

شهودگرایی و استدلال‌گرایی در فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی

* محمد ضیایی مؤید

** محمدرضا شرفی

چکیده

یکی از مباحث جدی در نظریه‌های تربیت اخلاقی، مبنای فلسفی آنها درباره «شناخت اخلاقی» است که هر یک براساس فلسفه اخلاق خاص خود، «مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی» را تفسیر می‌کند و ماهیت شناخت اخلاقی انسان را نیز با ماهیت فلسفی این مفاهیم و گزاره‌ها مرتبط می‌داند. مقاله حاضر با مرور آرای دیوید راس و لارنس کلبیگ، نگاهی تطبیقی بین مبنای فلسفه اخلاق دو رویکرد شهودگرایی و استدلال‌گرایی و دلالت آن در تربیت اخلاقی دارد. شهودگرا معتقد است احکام اخلاقی، مستقل از یکدیگر اعتبار دارند و درک شهودی برای موجه بودن آنها کفایت می‌کند. استدلال‌گرا نیز احکام اخلاقی را وقتی معتبر می‌داند که استنتاج آنها از یکدیگر و ارتباطشان، مستدل ارائه شود. همچنین در تبیین شناخت اخلاقی انسان، شهودگرا معتقد است مفاهیم اخلاقی ماهیت شهودی دارند و گزاره‌های اخلاقی مستقل از یکدیگر نیز معتبر هستند و در نتیجه انسان با شهود خود، احکام اخلاقی را درک می‌کند، نه با قدرت تفکر و استدلال؛ اما استدلال‌گرا اعتبار احکام اخلاقی را به مستدل بودن ارتباط یک حکم با اصول عام اخلاقی می‌داند و در نتیجه تفکر استدلالی، ابزار شناخت اخلاقی است، نه شهود. با تطبیق شهودگرایی و استدلال‌گرایی، می‌توان به «شهودگرایی انتقادی» رسید که براساس آن، در هر موقعیت اخلاقی، ابتدا به صورت شهودی به قضاوتی می‌رسیم که باید اطلاعات و عواطف خود را نسبت به آن موقعیت سنجید. با پذیرش این مبنای فلسفی، باید از دو اصل در تربیت اخلاقی تبعیت کرد: ۱. متربی با شنیدن، دیدن و تجربه کردن تجربه‌های اخلاقی متذکر شود؛ ۲. متربی باید تفکر انتقادی نسبت به قضاوت‌های اخلاقی را یاد بگیرد.

واژگان کلیدی

فلسفه اخلاق، تربیت اخلاقی، شناخت اخلاقی، شهودگرایی، استدلال‌گرایی.

ziaie.mohammad@gmail.com

*. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران.

** دانشیار دانشگاه تهران، گروه فلسفه تعلیم و تربیت.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۲/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۱۳

طرح مسئله

پیامبر اکرم ﷺ می‌فرماید: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ» و یکی از اهداف اصلی خویش را دعوت به مکارم اخلاق معرفی می‌کند. در طول تاریخ بشر نیز همواره یکی از اولویت‌های انسان، تربیت اخلاقی به اشکال و با اهداف متفاوت بوده است. فلاسفه، شاعران، نویسندگان، فرمانروایان، عالمان دینی و تقریباً هر قشر و گروهی در جوامع ابتدایی و امروزی، از تربیت اخلاقی انسان‌ها سخن گفته و اقدام کرده‌اند؛ اما همچنان اغلب جوامع، خود را در زمینه تربیت اخلاقی ناموفق می‌دانند. جامعه ما نیز با مشکلات فراوانی در این زمینه مواجه است و یکی از مشکلات مهم «اینجاست که اتفاق نظر در مورد ماهیت، اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی وجود ندارد».

(حسینی و همکاران، ۱۳۹۱: ۶)

عدم موفقیت در تربیت اخلاقی صرفاً بدین جهت نیست که والدین، جامعه، آموزش و پرورش و ... در اجرای طرح‌های تربیت اخلاقی کم‌کاری می‌کنند؛ بلکه گاه پرکاری می‌کنند و مطابق ایده‌های نادرست تربیت اخلاقی، مشکل‌آفرین می‌شوند. به همین سبب، رویکردهای متعددی در تربیت اخلاقی مطرح شده است. (بارو،^۱ ۱۳۹۱؛ الیاس،^۲ ۱۳۸۵؛ نودینگز،^۳ ۱۳۹۰؛ کار،^۴ ۱۳۸۲ و الرود،^۵ ۱۳۸۱) که هر کدام مبانی فکری خاص خود را دارند. آنها صرفاً تکنیک‌ها، روش‌ها و محتواهای تربیت اخلاقی متفاوت ارائه نمی‌کنند؛ بلکه مبانی متفاوتی در روان‌شناسی و فلسفه اخلاق دارند. (باقری، ۱۳۷۷: ۱۲) برای نمونه، برخی سه بحث مبنایی «شناخت»، «انگیزش» و «اراده» را برای فعل اخلاقی مطرح می‌کنند که در نظریه تربیت اخلاقی آنها اثرگذار است.

