

## «حلقه کندوکاو اخلاقی» رویکردی نوین در تربیت اخلاقی

روح‌الله کریمی\*

### چکیده

هدف اصلی در این پژوهش مقایسه رویکرد فلسفه برای کودکان با دیگر رویکردهای مهم در موضوع تربیت اخلاقی است. بدین منظور، با طبقه‌بندی رویکردهای تربیت اخلاقی براساس ابعاد وجود آدمی (باور، عاطفه، اراده، و رفتار) به رویکردهای باورمحور، عاطفه‌محور، اراده‌محور، و رفتارمحور، مهم‌ترین نظریه‌ها ذیل هر یک از این رویکردها مختصراً تبیین شده است. در رویکرد باورمحور نظریه تبیین ارزش‌ها و نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی پیائزه - کلبگ، در رویکرد عاطفه‌محور نظریه مراقبتی گیلیگان، در رویکرد اراده‌محور نظریه سنتی - ارسطویی، و در رویکرد رفتارمحور نظریه رفتارگرایی اسکینر به‌اختصار تبیین شده‌اند و سپس مزایا و معایب هر یک، به‌ویژه انتقادات وارد بر آنها، از منظر برنامه فلسفه برای کودکان بحث شده است. در ادامه تلاش شده است ضمن مقایسه‌ای تطبیقی نشان داده شود چه اشتراک‌ها و افتراق‌هایی میان رویکرد برنامه فلسفه برای کودکان در تربیت اخلاقی، که آن را به‌طور مختصر «حلقه کندوکاو اخلاقی» می‌نامیم، با هر یک از نظریه‌های رقیب وجود دارد. نتیجه‌نهایی این است که «حلقه کندوکاو اخلاقی» از همه رویکردها و نظریه‌های دیگر در تربیت اخلاقی متمایز است و بنیان‌گذاران این برنامه به‌صورت آگاهانه تلاش کرده‌اند نظریه‌ای در تربیت اخلاقی ارائه دهند که، ضمن پوشش همه ابعاد وجود آدمی، جامع مزایای نظریه‌های رقیب و مانع نواقص آنها باشد.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت اخلاقی، حلقه کندوکاو اخلاقی، نظریه تبیین ارزش‌ها، نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی پیائزه - کلبگ، نظریه مراقبتی گیلیگان، رویکرد سنتی - ارسطویی، نظریه رفتارگرایی اسکینر.

---

\* استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

roohollah.karimi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۶/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۸

## ۱. مقدمه

تربیت اخلاقی کودکان، نوجوانان، و جوانان در ایران امروز برای والدین، معلمان، روحانیان، و دیگر متولیان اخلاقی و فرهنگی جامعه بسی دشوارتر از وظیفه‌ای است که پیشینیان این اصناف بر عهده داشته‌اند. گسترش روزافزون رسانه‌های جمعی از جمله تلویزیون و اینترنت، آشنایی هر چه بیشتر مردم، و به‌ویژه نسل جوان، با فرهنگ‌ها، ادیان، آداب و رسوم، و ارزش‌های متنوع و گاه متضاد در جوامع گوناگون، فردگرایی دنیای جدید، برابری‌گرایی و ازبین‌رفتن مراجع اقتدار پیشین، نظریه‌های فلسفی و روان‌شناختی و علمی پرطرف‌دار در عصر جدید مانند نظریه تکامل و تنازع برای بقای داروین و ضمیر ناخودآگاه فروید، توجه و تمایل بیشتر انسان جدید به امور دنیوی و مادی، و غیره موجب شده‌اند که تربیت اخلاقی در عصر جدید بسی دشوارتر از گذشته باشد. با وجود این واقعیت که اهمیت و ضرورت اخلاقی بودن انسان معاصر بسیار بیش از گذشته است (برای توضیح بیشتر تر ← ملکیان، ۱۳۸۷). از این رو، توجه هر چه بیشتر به موضوع تربیت اخلاقی و روش‌هایی که در این بین نقص کم‌تری دارد و با ساحات وجود آدمی و دیگر مؤلفه‌های عصر جدید سازگاری بیش‌تری داشته باشد ضرورتی انکارناپذیر است. متیو لیپمن (Matthew Lipman) در بسیاری از نوشته‌هایش همه تلاش خود را به‌کار می‌گیرد تا رویکرد برنامه فلسفه برای کودکان را از همه رویکردهای پیشین در تربیت اخلاقی متمایز کند. او این رویکرد ویژه را «کندوکاو اخلاقی» (ethical inquiry) یا «حلقه کندوکاو اخلاقی» (community of ethical inquiry) نام می‌نهد (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۳-۱۵). کندوکاو اخلاقی، که کندوکاوی در باب مسائل اخلاقی و موقعیت‌های اخلاقی است، از ارکان برنامه فلسفه برای کودکان محسوب می‌شود. حلقه کندوکاو اخلاقی، به‌مثابه نگرشی نوین در تربیت اخلاقی، با نقد دیگر نگرش‌ها و روش‌های رقیب، در تلاش برای جذب مزایای هریک از آن‌ها و دفع معایبشان است.

## ۲. طبقه‌بندی رویکردهای گوناگون در تربیت اخلاقی

برای شخصیت و منش انسان پنج ساحت را می‌توان در نظر گرفت. ساحت باورها؛ ساحت عواطف، احساسات، و هیجانات؛ ساحت اراده و خواست؛ ساحت گفتار؛ و ساحت رفتار. سه ساحت اول «ساحت درونی» و دو ساحت بعدی «ساحت بیرونی» اند. با این توضیح که گفتار نیز در واقع نوعی رفتار است می‌توان ساحت گفتار را ذیل همان ساحت رفتار جای

داد. مکاتب گوناگون تربیت اخلاقی طی تاریخ هر کدام بر یکی از چهار ساحت باور، عواطف، اراده، یا رفتار تأکید ویژه داشته‌اند، هرچند برخی از آن‌ها سعی کرده‌اند دو یا سه ساحت از این ساحت‌ها را مطمح نظر قرار دهند. بر همین اساس، در این مقاله پنج رویکرد اصلی در تربیت اخلاقی را، ذیل چهار ساحت انسان، بررسی می‌کنیم. نظریه تبیین ارزش‌ها و نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی بر ساحت باورها، نظریه مراقبتی بر ساحت عواطف و احساسات و هیجان‌ها، رویکرد سنتی - ارسطویی بیش‌تر بر تربیت و تقویت اراده به‌منظور رسیدن به سعادت، و نظریه رفتارگرایی بر رفتار تأکید می‌ورزند. نخست به‌طور مختصر به اصول محوری هر یک از این نظریه‌ها اشاره می‌شود؛ سپس مزایا و معایب هر یک از منظر فلسفه برای کودکان و نسبت حلقه کدوکاوا اخلاقی با هر کدام تبیین می‌شود.

### ۳. رویکردهای باورمحور

#### ۱.۳ نظریه تبیین ارزش‌ها

نظریه تبیین ارزش‌ها (the values clarification theory) از نظریات مشهور تربیت اخلاقی است که زمان تولد آن را می‌توان سال‌های ابتدایی نیمه دوم قرن بیستم دانست. لوئیس راتس (Louis Rath)، مریل هارمین (Merrill Harmin)، و سیدنی سیمون (Sidney Simon) از بزرگ‌ترین حامیان و مروجان این نظریه‌اند که کتاب مشهور این سه با عنوان *ارزش‌ها و آموزش (Values and Teaching)* در سال ۱۹۶۶ منتشر شد.

روشن است که برای هر یک از ما اموری ارزش و اهمیت دارد. طرف‌داران رویکرد تبیین ارزش‌ها پا را از این فراتر می‌گذارند و معتقدند که اصولاً ارزش‌ها در هر گزینش و انتخابی دخالت دارند. به بیان دیگر، هر جا ما قضاوتی می‌کنیم و چیزی را بر چیز دیگر ترجیح می‌دهیم، ضرورتاً در این بین ارزش‌ها و ارزیابی‌هایی مطرح بوده است، اما نکته آن‌جاست که اولاً، در بسیاری از گزینش‌هایمان ارزش‌های دخیل واضح و متمایز نیستند؛ ثانیاً، سلسله‌مراتب میان ارزش‌ها و نحوه ارتباط آن‌ها برای ما روشن نیست و به همین سبب هنگام تعارض میان آن‌ها سردرگم می‌شویم؛ ثالثاً، در مواردی با این‌که گمان می‌کنیم به ارزش‌هایی باور داریم، در عمل، برخلاف آن‌ها رفتار می‌کنیم. رویکرد تبیین ارزش‌ها بر این باور است که اگر ارزش‌های ما برای ما واضح و متمایز باشند، با عزت‌نفس و اطمینان بر اساس آن‌ها داوری خواهیم کرد و به یک‌پارچگی در شخصیت دست خواهیم یافت. از این رو، در این رویکرد توصیه‌ای به پذیرش ارزش‌هایی خاص دیده نمی‌شود. آنچه

اهمیت دارد سامان‌دهی باورهای ارزشی است و این‌که شخص بدانند براساس چه ارزش‌هایی قضاوت و گزینش می‌کند و بتواند به‌طور مستدل از ارزش‌های خود دفاع کند (الرود، ۱۳۸۱). در تعارض میان ارزش‌ها یا باید از بین آن دو یکی را برگزینیم یا این‌که به‌نحوی آن دو را با هم آشتی دهیم.

نظریه تبیین ارزش‌ها روندمحور است و در پاسخ به این پرسش که «ارزش‌ها کدام‌اند؟» از ارائه مجموعه‌ای از فراورده‌های مشخص خودداری می‌کند و بیش‌تر تلاش می‌کند متربی را صاحب مهارتی کند و او را در روندی قرار دهد که بتواند خودش به پاسخ دست یابد. مطابق این نظریه، ارزش‌ها اموری شخصی‌اند و چیزی که آزادانه انتخاب نشده باشد، شرط این‌که ارزش قلمداد شود ندارد. بنابراین، در روش پیش‌نهادی این رویکرد با تأکید بر بی‌طرفی معلم و انتخاب آزاد دانش‌آموزان، با ایجاد فرصت‌هایی برای بحث، تصمیم‌راجع به هر چیز، از جمله این‌که «چه چیز ارزش و چه چیز ضد ارزش» است، به خود کودک سپرده می‌شود تا او، بدون اجبار و تحمیل، ارزش‌های خود را تحلیل و تبیین کند. مطابق این نظریه، وظیفه معلم این است که تلاش کند فرصت‌هایی را در داخل یا خارج از محیط کلاس فراهم کند تا متربی با نگاهی عمیق‌تر دست به انتخاب بزند و نتایج انتخابش را ارزیابی کند. از این رو، گفت‌وگو جایگاه ویژه‌ای در استراتژی این نظریه دارد. نقش معلم کمک به دانش‌آموزان برای درگیر شدن در فعالیت‌هایی با موضوعات اخلاقی و کمک به دانش‌آموزان برای تحلیل و روشن‌سازی ارزش‌هایشان با حفظ بی‌طرفی کامل از هر گونه ارزش خاصی است. دانش‌آموز نیز نقشی کاملاً فعال دارد. او باید در هنگام مواجهه با موقعیت چالش‌برانگیز اخلاقی در کلاس، که معلم و دیگر هم‌کلاسی‌ها آن را بازسازی کرده‌اند و نمونه‌ای از موقعیت‌های واقعی زندگی است، بدون احساس فشار از سوی دیگران به بررسی همه مؤلفه‌های آن موقعیت بپردازد و از میان گزینه‌های مختلف، با در نظر گرفتن پیش‌فرض‌ها و پیامدهای آن‌ها و جایگاهشان در سلسله‌مراتب ارزشی هر فرد، دست به انتخاب بزند. چنین فضایی فقط در صورتی می‌تواند شکل بگیرد که در حلقه شکل گرفته از معلم و دانش‌آموزان احترام به آرا و نظرهای یک‌دیگر اهمیتی ویژه داشته باشد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷).

با توجه به آن‌چه گفته شد، به‌نظر می‌رسد در نظریه تبیین ارزش‌ها پنج اصل به‌صورت پیش‌فرض پذیرفتنی است:

۱. اصل ذهنی بودن ارزش‌ها و جدایی «واقعیت» و «ارزش»: طرف‌داران رویکرد تبیین ارزش‌ها دل‌نگران فرایند ارزیابی ارزش‌هایند، نه ماهیت خود ارزش‌ها (Lipe, 1978: 7). از

این رو، در این رویکرد ارزش‌ها اموری ذهنی‌اند و مبنایی در واقعیت ندارند، چراکه اگر ارزش‌ها مبنایی در واقعیت داشته باشند، نمی‌توان از محتوای آن‌ها چشم پوشید؛

۲. اصل سازگاری منطقی (consistency): ضرورتی ندارد که ارزش‌هایمان را مستقیماً با معیارهای خارج از نظام ارزشی موجودمان مقایسه کنیم. آنچه مهم است سازگاری درونی و منطقی ارزش‌ها با یکدیگر است (Harmin, 1979: 23)؛

۳. خودپیروی (autonomy): مهم این است که هر فرد، با توجه به شرایط و پیامدهای رفتار خود، به ارزش‌های مورد باور خویش رسیده باشد و نوع رفتارش را تعیین کند. در این مسیر هیچ‌کس نمی‌تواند تصمیمی به‌مثابه یک خط‌مشی در اختیار او قرار دهد (ibid)؛

۴. معرفت همان فضیلت است: نظریه تبیین ارزش‌ها به‌نوعی در شکاف میان معرفت اخلاقی و عمل اخلاقی طرف‌دار دیدگاه سقراطی - افلاطونی است؛ بدین معنا که باور دارد اگر ما معرفت روشن و عمیقی به ارزش‌ها داشته باشیم، لاجرم مطابق معرفتمان عمل خواهیم کرد؛

۵. نسبی‌گرایی اخلاقی (moral relativism): در نظریه تبیین ارزش‌ها هیچ‌خیر عینی‌ای وجود ندارد تا ملاک ارزیابی دیگر ارزش‌ها قرار گیرد و از این رو قضاوت کلی راجع به ارزش‌ها انجام نمی‌گیرد. هیچ مجموعه‌ای از ارزش‌ها وجود ندارد که بتواند ادعای جهان‌شمول بودن داشته باشد (Lipe, 1978: 7). سیمون به‌صراحت متذکر می‌شود که این رویکرد «مبتنی بر این مقدمه است که هیچ‌یک از ما مجموعه «درستی» از ارزش‌ها را در اختیار ندارد» (Simon, 1976: 127). ارزش‌ها شخصی و برآمده از خانواده و فرهنگ‌اند (Harmin and Simon, 1973: 11). آنچه اهمیت دارد این است که هر فردی از ارزش‌های خود آگاه باشد و بداند چرا چنین ارزش‌هایی را بر ارزش‌های رقیب ترجیح داده است.

