

تربیت سیاسی: اهداف، سازوکارها و بایسته‌های روشی آن^۱

رقیه برزگر*

محمد حسن کریمی**

خلیل‌الله سردارنیا***

محمد مزیدی****

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۵/۲۴

تاریخ تأیید: ۱۳۹۷/۱۲/۱۵

چکیده

در دنیای امروز، تربیت سیاسی و مدنی بخشی از فرآیند توسعه‌ی سیاسی و مهم‌ترین سازوکار برای شهروندسازی به شمار می‌آید که در جهت برقراری حاکمیت و وحدت ملی، نقشی اساسی ایفا می‌کند. هدف پژوهش حاضر، بررسی چپستی تربیت سیاسی، اهداف و در نهایت یافتن سازوکار و روش تربیت سیاسی مناسب در ایران است. مقاله‌ی پیش رو، درصدد پاسخ به این دو پرسش اصلی است: ۱. تربیت سیاسی چیست؟ و ۲. اهداف، سازوکارها و بایسته‌های روشی تربیت سیاسی در ایران چگونه است؟ پارادایم پژوهش حاضر کیفی است. بدین جهت برای پاسخ به سؤال اول در چارچوب رویکردی پدیدارشناسانه با بررسی دیدگاه‌های مختلف، مفهومی کلی از تربیت سیاسی ارائه گردیده و سپس در پاسخ به پرسش دوم، از روش تحلیل منطقی فرارونده یا تحلیل استعلایی (transcendental) استفاده شده است. یافته‌های پژوهش، بیانگر این است که تربیت سیاسی پروسه‌ای است که از طریق آن مشروعیت حاکمیت، قانون‌مداری، گفتمان، بهبود زندگی و شکوفایی انسان تحقق می‌یابد. این امر مستلزم ایجاد دموکراسی، بستر گفتمانی و حوزه‌ی عمومی است که با فراهم‌ساختن شرایط فردی (۱. آشنایی با روش استدلال یا منطق؛ ۲. آشنایی با سواد حقوقی یا قانون اساسی و حقوق شهروندی) و شرایط اجتماعی (۱. آزادی بیان و عقیده؛ ۲. مکانی برای تبادل نظر) در سایه‌ی تعلیم و تربیت، محقق می‌شود.

صفحات: ۳۱-۱۰

شماره شابا: 1735-739X

* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.

barzegarr@yahoo.com

** استادیار بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول).

karimivoice@gmail.com

*** استاد علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه شیراز.

kh_sardarnia@yahoo.com

**** دانشیار بخش مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز.
mmazidi52@gmail.com

واژگان کلیدی: تربیت سیاسی، حوزه‌ی عمومی، دموکراسی، اهداف و بایسته‌های روشی تربیت سیاسی، ایران.

^۱ این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری رقیه برزگر با عنوان «فهم جایگاه عقل در جامعه‌ی مدنی و حوزه‌ی عمومی و دستاوردهای آن برای تعلیم و تربیت: مقایسه‌ی دیدگاه‌های هگل و هابرماس» به راهنمایی دکتر محمد حسن کریمی و مشاوره‌ی دکتر خلیل‌الله سردارنیا و دکتر محمد مزیدی است.

Political Education: Objectives, Mechanisms and Method Requirements

Barzegar, Roghayeh*

Karimi, Mohammadhasan**

Sardarnia, Khalil-allah***

Mazidi, Mohammad****

Abstract

In today's world, political and civic education is a part of the process of political development and the most important mechanism for citizenship, which plays a key role in establishing national sovereignty and unity. The purpose of this study is to investigate the essence of political education, goals, and ultimately to find the mechanism and method of appropriate political education in Iran. The following paper seeks to answer these two main questions: 1. What is Political Education? 2. What are the goals, mechanisms and requirements for the method of political education in Iran? The paradigm of this research is qualitative. So in order to answer the first question in the framework of a phenomenological approach, by reviewing different perspectives, a general concept of political education is presented and then, in response to the second question, the method of analytic logic or transcendental analysis has been used. Findings of the research indicate that political education is a process by which the legitimacy of sovereignty, lawmaking, discourse, the improvement of life and human flourishing will be done. This requires the creation of democracy, the discourse and the public sphere, by providing individual conditions (1. familiarity with the method of reasoning or logic; 2. familiarity with legal literacy or constitution and citizenship rights) and social conditions (1. freedom of expression and belief; 2. A place to exchange views) in the shadow of education.

Keywords: Political Education, Public Sphere, Democracy, Objectives and Requirements in the Method of Political Education, Iran.

* PhD Candidate of Philosophy of Education at Shiraz University, Shiraz, Iran.

** Assistant Professor of Philosophy of Education at Shiraz University, Shiraz, Iran

*** Full Professor of Political Science at Shiraz University, Shiraz, Iran.

**** Associate Professor of Philosophy of Education at Shiraz University, Shiraz, Iran

مقدمه

در ادبیات جامعه‌شناسی سیاسی و علوم تربیتی، تربیت سیاسی یکی از مفاهیم مهم و اساسی و از سازوکارهای مهم در ارتباط با شهروندسازی و ایجاد و نهادینه کردن فرهنگ مدنی است. تربیت سیاسی به‌مثابه یک ضرورت و پیش شرط مهم برای آماده‌سازی شهروندان جهت ایفای نقش متعهدانه‌ی شهروندی و آماده‌سازی روحی، روانی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شهروندان برای دموکراسی و ایفای نقش مشارکتی است و نیز ضرورتی مهم برای بازتولید حیات اجتماعی و انسجام اجتماعی به شمار می‌آید. تربیت سیاسی در ساحت اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی از دیرباز، از عصر افلاطون و ارسطو تا امروز به‌جد مورد توجه اندیشمندان بوده است. امروزه ضرورت‌های مهمی همچون بقای اجتماعی، ثبات و انسجام اجتماعی سبب شده که این سازوکار در عرصه حاکمیتی و اجرایی نیز مورد توجه جدی قرار گیرد.

اما در راستای تبیین این امر که چرا در این پژوهش به تربیت سیاسی پرداخته شده و اهمیت و ضرورت این کار در چیست، به سه نکته‌ی قابل تأمل اشاره می‌شود: نخست، از آنجا که توسعه، امری همه‌جانبه است، تربیت سیاسی نیز بخشی از فرآیند توسعه به شمار می‌رود که می‌تواند زمینه‌ساز توسعه در سایر بخش‌ها باشد. تجربه‌ی کشورهای غربی حاکی از آن است که فیلسوفان و نظریه‌پردازان حوزه‌ی سیاسی همچون لاک، مونتنسکیو و روسو، با طرح تفکیک قوا راه را برای نظام پارلمانی و مشارکت مردم در امور کشورداری و سیاست، باز کردند. دوم، شرایط کشور ما به‌گونه‌ای است که بیش از هر کشور دیگری پرداختن به تربیت سیاسی را مطالبه می‌کند؛ چراکه تنوع قومیتی، نژادی و دینی موجود در عین حال که می‌تواند فرصت و زمینه‌ی شکوفایی کشور را فراهم آورد، اما عدم آگاهی و بهره‌مندی از تربیت سیاسی می‌تواند آسیب‌های جدی برای کشور به همراه داشته باشد. تجربه‌ی فروپاشی کشورهای چینی، شوروی سابق، یوگسلاوی، چکسلواکی و جنگ‌های خاورمیانه هم چون سوریه و عراق، به ما آموخته که به‌منظور برقراری صلح، تفاهم و زندگی مسالمت‌آمیز، نه تنها مردم، بلکه مسئولان نیز باید از آگاهی و تربیت سیاسی لازم برخوردار باشند. سوم، از آنجا که تربیت سیاسی دارای پشتوانه‌ی های تئوریک و نظری است و این نظریه‌ها در طول زمان، دستخوش تحول شده‌اند لازم است که اندیشه‌ها و نظریه‌های تربیت سیاسی موجود، مورد بررسی و بازبینی قرار گیرند.

به دلیل اهمیت ابعاد نظری و اندیشه‌ای در ادبیات تحقیق، در این پژوهش تربیت سیاسی با جنبه‌های بنیادی و نظری آغاز شده است؛ اما هدف، صرفاً بحث بنیادی و نظری تربیت سیاسی نیست، بلکه دست‌یابی به تعریفی جامع از تربیت سیاسی، از طریق بررسی دیدگاه‌های نظری اندیشمندان مختلف در باب تربیت سیاسی و تحلیل این دیدگاه‌ها با روشی پدیدارشناختی است؛ بنابراین، سؤالات مورد بررسی در این نوشتار، بدین قرار خواهد بود:

۱. تربیت سیاسی چیست؟
۲. اهداف، سازوکارها و بایسته‌های روشی تربیت سیاسی در ایران چیست؟
۳. چه نسبتی میان حوزه‌ی عمومی و تربیت سیاسی وجود دارد؟
۴. جامعه‌ی ما در این زمینه، به‌ویژه در عرصه‌ی نظام آموزشی و کتاب‌های درسی دارای چه

دستاوردهایی بوده و با چه چالش‌هایی مواجه است؟

منظور از حوزه‌ی عمومی، فضایی است که از حضور همه نمایندگان و گروه‌های مختلف مردم تشکیل می‌گردد تا از رهگذر عقل و خرد جمعی، گفتگو، مناظره، تعامل و ارتباطات بین ذهنی در فرصت‌های برابر، راه‌های نیل به اجماع نظر قابل توجه و عقل جمعی هموار گردد. طبعاً خود ارتباطات و تعاملات، با آگاهی و نظراتی که در حوزه‌ی عمومی ردوبدل می‌شود می‌تواند بستر ساز مصداقی و نظری-ذهنی مهمی برای تربیت سیاسی و آماده‌سازی مردم برای نقش مشارکتی و شهروندی باشد.

