



مقدمه

دیدگاه «اجتماع مراقب»، بیش از چهار دهه است که بسیار رشد کرده. حوزه آن عمدتاً در فلسفه بوده، ولی در حوزه‌های دیگر نیز نفوذ چشم‌گیری داشته است. ترکیبی از این دیدگاه و اخلاق اصول‌گرا را می‌توان در ایده **مک‌این‌تایر** و **پیروان** او مشاهده کرد. این دیدگاه در کشورهای اسکندیناوی، به‌ویژه سوئد مورد اقبال عمومی واقع شده، و چند دهه است که در قالب یک جامعه رفاه و تعاون به منصفه ظهور گذاشته شده است. دیدگاه اجتماع مراقب، بقا و دوام گروه‌های سازمانی (از جمله سازمان‌های فرهنگی و تربیتی) و اتصال آن‌ها را به کل جامعه، مشروط به تقویت اجتماع سازمانی می‌داند. تأکید بر اجتماع، به معنای اخص کلمه، و اعتماد حاصل از آن در آرای مک‌این‌تایر و پیروان او، که نظام تعلیم و تربیت کشورهای پیشرفته‌ای مانند سوئد متکی بر نظریه‌پردازی آنان است، مشاهده می‌شود. آنان با تأکید بر بُعد اجتماعی سازمان آموزش و پرورش، و همچنین فضای آموزشی مدرسه، بر نقش حضور خانواده‌ها در مدارس، حضور دانش‌آموزان در محیط‌های اجتماعی متنوع، و تعامل عاطفی محصلان با دیگر اعیان اجتماعی و فرهنگی، تقویت اجتماع مدرسه‌ای و اعتماد حاصل از آن تأکید فراوان دارند

(trike, 2008: 117-130; MacIntyre, 2007; 2006^a:186-204^b:205-223; Strike, 2005:235-236)

با این توصیف، تکیه بر اجتماعات فنی و سنتی، اختصاص تربیت اخلاقی به خانه و یا اجتماع، و اختصاص آموزش به مدرسه و مؤسسات فنی، و جدا ساختن نقش این دو از یکدیگر، دیگر قابل دفاع نیست. امروزه بحث «مشارکت» میان مدرسه، خانه، و جامعه از مهم‌ترین مباحث تربیتی معاصر است.

(McDill et al, 1969 Carr et al, 2005:258)

کلیدواژه‌ها: اخلاق، تربیت اخلاقی، اجتماع مراقب، جامعه رفاه، فضای اخلاقی

تربیت اخلاقی در آرای مک‌این‌تایر

نظریه اجتماع مراقب

دکتر وحید نقدی

جامعه‌شناس و عضو بنیاد ملی نخبگان



تعریف و تحدید اخلاق در آرای مک‌این‌تایر

در تربیت اخلاقی، تحول مطلوب همان «سلوک اخلاقی» است که با رفتار و کنش اخلاقی تفاوت دارد. در ادبیات موجود، مقوله سلوک اخلاقی غالباً مترادف با مقوله‌های «کنش اخلاقی» و «رفتار اجتماعی» به کار رفته است. از نظر اندیشمندان و فیلسوفان اخلاق (برای مثال، دیویی و مک‌این‌تایر)، تفاوت‌های مفهومی مهمی بین این کلمات وجود دارد. در تفسیر این اندیشمندان، رفتار اخلاقی به مثابه «بخش‌هایی از کنش» است که بدون تفکر و تأمل انجام می‌شود و معنای کمی را در بر دارد. در صورتی که کنش اخلاقی، رفتاری است که توسط نیت عامدانه و تمایل آزاد شخص برانگیخته شده است.

