

## امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران

خسرو باقری

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

دانشگاه تهران

### چکیده

تربیت مدنی یکی از فروع بحث از جامعه مدنی است. همچون مفهوم جامعه مدنی، تربیت مدنی نیز از جهت امکان وقوع در جامعه ما، مفهومی چالش برانگیز است. در پاسخ به این چالش، تحلیل هر دو مفهوم ضروری است. جوهره اساسی مفهوم جامعه مدنی را باید در برقراری توازن میان اقتدار و مسئولیت دولت جستجو کرد؛ چنانکه جوهره اساسی مفهوم تربیت مدنی نیز در فراهم آوردن قابلیت‌هایی در افراد برای ایفای نقش در برقراری این توازن جلوه‌گر می‌شود. با توجه به این تحلیل، از حیث نظری، انجام تربیت مدنی در جامعه ما ممکن محسوب می‌شود زیرا توازن میان اقتدار و مسئولیت دولت، از جهت فرهنگ دینی ما نیز پذیرفتنی است. از حیث عملی نیز می‌توان تربیت مدنی را ممکن شمرد زیرا با این که شکل‌گیری فرهنگ مدنی مستلزم تدریج است، تعلیم و تربیت، با بهره‌وری از تجربیات بشری، عهده‌دار کوتاه کردن راه‌ها و حتی تصحیح آنهاست. با این حال، تربیت مدنی فرایندی دارد که طی آن با فراهم آمدن توانایی‌ها و قابلیت‌هایی شناختی، عاطفی و عملی در افراد، زمینه وقوع توازن مذکور مهیا می‌شود.

واژگان کلیدی: جامعه مدنی، تربیت مدنی، فرهنگ مدنی، مسئولیت دولت، آزادی.

سخن گفتن از جامعه مدنی، به عنوان آرمانی اجتماعی در ایران، در حکم ورود به قلمرویی چالش برانگیز است. این چالش، حاصل دو نوع تفکر درباره ماهیت جامعه

مدنی است: بر اساس تفکر اول، جامعه مدنی پدیده‌ای وابسته به فرهنگ<sup>۱</sup> است؛ پدیده‌ای که در بستر فرهنگ غرب، زاده و پرورده شده است. ما این دیدگاه را نسبت‌گرایی تام خواهیم نامید. براین اساس، کوشش برای ایجاد جامعه مدنی در ایران، متضمن نوعی بیگانگی فرهنگی است و در صورت توفیق، جامعه مدنی برای ما جامعه‌ای تعارض آمیز خواهد بود. در قطب دیگر، نظر بر آن است که جامعه مدنی، پدیده‌ای ناوابسته به فرهنگ و منزلی از منزلگاه‌های مسیر تحول جوامع بشری به طور کلی است. به عبارت دیگر، اگر جامعه‌ای بتواند در مسیر تحول گام بردارد، ساختار جامعه مدنی در آن جلوه‌گر خواهد شد. ما از این دیدگاه، به نام مطلق‌گرایی یاد خواهیم کرد. بر اساس این تفکر، تلاش برای ایجاد جامعه مدنی در ایران، در حکم تلاش برای اعتلای اجتماعی است.

این چالش، به هریک از متفرعات بحث جامعه مدنی و از جمله تربیت مدنی نیز دامن می‌گسترده. از این رو، سخن گفتن از تربیت مدنی در جامعه ما پرسش‌هایی از این دست را برمی‌انگیزد: آیا زمینه خاص فرهنگی جامعه ما امکان شکل‌گیری تربیت مدنی را فراهم می‌آورد؟ آیا کوشش برای صورت بخشیدن تربیت مدنی در محیط‌های آموزش و پرورش، به ظهور نوعی انشقاق فرهنگی در جامعه ما خواهد انجامید یا نسل آینده را مهیای یافتن کفایت‌های اجتماعی بیشتری نسبت به نسل گذشته خواهد ساخت؟ آیا تلاش برای وارد کردن ویژگی‌های تربیت مدنی در آموزش و پرورش ما تلاش عبثی است، همچون پیوند زدن عضوی بیگانه بر اندامی که دیر یا زود آن را از خود بیرون خواهد راند، یا در واقع می‌توان آن را مرحله‌ای از مداوای اساسی پیکر بیمار آموزش و پرورش دانست؟

به نظر می‌رسد پرداختن به این چالش‌ها، بخش مهمی از نیازهای فکری، اجتماعی و تربیتی کنونی جامعه ماست و هرگونه سهل‌گیری درباره آن نارواست؛ خواه به این صورت باشد که سخن گفتن از جامعه و تربیت مدنی را موجی گذرا بیانگاریم که به زودی فرو خواهد مرد یا آن که وقوع آن را مسلم بپنداریم و خود را محتاج بحث و نظر نبینیم. در نوشتار حاضر، برآنیم تا با تمرکز بیشتر بر مسئله تربیت مدنی، به پرسش‌های

پیش‌گفته پاسخ دهیم. از این رو، هم امکان و هم فرایند تربیت مدنی، مورد بحث قرار خواهد گرفت. در این بحث، نخست به بررسی دو مفهوم جامعه مدنی و تربیت مدنی می‌پردازیم، سپس امکان فراهم آوردن فرهنگ و تربیت مدنی در ایران و سرانجام، فرایند لازم برای این امر را مورد بحث قرار خواهیم داد.

### مفهوم جامعه مدنی و بازسازی آن

واژه‌های مدنی<sup>۱</sup> و جامعه مدنی<sup>۲</sup> از دیرباز، یعنی از زمان ارسطو به کار رفته است. اما آنچه در بررسی این مفاهیم مورد نظر است، معانی اصطلاحی و خاص آنهاست. رواج ویژه این مفاهیم را در زمان معاصر، غالباً به اندیشه‌های سیاسی متفکران اروپایی قرن هفدهم، به خصوص تامس هابز<sup>۳</sup> و جان لاک<sup>۴</sup>، باز می‌گردانند که در نزد آنان، جامعه مدنی ناظر به جامعه‌ای است که در آن علاوه بر حاکمیت قانون در حوزه‌های عمومی، حوزه حقوق اختصاصی افراد نیز برقرار است. هابز بر آن بود که افراد، بخشی از حقوقی را که در وضع طبیعی از آن برخوردارند، به حاکم واگذار می‌کنند و به این ترتیب، حکومت به ظهور می‌رسد. اما مواردی از حقوق آنان، همچون آزادی خرید و فروش و معاملات با یکدیگر، آزادی گزیدن خوراک، مسکن، و شغل و آزادی آموختن فرزندان به شیوه‌ای که صلاح می‌دانند، به عنوان حقوق خصوصی برقرار می‌ماند (کاپلستون<sup>۵</sup>، ۱۳۶۲، ص ۵۹).