بنابراین می‌توان مزایای اصلی نظریه تبیین ارزش‌ها را به‌صورت زیر استنتاج کرد:

۱. راه هم‌رنگی با جماعت و سرکوب خودپیروی سد می‌شود و نیرویی را در فرد تقویت می‌کند تا در برابر فشار اجتماعی مقاومت کند؛

۲. به دانش‌آموزان کمک می‌شود که به‌صورت هماهنگ رفتار کنند و این موجب صرفه‌جویی نیروی‌شان و مدیریت بهتر زندگی‌شان خواهد بود (Harmin, 1979: 23)؛

۳. تأکید بر رفتار مطابق ارزش‌ها حاکی از آن است که ارزش‌های ما در صورتی حقیقتاً به ما منتسب می‌شوند که الگوی ثابتی از رفتار را در تصمیم‌گیری‌هایمان شکل دهند؛

۴. توجه نسبی به بُعد عاطفی و موضوع گرامی داشتن ارزش‌ها باعث می‌شود که نظریه تبیین ارزش‌ها در موضوع شکاف میان نظر و عمل، در مقایسه با رقیب اصلی‌اش، یعنی نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی، ضعف کم‌تری داشته باشد. اما نظریه تبیین ارزش‌ها ضعف‌هایی اساسی دارد که مهم‌ترین آن‌ها، به‌ویژه از منظر برنامه فلسفه برای کودکان، عبارت‌اند از:

۱. در این نظریه اساساً ترجیح‌های فردی انسان‌ها بر بُعد اجتماعی اخلاق برتری قطعی دارد و به‌نوعی با ارزش‌های اخلاقی به‌همان نحوی برخورد می‌شود که با ذائقه‌های شخصی. میان ذائقه‌های شخصی و داورهای اخلاقی تفاوت ماهوی وجود دارد. ممکن است کسی بگوید: «من کلم بروکلی دوست دارم» و دیگری بگوید: «من از کلم بروکلی متنفرم»، اما هیچ‌یک از این دو ضرورتی نمی‌بیند که از ذائقه خود در برابر دیگری دفاع و دیگری را با خود همراه کند. این در حالی است که اگر کسی بگوید: «سقط جنین نادرست است» و دیگری بگوید: «سقط جنین درست است»، هریک موضع خود را درست و موضع دیگری را غلط می‌داند و مایل است از موضع خود دفاع کند (Lipe, 1978: 16)؛

۲. این نظریه نسبی‌گرایانه است و نسبی‌گرایی را نمی‌توان اصل تربیت اخلاقی به‌حساب آورد. با نبود معیار داور ارزشی، مستقل از ارزش‌های موجود نزد فرد (در ادامه، شماره ۵)، و مساوی‌بودن جایگاه دو نظام منسجم اخلاقی متعارض، آیا صرف شفافیت و سازگاری بیش‌تر می‌تواند انگیزه‌ای قوی برای تلاش به‌منظور اخلاقی‌تر شدن، اگر اساساً در این نظریه چنین مفهومی معنایی داشته باشد، فراهم کند؟ دیوید لیپ تشریح می‌کند که مطابق با معیارهای رویکرد تبیین ارزش‌ها کشتن یهودی‌ها به‌دست نازی‌ها می‌تواند عملی اخلاقی محسوب شود، چراکه نازی‌ها: ۱. آزادانه انتخاب کرده‌اند یهودی‌ها را بکشند؛ ۲. جای‌گزین‌های ممکن دیگر را هم مدنظر قرار داده‌اند؛ ۳. قطعاً از پیامدهای کار خود آگاه بوده‌اند؛ ۴. به‌سبب کشتن یهودی‌ها پاداش می‌گرفتند و تشویق می‌شدند؛ ۵. مایل بودند که تصمیمشان به‌طور عمومی تصدیق شود؛ ۶. نازی‌ها مطابق آنچه انتخاب کرده بودند با یهودی‌ها رفتار کردند؛ ۷. آن‌ها کار خود را به‌طور مکرر انجام دادند، اما از نظر یهودی‌ها این کار نازی‌ها اشتباه بوده است و همین هفت معیار را برای اثبات نادرستی کار نازی‌ها از نظر یهودی‌ها می‌توان اعمال کرد. رویکرد تبیین ارزش‌ها هیچ معیاری به‌دست نمی‌دهد که بتوان چنین تعارضی را حل کرد (ibid: 18-19)؛

۳. ارزش‌های ضمنی و پنهانی‌ای در این نظریه مندرج است که تصریح و بررسی نمی‌شوند. رویکرد تبیین ارزش‌ها سازگاری میان ارزش‌ها، وضوح ارزش‌ها، و غیره را

به منزلهٔ اموری ارزشمند می‌ستایید؛ حتی اگر چنین ارزش‌هایی تبیین و تصدیق شوند، دو پرسش هم‌چنان باقی خواهد بود: اولاً، چرا این ارزش‌های خاص برگزیده و پذیرفته شده‌اند؟ ثانیاً، آیا اصل برگرفتن ارزش‌هایی خاص، بدون تبیین، با اصول اولیهٔ این نظریه مانند اصل بی‌طرفی و انتخاب آزاد ارزش‌ها سازگار است؟

۴. تبیین ارزش توجیهی برای پذیرش ارزش به‌دست نمی‌دهد؛ بنابراین با وجود تلاش‌های این نظریه برای رفع شکاف میان باور و عمل اخلاقی و کم‌شدن این شکاف در مقایسه با نظریهٔ رشد قوهٔ قضاوت اخلاقی، هم‌چنان شکاف باقی است. به‌علاوه، تأکید بر بُعد عاطفی در این نظریه برای کم‌کردن این شکاف هیچ اساسی در اصول اولیهٔ این نظریه ندارد و غالباً به‌صورت مجموعه‌ای از ترجیحات دل‌به‌خواهی یا اتفاقی جلوه‌گر می‌شود (Sprod, 2001: 170):

۵. این نظریه فاقد معیار داوری ارزشی مستقل از ارزش‌های نزد فرد است. طبق الگوی تبیین ارزش‌ها از آن‌جا که معیار مستقلی وجود ندارد تا براساس آن جرح و تعدیل ارزش‌ها صورت پذیرد، نهایتاً، تعارض در گرایش‌های اخلاقی افراد مختلف یا حتی یک فرد حل‌شدنی نخواهد بود؛ زیرا اصل سازگاری منطقی، در جایی که دو نظام سلسله‌مراتبی از ارزش‌ها وجود دارد که هر دو کاملاً در خود سازگارند، اما با یک‌دیگر ناسازگاری دارند، نمی‌تواند داوری کند. حتی اگر دو ارزش الف و ب را در نظر بگیریم که در نهایت وضوح با هم ناسازگارند و هر دو نیز در نظام ارزش‌های ما به‌خوبی جای می‌گیرند، با چه معیاری می‌توانیم یکی را رها کنیم یا آن را در درجهٔ دوم اهمیت قرار دهیم؟ این بدان معناست که با کاربرد شیوه‌های نظریهٔ تبیین ارزش‌ها نمی‌توان انتظار تغییر نظام‌مند را در ارزش‌های پذیرفته‌شده داشت (الرود، ۱۳۸۱). ممکن است تغییراتی رخ دهد، اما اگر فاعل صرفاً خواهان برقراری سازگاری و هماهنگی بین امیال یا ارزش‌هایش باشد، چنین تغییراتی به‌هیچ‌وجه در جهت خاصی (مثلاً مدارا یا احترام بیش‌تر به انسان‌ها) پیش نخواهد رفت. یک دیکتاتور سنگ‌دل نیز ممکن است ارزش‌هایی کاملاً روشن و منسجم داشته باشد.

تأکید انحصاری بر روند رسیدن به ارزش‌ها و غفلت از محتوا یا چیستی ارزش‌ها نظریهٔ تبیین ارزش‌ها را دچار ضعفی اساسی می‌کند. گرایش‌های جاری و متداول در آموزش علوم بر این مبنا استوار است که اکتشافات علمی را به همان شیوه‌ای که در عمل کشف شده‌اند به دانش‌آموز یاد دهیم، اما همان‌گونه که در آموزش علوم نیز نمی‌توان ابزار لازم روش‌شناختی را در اختیار کودک قرار داد و او را رها کرد تا آثاری همانند آثار ارسطو، گالیله، نیوتن، و انیشتین را خلق کند و ضروری است که او را از نتایج و اکتشافات دیگران

نیز بهره‌مند کنیم، در موضوع تربیت اخلاقی و بحث ارزش‌ها نیز، اگر حتی کودک توانایی مفهومی لازم برای کشف و تبیین ارزش‌ها را به‌دست آورد، محروم‌کردن کودک از سنت دیرپای تفکر اخلاقی نامعقول خواهد بود (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷). آشنایی با ارزش‌ها و سنت اخلاقی مسلماً در رشد داورهای ارزشی کودک می‌تواند نقش مفیدی ایفا کند.

### ۱.۱.۳ مقایسه نظریه تبیین ارزش‌ها و «حلقه کاندو کاو اخلاقی»

مسلماً اشتراک‌ها و شباهت‌های بسیاری میان نظریه تبیین ارزش‌ها و روش پیش‌نهادی فلسفه برای کودکان در تربیت اخلاقی وجود دارد. لیپمن تصدیق می‌کند که کاندو کاو اخلاقی به فعالیت‌های نظریه تبیین ارزش‌ها نظر دارد، اما تنزل آن به این نظریه را خطایی بزرگ می‌داند. او می‌گوید:

درست است که کودکان باید در درک خواسته‌ها، نیازها، و ارزش‌هایشان کمک شوند، اما همه تربیت اخلاقی این نیست. درست است که با ارائه تمرین‌ها در مواجهه با مسائل اخلاقی محتمل باید به کودکان کمک شود، اما لب‌لباب تربیت اخلاقی این نیست (لیپمن، ۱۳۹۴: ۱۳-۱۴).

در نظریه تبیین ارزش‌ها، اگر گروه‌های کوچکی نیز برای بحث پیش‌نهاد می‌شود، صرفاً برای این است که هر کسی دید روشنی از ارزش‌های خود پیدا کند. در کلاس‌هایی که مطابق این نظریه اجرا می‌شود توانایی و استعداد کودکان برای ارزیابی نقادانه ارزش‌ها ارتقا پیدا نمی‌کند. این نظریه به دانش‌آموز کمک نمی‌کند که در موقعیت‌هایی که ارزش‌هایش با هم در تعارض قرار می‌گیرد راه چاره‌ای پیدا کند. در این نظریه برای پشتیبانی از ارزشی خاص نمی‌توان از برهان و اجماع کمک طلبید. نظریه تبیین ارزش‌ها هیچ جایگاهی برای توجیه ارزش‌ها قائل نیست:

ما با قلمرویی مواجه‌ایم که محل برهان یا اجماع نیست. این قلمرو محل تجربه است ... تذکار این نکته مهم است که تعریف ما از ارزش‌ها و ارزش‌گذاری‌ها به مفهومی از این کلمات ختم می‌شود که تا حد زیادی شخصی است. فلذا، اگر باید به زندگی کسی احترام بگذاریم، باید به تجربه او و حق او برای بررسی و آزمودن ارزش‌ها نیز احترام بگذاریم ... ما به روندی که در جریان است علاقه‌مندیم. ما چندان در پی تشخیص ارزش‌هایی که کودکان بدان‌ها معتقدند نیستیم (Raths et al. cited Read and Simon, 1975: 80-81).

از سویی، ارزش‌ها آزادانه از گزینه‌های در دسترس انتخاب می‌شوند؛ از سوی دیگر، نتیجه تجربه‌های مایند. در این تصویر، جایی برای رشد توانایی به‌منظور انتخاب بهتر باقی



نمی‌ماند، گویی چنین توانایی‌ای خودبه‌خود وجود دارد (Sprod, 2001: 169). نسبی‌گرایی اخلاقی پیامد مستقیم رویکرد تبیین ارزش‌هاست. در رویکرد تبیین ارزش‌ها میان ارزش‌های اخلاقی و دیگر ارزش‌ها تفاوتی وجود ندارد، چه رسد به ارزش‌های اخلاقی درست و نادرست. این‌که کسی لباس آبی را بر لباس قرمز ترجیح می‌دهد همانند کسی است که کتک‌زدن حیوانات را بر مهربانی با آن‌ها ترجیح می‌دهد. اگر ارزش‌ها را به ذائقه فروکاهیم، آن‌گاه دیگر نمی‌توان برای آن‌ها دلیل آورد یا از ارزش‌های کسی انتقاد کرد؛ البته وضوح‌بخشیدن به ارزش‌های کودکان بخش مهمی از تربیت اخلاقی است. بدون داشتن تصویری روشن از ارزش‌ها مشکل است که بتوان به گفتمانی اخلاقی وارد شد، اما این‌که از دانش‌آموزان بخواهیم صرفاً ارزش‌هایشان را وضوح‌بخشند و وارد بحث ارزیابی و دفاع از آن‌ها نشوند خطر نسبی‌گرایی را به هم‌راه خواهد داشت، که البته، همان‌طور که اشاره شد، نظریه تبیین ارزش‌ها این پیامد را می‌پذیرد، اما لیپمن، در جایگاه بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، به صراحت مخالفت خود را با نسبی‌گرایی اخلاقی اعلام و راه خود را از نسبی‌گرایان جدا می‌کند:

ما اگرچه اصرار داریم که کودکان در درک درست ویژگی و معنای منحصر به فرد موقعیت‌های مشخصی که از سر اتفاق خود را در آن می‌یابند تمرین داده شوند، به هیچ‌وجه تصدیق نمی‌کنیم که ارزش‌های اخلاقی صرفاً ذهنی، یا صرفاً نسبی‌اند؛ به این معنا که در یک موقعیت معین هر پاسخی به اندازه پاسخ دیگر درست باشد. ما برای این نظریه با بروز متأسف‌ایم که معتقد است در موضوعات ارزشی «همه چیز نسبی است؛ چیزی که از نظر شما درست است ممکن است از نظر من غلط باشد، والسلام!» بیان این مطلب معادل این حرف است که هر چه بادا باد.

تأکید ما بر منطق و کندوکاو به معنای مقابله با این ذهنی‌گرایی با تجهیز کودکان به ابزارهایی است که بتوانند برای تحلیل موقعیت‌هایی که خود را در آن می‌یابند از آن‌ها بهره ببرند تا به نتایج درست و قابل اعتمادی برسند (Lipman, 1980: 163).