در مقابل، سلوک اخلاقی به معنای چیزی بیش از این است. در خالص‌ترین معنا، «سلوک اخلاقی» الگوی ثابتی از کنش‌هایی است که از تمایلات نسبتاً پایدار شخص ناشی می‌شوند. به علاوه، سلوک اخلاقی در خلال زمان و در گذر از زمینه‌های متنوع گسترش می‌یابد. همچنین به‌طور اساسی در شخصیت او نشانه می‌شود. بنابراین، سلوک اخلاقی اوج و وحدت ارزش‌ها، باورها، و دلواپسی‌های شخص را منعکس می‌سازد و او را نسبت به حفظ این استانداردهای درونی متعهد می‌کند. با این تعریف، در ادبیات معاصر، مفهوم سلوک اخلاقی با مفهوم «منش اخلاقی» در یک صف قرار می‌گیرد. (Arnold, 2008: 283)

ارزش‌ها، در ادبیات موجود، عموماً همان فضایل اخلاقی هستند که در تربیت و پرورش اخلاقی مورد تأکید قرار می‌گیرند. مک‌این‌تایر تأکید می‌کند که این فضایل باید به کار گرفته شوند تا توسط فرد تربیت‌شونده مشاهده شوند، در منش او قرار گیرند، و جزو تمایلات او شوند. (MacIntyre, 2005: 117-130). بنابراین، هدایت به سوی ارزش‌ها و سلوک اخلاقی، معنای حقیقی تربیت انسانی است.

اعتماد، مفهوم محوری در اجتماع مراقب

متفکران این دیدگاه بر تقویت اعتماد، در سطوح متفاوت تأکید ویژه‌ای دارند. (Fleurbaey et al, 2011, 2008) استرایک، اعتماد اجتماعی را متغیر اساسی در تربیت اخلاقی می‌داند و تأکید می‌کند که اعتماد اجتماعی و اخلاق رابطه دوطرفه دارند. او معتقد است فرایند بنیاد نهادن خیرها، فضایل و استانداردهای همراه با موضوعات آکادمیک، نمی‌تواند به‌طور کامل برای دانش‌آموزان عقلایی باشد. بنابراین، فرایند تعلیم و تربیت باید به‌وسیله اعتماد تعدیل شود. از این رو، او به تأسی از مک‌این‌تایر، و تأکید بر فعالیت‌ها، سنت‌ها و فضایل، به این عامل میانجی (اعتماد) می‌پردازد. استرایک معتقد است که اعتماد فقط رابطه بین معلم و دانش‌آموز نیست، بلکه رابطه میان معلم، دانش‌آموز و اجتماع است. او دو نوع اجتماع را از یکدیگر متمایز می‌کند: نخست، اجتماع مبتنی بر فعالیت و عمل؛ و دوم، اجتماع مبتنی بر سنت. (Strike, 2005: 235-236)

مثال‌های اجتماع مبتنی بر تجارب و تمرینات عبارت‌اند از بازی‌ها و ورزش‌های پیچیده (مثل شطرنج و فوتبال)، انتظام آکادمیک (مثل ریاضیات و زیست‌شناسی)، هنر (مثل اجرای موسیقی، نقاشی و رقص)، و خیلی مشاغل دیگر (مثل کشاورزی و مهندسی). استرایک از قول مک‌این‌تایر می‌گوید: «برای اینکه من یک تجربه را آغاز کنم، پذیرش اقتدار آن استانداردها و همچنین بی‌کفایتی من نسبت به آن‌ها لازم است. این موضوع به گرایش‌ها، انتخاب‌ها، ترجیحات، و سلیقه‌های من نسبت به استانداردهایی بستگی دارد که به‌طور مستمر و جزئی آن تجارب را تعریف می‌کنند.» (Strike, 2005: 236)

طبق نظر مک‌این‌تایر، فضیلت‌های عینی به تجربه‌ها ارتباط دارند، پس نقش آن‌ها در فرهیختگی انسان اساسی است. فضیلت عینی یک کیفیت انسانی اکتسابی است؛ کیفیتی که تمایل دارد ما را در دستیابی به خیرها و تجربه آن‌ها توانمند سازد. کاستی در این

فضیلت، به‌طور مؤثر ما را از دستیابی به هر خیری باز می‌دارد. به این ترتیب، مک‌این‌تایر دو چیز را در مورد خیرهایی که نسبت به فعالیت‌ها درونی‌اند، ذکر می‌کند: نخست، خیرها فقط در زمینه‌های فعالیت و تجربه درونی می‌شوند. دوم، خیرها به‌وسیله تجربه مشارکت در آن فعالیت‌ها می‌توانند مشخص و شناسایی شوند. به عبارت دیگر، تکیه او بر منش اخلاقی است؛ منشی که معطوف به فضایل عینی است و با توجه به زمینه‌های فرهنگی اجتماعی و سیاسی مشخص می‌شود. (Strike, 2005:236)