البته باید توجه داشت که مفهوم جامعه مدنی، نه مفهومی ثابت است و نه می‌توان آن را صرفاً به دیدگاه واحدی مانند لیبرالیسم، که به لحاظ تاریخی یکی از زمینه‌های اصلی پیدایش این مفهوم بوده، منسوب کرد. لیبرالیسم<sup>۶</sup> یکی از زنجیره‌های فکری درباب جامعه مدنی را فراهم آورده است، اما در قرن نوزدهم، زنجیره فکری دیگری در این مورد، به طور عمده توسط مارکس پدید آمد. مارکس<sup>۷</sup> (هان و دن، ۱۹۹۶) به پیروی از

1. civil

2. civil society

3. Hobbes, T.

4. Lock, J.

5. Caplestone

6. Liberalism

7. Marx

آدام اسمیت، جامعه مدنی را ابتدا با تعامل اقتصادی از طریق بازار یکی می‌داند، اما بر خلاف وی، آن را پرده‌ای بر فریب‌های سرمایه‌داری می‌داند که با فراهم آوردن آزادی‌های ظاهری، قدرت طبقه حاکم را تثبیت می‌کند. آنتونیو گرامشی<sup>۱</sup> با بازآفرینی ایده مارکس، بر آن است که تنها با تحلیل دقیق فرهنگ و ایدئولوژی موجود در جامعه مدنی که حاکمیت طبقاتی بر آن استوار است می‌توان نابرابری‌های جامعه طبقاتی را از میان برد (هان و دن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶ ص ۴). همچنین، می‌توان به مارکسیست‌های متعادل‌تری همچون هابرماس<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) اشاره کرد که معتقدند با بهره‌برداری از پدیده‌هایی که در دموکراسی به ظهور رسیده‌اند، می‌توان زمینه‌رهایی بخشی از سلطه را فراهم کرد. او به خصوص به گفتگو اهمیت می‌دهد و بر آن است که فراهم آوردن "موقعیت آرمانی گفتگو"<sup>۴</sup>، می‌تواند به مهار سلطه مدد رساند.

نه تنها مفهوم جامعه مدنی در سنت‌های فکری مختلف متفاوت بوده است، بلکه حتی درون یک سنت فکری نیز، تعبیرهای متفاوتی از آن شده است. از این رو، مثلاً در سنت لیبرالیستی، گاه جامعه مدنی، دولت و حوزه اختصاصی حقوق افراد، هر دو را دربرمی‌گیرد (چنانکه در نزد هابز مطرح بود)؛ زمانی جامعه مدنی، شامل دولت نیست بلکه تنها بخش‌هایی از جامعه را دربرمی‌گیرد که در برابر دولت و محدودکننده آنند (چنانکه در نزد هگل<sup>۵</sup> مطرح بود که جامعه مدنی را متمایز از دولت، از سوی، و خانواده از سوی دیگر در نظر گرفته بود)؛ زمانی نیز جامعه مدنی، متمایز از دولت و نیز جامعه سیاسی (احزاب و تشکل‌هایی که با حکومت و قدرت سروکار دارند) است و فقط شامل روابط خصوصی میان شهروندان و تجمع‌های غیرسیاسی آنان است (چنانکه توکویل<sup>۶</sup> بر آن بوده است)؛ سرانجام علاوه بر دولت و جامعه سیاسی و بازار نیز از مفهوم جامعه مدنی کنار گذاشته شده است (کوهن و آرتو<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲).

جالب توجه است که در حال حاضر، مفهوم جامعه مدنی همچنان در جریان تطور

1. Gramsci

2. Hann, Dann

3. Habermas

4. ideal speech situation

5. Hegel

6. Toachville

7. Cohen & Arato

قرار دارد و به ویژه روایت‌هایی از آن متناسب با کشورهای شرقی مطرح است. به‌ویژه، می‌توان به کتاب "جامعه مدنی: چالش با مدل‌های غربی (هان و دن، ۱۹۹۶) اشاره کرد که در آن، دیدگاه‌هایی با توجه به برخی کشورهای اسلامی همچون سوریه و مصر مطرح شده است. ویراستاران این کتاب اشاره می‌کنند که در بحث‌های جاری، برخی از عناصر مفهوم سنتی جامعه مدنی، در معرض تغییر قرار گرفته است. آنان دو نمونه را ذکر می‌کنند: نخست، تقابل دو مفهوم "مدنی" و "دینی" که در سابقه بحث از جامعه مدنی مطرح بوده است؛ دوم، تعلق جامعه مدنی به حوزه خصوصی در برابر حوزه عمومی. در این مورد، اشاره دارند که برخی از حامیان حقوق زن<sup>۱</sup> بر این باورند که جامعه مدنی را باید مشمول حوزه عمومی و حوزه خصوصی را صرفاً شامل خانواده و روابطی نظیر آن دانست (همان، ص ۶).

در مقام بازسازی مفهوم جامعه مدنی، باید بگوییم که مطلق‌گرایی و نسبی‌گرایی تام در باب مفهوم جامعه مدنی، هر دو برخاسته است. در مطلق‌گرایی، تصور بر آن است که جامعه مدنی، مفهومی ثابت و ناوابسته به فرهنگ دارد و در هر جامعه‌ای جلوه‌گر شود، صورت معینی خواهد داشت. در این تصور، گمان می‌رود که اگر مثلاً جامعه مدنی در غرب، در ستیز با دین، پا گرفته است؛ در هر جامعه دیگری نیز تنها به این صورت قابل شکل‌گیری است. قابل ذکر است که هابز، با اینکه به شدت از تفوق دولت بر کلیسا<sup>۲</sup> حمایت می‌کرد، اما تصور یک حکومت مسیحی را ممکن می‌دانست (کاپلستون، ۱۳۶۲، ص ۵۷). نسبی‌گرایی تام نیز در مورد مفهوم جامعه مدنی، قابل دفاع نیست زیرا در فرهنگی کردن این مفهوم، راه افراط را پیش می‌گیرد و آن را مولود فرهنگی معین چون لیبرالیسم و صرفاً متناسب با همان فرهنگ می‌داند.

به نظر می‌رسد در خصوص مفهوم جامعه مدنی باید به نسبی‌گرایی ملایم روی آورد. منظور از این تعبیر آن است که مفهوم جامعه مدنی، در عین حال که می‌تواند در بستر فرهنگ‌های مختلف ظهور کند (مخالف با مطلق‌گرایی) اما با پای گذاشتن به هر بستر فرهنگی خاص، برخی ویژگی‌های از پیش شناخته شده را از دست می‌دهد و به مقتضای فرهنگ مورد نظر، ویژگی‌های نوینی را آشکار می‌سازد (مخالف با

نسبیت‌گرایی تام). البته بی‌تردید، در نهایت جوهر مشترکی میان جلوه‌های مختلف آن می‌توان جستجو کرد.