(خسروی و باقری، ۱۳۸۷)

بدین ترتیب یکی از مباحث جدی در نظریه‌های تربیت اخلاقی، مبنای فلسفی آنها در مورد «شناخت اخلاقی» است. هر کدام از نظریه‌های ارائه شده در زمینه تربیت اخلاقی، بر اساس فلسفه اخلاقی که دارند، تبیینی خاص از «مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی» ارائه می‌کنند و ماهیت «شناخت اخلاقی» انسان را نیز مرتبط با ماهیت فلسفی این مفاهیم و گزاره‌ها می‌دانند. دو اندیشمند را در نظر بگیرید که یکی پیرو فلسفه اخلاق احساس‌گرا و دیگری، پیرو فلسفه وظیفه‌گرا است؛ اولی مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی را از جنس احساس می‌داند و دومی، آنها را

1 Robin Barrow.

2 John Elias.

3 Nel Noddings.

4 David Carr.

5 Frederick Ellrod

برآمده از اصول عقلی. بر همین اساس، اولی معتقد است انسان با قوهٔ احساس خود، اخلاق را درک می‌کند و دومی، قوهٔ شناخت اخلاقی را عقل انسان می‌داند. بر همین اساس، چون این دو نفر تبیین‌های متفاوتی از ماهیت گزاره‌های اخلاقی و به تبع آن، توضیح متفاوتی از شناخت اخلاقی ارائه می‌کنند، توصیه‌های متفاوتی نیز برای تربیت اخلاقی دارند.

وقتی بر این اساس، به سراغ نظریه‌های موجود در تربیت اخلاقی و روان‌شناسی اخلاق می‌رویم، متوجه می‌شویم بر اساس تقابل بین دو رویکرد استدلال گرایی اخلاقی^۱ و شهودگرایی اخلاقی^۲ در فلسفهٔ اخلاق و به تعبیری در فرااخلاق، دو دسته از رویکردهای تربیت اخلاقی نیز در مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند که در چند سال اخیر، تفاوت آنها بسیار مورد توجه قرار گرفته است. رویکرد استدلال گرایی که در تربیت اخلاقی رایج تر است، بر تقویت استدلال اخلاقی تأکید می‌کند که در آن، گزاره‌های اخلاقی جزئی از اصول کلی اخلاق استنتاج می‌شود؛ رویکرد شهودگرایی نیز معتقد است درک انسان از مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی به صورت شهودی است و نیازی به استدلال و استنتاج از اصول ندارد. رویکرد نخست، با ارائه معماهای اخلاقی به کودکان، آنها را به تفکر و استدلال کردن بر اساس اصول کلی اخلاقی دعوت می‌کند؛ ولی رویکرد دیگر، بر قدرت بینش، شهود و وجدان اخلاقی تأکید دارد. (هیومر،^۳ ۲۰۰۵ و موس چنگا،^۴ ۲۰۰۹)

در این مقاله با مرور آرای دو اندیشمند منتسب به این دو رویکرد، تفاوت‌های آنها را در تحلیل «ماهیت مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی»، «ماهیت شناخت اخلاقی» و «دلالت آن در تربیت اخلاقی» بررسی خواهیم کرد. ضمن اینکه به بیان و توصیف صرف این دیدگاه‌ها بسنده نکرده، به نقد آنها و طرح دیدگاه‌های جدید نیز اقدام خواهیم کرد.

شهودگرایی

رجوع به وجدان و شهود اخلاقی، قدمتی به طول تاریخ بشر دارد؛ اما در اندیشهٔ معاصر، اول بار سبجویک^۵ (۱۸۳۸ - ۱۹۰۰) آن را به تفصیل ارائه کرده است. (Audi, 2004: 5) پس از وی نیز اندیشمندان متعددی مانند جی ادوارد مور^۶ (۱۸۷۳ - ۱۹۵۸)، هارولد پریچارد^۷ (۱۸۷۱ - ۱۹۴۷)،

1. Moral Reasoning.
2. Moral Intuitionism.
3. Michael Huemer.
4. Albert Musschenga.
5. Henry Sidgwick.
6. George Edward Moore.
7. Harold Arthur Prichard.