استرایک توجه ما را به نقش اجتماع و وابستگی‌های عاطفی درون آن جلب می‌کند. او تأکید می‌کند که موضوع اعتماد دانش‌آموز فقط معلم نیست، بلکه اجتماع است. نیکی‌ها، فضایل و استانداردهای عمل در فعالیت‌ها و ادراکات مشترک اجتماع، زنده می‌مانند. بنابراین، ورود به انطباق تربیتی، در حقیقت، ورود به اجتماع استانداردها، فضایل، و خیرهای مشترک است. پذیرش این خیرها و استانداردها کنشی است برای ملحق شدن به این اتصال‌ها و وابستگی‌ها. وابستگی‌ها ممکن است رابطه پیچیده‌ای با اعتماد داشته باشد؛ اعتماد ممکن است به‌مثابه پلی به وابستگی عمل کند. اعتمادی که معلم را در برگرفته ممکن است، به اجتماعی که معلم نمایش می‌دهد نیز گسترش یابد. دانش‌آموزانی که به‌دلایلی غیر از موضوع درسی، با معلم خود یک گروه را تشکیل داده‌اند، ممکن است به هم وابسته شوند و بنابراین، به اجتماع معلم خود اعتماد و خیرهای آن را کشف کنند. اما وابستگی نیز می‌تواند دلیلی برای اعتماد باشد. دانش‌آموزانی که عملاً شروع به ارتباط با اجتماع می‌کنند، ممکن است دریابند که احساس آن‌ها از وابستگی، به‌عنوان یک عضو، خود دلیلی برای اعتماد کردن به دیگر اعضا و معلمان است. در این مورد، وابستگی ممکن است به فرایند کشف نیکی‌هایی که ما به آن‌ها مبادرت می‌ورزیم، منجر شود. در حقیقت، موضوع نهایی اعتماد به معلم نیست بلکه معلم باید به مثابه نماینده اجتماع دیده شود. (Strike, 2005:238; 2008:117-130)

از نظر استرایک و مک‌این‌تایر، سنت نیز در اعتماد اجتماعی نقش بسزایی دارد. در واقع، تجاری که هماهنگ با سنت‌ها باشند، راحت‌تر مورد اعتماد واقع می‌شوند. استرایک می‌گوید که رابطه بین اعتماد و سنت پیچیده است. سنت منابعی را برای تفسیر خیرها و فضایل درون عمل‌ها فراهم می‌کند. دانش‌آموزان ممکن است با درجاتی از وابستگی‌ها نسبت به یک سنت به مدرسه بیایند. آن‌ها ممکن است عضو گروهی مذهبی یا فرهنگی باشند که برای ارزیابی، استانداردهای خود را دارند. آن‌ها نمونه‌ها و سرمشق‌های دیگری در زندگی خود دارند. برخورد بین این چارچوب‌های متفاوت همیشه ملایم نیست. برخی از این چارچوب‌ها به «دانش سکولار» مشکوک هستند. برخی از آن‌ها بینش‌های عمیق یا سطحی از فرهیختگی انسانی را تأیید می‌کنند. برخی نیز شکل‌های خاصی از دانش را به‌مثابه تحمیل‌هایی از یک فرهنگ بیگانه می‌پندارند. بنابراین، گاهی چارچوبی ادراکی برای یک دانش‌آموز ممکن است منبعی برای بی‌اعتمادی باشد. (Strike, 2005:240)

مدرسه به‌مثابه فضای اخلاقی

در چارچوب تربیت اخلاقی اجتماع مراقب، تمام اوقات یک روز مدرسه، چه در کلاس و چه خارج از آن، اهمیت دارند؛ زیرا مدرسه به‌مثابه یک «فضای اخلاقی»، مناسب‌ترین مکان برای پرورش اخلاقی محصلان است. در این دیدگاه، مفهوم «فضای اخلاقی» بسیار وسیع و حائز اهمیت است و در پرورش اخلاقی محصلان شأن محوری دارد.