اما این جوهر مشترک در مفهوم جامعه مدنی چیست؟ به نظر می‌رسد این جوهر مشترک را باید در توازن میان "قدرت" و "مسئولیت" دولت جستجو کرد. دغدغه مشترک در جلوه‌های مختلف مفهوم جامعه مدنی آن بوده است که دولت در عین برخوردار بودن از اقتدار برای حاکمیت بخشیدن به نظم و قانون در جامعه، همواره در قبال اقدام‌های خود نسبت به شهروندان، مورد پرسش قرار گیرد و هیچگاه خود را در عمل (و بر حسب سازوکارهای معینی در جامعه)، از فشار این مسئولان برکنار نبیند. سخن گفتن از جامعه مدنی به عنوان جامعه سیاسی (احزاب و تشکلهای سیاسی) یا به عنوان حوزه اختصاصی (به معنای جامعه غیرسیاسی) و تعابیری نظیر این‌ها را در واقع باید به منزله پاسخ‌های مختلفی برای همان دغدغه مشترک یعنی ایجاد توازن در قدرت و مسئولیت دولت دانست. در مورد اول، نظر بر آن است که جامعه سیاسی، دولت را "کنترل" کند و در مورد دوم (جامعه غیرسیاسی) سعی بر آن است که حیطه اختیارات دولت "محدود" شود. اما هر یک از این موارد، از آنجا که نمونه‌هایی از پاسخ‌های محتمل‌اند، ضرورتاً نه‌نهایی‌اند و نه منحصر به فرد بنابراین، همواره باید احتمال آن را داد که دغدغه مذکور، در بستر فرهنگ خاصی، منجر به پاسخ‌هایی گاه متفاوت با پاسخ‌های آشنای پیشین شود. این به معنای آن است که مفاهیم نسبتاً تازه‌ای برای جامعه مدنی آشکار شود.

### مفهوم تربیت مدنی و بازسازی آن

از تربیت مدنی<sup>۱</sup> با تعبیرهای دیگری نیز یاد می‌شود، همچون تربیت شهروند<sup>۲</sup>، تربیت برای حیات جمعی<sup>۳</sup>، تربیت دمکراتیک<sup>۴</sup> و تربیت مبتنی بر حقوق بشر<sup>۵</sup>. مفهوم "تربیت مدنی" نیز همچون مفهوم جامعه مدنی، در معرض تحول قرار داشته است. در ادوار گذشته همچون عهد یونان باستان، این واژه مفهوم تحت‌اللفظی خود را

1. civic education

2. citizen education

3. education for public life

4. democratic education

5. human rights education

داشت و به معنای پروردن افراد برای زیستن در شهر یا "دولت - شهر"<sup>۱</sup> به کار می‌رفت. در اروپای سده‌های میانه نیز این مفهوم دامنه‌ای محدود داشت زیرا شهروند به کسی اطلاق می‌شد که مقیم جمهوری - شهر<sup>۲</sup> یا حاکم نشین‌های کوچک بود. در قرون اخیر، با پدیداری مفاهیم جدید "ملت" و "ملیت‌گرایی"<sup>۳</sup> و تحولاتی که در عرصه سیاسی و اجتماعی رخ داد، شهروند به کسی اطلاق می‌شد که عضو یک کشور باشد؛ کشوری که با فرهنگی مشترک و غالباً زبان رسمی واحد مشخص می‌شود. تربیت مدنی در این بستر سیاسی و اجتماعی، مفهوم وحدت‌گرایانه‌ای در سطح ملت‌های مختلف یافت؛ به این معنا که فرد، احساس تعلق شدید به فرهنگ مشترک و ملت خود داشته باشد و این امر تا حدی متضمن متفاوت دیدن و حتی برتر دیدن ملت و ملیت خود نسبت به ملت و ملیت‌های دیگر بود. شکست این ایده از تربیت مدنی، در آلمان و با جنگ جهانی دوم، تجسمی تام یافت. به عبارت دیگر، این نکته آشکار شد که تربیت شهروند به عنوان فردی متعلق به فرهنگی مشترک و مستحیل در آن، ممکن است منجر به ظهور اقتدارگرایی<sup>۴</sup> شود و متضمن ستیزه میان ملت‌ها باشد (لینچ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲). به علاوه، در سطح ملی نیز این نکته مورد توجه قرار گرفت که تربیت مدنی، به این معنا، به نادیده گرفتن خرده فرهنگ‌ها و اقلیت‌های موجود در یک کشور می‌انجامد.

مشکلات تربیت مدنی در مفهوم ملیت‌گرایانه آن، به همراه دشواری‌هایی که به طور کلی‌تر متوجه ایده تجددگرایی<sup>۶</sup> شده، منجر به آن شده است که در دهه‌های اخیر، دو تحول مفهومی در باب تربیت مدنی صورت گیرد. نخستین دگرگونی توسط متفکران چپ‌گرای مکتب فرانکفورت مطرح شد. در این مورد، می‌توان به آرای ژيرو<sup>۷</sup> (۱۹۸۰) و تورس و فریر<sup>۸</sup> (۱۹۹۴) اشاره کرد. پیروان این مکتب و از جمله ژيرو برآنند که دشواری‌های آشکار شده در تربیت مدنی، در واقع ناشی از بنیان معیوب عقلانیت لیبرال در جوامع سرمایه‌داری معاصر است. به عبارت دیگر، در این جوامع، عقلانیت در

1. city- state

2. city - republic

3. nationalism

4. authoritarianism

5. Lynch

6. modernism

7. Giroux

8. Torres &amp; Freire

شکل سودجویانه و ابزاری آشکار شده و بنابراین کنترل و سلطه از نتایج اجتناب ناپذیر آن است. این سلطه‌گری در نهادهای تعلیم و تربیت نیز جلوه‌گر می‌شود چندان که معلم به یک فن‌پیشه<sup>۱</sup> دولتی مبدل می‌شود که می‌کوشد با استفاده از فنون تدریس و تربیت، فرهنگ مشترک و مسلط را به نسل نو انتقال دهد و جریان تربیت مدنی را در نهایت، به صورت نوعی فرهنگ‌پذیری<sup>۲</sup> درآورد. اگر مراکز آموزشی، غیردولتی باشد، در این صورت، معلمان به حرفه‌پیشگان متخصصی مبدل می‌شوند که در بازار مراکز آموزشی خصوصی، به دادوستد کالای دانش می‌پردازند. در دیدگاه این صاحب‌نظران، تربیت مدنی مطلوب تنها در اعراض از فرهنگ‌پذیر کردن دانش‌آموزان و روی آوردن به تعلیم و تربیت رهایی بخش<sup>۳</sup> صورت خواهد پذیرفت. مفهوم رهایی‌بخشی، از آن متفکر برجسته مکتب فرانکفورت، یورگن هابرماس (۱۹۸۷)<sup>۴</sup> است که اشاره به بازشناسی و یافتن بن‌بست‌های مخفی و دور از نظر و در عین حال زیرساز نظام موجود جامعه و تلاش برای خروج از آنها دارد. در تعلیم و تربیت رهایی‌بخش، معلم صرفاً فن‌پیشه‌ای نیست که در اندیشه انتقال فرهنگ موجود باشد، بلکه شأن معلم، شأن روشنفکر است. روشنفکر خواندن معلم، متضمن این معناست که معلم باید بتواند بر فرهنگ موجود اشراف بیابد و برای یافتن زمینه‌های بحران در آن اندیشه کند و شرایط مناسب را برای مهار یا خروج از آنها، آن چنان که مقتضی محیط‌های آموزشی است فراهم آورد. بر این اساس، معلم که مهم‌ترین عنصر در تحقق تربیت مدنی مطلوب است، باید کالبد شکافی فرهنگ موجود و نقد و بررسی آن را در رأس کارهای خود بداند و دانش‌آموزان را در جریان زیستن در جامعه‌ای دمکراتیک در مدرسه قرار دهد. مهم‌ترین مشخصه این زندگی دمکراتیک، آزادانه سخن‌گفتن در باب بن‌بست‌های فرهنگی و اجتماعی و نقادی درباره آن و به تعبیر هابرماس (همان)، فراهم آوردن موقعیت آرمانی گفتگو است.