### ۲.۳ نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی

نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی، که یکی از تأثیرگذارترین و مشهورترین نظریه‌های تربیت اخلاقی در دوران معاصر محسوب می‌شود، بیش‌تر با نام ژان پیاژه (Jean Piaget) و لارنس کلبرگ (Lawrence Kohlberg) عجین شده است. کتاب *قضاوت اخلاقی کودک* (The Moral Judgment of the Child) از ژان پیاژه، که در سال ۱۹۳۷ منتشر شد، مفروضات

اصلی و نتایج مشخص این نظریه را نشان داد، اما این کلبرگ بود که حدود بیست سال بعد به طور خاص بر جنبه رشد اخلاقی در دیدگاه پیاژه متمرکز شد و ضمن اصلاح برخی موارد در دیدگاه پیاژه خطوط اصلی این نظریه را مشخص تر کرد.

پیاژه بر این باور بود که تفکر افراد در خلال رشد شناختی دستخوش چند دگرگونی اساسی می شود. او نام این دگرگونی ها را «مرحله» گذاشت و چهار مرحله را از هم تمیز داد: ۱. مرحله حسی - حرکتی؛ ۲. مرحله پیش عملیاتی؛ ۳. مرحله عملیات عینی؛ ۴. مرحله عملیات صوری. این مراحل بیان گر رشد و تحول کودکان در استفاده از عملیات منطقی برای حل مسئله اند. پیاژه در کتاب *قضاوت های اخلاقی کودک*، تقریباً هم ارز رشد شناختی کودک، سه مرحله رشد استدلال اخلاقی در کودکان را نیز از هم مشخص کرد که عبارت بودند از: ۱. مرحله پیش اخلاقی (premoral period) که مقارن مرحله پیش عملیاتی در رشد شناختی کودک است؛ ۲. مرحله اخلاق دیگرپیرو (heteronomous morality) که مقارن مرحله عملیات عینی در رشد شناختی کودک است؛ ۳. مرحله اخلاق خودپیرو (autonomous morality) که مقارن مرحله عملیات صوری در رشد شناختی کودک است (Piaget, 1948). مشخص است که در نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی توالی دوره ها از سطوح ابتدایی تا رشد یافته تر قضاوت اخلاقی با فرایندها و دستاوردهای تحول شناختی ارتباط دارد. به عبارت دیگر، رشد و بلوغ اخلاقی بر رشد و بلوغ شناختی مبتنی است و تحول در شناخت منشأ اصلی انگیزه اخلاقی در نظر گرفته می شود و به همین دلیل این نظریه ذیل رویکردهای باورمحور جای می گیرد.

امیل دورکیم، جامعه شناس مشهور فرانسوی، اخلاق را صرفاً درونی سازی مستقیم هنجارها و ارزش های فرهنگی خاص دانسته بود. پیاژه، در تقابل با دورکیم، بر این باور بود که محور اخلاق عدالت است و کودکان به طور طبیعی، صرف نظر از این که متعلق به چه فرهنگی باشند، ایده آل های برابری و مقابله به مثل را در کنش ها و واکنش های شان در برابر یکدیگر و برای رسیدن به یک تعادل ایده آل (an ideal equilibrium) نشان می دهند (الرود، ۱۳۸۱). دانستن از نظر پیاژه به معنای تبدیل کردن است؛ تبدیل کردن اشیا به چیزی که بتواند با طرح واره های ما به کار گرفته شود. هر چه فردی بهتر بتواند عملیات تبدیل کردن را انجام بدهد، به اصطلاح از «هوش» بالاتری برخوردار است (جهانگیرزاده، ۱۳۹۰). کلبرگ نیز هم چون پیاژه بر این باور بود که هر انسانی با میزان هوش و توانایی تعامل معمول با دیگر افراد جامعه به الگوهای رفتار اخلاقی می رسد. کلبرگ مسائل اخلاقی را صرفاً در جایی می بیند که خواسته ها و تمایلات اجتماعی به تعارض می افتند. از این رو،

تصمیم‌گیری دربارهٔ رسالت و وظیفهٔ انسان در زندگی یا تصمیم‌گیری دربارهٔ مسائل جنسی، تا جایی که با خواسته‌های دیگر افراد در تعارض قرار نگیرد، در قلمرو مسائل اخلاقی قرار نمی‌گیرند، چراکه موضوعاتی فردی محسوب می‌شوند. برای کلبرگ نیز عدالت و مساوات نقشی محوری در اخلاق دارد. کلبرگ نشان می‌دهد که کودکان در جریان تجربه‌های خود به چنین مفاهیمی دست می‌یابند. تربیت اخلاقی در نهایت آموزش نحوهٔ داوری یا شیوه‌های مناسب استدلال و تفکر برای برطرف کردن تعارض در خواسته‌هاست. از نظر کلبرگ، هم‌چون پیاز و البته هر دو تحت تأثیر کانت، ملاک اولیه در رشد اخلاقی<sup>۱</sup> استدلال و تعقل اخلاقی است و نه رفتار اخلاقی. نظام تربیت اخلاقی در دیدگاه کلبرگ نیز رو به غایتی خاص دارد به این معنا که رشد اخلاقی زمانی صورت می‌گیرد که کنترل اخلاقی از حالت بیرونی به حالت درونی برسد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷)؛ البته از جهاتی می‌توان میان پیاز و کلبرگ تفاوت‌های مهمی را نیز مشاهده کرد. کار پیاز به‌شمارهٔ بیشتر توصیف مراحل رشد اخلاقی بود، اما کلبرگ روش‌هایی را در زمینهٔ تربیت اخلاقی نیز پیشنهاد کرد. کلبرگ به جای مقایسهٔ موقعیت‌های اخلاقی برای سنجش میزان رشد اخلاقی کودکان، که در کار پیاز به‌شمارهٔ برجسته بود، از معماهای اخلاقی (dilemma) استفاده کرد. کلبرگ هم‌چنین فرایند کسب و یادگیری قضاوت اخلاقی در کودکان را در مدت زمانی طولانی‌تر از مدتی که پیاز به آن معتقد بود تصور می‌کرد (الرود، ۱۳۸۱). به‌علاوه، مراحل رشد اخلاقی در نظریهٔ کلبرگ از تنوع و گستردگی بیشتری در مقایسه با نظریهٔ پیاز برخوردار بود. او به جای سه مرحلهٔ پیاز سه سطح و در هر سطح دو مرحله و در مجموع شش مرحلهٔ رشد اخلاقی را می‌نشانند که افراد طی دورهٔ تحول اخلاقی خود این شش مرحله را در توالی‌ای ثابت، با ترتیبی مشخص، بدون جهش یا بازگشت طی می‌کنند.

سطح اول: پیش‌قراردادی که شامل مرحلهٔ اول، اخلاق مبتنی بر تنبیه و اطاعت و مرحلهٔ دوم، اخلاق ابزارگونهٔ نسبی است.

سطح دوم: قراردادی که شامل مرحلهٔ سوم، اخلاق دختر خوب - پسر خوب و مرحلهٔ چهارم، اخلاق در جهت حفظ قانون و نظم است.

سطح سوم: فراقراردادی که شامل مرحلهٔ پنجم، اخلاق براساس قرارداد اجتماعی و مرحلهٔ ششم، اخلاق براساس اصول جهان‌شمول است (Kohlberg and Hersh, 1977).

در هر مرحله کودک با تعارضات در خواسته‌ها و امیال خود مواجه می‌شود که با بهبود استدلال و تفکر به رفع این تعارضات تفوق می‌یابد و به مرحلهٔ بعدی وارد می‌شود؛ به‌عبارت دیگر، در مواردی که استدلال اخلاقی در مرحلهٔ پایین‌تر با شکست مواجه

می‌شود، در مرحله بالاتر با سطح برتری از قوه استدلال عقلانی به شکل مناسبی پاسخ می‌یابد. مشخص است که کلبه‌گ می‌خواهد کودک را به کمک مربی در تفکر صوری و شیوه‌های عمومی استدلال اخلاقی ورزیده کند تا او بتواند این روش را در موقعیت‌ها و محتواهای مختلف به کار گیرد. بنابراین، کلبه‌گ تأکید می‌کند که در تربیت اخلاقی مورد نظر او مربی لازم نیست هیچ ارزش خاصی را به مربی تحمیل و تلقین کند، بلکه صرفاً باید کمک کند که قوه استدلال عقلانی مربی ارتقا یابد.

به نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی انتقادهایی وارد شده است که مهم‌ترین آن‌ها، به‌ویژه از منظر فلسفه برای کودکان، عبارت‌اند از:

۱. امروزه شاید کم‌تر کسی درباره نقش هیجان‌ها و عواطف در رشد اخلاقی تردید داشته باشد. هیجان‌ها و عواطف از عوامل برانگیزاننده رفتار اخلاقی‌اند؛ از این رو، این‌که رفتار اخلاقی را صرفاً تابعی از رشد شناختی و عقلانی به حساب آوریم و عواطف اخلاقی را نیز تابع استدلال اخلاقی تلقی کنیم، دست‌کم فروگذارند یکی از مؤلفه‌های اصلی در تربیت اخلاقی است. رشد شناختی و عقلانی کودکان شرط لازم برای رشد اخلاقی است، اما به‌نظر نمی‌رسد شرط کافی باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴)؛

۲. کانت بر نقش اراده در رفتار اخلاقی تأکید دارد، چون این اراده است که دستور می‌دهد به قانون اخلاقی پای‌بند باشیم، اما نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی پیش‌نهادی برای تربیت و تقویت اراده ندارد و اراده را صرفاً تحت تأثیر مراحل رشد شناختی می‌داند. نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی باید پاسخ دهد که چرا، در بدو امر، آدمی اصلاً باید بخواهد به عمل اخلاقی تن دردهد؟

۳. به بیان دیوید کار (David Carr)، این نظریه بیش از آن‌که بر رفتار و عمل اخلاقی تأکید داشته باشد توانایی قضاوت و داوری اخلاقی فرد را مهم تلقی می‌کند (به نقل از غفاری، ۱۳۸۴)؛ در حالی که در تربیت اخلاقی ارتقای رفتار اخلاقی بیش از استدلال اخلاقی اهمیت دارد. به عبارت دیگر، این نظریه در پرکردن شکاف میان اندیشه و عمل اخلاقی شکست می‌خورد، چون به نقش عواطف، انگیزه، و اراده در عمل اخلاقی بها نمی‌دهد؛

۴. اگر آن‌گونه که نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی پیش‌نهاد می‌کند صرفاً بر قواعد و اصول صوری استدلال اخلاقی تأکید کنیم و از برخی ارزش‌گذاری‌ها صرف‌نظر کنیم، اساساً بسیاری از تعارض‌ها در خواسته‌ها و تمایلات حل‌شدنی نخواهد بود. وقتی همه تمایلات جایگاهی برابر داشته باشند و نتوانیم محتوای آن‌ها را براساس ارزش‌های منطقی در آن‌ها

ارزیابی کنیم، راهی دیگر برای تقدم یکی بر دیگری باقی نخواهد ماند. مثلاً اگر کسی حفظ سلامتی را مهم‌ترین ارزش تلقی کند و بخواهد منابع اجتماعی و مالی را به منظور مراقبت‌های بهداشتی و پزشکی به تهیه و تأمین مواد غذایی بیش‌تر اختصاص دهد، اما دیگری چنین دیدگاهی را نپذیرد و ترجیح دهد این امکانات برای احداث شهرهای زیبا یا پارک‌های سرسبز هزینه شود، بنا به نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی، راهی برای ارزیابی و ترجیح یکی از این دو بر دیگری وجود نخواهد داشت؛ چراکه هر دوی آن‌ها ممکن است نهایتاً بخواهند خواسته‌شان قانونی جهان‌شمول شود که همه انسان‌ها آن را اجرا کنند (الرود، ۱۳۸۱)؛

۵. بسیاری از موضوعاتی که براساس دیگر توجیه‌های متداول در حیطه عمل اخلاقی قرار می‌گیرند، براساس تعریف اولیه‌ای که در این نظریه از اخلاق ارائه می‌شود و عمل اخلاقی را صرفاً براساس تعاملات اجتماعی تعریف می‌کند، دیگر در حیطه اخلاق نخواهند بود. باید توجه داشت که فارغ از اجتماع نیز می‌توان از قضاوت‌های اخلاقی صحبت کرد؛ مثلاً این‌که من در زندگی خود چه رسالتی دارم و باید داشته باشم، یا درستی یا نادرستی صدمه‌زدن من به خودم مسئله‌ای اخلاقی است، حتی اگر روابط اجتماعی را در نظر نگیریم. بنابراین، نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی دامنه اخلاق و تربیت اخلاقی را محدود می‌کند (همان)؛

۶. نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی نوعی ثبات برای رفتار آدمی قائل است؛ به این معنا که گویی افراد در موقعیت‌های مختلف رفتار ثابتی دارند. کافی است که فرد در آن مرحله از رشد اخلاقی قرار گرفته باشد تا رفتار اخلاقی آن مرحله از او صادر شود. به نظر نمی‌رسد که بتوان چنین ثباتی را برای رفتار آدمی در نظر گرفت. رفتار آدمی، بیش‌تر از آنچه نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی گمان می‌کند، به موقعیت و تفسیر ما از آن موقعیت وابسته است؛ حتی کسانی که اصول اخلاقی محکم و قاطعی دارند، در موقعیت‌های خاصی، ممکن است مرتکب اعمالی برخلاف اصول خود شوند و با سازوکارها و تدابیری (از جمله توجیه اخلاقی، تغییر عنوان رفتار، مقایسه بد و بدتر، اسناد مسئولیت رفتار به دیگران، پیدا کردن شریک جرم) خود را از سرزنش‌رهای بی‌بخشند (عالم‌زاده نوری، ۱۳۸۸).