در توضیح این مفهوم، پاور می‌گوید: مفهوم فضا به «شخصیت سازمان»، «عادات و رسوم»، یا «روحیه» برمی‌گردد. او معتقد است که فضای اخلاقی مدرسه از سه جنبه قابل بحث است:

۱. **بوم‌شناسی مدرسه** (ساختمان و امکانات آن)؛
۲. **محیط** (مشخصات دانش‌آموزان و کارکنان، مانند قومیت، موقعیت اقتصادی-اجتماعی، و سابقه تحصیلی آن‌ها)؛
۳. **سازمان** (ساختارها و فرایندهای تصمیم‌گیری، ارتباط، و تعلیم). (Power, 2008:275-276).

در فضای فیزیکی، برخی وضعیت‌های مراقبتی و حفاظتی مدرسه، مانند دوربین مداربسته و بازرسی هنگام ورود، فضای بی‌اعتمادی را القا می‌کند. معلمانی که با کنش خود به دانش‌آموزان به‌عنوان کودکان تحت مراقبت می‌نگرند، نه به‌عنوان افراد تحت تربیت، همچنین تجارب سازمانی مدارس، مانند نظم خشکی که در آن شاگردان احساس بی‌انصافی می‌کنند، و تصمیم‌گیری‌های از بالا به پایین که می‌توانند روحیه انفعالی را در دانش‌آموزان و معلمان متبلور سازند، همه حاصل محیط فیزیکی و اجتماعی مدرسه است. پاور و هانسن تأکید می‌کنند که فضای اخلاقی مدرسه، غالباً به‌عنوان یک «فعالیت تحصیلی پنهان»، حاوی ارزش‌های تربیتی است. (Hansen, 1990; Power, 2008:275-276) پاور به‌طور دقیق‌تر اظهار می‌دارد که دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های تحصیلی خود فکر می‌کنند. ممکن است ارزش‌های فعالیت‌های





اندیشمندان این نحله، با توجه به تأکید بر فضای اخلاقی، بر پرورش روح تعاون و همکاری تأکید می‌کنند. آنان همکاری را برای خلق فضای اخلاقی، حتی برتر از انضباط می‌دانند.

(Browe et al,2000;Fleurbaey et al, 2011; Vries, et al,1994)
وریس و همکارش، در این اندیشه تا جایی پیش می‌روند که همکاری را جایگزین مناسبی برای انضباط در کلاس درس می‌پندارند. گرچه همکاری دانش‌آموزان غالباً نظم کلاس و محیط درسی را بر هم می‌زند، ولی آنان اصرار می‌ورزند که مریدان از این مورد نگران نباشند و به جای برقراری نظم و انضباط در محیط‌های درسی، اجازه دهند که دانش‌آموزان با همکاری و مشارکت، قواعد اخلاقی بیشتری نظیر انصاف را به‌طور غیرمستقیم آموزش ببینند. (Vries,et al, 1994)

نقش معلمان در اجتماع مراقب

دیدگاه اجتماع مراقب، نقش معلمان و عاملین تربیتی را در ایجاد فضای اخلاقی و عاطفی برای محصلان بسیار مؤثر می‌داند. **ورزبایت** و همکارانش می‌گویند: دانش‌آموزان محتاج تمرین شناسایی و تجربه احساس دیگران هستند. کودکان نسبت به نیازهای دیگران حساس‌اند و می‌توانند نکات چندگانه یک منظر را توضیح دهند، و احتمال بیشتری دارد که در برابر رفتار دیگران فهم و بردباری از خود نشان دهند. (Worzbyet,et al, 2003:232)
دیدگاه اجتماع مراقب تأکید می‌کند که نقش «شاگردی» محتاج نقش سرپرستی در فضای اخلاقی است. این نقش سرپرستی باید در امور تکنیکی و اخلاقی، برتر از دانش‌آموزان باشد. برتری مزبور اقتضا می‌کند که معلم نمونه‌های فضایل منشی را به نمایش بگذارد. (Strike, 2005: 237-8)

معلمان تأثیرگذار، به‌وسیله تغییر گرایش دانش‌آموزان، بر رفتار آنان خود تأثیر می‌گذارند و رفتار آنان را تغییر می‌دهند. **رن** معلم را مانند روان‌شناس و مشاور درمانگری می‌داند که رسماً به این حرفه مشغول نیست، ولی عملاً کار او را انجام می‌دهد. (Wren, et al, 2001)

واتسن چهار ملاک را در روابط معلم و شاگرد، برای برقراری یک فضای اخلاقی معرفی می‌کند:

۱. روابط معلم - شاگرد گرم، حمایتی، و توأم با اعتماد متقابل باشد.

