

دانشنامه فلسفه استنفورد

(۸۶)

دبیر مجموعه: مسعود علیا

-
- سرشناسه: کریتندن، جک، ۱۹۴۹-م. Crittenden, Jack
عنوان و نام پدیدآور: آموزش مدنی / جک کریتندن، پیتر لوین؛ ترجمه مریم
هاشمیان.
مشخصات نشر: تهران: ققنوس، ۱۳۹۶.
مشخصات ظاهری: ۱۱۹ ص.
فروست: دانشنامه فلسفی استنفورد؛ ۸۶/ دبیر مجموعه مسعود علیا.
شابک: ۱-۳۵۶-۲۷۸-۶۰۰-۹۷۸
- وضعیت فهرست‌نویسی: فیپا
یادداشت: کتاب حاضر ترجمه مقاله‌ای تحت عنوان «Civic Education» از
دایرةالمعارف «Stanford encyclopedia of philosophy» است.
یادداشت: واژه‌نامه.
یادداشت: کتابنامه.
یادداشت: نمایه.
- موضوع: شهروندان - راهنمای آموزشی
موضوع: Civics - Study and teaching
موضوع: حقوق مدنی
موضوع: Civil rights
- شناسه افزوده: لوین، پیتر، ۱۹۳۶-م.
شناسه افزوده: Levin, Peter
شناسه افزوده: هاشمیان، مریم، ۱۳۶۰-، مترجم
رده‌بندی کنگره: ۱۳۹۶ ک۴۸/ک۱۰۹ HT
رده‌بندی دیویی: ۳۰۷/۷۶۰۸
شماره کتاب‌شناسی ملی: ۴۷۲۹۴۵۷
-

دانشنامهٔ فلسفهٔ استنفورد (۸۶)

آموزش مدنی

جک کریتندن

و

پیتر لوین

ترجمهٔ مریم هاشمیان



این کتاب ترجمه‌ای است از:

Civic Education

The Stanford Encyclopedia of Philosophy

Jack Crittenden & Peter Levine, May 30, 2013

این مجموعه با کسب اجازه از گردانندگان دانشنامه
فلسفه استنفورد (SEP) منتشر می‌شود.



انتشارات ققنوس

تهران، خیابان انقلاب، خیابان شهدای ژاندارمری،

شماره ۱۱۱، تلفن ۴۰ ۸۶ ۴۰ ۶۶

* * *

دانشنامه فلسفه استنفورد (۸۶)

دبیر مجموعه: مسعود علیا

آموزش مدنی

جک کریتندن و

پیتر لوین

ترجمه مریم هاشمیان

چاپ اول

۱۱۰۰ نسخه

۱۳۹۶

چاپ شمشاد

حق چاپ محفوظ است

شابک: ۱ - ۳۵۶ - ۲۷۸ - ۶۰۰ - ۹۷۸

ISBN: 978 - 600 - 278 - 356 - 1

www.qoqnoos.ir

Printed in Iran

۸۰۰۰ تومان

فهرست

- پیشگفتار دبیر مجموعه ۷
- درآمد ۱۱
۱. شهروند نیک: تلقی‌های تاریخی ۱۷
۲. دموکرات نیک ۴۱
۳. شخص نیک ۵۹
۴. اشکال مدرن آموزش مدنی ۷۳
۵. آموزش جهان‌وطنانه ۹۱
- یادداشت‌ها ۹۹
- کتابنامه ۱۰۵
- واژه‌نامه انگلیسی به فارسی ۱۱۳
- نمایه ۱۱۵

پیشگفتار دبیر مجموعه

بسیاری از کسانی که در ایران به نحوی از انحا کار فلسفی می‌کنند و با فضای مجازی اینترنت نیز بیگانه نیستند نام دانشنامه فلسفه استنفورد^۱ را شنیده‌اند و چه بسا از این مجموعه کم‌نظیر بهره نیز برده باشند. این دانشنامه حاصل طرح نیکویی است که اجرای آن در سال ۱۹۹۵ در دانشگاه استنفورد آغاز شد و همچنان ادامه دارد. به لطف کمک‌هایی که گردانندگان این مجموعه از آن‌ها برخوردار شده‌اند، متن کامل تمامی مقالات این دانشنامه در اینترنت به‌رایگان و به آسان‌ترین شکل در دسترس خوانندگان علاقه‌مند قرار گرفته است.

نگاهی به ساختار و مندرجات مقاله‌ها و مرور کارنامه نویسندگان آن‌ها، که عموماً در حیطة کار خویش صاحب نام و تألیفات درخور اعتنا هستند، گواهی می‌دهد که با مجموعه‌ای خواندنی مواجهیم، مجموعه‌ای که غالباً مدخل‌های مناسبی برای ورود به گستره‌های متنوع تأمل فلسفی به دست می‌دهد. به این اعتبار، می‌توان به جرئت گفت کسی که می‌خواهد اولین بار با مسئله یا مبحثی در فلسفه آشنا شود، یکی از گزینه‌های راهگشایی که پیش رو دارد این است که ابتدا به سراغ مدخل یا مدخل‌های مربوط به آن در این دانشنامه برود.