### ۱.۲.۳ مقایسه نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی و «حلقه کندوکاو اخلاقی»

برنامه فلسفه برای کودکان برخی از مؤلفه‌های نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی را تأیید و بر آن‌ها تأکید می‌کند؛ برای نمونه، تلاش برای رساندن کودک به خودپروی در استدلال اخلاقی و تقویت قضاوت اخلاقی با استفاده از معماهای اخلاقی در این برنامه نیز جایگاه

ویژه‌ای دارد؛ البته اگرچه معماهای اخلاقی کلبرگ جایی برای بحث و گفت‌وگو باز می‌کند، الگوی بحث در برنامه فلسفه برای کودکان متفاوت و البته مؤثرتر است. کلبرگ گفت‌وگو و بحث را برای سرعت‌بخشیدن به طی مراحل رشد اخلاقی مفید می‌داند، اما، به تاسی از کانت، خودپروی عقلانی در این الگو به شدت فردگرایانه است. برنامه فلسفه برای کودکان بر این‌که کودک بتواند قواعد اخلاقی را کشف کند و آن‌ها را از موقعیت‌های خاص تعمیم دهد ماهر صحت می‌گذارد، اما تأکید انحصاری و افراطی بر چنین روندی را برای رسیدن به عدالت به منزله اصل جهان‌شمول اخلاق صحیح نمی‌داند، چون ارتباط با مردم واقعی در اجتماعات واقعی مستلزم توجه بیش‌تر به مؤلفه‌های خاص موقعیت است. عزل‌نظر از عواطف و هیجانات در نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی نیز از پیامدهای همین قاعده‌گرایی است که تلاش می‌شود در برنامه فلسفه برای کودکان در جنبه تفکر مراقبتی جبران شود. تمامی این تفاوت‌ها در داستان‌های متفاوت به‌کاررفته در دو نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی و حلقه کاندوکاو اخلاقی انعکاس می‌یابد. در حالی که داستان‌ها در نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی به‌صورت معماهای اخلاقی است و بیش‌تر بر جنبه عقلانی و صوری موقعیت متمرکز است و کم‌تر بر جنبه‌های عاطفی، فرهنگی، اجتماعی، و ... تأکید شده است، اما در داستان‌های برنامه فلسفه برای کودکان سعی می‌شود داستان تا جایی که ممکن است مملو از این مؤلفه‌ها و هر چه انضمامی‌تر باشد. لیپمن به‌صراحت می‌گوید:

این‌که جنبه اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان را صرفاً تلاشی برای تقویت قوای شناختی یا عقل کودکان (برای این‌که عقلشان بتواند بر عواطفشان غلبه کند) تفسیر کنیم، به‌شدت تحریف رویکرد ما خواهد بود (Lipman, 1980: 184).

برنامه فلسفه برای کودکان اصل مرحله‌ای دانستن رشد را در این نظریه نمی‌پذیرد. هم‌چنین، در برنامه فلسفه برای کودکان سعی می‌شود به‌نوعی فضایل اخلاقی با تمرین و تکرار در کودک نهادینه شود، اما کلبرگ به‌طور کلی از شکل‌گیری فضایل از طریق ملکه‌شدن آن‌ها در کودک صرف‌نظر می‌کند و صرفاً بر جنبه شناختی تأکید می‌ورزد. کلبرگ هم‌چنین به نقش تخیل اخلاقی در تربیت اخلاقی کودک بهایی نمی‌دهد، حال آن‌که تخیل اخلاقی از مؤلفه‌های پررنگ و مهم در حلقه کاندوکاو اخلاقی است. خلاصه آن‌که نگاه یک‌بعدی به اخلاق و این‌که فرد فقط در موقعیت‌های دشوار اخلاقی بتواند بر مبنای استدلال اخلاقی بهترین قضاوت را داشته باشد، موجب می‌شود به این نتیجه برسیم که عملاً اغلب یا حتی همه مردم به‌صورت اخلاقی عمل نمی‌کنند، چون مطابق این تعریف در واقع افراد در سطوح پیش‌قراردادی و قراردادی اخلاقی رفتار نمی‌کنند و بررسی‌های تجربی حتی خود

کلبرگ (الرود، ۱۳۸۱) نشان می‌دهد اغلب مردم به مرحله فراقاردادی نمی‌رسند، اما تبیینی چندبُعدی از اخلاق به ما اجازه می‌دهد که حتی بگوییم کودکان خردسال هم در مواقعی اخلاقی عمل می‌کنند.

#### ۴. رویکرد عاطفه‌محور

رویکرد عاطفه‌محور در تربیت اخلاقی متأثر از مکتب عاطفه‌گرایی در فلسفه اخلاق است. عقل‌گرایانی هم‌چون افلاطون، دکارت، و کانت معتقد بودند تفکر عقلانی خوب است چون روشن، سرد، آرام، و سنجیده است و تفکر هیجانی بد است چون آشفته، داغ، پرتلاطم، و عجولانه است؛ از این رو، تا آن‌جا که ممکن است می‌بایست تفکر را از تمایلات و هیجانات آدمی دور نگه داشت. در مقابل، عاطفه‌گرایان معتقدند که گزاره‌های اخلاقی به‌هیچ‌وجه به امور واقع اشاره نمی‌کنند، بلکه صرفاً بیان‌گر عواطف گوینده‌اند. بنابراین، وقتی می‌گوییم «دروغ بد است» یا «باید راست گفت» احساسات خود درباره دروغ‌گویی یا راست‌گویی را ابراز می‌کنیم و همان‌گونه که به هنگام بیان احساس خود مایل‌ایم دیگران نیز در احساسات ما شریک شوند، با بیان احساسات اخلاقی نیز تلاش می‌کنیم دیگران را ترغیب کنیم تا درباره موضوع مورد نظر احساساتی شبیه ما داشته باشند. از این رو، عاطفه‌گرایی پایه رفتار اخلاقی را بر حس «هم‌دردی» یا «هم‌دلی» قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، اخلاقی‌بودن یعنی شریک‌شدن در لذت، الم، شادی، و غم دیگران یا مطابق حس هم‌دردی رفتار کردن (Sprod, 2001: 19).

#### ۱.۴ نظریه مراقبتی

اخلاق مراقبتی با نقد رویکرد عقلانی کانتی - کلبرگی آغاز می‌شود. گِرول گیلیگان (Carol Gilligan) در تحقیقات کلبرگ دست‌یار او بود، اما او کتابی نوشت با عنوان *صدایی متفاوت: نظریه روان‌شناختی و رشد زنان (In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development)* که در آن به نقد رویکرد کلبرگی پرداخت و تلاش کرد نظریه‌ای جدید در باب اخلاق و تربیت اخلاقی را با عنوان «اخلاق مراقبتی» (caring ethics) پایه‌ریزی کند. گیلیگان در این کتاب با ارزیابی پاسخ‌های دو دانش‌آموز یازده‌ساله باهوش و تقریباً هم‌سطح، یکی پسری به نام جیک (Jake) و دیگری دختری به نام امی (Amy)، تفاوت‌هایی را در پاسخ‌های این دو کشف کرد. او کشف کرد که امی،

برخلاف جیک، معماهای اخلاقی را به مثابه مسئله ریاضی نمی‌بیند. او در حل ریاضی‌وار معضل به وضوح به بن‌بست کامل می‌رسد. او آن را در مجموعه‌ای از روابط قرار می‌دهد و به گونه‌ای زمینه‌محور (contextual) تحلیل می‌کند. به جای آن‌که به اصول و قواعد اخلاقی از پیش تعیین شده متوسل شود تا مسئله را به‌طور منطقی تحلیل کند و ذیل یکی از آن اصول قرار دهد و به حل آن پردازد، مسئله را درون شبکه‌ای از روابط قرار می‌دهد و تلاش می‌کند با دخالت دادن همه مؤلفه‌های موقعیت راه‌حلی بیابد (Gilligan, 2003).

به نظر گیلیگان اگر بخواهیم مطابق مراحل رشد اخلاقی کلبرگ قضاوت کنیم، باید بگوییم پسران از نظر رشد اخلاقی بالاتر از دخترانند چون برای حل معضلات اخلاقی به اصول و قواعد کلی متوسل می‌شوند (مرحله چهارم)، اما دختران توان این کار را ندارند و در مرحله حفظ و توسعه روابط با دیگران (مرحله سوم) مانده‌اند؛ اما گیلیگان در این‌جا به نقد بنیادی رویکرد کلبرگ و به نوعی رویکرد کانتی در اخلاق می‌پردازد و می‌گوید پسران می‌خواهند همه واقعیت‌ها را به اصولی انتزاعی فروکاهند و به یاری آن‌ها مسائل را حل کنند، اما دختران واقعیت را آن‌گونه که هست می‌بینند و به جای نگرش انتزاعی به جهان آن را شبکه‌ای از روابط درهم‌تنیده در نظر می‌گیرند. پس به‌طور کلی دید مردان و دید زنان متفاوت است و ما حق نداریم یکی را ملاک دآوری دیگری قرار دهیم و نگاه اخلاقی دختران را فروتر بشماریم (اسلامی، ۱۳۸۷). بنابراین، محورهای مرکزی رویکرد اخلاق مراقبتی عبارت‌اند از: ۱. جزئی‌نگری یا موقعیت‌نگری (فرانکنا، ۱۳۷۶: ۴۹)، ۲. طرف‌داری و درگیری در متن اخلاقی، ۳. اصل محبت یا عاطفه‌گرایی؛ و این سه محور در برابر رویکرد پیازه‌ای - کلبرگی قرار دارند که عام‌نگر، بی‌طرفانه، و عقلانی است.

اصلی‌ترین انتقادهایی که به نظریه مراقبتی، به‌ویژه از منظر برنامه فلسفه برای کودکان، وارد شده است عبارت‌اند از:

۱. مراقبت فی‌نفسه ارزشی اخلاقی نیست و انسان‌ها به چیزی توجه و دغدغه دارند؛ پس صرف توجه و مراقبت از چیزی به آن جنبه اخلاقی نمی‌دهد. برای این‌که مراقبت اخلاقی باشد، باید دو شرط فراهم شود: یکی آن‌که این مراقبت درباره امور «درست» باشد و دوم آن‌که این مراقبت به گونه‌ای «درست» باشد، نه به هر شکل. بنابراین صرف مراقبت معیار اخلاقی بودن نیست، بلکه این محتوای مراقبت است که ملاک آن به‌شمار می‌رود (هولمز، ۱۳۸۲: ۳۹۰):

۲. باید پذیرفت که اخلاق مراقبتی بر نقطه درستی انگشت می‌گذارد. نظام‌های اخلاقی که صرفاً بر اصول اخلاقی پای می‌فشرند گاهی اصول پرستی و پیروی صوری از آن‌ها را



به‌حدی افراطی پی می‌گیرند که در واقع نقض کارکرد اصلی همان اصول خواهد بود. ضرورت توجه به محتوا و بستر رفتار، یا به بیان سنت دینی ضرورت توجه به روح عمل و گذر از سطحی‌نگری و جمود، گویای همین نکته است که هدف از وضع قوانین و قواعد کلی اخلاقی تسهیل قدرت تصمیم‌گیری و اقدام اخلاقی مناسب است، نه آن‌که خود به مانعی در جهت رفتار اخلاقی تبدیل شود. باید توجه داشت که اخلاق برای انسان ساخته شده است، نه انسان برای اخلاق؛ حال آن‌که تأکید افراطی و صرف بر انجام‌دادن وظیفه و نادیده‌گرفتن فاعل اخلاقی و بستر وقوع فعل موهم این است که گویی انسان خادم اخلاق شده است، اما در مقابل، اگر اخلاق مراقبتی را به‌صورتی تفسیر کنیم که معادل موقعیت‌نگری افراطی یعنی نفی همه قواعد عام اخلاقی باشد، آن‌گاه چیزی از اخلاق باقی نمی‌ماند. اگر اخلاق مراقبتی بخواهد ادعا کند که هر موقعیتی چنان متفاوت و حتی منحصر به فرد است که هیچ قاعده کلی نمی‌تواند در بررسی آن موقعیت مفید باشد، پاسخ این است که هرچند هر موقعیتی چیزی تازه و یگانه دارد، اما این بدان معنا نیست که از همه جنبه‌ها یگانه است و نمی‌تواند از جوانب اخلاقی مربوط شبیه اوضاع و احوال دیگر باشد. به‌علاوه، اگر این تفسیر از اخلاق مراقبتی را بپذیریم، تربیت اخلاقی به‌طور کلی بی‌معنا خواهد شد. اگر در هر موقعیتی باید با شهود تعیین کنیم که با مراقبت چه تصمیمی باید بگیریم، در نهایت دیگر کاری برای تربیت اخلاقی باقی نمی‌ماند. به‌علاوه، ما اصولاً چنین نیروی شهودی نداریم و اختلافات فعلی درباره کار درست، در موقعیت‌های خاص، گواهی بر این ادعاست. هم‌چنین کسی که در اوضاع و احوال خاصی حکمی اخلاقی می‌کند، به‌طور ضمنی، متعهد می‌شود که در موقعیت‌های مشابه نیز همان‌گونه حکم کند، حتی در صورتی که موقعیت دوم در زمان و مکان دیگری واقع شود یا فاعل دیگری با آن درگیر باشد. به‌بیان دیگر، موقعیت‌نگری ناقض اصل تعمیم‌پذیری است و به‌نظر نمی‌رسد بدون این اصل اخلاق معنایی پیدا کند. اگر کسی حکم کند که الف درست یا خوب است، آن‌گاه به‌طور ضمنی می‌پذیرد که هر چیزی که دقیقاً شبیه الف باشد، یا در زمینه‌های مربوط شبیه الف باشد، نیز درست یا خوب خواهد بود؛ در غیر این صورت مجاز نیست این واژگان را به‌کار برد (فرانکنا، ۱۳۷۶: ۶۶-۶۷). احکام اخلاقی متضمن ادله‌اند و ادله را فقط در یک مورد جزئی نمی‌توان به‌کار برد. بنابراین، اخلاق مراقبتی در موضعی که رنگ موقعیت‌نگری به‌خود می‌گیرد و صرفاً بر کنارنهادن و بی‌اعتباری اصول کلی اخلاق تأکید می‌ورزد، در واقع به تلون و بی‌ثباتی اخلاقی حکم می‌دهد. این استدلال که هیچ دو موردی مانند یک‌دیگر نیستند مستلزم هرج و مرج اخلاقی است؛ البته اخلاق مراقبتی، دست‌کم در مواضع

اصلاح شده گیلیگان، مراقبت و اصول راه‌نما را مکمل هم‌دیگر می‌داند، بدین صورت که فرد در موارد متعدد باید از طریق اصول تعیین کند به کدام مسئله بیش‌تر توجه داشته باشد و کدام شخص را تحت مراقبت خود درآورد (Gilligan, 2003: 98). هم‌چنین می‌توان ادعا کرد که اخلاق مراقبتی هم برای خود اصلی دارد. اصل بنیادی در اخلاق مراقبتی این است که: «به جای توسل به اصول کلی، همواره در پی شناخت نیازهای دیگران و رفع آنها باش، مشروط بر آن‌که برآوردن آنها به دیگران زیانی نزند»، اما نکته آن‌جاست که اخلاق مراقبتی قواعد را فقط دستورالعمل‌هایی سردستی می‌داند که خودشان مشخص نمی‌کنند چه چیز درست و چه چیز نادرست است (هولمز، ۱۳۸۲: ۳۹۱-۳۹۲). به‌علاوه، اگر اخلاق مراقبتی اذعان می‌کند که به‌نوعی توسل و ارجاع به اصول اخلاقی را می‌پذیرد، آن‌گاه این سؤال مطرح می‌شود که چگونه به اصل مراقبت رسیده است و چرا باید به این اصل ملتزم بود. طرف‌داران اخلاق مراقبتی برای توجیه اصل مراقبت مجبورند دوباره به قواعد و اصول دیگری ملتزم شوند که مخالف مشی آنهاست؛

۳. نقد دیگری که بر اخلاق مراقبتی وارد شده این است که اگر ملاک صرفاً مراقبت باشد، چه‌طور می‌توان تعیین کرد که در وضعیت‌های جزئی چه کاری درست (یا از سر مراقبت) است. می‌پذیریم که در بسیاری موارد این کاری دشوار نیست. مثلاً غذا دادن به فرزند به هنگام گرسنگی یا لباس پوشاندن به او در سرما آشکارا عملی از سر مراقبت است، اما در موارد پیچیده‌تر چه باید کرد؟ آیا سقط جنین گاهی اوقات مراقبت‌آمیزتر از زادن فرزند نیست؟ آیا مراقبت دلالت بر آن دارد که باید آدم‌کشان محکوم به مرگ را به دنیای دیگر فرستاد؟ در یک کلام، چگونه می‌توان معلوم کرد کدام عمل از سر مراقبت است؟ (همان: ۳۹۳)؛

۴. اتکای صرف بر احساسات و عواطف نمی‌تواند جواب‌گوی نیازمندی‌های یک سازمان اخلاقی کاراً یا یک اجتماع اخلاق‌پسند باشد. تأکید اخلاق مراقبتی بر موضع‌آشتی در همه نزاع‌ها و کشمکش‌های جهانی حاکی از پیش‌فرض باور او به «طبیعت پاک انسان» است. با این پیش‌فرض احساسات و عواطف می‌توانند همه‌جا گره‌گشا باشند، اما واقعیت‌های جوامع بشری تاکنون نشان داده است که با تکیه بر الزامات اخلاقی یا حتی الزامات پلیسی توانسته است از قانون جنگل‌رهایی یابد (غفاری، ۱۳۸۴: ۹۳).