۲. کلاس درس فضایی همراه با مراقبت باشد، به‌طوری که یک اجتماع دموکراتیک را تشکیل دهد و دانش‌آموزان برای کسب شایستگی و خودمختاری با یکدیگر در ارتباط باشند.

۳. دانش‌آموزان برای بحث و پلایش در کوشان از ارزش‌های اخلاقی و چگونگی به‌کارگیری آن ارزش‌ها در زندگی روزمره فرصت داشته باشند.

۴. معلمان از تکنیک‌هایی استفاده کنند که دانش‌آموزان را مطابق با ارزش‌های اجتماعی و اهداف والای اخلاقی رشد دهند. (watson, 2008: 178-179)

تحصیلی پنهان، در کانون توجه و دقت مدرسان نباشد، اما از جانب دانش‌آموزان به‌طور کامل قابل مشاهده و درک است. در این رابطه، او سؤال می‌کند:

● وقتی که ما در مورد دموکراسی در کلاس‌های مدنی حرف می‌زنیم، ولی کلاس را با **قدرت مطلق** اداره می‌کنیم، چه ارتباطی برقرار کرده‌ایم؟

● چگونه می‌توانیم ادعا کنیم که در کلاس، یک اجتماع تشکیل داده‌ایم، در صورتی که نمی‌توانیم هنگام آزمون به دانش‌آموزان خود به‌عنوان انسان‌های صادق اعتماد کنیم؟

در این رابطه او صراحتاً اظهار می‌دارد: «در حقیقت، کنش‌ها ممکن است رساتر از کلمات سخن بگویند». (Power,2008:276)

اندیشمندان دیدگاه اجتماع مراقب، برای تشکیل یک فضای اخلاقی در مدرسه به مفهوم «اجتماع عادل» اشاره می‌کنند. دیدگاه اجتماع عادل که توسط پاور، هیگینز، و کلبگ ارائه شده، چارچوبی برای پرورش فضای اخلاقی، به‌ویژه برای برپایی فرهنگ عدالت و مراقبت را نمونه‌وار نشان می‌دهند. برای مثال، مدرسه‌ای که آرزو دارد یک اجتماع شود، شایسته است هنجاری را پرورش دهد که تحت آن، اعضای گروه‌های بسته و گروه‌های دوستی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند.

هنجارها می‌توانند در مقولات مختلف، هم رفتارهای نوعی و هم رفتارهای مطلوب، تعریف شوند. اینکه چگونه اعضای گروه‌ها عمل می‌کنند، و چگونه آن‌ها باور می‌کنند که باید عمل کنند، هر دو به فضای اخلاقی گروه مربوط می‌شود. دیدگاه اجتماع عادل بر کنش‌های مؤثر دانش‌آموزان متمرکز می‌شود؛ البته نه از طریق تاکتیک‌های طراحی شده برای هم‌شکلی، از طریق تأمل و توافق. بنابراین، در برآورد فضای اخلاقی یک گروه، نه فقط توصیف رفتار دانش‌آموزان، بلکه توصیف ادراکات آن‌ها از وظایفشان به‌عنوان اعضای گروه بسیار اهمیت دارد. دانش‌آموزی که می‌گوید: «من می‌دانم که به‌عنوان عضو اجتماع این مدرسه، باید با همه محترمانه رفتار کنم اما گاهی این بینش را از دست می‌دهم؛ یعنی وقتی که با دوستانم شوخی می‌کنم!» درک می‌کند که هنجاری وجود دارد و آن هنجار بر چگونگی او تأثیری ندارد.

پاور در تأکید بر هنجارهای اخلاقی می‌گوید: کلید تشخیص اینکه یک قاعده یک هنجار اخلاقی است یا نه، به ارزش‌هایی بستگی دارد که اعضای گروه برای اهمیت به آن هنجار درک می‌کنند.