پس از دست‌یابی به تعریف تربیت سیاسی با استفاده از روش پدیدارشناختی، بر اساس این تعریف، با روش تحلیل منطقی فرارونده یا تحلیل استعلایی به کشف اهداف تربیت سیاسی، رابطه‌ی تربیت سیاسی با حوزه‌ی عمومی و بایسته‌های روشی تربیت سیاسی در ایران، به‌خصوص در تعلیم و تربیت و کتب درسی پرداخته خواهد شد.

۱. پیشینه‌ی پژوهش

پژوهش‌های خارجی و داخلی نسبتاً زیادی در زمینه‌ی تربیت سیاسی صورت پذیرفته و از زوایای مختلف به این موضوع نگریسته شده است. فورنیه-سیلوستر^۱ (۲۰۱۴) و کریتن دن^۲ (۲۰۰۷) تربیت سیاسی را ملازمه‌ی تربیت شهروندی می‌دانند. پاچو^۳ (۲۰۱۴) در مقاله‌ای با نام «ضرورت تربیت سیاسی» بیان می‌کند که در جامعه، سیاست حاکم بر زندگی ماست. وی در این راستا به اهمیت مطالعات سیاسی در مؤسسات آموزش عالی می‌پردازد.

پژوهش‌های فلدمن^۴، پَسک^۵، رومر^۶ و جیمیسون^۷ (۲۰۰۸) کَنه^۸ و اسپورته^۹ (۲۰۰۸) مک دویت^{۱۰} و کیوسیس^{۱۱} (۲۰۰۸) نشان داده که چگونه گفتگوها و بحث‌های آزاد میان دانش‌آموزان و معلمان درباره‌ی فرآیندهای سیاسی و موضوعات سیاست به‌طور مثبتی با علاقه، دانش و تمایلات برای مشارکت در جامعه یا ساختارهای سیاسی ارتباط دارد. پژوهش‌های کَنه و اسپورته، هم‌چنین نشان داده که دانش‌آموزانی که به‌طور معناداری متمایل به مشارکت در فرآیند سیاسی هستند، نه‌تنها در مسائل اجتماعی آزموده‌ترند، بلکه مستعد تجارب مثبت‌تری برای مشارکت مدنی و تلاش برای مواجهه با پروژه‌های دنیای واقعی هستند.

تورمی^{۱۲} (۲۰۰۶) پیشنهادهایی برای توسعه‌ی آموزش و پرورش اجتماعی و سیاسی از جمله وجود

1 Fournier-Sylvester
2 Crittenden
3 Pacho
4 Feldman
5 Pasek
6 Romer
7 Jamieson
8 Kahne
9 Spote
10 McDevitt
11 Kiouis
12 Tormey

آموزش مدنی، اجتماعی و سیاسی^۱ CSPE در سطح تحصیلات تکمیلی عالی ارائه می‌دهد. فریزر^۲ (۱۹۹۹) با بررسی تاریخ انگلستان، به تبیین انگیزه‌ی پرداختن به تربیت سیاسی در این کشور اشاره می‌کند. هس^۳ و تورنی^۴ به نقل از کراس^۵ و دیویس^۶ (۱۹۷۸) دریافتند که مدارس، نقش غالب را در جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان دارند.

در کشورهای اسلامی نیز پژوهش‌های چندی درباره‌ی تربیت سیاسی انجام شده است. قریشی و رحمان (۲۰۰۹) چارچوبی مفهومی برای اثربخشی تعلیم و تربیت در کشوری مانند پاکستان به دست می‌دهند که در آن به بهبود محتوای تربیتی و تجربی برای ارتقاء ذهنیت دموکراتیک اشاره شده است. کاس و ترخان (۲۰۱۶) با استفاده از روش ترکیبی، تربیت سیاسی در کشور ترکیه را مورد مطالعه قرار داده‌اند. پوکی (۲۰۱۳) تربیت سیاسی را از چشم‌اندازی جهانی بررسی می‌کند.

در داخل کشور نیز پژوهش‌های متعددی در رابطه با تربیت سیاسی صورت گرفته که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود: عبدالمطلب و زارع (۱۳۹۶) عوامل مؤثر بر تربیت سیاسی را از دیدگاه شهروندان شیراز بیان می‌نمایند. جاویدی کلاته جعفرآبادی (۱۳۹۵) به بیان مشابهت‌ها و مفارقت‌های تربیت سیاسی از منظر جان لاک و آیت‌الله خمینی می‌پردازد. فرمهینی فراهانی (۱۳۹۵) الگوی «تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی» را به عنوان رویکرد پیشنهادی برای تربیت سیاسی اجتماعی جمهوری اسلامی معرفی می‌کند. میرزایی تبار و بهشتی (۱۳۹۵) سبک زندگی فردی در حوزه‌ی تربیت سیاسی را بر مبنای نهج‌البلاغه مورد بررسی قرار داده‌اند. جراحی دربان و دیگران (۱۳۹۳) به استخراج مبانی، اصول و روش‌های تربیت سیاسی در قرآن می‌پردازند. مرزوقی (۱۳۹۲) به بررسی ابعاد گوناگون پرورش مدنی-سیاسی از دیدگاه اسلام پرداخته و رهنمودهایی علمی و عملی در این رابطه ارائه می‌کند.

سلحشوری و دیگران (۱۳۹۱) به این می‌پردازند که از نظر آیت‌الله خمینی موضوع سیاست، تربیت است. رضوی و دیگران (۱۳۸۹) نشان می‌دهند که وضعیت تربیت سیاسی در برنامه درسی دوره ابتدایی چندان مطلوب نیست و نیاز به بازنگری اساسی و جدی دارد. ایمانی و سروش (۱۳۸۸) با بررسی مبانی فلسفی-سیاسی ابونصر فارابی، به این نتیجه می‌رسند که فارابی، به عنوان یک فیلسوف مسلمان آرمان‌گرا، دارای رویکرد دینی در تربیت سیاسی است.

با مروری به ادبیات پژوهشی صورت گرفته درمی‌یابیم که اگرچه همه‌ی افرادی که تربیت سیاسی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، به اهمیت و ضرورت تربیت سیاسی پرداخته اند اما هم‌چنان چپستی (ماهیت) تربیت سیاسی در حاله‌ای از ابهام قرار دارد؛ به همین لحاظ -پیرو پرسش‌هایی که در مقدمه مطرح شد- پژوهش حاضر سعی دارد با بازخوانی برخی اندیشه‌های مهم و تأثیرگذار در این حوزه، اولاً ماهیت و ذات تربیت سیاسی را تبیین کند؛ ثانیاً سازوکارهایی مؤثر برای تربیت سیاسی به دست دهد؛ ثالثاً نسبت بین حوزه‌ی عمومی و تربیت سیاسی را تشریح کند و رابعاً دستاوردهای تربیت سیاسی در ایران- به‌ویژه در عرصه‌ی نظام آموزشی و کتاب‌های درسی- را روشن سازد.

1 Civic, social and political education

2 Frazer

3 Hess

4 Torney

5 Kraus

6 Davis

روش و منطق^۱ پژوهش

منطق حاکم بر پژوهش حاضر این است که پاسخ‌گویی به پرسش اول طرح‌شده در مقدمه‌ی مقاله، پیش‌نیاز پرسش دوم است؛ یعنی تا نتوانیم ماهیت یا چیستی تربیت سیاسی را آشکار کنیم، نمی‌توانیم اهداف و سازوکارهای شایسته‌ی آن را مشخص‌سازیم. به همین دلیل، پارادایم پژوهش حاضر کیفی است. در پژوهش‌های کیفی از این دست - که روشن ساختن معنا یا مفاهیم، مهم‌ترین کار پژوهشگر است - تلاش می‌شود در پاسخ به پرسش اول، در چارچوب رویکردی پدیدارشناسانه و از طریق توصیف پدیدارهایی که از جانب فیلسوفان بزرگ عرصه‌ی سیاسی به ما رسیده است، ذات پدیده - که همان تربیت سیاسی است - روشن شود. برای این کار دو گام وجود دارد: گام اول، توصیف و طبقه‌بندی و گام دوم، کشف ذات یا چیستی تربیت سیاسی که از طریق بازخوانی مجدد آرای سیاسی ممکن می‌شود. طرح پژوهش حاضر نیز غیرحدوثی^۲ یا غیرپیدایشی است؛ توضیح این که در طرح غیرپیدایشی ابتدا داده‌ها گردآوری می‌شود و پس از آن تجزیه و تحلیل داده‌ها صورت می‌گیرد و این در جهت عکس طرح پیدایشی است که تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها انجام می‌گیرد. روش گردآوری داده‌ها به صورت بررسی اسنادی بوده و اسناد مورد استفاده کتاب‌ها و مقالات مرتبط با موضوع پژوهش هستند. در سؤال دو از روش تحلیل منطقی فرارونده یا تحلیل استعلایی^۳ استفاده شده است. تحلیل منطقی فرارونده طی دو مرحله انجام می‌شود: ۱. توصیف؛ ۲. شرط لازم؛ که شرط لازم خود می‌تواند شامل چندین شرط دیگر باشد (باقری، ۱۳۸۹).

۳. چارچوب نظری

در این قسمت با بررسی مبانی نظری تربیت سیاسی، چیستی تربیت سیاسی را بررسی می‌کنیم تا به تعریفی جامع از تربیت سیاسی دست یابیم. بدین منظور، به بررسی دیدگاه‌های موجود در رابطه با تربیت سیاسی پرداخته، با روش پدیدارشناسی ضمن بیرون کشیدن مؤلفه‌ها و عناصر مشترک آن‌ها، تربیت سیاسی را تعریف می‌کنیم؛ سپس بر اساس این تعریف و با روش تحلیل استعلایی، به مطالعه‌ی شرایط لازم تحقق تربیت سیاسی در ایران خواهیم پرداخت.