#### ۱.۱.۴ مقایسه نظریه مراقبتی و «حلقه کاندو کاو اخلاقی»

برنامه فلسفه برای کودکان بسیار تحت تأثیر نظریه مراقبتی بوده است. تفکر مراقبتی (caring thinking) در کنار تفکر نقادانه (critical thinking) و تفکر خلاقانه

(creative thinking)، یکی از سه نوع تفکری است که رشد و تقویت آن‌ها در این برنامه دنبال می‌شود. از چند جهت می‌توان نسبت‌هایی را میان برنامه فلسفه برای کودکان و آنچه دغدغه نظریه مراقبتی است برقرار کرد:

۱. اگر بخواهیم خود و دیگران را بفهمیم، یادگیری این‌که چگونه عواطف خود را تشخیص دهیم و آن‌ها را توجیه و هماهنگ کنیم امری حیاتی است. دست‌یابی به خودآگاهی، یعنی دانستن این‌که به چه فکر می‌کنیم یا چه احساسی داریم و علت‌های آن فکر و احساس و این‌که آیا آن فکر و احساس در فلان موقعیت دقیقاً همانی بوده است که باید باشد، کار آسانی نیست. این امر در این‌که آن فرد بتواند با دیگران در مسیری هم‌دلانه ارتباط داشته باشد نقشی اساسی دارد. دنیای عواطف زمینه‌ای شگفت‌آور برای کندوکاو مشترک کودکان است. کودکان از خلال کندوکاوی هم‌راه با گفت‌وگو می‌توانند بفهمند به کدام احساس در موقعیتی خاص نیاز دارند و این احساس چگونه باید بیان شود. برنامه فلسفه برای کودکان احساسات را به‌مثابه قضاوت و شکلی از شناخت می‌داند و به دانش‌آموزان معرفی می‌کند؛ پدیده‌ای که آن‌ها می‌توانند درباره‌اش بیندیشند، ارزیابی، و توجیه‌اش کنند و در نهایت اگر لازم بدانند تغییرش دهند. کودکان در حلقه کندوکاو می‌آموزند که احساسات خود را بشناسند؛ فرضیه‌ها و باورهای را که احساسشان مسلم فرض می‌کند کشف کنند؛ آن‌ها می‌توانند یاد بگیرند درباره صحت یا اعتبار باورها و فرض‌های احساسشان کندوکاو کنند؛ اگر بفهمند که آن‌ها نامعتبرند، می‌توانند راه‌بردهایی برای ابراز عواطفی دیگر کشف کنند یا آن‌ها را به سمتی سودمند تغییر دهند. هم‌چنین، در محتوای دروس موضوعاتی مانند بی‌طرفی، خوبی، زیبایی، حقیقت، تفاوت بین احساسات گوناگون، خلق و خوی‌ها، و عواطف طرح می‌شود که همگی نسبتی با رویکرد مراقبتی دارند. از بُعد دیگر، حلقه کندوکاو به کودکان در تشخیص احساسات با خواندن بیان چهره، زبان بدن، و نام‌گذاری احساسات کمک می‌کند (شارپ، ۱۳۹۲: ۶-۹)؛

۲. برخلاف دیدگاهی که هیجانانگیز را دشمن تفکر خوب می‌داند، بنیان‌گذاران برنامه فلسفه برای کودکان معتقدند که هیجانانگیز داشتن تفکر عالی نقشی حیاتی ایفا می‌کند. هیجانانگیز بنیای امیال، ارزش‌ها، و تعهدات است و در نقش پلی برای عبور از شکاف معرفت اخلاقی و عمل اخلاقی اهمیت پیدا می‌کند. ممکن است کسی بتواند پنهان‌ترین لوازم را از مجموعه‌ای از داده‌ها استخراج کند یا مبتکرانه‌ترین حدس‌ها را بزند، اما با این همه به‌ندرت این کارها را انجام دهد یا حتی اصلاً انجام ندهد. این احساسات، تمایلات، و عواطف‌اند که نقش اصلی را در این جا ایفا می‌کنند. در برنامه فلسفه برای کودکان رابطه

عقل و احساسات رابطه هم‌زیستی است. در اغلب هم‌زیستی‌ها تلاش برای جداکردن دو صورت زندگی به مرگ هر دو خواهد انجامید (Sprod, 2001: 19-23). هر گونه جدایی جنبه‌های مختلف ساحات بشری به قسمت‌های مجزا و تأکید صرف بر یک جنبه، مانند عقل و تفکر نقادانه یا عواطف و تفکر مراقبتی یا اراده و تفکر خلاقانه، به مرگ یا دست‌کم ناتوان‌کردن همه ساحات خواهد انجامید. این بدان معنا نیست که هیجان‌ات هرگز مزاحم تفکر روشن نمی‌شوند، بلکه بدان معناست که چون هیجان‌ات همواره دخالت دارند، رویکرد درست تصدیق این موضوع و دخالت آگاهانه آن‌ها در تفکر برای رشد تفکر است. به بیان نیچه، معرفت آدمی ضرورتاً چشم‌اندازی (perspective) است؛ یعنی شناخت با گماشتن عواطف، شورها، و رانه‌ها در شناخت ممکن می‌شود و کسانی که این نوع معرفت را برای انسان بر نمی‌تابند همان کسانی‌اند که در آرزوی یک «سوژه شناسنده ناب بی‌خواست بی‌درد بی‌زمان»‌اند و نافی طبیعت انسانی‌اند (Nietzsche, 1969: III, 12). بنابراین، اولاً، باید سعی کنیم به‌طور آگاهانه عواطف و هیجان‌ات خود را در شناخت دخالت دهیم؛ ثانیاً، شناختی که از این دخالت حاصل می‌شود بخشی از حقیقت است و ما برای شناخت همه حقیقت به گفت‌وگو در حلقه کاندوکاوی نیازمندیم که از چشم‌اندازهای دیگر نیز به امور بنگریم؛ ثالثاً، باید اذعان کنیم که استدلال عقلانی به‌ندرت می‌تواند نگرش‌هایی که پشتوانه قوی هیجانی دارد تغییر دهد. ضروری است بار دیگر هیجان‌اتی دخالت کند که قوت بیش‌تری از هیجان‌ات پیشین داشته باشد. لیپمن با قبول این اصل که: «با عقل نمی‌توان بر احساس غلبه کرد، بلکه تنها احساسی قوی‌تر می‌تواند بر یک احساس غلبه کند» (Nietzsche, 1991: 109)، نتیجه می‌گیرد «برای این که به کودکان کمک کنیم بر امیال غیرعقلانی خود غلبه کنند، باید میل آن‌ها را به عقلانیت، عشق طبیعی‌شان را به معنا، تمایلشان را به فهم و احساسشان را به جامعیت ترغیب کنیم» (Lipman, 1980: 185)؛ رابعاً، وقتی ما به فرمان متعهد می‌شویم، به‌سبب هیجان‌اتی است که آن را پی‌ریزی کرده‌اند. بدون هیجان هیچ تعهدی وجود نخواهد داشت و بدون تعهد هیچ دلیلی برای فکرکردن یا فکرکردن به روشی خاص وجود نخواهد داشت. ما باید به عقلانیت متعهد باشیم تا فرمان را با جنبه نقادانه هرس کنیم؛ ما باید به تخیل یا کنج‌کاوی متعهد باشیم تا فرمان را با جنبه خلاقانه اشباع کنیم. بدون هیجان تعهد نخواهیم داشت و بدون تعهد ممکن است افکار ما جریان یابد، اما فاقد انگیزه‌ای برای جهت‌دادن آن افکار به مسیر خاصی خواهیم بود. ما باید مراقب تفکرمان باشیم: مراقب درستی تفکر نقادانه‌مان و نوآورانه‌بودن تفکر خلاقانه‌مان (Sprod, 2001: 19-23)؛

۳. لیپمن در *کندوکاو اخلاقی* اشاره می‌کند که تفکر مراقبتی در داستان *لیزا* (و البته به‌طور کلی در برنامه فلسفه برای کودکان) در سه موضع یا سه سطح تجلی می‌یابد. در سطح اول، مراقبت خود را در گفت‌وگوهای مستمری ظاهر می‌کند که بچه‌ها به‌طور مداوم درباره موضوعات دارای اهمیت با مواضع متقابل بحث می‌کنند، اما هیچ‌گاه احترام قائل شدن برای دیدگاه‌های یک‌دیگر را فراموش نمی‌کنند؛ در سطح دوم، بچه‌ها در *لیزا* به این معنا اهل مراقبت‌اند که با جدیت در کندوکاو فلسفی درگیر می‌شوند. آن‌ها دغدغه نتایج را دارند و آنچه انجام می‌دهند صرفاً یک بازی نیست، بلکه کاری مهم و ارزشمند است؛ در سطح سوم، موضوع مراقبت در توجهی عیان می‌شود که کودکان به روندهای کندوکاو فلسفی و انسجام و دقتی که لازمه این روندهاست معطوف می‌کنند. آن‌ها از شلختگی ذهنی خوششان نمی‌آید و به تدریج حس تنفر از بی‌نظمی در استدلال در آن‌ها قوت می‌گیرد. تاحدی این بدان علت است که آن‌ها صنعت‌گران خوبی‌اند و ابزاری را که با آن کار می‌کنند دوست دارند؛ درست مثل نجاری که اره و چکشش را دوست دارد (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۲۹)؛

۴. اگرچه تخیل نسبتی وثیق با اراده دارد و اصولاً در ساحت بعدی باید از آن بحث شود، رابطه نزدیکی میان تخیل اخلاقی و هم‌دلانه‌اندیشی، خود را جای دیگران گذاشتن، و تلاش برای تجربه احساسات دیگران وجود دارد. از این رو، برنامه فلسفه برای کودکان برای تخیل اخلاقی جایگاه ویژه‌ای قائل است. در بسیاری از موارد ما تجربه مشابهی از اتفاقی که برای دیگری افتاده است نداریم، اما می‌توان از تخیل اخلاقی بهره برد تا چنین تجربه‌ای را در خیال بازسازی کرد. در داستان *لیزا* و راه‌نمای آن، موقعیت‌ها و تمرین‌های بسیاری وجود دارد که در پی تقویت تخیل اخلاقی کودکان است (همان: ۶۰، ۵۲۸) تا بدین وسیله حس هم‌دلی را در آن‌ها برانگیزد.

## ۵. رویکرد اراده‌محور

### ۱.۵ رویکرد سنتی - ارسطویی

شاید بتوان شاخص‌ترین ویژگی رویکرد سنتی - ارسطویی، که از این پس آن را به‌اختصار رویکرد سنتی می‌نامیم، در تربیت اخلاقی را تأکید بر «تلقین» در برابر تأکید رویکردهای معاصر بر خودپیروی فاعل اخلاقی دانست. شاخصه دیگر این رویکرد گستره مفهومی اخلاق در آن است که تقریباً تمامی عرصه‌های اعمال و رفتار انسانی را دربر می‌گیرد.

برخلاف رویکردهایی مانند رویکرد رشد قوه قضاوت اخلاقی یا رویکرد تبیین ارزش‌ها، که اخلاق را صرفاً در روابط اجتماعی تصور می‌کند، در رویکرد سنتی زندگی شخصی و حتی افکار فردی نیز در قلمرو اخلاق جای می‌گیرند و تربیت اخلاقی مسائلی مانند رفتار جنسی، پرخوری یا قناعت، و گناهان فکر را نیز شامل می‌شود. در واقع، فضیلت اخلاقی صفتی است که نزد هر انسانی از حیث انسان‌بودن مطلوب است؛ به عبارت دیگر، هر عملی که ما را به خیر انسان راهبری کند و غایتش خیر باشد فضیلت است، و از این رو، این فضایل هم فضایل اجتماعی مانند عدالت را دربر می‌گیرد و هم فضایل فردی مانند قناعت را. نکته جالب آن‌جاست که، به علت گستردگی این قلمرو، حتی مقررات و آیین‌های مربوط به دین و مذهب و آداب و رسوم معاشرت نیز در آن جای می‌گیرند؛ به همین دلیل نسبت بسیار نزدیکی میان دین و اخلاق و آداب و اخلاق در رویکرد سنتی مشاهده می‌شود (الرود، ۱۳۸۱).

می‌توان انتظار داشت که رویکرد سنتی در تربیت اخلاقی تا حد بسیاری معلم‌محور باشد. معلم کسی است که هم فراگیر را امر و نهی می‌کند و هم به فراگیر بایدها و نبایدهای اخلاقی را یاد می‌دهد. پذیرش قوانین اخلاقی در این جا مبتنی بر اقتدار معلم است. هم‌چنین، استفاده از داستان‌های اخلاقی عبرت‌آموز که نکات روشن اخلاقی شامل ضوابط، معیارها، و قوانین اخلاقی را، ضمن یادآوری پیامدهای پای‌بندی یا پای‌بندنبودن به آن‌ها، متذکر می‌شوند روش دیگر تأکیدشده این رویکرد است.