دانشنامه فلسفه استنفورد (به سرپرستی دکتر ادوارد ن. زالتسا^۲)

1. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (SEP)

2. Edward N. Zalta

افزون بر این که پیوندی فراگیر میان فضای دانشگاهی و عرصه عمومی برقرار کرده، ویژگی‌های درخور توجه دیگری هم دارد. حجم بسیاری از مقاله‌های این دانشنامه چشمگیر است. ظاهراً دست نویسندگان در شرح و بسط کثیری از موضوعات و مباحث باز بوده است. دیگر این که در کنار مدخل‌های نام‌آشنا گاه به موضوعات و مسائل کم و بیش بدیعی پرداخته شده است که شاید در نظر اول ورودشان به دانشنامه‌ای فلسفی غریب بنماید و در عین حال خواننده را به بازاندیشی دربارهٔ دامنهٔ تفکر فلسفی و نسبت آن با زیست‌جهان خویش فراخواند. کتابنامه‌های مندرج در پایان مقاله‌ها نیز، که معمولاً به دقت تدوین شده‌اند، یکی از محسنات این دانشنامه است که به‌ویژه به کار دانشجویان و محققانی می‌آید که می‌خواهند در زمینه‌ای خاص پژوهش کنند. این را هم نباید از نظر دور داشت که خاستگاه این دانشنامه به هیچ روی موجب نشده است که متفکران و مباحث فلسفهٔ قاره‌ای نادیده گرفته شوند.

انتشار تدریجی این دانشنامه به زبان فارسی و فراهم کردن امکان مواجههٔ شمار هرچه بیشتری از خوانندگان علاقه‌مند با آن، چه بسا استمرار همان غایتی باشد که مورد نظر بانیان این طرح بوده است. بر این اساس، در گام نخست انتخابی اولیه از میان مدخل‌های پرشماری که در دانشنامه آمده است صورت گرفته و کار ترجمهٔ آن‌ها به سعی مترجمانی که با این طرح همکاری دارند به تدریج پیش می‌رود. ترجمهٔ کل دانشنامه البته غایتی بلندپروازانه است، به‌ویژه با توجه به این که هنوز همهٔ مقاله‌های آن به نگارش درنیامده‌اند. با این حال، تلاش بر این است که، در صورت فراهم بودن شرایط، انتشار این مجموعه استمرار پیدا کند و به سرنوشت مجموعه‌هایی دچار نیاید که آغازی چشمگیر داشته‌اند ولی دولتشان چندان پاینده نبوده است.

روال غالب این است که هر کدام از مدخل‌ها در یک مجلد منتشر شود، اما در مواردی که حجم یک مدخل از حداقل لازم برای این که به

هیئت مجلدی مستقل منتشر شود کمتر باشد، آن مدخل همراه با مدخل دیگری که با آن قرابت موضوعی دارد انتشار می‌یابد. به توصیهٔ دکتر زالتا، نسخهٔ اساس ترجمه‌ها آخرین ویراستی خواهد بود که در بخش آرشیو دانشنامه درج شده است، و همین امر در چاپ‌های مجدد ترجمه‌ها مبنای قرار خواهد گرفت. در مرحلهٔ ویرایش، تمامی ترجمه‌ها سطر به سطر با متن انگلیسی مقابله خواهند شد تا عیار کار درخور این مجموعه باشد. در این میان تلاش می‌شود توازن شایسته‌ای میان احترام به سبک و زبان هر مترجم از یک سو و اقتضائات مجموعه از سوی دیگر به دست آید. طرح انتشار این مجموعه شاید فردی بوده باشد، اما اجرا و اتمام آن البته کاری جمعی است و با تلاش مشترک و همراهی دوستانی میسر می‌شود که به این کار دل می‌سپارند. افزون بر ترجمانی که در این طرح همکاری می‌کنند، سپاسگزار دیگرانی هستم که مساعدتشان پشتوانهٔ اجرای شایستهٔ آن است. به‌ویژه از آقای دکتر زالتا و سایر گردانندگان دانشنامه قدردانی می‌کنم که اجازه دادند مجموعه حاضر به زبان فارسی منتشر شود. همچنین، باید یاد کنم از آقای امیر حسین زادگان، مدیر انتشارات ققنوس، که زمینهٔ اجرای طرح را فراهم کردند؛ آقای دکتر سید نصرالله موسویان، که یاری بی‌دریغشان برای این مجموعه بسیار مغتنم بوده است؛ آقای احمد تهوری که در تسهیل ارتباطات نقش مؤثری داشته‌اند؛ و آقای جهانگیر ملک‌محمدی و یکایک همکاران ایشان در بخش فنی انتشارات، که می‌کوشند این مجموعه با شکل و شمایلی درخور منتشر شود.

مسعود علیا

زمستان ۱۳۹۲

[درآمد]

«آموزش مدنی»^۱ در عام‌ترین تعریف آن، به معنای تمام فرایندهایی است که بر باورها، التزامها، قابلیت‌ها و کنش‌های مردم در مقام اعضا یا اعضای بالقوهٔ اجتماعات تأثیر می‌گذارند. لزومی ندارد آموزش مدنی هدفمند یا حساب‌شده باشد؛ نهادها^۲ و اجتماعات ارزش‌ها و هنجارها را انتقال می‌دهند بدون آن‌که چنین منظوری داشته باشند. آموزش مدنی ممکن است نافع نباشد: گاه مردم به طرّقی آموزش مدنی می‌بینند که ایشان را تضعیف می‌کند یا ناقلِ ارزش‌ها و اهداف زیانبار است. آموزش مدنی مسلماً محدود به تعلیم در مدرسه و آموزش کودکان و جوانان نیست. اگر آموزش مدنی را فرایندی مادام‌العمر بدانیم، خانواده‌ها، حکومت‌ها، ادیان و رسانه‌های جمعی فقط برخی از نهادهای دخیل در آن‌اند.^(۱) نمونه‌ای که به حق شهرت یافته است سخن کراراً نقل‌شدهٔ توکویل^۳ است مبنی بر این‌که التزام و مشارکت سیاسی محلی یکی از اشکال آموزش مدنی است: «گردهمایی‌های شهری همان نسبتی را با آزادی

1. civic education 2. institutions 3. Tocqueville

دارند که مدارس با علم دارند؛ آزادی را در دسترس مردم قرار می‌دهند، و به انسان‌ها یاد می‌دهند که چگونه آن را به کار گیرند و چگونه از آن بهره‌مند شوند.»