دومین تحول مفهومی معاصر در زمینه تربیت مدنی، در خود کشورهای دمکراتیک و با ظهور گرایش‌های مابعد تجدد<sup>۵</sup> مورد توجه قرار گرفته است. گرایش مابعد تجدد،

1. technologist

2. enculturation

3. emancipatory

4. Habermas, Y.

5. postmodern



در پی آن است که آرمان‌های تجددگرایی را به دور از مطلق‌گرایی‌ها و جزمیت‌ها و با به رسمیت شناختن تنوع و تکثر مطرح سازد. از این رو، تربیت مدنی در بستر دموکراسی کثرت‌گرا<sup>۱</sup> مطرح شده است. این جلوه از دموکراسی، در برابر دموکراسی اجماعی<sup>۲</sup> قرار می‌گیرد که شکل شناخته شده تر و دیرینه‌تر دموکراسی بوده است. در دموکراسی کثرت‌گرا، تربیت مدنی مستلزم به رسمیت شناختن اقلیت‌ها و خرده فرهنگ‌هاست. به عبارت دیگر، در این دیدگاه شهروند لزوماً کسی نیست که به فرهنگ مشترک و لوازم آن معتقد باشد؛ بلکه کسی است که در حیطه قانون، از آزادی فکر و اعتقاد، آزادی بیان، آزادی انتخاب شغل و مسکن و آزادی‌هایی از این دست برخوردار است. بر این اساس، تربیت مدنی نیز به معنای آن است که فرد چنان تربیت شود که بتواند نقش شهروندی خود را به خوبی ایفا کند. از این تمایل کثرت‌گرایانه، گاه با عناوینی چون چندگانگی فرهنگی<sup>۳</sup> (سیگل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵) و شهروندی بین‌المللی<sup>۵</sup> یاد می‌شود (لینچ، ۱۹۹۲).

در مقام بازسازی مفهوم تربیت مدنی، باید بگوییم که به نظر می‌رسد دگرگونی‌های این مفهوم، ناشی از تأکیدهای مختلف بر همان دوقطبی است که در بازسازی مفهوم جامعه مدنی از آنها سخن گفتیم، یعنی اقتدار و مسئولیت دولت. در برخی از مفاهیم تربیت مدنی، تأکید بر اقتدار دولت قرار گرفته است، همچون مفهوم ملیت‌گرایانه که ذکر آن گذشت. به همین دلیل، در این تصور همت اساسی نظام تربیتی بر آن قرار می‌گیرد که نسل نو را با معیارها و ضوابط فرهنگ مشترک جامعه همراه سازد. ممکن است این تأکید چندان شدید باشد که هر گونه چندو چون درباره نظام موجود و فرهنگ مشترک، به منزله تضعیف اقتدار دولت و در نتیجه در خلاف جهت تربیت مدنی به شمار آید. از سوی دیگر، پاره‌ای از مفاهیم تربیت مدنی، عنصر مسئولیت دولت در قبال خواست‌ها و حقوق شهروندان را در کانون تأکید قرار می‌دهد؛ چندان که نقادی نسبت به فرهنگ مشترک، به عنوان عاملی که می‌تواند مانع دستیابی افراد و ملیت‌ها به حقوق خود شود، مایه اساسی تربیت مدنی قرار می‌گیرد. این جهت‌گیری در دیدگاه حامیان مکتب

1. pluralist

2. consensual

3. multi-cultural

4. Siegel

5. international citizenship

فرانکفورت ملاحظه می‌شود. چنانکه در باب مفهوم جامعه مدنی، به این نتیجه راه یافتیم که جوهره اساسی این مفهوم را در توازن اقتدار و مسئولیت دولت جستجو کنیم؛ در خصوص تربیت مدنی نیز باید بگوییم که جوهره مفهوم تربیت مدنی عبارت است از تربیت افراد به نحوی که بتوانند در شکل‌گیری و یا برقراری چنین توازنی در جامعه نقش بازی کنند. به عبارت دیگر، تربیت مدنی مستلزم آن است که دانش‌ها، گرایش‌ها و قابلیت‌هایی در افراد فراهم آید که از سویی، مایه استواری و استحکام اقتدار دولت از طریق قانون در جامعه باشد و از سوی دیگر، این امکان را در افراد جامعه به وجود آورد که اقتدارطلبی‌های ناموجه از سوی دولت را بازشناسی کنند و بتوانند آن را مورد نقد قرار دهند و در صورت لزوم در برابر آن عملاً مقاومت کنند. در صورتی که نظام تعلیم و تربیت، جزییات برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود را با محک چنین توازنی تنظیم و اجرا کند، می‌توان گفت که بعد تربیت مدنی را (در کنار سایر ابعاد تربیتی) فراهم آورده است. در ادامه بحث، با تفصیل بیشتری به این نکته خواهیم پرداخت.

### امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران

هنگامی که از امکان ظهور فرهنگ و تربیت مدنی در ایران سخن می‌گوییم، موانعی که ممکن است برای این امر ذکر شود، به طور کلی دوتنوع است. نخست، موانعی که به نظر می‌رسد ناشی از تغایر میان فرهنگ جامعه ما و فرهنگ جامعه مدنی است و دیگر، موانعی که ناشی از خصایص درونی خود فرهنگ مدنی است. در این قسمت از بحث، به بررسی این دو دسته از موانع می‌پردازیم.