پیش‌فرض رویکرد سنتی این است که برای همه موقعیت‌ها قواعد اخلاقی وجود دارد و کودک با قواعد یا اصول اخلاقی متعارضی روبه‌رو نمی‌شود تا نیاز باشد از میان آن‌ها دست به انتخاب بزند. اعمال اخلاقی بایسته ضوابط و مقرراتی روشن دارند و می‌توانند با قطعیت شناخته و به دیگران نیز منتقل شوند. رویکرد سنتی قواعد اخلاقی، که جامعه کنونی به آن گردن نهاده است، اساساً درست می‌داند و چنین فرض می‌کند که پیشینیان به این قواعد معرفت حاصل کرده‌اند. انطباق قواعد اخلاقی بر موقعیت‌ها نیز معمولاً مشکل نیست. کودک غالباً بین موارد اخلاقی و غیر اخلاقی، قانونی و غیرقانونی گزینش ساده‌ای انجام می‌دهد. به عبارت دیگر، تعارض نه بین خود قواعد اخلاقی بلکه بین قواعد اخلاقی و امیال و وسوسه‌هایی است که با آن‌ها در تضادند (همان).

ارسطو در *اخلاق نیکوماخوس* در بحثی با عنوان آکراسیا (akrasia) از اتحاد معرفت و فضیلت در فلسفه سقراط و افلاطون انتقاد می‌کند. در دیدگاه سقراط و افلاطون علت مؤثر در عمل صرفاً معرفت است؛ به گونه‌ای که هیچ علتی در مقابل معرفت روشن

نمی‌تواند مانع عمل شود. به عبارت دیگر، اگر کسی دزدی می‌کند بدین دلیل است که واقعاً از مضرات و فسادهای دزدی آگاه نیست، و گرنه به هیچ وجه دزدی نمی‌کرد. از نظر ارسطو، معرفت برای عمل لازم است، اما کافی نیست. او در جایی می‌گوید: «عقل و فکر به تنهایی هیچ چیز را به حرکت در نمی‌آورد» (ارسطو، ۱۳۷۸: ۲۰۹). ارسطو با قبول تأثیر معرفت بر عمل اخلاقی بر این عقیده بود که میل، شوق، و اراده این توانایی را دارند که گاه، با وجود معرفت و حتی معرفتی روشن، مانعی را بر سر راه عمل اخلاقی ایجاد کنند. ارسطو از سقراط و افلاطون انتقاد می‌کند که جایی برای میل و شوق انسان در نظر نگرفته‌اند و از ضعف اراده به مثابه حقیقتی انسانی چشم‌پوشی کرده‌اند. ارسطو نه فقط معرفت، بلکه مجموعه‌ای از عوامل از قبیل علم، اراده، ادراک حسی، تخیل، میل و شوق، عقل، غایت، شخصیت، و حکمت عملی و نظری را به طور مستقیم و غیرمستقیم در عمل مؤثر می‌داند (جوادی و صیادنژاد، ۱۳۸۸). بنابراین از نظر ارسطو اگر کسی با علم به غیر اخلاقی بودن دزدی هم‌چنان دزدی می‌کند، نه لزوماً به علت ناآگاهی از بدی دزدی، بلکه ممکن است به علت وسوسه امیال یا به عبارت دیگر ضعف اراده در تحقق معرفت اخلاقی باشد. موفق نبودن در کارها فقط به علت جهل و نادانی نیست، بلکه بر اثر ضعف و بی‌ارادگی نیز تحقق می‌یابد. در تقابل میان امیال متضاد یا معرفت و امیال نیروی اراده حرف اول را می‌زند. از این رو، رویکرد سنتی تحت تأثیر ارسطو (و البته آمادگی که به لحاظ تاریخی به علت فضای دینی حاکم بر جوامع قرون گذشته وجود داشته است، چون مفاهیمی مانند «گناه» و «نفس اماره» در دین نیز تقویت‌کننده همین رویکرد بوده‌اند) بر تقویت اراده تأکید بسیار دارد و بدین سبب است که مفاهیمی مانند تمرین، تکرار، خوگیری، عادت، و ملکه‌سازی (habituation) که همگی معطوف به تقویت اراده‌اند در رویکرد سنتی جایگاه ویژه‌ای پیدا می‌کنند. «یک حالت (منش) از [تکرار] فعالیت‌های مشابه ناشی می‌شود» (Aristotle: VI 13, 1103b 21-25 quoted in Sprod, 2001). عادات خوب از طریق کردارهای تکراری مطابق با فضایل «از همان اوان جوانی ما» شکل می‌گیرند (Aristotle: II.1, 1103b19 quoted in Sprod, 2001).

روش عادت‌دادن، که به قصد ایجاد خلق و ملکه نفسانی به کار می‌رود، عبارت است از این که فرد دیگری را بر یک امر تکلف‌آمیز وادارد و زمینه استمرار در انجام آن را فراهم آورد؛ در نتیجه این کردار هیئت در نفس حاصل می‌شود که به موجب آن، فعل مزبور، به سهولت از صاحب فعل صادر می‌گردد، بدون آن که نیازی به فکر و اندیشه در باب آن وجود داشته باشد (باقری، ۱۳۷۷: ۸۴).

هم چنین اکنون می توان بهتر درک کرد که چرا در رویکرد سنتی تنبیه جایگاه ویژه ای پیدا می کند؛ برای ندانستن و جهل نمی توان دیگری را چندان سرزنش کرد، اما کسی که می داند اما به علت مغلوب امیال شدن و ضعف اراده به معرفت خود عمل نمی کند شایسته تنبیه است. این تنبیه ممکن است تلنگری برای توجه به معرفت هم لحاظ شود. برای غلبه بر عادت های بد، صرف معرفت کافی نیست و سختی، ریاضت، و تنبیه نیز گاهی ضرورت می یابد. اصلی ترین انتقادهای وارد بر رویکرد سنتی، به ویژه از منظر برنامه فلسفه برای کودکان، عبارت اند از:

۱. اگر مطابق رویکرد سنتی طریقه تربیت اخلاقی را همان عادت دادن بدانیم یعنی «تکرار امری که تکلف آمیز است و تبدیل کردن آن به طبع ثانی» (ابن مسکویه، ۱۴۰۱: ۵۵ به نقل از باقری، ۱۳۷۷: ۵۴)، مشخص است که منبع اصلی این عادات تحمیل از بیرون خواهد بود. از این رو در رویکرد سنتی قوانین و فضایل اخلاقی، که جامعه کنونی به آن گردن نهاده است، اساساً درست فرض می شود و این منشأ یکی از انتقادهای مهم به رویکرد سنتی است. می توان دورانی را به یاد آورد که برده داری مورد قبول جامعه بود و براساس رویکرد سنتی می بایست بدان گردن نهاد و آن را به منزله فضیلت در کودکان نهادینه کرد، اما مسلماً برده داری هیچ گاه نمی توانسته اخلاقی بوده باشد (Sprod, 2001)؛

۲. به نظر می رسد که تعیین مصداق کار درست یا منصفانه، به منظور انجام دادن آن در موردی مشخص، به همان اندازه با سختی مواجه باشد که مقاومت در مقابل وسوسه ها برای انجام ندادن آن؛ در صورتی که رویکرد سنتی انطباق قواعد اخلاقی بر موقعیت ها را به طور کلی بدون مشکل فرض می کند. محیط اجتماعی که اخلاق در آن به کار می رود بسیار پیچیده تر از آن است که بتوان، با چند قاعده اخلاقی، همه موقعیت ها را رفع و رجوع کرد. موقعیت هایی که از بسیاری جهات شبیه اند ممکن است عمل اخلاقی کاملاً متفاوتی را بطلبند؛

۳. رویکرد سنتی موجب درگیری عمیق و تعهد پایدار به ارزش ها نمی شود؛ به طوری که کودک ممکن است پس از مدتی وقتی از طریق رسانه ها، دوستان، و کتاب ها در معرض ارزش هایی مغایر با ارزش های تلقینی قرار گیرد، به سادگی ارزش های تلقین شده را کنار گذارد و حتی به صورت کورکورانه خصم آن ها شود؛

۴. رویکرد سنتی به «عقل» و «خودپیروی» در تربیت اخلاقی چندان بها نمی دهد. ارسطو در *اخلاق نیکوماخوس* معتقد است پیش از این که آموزش و استدلال اخلاقی بتواند مؤثر باشد «روح دانش آموز باید ابتدا به وسیله عادات پرورش یابد ... شخصیت باید تا حدودی از



قبل با فضیلت انیس یافته باشد» (Aristotle, X.9, 1179b30 quoted in Sprod 2001:90). مطابق تفاسیر سنتی از ارسطو، با تکیه بر چنین پاره‌هایی، عقل در اخلاق فضیلت جایگاهی ندارد، مگر بعد از این که فضایل ملکه شوند. در تمثیلی گفته شده است که کودکان می‌توانند و باید وارد کاخ عقلانیت شوند، اما از طریق حیاط عادت و سنت (Sprod, 2001: 90). به عبارت دیگر، پیش از آن که عقل بتواند در رشد اخلاقی بازدهی داشته باشد، شخصیت باید به طور کامل شکل داده شده باشد و این اتفاق نمی‌افتد مگر در بزرگسالی. خوگیری و ملکه‌شدن فضایل اخلاقی اساساً تمرینی غیرعقلانی درباره جهت‌گیری تمایلات به سوی امور مناسب تفسیر شده است. براساس رویکرد سنتی، ملکه‌شدن پیش از هر بحث عقلانی می‌تواند درباره موضوعات اخلاقی رخ دهد. ملکه‌های خوب با تکرار مکرر رفتارهای فضیلت‌مندانه از همان اوان کودکی و صرفاً از طریق تحمیلشان از بیرون از سوی مراجع اقتدار مانند والدین و البته بیش‌تر تحت تأثیر دیدگاه‌های اجتماعی شکل می‌گیرند که چستی این فضایل را معین می‌کنند. در انتقاد باید گفت ملکه‌شدنی که مبتنی بر تعقل و تفکر نباشد به کودکان آموزش می‌دهد که اعمال خاصی بدون توجه به زمینه آن‌ها خوب‌اند و این خود به معنی دوری از رفتار اخلاقی خواهد بود. اگرچه آشنایی جزئی با فضایل اخلاقی برای اندیشیدن و گفت‌وگو درباره آن‌ها شرطی ضروری است، این مستلزم آن نیست که سن خاصی را برای رسیدن به چنین عقلانیتی در نظر بگیریم. هرچند نمی‌توان انکار کرد که توانایی عقلی کودکان با بزرگ‌ترشدنشان رشد می‌کند، اما این نمی‌تواند مستلزم به تأخیرانداختن تربیت عقلانی کودک و ملکه‌سازی کورکورانه فضایل اخلاقی در او تا بلوغ کامل عقلانی‌اش باشد. ملکه‌شدن، حتی در مهارت‌های فیزیکی ساده، صرفاً با تکرار حاصل نمی‌شود. تکرار صرف اعمال، بدون نقد و اصلاح آن‌ها، مسلماً موجب هیچ پیش‌رفتی نخواهد شد. تلاش‌های فراگیر باید به ایده‌آلی معطوف باشد و چنین چیزی مستلزم آگاهی از هدف و داوری‌های مکرر درباره میزان نزدیکی به آن و انتخاب ابزار مناسب برای نیل به آن است، و این همه بدون دخالت عقل در تربیت اخلاقی میسر نخواهد بود. برای تربیت کودکان اخلاقی ضروری است عقل نیز در کنار ملکه‌سازی فعال شود. استفاده از استدلال و تعقل برای کمک به شکل‌دهی خصایل خوب شخصیت، وقتی تازه در حال شکل‌گیری‌اند، آسان‌تر است. «در خانواده‌هایی که صرفاً از ملکه‌سازی مکانیکی و مقتدرانه بهره می‌برند، کودکان فاقد مسئولیت درونی خواهند بود» (ibid: 91). همان‌گونه که صرف تکیه بر استدلال و عقل بدون توجه به برآورده کردن انتظارات رفتاری مؤثر نیست، صرف تکیه بر

ملکه‌سازی فضایل بدون توجه به عقلانیت نیز مؤثر نخواهد بود. «ملکه‌شدن» و «عقلانیت» رابطه‌ای تنگاتنگ دارند. ما چیزی محصل و معین به نام عقل نداریم. عقل، خود، نتیجه‌تمرین، تعامل، و ملکه‌شدن فضایل عقلانی است. خلاصه آن‌که، به‌نظر نمی‌رسد تلقین صرف فضایل اخلاقی را حتی بتوان تربیت اخلاقی قلمداد کرد. پیامد یک تربیت اخلاقی خوب باید عمل اخلاقی کودک باشد، اما مسلماً لازمه رسیدن به چنین غایتی این است که کودک یاد بگیرد چگونه به‌شکلی خودپیرو درباره اخلاقی بودن رفتارش داوری کند.

### ۱.۱.۵ مقایسه رویکرد سنتی و «حلقه کندوکاو اخلاقی»

از چند جهت می‌توان نسبت‌هایی را میان برنامه فلسفه برای کودکان و رویکرد سنتی برقرار کرد:

۱. رویکرد سنتی، به‌خصوص به‌شکل اصیلش در نسخه ارسطویی اخلاق فضیلت، به ما اجازه می‌دهد که اخلاق را به‌مثابه «علمی نادقیق» ببینیم که هیچ دستورالعمل محکم و سختی برای تعیین کار درست ارائه نمی‌دهد. همواره باید به‌یاد داشت که در حلقه کندوکاو اخلاقی نباید با یک معضل اخلاقی به‌مثابه یک مسئله ریاضی برخورد کرد که پاسخی قطعی و بی‌چون و چرا می‌طلبد. ما در معضلات اخلاقی، با در نظر گرفتن همه مؤلفه‌های موقعیت، صرفاً باید به دنبال بهترین راه‌حل باشیم، نه راه‌حلی که مولای درز آن نرود؛
۲. همان‌گونه که در بالا اشاره شد، ملکه‌سازی و عقلانیت لازم و ملزوم یک‌دیگرند. حلقه کندوکاو اخلاقی به‌هیچ‌وجه اهمیت عمل اخلاقی و ملکه‌شدن فضایل اخلاقی را دست‌کم نمی‌گیرد و اتفاقاً با تمرین موقعیت‌های دشوار در کلاس فرصتی را برای ملکه‌سازی فضایل اخلاقی و فضایل عقلی فراهم می‌کند. اگر عادت را «تمایل ثابت برای عمل به طریقی خاص» (*Oxford English Dictionary: habit*) تعریف کنیم، مسلماً عادات رویه‌ای (*procedural habits*) نیز نوعی عادت محسوب می‌شوند و برنامه فلسفه برای کودکان تلاش دارد تا عاداتی مانند طلب‌دلیل‌کردن و ارزیابی عقلانی و نقادانه دلایل را در کودکان ایجاد کند. حلقه کندوکاو اخلاقی هم‌چنین مستلزم ملکه‌شدن بسیاری از فضایل اخلاقی است. احترام (به نظرهای دیگران)، خویش‌داری (در برابر نظرهای مخالف)، عدالت (در تقسیم زمان کلاس میان همگان)، صبر (برای شنیدن نظرهای دیگران و رسیدن نوبت خود)، شجاعت (در بیان نظرهای خود)، تواضع (در برابر حقیقت)، شفقت و مهربانی (با هم‌کلاسی‌ها برای هدایت آن‌ها به سوی حقیقت و روشن‌کردن اشتباهات آن‌ها)، و بسیاری از دیگر فضایل اخلاقی، نه به‌صورت تکلف‌آمیز بلکه به‌طور ضمنی و دائمی در حلقه کندوکاو تکرار و تمرین می‌شوند.