با این حال، عمده تحقیقاتی که عبارت «آموزش مدنی» را به کار می‌برند در برنامه‌های حساب‌شده آموزشی در درون مدارس یا دانشکده‌ها پژوهش می‌کنند، و نه پایدیا^۱ (بنگرید به ادامه نوشتار) و سایر اشکال آمادگی برای شهروندی که کل یک فرهنگ را در بر می‌گیرند و مادام‌العمر ادامه می‌یابند. چند دلیل خوب برای تأکید بر مدارس در میان است. نخست این‌که شواهد تجربی نشان می‌دهند که وقتی افراد هنوز جوان‌اند، عادات و ارزش‌های مدنی کمابیش به‌سهولت اثر می‌گذارند و تغییر ایجاد می‌کنند؛ لذا، تعلیم در مدرسه زمانی که سایر تلاش‌ها جهت آموزش شهروندان با شکست مواجه می‌شوند می‌تواند مؤثر باشد (Sherrod, Flanagan & Youniss, 2002). دلیل دیگر این است که مدارس در بسیاری از کشورها مأموریت مشخصی دارند برای آموزش شهروندی به دانش‌آموزان. همچنان که ایمی گوتمن متذکر می‌شود، آموزش مدرسه‌مبنا حساب‌شده‌ترین شکل آموزش انسان است که ما در اختیار داریم (Gutmann 1987, 15). تعریف مقاصد درخور برای بحث و گفتگوی مدنی در مدارس یکی از موضوعات درخور برای بحث و گفتگوی عمومی است. با این حال، مهم است این امر واقع را از نظر دور نداریم که آموزش مدنی در تمام مراحل زندگی و در بسیاری جاهای دیگر غیر از مدرسه نیز رخ می‌دهد.

1. *paideia*

آموزش مدنی، چه محدود تعریف شود چه وسیع، پرسش‌هایی تجربی پیش می‌آورد: چه چیز باعث می‌شود مردم عادات، ارزش‌ها، دانش و مهارت‌های پایدارِ مربوط به عضویتشان در اجتماعات را بیورانند؟ آیا مردم در صورت تفاوت در سن، زمینه اجتماعی یا فرهنگی و مفروضات آغازین به نحوی متفاوت متأثر می‌شوند؟ مثلاً، آیا درس‌تعلیمات مدنی دبیرستان تأثیرات ماندگاری بر انواع گوناگون دانش‌آموزان دارد، و چه چیز آن را مؤثرتر می‌سازد؟

از دهه ۱۹۶۰ تا دهه ۱۹۸۰ پرسش‌های تجربی در باب آموزش مدنی کمابیش مغفول بودند، عمدتاً به دلیل فرضی رایج مبنی بر این‌که، با توجه به آثار نیرومندترِ طبقه اجتماعی و ایدئولوژی، برنامه‌های هدفمند تأثیرات مهم و پایداری ندارند (Cook 1985). از آن زمان به بعد، بسیاری از تحقیقات و ارزیابی‌های برنامه^۱ تأثیرات مهم و پایداری یافته‌اند، و اکثر عالمان علوم اجتماعی که در این موضوع مطالعه می‌کنند اکنون بر این باورند که رویه‌های آموزشی، نظیر به بحث گذاشتن مسائل مناقشه‌انگیز، کنش فعالانه و تأمل می‌توانند بر دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند (Sherrod, Torney-Purta & Flanagan 2010).

مسائل فلسفی کمتر مورد کاوش قرار گرفته‌اند، اما ضروری و بنیادی‌اند. به عنوان مثال:

● چه کسی واجد حقوق و تکالیف کامل شهروند^۲ است؟

1. program evaluations 2. citizen

این مسئله به‌ویژه در خصوص کودکان، بیگانگان مهاجر و افرادی که تبهکار شناخته شده‌اند مورد بحث است.

- در چه اجتماعاتی باید خود را شهروند بدانیم؟ دولت ملی^۱ یگانه گزینه نیست؛ برخی افراد خود را شهروندان اجتماعات جغرافیایی محلی، سازمان‌ها، جنبش‌ها، گروه‌های فاقد تعریف دقیق یا حتی کل جهان می‌دانند.
- شهروند هر کدام از انواع اجتماعات چه مسئولیت‌هایی دارد؟ آیا تمام اعضای هر اجتماعی مسئولیت‌های یکسانی دارند یا باید تفاوت‌های قابل توجهی در کار باشد - مثلاً، میان بزرگسالان و کودکان، یا میان رهبران و سایر اعضا؟

- چه ارتباطی هست میان رژیم نیک^۲ و شهروندی نیک؟ ارسطو بر آن بود که چند نوع قابل قبول رژیم در کار است و هر یک نیازمند انواع متفاوتی از شهروندان. این امر مسئله شهروندی نیک را با نوع رژیم پیوند می‌دهد. اما برخی دیگر از نظریه‌پردازان مدافع ترکیب‌های خاصی از رژیم و صلاحیت شهروندی بوده‌اند. مثلاً، قایلان به لیبرالیسم کلاسیک بر رژیم‌هایی صحه می‌نهند که مطالبات کمابیش اندکی از شهروندان داشته باشند، هم به این دلیل که شک داشتند مردم بتوانند از عهده مطالبات بیشتر برآیند و هم به این دلیل که می‌خواستند از آزادی فرد در مقابل دولت محافظت

1. nation-state 2. good regime

کنند. قایلان به جمهوری خواهی مدنی^۱ نوعی از شهروندی – نوعی بسیار فعالانه و شورایی^۲ – را مقوم زندگی نیک دانسته‌اند و لذا، رژیم جمهوری خواهانه را پیشنهاد کرده‌اند از آن رو که این رژیم شهروندی نیک را میسر می‌سازد.