۳-۱. چیستی تربیت سیاسی

از آنجا که جامعه‌پذیری سیاسی یکی از مسائل اساسی در فرهنگ سیاسی هر جامعه است که از طریق آن، بین ارزش‌های نظام سیاسی و نگرش عمومی پیوند و هماهنگی ایجاد می‌شود، لذا هراندازه عمق و گستره‌ی جامعه‌پذیری سیاسی بیشتر باشد، به همان میزان پیوند بین دولت و جامعه عمیق‌تر و وسیع‌تر بوده و دولت نیز از ثبات و مشروعیت بالاتری برخوردار است. از این لحاظ، در هر جامعه، تربیت سیاسی به‌عنوان مقدمه‌ای برای جامعه‌پذیری سیاسی از اهمیت ویژه برخوردار است. از این‌رو، روشن ساختن ماهیت تربیت سیاسی از اهمیتی خاص برخوردار است. در ادامه، مفهوم تربیت سیاسی از دیدگاه اندیشمندان مختلف مورد بررسی قرار خواهد گرفت:

از نظر ریشه‌ای، سیاست (Politics) برابر واژه‌ی یونانی Polis به‌معنای شهر^۴ یا جامعه^۵ است و با

1 Rationale

2 Non Emergent

3 Transcendental

4 City

5 Community

معنای *politēs* یا شهروندی^۱ مرتبط است. این امر بیان می‌کند که واژه‌ی شهر (Polis) با واژه‌ی سیاست (Polit) یکی است. پلیس (Police) نیز گروهی از افرادی است که قوانین را برای حمایت از شهروندان اعمال می‌کنند؛ بنابراین سیاست یا Politics علم و هنر اداره کردن شهروندان است (ن ک. فرهنگ‌نامه‌ی واژگان مریام-ویستر، ۲۰۱۸)؛ بنابراین در مکاتب یونان باستان، به ویژه اندیشه‌های افلاطون و ارسطو، سیاست در خدمت تربیت است. افلاطون تربیت سیاسی را تربیتی می‌دانست که انسان‌های شایسته یا اریستویی را پدید آورد؛ مراد وی از اریستویی (Aristoi)، انسان‌های شایسته و آراسته به هنرهای بنیادی اخلاقی، یعنی دانایی، دادگری، جرأت و خویشتن‌داری است (نقیب زاده، ۱۳۸۸ ب). افلاطون حکمت را بی سیاست، ناقص و سیاست را بی حکمت، باطل می‌خواند و سیاست و اخلاق را از یک منشأ می‌پندارد و هر دو را برای سعادت نوع بشر واجب می‌داند (فروغی، ۱۳۸۳). افلاطون در کتاب جمهوری خود به این مهم پرداخته و نقش تربیت سیاسی را در جامعه و وظیفه‌ی حکومت را برای تربیت سیاسی انسان‌های جامعه، تبیین نموده است. او «تربیت عقلانی» را برای زمامداران پیشنهاد می‌کند (فاستر، ۱۳۷۷: ۱۶۹) تا جامعه‌ی ایده‌آل او را حکمرانی کنند. وی برای پاسداران، تربیتی را معرفی می‌کند که آن‌ها را برای شغل حساس‌شان آماده سازد (فاستر، ۱۳۷۷: ۹۱).

ارسطو نیز همانند افلاطون، تربیت را بخشی از آیین کشورداری شمرده است و دو بخش پایانی کتاب سیاست (بخش هفتم و هشتم) را به این موضوع اختصاص داده و در بخش هشتم چنین می‌نویسد:

همگان متفق‌اند که آموزش و پرورش کودک از مسائلی است که پیش از هر چیز دیگر باید محل اعتنای قانون‌گذار باشد. اولاً غفلت از امر تربیت همیشه به حکومت‌ها سخت زیان می‌رساند. آموزش و پرورش شهروندان هر حکومت باید به شیوه‌ای متناسب با [مبانی و اصول] آن حکومت انجام گیرد. چگونگی منش و سرشتی که فراخور نوع هر حکومت است، نیرویی است که آن را پایدار می‌دارد؛ هم‌چنان که در آغاز نیز پیدایی آن حکومت فقط به یاری همین نیرو میسر است... ثانیاً هرگونه توانایی و هنری به تربیت و ممارست نیاز دارد. از این‌رو، افراد برای آن که به کارهای گران‌مایه توانا باشند، باید قبلاً از تربیت و ممارست بهره‌مند شوند و شهروندان هر حکومت نیز پیرو همین اصل‌اند و چون هر کشور و هر حکومتی دارای یک هدف است، تربیت همه‌ی افراد آن باید یکسان باشد (ارسطو، ۱۳۸۱: ۴۳۳-۴۳۲).

اسمیت به نقل از ارسطو در مورد تربیت سیاسی جوانان نیز چنین اظهار می‌کند: «در میان تمام چیزهایی که بیان کرده‌ام، آنچه بیشترین سهم را در دوام و قوام قوانین دارد، سازگاری آموزش و پرورش با نوع دولت است و این چیزی است که جهانیان از آن غافل هستند. بهترین قوانین نیز حتی اگر توسط تمام افراد جامعه نیز معتبر و مشروع دانسته شوند، در صورتی ارزش و اعتبار خواهند داشت که به‌وسیله آموزش و پرورش به نسل جوان آموخته شوند و آموزش و پرورش نیز با قوانین مزبور، تطابق داشته باشد» (اسمیت، ۱۳۷۰: ۱۵۹).

در سده‌های میانه، تربیت سیاسی و مدنی به تبعیت از کلیسا صیغه‌ای دینی یافت و آگوستینوس قدیس در اثر عالمانه خود به نام مدینه الهی^۲ یا مُلک خدا -که برگرفته از آموزه‌های کتاب

1 Citizen

2City of God

مقدس است- چنین ابراز داشت که تاریخ بشر، همه کشمکش‌های است میان ملک خدا و ملک دنیا. این دو ملک، قلمروهای سیاسی جدا از همدیگر نیستند؛ ملک خدا کمابیش آشکارا در کلیسا حضور دارد و ملک دنیا در دولت. به همین دلیل، در طول قرون وسطی کلیسا و دولت برای برتری در رقابت بودند و گفته می‌شد که رستگاری جز در کلیسا وجود ندارد. مدینه الهی آگوستینوس بعدها عیناً بر کلیسای رسمی اطلاق شد و در قرن چهاردهم و اصلاح دینی بود که صدای اعتراض مردم برخاست که چرا تنها از راه کلیسا بتوان رستگاری به دست آورد (گردر، ۱۳۷۹).

با فرا رسیدن عصر روشنگری، تربیت سیاسی و مدنی بیش از گذشته مورد توجه واقع شد. هابز، لاک و روسو اندیشمندانی بودند که حق الهی پادشاهان را مردود دانستند. در بخش‌هایی از لویاتان هابز، درباره‌ی چگونگی تربیت سیاسی و مدنی این چنین آمده است: باید به مردم آموزش داد که نباید به هیچ یک از اشکال حکومتی که در ملت‌های همسایه‌ی خود می‌بینند، بیش از حکومت خود، عشق و دل‌بستگی پیدا کنند و نیز خواستار [تغییر] حکومت هم نشوند (Hobbes, 1984). وی می‌افزاید: باید افراد را به گونه‌ای آموزش داد تا به ستایش هیچ‌یک از هم‌میهنان خود- هر چقدر هم بلندمرتبه، برجسته و درخشان باشند- به جز هیئت حاکمه، نپردازند. باید مردم را آگاه کرد که بدگویی از نمایندگان حاکمیت و یا مجادله و مشاجره در مورد قدرت حاکمه و ذکر نام او بدون رعایت حرمت به نحوی که موجب تحقیر او نزد مردم یا تضعیف فرمان برداری او شود، چه خطای بزرگی است (Hobbes, 1984). لازم است اوقات مشخصی از زمان کار مردمان گرفته شود تا آنان در محضر آموزگاران حاضر شوند و درباره وظایف خود که همان قوانین موضوعه‌ای است که به امور همگان مربوط می‌شوند، تعلیم یابند و اقتدار واضعان قانون یادآوری شود (Hobbes, 1984). از نظر هابز، هدف از تربیت سیاسی پرهیز از بازگشت به وضع طبیعی و تأمین نظم و آرامش سیاسی است. از دیدگاه وی مردم باید برای ایمان آوردن به حقانیت و مشروعیت وضع مدنی و دولت، آموزش و پرورش بیابند و در ترس و بی‌اعتمادی نسبت به یکدیگر و به‌ویژه ترس از بازگشت به وضع طبیعی، خوب آموخته شوند تا در پی جدال و مشاجره برنیابند و در سایه‌ی امن لویاتان زندگی کنند (وگان، ۱۳۹۵).

لاک (۱۷۰۴-۱۶۳۲) در رساله‌ای درباره‌ی پیمان اجتماعی از پیمانی سخن گفته که میان مردم و زمامدار بسته می‌شود. از این دیدگاه، بنیاد حق و قدرت زمامداران در قانون‌گذاری و فرمانروایی، از مردم است و باید برای مردم و در راه بهبود زندگانی آنان به کار رود. لاک به‌ویژه اندیشه‌ی جدایی نیروی قانون‌گذاری از نیروی اجرایی را به میان آورده، تأکید می‌کند که آزادی تنها آنگاه در جامعه پدید می‌آید که همه مطیع قانون باشند و هیچ‌کس حتی زمامدار نیز برتر از قانون شمرده نشود (ن. ک. نقیب زاده، ۱۳۸۸ الف). لاک به آن‌گونه دموکراسی توجه دارد که با آزادی‌های فردی همراه باشد (نقیب زاده، ۱۳۸۸ الف).