## ۶. رویکرد رفتارمحور

شیفتگی به تجربه‌گرایی و مشاهده پیش‌رفت‌های فیزیک و زیست‌شناسی عده‌ای از متفکران حوزه علوم انسانی و روان‌شناسی را برانگیخت تا هم‌چون این علوم، از فرض هر گونه عامل ذهنی و درونی، خودداری کنند. این متفکران که «رفتارگرا» (behaviorist) خوانده شدند بر آن بودند که علوم مزبور توانایی روش‌شناختی خود را از طریق کنار گذاشتن عوامل فرضی درونی در اشیا و ارگانیسم‌ها به دست آورده‌اند، یعنی از هنگامی که این علوم شخصیت‌دادن (personify) و نسبت‌دادن انگیزه‌ها، احساسات، اهداف، و دیگر ویژگی‌های انسانی به اشیا را ترک گفتند، قدم در راه تبیین مؤثر پدیده‌ها گذاشتند و از این رو ضروری است همین روش به حوزه علوم انسانی نیز تعمیم یابد (باقری، ۱۳۷۷: ۱۶۳).

رفتارگرایی دوره‌های مختلفی را طی کرده است. توصیف ما در این جا بیش‌تر ناظر به دیدگاه‌های اسکینر (B.F. Skinner) خواهد بود که بیش‌ترین شباهت را به رفتارگرایی واتسن (J.B. Watson)، بنیان‌گذار این رویکرد، دارد.

### ۱.۶ نظریه رفتارگرایی

در نظریه رفتارگرایی رشد اخلاقی در اصل عبارت است از کسب رفتار اخلاقی؛ از این رو تربیت اخلاقی از همان اوان کودکی آغاز می‌شود. رفتاری که بزرگ‌تر تعیین‌کننده آن است که تشویق یا تنبیه می‌شود. معنی تربیت اخلاقی از نظر یک رفتارگرا این است که «به چه نحو و از چه طریقی می‌توان احتمال بروز آن دسته از رفتارهای فرد را، که طبق درخواست‌های یک نظام اجتماعی است، افزایش داد. این‌گونه تغییر ایجادکردن در رفتار هم‌چون یک فرایند تدریجی در نظر گرفته شده است که عمدتاً توسط «تقویت» کنترل می‌شود» (همان: ۱۵۵). «تقویت» که از اصطلاحات تأکیدشده در رفتارگرایی است به «محرکی توجه دارد که اگر پس از رفتار عاملی به‌میان آید، احتمال وقوع دوباره آن را افزایش می‌دهد» (همان: ۱۵۰). به عبارت ساده‌تر، رویکرد رفتارگرایی، هم‌چون رویکرد سنتی، معتقد است که تربیت اخلاقی اولیه عبارت است از تمرین، ملکه‌سازی، و شرطی‌سازی و در نتیجه ماهیتاً تا حد بسیاری غیرعقلانی است (جهانگیرزاده، ۱۳۹۰).

واضح است که خاستگاه رویکرد رفتارگرایی متفاوت با رویکرد سنتی است؛ رویکرد سنتی برای دفع ضعف اراده و سرکوب امیال مزاحم رفتار اخلاقی تمرین، تکرار، و ملکه‌سازی را به‌مثابه اصلی‌ترین روش خود در تربیت اخلاقی پیش‌نهاد می‌کند، اما رویکرد رفتارگرایی، با

نادیده گرفتن اراده و دیگر مؤلفه‌های درونی، برای این که اصولاً هدف تربیت اخلاقی را انجام دادن رفتار اخلاقی می‌داند، در تلاش است با ایجاد شرایط خاص، ایجاد عادت و شرطی‌سازی، رفتار معینی را در افراد پیش‌بینی کند. مطابق دیدگاه مکانیکی رفتارگرایی عادت یا تمرین و تکرار عمل معینی در مقابل محرک خاصی موجب برقراری رابطه خودکار میان آن محرک و رفتار می‌شود. رفتارگرایان به پیروی از تجربه‌گرایانی مانند لاک، بارکلی، و هیوم انسان را، چه در حوزه شناخت و چه در حوزه عواطف، لوح سفیدی می‌دانند که محیط آن را شکل می‌دهد. در حوزه اخلاق نیز، از نظر رفتارگرایان، کودک در بدو تولد فاقد هر گونه ارزش و رفتار اخلاقی است. این جامعه و محیط اطراف است که بنا به ضرورت حیات خود رفتارهای خاص و ارزش‌های ویژه‌ای را، به‌منزله رفتارها و ارزش‌های اخلاقی، معین می‌کند و این‌گونه رفتارها را به کمک والدین، مدرسه، و محیط به کمک تشویق یا تنبیه شرطی‌سازی می‌کند. اخلاق امری کاملاً نسبی است و واقعیتی ورای قراردادهای اجتماعی ندارد (عالم‌زاده نوری، ۱۳۸۸).

از دیگر مفاهیم مهم رفتارگرایی مفهوم «تداعی» است. رفتار اخلاقی رفتاری است که برای من تداعی‌گر پاداش یا ستایش جامعه است و رفتار غیراخلاقی رفتاری است که تداعی‌گر تنبیه یا سرزنش جامعه باشد. بنابراین، به میزانی که شخص در معرض چنین اطلاعات پذیرفتنی یا ناپذیرفتنی قرار گرفته و آن‌ها را آموخته باشد، به همان میزان اخلاق او نیز رشد کرده است. انگیزه رشد اخلاقی کاملاً از بیرون وجود انسان تأمین می‌شود و فرد در مقابل این تغییرات کاملاً منفعل و بی‌اختیار است. برای تغییر رفتار اخلاقی باید دست به کار تغییر محیط شد و تقویت‌کننده‌های محیطی را در جهت ارزش‌های مورد خواست اخلاقی جامعه تنظیم کرد (جهانگیرزاده، ۱۳۹۰).

علاوه بر انتقادهای اساسی که به رفتارگرایی وارد شده است و مخصوصاً بر این نکته تأکید داشته‌اند که بدون در نظر گرفتن آگاهی، مسائل شناختی، و انگیزه‌های درونی نمی‌توان رفتارهای آدمی را تبیین کرد، و نیز علاوه بر انتقاداتی که درباره رویکرد سستی مطرح کردیم و بسیاری از آن‌ها بر رفتارگرایی نیز قابل اطلاق است (از جمله گردن‌نهادن به قوانین و فضایل اخلاقی جامعه کنونی و فراهم‌نکردن ابزار نقد آن‌ها)، اگر مطابق نظریه رفتارگرایی همه رفتارها را شرطی‌شده و حاصل محیط بینگاریم، با تصویری درمانده و منفعل از انسان مواجه می‌شویم که هیچ نقش فعالی در تعیین رفتار خود نمی‌تواند داشته باشد. آدمی خود را نمی‌تواند کنترل کند، بلکه به‌وسیله عاداتی که از محیط کسب کرده است کنترل می‌شود.

### ۱.۱.۶ مقایسه نظریه رفتارگرایی و «حلقه کندی و کاو اخلاقی»

۱. مسلم است که یکی از اهداف تربیت اخلاقی انجام‌دادن رفتار اخلاقی از سوی فرد است. در بسیاری موارد دیده‌ایم که اشخاص به‌خوبی درباره موضوعات و ارزش‌های اخلاقی و لزوم تقید به آن‌ها بحث و استدلال می‌کنند، اما در رفتار آن‌ها چنین چیزی مشاهده نمی‌شود. شاید همه ما ترجیح می‌دادیم عکس این مطلب صادق بود، یعنی افراد در بحث و استدلال به اخلاق پای‌بند نبودند، اما در رفتار خود چنین تقیدی را بروز می‌دادند. در این مقاله نیز در ارزیابی دیگر رویکردها همواره پرسیده شد که مؤلفه‌هایی مانند باورها، عواطف، و اراده تا چه حد در تعیین رفتار اخلاقی نقش دارند. از این رو، این می‌تواند یکی از مزایای رویکرد رفتارگرایی باشد که اخلاقی بودن را به معنای انجام‌دادن رفتار اخلاقی می‌داند. برنامه فلسفه برای کودکان هم اگر قرار است میان رویکردهای گوناگون در تربیت اخلاقی سخنی برای گفتن داشته باشد، نمی‌تواند به رفتار اخلاقی بی‌توجه باشد. قوی‌ترین رویکرد در تربیت اخلاقی را نه براساس مبانی نظری محکم آن، بلکه نهایتاً با میزان پای‌بندی متریبان آن به رفتار اخلاقی می‌سنجند؛

۲. با وجود پذیرش اهمیت رفتار اخلاقی، باید توجه داشت تأکید انحصاری و افراطی بر رفتار عینی موجب می‌شود که در رویکرد رفتارگرا صرفاً نتیجه و خروجی تربیت اخلاقی، یعنی رفتار اخلاقی، محوریت یابد و از اهمیت فرایند تربیت و انگیزه رفتار اخلاقی غفلت ورزیده شود. باید توجه داشت که گاهی فراگیرنده به رفتار مطلوب نمی‌رسد یا آن را نشان نمی‌دهد، اما در فرایند یادگیری چیزهای بسیار دیگری آموخته است. حلقه کندی و کاو اخلاقی فرایندی را تدارک می‌بیند که عمل اخلاقی با انگیزه‌های درونی و پایدار، و نه لزوماً تقویت‌کننده‌های محیطی، صورت پذیرد. خودپیروی در کودک فرایندی طولانی است که ممکن است بلافاصله خود را در رفتار عینی اخلاقی نشان ندهد، اما کودک در خودارزیابی به این تغییرات که زمینه‌ساز تغییر در رفتارهای آینده او خواهد بود واقف است. به‌علاوه، باید توجه داشت که اگر موضوع انگیزه درونی را از رفتار منفک بدانیم، نفاق و دورویی تبیین‌پذیر نخواهد بود. اگر ملاک صرفاً رفتار اخلاقی بدون توجه به انگیزه آن باشد، در ارزیابی ظاهری و کمی، میان کودکی که صرفاً به انگیزه خودنمایی به دوست خود کمک می‌کند و کودک دیگری که کمک به دوست خود را از سر رضایت باطن یا مطابق وظیفه اخلاقی خود در برابر دوستش انجام می‌دهد نمی‌توان تفاوتی قائل بود؛

۳. توجه به رفتار اخلاقی اگرچه در تربیت اخلاقی حائز اهمیت است، اما باید توجه داشت که در ارزیابی رفتار به دام نگاه محدود کمی نیفتیم. رفتارگرایان معتقدند چون

نمی‌توان به‌طور مستقیم یادگیری را در ذهن دانش‌آموز اندازه گرفت، بنابراین رفتارهای آشکاری که می‌تواند نشانه یادگیری باشد مبنای قضاوت قرار می‌گیرد. آزمون‌ها این رفتارهای آشکار را براساس اهداف رفتاری از پیش تعیین‌شده اندازه می‌گیرند و عدد به‌دست‌آمده را به آن ویژگی نسبت می‌دهند (سیف، ۱۳۸۰: ۶۱۲-۶۱۴). برنامه فلسفه برای کودکان ارزیابی رفتار اخلاقی را صرفاً از طریق عدد و نمره دقیق نمی‌داند و به ارزیابی‌های کیفی از جانب مربی، والدین، اولیای مدرسه، و خودارزیابی دانش‌آموز اهمیت بیش‌تری می‌دهد؛

۴. براساس آنچه درباره اهمیت خودپیروی در برنامه فلسفه برای کودکان گفتیم، روشن است که «تقویت» و عادت به تکرار اعمال مطلوب و تلاش برای حذف عادات نامطلوب با ماهیت حلقه کندوکاو اخلاقی ناسازگار نیست، مشروط به این‌که این تقویت و عادت‌دادن کاملاً با توضیح و تبیین، حتی برای سنین کودکی، همراه باشد. هدف از تربیت اخلاقی، لاقفل در برنامه فلسفه برای کودکان، آن است که کودک پس از مدتی به‌طور خودکار عمل مطلوب را به‌طور آگاهانه انتخاب کند و انجام دهد، نه آن‌که ماشین‌وار تحت تأثیر محرک‌های بیرونی باشد و رفتارهای شرطی‌شده را تکرار کند (اشعری و قاسمی، ۱۳۹۴)؛

۵. در نظر اسکینر و دیگر رفتارگرایان، قوانین نظریه محرک - پاسخ در همه انسان‌ها به شیوه یکسانی مؤثر است و این محیط و نحوه تعامل انسان با آن است که تعیین می‌کند نتیجه رشد و یادگیری چه باشد. از این رو، به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در این رویکرد توجهی نمی‌شود. اسکینر معتقد است تلاش برای موضوعی به نام تفاوت‌های فردی به‌نوعی ائتلاف وقت است (یوسفی، ۱۳۸۹)، اما باید توجه داشت که محرک‌های محیطی فقط یک مؤلفه در فرایند عمل‌ورزی فرد است و منحصراً در تربیت اخلاقی ایفای نقش نمی‌کند. همه افراد محرک‌های بیرونی را به‌طور مشابه درک نمی‌کنند، زیرا برآیند امیال و شناخت‌های گوناگون با محرک‌های محیطی یک‌سان پیامد یکسانی در پی ندارد (اشعری و قاسمی، ۱۳۹۴). ماهیت تکثرگرای حلقه کندوکاو اقتضا دارد که به تفاوت‌های فردی کودکان به لحاظ توانایی‌ها و استعدادها، درونی، انگیزه‌ها، و درک فردی‌شان از محرک‌های بیرونی توجه شود. هم‌چنین نگاه یک‌سان‌نگر رفتارگرایی به انسان مستلزم نظام آموزشی متمرکزی است که کارشناسان آن را طراحی کرده‌اند، از بالا به پایین به دانش‌آموزان دیکته می‌شود، و درباره مقتضیات و تفاوت‌های فرهنگی بی‌توجه است. برنامه فلسفه برای کودکان تلاش دارد تا فضا را برای پرداختن به دغدغه‌ها و سؤالات خود دانش‌آموزان فراهم کند که مسلماً رنگی از مقتضیات و فرهنگ محلی و شهری آن‌ها خواهد داشت؛

۶. یکی از دلالت‌های مهم رفتارگرایی در تعلیم و تربیت تأکید بر اهداف آموزشی و جزئی‌تر کردن هر چه بیش‌تر این اهداف بوده است. اسکینر بر تعیین نتایج یا رفتارهای مطلوب پیش از شروع آموزش و به‌صورت شفاف تأکید می‌کند و آن را برای یک برنامه‌ریزی هدفمند آموزشی ضروری می‌داند (همان). لیپمن تأکید دارد که دانش‌آموزان پیش از شروع برنامه کتاب‌لیز/ و راه‌نمای آن، که به تربیت اخلاقی اختصاص دارد، ضروری است کشف هری/ استوتلمیر و راه‌نمای آن را، که به تقویت مهارت‌های تفکر نقادانه اختصاص دارد، گذرانده باشند (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۳). از این رو، نوعی برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری اهداف آموزشی و جزئی‌کردن این اهداف، که بیش‌تر ارمغان رفتارگرایی به نظام آموزشی بوده است، در برنامه فلسفه برای کودکان نیز مشاهده‌شدنی است.

