



The Component of “National Cohesion” in Western-Political Education (Case Study: Conservative and Liberal-Democratic Approaches)

Fatemeh Vojdani¹

This article is derived from a research project supported by the Research Institute for Hawzah and University. I would like to express my sincere gratitude to the Institute for its valuable support.

1. Associate Professor, Faculty of Theology and Religions, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

F.Vojdani@sbu.ac.ir

Received: 2025/03/27; Accepted 2025/06/16

Extended Abstract

Introduction and Objectives: National cohesion is essential for the stability and protection of any country. While governments bear direct responsibility for safeguarding this cohesion, citizens must also develop the necessary attitudes and sensitivities to fulfill their civic duties. The most comprehensive and profound mechanism for preparing citizens to assume this role is the educational institution.

Exploring global models of political education enhances our understanding of their structures and outcomes. This study investigates how the concept of national cohesion is treated within two major Western political education paradigms: the conservative and liberal-democratic approaches.

The conservative model, one of the oldest traditions in political education, continues to attract significant support and warrants close examination. The liberal-democratic model, dominant in the Western world, claims to foster human flourishing through maximum freedom, civil rights, and inclusive political participation. Given their contrasting foundations, a comparative analysis of these two approaches offers more profound insights into the role of national cohesion in political education.

The research addresses the following questions:

- What is the status of national cohesion in the political education agendas of conservative and liberal-democratic models?
- How does each approach conceptualize and pursue this component?
- What are the similarities and differences in their treatment of national cohesion?

Method: This study employs a descriptive–analytical–comparative method. First, it compares the role of national cohesion within the objectives of political education in both paradigms. Then, it examines how this goal is pursued through other educational components, including:





Research Institute of
Hawzah and University

Islamic Education (EDU)

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



Original Article

- Curriculum content
- Teaching methods
- Assessment strategies

Findings: According to the findings, national cohesion is significant in both Western political education approaches and is reflected in their respective educational frameworks. However, in the conservative approach, national cohesion is considered the primary objective of political education. In contrast, the liberal-democratic approach prioritizes maximum individual freedom as its fundamental goal, viewing national cohesion as a necessity but also a “challenge” that requires thoughtful resolution.

The conservative political education system prioritizes fostering national identity and social cohesion, pursuing this goal more systematically through strategies such as disseminating shared knowledge, teaching a common language, erasing subcultures, promoting a national religion, instilling national pride and patriotism, and implementing standardized national assessments. This approach fundamentally aims at “nation-building,” institutionalizing “national identity” in citizens’ personalities through a unified ideological and value system. However, it ultimately imposes significant limitations on the holistic development of both individuals and society, leaves many societal potentials untapped, and, in the absence of fostering critical thinking, results in the cultivation of patriots lacking sufficient logic and rationality.

The liberal-democratic political education system also recognizes the importance of national cohesion, loyalty, and patriotism. To this end, its curriculum includes a shared syllabus within a student-centered framework, fostering critical thinking and rationality, embracing diversity of opinions, promoting tolerance, cultivating a sense of responsibility for the public good, encouraging loyalty and patriotism, providing practical education in democratic values, and implementing flexible assessment methods. The key difference between this approach and the conservative one lies in the fact that the liberal-democratic system realizes collective participation and responsibility within a pluralistic ideological and value-based framework through a social contract, rather than through identity formation. However, due to its foundational principles—rooted in individualism, autonomy, and personal freedom—this approach grapples with the challenge of reconciling these conflicting values. Consequently, student confusion emerges as a significant issue within this framework. The liberal-democratic political education system pursues progress, diversity, pluralism, autonomy, and individualism while simultaneously claiming to foster shared knowledge among students, despite its student-centered approach, to promote both individual personal growth and social responsibility and participation. In other words, liberalism seeks to fulfill individual aspirations while also maintaining societal unity and cohesion. Despite the practical proposals offered by proponents of this approach, it remains challenging for individuals, with their personal freedoms and autonomous choices, to align fully with societal values. Similarly, fostering national sentiments, collective interests, or patriotism often conflicts with individualism, autonomy, and the preservation of entirely distinct identities.

Pluralism and respect for cultural diversity also pose challenges to social unity. Individuals with conflicting values that set them apart coexist, each steadfastly adhering to their own beliefs. This value disparity, and even conflicts of interest, can lead individuals to feel estranged from one another or even harbor resentment toward each other’s values. At times, these differences escalate into divisive sentiments and political conflicts, with individuals competing to realize their cultural and political ambitions. Consequently, practicing tolerance in multicultural societies becomes challenging. Based on the issues discussed in this study, it appears that liberalism lacks sufficient theoretical coherence. These shortcomings and



Research Institute of
Hawzah and University

Islamic Education (EDU)

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



Original Article

challenges extend to the liberal-democratic political education system as well.

Discussion and Conclusion: The study concludes that both Western political education paradigms—conservative and liberal-democratic—face serious limitations in addressing national cohesion. Further research is needed to explore viable solutions to the challenges identified here. This includes examining alternative models worldwide, particularly the Islamic approach to political education, which may offer more robust strategies for strengthening national cohesion. Developing culturally grounded and globally competitive educational frameworks could shed new light on this discourse and provide alternative pathways for other nations seeking to balance diversity with unity.

Keywords: national cohesion, national identity, political education, conservative approach, liberal-democratic approach

Cite this article: Fatemeh Vojdani (2025). “The Component of “National Cohesion” in Western-Political Education (Case Study: Conservative and Liberal-Democratic Approaches)”. *Islamic Education Journal* 20(53): 41-62.





بررسی مؤلفه «انسجام ملی» در تربیت سیاسی غربی (مورد مطالعه: دو رویکرد محافظه‌کار و لیبرال-دموکراتیک)

فاطمه وجدانی^۱

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی است که با حمایت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه به انجام رسیده است. لذا بدین وسیله از حمایت‌های آن پژوهشگاه سپاسگزاری می‌کنم.

۱. دانشیار دانشکده الهیات و ادیان دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

F.Vojdani@sbu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۶

چکیده گسترده

مقدمه و اهداف: «انسجام ملی» برای محافظت از هر کشوری ضروری است. برای تحقق این امر، علاوه بر وظایفی که مستقیماً مربوط به دولت‌هاست، لازم است که شهروندان جامعه نیز نگرش‌ها و حساسیت‌های لازم را کسب کنند و وظایف خود را در این راستا به درستی انجام دهند. آماده‌سازی و پرورش شهروندان برای نقش‌آفرینی خود، کاری است که در گسترده‌ترین و عمیق‌ترین حالت، توسط نهاد تربیت انجام می‌شود.

واکاوی رویکردهای تربیت سیاسی در جهان می‌تواند آگاهی و هشیاری ما را نسبت به ابعاد مختلف این گونه برنامه‌ها و خروجی‌های آنها تقویت کند. در پژوهش حاضر نحوه پرداختن به بحث «انسجام ملی» در دو رویکرد مهم تربیت سیاسی غربی، یعنی رویکرد محافظه‌کار و رویکرد لیبرال - دموکراتیک مورد بررسی قرار گرفته است. رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار یکی از قدیمی‌ترین رویکردهای تربیت سیاسی در جهان است که هم‌اکنون نیز طرفداران بسیاری دارد و جا دارد که مورد بررسی دقیق قرار بگیرد. رویکرد تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک نیز، نظریه غالب در جهان غرب است و این‌طور ادعا می‌کند که انسان را به نهایت رشد و تعالی خود می‌رساند، او را از بیشترین میزان آزادی و رفاه بهره‌مند می‌سازد و حقوق مدنی و مشارکت سیاسی همه اقدار جامعه را تضمین می‌کند. بنابراین، جا دارد که این رویکرد نیز مورد تدقیق قرار بگیرد. با عنایت به اینکه این دو رویکرد تفاوت‌های زیادی با هم دارند، این بررسی مقایسه‌ای می‌تواند ابعاد دقیق‌تری را درمورد موضوع مورد نظر در اختیار نهد. این تحقیق به این سوالات پاسخ می‌دهد:





نوع مقاله: پژوهشی

«انسجام ملی» چه جایگاهی در برنامه تربیت سیاسی دو رویکرد غربی محافظه کار و لیبرال - دموکراتیک دارد؟ هر یک از این دو رویکرد چگونه به این مؤلفه می پردازند؟ و از این نظر چه شباهت ها و تفاوت هایی دارند؟
روش: این تحقیق با روش توصیفی-تحلیلی-مقایسه ای انجام شد. ابتدا جایگاه مؤلفه انسجام ملی در میان «اهداف» تربیت سیاسی در دو رویکرد مقایسه شد و سپس نحوه پیگیری این هدف در سایر مؤلفه های برنامه تربیتی، از جمله: محتوای آموزشی، روش های تدریس و شیوه های ارزشیابی بررسی شد.

یافته ها: براساس یافته ها، انسجام ملی برای هر دو رویکرد تربیت سیاسی غربی، مهم است و در هر دو برنامه تربیتی انعکاس یافته است. اما در رویکرد محافظه کار، به منزله هدف اساسی تربیت سیاسی مطرح است؛ در حالی که در رویکرد لیبرال - دموکراتیک، هدف اساسی چیز دیگری (حداکثر آزادی فردی) است و انسجام ملی نیز گرچه یک ضرورت است، ولی در عین حال، یک «مسأله» است که باید برای حل آن، فکری کرد.

نظام تربیت سیاسی محافظه کار، پرورش هویت ملی و انسجام اجتماعی را مهم ترین دغدغه خود می داند و به صورت منسجم تری این هدف را از طریق انتقال دانش مشترک، آموزش زبان مشترک، محو کردن خرده فرهنگ ها، آموزش یک دین ملی، ایجاد غرور ملی و میهن پرستی، و ارزشیابی استاندارد ملی دنبال می کند. این رویکرد اساساً به دنبال «ملت سازی» است؛ و «هویت ملی» را - از طریق ایجاد یک سیستم فکری و ارزشی واحد - در شخصیت شهروندان «نهاده» می کند؛ ولی در نهایت، محدودیت شدیدی بر رشد همه جانبه فرد و جامعه تحمیل می کند، پتانسیل های زیادی را در جامعه بدون استفاده می گذارد و در غیاب پرورش تفکر، منجر به پرورش میهن پرستانی بدون منطق و خردورزی کافی می شود.

نظام تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک نیز، بر ضرورت انسجام ملی، وفاداری و میهن پرستی به خوبی واقف است؛ و در این راستا، برنامه درسی مشترک در ذیل محتوای دانش آموز محور، پرورش تفکر و عقلانیت، استقبال از تضارب آراء، تقویت تساهل، احساس مسئولیت در قبال خیر عمومی، وفاداری و میهن پرستی، آموزش عملی ارزش های دموکراتیک و ارزشیابی منعطف را در برنامه خود دارد. تفاوت این دو رویکرد در این است که نظام تربیتی لیبرال - دموکراتیک در بستر یک سیستم فکری و ارزشی تکثرگرا، ایفای مسئولیت مشارکت جمعی را از طریق قرارداد اجتماعی محقق می سازد؛ نه از طریق هویت سازی؛ و به دلایل مبنایی (ابتنای آن رویکرد بر فردگرایی، خودمختاری و آزادی فردی) در عمل، با مشکل جمع کردن میان این ارزش های متضاد، دست به گریبان است و مسأله سردرگمی دانش آموزان در این رویکرد، یک مسأله جدی است. نظام تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک به دنبال پیش روندگی، تنوع و تکثر، خودمختاری و فردگرایی است و در عین حال، به دلیل ضرورت حفظ جامعه نیز ادعا دارد که در عین دانش آموز محور، دانش مشترکی را هم در دانش آموزان ایجاد می کند تا علاوه بر پیگیری رشد شخصیت فردی، مسئولیت پذیری و مشارکت اجتماعی را نیز رشد دهد. به عبارت دیگر، لیبرالیسم هم به دنبال تحقق خواسته های فردی است و هم، در پی حفظ اتحاد و یکپارچگی جامعه. با تمام پیشنهاد های عملی که از طرف حامیان این رویکرد مطرح می شود، دشوار است که فرد با وجود آزادی های فردی و انتخاب های آزادانه، با ارزش های جامعه همخوانی و سازگاری پیدا کند. به همین نسبت، پرورش احساسات ملی، علاقه گروهی مشترک یا میهن پرستی نیز با فردگرایی و خودمختاری و حفظ هویت های کاملاً مجزا در تضاد است.