از دیدگاه روسو، سیاست، تنها راه‌حل معضلات هستی انسان است (کوتا به نقل از: کولتی، ۱۳۷۸). روسو معتقد است «هر فردی حق دارد در اداره عمومی کشور مشارکت نماید. به‌عبارتی دیگر، انسان در هر اجتماعی حق مشارکت سیاسی جهت پیشبرد اهداف جامعه خویش را دارد» (الماسی و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۶۴). روسو همه‌ی اختیارات را نه به یک فرد بلکه به جماعت کل واگذار می‌کند. «منظور وی از جماعت کل همان اراده‌ی عمومی است. اراده‌ی عمومی اراده‌ی جمعی شهروندانی است که منافع خصوصی خود را اداره نمی‌کنند؛ بلکه منافع و خیر همگان را اراده می‌کنند» (رانالد، ۱۳۷۳: ۵۴). پوپر دیدگاه روسو را مورد نقد قرار داده و می‌گوید: روسو به‌گونه‌ای

دموکراسی توجه دارد که اراده‌ی فرد در اراده‌ی عمومی حل شود.

از دیگر اندیشمندان و فیلسوفان این عصر که توجه ویژه‌ای به تربیت سیاسی و مدنی داشت، امانوئل کانت است. از دید وی، در بین ابداعات بشر، دوتا از مابقی مشکل‌تر است: هنر مملکت‌داری یا حکومت و هنر تعلیم و تربیت (Kant, 1993). کانت هدف غایی تکامل و تربیت انسان را همانا نیل به سپهر اخلاقی می‌داند و از آنجا که لازمه‌ی عمل اخلاقی، آزادی است،^۱ این سیاست است که شرایط را برای شکوفایی توانایی‌های انسان و آزادی‌های گوناگون او به وجود می‌آورد (نقل از رشیدیان، ۱۳۸۳: ۶۰). قانون اخلاقی کانت در ذات خود توسط دو مفهوم کلیدی دیگر، یعنی «رابطه با دیگری» و «قانون» تعریف می‌شود. به گفته‌ی رشیدیان، این همان دریچه‌ای است که به پهنه‌ی سیاست و حقوق گشوده می‌شود؛ زیرا عمل من فقط زمانی اخلاقی است که بتواند به قانونی برای همه دیگران تبدیل شود. اصول رفتار با دیگر هم‌چون «غایت فی نفسه» و «خودآئینی اراده» حلقه اتصال اخلاق را با سیاست کامل می‌کند (رشیدیان، ۱۳۸۳: ۶۰). کانت در بخشی از کتاب فلسفه حقوق، آنجا که حقوق شهروندی را شرح می‌دهد، مرتکبین جرائم سنگین را که کلیه حقوق شهروندی از آنان سلب شده است، بازم مستحق رتبه‌ای در شهر می‌داند و بیان می‌دارد که این مجرم، حق حیات دارد و می‌توان از او به‌عنوان ابزار در دست دولت یا شهر استفاده کرد (اعوانی، ۱۳۸۳).

یکی دیگر از فیلسوفان که آرای او در زمینه‌ی سیاست کارگر افتاده، هگل است. برای درک فلسفه و تربیت سیاسی از دیدگاه هگل، نیاز به درک فلسفه‌ی اوست. در فلسفه‌ی هگل تضاد میان تز و آنتی‌تز که به سنتز منجر می‌شود فرآیندی تکاملی را شکل می‌دهد که تنها چیزی که می‌تواند به این الگوی دگرگونی پایان دهد و در نتیجه فرد را رهایی بخشد، پدید آمدن وضعیتی عاری از تضاد است. اگر صحبت از رشد تاریخی کلی جامعه در میان باشد، این حالت هنگامی به وجود می‌آید که نوعی جامعه‌ی عاری از تضاد تحقق پذیرد. آنگاه به وضعیت آرمانی امور رسیده‌ایم. هگل این وضعیت را جامعه‌ی یکپارچه‌ای می‌داند که فرد در آن جزئی از کل است که هماهنگ با آن عمل می‌کند و برای مصالح کلیتی بسیار بزرگ‌تر از خود با کمال میل کمر خدمت بسته است (مگی، ۱۳۸۷). با این حال، هگل جدایی بین دولت و جامعه را در جامعه‌ی توسعه‌یافته‌ی مدرن، امری اساسی و غیرقابل انکار می‌داند و با تفکیک ساختاری بین دولت و جامعه، کلیه فعالیت‌های سیاسی را به دولت و یا به‌عبارت بهتر، به قوای سه‌گانه‌ی اجرایی، قانون‌گذاری و قضایی واگذار می‌کند و فعالیت‌های اجتماعی را به جامعه می‌سپرد (سبزه‌ای، ۱۳۸۶).

هگل معتقد است «سیاست می‌تواند در خدمت بهزیستی انسان باشد؛ زیرا سیاست در جهت خیر حرکت می‌کند؛ به خصوص که فلسفه، ابعاد غایت‌انگرا نه نیز دارد» (پلانناتز، ۱۳۷۱: ۲۰). در تربیت سیاسی هگل، هدف رسیدن به آزادی یا عقل کل است. انسان از طریق تربیت سیاسی یاد می‌گیرد که دارای حق و آزادی است و نمی‌تواند آزادی و ذهنیت خود را بفروشد (Hegel, 1967: Paragraph 261). در عین حال، این آزادی مبتنی بر عقل و ضرورت است. در فلسفه‌ی سیاسی هگل، غایت نهایی فرد و زندگی اجتماعی ذاتاً یکسان است (وینسنت، ۱۳۷۱: ۲۱۲)؛ لذا انسانها باید خود را موافق با عقل کل و در راستای آن بدانند و فکر

۱ در سپهر اخلاقی که سخن از خوب و بد است، فرد باید آزاد باشد تا بتوان از فعل او به‌عنوان فعل اخلاقی یاد کرد. تفاوت بسیاری است میان کسی که در زندان و دربند است و نمی‌تواند دست به خلاف بزند با کسی که آزاد است و دست به عمل خلاف نمی‌زند. در مورد فرد اول نمی‌توان گفت که اخلاقی رفتار کرده است چون آزاد نیست، اما در مورد فرد دیگر می‌توان گفت چون آزاد است و می‌تواند هر عملی بخواهد انجام دهد.

نکنند صرفاً چون انسان هستند، می‌توانند در مسائل عمومی مثل ایجاد قانون دخالت کنند. هگل می‌گوید:

در حالی که هیچ‌کس خود را قادر نمی‌پندارد که به سادگی هماهنگی طبیعت را درک کند، هر کس صرفاً به اعتبار این که یک انسان و یک شهروند است، خود را در ساختن قوانین عادی و اساسی قادر می‌پندارد. در اندیشه‌ی هگل، این نگرش سطحی و غیرمسئولانه است. وی از آن برهان‌پردازی بی‌اساس اظهار تأسف می‌کند که عمرو و زید را واجد صلاحیت می‌دانست که در امور دولت فزولی کنند، بدون آنکه توجهی به تاریخ و اصول و راهنمای بهتر از آنچه «هدف‌های ذهنی و گمان‌ها» به دست می‌دهد، داشته باشند. پنداشت دولت همچون تجسم عقل، موضوع اصلاح را نفی نمیکند؛ زیرا عقل همچنان در جهان نقش خود را دارد؛ لیکن منظور هگل این است که آدمیان نمی‌توانند امیدوار باشند که به‌وسیله‌ی انقلاب یا قانون‌های اساسی کاغذی، راستایی که عقل اختیار میکند تغییر دهند؛ بهترین کاری که می‌توانند انجام دهند این است که نقش عقل را در امور جهان درک کنند و خود را در جهت آن قرار دهند. چهره‌های برجسته‌ی «جهان‌تاریخی» چون بولیوس، قیصر و ناپلئون تنها بدان علت کبیر بودند که ابزار بخواست نیروی غیرشخصی عقل بودند (لنکستر، ۱۳۸۳: ۱۱۱۹-۱۱۱۸).

لذا شاخصه‌ی مهم تربیت سیاسی هگل، استقلال کل نظام از اهداف شخصی بازیگران است؛ به گونه‌ای که حتی اگر افراد درک روشنی از هدف کلی نداشته باشند، کل نظام اهداف شخصی را به سمت تأمین هدف کلی پیش می‌برد.

