه با موضوع فوق ارتباط دارند، نپرداخت. مثلاً به این پرسش‌ها: چه کسی سزاوار شهروندی (یعنی، عضویت کامل در جامعه) است؟ شهروندی چه حقوق و وظایفی در پی دارد؟ نمایندگان منتخب، انجمن‌های داوطلبانه و روحانیون چه نقش‌های مدنی یا سیاسی باید ایفا کنند؟ کدام مشکلات عمومی را باید دولت‌مردان رسیدگی کنند و کدام مشکلات عمومی را جامعه مدنی؟ روشن است

که این پرسش‌های عظیم برای نظریه سیاسی اهمیت بسیار دارد. حتی سیاه‌های کوتاه از این‌گونه پرسش‌ها نشان می‌دهد که دیدگاه ما درباره «مشارکت مدنی» چقدر به باورهایمان در باب عدالت، انصاف، زندگی خوب و جامعه آرمانی بستگی دارد.

### نتیجه

نوشتار حاضر به بخش کوچکی از تحقیقات گسترده تجربی درباره تأثیر انواع برنامه‌ها و تجاری اشاره کرد که می‌توان تحت عنوان «آموزش مدنی» از آن یاد نمود. دانشمندان علوم اجتماعی، که در این عرصه پژوهش می‌کنند، می‌دانند که ارزش‌ها برای برنامه‌های آموزشی (و به‌طور کلی برای جامعه)، هم به‌مثابه علت رفتار انسانی و هم به‌مثابه معلول آن، از اهمیت برخوردار است. آنان به این نکته واقف‌اند که در بین مردمان، جوامع و برنامه‌های گوناگون ارزش‌های متفاوتی حاکم است. دانشمندان علوم اجتماعی معمولاً درباره ارزش‌ها - نحوه گسترش، لوازم و میزان شیوع آن‌ها در فرهنگ‌ها و زمان‌های مختلف - مطالعه می‌کنند. برخی دانشمندان علوم اجتماعی که در این حوزه فعالیت دارند، مایل‌اند جهان را از دیدگاهی متفاوت از دیدگاه ارزشی خود ببینند. اما ارزیابی ارزش‌ها - یعنی صحبت در مورد اینکه چه چیزی از نظر عینی خوب یا بد، درست یا نادرست است - برای دانشمندان علوم اجتماعی دشوار است.

ما هنوز در عصر پوزیتیویسم زندگی می‌کنیم، دیدگاهی که متضمن تمایز قاطع بین واقعیت‌ها (به‌مثابه امری قابل مشاهده و آزمون‌پذیر) و ارزش‌ها (به‌مثابه امری مهم و جالب، ولی خودسرانه و ذهنی) است. اما ادعای بحث‌انگیز نوشتار حاضر این است که برنامه‌ریزان، ارزیابان و محققان باید ارزش‌های خود را برگزینند، آشکارا و صادقانه درباره آن‌ها سخن بگویند و از آن‌ها دفاع کنند، زیرا بحث درباره ارزش‌ها - نه از این جهت که بفهمیم چه کسی به چه ارزش‌هایی قائل است، بل از این جهت که بفهمیم کدام ارزش‌ها خوب است - مهم‌ترین بحث است. البته گزینه دیگر این است که بکوشیم ارزش‌ها را در پوشش نوعی ادبیات تجربی، که در واقع مملو از ارزش‌دواری است، پنهان سازیم. علم باید کاری علنی باشد و خود را در پشت خرقة بی‌طرفی ارزشی یا «عینیت»، که در نهایت امری غیرممکن است، پنهان نسازد. علم خود بر ارزش‌های بسیاری مبتنا دارد و به آن‌ها به دیده احترام می‌نگرد - ارزش‌هایی مانند صداقت فکری، امتناع از سرقت، تحریف یا تفسیر نادرست یافته‌های دیگران، توجه به دلایل و شواهد، گشودگی در برابر انتقاد، آمادگی برای پذیرش امکان اشتباه و غیره. علمی که مبنایی در فضایل

و ارزش‌ها نداشته باشد - مثلاً علمی که فرض می‌کند اجبار به اندازه‌اقتناع خوب است - در واقع اصلاً علم نیست.