کثرت گرایی و احترام به تنوع فرهنگی، نیز با اتحاد اجتماعی چالش دارد. مردم با ارزش های متضادی که آنها را از یکدیگر جدا می کند، در کنار هم زندگی می کنند و هر کدام سرسختانه به ارزش های خودشان وفادارند. فاصله ارزشی و حتی تضاد منافع می تواند منجر شود که افراد احساس کنند که با هم غریبه هستند یا حتی از ارزش های همدیگر متنفر باشند. گاهی این اختلافات به افزایش احساسات تفرقه افکنانه و تعارضات سیاسی تبدیل می شود و افراد برای تحقق جاه طلبی های فرهنگی و سیاسی شان با یکدیگر رقابت



نوع مقاله: پژوهشی

می‌کنند. بنابراین، تساهل‌ورزی نیز در جوامع چندفرهنگی، دشوار است. با توجه به مواردی که در مقاله مورد بحث قرار گرفته است، به نظر می‌رسد که لیبرالیسم از انسجام نظری کافی برخوردار نیست؛ و تمام این اشکالات و چالش‌ها، به نظام تربیتی لیبرال - دموکراتیک نیز تسری می‌یابد.

نتایج: نتیجه این تحقیق آن است که هر دو رویکرد تربیت سیاسی غربی، دچار مشکلات و چالش‌های جدی در این زمینه هستند. پژوهش‌های بیشتر راجع به راهکارهای برون‌رفت و حل چالش‌های به‌دست‌آمده در این تحقیق، همچنین، بررسی سایر الگوهای بدیل در جهان و به‌ویژه، الگوی تربیت سیاسی در اسلام جهت تقویت انسجام ملی، و عرضه الگوهای بومی و قابل رقابت به جهان، در گام‌های بعد، می‌تواند جنبه‌های دقیق‌تری از این بحث را روشن کند و به‌خصوص، راهکارهای بدیلی در اختیار دیگر کشورهای جهان نیز قرار دهد.

واژگان کلیدی: انسجام ملی، هویت ملی، تربیت سیاسی، رویکرد محافظه‌کار، رویکرد لیبرال - دموکراتیک.

استناد: فاطمه وجدانی (۱۴۰۴). «بررسی مولفه «انسجام ملی» در تربیت سیاسی غربی (مورد مطالعه: دو رویکرد محافظه‌کار و لیبرال-دموکراتیک)». مجله تربیت اسلامی ۲۰(۵۳): ۴۱-۶۲.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

در دولت‌های مدرن وحدت ملی و نظم سیاسی یک نیاز اساسی محسوب می‌شود (توماس،^۱ ۲۰۰۵، ص ۱۷۵). برای تحقق این امر، علاوه بر وظایفی که مستقیماً مربوط به دولت‌هاست، لازم است که شهروندان جامعه نیز نگرش‌ها و حساسیت‌های لازم را کسب کنند و وظایف خود را در این راستا به‌درستی انجام دهند. آماده‌سازی و پرورش شهروندان برای نقش آفرینی خود، کاری است که در گسترده‌ترین و عمیق‌ترین حالت، توسط نهاد تربیت انجام می‌شود. نهاد تربیت، یک نهاد حاکمیتی است و متناسب با اولویت‌های نظام سیاسی حاکم، به پرورش شهروندان مطلوب برای آن جامعه اقدام می‌کند. از این رو، تربیت سیاسی یکی از ساحت‌های مهم تربیت در هر جامعه‌ای به شمار می‌رود.

مدرسه در کنار آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به بازار کار، باید مجموعه‌ای از صلاحیت‌های سیاسی^۲ را نیز در آنان پرورش دهد: آموزش سواد سیاسی، ایجاد نگرش‌ها و ارزش‌های سیاسی مناسب، تقویت مشارکت فعال سیاسی و نظایر اینها (یوردیک،^۳ ۲۰۰۵). تربیت سیاسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که احساس تعلق به جامعه سیاسی خود را پیدا کنند، میان خیر فردی^۴ و خیر عمومی^۵ تعادل برقرار کنند، به این باور برسند که تحقق خیر عمومی راهی مناسب برای دستیابی به اهداف فردی است و در برابر خیر عمومی احساس مسئولیت کنند (پوکا،^۶ ۲۰۱۳).

تربیت سیاسی در هر جامعه‌ای متناسب با نظام سیاسی حاکم بر آن جامعه، تعریف و اجرا می‌شود و با نظر به نظام ارزش‌های سیاسی هر جامعه‌ای می‌توان برداشت‌های متفاوتی راجع به مزایا و معایب آن داشت. در این میان، شاهد هستیم که جهان غرب می‌کوشد تا با معرفی نظام سیاسی و مدل تربیت سیاسی خود به‌عنوان مطلوب‌ترین مدل نظام سیاسی و تربیتی، آن را در سایر جوامع نیز حاکم سازد. به باور اندیشمندان غربی، لیبرال‌دموکراسی بهترین شیوه حکومتی است (دیاموند،^۷ ۲۰۱۳؛ ولزل،^۸ ۲۰۱۳؛ کلینگمن،^۹ ۲۰۱۴)؛ نه تنها ایدئولوژی غالب جوامع غربی، بلکه ایدئولوژی مطلوبی برای تمام بشریت؛ یک حقیقت بنیادی که از نظر فرهنگی، ارزش جهانی دارد (هاریسون و بوید،^{۱۰} ۲۰۱۸). این درحالی است که این شکل حکومت، به دلیل اشکالات و معایبی که دارد، در جوامع غیرغربی به‌ویژه در کشورهای آسیایی، از جایگاه چندان موجه و مطلوبی برخوردار نیست (شین و کیم،^{۱۱} ۲۰۱۶) و نقدهایی جدی حتی از سوی حامیان آن، بر آن وارد شده است. واکاوی و شناخت دقیق‌تر رویکردهای تربیت سیاسی در جهان می‌تواند آگاهی، حساسیت و هشیاری ما را نسبت به ابعاد مختلف این‌گونه برنامه‌ها و خروجی‌های آنها تقویت کند.

پژوهش حاضر تلاش می‌کند نحوه پرداختن دو رویکرد مهم تربیت سیاسی غربی یعنی رویکرد محافظه‌کار^{۱۲} و رویکرد لیبرال-دموکراتیک^{۱۳} را به بحث «انسجام ملی»^{۱۴} به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تربیت سیاسی مورد بررسی قرار دهد. با عنایت به اینکه این دو رویکرد تفاوت‌های زیادی با هم دارند، این بررسی مقایسه‌ای می‌تواند ابعاد دقیق‌تری را در مورد موضوع مورد نظر در اختیار نهد.

رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار یکی از قدیمی‌ترین رویکردهای تربیت سیاسی در جهان است که هم‌اکنون نیز طرفداران بسیاری دارد و جا دارد که مورد بررسی دقیق قرار بگیرد. رویکرد تربیت سیاسی لیبرال-دموکراتیک نیز، نظریه غالب در جهان غرب است و این‌طور ادعا

1. Thomas
2. Political Competence
3. Eurydice
4. Individual Good
5. Common Good
6. Puka
7. Diamond
8. Welzel
9. Klingemann
10. Harrison & Boyd
11. Shin & Kim
12. Conservative Political Education Approach
13. Liberal-Democratic Political Education Approach
14. National Cohesion

می‌کند که انسان را به نهایت رشد و تعالی خود می‌رساند، او را از بیشترین میزان آزادی و رفاه بهره‌مند می‌سازد و حقوق مدنی و مشارکت سیاسی همه اقشار جامعه را تضمین می‌کند (لبیبی، ۱۳۸۷، ص ۹). بنابراین، جا دارد که این رویکرد نیز مورد تدقیق قرار بگیرد. این تحقیق در این راستا انجام گرفته و به این سوالات پاسخ می‌دهد: «انسجام ملی» چه جایگاهی در برنامه تربیت سیاسی دو رویکرد غربی محافظه‌کار و لیبرال - دموکراتیک دارد؟ هر یک از این دو رویکرد چگونه به این مؤلفه می‌پردازند؟ و از این نظر چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند؟ برای این کار، ابتدا جایگاه مؤلفه انسجام ملی در میان «اهداف» تربیت سیاسی در دو رویکرد مقایسه می‌شود و سپس نحوه پیگیری این هدف در سایر مؤلفه‌های برنامه تربیتی، از جمله: محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی بررسی می‌گردد و در نهایت، نحوه مواجهه این دو رویکرد مقایسه می‌شود.

از آنجاکه طرفداران هر رویکرد، طیف گسترده‌ای از اندیشمندان را در بر می‌گیرد که لزوماً دیدگاه‌های یکسانی ندارند، لذا، برای انجام این پژوهش در هر رویکرد، یک نظریه‌پرداز برجسته انتخاب شده و داده‌های اولیه از آثار او استخراج شده است؛ هر چند از دیدگاه سایر اندیشمندان نیز بهره گرفته شده است. براین اساس، برای رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار، آراء اریک هرش،^۱ و برای رویکرد تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک دیدگاه‌های ایمن کالن^۲ مورد استفاده قرار گرفته است.

معرفی اجمالی دو رویکرد تربیت سیاسی غربی

پیش از ورود مستقیم به بحث انسجام ملی در دو رویکرد غربی مورد نظر، لازم است که آن دو رویکرد از جهت نکات مرتبط با موضوع این تحقیق، و جهت زمینه‌سازی برای ورود به بحث، به اختصار معرفی شوند.

رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار - تربیت سیاسی محافظه‌کار، ریشه در ایدئولوژی «محافظه‌کاری»^۳ دارد؛ و درون‌مایه اصلی اندیشه محافظه‌کاری نیز، «تمایل به حفظ کردن» است؛ لذا در این رویکرد، حفظ داشته‌های تاریخی، حفظ نظم، ثبات و همبستگی اجتماعی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. محافظه‌کاری نخستین بار در اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم در واکنش به تحولات اقتصادی و سیاسی آن دوره، به‌ویژه، انقلاب فرانسه شکل گرفت (هیوود، ۱۳۹۴، ص ۷۲). به عبارت دیگر، جریان محافظه‌کار در برابر مدرنیته غربی، لیبرالیسم و عقل‌گرایی جنبش روشنگری موضع گرفته و در آرمان‌های اصلی لیبرالیسم یعنی آزادی، برابری، فردگرایی، عقل‌گرایی و جدایی دین از دولت تردید روا داشت. به اعتقاد محافظه‌کاران، نگاه لیبرالیستی و نظام سرمایه‌داری با تأکید بر فردیت و منافع فردی، پایه‌های زندگی اجتماعی را تضعیف کرده و باعث افول انسانیت، اخلاق و تمدن شده است (یایلا، ۲۰۲۴). لذا محافظه‌کاران بار د تحولات مدرنیستی، در پی بازگشت به نظم اجتماعی گذشته بوده، از نهادها و ارزش‌هایی که از زمان گذشته در جامعه وجود داشته است، از جمله: سلسله‌مراتب، سنت‌های اجتماعی، خانواده و نظایر اینها حمایت می‌کنند (گرین، ۱۹۸۷، صص ۲۳-۲۴). ممکن است بتوان دلیل اتخاذ چنین موضعی را در نگاه آنها به انسان جستجو کرد. این رویکرد نگاه بدبینانه‌ای به انگیزه‌های انسانی دارد و بر این باور است که ویژگی‌های ضداخلاقی مانند خودخواهی، آزمندی، جرم و بی‌نظمی در ذات انسان نهفته است، و از این رو، حفظ نظم در جامعه، نیاز به دولتی قدرتمند، اجرای دقیق قوانین و مجازات‌های مربوطه دارد (هیوود، ۱۳۹۴، ص ۷۳). همچنین، این رویکرد نسبت به توانایی عقلی انسان، صلاحیت اخلاقی و کفایت سیاسی بیشتر مردم بدبین است، عقل جمعی نهفته در سنت را برتر از عقل فردی و تشخیص فردی می‌داند (بشیریه، ۱۳۸۸، ص ۱۷۸)، انسان را

۱. Hirsch, E. D. متولد ۱۹۲۸، استاد دانشگاه ویرجینیا، نظریه‌پرداز تربیتی و متعلق به دیدگاه انتقال فرهنگی در تربیت سیاسی، شناخته شده با کتاب سواد فرهنگی (۱۹۸۷).

۲. Callan, E. متولد ۱۹۱۷، استاد دانشگاه استنفورد، فیلسوف تعلیم و تربیت و صاحب نظر در زمینه تربیت سیاسی و آموزش دموکراتیک.

3. Conservatism
4. Heywood
5. Yayla
6. Green

موجودی کم‌هوش، نیازمند و امنیت‌جو تلقی می‌کند که به چیزهای آشنا، مطمئن و آزموده‌گرایش دارد و لذا به زندگی در فضایی سرشار از نظم و ثبات نیازمند است (هیوود، ۱۳۹۴، ص ۷۳). از این‌رو، محافظه‌کاران، شناخته‌شده‌ها را بر ناشناخته‌ها، آزموده‌ها را بر نیازمندی‌ها، واقعیت‌ها را بر اسطوره‌ها، وضعیت موجود را بر وضعیت مطلوب، و محدودیت‌گزینی محتاطانه را بر وضعیت گشودگی بی‌حد و مرز، ترجیح می‌دهند (اوکشات،^۱ ۱۹۶۲، ص ۱۷۴) و به حفظ و پاسداشت دستاوردها تمایل دارند.

نومحافظه‌کاری^۲ نیز تفسیری نوین از محافظه‌کاری اجتماعی قرن نوزدهم است که بر احیای ارزش‌های سنتی تأکید دارد و معتقد است که اقتدار از طریق ایجاد انضباط و احترام، ثبات اجتماعی را تضمین می‌کند و ارزش‌ها و فرهنگ مشترک، زمینه‌ساز همبستگی اجتماعی می‌شود و زندگی را متمدنانه می‌کند. در این نگاه، معمولاً رواداری^۳ و کثرت‌گرایی فرهنگی^۴ به دلیل تلقی ایجاد بی‌ثباتی در جامعه رد می‌شود (هیوود، ۱۳۹۴، صص ۷۲ و ۷۷).

به همین نسبت، محافظه‌کاران آموزشی^۵ نیز نسبت به نوآوری‌های آموزشی محتاط هستند. محافظه‌کاران آموزشی در بریتانیا، می‌خواهند تغییرات آموزشی را کند یا مهار کنند. در ایالات متحده نیز، محافظه‌کاران آموزشی بر این باورند که آموزش شهروندی باید براساس ارزش‌های یک فرهنگ مشترک^۶ شکل بگیرد و آنها را منتقل و تقویت کند (وینچ و جینگل،^۷ ۱۹۹۹، صص ۴۲-۴۱)؛ چراکه ملی‌بارآوردن^۸ نوجوانان، یک ارزش تکاملی و تاریخی است و همواره ابزار مؤثری برای شکست دشمنان جامعه و حفظ صلح و آرامش جامعه بوده است (هرش،^۹ ۲۰۰۷، صص ۱۱۱-۱۱۲). از این‌رو، حفظ اتحاد و انسجام ملی برای حفاظت یک جامعه، یک ضرورت است. مفاهیمی مانند: سازگاری، همگن‌سازی، وفاداری، کنترل، تثبیت وضع موجود، انضباط اجتماعی، انضباط فکری و رعایت سلسله‌مراتب و ... از جمله مفاهیم کلیدی در این رویکرد هستند (یلماکی،^{۱۰} ۲۰۱۳).

رویکرد تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک - این رویکرد، مبتنی بر دموکراسی و لیبرالیسم است. «دموکراسی» یا حکومت مردم (عالم،^{۱۱} ۱۳۷۳، ص ۲۹۳) در راستای خیر عمومی قرار دارد و حامل اراده عمومی جامعه است (مریام،^{۱۲} ۱۹۳۹، ص ۴۴)؛ و البته وسیله‌ای است برای دستیابی به اهداف بسیار مهم‌تری همچون: تأمین بیشترین آزادی‌های فردی، رشد کامل‌تر شخصیت افراد، همراه با تأمین امکانات و رفاه بیشتر برای همه، و در عین حال، برقراری نظم اجتماعی و مشارکت گسترده‌تر شهروندان در امور حکومتی (رودی و همکاران،^{۱۳} ۱۹۵۷، ص ۱۰۹). این رویکرد انسان را برخوردار از حقوق طبیعی (ر.ک. لاک،^{۱۴} ۱۳۸۷)، آزاد و خودمختار (برلین،^{۱۵} ۱۳۶۸، ص ۲۸۰)، دارای تنوع‌بینشی - ارزشی (برلین، ۱۳۷۱، ص ۵۱)، و در عین حال، به لحاظ اخلاقی، برابر (رالز،^{۱۶} ۱۳۸۵)، خردورز (هیوود، ۱۳۹۴، ص ۶۸) و توانمند در تشخیص نفع شخصی خود (چائو،^{۱۷} ۲۰۰۹) می‌داند. لذا تامس پین^{۱۸} معتقد است که وظیفه دموکراسی، حفاظت از حقوق طبیعی افراد و تضمین آزادی آنها است. از نظر او، هر فردی براساس قانون و حقوق طبیعی، حق دارد که با تکیه بر عقل خود، درباره جنبه‌های مختلف زندگی

1. Oakeshott
2. Neo-conservatism
3. Permissiveness
4. Multiculturalism
5. Educational Conservationists
6. A Common Culture
7. Winch & Gingell
8. Nationalizing
9. Hirsch
10. Yelmaki
11. Alam
12. Merriam
13. Rodee et al.
14. Locke
15. Berlin
16. Rawls
17. Chau
18. Paine

اخلاقی، مذهبی، سیاسی و اقتصادی خود تصمیم بگیرد؛ و وظیفه اصلی حکومت نیز، حراست از همین حقوق طبیعی است؛ از این رو، اصل «دولت کوچک» از قانون و حقوق طبیعی نتیجه گرفته می‌شود. از دیگر مفاهیم مهم لیبرالیسم، «قرارداد اجتماعی» است که طبق آن، حکومت نهادی ساخته شده است که مردم آن را برای تامین نظم و امنیت و تسهیل دسترسی به حقوقشان ایجاد می‌کنند (بشیریه، ۱۳۸۸، صص ۲۰-۱۷).

در دموکراسی نئولیبرالی^۱ نیز شاهد بازگشت به مبانی لیبرالیسم کلاسیک هستیم و هدف قانون و حقوق قانونی، حفظ آزادی‌های فردی در برابر تجمیع آرا و منافع جمعی است (قادری، ۱۳۷۹، ص ۵۲).

دموکراسی قرن بیستم را می‌توان نتیجه تکامل لیبرالیسم قرن نوزدهم دانست (بشیریه، ۱۳۸۴، ص ۱۶۰). لیبرالیسم از رایج‌ترین و قدیمی‌ترین آموزه‌های فلسفی - سیاسی دوران معاصر است؛ که بر اصل آزادی تأکید دارد و ریشه‌های آن در جنبش‌های رنسانس و اصلاح دینی نهفته است (بوکوک و همکاران،^۲ ۱۹۹۵، ص ۴۷۵). در لیبرال - دموکراسی، آزادی جایگاه برتری نسبت به ارزش‌های سیاسی دیگر پیدا می‌کند و قانون اساسی نیز تا زمانی مطلوب است که به حقوق و سلايق افراد خدشه‌ای وارد نکند (لیبی، ۱۳۸۷، صص ۳۶-۳۵). لیبرالیسم، ارتباط عمیقی با مدرنیسم دارد (قادری، ۱۳۷۹، ص ۱۹) و ایدئولوژی اصلی غرب صنعتی است که پیوند تنگاتنگی با سرمایه‌داری^۳ برقرار می‌کند (هیوود، ۱۳۹۴، ص ۶۷).

درون‌مایه اصلی لیبرالیسم کلاسیک، تعهد به فردگرایی افراطی است که براساس آن، هر فرد، مالک شخصیت و توانمندی‌های خویش است و هیچ بدهی یا تعهدی به جامعه یا سایر افراد ندارد. در این نظر، جامعه وضعیتی اتمیستی پیدا می‌کند؛ وضعیتی که در آن افراد به‌طور مستقل و بدون وابستگی به یکدیگر دیده می‌شوند. مستقل بودن به این معناست که افراد نباید در امورات همدیگر مداخله و به‌خصوص برای همدیگر، مانع تراشی کنند (هیوود، ۱۳۹۴، صص ۷۰-۶۹). نئولیبرالیسم نیز به آرمان‌های لیبرالیسم کلاسیک بازگشته و در تلاش است تا از موقعیت فرد در برابر مداخلات دولت محافظت کند و حفظ آزادی‌های اساسی افراد را در جامعه مدنی، بدون آسیب رساندن به آزادی‌های دیگران بار دیگر در اولویت قرار دهد (حیدری‌نیا، ۱۳۸۸، صص ۱۱۹ و ۸۱).

با توجه به نکات مذکور، رویکرد تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک به دنبال تربیت شهروندانی است که با حقوق خود آشنا باشند، بتوانند مسائل فردی خود را حل کنند و به‌علاوه، مسئولانه در امور اجتماعی مشارکت کنند. آزادی، فردگرایی، رفاه، تنوع، کثرت‌گرایی،^۴ احترام به حقوق بشر، تساهل^۵ و نظایر اینها، از جمله ارزش‌های کلیدی در این رویکرد تربیت سیاسی هستند (الیاس،^۶ ۱۳۸۵، ص ۲۰۴). بنابراین، به نظر می‌رسد مهم‌ترین دغدغه این رویکرد، تأمین حداکثری آزادی‌های فردی است.