در باب دسته نخست موانع، برخی با توجه به زمینه لیبرالیستی پیدایش مفهوم جامعه مدنی، به این نتیجه راه می‌برند که این مفهوم، وابسته به فرهنگی خاص یعنی فرهنگ لیبرالیستی است و بنابراین نمی‌توان و نباید آن را قابل تعمیم به فرهنگ و جامعه اسلامی ما دانست (لاریجانی، ۱۳۷۶). از جمله به این نکته اشاره شده است که دولت در جامعه اسلامی، برخلاف آنچه در جامعه مدنی مورد نظر است، نقش بیطرف را بازی نمی‌کند بلکه خود عملاً موضع ایدئولوژیکی معینی دارد (همان، ص ۲۲۰). اما چنانکه در قسمت اول بحث، یعنی مفهوم جامعه مدنی، بیان کردیم، دامنه تاریخی مفهوم جامعه مدنی چندان گسترده است که نمی‌توان آن را صرفاً به اندیشه لیبرالیستی محدود کرد. به

علاوه، چنانکه ملاحظه کردیم، به سبب تحول تاریخی این مفهوم، عناصر تشکیل دهنده آن نیز همواره مورد اتفاق نظر نبوده است. به این ترتیب، نتیجه‌ای که ما به آن راه یافتیم، این بود که باید جوهره اساسی مفهوم جامعه مدنی را مورد توجه قرار داد، هر چند ممکن است این جوهره از یک مقطع تاریخی به مقطع دیگر یا از فرهنگی به فرهنگ دیگر به صورت‌های متفاوتی آشکار شود. آنچه به عنوان جوهره اساسی بیان شد، برقراری توازن بین اقتدار و مسئولیت دولت بود. براین اساس، ممکن است در دیدگاه‌های مختلفی که درباره جامعه مدنی مطرح شده، از حد و مرزهای متفاوتی برای اقتدار دولت سخن گفته باشند و این مانع از آن نیست که دیدگاه‌های مذکور، به قلمرو بحث جامعه مدنی مربوط شوند. به عنوان مثال، هابز که مطمئناً یکی از بنیانگذاران اندیشه جامعه مدنی است، حوزه گسترده‌ای برای اقتدار دولت قائل بود، به طوری که معتقد بود حاکم تعیین‌کننده خیر و شر است و اگر هم بپذیریم "قوانینی طبیعی" وجود دارند و حاکم تعیین‌کننده قانون نیست، تفسیر قانون طبیعی به عهده حاکم است (کاپلستون، ۱۳۶۲، ص ۶۲). چنین اقتدار خیره‌کننده‌ای برای دولت، نه تنها مانع از آن نیست که اندیشه هابز را مربوط به جامعه مدنی بدانیم، بلکه در واقع این خود نشانگر یکی از تحولات مفهوم جامعه مدنی است. اما اگر بپرسیم که چرا هابز، به چنین گستره‌ای معتقد بود، پاسخ آن را باید تا حدودی در شرایط خاص اجتماعی وی جستجو کرد. این شرایط عبارت بود از تشتت‌های اجتماعی و تفرقه‌هایی که منجر به جنگ‌های داخلی می‌شد. اقتدار وسیع دولت، راه‌حلی بود که هابز برای مهار جنگ‌های داخلی در نظر گرفت. در عین حال، در بررسی نظر هابز، این نکته مهم قابل توجه است که مفاهیم مختلف جامعه مدنی، بر حسب موقعیت‌های مختلف اجتماعی و تاریخی شکل گرفته است.

براین اساس، به صرف اینکه بگوییم دولت در مفهوم اسلامی، از اختیارات ویژه‌ای برخوردار است، این سخن حاکی از آن نیست که مفهوم جامعه مدنی با جامعه اسلامی بیگانه است. این حداکثر بیانگر آن است که حوزه اقتدار دولت در فرهنگ و اندیشه اسلامی، از گستردگی معینی بهره‌مند است. حال باید سوال کنیم که آیا دولت اسلامی در قبا ع اتباع یا شهروندان خود، حتی اگر مسلمان نباشند، مسئولیت دارد و در صورت تعدی به حقوق آنان، دولت قابل سؤال و مؤاخذه خواهد بود. پاسخ این پرسش مثبت

است و موارد فراوانی در متون اسلامی، مؤید این معناست. در اینجاست که در اینجاست به یک نمونه اشاره می‌کنیم. حضرت امیر (ع) بعد از چند سال حکومت بر مردم، در گفتگو با آنان اشاره می‌کند که "به هیچ یک از شما، خواه مسلمان یا (غیرمسلمان) هم‌پیمان، ستم نشد" (لا ظلم منکم مسلم و لا معاهد؛ کافی: ۳۲/۸). این سخن، با این پیش‌فرض مطرح شده که دولت اسلامی در قبال اتباع خود، مسئولیت دارد و نمی‌تواند به آنها ستم کند، خواه مسلمان باشند یا غیرمسلمان. بر این اساس، می‌توان گفت که در دیدگاه اسلام، دولت بر حسب توازن بین اقتدار و مسئولیت، تعریف شده و چنین نیست که اقتدار دولت، چنان ترسیم شود که آن را از مسئولیت‌ها مبرا سازد. به این ترتیب، تنها نکته‌ای که می‌ماند این است که مرزهای اقتدار و مسئولیت دولت ترسیم شود و از حوزه‌هایی که برای اقتدار دولت در نظر گرفته شده دفاع عقلانی صورت پذیرد و به عبارت دیگر، منطق آن معین شود. اما در هر حال، باید دانست که وجود تفاوت‌هایی میان الگوهای مختلف جامعه مدنی، بر حسب اقتضائات متفاوت فرهنگی یا تاریخی، چیزی نیست که الزاماً آسیبی به مفهوم جامعه مدنی برساند. بنابراین، با نظر به دسته نخست موانع سخن گفتن از جامعه مدنی در ایران، به این نتیجه راه می‌یابیم که این موارد، به واقع موانعی غیرقابل رفع نیستند.

دسته دوم از موانع مربوط به تحقق جامعه مدنی در ایران، ناظر به ویژگی‌های خود جامعه مدنی است. دو ویژگی عمده، در ارتباط با بحث حاضر قابل ذکر است: نخست، ویژگی تدریج است، به این بیان که شکل‌گیری جوامع مدنی کنونی بسیار تدریجی و در بستری تاریخی و بر حسب اقتضائاتی ریشه‌دار در شرایط اجتماعی و سیاسی صورت پذیرفته است. دیگر آن که تحولات جدید بر تحولات پیشین افزوده شده و در نهایت به صورت فرهنگی مدنی جلوه‌گر شده که در عرصه‌های مختلف جامعه همچون خانواده، مدرسه، حوزه‌های سیاسی و اقتصادی تحقق یافته است. (آلمند و وربا، ۱۹۶۵، ص ۳۶۸). با نظر به ویژگی نخست، یعنی تدریج، این مانع برای تحقق جامعه مدنی در جوامعی چون جامعه ما مطرح است: چگونه می‌توان بدون قرارگرفتن در شرایط مقتضی در سیری تدریجی خواستار بروز تحولات مورد نیاز برای جامعه مدنی بود؟ با نظر به

ویژگی دوم، یعنی بعد فرهنگ مدنی، از این مانع می‌توان سخن گفت: با توجه به اینکه جامعه مدنی، محتاج فرهنگی مدنی در پیکره کل جامعه است، چگونه می‌توان چنین تحول گسترده‌ای را انتظار داشت؟