به چالش کشیدن نظام سرمایه‌داری توسط مارکس و جریان‌های مارکسیستی، موجب شد تا به‌تبع آن نهادهای تربیتی نیز آماج انتقادهای تند این جریان قرار گیرند. مارکس با بیان این‌که همه‌ی تاریخ، تاریخ مبارزه‌ی طبقاتی است، اعلام کرد که مبارزه‌ی طبقاتی باید به یک انقلاب اجتماعی منجر شود که یک جامعه‌ی بی‌طبقه‌ی کمونیستی را به وجود خواهد آورد (پوپر، ۱۳۸۳: ۲۲۲). از دیدگاه مارکس و نومارکسیست‌ها، رهایی‌بخشی و بیداری سیاسی طبقات مردمی، هدف آموزش و پرورش سیاسی و مدنی است و چنان‌که کوی (۱۳۷۵) می‌گوید: بیداری سیاسی طبقات مردمی و بحران‌نخبگان حاکم از ویژگی‌های دهه‌ی ۱۹۶۰ میلادی است (کوی، ۱۳۷۵: ۷۳). در فرآیند رهایی‌بخشی، عاملیت انسان‌ها اساس تربیت سیاسی است. در این فرآیند از برکردن یا تقلید طوطی‌وار با بازتولیدکردن فرهنگ مورد توجه نیست؛ بلکه فرآیند فعالانه آموختن و فعالانه اصلاح کردن است (Fay, 1996). پائولو فریره در آموزش ستم‌دیدگان می‌گوید این جزء فطرت انسان است که فعال باشد و نه منفعل. حتی ستم‌دیدگان، عامل هستند؛ اما خود این واقعیت را نمی‌دانند. وی می‌گوید: برای آن که ستم‌دیدگان یاد بگیرند که نیروی عامل بودن خود را بازشناسند، باید از تعلیم و تربیت کمک گرفت تا با وجود هرچه تمام به ابزار وجود بپردازند و خود را بیان کنند (Fay, 1996). در همین رابطه، فریره در دهه‌ی ۶۰ میلادی روشی را در سوادآموزی بزرگسالان یا تکیه بر تربیت سیاسی پدید آورد که به روش سوادآموزی از راه هشیارسازی معروف است که غایت آن بیداری بینش انتقادی برای تأثیرگذاری بر محیط است.

هابرماس یکی از اندیشمندان مکتب فرانکفورت است که با عنایت به عقل‌گرا بودن وی، جامعه‌ی بهتر جامعه‌ای عقلانی‌تر و منطبق با نیازهای جمعی است (پیوزی، ۱۳۷۹: ۱۱-۱۰؛ نوذری، ۱۳۹۳: ۲۵) هابرماس برخلاف پارادایم‌های مطرح لیبرالیسم و رفاه‌گرایی اجتماعی، نظریه‌اش را طوری سازمان داده است که بتوان شکلی از جامعه‌ی مدنی و حوزه‌ی عمومی را از طریق شهروندی دموکراتیک و

روبه‌ی گفتگوی عقلانی اخلاقی سامان داد تا بر اساس آن، نوعی نظم قانونی سیاسی اخلاقی ایجاد شود. در این طرح هابرماس، می‌توان شاهد تعاملی سازنده میان دموکراسی حق‌ها، حق‌های دموکراتیک، حوزه‌ی عمومی، عقلانیت ارتباطی و اخلاقی گفتگویی بود که برآیند آن نوعی نظم حقوقی سیاسی اخلاقی گفتگویی و مشارکتی شهروندی است (روزنفلد و آراتو، ۱۹۹۸: ۳۶-۲۶).

بنابراین، پارادایم تربیت سیاسی هابرماس که در اصل بر تأمین موازی برابری حقیقی و حقوقی شهروندی بر بافت یک جامعه‌ی لیبرال دموکراتیک قانون‌مند متمرکز است، باید از طریق اصل گفتگویی شکل گیرد (از طریق کنش ارتباطی شهروندی مبتنی بر فهم بیناذهنی، تفاهم و توافق آزادانه و آگاهانه شهروندان) که پیامد آن برای شبکه‌ی به‌هم‌پیوسته‌ی اخلاق، حقوق، سیاست و اجتماع تأسیس نوعی خودقانون‌گذاری و قانون ملتزمی است و واضعان حقوق ملتزم به قانون‌اند (روزنفلد و آراتو، ۱۹۹۸: ۹-۱).

با توجه به مبانی نظری تربیت سیاسی و نظر اندیشمندان مختلف در این رابطه، در نمودار زیر مشترکات این دیدگاه‌ها- که همان مؤلفه‌های تربیت سیاسی است- آورده شده و در ادامه با یک جمع‌بندی کلی از تربیت سیاسی با توجه به همه‌ی این دیدگاه‌ها، تربیت سیاسی را بازتعریف نموده‌ایم.

شکل ۱



بر اساس این مشترکات و مؤلفه‌ها که از مبانی نظری تربیت سیاسی به دست آمد، می‌توان تربیت سیاسی را این‌گونه تعریف کرد:

تربیت سیاسی پروسه‌ای است که از طریق آن مشروعیت حاکمیت، قانون مداری، گفتمان و بهبود زندگی و شکوفایی انسان، محقق می‌شود. در این تعریف، قانون مداری رابطه‌ی بین حاکم و مردم، تأمین نظم و آرامش و آشنایی با حقوق فردی و اجتماعی را همراه خود دارد و بهبود زندگی انسان و شکوفایی او نیز موجب مشارکت در اداره عمومی، آزادی و رسیدن به انسان شایسته (دانا، عقلانی، اخلاقی) است.

حال با توجه به این تعریف از تربیت سیاسی، در ادامه به استخراج اهداف، دستاوردها و روش‌های تربیت سیاسی پرداخته خواهد شد.

۲-۲. اهداف، دستاوردها و بایسته‌های روشی تربیت سیاسی در ایران

به دلیل اهمیت تربیت سیاسی در جامعه‌پذیری، پیروی از قوانین و هنجارها، مسئولیت‌پذیری، افزایش اعتمادبه‌نفس و جلوگیری از هرج‌ومرج، تبیین این امر در ایران دارای اهمیت زیادی است؛ به خصوص این که جامعه‌ی ایران ترکیبی است از اقوام، نژادها و دین‌های مختلف که بدون وجود تربیت سیاسی مفید و کارآمد، احتمال درگیری، اختلاف، کشمکش و بی‌نظمی را دوچندان می‌کند؛ بنابراین از زمان گذشته تاکنون، دولت مردان و اندیشمندان سیاسی ایران نیز به تبع سایر کشورها، به دنبال یافتن راهی برای جلوگیری از این‌گونه بی‌نظمی‌ها در جامعه بوده‌اند. بدین لحاظ، در این قسمت با استفاده از روش منطقی تحلیل فرارونده یا تحلیل استعلایی، به بررسی اهداف، دستاوردها و روش تربیت سیاسی به‌طور کلی و به ویژه در جامعه‌ی ایران می‌پردازیم. روش منطقی تحلیل فرارونده یا تحلیل استعلایی، طی دو مرحله انجام می‌گیرد: ۱. توصیف؛ ۲. تعیین شرط لازم (باقری، ۱۳۸۹). در زیر به توضیح هر یک از این مراحل پرداخته خواهد شد:

۱. توصیف: اهداف تربیت سیاسی عبارت‌اند از تنظیم رابطه بین حاکمیت و مردم بر اساس قانون مداری و مشروعیت، سلامتی و بهبود زندگی افراد جامعه، آشنایی با حقوق فردی و اجتماعی و تأمین نظم و آرامش در جامعه.

۲. تعیین نخستین شرط لازم: شرط لازم تحقق اهداف تربیت سیاسی در جامعه، مدلول یکی از واژه‌های پرکاربرد است که محور تربیت سیاسی پیرامون آن می‌چرخد. این واژه، «دموکراسی» است. دموکراسی شکلی از زندگی است که در آن جریان‌های اجتماعی (همکاری، توافق، سازگاری، مخالفت) انجام می‌گیرد.

ارسطو در حالی که از حکومت عامه (دموکراسی) خرده‌گیری می‌کند، به نحو خاصی اصل حاکمیت ملت و ترجیح قضاوت جمعی بر قضاوت فردی و برتری تشخیص جمعی بر فردی را آشکارا پذیرفته است. وی باور دارد که فرد فرد مردم ممکن است نالایق و اشتباه‌کار باشند، اما جمع مردم به هر حال از حیث نیروی جسمی و عقلی و قوت تمیز، بر فرد فرد برتری دارند و می‌توانند با حکم جمعی، مدیران و عاملان را انتخاب کنند و از آنان حساب بخواهند (ارسطو، ۱۳۷۰). از آنجا که ایده‌ی دولت، ساخته‌ی انسان است،

تنها از طریق توافق افرادی که بالطبع آزاد هستند مشروعیت یافته و سنت دموکراتیک زنده می‌شود (Lunt, 1994 & Philips in Livingstone); بنابراین تقریباً همه‌ی رژیم‌ها، مدعی گونه‌ای دموکراسی هستند.

بندا^۱ (2009) مفهوم دموکراسی را به‌عنوان شکلی از زندگی مدنی تعریف می‌کند. مفهوم دیگری که با واژه‌ی دموکراسی پیوند دارد جامعه‌ی شهری^۲ و اجتماع مدنی^۳ است.^{۱۱} در سپهر زبانی انگلو-آمریکن، مفاهیم جامعه‌ی شهری و تعهد مدنی^۴ یا اجتماع مدنی کاربردهای مترادفی دارند، اما در سپهر گفتاری ژرمنی این مفاهیم معانی متفاوتی دارند. از نگاه صاحب‌نظران ژرمنی زبان، از قبیل هابرماس، هونت^۵، نگت^۶ و بونیش^۷، اجتماع مدنی (Zivilgesellschaft) حاکی از رهایی‌بخشی و نظام-نقاد^۸ است، درحالی‌که تعهد مدنی و جامعه‌ی شهری عمدتاً به‌مثابه فعالیت‌های حفظ نظام^۹ است؛ بدون در نظر گرفتن رهایی‌بخشی ذاتی^{۱۰} (Pausch, 2012). این تمایز نشان می‌دهد که از نظر هابرماس دموکراسی باید بتواند آرمان‌های رهایی‌بخشی را محقق سازد؛ لذا واژه‌ی اجتماع مدنی بهتر رساننده‌ی مفهوم دموکراسی مورد نظر هابرماس است.