● چه کسی می‌تواند دربارهٔ آنچه مقوم شهروندی نیک است تصمیم بگیرد؟ مثلاً، اگر دانش‌آموزانی را در نظر بگیریم که در مدارس دولتی آمریکا نام‌نویسی کرده‌اند، آیا تصمیم‌گیری راجع به این که چه ارزش‌ها، عادات و قابلیت‌هایی را باید بیاموزند متعلق به والدینشان است یا متعلق به معلمانشان، خود بچه‌ها، اجتماع محلی، حکومت ایالتی یا محلی یا دولت ملی؟ وقتی دانش‌آموزان حدوداً پنج‌ساله و دانشجویان بزرگسال را در نظر بگیریم، چه‌بسا به نتایج متفاوتی برسیم. همچنان که شلدون ولین هشدار می‌داد: «... خطر ذاتی ... آن است که هویتی که اعمال‌کنندگان قدرت به جمع^۳ می‌بخشند ضروریات قدرت را منعکس کند، نه امکانات سیاسی جمع^۳ پیچیده را» (Wolin 1989, 13). این امر نزد برخی رژیم‌ها – مثلاً، رژیم‌های فاشیستی یا کمونیستی – اصلاً خطر محسوب نمی‌شود، بلکه عیناً همان مقصود اشکال آموزش مدنی ایشان است. در نظام‌های دموکراتیک مسئله پیچیده‌تر است،

1. civic republicans 2. deliberative 3. collectivity

زیرا چه بسا نهادهای عمومی ناگزیر باشند به مردم یاد بدهند که شهروندان دموکراتیک نیکی باشند، اما آنها می‌توانند تصمیم بگیرند که چنین کاری را به شیوه‌هایی انجام دهند که قدرت دولت را تقویت می‌کنند و از آزادی می‌کاهند.

● کدام وسایل آموزش مدنی اخلاقاً مناسب‌اند؟ مثلاً، چه بسا تنبیه دانش‌آموزانی که موفق نشده‌اند عبارات میهن‌پرستانه را از بر کنند یا حقوق دادن به دانش‌آموزان برای خدمات اجتماعی مؤثر باشند، اما جنبه اخلاقی این رهیافت‌ها محل مناقشه است. چه بسا آموزشگری از سر التزام به این‌که با دانش‌آموزان به مثابه عاملان خودآیین رفتار کند،^۱ آنان را بدون توجه به عواقب امر، درگیر بحث‌های آزاد در باب وقایع جاری کند. مثل سایر موضوعات، در این‌جا نیز ارتباط درخور میان وسایل و غایات محل بحث است.

به‌ندرت این مسائل را در کنار هم، به صورت بخشی از نظریه‌های جامع در باب آموزش مدنی، بررسی می‌کنند؛ در عوض، آنها در حاشیه آثار راجع به سیاست یا آموزش مطرح می‌شوند. برخی از این مسائل هرگز چندان مورد کاوش فیلسوفان حرفه‌ای قرار نگرفته‌اند، اما مکرراً در مباحثات عمومی در باب شهروندی مطرح می‌شوند.

1. autonomous agents

شهروند نیک: تلقی‌های تاریخی^(۲)

«تا آن‌جا که می‌توان شواهدی یافت – و تقریباً بدون استثنا – به نظر می‌رسد نوجوانان پایبندی کمتری به زندگی مدنی داشته‌اند تا والدین و پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌هایشان.»^(۳) این شاهدی بر تنزل نیست – گرچه اغلب چنین تعبیر می‌شود – بلکه مبین آن است که شهروند شدن فرایندی از جنس رشد است. باید آن را یاد داد و یاد گرفت. اکثر جوامع، اگر نه همه آنها، نیاز به آموزش «مدنی‌الذهن»^۱ بودن به جوانان را به رسمیت می‌شناسند؛ یعنی اندیشیدن و اهمیت دادن به بهروزی^۲ اجتماع (مصلحت عامه^۳ یا civitas) و نه صرفاً بهروزی فردی خویش. گاهی نیز مقصود از آموزش مدنی کارآمد ساختن تمام شهروندان، یا دست‌کم رهبران بالقوه، در مقام شهروندان است یا کاهش نابرابری‌ها در قدرت سیاسی از راه برخوردار کردن تمام افراد از دانش، اطمینان و مهارت‌های لازم برای مشارکت. این بخش برخی تلقی‌ها درباره آموزش مدنی را که در تاریخ غرب اثرگذار بوده‌اند به اختصار معرفی می‌کند.

1. civic-minded 2. welfare 3. commonweal

۱.۱. یونان باستان

دولت شهر^۱ یا پولیس^۲ یونان باستان را اجتماعی آموزشی و تربیتی می‌دانستند که اصطلاح یونانی پایدیا بیانگر آن بود. هدف از زندگی سیاسی – یعنی زندگی مدنی یا شهری – استکمال نفس^۳ [یا خودپرورانی] شهروندان بود. معنای این اصطلاح وسیع‌تر از صرف آموزش بود که معمولاً پایدیا را به آن ترجمه می‌کنند. آموزش نزد یونانیان شامل فرایندی عمیقاً سازنده و مادام‌العمر بود با این هدف که هر شخصی (بخوانید: هر مردی) موهبتی برای دوستان و خانواده‌اش و، از همه مهم‌تر، برای پولیس باشد.

بدل شدن به چنین موهبتی مستلزم درونی ساختن برترین آرمان‌های اخلاقی اجتماع و زیستن بر وفق آن‌ها بود. پس پایدیا مشتمل بود بر آموختن هنرها، فلسفه و سخنوری، تاریخ، علم و ریاضیات؛ تعلیم دیدن در زمینه ورزش و جنگ؛ فرهیختگی یا فراگرفتن آداب و رسوم دینی، اجتماعی، سیاسی و حرفه‌ای مدینه و تعلیم دیدن برای مشارکت در آن‌ها؛ و پرورش منش اخلاقی فرد از طریق فضایل. مخصوصاً، شخص باید از حس وظیفه‌شناسی عمیقی نسبت به مدینه برخوردار می‌بود. تمام وجوه فرهنگ یونانی در عصر کلاسیک – از هنرها گرفته تا سیاست و ورزش – به پرورش توانمندی‌های شخصی در خدمات عمومی اختصاص یافته بود.