هنجارهای اخلاقی در نهایت شأن دیگران، انصاف، و خیر جمعی را گرامی می‌دارند؛ همچنین به روابطی که افراد را با یکدیگر و با گروه به مثابه یک کل پیوند می‌دهند، احترام می‌گذارند. پاور متذکر می‌شود که هم‌شکلی ممکن است نوعی هنجار گروهی را به نمایش بگذارد، ولی هرگز یک هنجار اخلاقی نیست. البته اگر همراه با آرمان‌های گروه باشد، وضع فرق می‌کند. یک قاعده ساده، مثلاً پوشیدن یونیفورم، می‌تواند بیان‌کننده هنجار اخلاقی باشد، اگر پوشیدن آن برای اعضای آن گروه، به مثابه تعهدشان نسبت به یکدیگر و خیر جمعی باشد. (Power,2008:277)

نقش ورزش در تربیت اخلاقی

دیدگاه اجتماع مراقب که پرورش اخلاقی را با هدف نائل آمدن به یک جامعه مبتنی بر همکاری و تعاون اجتماعی نگاه می‌کند، تعدد و تفاوت فرهنگی را مهم‌ترین مانع بر سر راه می‌بیند. متعاقب آن، متفکران تربیتی این نحله، در طراحی فضاهای اخلاقی در مراکز آموزشی، قویاً ورزش‌های تیمی و فعالیت‌های گروهی با قاعده «بازی منصفانه» را پیشنهاد می‌کنند. این نوع فعالیت‌ها می‌توانند در پرتوی تقویت همکاری و تعاون گروهی، الگوهای توافقی را تشکیل دهند. (Kenet, 2005: 119) آنان به درستی اشاره می‌کنند که فضای ورزشی با ضروریات تلاش‌های فردی و همکاری‌های جمعی شکل می‌گیرند و بازی منصفانه عملی می‌شود. به تبع آن، چنین شرایطی موجب ارتقای «مهارت‌های اجتماعی» مشارکت‌کنندگان خواهد شد. (Vindoni et al, 2009; MCName, 1998)

دون تصریح می‌کند که فعالیت‌های ورزشی جمعی، فقط در پرتو همکاری با دیگران به برد منجر می‌شود. این فضاها، الگوهای مناسب‌تری را در مقایسه با گفت‌وگوهای توافقی در کلاس درس بین افراد فراهم می‌آورد. او می‌گوید مهم‌ترین نگرانی مشارکت‌کنندگان در این فعالیت‌ها شامل سه مورد است: «نگرانی نسبت به برابری»، «انصاف» و «ادخال»، او می‌گوید که این سه موضوع، با دو مقوله کلیدی در فهم تمایزات تداعی شوند؛ یعنی تمایز با تفاوت، و عدالت یا انصاف. در پرتوی همکاری و تعاون گروهی، توجه مشارکت‌کنندگان به مفاهیم عدالت و تفاوت جلب می‌شود و تمایل آنان به رعایت متناظر، یعنی هنجار انصاف تقویت می‌شود. (Dawn, 2002)

تحقیقات تجربی نیز نشان می‌دهند که در فضاهای ورزشی اخلاقی، شرایط غالب، تقویت‌کننده اعتماد و ارتباط متقابل است. این شرایط به‌عنوان ارزش‌های محوری در ورزش‌های گروهی، عبارت‌اند از: بازی منصفانه، روحیه تیمی، احترام، و انضباط. در چنین شرایطی، تمایل مشارکت‌کنندگان به رعایت اخلاقیات تقویت می‌شود. (Long, 2008: 223; Laker, 2002; Dawn, 2002)

البته، متفکران تربیتی این نحله، با دقت و وسواس عالمانه، تضادهای موجود در برخی از این فضاها را نیز مورد توجه قرار داده‌اند. برخی تمرین‌های ورزشی می‌توانند بر منش‌های مشارکت‌کنندگان اثرات سوپی برجا گذارند. برای مثال، مدافعان فوتبال آمریکایی ادعا می‌کنند که این ورزش خصوصیات منشی مبتنی بر همکاری و تعاون اجتماعی را رشد می‌دهد؛ در حالی که مخالفان آن معتقدند که این ورزش عادات بدی همچون وحشیگری و تملق نسبت به اقتدار را پرورش می‌دهد. (Strike, 2005: 239) متفکران دیدگاه اجتماع مراقب هشدار می‌دهند که فضایی به‌دست آمده از طریق برتری یک تمرین، ممکن است منشی را شکل دهد که بر بسیاری از فضاهای زندگی تأثیر بگذارد. متولیان اجرایی باید به‌دقت آثار نامطلوب را رصد و از آن‌ها جلوگیری کنند.