این دسته از موانع، اهمیت قابل ملاحظه‌ای دارد و نمی‌توان نسبت بدان بی‌اعتنا بود. ویژگی نخست، یعنی تدریجی بودن تحقق جامعه مدنی، امری است که ما را به واقع‌بینی در بروز تحولات اجتماعی دعوت می‌کند، به این بیان که بدون فراهم آمدن زمینه‌های لازم برای بروز تحولی اجتماعی نمی‌توان آن را بر شرایط کنونی تحمیل کرد. به عنوان مثال، اگر وجود احزاب متعدد در جامعه، به عنوان یکی از سازوکار مناسب برای برقراری توازن بین قدرت و مسئولیت در نظر گرفته شود، چنین نیست که بتوان بدون در نظر گرفتن آمادگی اجتماعی، به یکباره احزاب متعددی را در جامعه فراهم آورد. روی آوردن به این امر، ممکن است مستلزم روبه‌رو شدن با چالش‌های مختلف اجتماعی و سیاسی باشد. چه بسا گذر از این گونه چالش‌ها، به منزله فرایند تحقق جامعه مدنی و به عبارت دیگر، قبول منطق تدریجی آن باشد. همچنین ویژگی دوم، یعنی فرهنگی شدن خصایص جامعه مدنی، توجه ما را به پیچیدگی فرایند تحقق جامعه مدنی جلب می‌کند و این امر، حاکی از آن است که هرگونه ساده‌انگاری یا فعالیت یک بعدی و نادیده گرفتن ابعاد مختلف این فرایند، به منزله ناکامی در نیل به مقصود است.

این دسته از موانع تحقق جامعه مدنی، با تعلیم و تربیت رابطه مهمی دارد. این رابطه را از آن جهت مهم تلقی می‌کنیم که ماهیتی متناقض نما<sup>۱</sup> دارد. بیان مسئله این است که از سویی، تعلیم و تربیت به منزله نماینده‌ای عمده برای غلبه بر این موانع در نظر گرفته می‌شود و از سوی دیگر، این موانع حاکی از آن است که تربیت مدنی، تنها بخشی از تلاش برای رفع آنهاست و نمی‌توان تربیت مدنی را چاره‌ساز همه مسئله دانست. در توضیح جنبه نخست این رابطه، باید به این نکته اشاره کرد که یکی از نقش‌های تعلیم و تربیت، کوتاه کردن راه نیل به مقاصد است. اگر آدمی فاقد نظام یا نهاد تربیتی بود، این امر در حکم آن بود که هر فردی، خود باید تجربه گذشتگان را تجربه کند. تعلیم و تربیت، با داشتن این قابلیت که تجربه‌های پیشین را به نسل نو منتقل می‌سازد، طریقی

صرفه‌جویانه در غلبه بر موانع و نیل به غایات مطلوب است. از این رو، در باب تحقق جامعه مدنی نیز این امید به تعلیم و تربیت بسته شده است که فرایند تدریجی و پرافت و خیز تحقق جامعه مدنی را که برخی جوامع تجربه کرده‌اند، به کمک تعلیم و تربیت بتوان کوتاه کرد و نیاز به آن نباشد که هر جامعه‌ای، خود از نو همه مسیر را طی کند. در خصوص ویژگی دوم، یعنی فرهنگی شدن خصایص جامعه مدنی نیز چنین نقش تعیین‌کننده‌ای برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته شده است. فرهنگ‌پذیر کردن نسل نو، شأن مهمی از نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌آید و این امر، شامل فرهنگ‌پذیری سیاسی یا مدنی نیز می‌شود. اهمیت تربیت مدنی در نیل به جامعه مدنی، در همین نکته‌ها نهفته است. از این رو، برخی بر این نظرند که تعلیم و تربیت، نقشی بی‌نظیر در تحقق جامعه مدنی دارد، چنانکه باتز<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) مقاصد مدنی در نظام تعلیم و تربیت را در شمار بنیادی‌ترین مقاصد آن می‌داند. اما با نظر به جنبه دوم مسئله متناقض‌نمای مذکور، راه تدریجی و پیچیده تحقق جامعه مدنی، حاکی از آن است که تعلیم و تربیت، به تنهایی یارای تحقق بخشیدن به جامعه مدنی را ندارد زیرا در این تحول ابعاد اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نیز دخیل است و چه بسا نهاد تعلیم و تربیت، خود به نحوی متأخر از این تحولات است. این نکته از مدتها قبل مورد توجه قرار گرفته است (آلموند و وربا، ۱۹۶۳، ص ۳۶۶). به نظر می‌رسد حل این متناقض‌نما در گرو آن باشد که در نقش تعلیم و تربیت در تحقق جامعه مدنی گزافه‌گویی نکنیم و آن را محدود به حدود معینی بدانیم. حدود معین نقش تعلیم و تربیت در تحقق جامعه مدنی را می‌توان در فرایند و هدف تربیت مدنی ملاحظه کرد. به طور خلاصه، تربیت مدنی در پی آن است که ویژگی‌های فعلیت یافته و نیز قابلیت‌هایی را در افراد فراهم آورد که با خصایص جامعه مدنی، تناسب داشته باشند. اما موفقیت در تربیت مدنی، یعنی موفقیت در فراهم آوردن این ویژگی‌ها و قابلیت‌ها، بدان معنا نیست که لزوماً راه تحقق جامعه مدنی هموار شده باشد. تربیت مدنی، تنها یکی از مؤلفه‌های لازم برای این امر را فراهم می‌آورد.

بنابراین، پاسخ به پرسش امکان تحقق جامعه مدنی در ایران، با نظر به موانع دسته دوم را نیز در مجموع می‌توان مثبت دانست. به عبارت دیگر، ویژگی‌های تدریج و

پیچیدگی در تحقق جامعه مدنی، موانعی غیرقابل رفع نیستند و از قضا، تعلیم و تربیت یکی از نامزدهای مهم برای غلبه بر این موانع است، هر چند که در این مسیر نقشی تام و تمام برعهده ندارد.

پس از ملاحظه امکان تحقق جامعه مدنی، اکنون لازم است فرایند آن را، به ویژه با توجه به نقش تعلیم و تربیت مورد توجه قرار دهیم. فرایند تحقق جامعه مدنی، به یک بیان، عبارت از جریانی است که در آن، تعادلی میان اقتدار و مسئولیت دولت ظهور می‌کند. از آنجا که دو عنصر اقتدار و مسئولیت، تمایل به گریز از یکدیگر دارند، اوج‌گیری اقتدار دولت، می‌تواند امکان مصونیت آن را در برابر پرسش‌های مردم افزایش دهد و به این ترتیب، کفه مسئولیت را سبک سازد. اوج‌گیری عنصر مسئولیت در دولت، به منزله پاسخ‌گویی به نیازها و درخواست‌های بالذات متنوع و متکثر مردم و جریان‌های اجتماعی مختلف است. به این معنا، اوج‌گیری عنصر مسئولیت نیز می‌تواند به کاهش اقتدار دولت بیانجامد. ظهور توازن و اعتدال مناسب میان این دو قطب، فرایند تحقق جامعه مدنی را ترسیم می‌کند.