پایدیا از یک مفهوم یونانی دیگر جدایی‌ناپذیر بود: آرته^۴ یا

1. city state 2. polis 3. self-development 4. arete

سرمادی،^۱ خاصه سرمادی در نیکنامی ولی علاوه بر آن، نیکی و سرمادی در تمام جنبه‌های زندگی. پایدیا و آرته با هم فرایند استکمال نفس را شکل می‌دهند که چیزی نیست مگر استکمال مدنی. لذا، فقط در سیاست، آن هم از رهگذر مشارکت در فعالیت‌های پولیس، می‌توان به استکمال نفس [یا خودپرورانی] رسید؛ و چون افراد مشخصه‌های فضیلت را بی‌پروراندند، خود پولیس نیز فضیلت‌مندتر و سرآمدتر می‌شود.

تمام اشخاص، با هر پیشه یا وظیفه‌ای، آموزگار بودند و مقصود از آموزش – که خود زندگی سیاسی بود – پرورش اجتماع عمومی بزرگ‌تری (اجتماعی شریف‌تر، نیرومندتر و فضیلت‌مندتر) بود. پس، سیاست فراتر از انتظام یا سامان دادن به امور اجتماع بود؛ سیاست همچنین «آموزشگاهی» بود برای سامان دادن به زندگی درونی و بیرونی شهروندان. بنابراین، روال سیاست دموکراتیک آتنی فقط وسیله‌ای برای ایجاد خط‌مشی‌های نیک برای مدینه نبود، بلکه همچنین «برنامه‌ای آموزشی»^۲ بود برای آموزش فکری، اخلاقی و مدنی شهروندان. «... اگر به طور کلی بپرسید دولت از تربیتی که با آن شهروندان را آموزش می‌دهد چه فایده عمده‌ای حاصل می‌کند، پاسخ کاملاً روشن خواهد بود. آموزش خوبی که دریافت کرده‌اند از آنان انسان‌هایی نیک خواهد ساخت...» (Plato, *Laws*, 641b7–10). در حقیقت، کمی بعد در نوامیس،^۳ آتنی^۴ می‌گوید آموزش باید چنان طراحی شود که میل به

1. excellence 2. curriculum 3. *Laws*

۴. آتنی یکی از شخصیت‌های مکالمه نوامیس افلاطون است. – م.

«شهروندان کامل» شدن را ایجاد کند، شهروندانی که، مقدم بر ارسطو، می‌دانند «چگونه فرمان برانند و فرمانبرداری کنند» (643e4-6).

۲.۱. لیبرالیسم کلاسیک

متفکران دوران باستان و قرون وسطی به طور کلی می‌پنداشتند که حکومت نیک و شهروندی نیک ارتباط تنگاتنگی با هم دارند، زیرا هر رژیم انحطاط می‌یابد مگر آن‌که مردمانش فعالانه و فضیلت‌مندانه از آن حمایت کنند. ارسطو سیاست^۱ و اخلاق^۲ خود را بخشی از همین موضوع تلقی می‌کرد. از دید او، دولت شهر نمی‌تواند دادگر و نیرومند باشد مگر این‌که مردمانش فضیلت‌مند باشند، و انسان‌ها نمی‌توانند فضایل سیاسی را (که در ذات خویش تحسین‌برانگیز، والامرتبه و رضایت‌بخش‌اند) به کار بندند مگر آن‌که در نوعی نظام سیاسی^۳ دادگر زندگی کنند. فضیلت مدنی به‌ویژه در رژیم دموکراتیک یا مختلط مهم بود، اما حتی در تک‌سالاری^۴ یا گروه‌سالاری^۵ از مردم انتظار می‌رفت که اجتماع سیاسی را حفظ کنند.

امروزه دیدگاهی که بنا بر آن بهترین زندگی زندگی‌ای است توأم با مشارکت فعالانه در اجتماعی که بر التزام و دخالت فعالانه استوار است و آن را تشویق می‌کند اغلب «جمهوری خواهی مدنی» خوانده می‌شود. نویسندگانی چون ولین (Wolin)

1. *Politics* 2. *Ethics* 3. *polity* 4. *monarchy*

5. *oligarchy*

(1989)، باربر (Barber 1992) و هانا آرنت این دیدگاه را بسط داده‌اند.

با این حال، متفکران قایل به لیبرالیسم کلاسیک در وابسته ساختن حکومت نیک بر فضیلت مدنی فراگیر معایب جدی می‌دیدند. نخست آن‌که هر گونه نظام سختگیرانه و کلی آموزش اخلاقی مغایر با آزادی فردی است. اگر، مثلاً، دولت برای ایجاد شهروندان نیک مردم را وادار می‌کرد فرزندان‌شان را در مدارس دولتی نام‌نویسی کنند، این مخل آزادی فردی والدین و جوانان بود.

مشکل دوم عملی‌تر بود. دولت‌ها سابقهٔ چندان خوبی در زمینهٔ ایجاد فضیلت اخلاقی در حاکمان یا اتباع خویش نداشتند. عضویت اجباری در کلیسا، آموزش مبتنی بر یارانهٔ دولتی و حتی نمایش عمومی شکنجه و اعدام، موانع قابل‌اعتمادی در مقابل فساد، اغتشاش و سایر رفتارهای شخصی مضر به حال اجتماع نبودند.