ارزیابان ماهر می‌دانند که برنامه‌ها تجسم ارزش‌هایند و برنامه‌های مختلف ارزش‌های متفاوتی را نشان می‌دهند. آنان در آفتابی‌کردن ارزش‌هایی که هر برنامه به تصویر می‌کشد، مهارت دارند. اینکه فلان شخص به فلان ارزش معتقد است، ادعایی تجربی است. این ادعا یا صادق است یا کاذب (یا شاید هم ترکیبی از این دو). اما ادعای هنجاری ماهیت متفاوتی دارد: فلان ارزش خوب یا درست و یا بد یا نادرست است. این ادعا (اگرچه تکیه‌گاه اصلی فلسفه دانشگاهی و نظریه سیاسی را شکل می‌دهد) به‌ندرت در مجلات تخصصی علوم اجتماعی و ارزیابی‌ها درباره برنامه‌های علمی منتشر می‌شود. دانشمند اجتماعی ممکن است بگوید جوانان شهری طبقه کارگر به ارزش خاصی معتقدند و آن را مهم می‌دانند و از همین رو، هر برنامه‌ای که آن‌ها را درگیر می‌سازد، باید به این ارزش توجه کند، وگرنه اثربخش نخواهد بود. محقق علوم اجتماعی شاید به چنین جوانانی استناد کند و حتی ارزیابی‌اش را با همکاری آن‌ها انجام دهد؛ اما اگر ادعا کند ارزش خاصی درست یا نادرست است، سخن وی علم تلقی نمی‌شود. در اثر علمی، نویسنده باید از تأثیر ارزش‌دواری‌هایش بکاهد، چه آن‌ها نظر شخصی یا حتی سوگیری قلمداد می‌شوند، نه واقعیت. با تمام این حرف‌ها، در فهم و ارزیابی آموزش، هیچ چیز مهم‌تر از داشتن ارزش‌های خوب، اظهار آن‌ها و توضیح دلیل خوب بودن آن‌ها نیست. برای دانشمندان علوم اجتماعی، بر اساس روش رایج در این حوزه، اتکا بر باورها و استدلال‌های اخلاقی دشوار است. به‌استثنای چند مورد انگشت‌شمار، مانند سازمان مواجهه با تاریخ و سازمان JC، نمی‌توان استدلال اخلاقی چندان صریحی را در عرصه توجیه یا ارزیابی برنامه‌های مدنی سراغ گرفت. اینکه افراد قضاوت‌های اخلاقی خود را به‌عنوان حقایقی درباره خود افشا نمایند، کار نسبتاً ساده‌ای است. اما دفاع از آن‌ها کار چندان ساده‌ای نیست، خصوصاً اگر قرار باشد پای ملاحظات سودگرایانه به میان نیاید. استدلال‌ورزی اخلاقی مستلزم تغییر جهت از چارچوب پوزیتیویستی است، زیرا افراد، در این مسیر، دلایل غیرتجربی - دلایلی فراتر از واقعیت‌های قابل‌مشاهده - برای مواضع خود بیان می‌کنند. همان‌گونه که گفتیم، فلسفه اخلاق و نظریه اجتماعی هنجاری، برای استدلال‌هایی که می‌گویند جامعه باید چه ارزش‌هایی را حفظ کند و از طریق آموزش مدنی به نسل‌های آینده منتقل سازد، منابعی غنی فراهم می‌سازد.

افسوس که در ادبیات تجربی مربوط به مشارکت مدنی جوانان، هیچ توجهی به مکاتب فلسفی تأثیرگذار و مرتبط، مانند رویکرد قابلیت‌سن و نوسبام، نشده است. اما مشکل دوسویه است. هیچ‌یک از مکاتب فلسفی آکادمیک اخیر، چندان که باید، از تأمل درباره برنامه‌های نوآورانه جوانان - روشی که افلاطون، اراسموس، روسو، دیویی و دیگران در دوره‌های پیشین آن را مولد می‌دانستند - سوده نبرده است.



بنیاد اندیشه

تاسیس ۱۳۸۴

## منابع

- A. Hahn, T. Leavitt, and P. Aaron, *Evaluation of the Quantum Opportunities Program (QOP)* (Brandeis University Press 1994)
- J. Eccles and J. A. Gootman, eds., *Community Programs to Promote Youth Development: A Report of the National Research Council and Institute of Medicine, Board on Children, Youth, and Families, Committee on Community-Level Programs for Youth* (The National Academies Press, 2002)
- P. C. Meirick and D. B. Wackman, "Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Votes," *Social Science Quarterly* 85, no. 5 (2004)
- F. C. Power, A. Higgins, and L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education* (Columbia University Press, 1989)
- F. C. Power and A. HigginsD'Alessandro, "The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School," in *Handbook of Moral and Character Education*, ed. L. P. Nucci and D. Narvaez (Routledge, 2008)
- L. H. Schultz, D. J. Barr, and R. L. Selman, "The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development Programmes: An Outcome Study of Facing History and Ourselves," *Journal of Moral Education* 30, no. 1 (2001)
- Lawrence Kohlberg, "Justice as Reversibility: The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment," *The Journal of Philosophy* 70, no. 18 (1973)
- John Dewey, *The Public and Its Problems* (Henry Holt, 1927)
- John Dewey, *Philosophy and Civilization* (Minton, Balch, 1931)
- John Dewey, *Democracy and Education* (Macmillan, 1916)
- Amartya Sen, "Well-being, Agency, and Freedom: The Dewey Lectures," *Journal of Philosophy* 82, no. 4 (1984)
- Martha C. Nussbaum, *Women and Human Development* (Cambridge University Press, 2001).