مولفه «انسجام ملی» در رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار

جایگاه انسجام ملی در میان اهداف تربیتی - می‌توان هدف اصلی رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار را ایجاد هویت فرهنگی مشترک و ملی در شهروندان دانست (هرش، ۱۹۸۷، ص ۲۶)؛ مدارس باید سیاست‌های فردگرایانه را کنار بگذارند و بر روی اصول بنیادین جامعه‌شان متمرکز باشند. آنها باید دانش‌آموزان را برای مشارکت در حوزه عمومی^۷ جامعه تربیت و آماده کنند؛ نه صرفاً برای زندگی خصوصی (هرش، ۲۰۰۹). لذا باید دلبستگی‌های فردی و محلی را از میان بردارند و کل جامعه را به واحدی منسجم، یعنی یک «ملت» تبدیل کنند (هرش، ۲۰۰۷، صص

1. Neo-Liberal
2. Boccock et al.
3. Capitalism
4. Pluralism
5. Tolerance
6. Elias
7. General Domain

۱۱۱-۱۰۹). از این رو، مدرسه تلاش می‌کند تا دانش‌آموزان را به گونه‌ای بار بیاورد که احساس مسئولیت مدنی و تعلق به جامعه‌ای مشترک پیدا کنند (هرش، ۲۰۰۹، صص ۲۴ و ۳۱) و به میهن‌پرستانی فعال و وفادار تبدیل شوند. بدین ترتیب، رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار به گونه‌ای اصیل دغدغه انسجام ملی را دارد.

در نظام‌های تربیتی محافظه‌کار، ساحت سیاسی تربیت بسیار پررنگ است و از مقطع دبستان، در صدر اهداف و برنامه‌های تربیت قرار می‌گیرد (هرش، ۲۰۰۹). اکنون باید دید نظام تربیت سیاسی محافظه‌کار برای تحقق اهداف خود در حوزه تقویت انسجام ملی، چه برنامه‌هایی به کار می‌گیرد.

انتقال دانش مشترک - از دیدگاه هرش، برای تبدیل تک‌تک اعضای جامعه به یک ملت واحد، ناگزیر باید وجوه مشترکی میان آنها ایجاد کرد و از اینجا تأکید بر «اشتراک»^۱ جایگاه ویژه‌ای در این رویکرد می‌یابد. یکی از وجوه این اشتراک، «دانش مشترک»^۲ است. در این راستا، مفاهیمی مانند مدرسه مشترک، برنامه درسی مشترک و برنامه درسی اصلی و پایه،^۳ دانش مشترک و دانش استاندارد، کلیدواژه‌های رایج در تربیت سیاسی محافظه‌کار هستند (هرش، ۲۰۰۷، صص ۱۱۲-۱۱۱).

«دانش مشترک» نقش مهمی در ایجاد وحدت و انسجام ایفا می‌کند؛ چراکه اولاً، از طریق ایجاد ارزش‌های بومی مشابه، مفاهیم ذهنی مشترک و معانی یکسانی ایجاد می‌کند و از این رهگذر، ارتباطات اجتماعی غنی میان اعضای جامعه را تسهیل می‌کند؛ که برای انسجام ضروری است (هرش، ۱۹۸۷، ص ۲۶). دوم این که آرمان مشترک ایجاد می‌کند که برای تحقق اتحاد، لازم است (هرش، ۱۹۸۷، صص ۱۳۱-۱۳۲)؛ و سوم اینکه از طریق یکسان‌سازی سرمایه فکری و در نتیجه، ایجاد فرصت‌های برابر برای موفقیت، زمینه‌های عدالت و برابری اجتماعی را فراهم می‌کند (یاندل^۴، ۲۰۱۷؛ گیب^۵، ۲۰۱۵، صص ۱۶ و ۱۴) که شرط اساسی برای زندگی صلح‌آمیز در حوزه عمومی به شمار می‌رود (هرش، ۲۰۰۹، صص ۸۷-۸۶ و ۱۲۸). پس یک راهبرد اصلی برای تقویت انسجام ملی، ایجاد دانش مشترک در همه شهروندان است.

این دانش مشترک، با رویکرد جامعه‌محور طراحی می‌شود؛ یعنی آموزش دانش پایه و حقایق اساسی درباره کشور، مهم‌تر از کشف و پرورش استعدادها و علایق فردی تک‌تک دانش‌آموز خواهد بود. از این رهگذر، این رویکرد، با برنامه‌هایی که تأکید اصلی آنها بر رشد فردی دانش‌آموزان است و دانش و آموزش «شخصی‌سازی»^۶ می‌شود (فردگرایی^۷ و کودک‌محوری) مخالف است و معتقد است که تکیه کردن بر علایق فردی دانش‌آموزان، شهروندان آینده را در زمینه‌های مدنی و عمومی بی‌سواد بار می‌آورد. آنها صرفاً به صورت محدودتر و در لایه‌های حاشیه‌ای‌تر، به دانش‌ها و ارزش‌های محلی و نیز نیازها، استعدادها و علایق هر دانش‌آموز می‌پردازند. مثلاً، سلیقه‌ها و تفاوت‌های فردی را در هنگام سطح‌بندی ارائه مطالب و یا در قالب تنوع روش‌های ارائه محتوا ملاحظه می‌کنند (هرش، ۲۰۰۹).

محتوای دانش آکادمیک مشترک شامل: حروف الفبا، دستور زبان، املا، معانی واژه‌ها، سیستم محاسباتی و حقایق اساسی درباره جامعه‌ای که به آن تعلق داریم، آداب و رسوم، سنت‌ها، میراث فرهنگی و آرمان‌های ملی کشور است (هرش، ۲۰۰۹، ص ۲۴). سنت‌ها و آداب و رسوم کشور در این دانش مشترک جایگاه خاصی دارند (هرش، ۲۰۰۷، صص ۱۱۱-۱۱۲). در واقع، سنت‌های یک جامعه محصول خرد تاریخی^۸ آن جامعه هستند و در دیدگاه محافظه‌کار، بر خرد فردی تک‌تک اعضای جامعه برتری دارند، این سنت‌ها راهنمای ارزش‌گذاری و عمل برای شهروندان جامعه محسوب می‌شوند. از این رو، لازم است که دانش‌آموزان آگاهی کامل و گرایش مثبت نسبت به تاریخ و میراث فرهنگی کشور

1. Commonality
2. Common Knowledge
3. Core Curriculum
4. Yandell
5. Gibb
6. Personalization
7. Individualism
8. Historically Gained Wisdom

و سنت‌های دیرینه جامعه‌شان پیدا کنند (یاندل، ۲۰۱۷). لذا درس تاریخ جایگاه برجسته‌ای در میان مواد درسی پیدا می‌کند (هرش، ۲۰۰۷، صص ۷۲-۷۰) و لازم است بسیار با کیفیت آموزش داده شود.^۱

با توجه به ضرورت فراهم کردن سرمایه فکری مشترک، رویکرد تربیت سیاسی محافظه‌کار، محتوا - محور است و محافظه‌کاران آموزشی با فرمالیسم^۲ مخالف‌اند و معتقدند که آموختن صرف یک مجموعه مهارت مانند مهارت تفکر خلاق، تفکر انتقادی، و... بدون آموزش محتوای غنی، فایده چندانی ندارد و به تربیت شهروندی منجر نخواهد شد و لذا اصطلاحات پرزرق‌وبرقی مانند «کنجکاوی فعال» نباید اهمیت یادگیری «حقایق صرف» را تحت‌الشعاع قرار دهد. براین اساس، آنها با نظریه سازنده‌گرایی،^۳ یادگیری عملی، آموزش مبتنی بر تحقیق و یادگیری مشارکتی مخالفند و معتقدند که آزادی زیاد کودکان در انتخاب پروژه‌ها و موضوعات‌شان منجر به بی‌نظمی، عدم انسجام و کندی در فرایند یادگیری و در نتیجه، افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (هرش، ۲۰۰۷، صص ۶۸-۶۷). آنها بهترین شیوه آموزش حقایق و واقعیت‌ها^۴ را استفاده از کتاب‌ها و منابع مکتوب و نظری می‌دانند (هرش، ۲۰۰۹، ص ۳۱) و بنابراین، شیوه تدریس‌شان بیشتر انتقال محتوا و حافظه محوری است (هرش، ۱۹۹۶، ص ۸۶). تلاش برای ارتقای روش‌های تدریس نیز معطوف به چگونگی ارائه مؤثرتر محتوا و تثبیت کامل‌تر آن در اذهان هستند (ر. ک. گیب، ۲۰۱۵، ص ۱۶) البته برخی محافظه‌کاران می‌پذیرند که یادگیری مبتنی بر حفظیات، به‌تنهایی ممکن است کافی نباشد و لذا، ترکیبی از توضیح شفاهی و نمایش عینی را پیشنهاد می‌کنند (هرش، ۱۹۹۶، ص ۸۶)؛ اما در هر صورت، اصل بر آموزش نظری است. در ارتباط با محتواهایی که لازم است آموزش (انتقال) داده شود، معلم‌ها نقش مرجع اصلی را ایفا می‌کنند و باید الگویی شایسته برای دانش‌آموزان باشند (میلر،^۵ ۱۳۸۶). آنها پاسدار آرمان‌های جامعه، حافظ اتحاد و همبستگی کشور و سازندگان شهروندان آینده تلقی می‌شوند (هرش، ۲۰۰۷، صص ۱۳۵-۱۳۴). در مقابل، دانش‌آموزان نیز باید پیرو معلم باشند و خودشان را با الزامات برنامه درسی و انتظارات جامعه سازگار کنند. چنین رابطه‌ای میان معلم و شاگرد، به‌مرور روحیه پیروی و احترام به سلسله‌مراتب را که یکی از اصول مهم در تربیت سیاسی محافظه‌کار است، در دانش‌آموزان تقویت می‌کند.

آموزش زبان مشترک - اقدام دیگر مدرسه در راستای تقویت انسجام ملی آموزش زبان مشترک و ملی است. از آنجاکه برای تمام شهروندان لازم است که در عرصه عمومی، صرفاً به زبان ملی صحبت کنند (نه زبان‌های محلی و خاص)، بنابراین، مدارس نیز وظیفه دارند که زبان ملی استاندارد را آموزش دهند و دانش‌آموزان را از صحبت کردن با هر لهجه دیگری، صرفاً به این علت که با آن راحت هستند، بازدارند (هرش، ۲۰۰۹، صص ۹۴ و ۹۹). از آنجاکه مکالمات رسمی (از جمله مصاحبه‌های مهم و...) نیز با زبان ملی انجام می‌شوند، تسلط بر زبان ملی کشور، برابری در استفاده از فرصت‌ها و عدالت اجتماعی را نیز زمینه‌سازی می‌کند (هرش، ۲۰۰۷، صص ۱۱۲-۱۱۱) و موضوع مهمی است. زدودن خرده فرهنگ‌ها - در راستای تقویت یکپارچگی ملی، نظام تربیت سیاسی محافظه‌کار، بر آموزش فرهنگ عمومی و ملی و ایجاد هسته مدنی مشترک^۶ به جای دامن زدن به خرده فرهنگ‌ها، قومیت‌ها، نژادها و احزاب تأکید می‌کند. دانش‌آموزان فارغ از قومیت یا ریشه اجدادی‌شان، باید اصول مدنی مشترک را بیاموزند و خود را با آن هماهنگ کنند. هر گونه وابستگی و تعصب محلی باید از مجامع عمومی دور شود. حتی برای تقویت هویت اجتماعی دانش‌آموزان، باید آنها را تشویق کرد که به‌جای عضویت و فعالیت در گروه‌های فرعی، در فعالیت‌های ملی بزرگتر شرکت کنند. خلاصه آن‌که مدرسه باید گزینه قبیله‌گرایی را که با بی‌زاری ذاتی و بدبینی نسبت به «دیگری»^۷ همراه است، کاهش

دهد یا از بین ببرد و «دیگری» را به «ما»^۱ تبدیل کند (تقویت حس گروه بودن)؛ و نژاد و قومیت و جنسیت را به حوزه خصوصی محدود نماید (هرش، ۲۰۰۹). از این رو، خرده‌فرهنگ‌ها نادیده گرفته می‌شوند.