گاه تامس هابز^۱ را (به‌رغم جانبداری‌اش از تک‌سالاری مطلق) یکی از طلایه‌داران لیبرالیسم توصیف می‌کنند، زیرا وی نظر مساعدی نسبت به طبیعت بشر نداشت و بر آن بود که راه اجتناب از فاجعهٔ سیاسی طراحی درست حکومت است، نه تلاش برای بهبود فضیلت مدنی. همچنین، معتقد بود که حکومت نیک حکومتی است که اجازه می‌دهد مردم با اطمینان خاطر زندگی‌شان را بکنند. دیگر منتقد جدی این ایده که جامعهٔ

1. Thomas Hobbes

نیک مبتنی بر فضیلت مدنی است برنارد مندویل^۱ بود؛ او به سال ۱۷۰۵ شعر معروفی نوشت با این عنوان: «افسانه زنبورها: یا رذایل خصوصی، منافع عمومی».^۲ مندویل استدلال می‌کرد که نفع شخصی کاملاً فردی، اگر به نحوی شایسته انتظام یافته باشد، می‌تواند جامعه نیک پدید آورد.

سایر متفکران قایل به لیبرالیسم کلاسیک در همان حال که برای کاهش وابستگی رژیم به فضیلت مدنی، محدودیت‌هایی برای دولت و نیز حوزه خصوصی مستحکمی را پیش می‌نهادند نوعاً طرفدار حدی از آموزش مدنی و فضیلت مدنی بودند. به عبارت دیگر، آنان راه میانه‌ای را بین لیبرالیسم کلاسیک محض و جمهوری خواهی مدنی دنبال می‌کردند. مثلاً، جان لاک^۳ در جستار خود به نام «دستورالعمل‌هایی برای سلوک مردان جوان محترم در قبال دین و حکومت»^۴ می‌نویسد مرد محترم «رسالت شایسته‌اش خدمت به کشور خویش است و لذا، به شایسته‌ترین وجه دلمشغول معرفت اخلاقی و سیاسی است؛ و بدین‌سان مطالعاتی که تعلق بی‌واسطه‌تری به رسالت او دارند آن‌هایی هستند که به فضایل و رذایل، به جامعه مدنی و فنون حکمرانی می‌پردازند و حقوق و تاریخ را نیز شامل خواهند شد.» این احتجاجی بود در حمایت از آموزش مدنی، اما در

1. Bernard Mandeville

2. The Fable of The Bees: or, Private Vices, Public Benefits

3. John Locke

4. Instructions for the Conduct of a Young Gentleman, as to Religion and Government

قطعه انتشار نیافته کم‌اهمیتی آمده بود. آموزش مدنی مضمون چشمگیری در رساله مهم لاک به نام اندیشه‌هایی در باب آموزش^۱ نبود. این رساله بیشتر درباره آموزش افراد در باب آزاد و مسئول بودن در زندگی خصوصی‌شان بود. به همین منوال، تأکید نوشته‌های سیاسی لاک بر تحدید قدرت دولت و حمایت از حقوق خصوصی بود.

جیمز مدیسون به درجه‌ای از فضیلت مدنی در مردم و به‌ویژه در نمایندگانشان امید بسته بود. وی صحنه می‌نهاد بر «اصل سترگ جمهوری خواهانه مبنی بر این‌که مردم فضیلت و هوشمندی انتخاب مردان صاحب فضیلت و خردمندی را خواهند داشت. آیا هیچ فضیلتی در میان ما نیست؟ اگر نباشد، در وضعیت اسفباری هستیم. نظارت‌ها و موازین نظری و هیچ شکلی از حکومت ما را مصون نمی‌دارند» (Madison 1788, 163: 11). از دیگر سو، مدیسون سلسله‌ای از اصلاحات را پیش می‌نهاد که حکومت را در مقابل رذایل گوناگونی که بذر آن‌ها ظاهراً «در طبیعت انسان افشاند شده است» مقاوم می‌کردند (Madison, Hamilton & Jay, Federalist 10). این ابزارها مشتمل بودند بر محدودیت‌های قانونی در خصوص قدرت و دامنه کلی حکومت، قضات مستقل همراه با قدرت تجدیدنظر، انتخاباتی توأم با حق رأی نسبتاً گسترده، و، بالاتر از همه، نظارت‌ها و متوازن‌سازی‌ها.

مدیسون توضیح می‌داد که جمهوری باید برای مردمانی

1. *Some Thoughts Concerning Education*

دارای فضیلت معتدل در نظر گرفته شود، نظیر آنچه در جوامع واقعی می‌توان یافت. «اگر انسان‌ها فرشته بودند، حکومت ضرورت نمی‌داشت. اگر بنا بود فرشتگان بر انسان‌ها حکم برانند، نه نظارت‌های بیرونی بر حکومت ضرورت می‌داشت نه نظارت‌های درونی.» متأسفانه به عمل فرشته‌وار شهروندان و حاکمان نمی‌توان امید بست؛ اما به هر روی مادام که قانون اساسی نظارت‌های مقتضی را تدارک ببیند، حکومت نیک ممکن است.

«نظارت بیرونی» اصلی در جمهوری، رأی‌گیری است که قدرتمندان را در برابر کسانی که بر آنان حکومت می‌کنند پاسخگو می‌سازد. با این حال، رأی‌گیری کافی نیست، خاصه به این دلیل که ممکن است رأی‌دهندگان خود فاقد فضیلت و خردمندی باشند. «اتکا به مردم بی‌شک مهم‌ترین نظارت بر حکومت است، اما تجربه ضرورت تدابیر احتیاطی جنبی را به بشر آموخته است.» به طور کلی، «تدابیر احتیاطی جنبی» مدیسون شامل تقسیم قدرت میان نهادهای مجزا و توانایی دادن به آن‌ها برای نظارت بر یکدیگر است.