آنچه این فرایند را پیچیده می‌سازد، این است که ارتباط این دو قطب، خود، امری پویا است و در موقعیت‌های مختلف، نسبت‌های متفاوتی می‌یابد. به عنوان مثال، به هنگام بروز جنگ، نیاز است که قطب اقتدار، از ثقل بیشتری برخوردار باشد. از این رو، فرایند مذکور مسیری مستقیم را طی نمی‌کند بلکه به دلیل رابطه جدالی میان دو عنصر اقتدار و مسئولیت در مسیر پریچ و خمی گذر می‌کند. گاه ممکن است نیاز به آن باشد که اقتدار افزایش یابد و گاه لازم است اقتدار به نفع کفه مسئولیت، ضعیف‌تر شود. آلموند و وربا بر این باورند که اگر ملت نوینی بخواهد فرهنگ مدنی را در جامعه خود بیافریند، از سویی به نظام و نمادهای وحدت‌بخش نیاز دارد. در این مورد "باید رخدادی نمادین، یا رهبری فرهنگ‌مند<sup>۱</sup> و نمادین، یا وسایل دیگری برای آفرینش تعهد و وحدت در سطحی نمادین وجود داشته باشد"؛ از سوی دیگر، این نیز مورد نیاز است که فرصت‌های تربیتی، عرصه‌های تجربه در زمینه‌های صنعتی، عرصه‌های فعالیت برای احزاب سیاسی و انجمن‌های داوطلبانه فراهم آید (همان، ص ۳۷۲). در جامعه ما، بنیان انقلاب

با شکل برجسته‌ای از رهبری فرهمند گذاشته شد؛ از این رو، عنصر نخست به خوبی فراهم آمد. اما عنصر دوم، یعنی توجه نهادینه‌تر به تنوع افکار و گرایش‌های مختلف، سمت و سویی است که نیاز به حرکت در مسیر آن، همچنان محسوس است. در عین حال، سخن‌گفتن از توازن، به این معناست که این دو عنصر همواره باید یکدیگر را محدود کنند.

همین جستجوی تعادل و توازن میان عناصر اقتدار و مسئولیت، در کل جریان تربیت مدنی نیز قابل ملاحظه است. با در نظر داشتن آنچه پیشتر در مورد محدوده و محدودیت نقش تعلیم و تربیت بیان شد، تربیت مدنی را می‌توان در سه بعد، مورد بحث قرار داد. از این ابعاد، تحت عناوین شناختی، عاطفی و رفتاری (تورنی<sup>۱</sup> و دیگران، ۱۹۷۵، صص ۴۱-۴۲)، یا به طور مشابه، تحت عنوان دانش سیاسی، ارزش‌های سیاسی و مهارت‌های مشارکت سیاسی (باتز<sup>۲</sup>، همان، ص ۱۲۳) نام برده‌اند. در ادامه بحث، به این سه جنبه از تربیت مدنی به ترتیب اشاره می‌کنیم.

در حوزه شناختی یا دانشی، تربیت مدنی مستلزم فراهم آوردن اطلاعاتی درباره ساختار حکومت، روابط حکومت و مردم و سازوکارهای توزیع قدرت است. بنابراین، لازم است اطلاعات و دانش‌هایی در باب موارد زیر در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد: ساختار حکومت، کارکردها و قوای سه‌گانه آن؛ روابط دولت و اقتصاد؛ دولت و خدمات اجتماعی شامل رفاه عمومی؛ ضرورت و کارکرد احزاب سیاسی؛ سازمان‌های بین‌المللی و نظیر آن. اما بسنده کردن به عرضه اطلاعات و دانش‌هایی از این قبیل، برای تأمین بعد شناختی کافی نیست. علاوه بر آن، برخی قابلیت‌ها و توانایی‌های فکری و شناختی نیز مورد نیاز است. در واقع، بدون یافتن چنین قابلیت‌هایی، برخوردار بودن از اطلاعات، امری بی‌حاصل خواهد بود. دانش‌آموز نیازمند آن است که با اطلاعاتی که در اختیار دارد، به درستی اندیشه کند. عناصر و معیارهای اندیشه‌ورزی، باید به منزله قابلیت‌های ذهنی در فرد شکل بگیرد. مراد از این قابلیت ذهنی توانایی واقعی بر اندیشه‌ورزی است، نه صرفاً دانستن معیارهای آن به صورت برخی قواعد انتزاعی. عناصر و معیارهای مورد نظر در اندیشه‌ورزی که باید به صورت قابلیت‌های ذهنی در فرد آشکار



شود، اموری است از این قبیل: پرداختن به بررسی مفروضات یک فکر؛ جستجوی شواهد کافی برای ادعاها؛ توجه به نوع شواهد مورد نیاز و متناسب با نوع ادعاها؛ جستجوی انسجام و هماهنگی میان اجزای مختلف یک فکر؛ نقادی یک فکر برحسب ناستواری مفروضات آن؛ عدم کفایت شواهد برای پذیرش آن؛ عدم تناسب شواهد با نوع مضمون آن و تناقض و ناهمخوانی در ساختار آن. برای ایجاد قابلیت ذهنی در این موارد ممکن است حتی نیازی به تصریح و آموختن آنها، به صورت قواعدی معین نباشد. در قیاس با زبان آموزی و دستور زبان می‌توان گفت که اندیشه ورزی، مستلزم اطلاع صریح از آنچه می‌توان آن را "دستور اندیشه" نامید نیست؛ آنچه مهم است اندیشیدن و صحیح اندیشیدن است. معلم، با برخورداری از توانایی صحیح اندیشیدن، با دانش آموزان به محاوره فکری می‌پردازد و به این ترتیب، قابلیت اندیشه ورزی در آنان شکل می‌گیرد. فراهم آوردن قابلیت‌های ذهنی مذکور، بخش مهمی از جنبه شناختی تربیت به طور کلی، و تربیت مدنی به طور خاص است زیرا اندیشه ورزی و نقادی، از اجزای مهم تربیت مدنی است.

در حوزه عاطفی یا ارزشی، تربیت مدنی در پی آن خواهد بود که گرایش‌ها و قابلیت‌های عاطفی مناسب با جامعه مدنی را در افراد زمینه‌سازی کند. مهم‌ترین موارد در این باب، به قرار زیر است: احترام به دیگران و آرای آنان و سعه صدر نسبت به نظرات مخالف؛ احترام به قانون و حکومت؛ احترام به سنت‌های اجتماعی؛ علاقه به رخدادهای مهم اجتماعی ملی و بین‌المللی؛ تمایل به ارزش‌های مهم اجتماعی همچون عدالت، آزادی، غمخواری و اهتمام نسبت به دیگران؛ تمایل به نقادی و مخالفت با سنت‌های اجتماعی غیرمعقول، تصمیم‌گیری‌های غیرمشروع حکومتی و آرای سست دیگران.