به هر حال، «فضاهای اخلاقی» که مفهوم‌محوری در بعد تربیتی اجتماع مراقب است، پیامدهای مثبت زیادی برای مشارکت‌کنندگان دارد و موضوع تفاوت فرهنگی را در سطح نونهالان و محصلان خنثی می‌کند. متفکران دیدگاه تصریح می‌کنند که فضای اخلاقی مدرسه، باعث وسیع شدن افق‌های هنجاری و ارزشی دانش‌آموزان می‌شود. آنان در مورد تأثیر نقش مدرسه بر تقویت عام‌گرایی و فرهنگ تکررگرایی محصلان می‌گویند: «مدرسه و فرهنگ عام‌گرایی آن می‌توانند نوعی چسبندگی ایجاد کنند. در چنین اجتماعی که آن را عام‌گرایی تعاملی نیز می‌نامند، تجارب، سنت‌ها و ایده‌های متضاد در یکجا جمع می‌شوند، در حالی که همه آن‌ها ناشی از یک مسیر تاریخی ملی هستند. در این صورت، واقعیت ارزشمند آموزش عمومی، به‌جای یک نظام یکپارچه، که مدرنیزم از طریق ایدئولوژی‌هایی نظیر برابری طلبی یا سودمندگرایی ارائه می‌کند، در عرصه رقابت، گفت‌وگو و احیای فرهنگی صورت می‌پذیرد. (Davidson et al, 2008; Blake et al, 2005: 302)

البته، متفکران این دیدگاه، نقش نهادهای بالادستی، همچون دولت را نیز در تقویت اخلاق اجتماعی بسیار کلیدی قلمداد می‌کنند. مک‌این‌تایر نقش دولت‌ها را در تربیت اخلاقی جامعه بسیار اساسی می‌بیند. او با توجه به پیچیدگی‌های جهان مدرن، تعدد سنت‌ها و ارزش‌ها، دولت را متولی سیاست‌گذاری‌های تربیتی در سطح کلان می‌داند. (MacIntyre, 1999) به این ترتیب، دیدگاه اجتماع مراقب، به‌عنوان دیدگاهی ترکیبی، بر تقویت اجتماع سازمانی و پرورش روح تعاون و همکاری در سطح جامعه تأکید می‌کند. پرورش اخلاقی را نه تنها در مسیر تکوین یک جامعه مبتنی بر رفاه اجتماعی ضروری می‌داند، بلکه نتیجه جامعه رفاه را تقویت اخلاق می‌داند. هسته مرکزی این دیدگاه، در برخی جوامع مورد اقبال عمومی قرار گرفته و با تشکیل دولت‌های رفاه، اهداف طراحی شده، در عرصه‌های متفاوت، کمابیش حاصل شده‌اند. مراجعه به ملاک‌های مورد توافق جهانی (Corruption Index, 2012) نیز مؤید موفقیت این جامعه در عرصه‌های اجتماعی و فرهنگی است.

منابع

1. Arnold, Mary Louise (2008) "Moral Conduct" in Power, F. Clark and Ronald J. Nuzzi and Darcia Narveaz and Daniel K. Lapsley and Thomas C. Hunt, *Moral Education: A Handbook, Valum 1*, First Published, Praeger Publisher.
2. Berkowitz, Marvin W. (1997) "Integrating Structure and Content in Moral Education", in Nucci, Larry, *Developmental Perspectives and Approaches to Character Education*, Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago 1997.
3. Blake, Christopher R. L and James Binko (2005) "E Pluribus Unum: American Educational Value and the Struggle for Cultural Identity", in Leicester, Mal and Celia Modgil and Sohan Modgil, *Education, Culture and Values, Volume IV: Moral Education and Values*, Published in the Taylor & Francis: 289-306.
4. Brown, Kevin M. and Susan Kenny and Bryan S. Turner and Johan K. Prince (2000). *Rhetorics of Welfare: Uncertainty, Choice and Volunrary Associations*, first publisher in USA, St. Martin's Press, Inc.