این سیاست جبران نقصان انگیزش‌های بهتر به وسیلهٔ مصالح و منافع مخالف و رقیب رامی‌توان در کل نظام امور بشری، اعم از خصوصی و عمومی، یافت. بروز آن را به‌ویژه در تمام موارد توزیع فروتر قدرت می‌بینیم که در آن هدف همواره عبارت است از تقسیم و سازماندهی مناصب مختلف به گونه‌ای که هر یک بر دیگری نظارت کند و منفعت خصوصی هر فرد پاسدار حقوق

عمومی باشد. این ابداعاتِ حاکی از احتیاط و دوراندیشی قطعاً در توزیع قدرت‌های برتر دولت ضرورت کمتری ندارند (Madison, Hamilton & Jay, Federalist 51).

۳.۱. روسو: به سوی آموزش ترقی خواهانه

گرچه آتن یونان باستان مؤسس دموکراسی بود، شهیرترین فیلسوفانش – سقراط، افلاطون و ارسطو – پرچمداران طراز اول آن نبودند. اینان در بهترین حالت دربارهٔ دموکراسی دوپهلوی سخن می‌گفتند؛ در بدترین حالت خصم آن بودند. نخستین پرچمدار خالص دموکراسی، «کسی که رؤیای دموکراسی را در سر می‌پخت» بی‌شک روسو بود. اما او تردید داشت که انسان‌ها بتوانند انسان‌های نیک و در عین حال شهروندان نیک باشند. نزد روسو، انسان نیک انسان طبیعی است با صفات آزادی، استقلال، برابری، خوشی، همدلی و عشق به خویش (amour de soi) که مقدم بر جامعه در وضع طبیعی یافت می‌شوند. لذا، جامعه نمی‌تواند چندان کاری جز فاسد کردن چنین انسانی انجام دهد.

در عین حال، روسو تشخیص می‌داد که زندگی در جامعه اجتناب‌ناپذیر است، و از این روی، آموزش مدنی یا یادگیری عملکرد خوب در جامعه نیز قابل اجتناب نیست. آرمان روسو این بود که انسان‌ها اخلاقی عمل کنند و در عین حال، تا حد ممکن طبیعی بودنشان را حفظ کنند. [در نظر او] فقط بدین طریق انسان می‌تواند آزادی‌اش را محفوظ بدارد؛ و آدمی تنها

اگر آن قواعدی را دنبال کند که خود برای خویش مقرر می‌کند – یعنی تنها اگر حاکم بر خویش^۱ باشد – می‌تواند آزاد بماند: «... هر فردی ... از هیچ‌کس جز خودش اطاعت نمی‌کند و به اندازه قبل [از جامعه]^۲ آزاد می‌ماند» (Rousseau 1988, 60). مع‌هذا، مقرر کردن آن قواعد، عملی سوپژکتیو یا خودخواهانه نیست. تکلیفی اخلاقی است، زیرا پرسشی که هر شهروندی از خود می‌کند یا باید کند این نیست که «چه چیز برای من بهترین است؟» بلکه این است که «چه چیز برای همه بهترین است؟» روسو می‌گوید وقتی تمام شهروندان این پرسش را طرح می‌کنند و بر مبنای آنچه باید کرد به آن پاسخ می‌دهند، اراده عمومی^۳ را بیان و دنبال می‌کنند. به اجرا درآوردن اراده عمومی یگانه شالوده اخلاقی مشروع برای قانون و یگانه نمود آزادی اخلاقی است. رساندن انسان‌ها به جایی که این پرسش را طرح کنند و فعالانه بدان پاسخ دهند مقصود آموزش مدنی است.

هدف رساله آموزشی او، امیل،^۴ این بود که نشان دهد چگونه به انسان‌ها آموزش دهیم که طبیعی بودنشان را حفظ کنند و در عین حال، در جامعه به وظیفه خود عمل کنند و برکنار از فساد، در این دموکراسی مستقیم^۵ مشارکت ورزند. اگر این کار را بتوان انجام داد، روسو راه را به ما نشان می‌دهد.

1. self-ruling

۲. افزوده نویسنده. – م.

3. general will 4. *Emile* 5. direct democracy

به نظر می‌رسد چنین کاری مستلزم آن است که به انسان آموزش داده شود در جامعه باشد اما از جامعه نباشد؛ یعنی «تا جای ممکن کمتر پایبند جامعه بشری» باشد (Ibid, 105).

نزد روسو انسان چگونه می‌تواند انسان نیک باشد - این به نزد او یعنی انسانی طبیعتاً نیک (93, 1979) که عشق به خویش و شفقت طبیعی‌اش نسبت به دیگران را از خود نشان می‌دهد - و در عین حال واجد ذهنیت شهروند نیک نیز باشد تا بتواند از نفع شخصی برگردد و اراده عمومی را مقرر کند؟ چنین چیزی چگونه می‌تواند در جامعه تحقق یابد وقتی تأثیر جامعه جز فاسد کردن نیست؟

به نظر می‌رسد که روسو خود در این باره مردد است که آیا دقیقاً انسان می‌تواند بر فساد اجتماعی غلبه کند. جامعه مبتنی بر مالکیت خصوصی^۱ است؛ مالکیت خصوصی موجب نابرابری می‌شود، چون برخی دارا تر از دیگران‌اند؛ چنین نابرابری‌ای مقایسه‌های اجتماعی با دیگران (amour propre)^۲ را به بار می‌آورد که خود می‌تواند موجب حسادت، غرور و طمع شود. فقط در صورتی که انسان‌ها بتوانند آزادی اخلاقی و سیاسی خود را در کار کنند و اراده عمومی را بخواهند، می‌توانند از تأثیرات فاسدکننده جامعه رهایی یابند. خواستن اراده عمومی،

1. private property

۲. amour propre: این اصطلاح و amour de soi هر دو بر عشق به خویش دلالت دارند با این تفاوت که، به نظر روسو، دومی طبیعی است اما اولی در معرض فساد و ناشی از مقایسه افراد با یکدیگر در جامعه است. - م.