در حوزه رفتاری یا مشارکت، تربیت مدنی مستلزم فراهم آوردن مهارت‌های لازم برای زیستن در جامعه مدنی است. نمونه‌های عمده این جنبه از تربیت مدنی، از این قرار است: توانایی انجام گفتگوی مؤثر با دیگران، به این معنا که فرد بتواند به سخن دیگران خوب گوش کند، در آنها از سر حقیقت جویی تأمل کند، موارد پذیرفتنی را بپذیرد و به نقد موارد قابل نقد بپردازد؛ شرکت در تصمیم‌گیری‌های گروهی و فعالیت‌های اجتماعی همچون رأی دادن؛ شرکت در مراسم بزرگداشت فضیلت‌های اجتماعی؛ اطاعت از

قانون، هر چند با منافع شخصی هماهنگ نباشد که این امر مستلزم قبول ضرورت پیروی عملی از قوانین، در عین نقادی و بازشناسی ضعف‌های موجود در آنهاست؛ ارتباط داشتن و استفاده مؤثر و نقادانه از رسانه‌های عمومی، به ویژه رسانه‌های مکتوب، همچون روزنامه‌ها و مجلات اجتماعی و سیاسی.

چنانکه ملاحظه می‌شود، در مجموعه عناصر سه بعد تربیت مدنی نیز جوهره اساسی مفهوم جامعه مدنی مورد نظر است، یعنی در آن جریانی غالب، مبنی بر توازن میان اقتدار دولت و مسئولیت آن در قبال نقادی‌ها برقرار است. تربیت مدنی معطوف به آن است که از سویی، تعهدی در فرد نسبت به تحکیم پایه‌های حیات جمعی و اقتدار حکومت فراهم آورد، و از سوی دیگر دانش‌ها، قابلیت‌ها و توانایی‌هایی در وی شکل دهد که مانع تبدیل شدن اقتدار به اقتدارگرایی شود.

### خلاصه و نتیجه

در تحلیل نسبت میان تحولات کنونی جامعه ما با آنچه به عنوان جامعه مدنی از آن یاد می‌شود، لازم است از دو چیز بر حذر باشیم: نخست این که خود را اسیر واژه‌ها سازیم و به عنوان اینکه اصطلاح جامعه مدنی از آن ما نیست، سخن گفتن از آن را مجاز نشماریم؛ دیگر آن که این اصطلاح را ناظر به واقعیتی ایستا و ثابت بدانیم. براین اساس، اگر از واژه در گذریم و جوهر اساسی مفهوم جامعه مدنی را واریسی کنیم، به این نکته راه می‌یابیم که در پس این واژه، تلاشی برای محدود کردن قدرت دولت و جلوگیری از ظهور استبداد و قدرت طلبی مخرب نسبت به حقوق افراد و گروه‌ها وجود داشته است. این مسلماً مضمونی است که ما نیز در جامعه خود، محتاج توجه جدی به آن هستیم؛ خواه آن را با لفظ جامعه مدنی یاد کنیم یا با الفاظ دیگر. همچنین، با توجه یافتن به اینکه مفهوم جامعه مدنی در طول تاریخ خود، مفهومی پویا بوده است و همواره متناسب با موقعیت‌های تاریخی و اجتماعی مختلف، عناصر فرعی معینی به آن افزوده یا از آن کاسته شده است، جزمیت بر شکل معینی از آن روا نخواهد بود. روزگاری و در شرایط معینی، مفهوم جامعه مدنی با غیردینی بودن تداعی یافته بود، اما چنین نیست که امروزه این تداعی، اساسی و ذاتی جامعه مدنی تلقی شود. از این رو، می‌توان تصور کرد که مفهوم مذکور در جامعه ما یا جوامع دینی مشابه در خاورمیانه، تحول تاریخی تازه‌ای

بیابد. از این رو، اصولاً امکان سخن گفتن از جامعه مدنی و تحقق آن در جامعه ما، منتفی نیست. بجز این امکان اصولی، امکان عملی تحقق یافتن جامعه مدنی نیز برای ما میسر است. هر چند جوامعی که به درجات معینی در این مسیر پیش رفته اند، فرایندی تدریجی و در عین حال پیچیده را پیموده‌اند، چنین نیست که هر حرکت تازه‌ای در این مسیر، دقیقاً مستلزم تکرار گذشته باشد. بهره‌وری از تجربیات گذشته بشری و کوتاه کردن راه و حتی تصحیح کردن آن، امری است که در سایر قلمروها نیز برای انسان امکان پذیر بوده است. به علاوه، تعلیم و تربیت یکی از نهادهای اجتماعی است که در کوتاه کردن راه تجربیات گذشته بشری، نقشی مهم بازی می‌کند. از همین جاست که سخن گفتن از تربیت مدنی به منزله یکی از مولفه‌های حرکت به سوی تحقق جامعه مدنی، مورد توجه قرار می‌گیرد.

فرایند تحقق جامعه مدنی، جریانی از جستجوی توازن بین اقتدار و مسئولیت دولت است. بر این قیاس، در تربیت مدنی نیز تدابیر معطوف به فراهم آوردن زمینه‌هایی در افراد برای برقراری بهتر و مؤثرتر چنین توازنی است. این جهت‌گیری اساسی، فرایند تربیت مدنی را مشخص می‌سازد. برای تربیت مدنی می‌توان سه بعد در نظر گرفت؛ ابعاد شناختی، عاطفی، و عملی. در این ابعاد، توانایی‌ها و قابلیت‌هایی از حیث دانش، گرایش و عمل در فرد پدید می‌آید که متناسب با وضعیت مورد نظر در جامعه مدنی است. این تناسب، به طور اساسی ناظر به برقراری توازن میان اقتدار دولت از سویی و قرار دادن آن در موضع مسئولیت و در معرض پرسش و نقد، از سوی دیگر است.

## مآخذ

## Reference

- کاپلستون، فردریک. *فیلسوفان انگلیسی: از هابز تا هیوم*. ترجمه امیر جلال الدین اعلم، تهران: انتشارات سروش، ۱۳۶۲.
- کلینی، محمد. *الکافی*. انتشارات آخوندی، تهران: ۱۳۵۳.
- لاریجانی، صادق. *دین و جامعه مدنی*. تحقیق جامعه مدنی در انقلاب اسلامی ایران (مجموعه مقالات همایش)، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی، ۱۳۷۶.
- Almond, G. A., and Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Butts, R. F. (1980). *The Revival of Civic Learning: A Rationale for Citizenship Education in American Schools*. Phi Delta Kappan Educational Foundation, Bloomington.
- Cohen, J. L. and Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Giroux, H. (1980). Critical theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Habermas, J. (1987). *Philosophical Discourse of Modernity*, trans. frederick Lawrence. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hann, C. and Dunn, E. (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. Great Britain: Cassel Education Series.
- Siegel, H. (1995). Knowledge and Certainty: Feminism, Postmodernism, and Multiculturalism. In Wendy Kohli (ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Torres, C. A., and Freire, P. (1994). Twenty Years after Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in Conversation with Carlos Alberto Torres. In Peter McLaren and Colin Lankshear, *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge.
- Torney, J. V.; Oppenheim, A. N., and Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries*. New York: John Wiley and Sons.