آموزش یک دین ملی^۲ - کار دیگری که نظام تربیتی در راستای تقویت اتحاد باید انجام دهد، آموزش یک دین مدنی جدید و واحد، یعنی یک «دین سیاسی عمومی»^۳ به جای تنوع ادیان موجود در جامعه است؛ زیرا به‌زعم آنها تنوع ادیان و تعصب نسبت به آنها، اتحاد و انسجام اجتماعی را تهدید می‌کند. این دین مدنی عبارت است از احترام به قوانین میهن‌پرستانه و سکولار، و تعهد به قانون اساسی کشور که بر هر تعهد دینی دیگری اولویت می‌یابد (هرش، ۲۰۰۷؛ ۲۰۰۹). لذا تکثر مذهبی پذیرفته نیست.

ایجاد غرور ملی و میهن‌پرستی - ایجاد غرور ملی و میهن‌پرستی^۴ از دیگر برنامه‌های نظام‌های تربیت سیاسی محافظه‌کار برای شکل‌گیری هویت ملی است؛ که می‌تواند از طریق تقویت علاقه به تاریخ و سنت‌های کهن کشور، تسلط بر زبان ملی، ایجاد نگرش مثبت درباره حکومت و نگرش مثبت نسبت به نیروهای مسلح کشور (پلیس، نیروهای نظامی و ارتش) به دانش‌آموزان تحقق یابد (کامرون، ۲۰۰۹). چنین گرایش‌هایی را می‌توان گونه‌ای از ملی‌گرایی دانست. بدین ترتیب، ناسیونالیسم جایگاه پذیرفته‌شده‌ای در رویکرد محافظه‌کار دارد، ایالت‌های گوناگون را در قالب فدراسیونی واحد متحد می‌کند و گروه‌های مختلف را در حوزه عمومی، وفادارانه به یکدیگر متصل می‌سازد، و در عین حال، در حوزه خصوصی، آزادی و خودمختاری افراد را محفوظ می‌دارد (هرش، ۲۰۰۹، ص ۶۷). در همین راستا، میهن‌پرستی نیز با ملی‌گرایی پیوند می‌خورد و ارزشی ستودنی است و یک مزیتی تکاملی به شمار می‌رود. مدرسه در حمایت و ترویج میهن‌پرستی نقش مهمی برعهده دارد؛ زیرا تعهد عاطفی^۵ نسبت به هموطنان باید از سنین کودکی در افراد نهادینه شود؛ نه اینکه صرفاً نوعی انسان‌دوستی سطحی در دوره بزرگسالی به وجود آید (هرش، ۲۰۰۷، صص ۱۳۵-۱۳۱). میهن‌پرستی نیز نقش مهمی در انسجام ملی ایفا می‌کند.

ارزشیابی استاندارد ملی - با توجه به ضرورت آموزش محتوای استاندارد و واحد به همه دانش‌آموزان یک کشور، برگزاری آزمون‌های استاندارد نیز برای سنجش یادگیری و پشتیبانی از فرایند آموزشی ضروری است (هرش، ۱۹۹۶، ص ۱۷۷). لذا ارزشیابی‌ها به صورت ملی هستند.

با توجه به ضرورت آموزش همگانی، استاندارد و اجباری در سراسر کشور، لازم است که، تربیت سیاسی از مقطع ابتدایی آغاز شود، و برای همه کودکان جامعه، رایگان باشد. مدارس از حمایت مالی دولت برخوردار خواهند بود و در عوض، با یک سیستم اداری مشترک و سراسری اداره می‌شوند و کتاب‌های درسی یکسان در اختیار همه دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (هرش، ۲۰۰۷، صص ۱۳۴-۱۰۹). در نتیجه، نظام تربیتی عمومی و متمرکز است. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که قسمت‌های مختلف برنامه تربیت سیاسی، در راستای تقویت اتحاد و انسجام ملی با هم هماهنگ هستند.

مؤلفه انسجام ملی در رویکرد تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک

انسجام ملی و اهداف رویکرد لیبرالی - بنابر آرمان لیبرالیسم، هدف تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک پرورش شهروندانی است که نسبت به نهادهای سیاسی، ارزش‌ها و هنجارهای دموکراتیک آگاه باشند، برای دفاع از حقوق و آزادی‌هایشان آگاه و توانمند باشند، در عین اختلاف نظر، با همدیگر مدارا کنند و البته در اداره جامعه نیز با هم همکاری و مشارکت نمایند. نتیجه چنین تربیتی، گسترش فرهنگ دموکراسی،

1. Transforming "An Other" into "An Us"
2. A National Religion
3. A Public "Political Religion"
4. Patriotism
5. Cameron
6. Emotional Commitment

توزیع مسئولیت‌ها، تقویت همدلی متقابل، حل و فصل مسالمت‌آمیز اختلافات اجتماعی و مبارزه با خشونت، نژادپرستی و ملی‌گرایی تهاجمی است (البلسکو و البلسکو، ۲۰۱۵). با ملاحظه اهداف تصریح‌شده برای نظام تربیت سیاسی لیبرال دموکراتیک ملاحظه می‌شود که آنچه در این نظام اولویت دارد، تأمین حداکثر آزادی افراد و رفع موانع و زمینه‌سازی جهت بهره‌مندی از این آزادی است؛ در ادامه باید بررسی کرد که این رویکرد تربیت سیاسی، با نظر به سایر مؤلفه‌های برنامه تربیتی، چگونه به انسجام ملی می‌نگرد و می‌پردازد.

برنامه درسی مشترک در ذیل محتوای دانش‌آموزمحور - با توجه به اینکه استقلال یا خودمختاری برای زندگی شخصی، یکی از اصول اساسی نظام‌های لیبرال است، برنامه درسی اجباری که انتخاب آزاد آنها را محدود کند، توجیه‌پذیر نیست. برنامه درسی باید به صورت مشارکتی و به دور از سلطه‌گری والدین، کادر علمی مدرسه، سازمان‌های دولتی و جامعه تنظیم شود (تورنی-پرتا و همکاران، ۱۹۹۹) و متمرکز بر کشف و توسعه علایق دانش‌آموزان باشد (کالن، ۱۹۸۸). آموزش مفاهیم و موضوعات سیاسی نیز باید با آموزش عینی، تجربی، ملموس، و متناسب با علایق و تجارب دانش‌آموز شروع شود تا برایش معنا دار باشد و به تدریج به مسائل پیچیده‌تر گسترش یابد (تورمی، ۲۰۰۶، ص ۲۹).

اما به هر حال، برای زندگی مشترک در جامعه، حتی در جوامع کثرت‌گرا، لازم است که شهروندان جامعه شبیه هم شوند. جامعه‌ای که پر از تفاوت‌ها باشد، به محلی برای درگیری افراد جامعه تبدیل می‌شود. یکی از راه‌ها این است که همه شهروندان آینده، آموزش‌های مشترکی دریافت کنند و «تنوع»، با پرورش برخی اصول اخلاقی مشترک، هدایت و کنترل شود. برای نمونه، حقوق جمعی مشترکی در جوامع وجود دارد که همه شهروندان باید آنها را بیاموزند. همچنین، دانش‌ها، شیوه‌های فکری و الگوهای احساسی مطلوبی وجود دارد که همه شهروندان برای مشارکت شایسته در حکومت دموکراتیک باید آنها را یاد بگیرند. بنابراین، در نهاد تربیتی کثرت‌گرا، می‌توان با آموزش این مشترکات، دیدگاه مدنی مشترکی میان دانش‌آموزان ایجاد کرد؛ و در عین حال، می‌توان در کنار این برنامه درسی مشترک، انواع آموزش‌های ویژه و متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را گنجاند (کالن، ۲۰۰۳). بنابراین، دانش‌آموزمحوری بدین معنا نیست برنامه درسی صرفاً با علایق دانش‌آموز تطبیق داده شود؛ بلکه در طراحی برنامه درسی باید از موضوعات آکادمیک سنتی هم استفاده کرد. اما آنچه مسلم است، اینکه برنامه درسی هرگز نباید محدود به موضوعات سنتی باشد. همچنین، اگر گاهی لازم باشد که والدین، معلمان یا جامعه نظرات‌شان را بر دانش‌آموزان اعمال کنند، این تأثیرگذاری‌ها باید هم‌راستا با اهداف و آرمان‌های خود دانش‌آموز باشد (کالن و وایت، ۲۰۰۲). به‌ویژه، در مقاطع تحصیلی بالاتر، خود دانش‌آموز باید در امور درسی و سایر امور مدرسه به‌طور گسترده‌ای مشارکت کند (کالن، ۱۹۸۸). به تعبیر دیگر، توجه به علایق دانش‌آموز به معنای نادیده گرفتن میراث علمی و فرهنگی نیست. برای اینکه قلمرو علایق دانش‌آموزان گسترش یابد و دنیای‌شان وسیع‌تر شود و رشد کنند، ناگزیر باید با اشکال عمومی‌تر دانش و تجربه یعنی همان میراث فرهنگی آشنا شوند. اما این فرایند باید با روش مناسبی انجام شود. باید به آنها کمک کرد تا نسبت به میراث فرهنگی‌شان علاقه‌مند شوند. در این میان، یک نکته ظریف، انتخاب میراث فرهنگی مناسب برای جامعه‌ای با ملاک‌ها و معیارهای متکثر است. در این شرایط باید بر آن دسته از دستاوردهای انسانی و فرهنگی که برای همه گروه‌ها مطلوب و پذیرفتنی است، تمرکز کرد. برای مثال، می‌توان احتیاطاً و پرهیز از خطر را که ویژگی بسیار ارزشمندی برای تمام انسان‌ها است و موفقیت بیشتری را در زندگی به همراه می‌آورد، به‌عنوان یک سنت و فرهنگ در فرزندان پرورش داد. ولی مداخله معلم در آموزش سنت‌های دیرینه نباید با آزادی شخصی دانش‌آموز ناسازگار باشد (کالن، ۱۹۸۳). لذا می‌بینیم، اساس کار، دانش‌آموزمحوری است که نباید فدای آموزش دانش‌آموز مشترک شود.

پرورش تفکر و عقلانیت - یکی از مهم‌ترین وظایف نظام تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک، پرورش عقلانیت^۱ یا منطقی بودن در دانش‌آموزان است. شناخت عمیق سیستم‌های اجتماعی، درک دیدگاه‌های گوناگون درباره مسائل اجتماعی و سیاسی، به چالش کشیدن فرضیات برای رسیدن به قضاوت‌های مستدل، تمرین مناظره و مفاهمه و تفکر خیال‌ورزانه برای کشف نکات و دیدگاه‌های تازه، جست‌وجوی دیدگاه‌ها و راه‌حل‌های جدید (تورمی، ۲۰۰۶، صص ۲۹-۲۳)، درک نسبت میان نفع شخصی و خیر عمومی، تمایز میان حوزه‌های خصوصی و عمومی و شناختن حد و مرزهای آزادی بیان و آزادی عمل، تقویت تفکر خلاق برای بهبود مستمر راهبردهای حل مسئله (البلسکو و البلسکو، ۲۰۱۵)، همگی نیازمند عقل‌ورزی و تفکر هستند.