۳. تعیین دومین شرط لازم: شرط لازم دموکراسی ایجاد بستر گفتمانی است. در نقد نظریه‌ی لیبرال دموکراسی، هابرماس به بحران تعارض میان رضایت اکثریت و احترام به حقوق فردی که در نظریه لیبرال دموکراسی وجود دارد، اشاره می‌کند. وی با طرح نظریه‌ی گفتمانی خود بیان می‌دارد که رضایت اکثریت^{۱۱} و حقوق فردی، زمینه مشترک داشته و بر سنجش عقلانی استوار است (Habermas in Ingram & Bar-Tura, 2014).

۴. تعیین دیگر شرط‌های لازم: شرط لازم ایجاد بستر گفتمانی حوزه‌ی عمومی است. حوزه‌ی عمومی، صرفاً عرصه‌ای شورایی^{۱۲} است که شرایط هنجاری و معرفتی را برای تولید عقاید عمومی - که اساس تصمیم‌گیری‌های مشروع است - فراهم می‌آورد (Habermas in Ingram & Bar-Tura, 2014). از نظر هابرماس، حوزه‌ی عمومی عرصه یا قلمروی از حیات اجتماعی ماست که در آن چیزی نظیر افکار عمومی بتواند شکل گیرد. شهروندان در حوزه‌ی عمومی درباره‌ی مسائل مورد علاقه‌ی عمومی و منافع عمومی به گونه‌ای آزاد و بدون قید و بند، از طریق مفاهمه و استدلال با یکدیگر مشورت و کنکاش کرده (نوذری، ۱۳۹۳: ۴۶۶) و جهت‌گیری‌های ارزشی و هنجاری را تولید می‌کنند (نوذری، ۱۳۹۳: ۴۳۹). بیگی (2013) به نقل از فرازر در مورد نیاز حکومت و سیاست به حوزه‌ی عمومی چنین می‌گوید:

دانش عمومی کل جمعیت در طول زمان بهبود یافته است و تجربه‌ی گذشته ثابت کرده است که حاکمیت بدون توجه به اراده‌ی مردم با حفظ قدرت برای اجرای حکومت، سازگار نیست. در فرآیند دستیابی به رضایت مردم، نیازی به وحدت هویت فردی خود برای تشکیل یک کل جمعی

1 Banda
2 Civil Society
3 Civic Community
4 Civic Engagement
5 Honneth
6 Negt
7 Böhnisch
8 System-Critical
9 System maintaining
10 Inherent Emancipation
11 consent of the majority
12 Deliberative Forum

وجود دارد. این نوع فرایض نیاز به یک فضا دارد تا بتواند آن را در یک حوزه‌ی عمومی قرار دهد (Beygi, 2013: 1).

در دوره‌ی مدرن، از طریق حوزه‌ی عمومی می‌توان چالش‌های سیاسی را برطرف یا راهی برای حل آن‌ها پیدا کرد؛ اما همان‌طور که میرسپاسی (۱۳۹۴) می‌گوید، «در ایران نهادهای دموکراتیک و آنچه حوزه‌ی عمومی (سپهر همگانی) گفته می‌شود، هستی بسیار شکننده و موقعیت بی‌ثباتی دارند» (میرسپاسی، ۱۳۹۴: ۱۷). از این‌رو، نیاز است که حوزه‌ی عمومی در ایران مورد تجدیدنظر، رشد و بازبینی قرار بگیرد.

برای ایجاد دموکراسی و حوزه‌ی عمومی در ایران، عناصر و شرایطی بدین شرح مورد نیاز است:

۱. مکانی برای تبادل نظر که برای همه قابل دسترس باشد و امکان بیان و مبادله‌ی تجربیات اجتماعی و دیدگاه‌ها در آنجا وجود داشته باشد؛
۲. مواجهه با دیدگاه‌ها و نظرات از طریق مباحث عقلانی و منطقی؛
۳. بازبینی و نظارت سیستماتیک و نقادانه بر سیاست‌های دولت.

(O'Brien, 2003).

با توجه به عناصر حوزه‌ی عمومی به نقل از ابراین، تحقق حوزه‌ی عمومی و دموکراسی در ایران، مستلزم پیش‌شرط‌های فردی و اجتماعی است:

الف) پیش‌شرط‌های فردی حوزه‌ی عمومی و دموکراسی

۱. آشنایی با روش استدلال یا منطق: یعنی پذیرش اصول اولیه عقلانی؛ به این صورت که انسان‌ها بپذیرند که همگی در اصول اولیه و بدیهی عقلانی مشترک‌اند (تساوی بین همه انسان‌ها). بدین سبب می‌توانند با روش استدلالی و گفت‌وگوی عقلانی با همدیگر به بحث و تبادل نظر بپردازند. استدلال ممکن است از طریق ایجابی (منطقی) یا سلبی (مغالطه نکردن) صورت گیرد.

۲. آشنایی با سواد حقوقی یا قانون اساسی و حقوق شهروندی: به‌گونه‌ای که استدلال در چارچوب قانون اساسی و حقوق شهروندی باشد؛ یعنی افراد جامعه با حقوق خود آشنا باشند و هدف آن‌ها از تشکیل حوزه‌ی عمومی این باشد که به خواسته‌های اجتماعی و عمومی که حق قانونی آن‌هاست، برسند.

ب) پیش‌شرط‌های اجتماعی حوزه‌ی عمومی و دموکراسی

۱. آزادی بیان و عقیده: به گفته‌ی میرسپاسی (۱۳۹۴) «پیش‌شرط جامعه‌ای آزاد که در امنیت و به‌دور از خشونت و ستم و ترس باشد، قبول همه‌ی شهروندان آن جامعه در مقام انسان‌های آزاد و برابر و برخوردار از حقوق یکسان است» (میرسپاسی، ۱۳۹۴: ۲۸). هانا آرنست تأکید می‌کند که اصل برابری سیاسی متکی بر انتساب به شهروندی است که افراد به‌محض ورود به حیطه‌ی عمومی به دست می‌آورند و تنها به‌وسیله‌ی نهادهای دموکراتیک تأمین می‌شود (پاسرین دِنتروس، ۲۰۱۸).

۲. مکانی برای تبادل نظر: یکی دیگر از پیش‌شرط‌های اجتماعی اختصاص دادن مکانی (حقیقی یا مجازی) برای حوزه‌ی عمومی است که برای همه شهروندان قابل دسترسی باشد؛ به‌گونه‌ای که بتوانند به بیان عقاید خود بپردازند.

جهت تحقق و تسهیل پیش‌شرط‌های اجتماعی حوزه‌ی عمومی و دموکراسی، وظیفه‌ی تعلیم و تربیت، آشناساختن دانش‌آموزان با قانون اساسی و حقوق شهروندی است. در جدول شماره ۱، اصول قانون اساسی و مواد منشور حقوق شهروندی - که متناظر با پیش‌شرط‌های اجتماعی حوزه عمومی است - به صورت خلاصه قابل ملاحظه است:

جدول شماره ۱. وظیفه‌ی قانون اساسی و منشور حقوق شهروندی نسبت به ایجاد و تسهیل حوزه عمومی

ایجاد پیش‌شرط‌های اجتماعی حوزه عمومی (آشنایی با قانون اساسی و حقوق شهروندی)	
از وظایف دولت ایجاد زمینه و فضا برای مشارکت عامه‌ی مردم در تعیین سرنوشت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خویش و توسعه و تحکیم برادری اسلامی و تعاون عمومی بین همه مردم است (اصل ۲ قانون اساسی، ماده ۲۸، ۴۵ و ۹۹ منشور حقوق شهروندی).	۱. مکانی برای تبادل نظر
هیچ مقامی حق ندارد آزادی‌های مشروع مانند آزادی تشکیل اجتماعات و راهپیمایی‌ها، آزادی تشکیل احزاب، جمعیت‌ها، انجمن‌های سیاسی و صنفی و انجمن‌های اسلامی، آزادی اقلیت‌های دینی و مذاهب اسلامی، آزادی اندیشه و بیان در جوامع علمی، حوزوی و دانشگاهی و رسانه‌های گروهی و فضای مجازی را سلب کند (اصل ۲۴، ۹، ۱۲، ۲۶، ۲۷ قانون اساسی، ماده ۱۲، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۳۳، ۴۳، ۴۴، ۱۰۶، ۴۶ منشور حقوق شهروندی).	۲. آزادی بیان و عقیده

همان‌گونه که دیویی اذعان دارد، اهمیت نظام مدرسه در بالا بردن شهروندان دموکرات حیاتی است (Bedolla, 2010). امروزه، مرکز آموزش و پرورش مدنی^۱ (CCE, 2006: 34) شاخصه‌هایی را برای آموزش و پرورش دموکراتیک مشخص کرده است که می‌تواند در تدوین اهداف مورد توجه قرار گیرد:

شکل ۲



با ایجاد پیش‌شرط‌های فردی حوزه‌ی عمومی در تعلیم و تربیت از طریق چهار جریان اجتماعی همکاری، سازگاری اجتماعی، مخالفت و توافق، دموکراسی تداوم می‌یابد و شهروندان به گونه‌ای تربیت می‌شوند که بتوانند در جامعه، نقش مفیدی داشته و با شرکت در حوزه‌های عمومی گوناگون در سرنوشت کشورشان سهیم باشند. در همین راستا به آموزش این چهار اصل در تعلیم و تربیت، در جدول شماره ۲ اشاره خواهد شد:

جدول شماره ۲. آموزش جریان‌های اجتماعی در تعلیم و تربیت

جریان اجتماعی	شیوه آموزش آن در تعلیم و تربیت
همکاری	عادات به همکاری و ادراک ارزش آن در زندگی اجتماعی امری است که باید مورد توجه مربیان باشد. شرکت دادن بچه‌ها در فعالیت‌های تربیتی و تعلیماتی و اقدام به کارهای دسته‌جمعی، روح همکاری را در میان آن‌ها تقویت می‌کند. لذا معلم باید در تهیه برنامه، انتخاب مواد درسی، تعیین هدف‌های تربیتی و ارزش‌سنجی پیشرفت شاگردان با آن‌ها همکاری نماید و در حل مسائل شخصی و اجتماعی با هریک از شاگردان اشتراک مساعی کند (شریعتمداری، ۱۳۹۳).
سازگاری اجتماعی	از لحاظ تربیتی سازگاری اجتماعی تا اندازه‌ای ضروری است. بچه در مدرسه، خانه و سایر موقعیت‌ها با آداب و رسوم، قوانین و مقررات و میزان‌های خاصی روبرو می‌شود. پاره‌ای از این امور برای ادامه‌ی زندگی ضروری است و فرد اجباراً باید از آن‌ها پیروی کند تا بتواند در یک وضعیت رضایت‌آمیز با دیگران به سر برد. کار معلم، آشنا کردن بچه‌ها با ارزش و اهمیت این‌گونه امور است (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۹۶).
مخالفت	مخالفت اجتماعی مشتمل بر تضاد ^۱ و رقابت ^۲ است. در مورد مخالفت میان اشخاص، مربی باید افراد را به حقوق و وظایف خود آشنا سازد و اختلاف نظر افراد را وسیله‌ای برای رشد فکری و اخلاقی ایشان قرار دهد و به ایشان کمک کند تا درباره‌ی یکدیگر بهتر قضاوت کنند و روابط صحیح‌تری میان هم برقرار نمایند. از همین طریق می‌توان مخالفت گروه‌ها را به طور منطقی و عقلانی از میان برد یا تقلیل داد (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۹۷).
توافق	از نظر تربیتی این جریان اهمیت خاصی دارد. در دنیای امروز اقوام مختلف در اثر پیشرفت وسایل ارتباطی با یکدیگر در تماس هستند. ادامه این تماس‌ها برای توسعه و پیشرفت تفاهم بین‌المللی امری ضروری است؛ بنابراین افراد باید خود را برای برخورد با افکار و نظریات مختلف آماده سازند. رشد قضاوت صحیح در افراد آن‌ها را برای برخورد با افکار و عقاید مختلف آماده می‌سازد (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۹۸).

هورویتز^۱ (بی‌تا) می‌گوید: حوزه‌ی عمومی تعلیم و تربیت (PSP) یک جزء عمومی یا اجتماعی را به آموزش در کلاس اضافه می‌کند (Horowitz, n.d). نقطه‌ی اوج دوره PSP یک رویداد اجتماعی است که دانش‌آموزان کار خود را در رابطه با موضوع عمومی می‌گذرانند و با اعضای جامعه‌ی مورد علاقه و رهبران مدنی ارتباط برقرار می‌کنند (Horowitz, n.d).

1 Horowitz
2 Public Sphere Pedagogy

هورویتز چهار اصل راهنما در زمینه‌ی آموزش حوزه‌ی عمومی بیان می‌کند که عبارت‌اند از:

۱. متمرکز کردن دانش‌آموز در طول یک ترم بر بحث‌های کلاسی و کارهای پژوهشی در موضوعات عمومی معاصر
۲. پیوند دادن دانش‌آموزان به حوزه‌های عمومی با استفاده از کار گروهی
۳. قرار دادن دانش‌آموزان در گفت‌وگو با دانشگاه‌های مختلف و اعضای جامعه.
۴. هدف باید افزایش احساس مسئولیت شهروندی و مسئولیت شخصی و اجتماعی دانشجویان باشد (Horowitz, n.d).

از آنجا که آموزش سیاسی، تفکر انتقادی را در مورد مسائل سیاسی تسهیل می‌کند (Quraishi, 2009: 32) و موجب درک مسائل سیاسی می‌شود (Pacho, 2014: 16). لذا بهتر است در برنامه‌ی درسی گنجانده شود؛ اما باید برنامه‌ی تربیت سیاسی را متناسب با سن افراد و مقاطع تحصیلی تنظیم کرد (DAG, et al 2015). بر این اساس، نظام تعلیم و تربیت در ایران باید با استفاده از روش گفتگوی عقلانی به صورت کانونی برای بحث و گفت‌وگو درآید و موضوعات عمومی مبتلابه جامعه را- که در حد درک دانش‌آموزان است- به دانش‌آموزان داده و از آن‌ها بخواهند که در مورد آن‌ها بحث و استدلال نموده، راهکار ارائه کنند یا راهکارهای غیرمفید را با روش استدلالی رد نمایند. بدین منظور، باید به اهمیت چهار جریان اجتماعی همکاری، سازگاری اجتماعی، مخالفت و توافق نیز (از طریق همکاری، تبعیت از قوانین مورد احترام گروه، پذیرش دیدگاه‌ها، آیین‌ها و فرهنگ‌های مختلف در فعالیت‌های گروهی و طبیعی و مثبت دیدن اختلاف نظر) واقف باشند. این امر، فرد را برای حضور در حوزه‌ی عمومی و دموکراسی و تصمیم‌گیری در سرنوشت کشورش آماده می‌نماید؛ بنابراین در برنامه درسی PSP، باید دروسی با عنوان سواد حقوقی و تفکر منطقی یا آموزش فلسفه، همچنین مواردی که «برای حفاظت و توسعه دموکراسی مورد نیاز است» (Borhaug, 2008: 579)، گنجانده شود. بدین لحاظ، برنامه‌ی درسی آموزش سیاسی نیازمند «بیش از چندین موضوع است» (DAG, et al. 2015: 1883). در کشورهای اروپایی نیز تربیت شهروندی شامل عناصر مربوط به سواد سیاسی (مانند درک حقوق بشر، دموکراسی و نهادهای سیاسی)، نگرش‌ها و ارزش‌های مناسب (مانند احترام به خود و دیگران، تعهد به حل مسئله‌ی صلح‌آمیز، باز بودن و ارزش‌های بین فرهنگی) و مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در زندگی مدرسه و جامعه است (Torney, 2006: 10). در جدول شماره ۳، نقش تعلیم و تربیت ایران در نهادهای ساختن حوزه عمومی آمده است:

جدول شماره ۳. نقش تعلیم و تربیت در نهادهای ساختن حوزه عمومی

۱) آموزش پیش‌شرط‌های فردی حوزه‌ی عمومی (۱. آشنایی با روش استدلال یا منطق؛ ۲. آشنایی با سواد حقوقی یا قانون اساسی و حقوق شهروندی)	
الف) آموزش جریان‌های اجتماعی	۲) آموزش پیش شرط های اجتماعی (۱. آزادی بیان و عقیده؛ ۲. مکانی برای تبادل نظر) حوزه ی عمومی از طریق:
ب) آموزش اخلاقی، قانون و حقوق شهروندی	

نتیجه گیری

ایده‌ی مهم در این مقاله آن بود که تربیت سیاسی که از طریق کانال‌های جامعه‌پذیری و اجتماعی‌سازی سیاسی، به‌ویژه نظام آموزشی انجام می‌شود، به‌مثابه پیش‌شرط و ضرورت مهم برای شهروندسازی و ایجاد فرهنگ مدنی و دموکراتیک است. در حقیقت، بدون تربیت سیاسی، شهروند فعال و آگاه به حقوق و مسؤولیت‌ها و فرهنگ مدنی تحقق نمی‌یابد و بدون شهروندی هم نمی‌توان از مردم‌سالاری و استمرار آن سخن گفت. منظور از تربیت سیاسی، پرورش فضایل، دانش، قوانین و مهارت‌های مورد نیاز برای آماده‌سازی جامعه و افراد برای ایفای نقش مشارکتی، چالش‌گری و مسؤولیت‌پذیری در جامعه است. طبعاً، تربیت سیاسی می‌تواند ضرورتی اساسی و سازوکاری مهم برای انسجام اجتماعی باشد و اعتماد لازم را در راستای روابط متقابل بین شهروندان و جامعه با دولت، گروه‌بندی‌ها و نهادهای مدنی و اجتماعی فراهم کند.

امروزه دموکراسی‌ها و انواع نظام‌های اجتماعی مدرن با چالش‌هایی مواجه هستند که می‌توانند با سازوکارها و تمهیدات گوناگون رفع شوند. در این ارتباط، تربیت سیاسی با درونی کردن فرهنگ و فضایل مدنی و اخلاق مدنی در شهروندان و گروه‌های اجتماعی و مدنی، می‌تواند سازوکار مهمی برای اتصال و پیوند دولت و ملت و انسجام اجتماعی باشد و در جلوگیری از گسترش بحران‌های اجتماعی مانند بحران وفاق اجتماعی، بحران انسجام، بحران مشروعیت سیاسی و واگرایی سیاسی و اجتماعی ایفای نقش کند. تربیت سیاسی و فرهنگ مدرن می‌تواند ساختار مدرن سیاسی و مدنی را ایجاد و بازتولید کند. بازتولید نظام مدرن با چالش‌هایی همراه است که حل آن‌ها نیازمند مطالعات بنیادی نظری در قالب روش‌های کمی و کیفی با ابعاد عمیق پدیدارشناختی، تحلیل محتوا و غیره، خصوصاً در ارتباط با تربیت سیاسی است.