که خیر همگان است، عمل شخص اخلاقی منش یا نیک است. به کار بستن آن در اجتماع عمل شهروند نیک است. با این حال، به عقیده روسو اگر «فردی مجبور به نبرد با طبیعت یا نهادهای اجتماعی شود، باید دست به انتخاب میان انسان ساختن یا شهروند ساختن بزند، زیرا نمی‌توان هر دو را همزمان ساخت» (Ibid, 39). در این جا ظاهراً ابهام چندانی در کار نیست، اگر اصلاً ابهامی وجود داشته باشد. نمی‌توان همزمان هم انسان ساخت هم شهروند. با این همه، روسو درست در صفحه بعدی امیل این پرسش را طرح می‌کند که آیا انسانی که به خودش، به طبیعتش، وفادار می‌ماند و همواره در انتخاب‌هایش قاطع است «انسان است یا شهروند، یا چگونه دست به کار می‌شود تا همزمان هر دوی این‌ها باشد» (Ibid, 40).

شاید بتوانیم این تناقض را رفع کنیم اگر تأکید ورزیم که انسان نمی‌تواند همزمان به انسان و شهروند تبدیل شود اما می‌تواند همزمان انسان و شهروند باشد. روسو به همین تمایز اشاره می‌کند آن جا که درباره طرحواره آموزشی خود می‌گوید: هنگامی که انسان را «منحصراً برای خودش» پرورش دهیم، این طرحواره از «دو غایت متضاد... مسیره‌های متضاد... این انگیزش‌های متفاوت... [و] این اهداف ضرورتاً متقابل» اجتناب می‌کند (Ibid, 40, 41). در این صورت، او برای دیگران چگونه چیزی خواهد بود؟ او انسان و شهروند خواهد بود، زیرا با رفع تناقض‌های انسان، «دو هدفی که برای خودمان

در نظر می‌گیریم»، آن اهداف متناقض، «می‌توانند در یک هدف واحد به هم پیوندند...» (Idem). این بی‌شک انسانی نادر خواهد بود، اما پروراندن انسان به گونه‌ای که زندگی طبیعی را از سر بگذرانند می‌تواند تحقق یابد.

چه بسا امیل کاملاً بالغ، و طبیعی، را شخصی نفرت‌انگیز بیابیم. او گرچه «نیک» است به این معنا که وظیفه‌اش را انجام می‌دهد و مؤدبانه رفتار می‌کند، به نظر می‌رسد که فاقد تخیل یا کنجکاوی عمیق نسبت به مردم یا خود زندگی است — هیچ علاقه‌ای به هنر یا بسیاری کتاب‌ها یا روابط اجتماعی صمیمی ندارد. آیا استقلال او ترس از وابستگی است و لذا، مبتنی بر ناتوانی در داشتن هر گونه وابستگی متقابل؟ آیا او حقیقتاً مستقل است یا، در حالی که مربی «اربابِ شخصِ او باقی می‌ماند»، صرفاً نمود استقلال را از خود نشان می‌دهد (Ibid, 332)؟

در باب تلاش روسو برای آموزش دادنِ امیل هر نظری داشته باشیم — مثلاً، این که آیا سلطهٔ تمام‌عیار مربی بر زندگی و محیط امیل خودش نوعی خیانت به آموزش نیست — روسو از پیشاهنگان آن آموزشگران ترقی خواهی است که، چنان که در ادامه خواهیم دید، در صدند به کودکان اجازه و امکان دهند در حد خود و از تجربه‌های خود یاد بگیرند.

۴.۱. میل: آموزش از رهگذر مشارکت سیاسی

میل^۱ استدلال می‌کرد که مشارکت در حکومت انتخابی، یا

1. [John Stuart] Mill

دموکراسی، هم از برای تأثیرات آموزشی آن بر مشارکت‌کنندگان هم از برای پیامدهای سیاسی نافع آن صورت می‌گیرد. حتی اگر مقام‌های منتخب یا منتصب بتوانند بهتر از شهروندان عمل کنند، میل مشارکت را «به‌مثابه وسیله‌ای برای آموزش ذهنی شهروندان» به صلاح ایشان می‌دانست «—به‌مثابه نحوه‌ای از تقویت قوای فعالشان، به کار انداختن قضاوتشان، و انتقال شناخت مآلوفی به ایشان راجع به موضوعاتی که بدین‌سان پرداختن به آن‌ها بر عهده‌شان نهاده می‌شود. این یکی از مزیت‌های اصلی —گیرم نه یگانه مزیت— دادرسی در حضور هیئت منصفه است؛ مزیت نهادهای محلی و شهری آزاد و مردمی؛ مزیت ادارهٔ بنگاه‌های صنعتی و خیریه به دست انجمن‌های داوطلب» (Mill 1972, 179). بر این اساس، مشارکت سیاسی شکلی از آموزش مدنی است که برای انسان‌ها و شهروندان، خوب است.

میل می‌نویسد در باب آزادی،^۱ جستاری که نقل قول فوق برگرفته از آن است، محمل مناسبی برای بسط این ایده در نسبت با «اجزای آموزش ملی» نیست. اما به نظر او، پرورش شخص را می‌توان و باید هماهنگ با نوعی آموزش شهروندان صورت داد. «آموزش ذهنی» ای که وی توصیف می‌کند «در حقیقت، تربیت مخصوص شهروند است، بخش عملی آموزش سیاسی مردمانی آزاد، که آنان را از حلقهٔ تنگ خودخواهی شخصی و خانوادگی بیرون می‌برد و به درک مصالح و منافع

1. *On Liberty*