علاوه بر این، عقلانیت برای ایجاد تعامل اخلاقی با دیگر شهروندان نیز ضروری است. برای مثال، عقلانیت با مفهوم اخلاقی احترام پیوند دارد؛ به باور لیبرال - دموکرات‌ها، رفتار معقول و منطقی، به کثرت‌گرایی معقول^۲ می‌انجامد و کثرت‌گرایی معقول ایجاب می‌کند که به آزادی و برابری اخلاقی هموطنان احترام بگذاریم. هر فرد باید به‌طور عادلانه دیدگاهش را درباره «خوب» بیان کند، برای آن استدلال بیاورد و در جامعه با دیگران همکاری داشته باشد؛ بدین ترتیب، تحقق مفهوم سیاسی عدالت نیز وابسته به عقلانیت و پذیرش تکثرگرایی معقول است (ادینبرگ^۳، ۲۰۱۶). از این منظر، پرورش عقلانیت برای ایفای نقش شهروندی دموکراتیک، اهمیتی ویژه می‌یابد.

استقبال از تضارب آرا - در رویکرد لیبرال - دموکراتیک تضاد میان نظرات گوناگون نگران‌کننده نیست و بلکه میان آنها، نوعی موازنه یا هماهنگی طبیعی وجود دارد (هیوود، ۱۳۹۴، ص ۶۹). از طریق بحث و تبادل نظر آزادانه، دانش‌آموزان با دیدگاه‌های مختلف آشنا شده، مسائل را از ابعاد گوناگون بررسی می‌کنند، بیان و دفاع از نظرات خود را ضمن احترام به دیگران می‌آموزند، اعتماد به نفس و خودپنداره مثبت در آنها شکل می‌گیرد؛ و در عین حال، از طریق مقایسه نظر خود با دیگران، بهتر متوجه خطاهایشان می‌شوند. بدین ترتیب، تضاد فرصتی برای یادگیری و رشد است و برخی تحقیقات میدانی نیز اثربخشی آن را نشان داده‌اند (سنت^۴، ۲۰۱۹؛ هارل^۵، ۲۰۲۰). با این حال، باید مراقب بود که شیوه ارتباطات در بحث‌های گروهی به‌گونه‌ای نباشد که برخی افراد با اعمال قدرت، دیدگاه‌های دیگران را طرد کنند؛ زیرا این کار اهداف آموزش دموکراسی را بی‌اثر و تضعیف می‌کند. لذا معلمان باید مهارت مدیریت بحث‌های چالشی در کلاس را کسب کنند (کامیکا^۶، ۲۰۲۰) و محیطی دموکراتیک فراهم کنند.

تقویت تساهل - تساهل یکی از ارزش‌های اخلاقی کلیدی در رویکرد لیبرال - دموکراتیک است (رابرتز^۷، ۲۰۱۷) و به معنای پذیرش و تحمل چیزی است که خلاف نظر ماست و به آن معترضیم؛ اما این اعتراض همراه با خویشتن‌داری است و از طرد یا نابودسازی آن عقیده یا اندیشه پرهیز می‌کنیم. بنابراین، فرد متساهل گرایش به اعتراض یا سرکوب عقیده مخالف را کنترل می‌کند؛ که نوعی عقل‌ورزی است (مقدمه نامه‌ای در باب تساهل جان لاک، ۱۳۷۷، صص ۸-۷). براساس خطاپذیری انسان‌ها و عدم اطمینان معرفتی درباره درستی یا نادرستی عقاید و آموزه‌ها، عقل حکم می‌کند که از سرکوب خشونت‌آمیز عقاید مخالف پرهیز شود.^۸

احساس مسئولیت در قبال خیر عمومی - در نظام دموکراتیک، از آنجاکه ناآگاهی یا بی‌تفاوتی شهروندان نسبت به زندگی جمعی و مسائل سیاسی، دموکراسی را شکننده خواهد کرد (البلسکو و البلسکو، ۲۰۱۵)، یکی از مهم‌ترین موضوعات، توانایی تشخیص و پایبندی به خیر عمومی است. دانش‌آموزان باید بتوانند خیر و مصلحت عمومی را تشخیص دهند و مطابق با آن در امور سیاسی مشارکت کنند و رأی بدهند.

1. Reasonableness
2. Reasonable Pluralism
3. Edenberg
4. Sant
5. Harell
6. Camicia
7. Roberts

در این صورت، اراده آنها بازتابی از اراده عمومی خواهد بود؛ و دموکراسی زمانی به معنای واقعی محقق می‌شود که اراده عمومی در کشور حاکم شود. اما اگر مشارکت سیاسی، صرفاً جهت کسب و تضمین منافع فردی و صنفی باشد، اراده‌های خصوصی مسلط خواهند شد (بشیریه، ۱۳۸۸، ص ۴۶). علاوه بر استفاده صحیح از حق رأی، شهروندان باید هوشیاری، جسارت و شجاعت انتقاد از اقدامات نادرست یا زیان‌بار حکومت را نیز داشته باشند و بتوانند وظایف سیاسی‌شان را به‌درستی ایفا کنند (عالم، ۱۳۷۳، صص ۳۱۳-۳۱۴). این امور، اعضای جامعه را به هم پیوند می‌دهد.

وفاداری و میهن پرستی - در جامعه کثرت‌گرا و لیبرال، انسجام اجتماعی یک مسئله اساسی است. کودکانی که از فرهنگ‌های مختلف هستند، ممکن است در بزرگسالی، ارزش کمتری برای عضویت در جامعه بزرگتر قائل شوند و حس وفاداری به جامعه اصلی در آنها ضعیف باشد؛ و اگر این روند ادامه یابد، جامعه به تدریج از هم می‌پاشد. باید شهروندانی تربیت کرد که گاهی برخی از منافع شخصی‌شان را فدای یکپارچگی و قدرتمندی کشور کنند. برای تقویت روحیه جمعی، می‌توان از منطق منفعت‌گرایی و منافع مشترک، استفاده کرد؛ برای مثال، مردم را با استفاده از ادبیات علمی متقاعد کنیم که در صورت نبود وحدت، از نظر اقتصادی با مشکل جدی روبه‌رو خواهند شد. اما واقعیت این است که در جامعه متنوعی که انگیزه اعضایش از همکاری، کسب سود است، و علایق و منافع (اهداف) افراد نیز متنوع و گاه متضاد است، دستیابی به یکپارچگی کار دشواری است (کالن، ۱۹۹۱). جان رالز برای حل مسئله وحدت و ثبات اجتماعی، رعایت عدالت^۱ به منزله انصاف^۲ را جایگزین فایده‌گرایی می‌کند (رالز، ۱۹۸۵ و ۱۹۸۷). براین اساس، جامعه عرصه‌ای برای همکاری عادلانه میان شهروندان آزاد و برابر است؛ همه افراد حقوق و آزادی‌های اساسی برابر دارند و باید به یکدیگر احترام بگذارند (رالز، ۱۹۷۱، ص ۲۲۷). هر زمان که عدالت با ارزش‌های دیگر در تعارض قرار گیرد، مردم باید عدالت را ارزش اصلی بدانند (همان، ص ۳۰۴). اما دو مشکل اساسی در این زمینه وجود دارد: اول اینکه، همه اعضای جامعه باید بر اصل عدالت توافق داشته باشند؛ زیرا در غیر این صورت، بسیاری از شهروندان، خود را قربانی بی‌عدالتی ساختاری خواهند دانست. دوم اینکه، همه به اصول عدالت پایبند باشند. این موارد نشان می‌دهد که مشکل عدم انسجام به‌راحتی حل‌شدنی نیست. از این‌رو، شاید در شرایط کثرت‌گرایی بهتر باشد که فضایل عمومی و مدنی خاصی در نسل جدید پرورش یابد که از اساس، هویت سیاسی مشترک ایجاد کند، و «من»ها را به «ما» تبدیل نماید. مثلاً، آموزش همدلی کمک می‌کند که از قضاوت عجولانه، برجسب زدن، گناهکار دانستن یا محکوم کردن قاطع و شدید دیگران بپرهیزیم و به سمت دوستی مدنی و اتحاد سیاسی سوق یابیم (کالن، ۱۹۹۱)؛ گرچه با توجه به تنوع در نظام‌های ارزشی نسبی‌گرا، تحقق این نیز کار آسانی نیست.

فراتر از داشتن اتحاد و انسجام و علایق مشترک، مسئله میهن‌پرستی و فداکاری است. میهن‌پرستی در نظام لیبرال - دموکراتیک به منزله احساس همبستگی و تمایل به همیاری براساس همدات‌پنداری با دیگران در جامعه‌ای سیاسی تعریف می‌شود (تیلور،^۳ ۱۹۸۹، ص ۱۶۶). اما پرسش اصلی این است که در جامعه‌ای که سرشار از تنوع و تکثر است، اعضا چگونه می‌توانند حس وفاداری به میهن داشته باشند؟ گرچه عدالت به‌عنوان راه‌حلی برای انسجام اجتماعی پیشنهاد می‌شود، اما در جامعه کثرت‌گرا، این ایده برای ایجاد وفاداری میان شهروندان کافی نیست. شهروندانی که عدالت را تجربه کرده و آموخته‌اند، لزوماً میهن‌پرست نخواهند شد. باین حال، تقویت میهن‌پرستی و آماده‌سازی شهروندان آینده برای فداکاری در راه میهن، ضرورتی تربیتی است.^۴

آموزش عملی ارزش‌های دموکراتیک - در رویکرد تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک، گرچه آموزش مستقیم مفاهیم سیاسی و مدنی از

1. Justice
2. Fairness
3. Taylor

۴. البته میهن‌پرستی در حالت افراطی‌اش برای بسیاری از روشنفکران جهان‌وطن غربی، مفهوم جالبی نیست؛ و حتی به نظر می‌رسد که بین لیبرالیسم و میهن‌پرستی تنش اساسی یا حتی ناسازگاری وجود داشته باشد (رالز، ۱۹۸۷).

طریق دروسی مانند تاریخ، ادبیات و علوم اجتماعی ضروری است (پارکر،^۱ ۱۹۸۷)، اما دموکراسی باید عملاً هم تمرین شود. ارتباط معلم با شاگردان و حتی الگوهای اداره مدرسه باید مبتنی بر بحث و تبادل نظر جمعی، احترام به نظرات دیگران و اصول اخلاقی باشد (ملین و فارنن،^۲ ۱۹۹۶) و نظام سلسله‌مراتب قدرت، جای خود را به روابط برابری بدهد و مهارت‌هایی همچون: آشنایی با قوانین، همگرایی منافع، تشخیص علایق مشترک، تقویت هوش انتقادی و حل مسئله مشارکتی با روحیه‌ای علمی در شهروندان را تقویت کند (کالن و وایت، ۲۰۰۲). این کار از طریق اجرای فعالیت‌های جذاب و رضایت‌بخش در مدرسه و حتی خارج از مدرسه همچون مشارکت در فرایندهای تصمیم‌گیری در انجمن‌ها، عضویت در باشگاه‌ها، انجام بازدیدها و سفرها، تعاملات بین مدارس، اجرای پروژه‌های تحقیقاتی خارج از مدرسه، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی داوطلبانه، فعالیت‌ها و برنامه‌های مذهبی، ملاقات با مقامات محلی، پوشش‌های اجتماعی و نظایر اینها ممکن می‌شود (البلسکو و البلسکو، ۲۰۱۵).