ایران برای رسیدن به تربیت سیاسی نیازمند فضایی دموکراتیک است که این امر از طریق فرایند گفت‌وگویی و از کانال حوزه‌ی عمومی صورت می‌پذیرد؛ اما از آنجا که در ایران نهادهای دموکراتیک و آنچه حوزه‌ی عمومی (سپهر همگانی) گفته می‌شود، هستی بسیار شکننده و موقعیت بی‌ثباتی دارند، نیازمند بسترسازی و فرهنگ‌سازی بنیادی از طریق تربیت و به‌خصوص تربیت رسمی است. در این زمینه باید دانش‌آموزان با اخلاق گفت‌وگویی آشنا شوند؛ لذا بایسته است که دروسی مانند سواد حقوقی، اخلاق گفتگو، منطق و آموزش فلسفه در تمامی مقاطع و رشته‌ها به دروس اضافه شود و در روش تدریس نیز آموزش گفتگو در حوزه‌ی عمومی به صورت عملی در کلاس درس انجام پذیرد. در صورت انجام این امر، شهروندان چگونگی تعامل و گفتگو با هم‌نوعان، مدارای انسانی و اخلاقی، تحمل و سعه‌ی صدر را می‌آموزند و می‌توانند زندگی مسالمت‌آمیزی داشته باشند و به‌تبع آن، هرج و مرج و بی‌نظمی در جامعه کاهش می‌یابد.

بالطبع، هر قدر دموکراسی در جامعه‌ای توسعه یافته باشد، این جامعه از نظام تربیت سیاسی مطلوب‌تری برخوردار است و هر چه تربیت سیاسی در جامعه‌ای با کیفیت بهتری انجام گیرد، حوزه‌های عمومی توسعه‌ی بیشتری می‌یابند و جامعه‌ی مدنی، به یاری شهروندان فعال و تربیت‌یافته خود، توفیق بیشتری در استقرار نظام دموکراتیک

خواهد یافت. بهبود و توسعه‌ی این امر در جامعه‌ی ایران، نیازمند سرمایه‌گذاری در تعلیم و تربیت و فرهنگ‌سازی در حوزه‌های عمومی است و این مهم، جز با تعامل سازنده‌ی اندیشمندان و روشنفکران در عرصه‌ی تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی و علوم سیاسی، از یک‌سو و قانون‌گذاران و مجریان در ساختار حاکمیت از سوی دیگر، به وقوع نخواهد پیوست.



منابع

الف) منابع فارسی

ارسطو. (۱۳۷۰). **اصول حکومت آتن**. ترجمه محمدابراهیم باستانی پاریزی، چاپ سوم، تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.

ارسطو. (۱۳۸۱). **سیاست**، ترجمه حمید عنایت، چاپ پنجم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۷۰). **فلسفه آموزش و پرورش**، ترجمه سعید بهشتی، تهران: شرکت به‌نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).

الماسی، مصطفی؛ بادامی، محمدمهدی؛ جهانگیری، جواد. (۱۳۹۶). آزادی ریشه انسانیت مبنایی بر حقوق بشر (در نگاه ژان ژاک روسو)، **ماهنامه پژوهش ملل**، دوره دوم، شماره ۲۴، ۱۶۸-۱۵۷

اعوانی، شهین. (۱۳۸۳). **نظر کانت درباره کرامت انسانی و حقوق ذاتی بشر**، در **مجموعه مقالات سمینار کانت: مطالعه انتقادی در فلسفه کانت**، ویراسته‌ی ضیا موحد، چاپ اول، تهران: موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.

باقری، خسرو؛ توسلی، طیبه؛ سجادی، نرگس. (۱۳۸۹). **رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت**، چاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

پلامناتز، جان. (۱۳۷۱). **شرح و نقدی بر فلسفه‌ی اجتماعی و سیاسی هگل**، ترجمه‌ی حسین بشیریه، تهران: نشر نی.

پوپر، کارل. (۱۳۸۳). **زندگی سراسر حل مسئله است**، ترجمه شهریار خواجهان، چاپ دوم، تهران: نشر مرکز.

پیوزی، مایکل. (۱۳۷۹). **یورگن هابرماس**، ترجمه احمد تدین، چاپ اول، تهران: انتشارات هرمس.

رانالد، مارگارت لوفتوس. (۱۳۷۳). **ژان ژاک روسو: شرح آثار و افکار برگزیده روسو**، ترجمه محمد بقایی ساکان، تهران: نشر اقبال.

رشیدیان، عبدالکریم. (۱۳۸۳). **کانت اخلاق سیاسی یا سیاست اخلاقی**، در **مجموعه مقالات سمینار کانت: مطالعه انتقادی در فلسفه کانت**، ویراسته‌ی ضیا موحد، چاپ اول، تهران: موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.

سبزه‌ای، محمدمتقی. (۱۳۸۶). **بررسی مقایسه‌ای دیدگاه هگل، مارکس و گرامشی درباره‌ی دولت و جامعه مدنی، پژوهش علوم سیاسی**، ۴، ۷۵-۱۰۳.

شریعتمداری، علی. (۱۳۹۳). **اصول تعلیم و تربیت**، چاپ بیست و چهارم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

فاستر، مایکل ب. (۱۳۷۷). **خداوندان اندیشه سیاسی**، ترجمه جواد شیخ الاسلامی، تهران: علمی و فرهنگی.

فروغی، محمدعلی. (۱۳۸۳). **سیر حکمت در اروپا**، تهران: انتشارات هرمس.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.

کولتی، لوچو. (۱۳۷۸). **روسو و نقد جامعه مدنی**، ترجمه حسن شمس آوری، چاپ اول، تهران: نشر مرکز.

کوی، لوتان. (۱۳۷۵). **آموزش و پرورش تطبیقی**، ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.

گردد، یوستین. (۱۳۷۹). **دنیای سوفی**، ترجمه حسن کامشاد، چاپ چهارم، تهران: انتشارات نیلوفر.

لنکستر، لین. (۱۳۸۳). **خداوندان اندیشه سیاسی**، ترجمه علی رامین، جلد سوم، چاپ سوم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

مگی، برایان. (۱۳۸۷). *سرگذشت فلسفه*، ترجمه حسن کامشاد، چاپ دوم، تهران: نشر نی.

منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵).

میرسیاسی، علی. (۱۳۹۴). *اخلاق در حوزه عمومی: تاملاتی در باب ارزش‌ها و نهادهای دموکراتیک*، چاپ دوم، تهران: نشر ثالث.

نقیب‌زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۸۸ الف). *نگاهی به فلسفه آموزش پرورش*، چاپ بیست و چهارم، تهران: انتشارات طهوری.

نقیب‌زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۸۸ ب). *درآمدی به فلسفه*، چاپ یازدهم، تهران: انتشارات طهوری.

نوذری، حسینعلی. (بهار ۱۳۹۳). *بازخوانی هابرماس (درآمدی بر آراء، اندیشه‌ها و نظریه‌های یورگن هابرماس)*، چاپ چهارم، تهران: نشر چشمه.

وگان، جفری. (۱۳۹۵). *بهموت لویاتان را آموزش می‌دهد: تربیت سیاسی در اندیشه هابز*، ترجمه حسین بشیریه، چاپ اول، تهران: نشر نی.

وینسنت، اندرو. (۱۳۷۱). *نظریه‌های دولت*، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.

ب) منابع انگلیسی

Bedolla, G. L. (2010). *21st Century Competencies and Civic Participation, Washington, DC: National Academy of Sciences, Center for Education. Report available on: http://www7.nationalacademies.org/dbasse/Research_on_21st_cetencies_Papers_and_Presentations.html*

Beygi, E. (2013). *Public sphere in Muslim societies; its reflection on social, political thought and law case study: Iran and Turkey*.

Banda, Fackson. (2009). *Civic Education for Media Professionals: A Training Manual, UNESCO Series on Journalism Education*, France: UNESCO.

Borhaug, K. (2008). *Educating voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools*, *J. Curriculum Stud*, 40(5): 579-600.

Center for Civic Education (CCE). (2006). *Res Publica: an International Framework for Education in Democracy*. Calabasas, CA: CCE.

Dag, Nilgun; Akif, Sozer, Mehmet; Sel, Burcu. (2015). *Political education in school*, *Educational Research and Reviews*, Vol. 10(14), pp. 1881-1887

Fay, Brian. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*, U.K: Blackwell Oxford

Hegel, G. W. F. (1967). *Philosophy of Right*, Oxford University Press.

Hobbes. Thomas. (1984). *Leviathan*, edited: C. B. Macpherson: Penguin books.

Horowitz, E. (n.d). *Bringing Public Sphere Pedagogy into your Course: A Beginner's Guide*

Ingram, David; Bar-Tura, Asaf. (2014). *The public Sphere as Site of Emancipation and Enlightenment: A Discourse Theoretic Critique of Digital Communication*, Chicago: Loyola University, Faculty Publication.

Kanz, Heinrich. (1993). *Immanuel Kant, PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*, Paris: International Bureau of Education, Vol. XXXIII, no. 3/4, p. 789-806.

<<<https://www.Merriam-Webster.com/dictionary/Politics> 2018>>

Livingstone, Sonia; Lunt, Peter. (eds.). (1994). **Talk on television audience participation and public debate**, London: Routledge, UK, 1994, pp. 9-35.

O'Brien, R. (1999). **Civil Society, the Public Sphere and the Internet**.

Pacho, Titus O. (2014). *Necessity of Political Education*, **International Journal of Innovative Research & Studies**, 3(11), 10-17.

Passerin d'Entreves, Maurizio. (2018). **Hannah Arendt**, The Stanford Encyclopedia of Philosophy online.

Pausch, Markus. (2012). *What is political participation good for? Theoretical debate and empirical data from Austria*, **Resistance Studies Magazine**, No 1 From rsmag.org

Quraishi, Uzma; Rahman, Farah. (2009). *Political Education For democracy In Schools*, **Gomal University Journal of Research**, 25(1), 25-36.

Rosenfeld, M.; Arato, A. (Eds). (1998). **Habermas on law and Democracy: Critical Exchanges**, University of Columbia press, 1998.

Tormey, Roland. (2006). **Social and Political Education in Senior Cycle: A Background Paper**, University of Limerick.