## ۷. نتیجه‌گیری

اگرچه «نظریه تبیین ارزش‌ها»، «نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی»، «نظریه مراقبتی»، «رویکرد سستی»، و «نظریه رفتارگرایی» هر یک چیزی برای عرضه به تربیت اخلاقی دارند، اما نه تربیت اخلاقی را می‌توان به یکی از آن‌ها فروکاست و نه کندوکاو اخلاقی را به هیچ‌یک از آن‌ها.

کندوکاو اخلاقی نباید با «تبیین ارزش‌ها»، «قضاوت اخلاقی»، یا برنامه‌های نظریه موقعیت‌های دشوار اخلاقی یکی دانسته شود. اگرچه کندوکاو اخلاقی به فعالیت‌های این برنامه‌ها نیز نظر دارد، اما این خطایی بزرگ است که کندوکاو اخلاقی را به هر یک از این فعالیت‌ها تنزل دهیم (لیپمن، ۱۳۹۴: ۱۳).

البته که ضروری است به کودکان در درک ارزش‌ها، خواسته‌ها، نیازها، و امیالشان کمک شود (نظریه تبیین ارزش‌ها)، اما همه تربیت اخلاقی این نیست. با ارائه تمرین‌ها در مواجهه با مسائل اخلاقی محتمل (نظریه تبیین ارزش‌ها و نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی) باید به کودکان کمک شود، اما هسته مرکزی تربیت اخلاقی این نیست. یکی دانستن تربیت اخلاقی با داوری اخلاقی (نظریه رشد قوه قضاوت اخلاقی) شبیه یکی دانستن کشاورزی با برداشت محصول است. برداشت محصول در کشاورزی امری ضروری است، اما همه کشاورزی برداشت محصول نیست. دغدغه اولیه کشاورز در واقع شخم‌زدن، کشت‌کردن، آبیاری، و هزاران فعالیت دیگر برای تمهید برداشت محصول است؛ فعالیت‌هایی که بدون آن‌ها برداشت محصولی هم در کار نخواهد بود. برای این‌که داوری‌های خوب اخلاقی اتخاذ شود، نخست باید زمینه فراهم شود. تقویت انحصاری

عقل، استدلال منطقی، تفکر انتقادی، غفلت از نقش عواطف و هیجانات در رفتار اخلاقی، و نیز تأکید بیش از حد بر قواعد اخلاقی و توجه نکردن به محتوا و بستر رفتار تربیت اخلاقی ناقصی است که هیچ افقی برای پرکردن شکاف بزرگ میان معرفت اخلاقی و رفتار اخلاقی در چنین تربیتی مشاهده نمی‌شود (نظریه مراقبتی)، اما اتکای صرف بر احساسات و عواطف و موقعیت‌نگری افراطی، یعنی نفی همه قواعد عام اخلاقی، نیز قابل دفاع نخواهد بود. واضح است که تشخیص و به‌کارگیری درست عواطف و احساسات و درک رابطه هم‌زیستی آن‌ها با عقل و تعهد به کاندوکاو و قوانین حاکم‌بر آن همه از موهبات نظریه مراقبتی بر کاندوکاو اخلاقی است، اما در عین حال یکی از شروط حتمی تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان این است که کودکان یاد بگیرند تا آن‌جا که ممکن است به‌نحو واضح، منطقی، و مؤثر بیندیشند. کودکان باید بتوانند موضوعات اخلاقی را تشخیص دهند و درباره آن‌ها فکر کنند. به‌عبارت دیگر، واضح و منطقی اندیشیدن را در موقعیت‌های اخلاقی عینی در زندگی به‌کار گیرند و البته مراقب باشند که همواره راه را برای گزینه‌های تازه و راه‌های نو باز بگذارند. تربیت اخلاقی جدای از تقویت اراده و ملکه‌شدن فضایل اخلاقی و عقلانی نمی‌تواند باشد (رویکرد سنتی)، اما تلقین صرف فضایل اخلاقی و ملکه‌سازی کورکورانه، مقتدرانه، و مکانیکی، مخصوصاً در جهان امروز که مراجع اقتدار فروریخته‌اند، تربیت اخلاقی محسوب نمی‌شود. هم‌چنین، لیپمن اگرچه تأکید می‌کند «ارزش‌های سنتی مورد تکریم را باید کم‌تر قربانی کنیم»، اما در عین حال بیان می‌کند که «ما در جهانی زندگی می‌کنیم که مدام در حال تغییر است؛ جهانی که باید قابلیت سازگاری با وضعیت‌های جدید آن را داشته باشیم» (همان: ۱۴). توجه به رفتار اخلاقی در تربیت اخلاقی بسیار حائز اهمیت است (رفتارگرایی)، اما دلایل عقلی و شهود درونی ما گواه بر این است که رفتار ما ریشه‌هایی در باورها، عواطف، و اراده ما دارد. از این رو،

هدف کاندوکاو اخلاقی تعلیم ارزش‌هایی خاص به کودکان نیست؛ هدف کاندوکاو اخلاقی بیش‌تر تأملی پایدار و بی‌انتهای در باب ارزش‌ها، معیارها، و اعمالی است که ما با آن‌ها زندگی می‌کنیم، تا به‌طور آزاد و عمومی با در نظر گرفتن همه دیدگاه‌ها و واقعیات درباره آن‌ها بحث شود. پیش‌فرض کاندوکاو اخلاقی این است که چنین بحث و تأملی که در فضای اعتماد متقابل، صمیمیت، و انصاف شکل بگیرد و بیش از هر نظام دیگری، که صرفاً بچه‌ها را با «قواعد» آشنا می‌کند، تأکید کند که «باید تکلیفشان را انجام دهند»، می‌تواند مسئولیت اخلاقی و هوش اخلاقی کودکان را پرورش دهد (همان: ۱۵).



واضح است که در هیچ دوره آموزشی کوتاه مدتی نمی‌توان همه مؤلفه‌های دخیل در تربیت اخلاقی را در کودک رشد داد، همان‌طور که هیچ راه میان‌بری برای کشاورز وجود ندارد تا بدون طی مراحل کاشت و داشت به برداشت برسد. روند آماده‌سازی روندی زمان‌بر است که به تداوم چندین ساله در کنار تقویت آموخته‌های منطقی نیاز دارد. پیش‌فرض تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان این است که شرط لازم (و نه شرط کافی) برای انجام دادن عمل اخلاقی درک درست موقعیت و سپس تحلیل روشن و منطقی مؤلفه‌های آن است. ما در جهانی مملو از ارزش‌ها زندگی می‌کنیم که ارزش‌ها، معیارها، و اعمال خاصی در آن عادت شده است و غایت تربیت اخلاقی باید تقویت ارزیابی هم‌راه با تأمل آن‌ها باشد. برخی تربیت اخلاقی موفق را تربیتی می‌دانند که کودکان از ارزش‌ها و آداب و رسوم جامعه خود پیروی کنند. در مقابل، برخی دیگر تربیت اخلاقی موفق را تربیتی می‌دانند که کودکان از ارزش‌ها و آداب و رسوم جامعه خود رها باشند. تربیت اخلاقی مدنظر حلقه کاندوکاو اخلاقی هیچ‌یک از این دو نیست. حلقه کاندوکاو اخلاقی سعی می‌کند کودکان را با انتظاراتی که جامعه از آن‌ها دارد آشنا کند، اما با تقویت ابزار تفکر نقادانه، خلاقانه، و مراقبتی توانایی ارزیابی این انتظارات را نیز در آن‌ها ارتقا دهد. حلقه کاندوکاو اخلاقی در کلاس نمونه کوچکی از حلقه کاندوکاو بزرگ جامعه است که کودک را برای ورود به گفتمان بزرگ‌تر آماده می‌کند.

## کتاب‌نامه

- ابن مسکویه، احمد ابن محمد (۱۴۰۱ ق). *تهذیب الاخلاق*، بیروت: دارالکتب العلمیه.  
ارسطو (۱۳۷۸). *اخلاق نیکوماخوس*، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران: طرح نو.  
اسلامی، سیدحسن (۱۳۸۷). «جنسیت و اخلاق مراقبت»، *فصل‌نامه شورای فرهنگی اجتماعی زنان*، س ۱۱، ش ۴۲.  
اشعری، زهرا و هاجرالسادات قاسمی (۱۳۹۴). «چالش با رویکرد رفتارگرایانه»، در: *مجموعه مقالات نخستین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی*، ج ۴، تهران: آفتاب توسعه. دسترسی در: <http://rasekhoon.net/article>.  
الرود، فردریک ای. (۱۳۸۱). «فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی»، *مجله معرفت*، ش ۶۱.  
باقری، خسرو (۱۳۷۷). *مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی: نقد تطبیقی علم اخلاق و روان‌شناسی معاصر*، تهران: مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی.  
جهانگیرزاده، محمد (۱۳۹۰). «دیدگاه‌های هویت — شخصیت و رفتاری‌نگر در رشد اخلاقی»، *معرفت اخلاقی*، س ۳، ش ۹، زمستان.

- جوادی، محسن و علیرضا صیادنژاد (۱۳۸۸). «بررسی شکاف بین نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه ارسطو»، *فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، پیاپی ۳۲.
- حقیقت، شهربانو و محمد مزیدی (۱۳۸۷). «بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر»، *فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، پیاپی ۲۶.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). *روانشناسی پرورشی*، تهران: دوران.
- شارپ، آن مارگارت (۱۳۹۲). «فلسفه‌ورزی در دنیای عواطف»، ترجمه پریسا اباذری، *مجله نارنگی*، ش ۶.
- عالم‌زاده نوری، محمد (۱۳۸۸). «رویکرد رفتارگرایی در رشد اخلاقی»، *مجله نگاه حوزه*، قسمت اول ش ۲۶۸ و قسمت دوم ش ۲۷۰.
- غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۴). «اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر رویکرد دل‌مشغولی: جای‌گزینی برای رویکرد کلبرگی»، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، دوره ششم، ش ۲.
- فرانکنا، ویلیام کی. (۱۳۷۶). *فلسفه اخلاق*، ترجمه هادی صادقی، تهران: مؤسسه فرهنگی طه.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). «نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیازه و کلبرگ و باندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران»، در: *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، س ۴، ش ۱۱.
- لیپمن، متیو و آن مارگارت شارپ (۱۳۹۴). *غایب بزرگ مدرسه: کاندوکاو اخلاقی (راه‌نمای مربی برای لیزا)*، ترجمه و تدوین روح‌الله کریمی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۸۷). گزارش سخنرانی: «اخلاق در دوران جدید»، دسترسی در: <http://malakeyan.blogfa.com/post/1>.
- هولمز، رابرت ال. (۱۳۸۲). *مبانی فلسفه اخلاق*، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- یوسفی، ناصر (۱۳۸۹). *رویکردهای آموزشی در کار با کودکان خردسال*، تهران: کارگاه کودک.

Aristotle (1980). *The Nicomachean Ethics*, Oxford: Oxford University Press.

Gilligan, Carol (2003). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard: Harvard University Press.

Harmin, Merrill (1979). 'A Review of Values Clarification', *The Phi Kappa Phi Journal*, 69 (23), Winter.

Harmin, Merrill and S. Simon (1973). 'Values', *Readings in Values Clarification*, S.B. Simon and H. Kirschenbaum (eds.), Minneapolis, MN: Winston Press.

Kohlberg, Lawrence and Richard H. Hersh (1977). 'Moral Development: A Review of the Theory', in *Theory into Practice*, Vol. 16, No. 2.

Lipe, David (1978). *A Critical Analysis of Values Clarification*, Montgomery: Apologetics Press, Retrieved from: <https://apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf>.

Lipman, M. and A.M. Sharp (1985). *Ethical Inquiry: Instruction Manual to Accompany Lisa*, Lanham, MD: University Press of America

Lipman, M., A.M. Sharp, and F.S. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.

- Nietzsche, Friedrich (1969). *On the Genealogy of Morals and Ecce Homo*, trans. Walter Kaufmann and R. J. Hollingdale, Walter Kaufmann (ed.), New York: Vintage Books.
- Nietzsche, Friedrich (1991). *Daybreak: Thoughts on the Prejudices of Morality*, trans. R. J. Hollingdale, New York: Cambridge University Press.
- Piaget, Jaen (1948). *The Moral Judgment of the Child*, trans. Marjorie Gabain, USA: The Free Press.
- Raths, Louis, M. Harmin, and S.B. Simon (1966). *Values and Teaching*, Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Read, D., A. Simon, and S.B. Simon (eds.) (1975). *Humanistic Education Sourcebook*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Simon, Sidney B. (1976). 'Values Clarification vs. Indoctrination', *Moral Education*, D. Purpel and K. Ryan (eds.), Berkeley, CA: McCutchan.
- Sprod, Tim (2001). *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*, London: Routledge.