ارزشیابی منعطف - در رویکرد دموکراتیک، ارزشیابی نباید ابزاری برای اعمال اقتدار و تحمیل یادگیری محتوایی باشد که یک گروه مسلط آن را طراحی کرده باشند. ارزشیابی منعطف باید: فضایی را ایجاد کند که نظرات و صداها متنوع شنیده شود، مهارت‌های تفکر، نقد، حل مسئله و خلاقیت را ارزیابی کند (نه صرفاً یادگیری محتوای درسی را)، از ارزیابی مشارکتی، ارزیابی همتایان و خودارزیابی به میزان بیشتری استفاده شود (شوهامی،^۳ ۲۰۰۱). و میان احترام به آزادی دانش‌آموز و انتظار تسلط بر دانش مشترک، تعادل برقرار کند.

مقایسه مؤلفه انسجام ملی در دو رویکرد

براساس یافته‌ها، انسجام ملی برای هر دو رویکرد تربیت سیاسی غربی، مهم است و در هر دو برنامه تربیتی انعکاس یافته است. اما در رویکرد محافظه‌کار، به منزله هدف اساسی تربیت سیاسی مطرح است؛ در حالی که در رویکرد لیبرال - دموکراتیک، هدف اساسی چیز دیگری (حداکثر آزادی فردی) است و انسجام ملی نیز گرچه یک ضرورت است، ولی در عین حال، یک «مساله» است که باید برای حل آن، فکری کرد. تربیت سیاسی محافظه‌کار اساساً به دنبال «ملت‌سازی» است؛ و هویت ملی را - از طریق ایجاد یک سیستم فکری و ارزشی واحد - در شخصیت شهروندان «نهادینه» می‌کند؛ ولی نظام تربیتی لیبرال - دموکراتیک به دنبال پرورش شهروندان آزاد و آگاه و مسئولیت‌پذیر (جهت مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی) است؛ و در بستر یک سیستم فکری و ارزشی تکثرگرا، ایفای مسئولیت مشارکت جمعی را از طریق قرارداد اجتماعی محقق می‌سازد؛ نه از طریق هویت‌سازی.

برای درک بهتر این نکته باید به این نکته اشاره کرد که محافظه‌کاران ایده «قرارداد اجتماعی» را یک توهم قلمداد می‌کنند؛ آنها برای عقل فردی، در مقایسه با عقل جامع‌تر نهفته در سنت‌ها یا مذهب، ارزش زیادی قائل نیستند و برخلاف مدرنیست‌ها، معتقدند که انسان با عقل و رای فردی خود - که اسیر دام شهوت‌ها و خواسته‌های نفسانی است - نمی‌تواند به حقیقت پی ببرد، نمی‌تواند جهان پیچیده را درک کند، نمی‌تواند درباره امور اجتماعی داوری کند؛ و بنابراین، نهادهای اجتماعی محصول عقل نوع انسان هستند؛ نه حاصل قرارداد اجتماعی؛ و ایده قرارداد اجتماعی توهمی بیش نیست (بشیریه، ۱۳۸۸، ص ۱۷۸).

از آنجاکه نظام محافظه‌کار بیشتر متمرکز بر محافظت، بقا و حفظ ثبات است و آن را در گرو اتحاد اعضای جامعه می‌داند، ذاتاً جمع‌گراست؛ و انسجام ملی را هدف اساسی نظام تربیت سیاسی قرار می‌دهد، و با عنایت به این که عنصر «هدف» به سایر مؤلفه‌های برنامه تربیتی جهت می‌دهد، به نظر می‌رسد که سایر مؤلفه‌ها (محتوا، روش تدریس، روش ارزشیابی و...) نیز هم‌جهت و هماهنگ با آن هدف، چیده شده‌اند. اما باید دید در این رویکرد تربیتی غربی و با این شکل خاص، این هدف به چه بهایی تأمین می‌شود و می‌تواند با چه آسیب‌هایی همراه باشد.

1. Parker
2. Melin & Farnen
3. Shohamy

در واقع، نظام تربیت سیاسی محافظه‌کار، با وجود مزایایی همچون: اهتمام جدی به حفظ فرهنگ، سنت‌ها، و ارزش‌های دیرینه جامعه؛ توجه به دروس علوم انسانی مانند: تاریخ و تمدن، جغرافیا، زبان و ادبیات؛ تقویت غرور ملی، و وفاداری؛ و آموزش برابر و عادلانه برای تمام کودکان یک سرزمین، در عین حال، با آسیب‌ها و محدودیت‌هایی نیز همراه است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: بی‌اعتنایی به: پرورش هویت فردی، استعدادها و علایق افراد، اراده و انتخاب فردی و مؤلفه آزادی و استقلال فردی؛ تأکید افراطی بر: «انتقال» محتوای آموزشی (منفعل انگاشتن دانش‌آموزان) و یادگیری حافظه‌محور؛ غفلت از پرورش تفکر، بی‌توجهی به پیچیدگی فرایند یادگیری و نادیده گرفتن فرصت‌های یادگیری فعال؛ استانداردسازی افراطی برنامه درسی و نادیده گرفتن خرده‌فرهنگ‌ها (که از یک‌سو نادیده گرفتن بخشی از ساختار اجتماعی و خلاف عدالت اجتماعی است و از سوی دیگر، غنای برنامه درسی را محدود می‌کند)؛ فروکاستن جایگاه مدرسه به محلی برای بازتولید صرف نظام ارزشی موجود و پذیرش بی‌چون‌وچرای سنت‌های قدیمی، محدود نمودن خلاقیت معلمان، عدم چابکی سازمانی و ترس از تغییر و نوآوری؛ پرهیز از تعامل با دنیای وسیع‌تر پیرامون.

از سوی دیگر، نظام تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک به دنبال پیش‌روندگی، تنوع و تکثر بوده، مبتنی بر آزادی، خودمختاری و فردگرایی است و در عین حال، به دلیل ضرورت حفظ جامعه نیز ادعا دارد که در عین دانش‌آموزمحوری، دانش‌مشرکی را هم در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا علاوه بر پیگیری رشد شخصیت فردی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی را نیز رشد دهد. گرچه به اعتقاد خود حامیان این رویکرد نیز، ایده دانش‌مشترک و آموزش مدنی مشترک، خود، محدودیت‌های شدیدی بر اصل کثرت‌گرایی تحمیل می‌کند (کالن، ۱۹۹۱) و تا حد زیادی با آن ناسازگار است.

این رویکرد تربیت سیاسی نیز در عین برخورداری از نقاط مثبتی همچون: توجه به علایق و خواسته‌های دانش‌آموزان، پرورش خوداتکایی، شخصیت مستقل و خودانگیختگی دانش‌آموزان، توجه به پرورش تفکر، دادن ابتکار عمل به معلم، و پرورش شهروندان مشارکت‌جو و فعال در برابر حکومت، با مشکلات و محدودیت‌های جدی در ارتباط با تقویت انسجام ملی مواجه است.

لیبرالیسم به منزله یک فلسفه‌ای سیاسی، سازمان سیاسی جامعه را براساس ارزش‌های انحصاری انتخاب و رفاه فردی استوار می‌کند. در چنین شرایطی، باید میان فردگرایی لیبرالی و دغدغه‌مندی نسبت به اجتماع تعادل برقرار کرد. به بیان دیگر، لیبرالیسم هم به دنبال تحقق خواسته‌های فردی است و هم، در پی حفظ اتحاد و یکپارچگی جامعه. با تمام پیشنهادها و عملی که از طرف حامیان این رویکرد مطرح می‌شود، دشوار است که فرد با وجود آزادی‌های فردی و انتخاب‌های آزادانه، با ارزش‌های جامعه همخوانی و سازگاری پیدا کند. همان‌طور که حتی برخی از طرفداران این رویکرد معتقدند، فردگرایی لیبرالیستی ممکن است منجر به زندگی‌های منفرد و بی‌ریشه شود و انسجام اجتماعی را مختل کند (کالن، ۲۰۱۵). در چنین شرایطی، ایده دوستی مدنی هم برای ایجاد اتحاد سیاسی، امری دشوار است؛ زیرا هم‌راستا یا مکمل بودن اهداف همه اعضای جامعه عملاً ممکن نیست (کالن، ۱۹۹۱)؛ و تعارض ارزش‌ها چیزی نیست که به سادگی بتوان از کنار آن گذشت. در ارتباط با جمع میان نفع فردی و خیر عمومی نیز بسیاری از لیبرال‌ها، هرگونه تصویری از خیر عمومی را رد می‌کنند و بر این باورند که اهداف ارزشمند و پذیرفتنی بسیار متنوعی وجود دارد و بنا بر اصل خودمختاری، هرکس می‌تواند به انتخاب خود هریک از آنها را دنبال کند (وایت، ۱۹۹۰؛ نورمن، ۱۹۹۴). حتی در برخی از خوانش‌های خودمختاری، برخی از اهداف زندگی را می‌توان بدون تایید جامعه هم، دنبال کرد. بنابراین، به نظر می‌رسد که خودمختاری با پابندی به خیر عمومی ناسازگار است و نظام تربیت سیاسی نمی‌تواند همزمان هر دو اینها را پرورش دهد لذا به لحاظ هدف‌گذاری تربیتی و اجرای برنامه‌ها دچار تناقض می‌شود.^۲

به همین نسبت، پرورش احساسات ملی، علاقه‌گروهی مشترک یا میهن‌پرستی نیز با فردگرایی و خودمختاری و حفظ هویت‌های کاملاً مجزا در تضاد است (کالن، ۱۹۹۱).

کثرت‌گرایی و احترام به تنوع فرهنگی، نیز با اتحاد اجتماعی چالش دارد. مردم با ارزش‌های متضادی که آنها را از یکدیگر جدا می‌کند، در کنار هم زندگی می‌کنند و هر کدام سرسختانه به ارزش‌های خودشان وفادارند. فاصله ارزشی و حتی تضاد منافع می‌تواند منجر شود که افراد احساس کنند که با هم غریبه هستند یا حتی از ارزش‌های همدیگر متنفر باشند. گاهی این اختلافات به افزایش احساسات تفرقه‌افکنانه و تعارضات سیاسی تبدیل می‌شود و افراد برای تحقق جاه‌طلبی‌های فرهنگی و سیاسی‌شان با یکدیگر رقابت می‌کنند. برای رفع این مشکل، گاهی لیبرال‌ها پیشنهاد می‌دهند که تنوع فرهنگی در جامعه محدود شود. مثلاً، از نظر سیاسی فقط طیف محدودی از باورهای مذهبی که خیلی متعصبانه نباشند، قابل قبول باشند تا از رویارویی شدید پیروان آنها جلوگیری شود. اما این کار در نهایت، جامعه را به سمت مونیسیم فرهنگی^۱ (تک‌فرهنگی) پیش می‌برد (کالن، ۱۹۹۱) که خود، با کثرت‌گرایی در تضاد است. بنابراین، تساهل‌ورزی نیز در جوامع چندفرهنگی، دشوار است. با توجه به موارد ذکرشده، به نظر می‌رسد که لیبرالیسم از انسجام نظری کافی برخوردار نیست؛ و تمام این اشکالات و چالش‌ها، به نظام تربیتی لیبرال - دموکراتیک نیز تسری می‌یابد.

جمع‌بندی

نظام‌های سیاسی و تربیت سیاسی گوناگون، هر یک به نحوی دغدغه انسجام را دارند. این تحقیق با مقایسه دو نظام تربیت سیاسی غربی: رویکرد محافظه‌کار و رویکرد لیبرال - دموکراتیک نشان داد که جایگاه و نحوه پرداختن به آن موضوع می‌تواند در نظام‌های تربیت سیاسی مختلف، متفاوت باشد.

نظام محافظه‌کار، حفظ انسجام ملی را مهم‌ترین دغدغه خود می‌داند و به‌صورت منسجم‌تری این هدف را دنبال می‌کند؛ ولی در نهایت، به دلایلی که مورد بحث قرار گرفت، محدودیت‌های شدیدی بر رشد همه‌جانبه فرد و جامعه تحمیل می‌کند، پتانسیل‌های زیادی را در جامعه بدون استفاده می‌گذارد و در غیاب پرورش تفکر، منجر به پرورش میهن‌پرستانی بدون منطق و خردورزی کافی می‌شود.

نظام تربیت سیاسی لیبرال - دموکراتیک نیز، گرچه برای انسجام ملی، وفاداری و میهن‌پرستی اهمیت قائل است و در آن راستا تلاش‌هایی انجام می‌دهد؛ ولی به دلایل مبنایی (ابتنای آن رویکرد بر فردگرایی، آزادی فردی و خودمختاری) در عمل چندان با موفقیت قرین نیست و حامیان مختلف آن در تلاشند تا این «مسأله» را به نحوی حل کنند. به هر حال، به نظر می‌رسد که این فقدان انسجام و مشکل سردرگمی در دانش‌آموزان و به عبارتی، در شهروندان آینده یک مسأله جدی است. لذا هر دو رویکرد تربیت سیاسی غربی، دچار مشکلات و چالش‌های جدی هستند.

پژوهش‌های بیشتر راجع به راهکارهای برون‌رفت و حل چالش‌های به‌دست‌آمده در این تحقیق، همچنین، بررسی سایر الگوهای بدیل در جهان و به‌ویژه، الگوی تربیت سیاسی در اسلام جهت تقویت انسجام ملی، و عرضه الگوهای بومی و قابل رقابت به جهان، در گام‌های بعد، می‌تواند جنبه‌های دقیق‌تری از این بحث را روشن کند و به‌خصوص، راهکارهای بدیلی در اختیار دیگر کشورهای جهان نیز قرار دهد.

منابع

۱. الیاس، جان. (۱۳۸۵). فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه عبدالرضا ضرابی. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
۲. برلین، آیزیا (۱۳۶۸). چهار مقاله درباره آزادی. ترجمه محمدعلی موحد. تهران: خوارزمی.
۳. برلین، آیزیا (۱۳۷۱). در جستجوی آزادی؛ در گفت‌وگو با رامین جهانگللو. ترجمه خجسته کیا؛ تهران: گفتار.
۴. بشیریه، حسین (۱۳۸۴). آموزش دانش سیاسی مبانی علم سیاست نظری و تأسیسی. تهران: نگاه معاصر.
۵. بشیریه، حسین (۱۳۸۸). تاریخ اندیشه‌های سیاسی قرن بیستم؛ لیبرالیسم و محافظه‌کاری. تهران: نی.
۶. حیدری نیا، قاسم (۱۳۸۸). لیبرالیسم: بررسی سیر تحولات. تبریز: ستوده.
۷. رالز، جان (۱۳۸۵). عدالت به مثابه انصاف: یک بازگویی. ترجمه عرفان ثابتی. تهران: ققنوس.
۸. عالم، عبدالرحمن (۱۳۷۳). بنیادهای علم سیاست. تهران: نی.
۹. قادری حاتم (۱۳۷۹). اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم. تهران: سمت.
۱۰. لاک، جان (۱۳۷۷). نامه‌ای در باب تساهل. ترجمه شیرزاد گلشاهی کریم. تهران: نی.
۱۱. لاک، جان (۱۳۸۷). رساله‌ای در باب حکومت. ترجمه حمید عضدانلو. تهران: نی.
۱۲. لیبی، محمدمهدی (۱۳۸۷). لیبرال‌دموکراسی؛ آرزوی ناتمام. تهران: نقد افکار.
۱۳. میلر، جی. پی. (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه‌دستی. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
۱۴. هیوود، اندرو (۱۳۹۴). سیاست. ترجمه عبدالرحمن عالم. تهران: نی.
15. Albulcscua, M.; Albulcscua, I. (2015). Over tones in Contemporary Educational Theory and Practice: Education for Democratic Citizenship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, pp. 96 – 101.
16. Bock, R. et al. (Eds.). (1995). *Social and Cultural Forms of Modernity*. Polity Press.
17. Callan, E. (1983). Interests and the Curriculum. *British Journal of Educational Studies*, XXXI (1), February 1983. Edmonton.
18. Callan, E. (1988). *Autonomy and Schooling*. McGill-Queen's University Press.
19. Callan, E. (1991). Education Building. 5-10 9, North, Edmonton, Alberta, T6G 2G5, *Canada Studies in Philosophy and Education* 11, pp. 65-87, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
20. Callan, E. (2003). The Politics of Difference and Common Education. In: *Education, Knowledge and Truth Beyond the postmodern impasse*. David Carr (Ed.). pp. 145-158. London: Routledge.
21. Callan, E. (2015). Debate: Liberal Virtues and Civic Education. *Journal of Political Philosophy*, 23(4), pp. 491–500.
22. Callan, E.; White, J. (2002). A Companion to the Victorian Novel. In: *Liberalism and Communitarianism*. Patrick Brantlinger, William B. (Eds.). pp 95-109. Blackwell Publishers Ltd.
23. Cameron, D. (2009). *Proud to Be British* (Blogpost). <https://www.conservativehome.com/platform/2009/07/david-cameron-proud-to-be-british.html>.
24. Camicia, S. P. (2020). Understanding Conflict in Education for Democracy. A Response to “The Value of Conflict and Disagreement in Democratic Teacher Education”. *Democracy and Education*, 28 (2), Article 8.
25. Chau, R. (2009). *Liberalism: A Political Philosophy*. 26 November 2009. <https://www.mannkal.org/downloads/scholars/liberalism.pdf>.
26. Diamond, L. (2013) Why wait for democracy? *The Wilson Quarterly* (Winter). Available at: <http://wilsonquarterly.com/stories/why-wait-for-democracy/>.

27. Edenberg, E. (2016). Civic Education: Political or Comprehensive? Chapter 12. *Annu. Rev. Polit. Sci.* 2004. 7., pp. 71–90. Copyright_c 2004 by Annual Reviews. First published online as a Review in Advance on Dec. 16, 2003.
28. Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
29. Gibb, N. (2015). How E.D. Hirsch Came to Shape UK Government Policy. In *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Essays to Accompany E. D. Hirsch's Lecture at Policy Exchange*. Jonathan Simons and Natasha Porter (Eds.), pp. 12–20. London: Policy Exchange.
30. Green, D. (1987). *The New Right: The Counterrevolution in Political, Economical and Social Thought*. London.
31. Harell, K. F. (2020). The value of conflict and disagreement in democratic teacher education. *Democracy & Education*, 29(1), pp. 1–8.
32. Harrison, K.; Boyd, T. (2018). Liberalism. In: *Understanding political ideas and movements*, pp. 195-213. K. Harrison & T. Boyd (Eds.). USA: Manchester University Press.
33. Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
34. Hirsch, E. D. (1996). *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. Anchor Books.
35. Hirsch, E. D. (2007). *How to Educate a Citizen; The Power of Shared Knowledge to Unify a Nation*. USA: Harper.
36. Hirsch, E. D. (2009). *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
37. Klingemann, H. D. (2014). Dissatisfied democrats: Democratic maturation in old and new democracies. In: Dalton R. and Welzel C. (Eds.) *The Civic Culture Transformed*. pp. 116–157. New York: Cambridge University Press.
38. Melin, J.; Farnen, R. (1996) *Authoritarianism and educational content/style: a cross national survey of students from 30 countries*. paper presented to 19th Annual Scientific Meeting of the International Society of Political Psychology, Vancouver, July.
39. Merriam, C. E. (1939). *The New Democracy and the New Desperation*. Chicago: Chicago University Press.
40. Norman, R. (1994) "'I Did it My Way' Some Thoughts on Autonomy", *Journal of Philosophy of Education*, 28(1), pp. 25–34.
41. Oakeshott, M. (1962). *Reasonalism in Politics and Other. Essays*, London: Melhven.
42. Parker, S. (1987). Teacher mediation in school studies. *Journal of Theory and Research in Social Education*, 52(3).
43. Puka, E. (2013). Political Education. The Global Education of Citizen through Active Citizenship. *Studi sulla formazione*, 2-2013, pp. 229-236. Ranson, S. (2018). Education and democratic participation: The making of learning communities. Routledge.
44. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
45. Rawls, J. (1985). Justice as Fairness: Political Not Metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 14, pp. 223-245.
46. Rawls, J. (1987). The Idea of an Overlapping Consensus. *Oxford Journal of Legal Studies*, 7, pp.1-25.
47. Roberts, W. (2017). Liberalism, Tolerance, and the Limits of Inclusion. *Democracy and Diversity Series*, March 22, 2017.
48. Rodee, C. C. T.; Anderson, T. J., Christol, K. (1957). *Introduction to Political Science*. New York: McGraw-Hill.
49. Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review. *Review of Educational Research*, Online, 1–42.
50. Shin, D. CH.; Kim, H. J. (2016). Liberal democracy as the end of history: Western theories versus Eastern Asian realities. *Asian Journal of Comparative Politics*, October 2016, pp 1–21.
51. Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), pp. 373-391.
52. Taylor, R. (1989). Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate. In: N.L. Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

53. Thomas, T.K.C. (2005). Civic and Political Education. In: Bray, M., Koo, R. (Eds.) Education and Society in Hong Kong and Macao; Comparative Perspectives on Continuity and Change. *CERC Studies in Comparative Education*, vol 7, pp 175-200. Springer, Dordrecht.
54. Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J.A. (1999). *Civic education in 24 countries of the world*: Humbult university.
55. Tormey, R. (2006). *Social and Political Education in Senior Cycle*. University of Limerick: NCCA.
56. Welzel, C. (2013). *Freedom Rising: Human Empowerment and the Quest for Emancipation*. New York: Cambridge University Press.
57. White, J. P. (1990). *Education and the Good Life*, London, Kogan Page.
58. Winch, C.; Gingell, J. (1999). *Key Concepts in the Philosophy of Education*. London: Routledge.
59. Yandell, J. (2017). Culture, Knowledge and Power: What the Conservatives have Learnt from E.D. Hirsch. *Changing English*, 24(3), pp. 246-252.
60. Yayla, A. (2024). Liberalism: Foundations and Implications. *Liberal Düşünce*, 29 (113), Winter 2024, pp. 1-27.
61. Yelmaki, R. M. (2013). Curriculum leadership in a conservative era. *educational administration quarterly*, 48(2), pp. 344-366.