دیوید راس^۱ (۱۹۷۱ - ۱۸۷۷) و جانانان دنسی^۲ (۱۹۴۶ - ...) در همین زمینه تأمل و اظهار نظر کرده‌اند که در این مقاله به طرح نظرات دیوید راس بسنده خواهیم کرد. دلیل انتخاب وی نیز این است که سعی کرده دیدگاه خود را در تحلیل هر دو گروه اندیشه‌های وظیفه‌گرا و سودگرایی کانت و استوارت میل بیان کند و همانند پریچارد و دنسی، معروف به رادیکال بودن در شهودگرایی نیز نیست. همچنین بیشتر از مور به تحلیل و استفاده از نظریه کانت همت گماشته است.

راس با کانت که معتقد بود قوانین اخلاقی باید از یک اصل اولیه استنتاج شوند، مخالف و معتقد است قوانین اخلاقی نیز واقعیت‌هایی عینی^۳ هستند (راس، ۲۰۰۷: ۱۵) و مستقلاً «درک»^۴ می‌شوند؛ (Ibid: 32) البته نه مانند امور عینی محسوس. (Ibid: 110) او معتقد نیست می‌توان مفاهیم اخلاقی را با اموری محسوس، مانند لذت یا سود تعریف کرد:

اگر «درست»^۵ را چیزی که «توسط جامعه تأیید می‌شود»،^۶ تعریف کنید، تعریفی طبیعت‌گرا^۷ ارائه کرده‌اید. اگر «خوب»^۸ را چیزی که «باید مطلوب باشد»^۹ تعریف کنید، تعریفی غیرطبیعت‌گرا^{۱۰} ارائه کرده‌اید. نظریه‌های نتیجه‌گرا^{۱۱} نیز می‌توان طبیعت‌گرا یا غیرطبیعت‌گرا باشد؛ اگر «درست» را «تولید بیشترین خوشی»^{۱۲} تعریف کنید، تعریفی طبیعت‌گرا ارائه کرده‌اید؛ (اما) اگر آن را «تولید بیشترین خوبی»^{۱۳} تعریف کنید، تعریف شما غیرطبیعت‌گرا خواهد بود. (راس، ۱۹۵۱: ۷ - ۶)

راس معتقد است همان‌طور که دانشمند علوم طبیعی به تحلیل داده‌های محسوس می‌پردازد، فیلسوف اخلاق نیز باید «متقاعدشدن‌های اخلاقی افراد با ملاحظه و تربیت یافته»^{۱۴} را تحلیل کند. (راس، ۲۰۰۷: ۴۱) این داده‌ها می‌توانند به‌خوبی، معیار قضاوت صحت نظریه‌های

-
1. David Ross.
 2. Jonathan Dancy.
 3. Objective.
 4. Perceive.
 5. Right.
 6. What is approved by the community.
 7. Naturalistic.
 8. Good.
 9. Such that it ought to be desired.
 10. Non - Naturalistic.
 11. Consequence.
 12. Productive of the greatest pleasure.
 13. Productive of the greatest amount of good.
 14. Moral convictions of thoughtful and well - educated people.

اخلاقی باشند و اختلاف نظرها را توضیح دهند. (همان، ۲۰ - ۱) بدین ترتیب اگر می‌خواهیم ببینیم در یک موقعیت اخلاقی، چه عملی باید انجام داد، اولاً باید به رفتار افراد تربیت یافته در آن موقعیت توجه کنیم و نظام‌های اخلاقی باید طوری ترتیب یافته باشند که با عمل این افراد تطبیق کنند، نه بالعکس. او معتقد است عمل صحیح اخلاقی چیزی است که فرد ساده‌دل و بی‌تزویر^۱ انجام می‌دهد:

وقتی که یک انسان بی‌تزویر بدین خاطر که فکر می‌کند باید چنین کاری انجام بدهد وعده‌ای را که داده، انجام می‌دهد؛ روشن است که به خاطر اندیشیدن درباره نتایج کلی آن نیست و همچنین به خاطر اینکه این بهترین امکان است. او بیشتر به گذشته فکر می‌کند تا آینده. چیزی که باعث می‌شود او فکر کند درست این است که به شیوه‌ای خاص عمل کند، در حقیقت این است که او عهد بسته آن کار را انجام دهد و نه چیزی بیشتر از آن. او به خاطر اینکه عملش بهترین نتیجه ممکن را تولید می‌کند، آن را درست نمی‌داند. (همان، ۱۷)

با این رویکرد، بلافاصله راس به توضیح تزامم‌های اخلاقی^۲ می‌پردازد و نظریه اصلی خود با عنوان «وظایف در نظر اول»^۳ را ارائه می‌کند. موقعیت تزاممی، زمانی است که فرد بین دو فعل اخلاقی باید یکی را انتخاب کند؛ مثلاً به دوست خود قول داده است که بعد از ظهر به دیدن او خواهد رفت؛ اما اتفاقی رخ می‌دهد و باید مادر خود را به بیمارستان ببرد؛ در این موقعیت او نمی‌تواند هر دو کار را انجام دهد و باید بین وفای به عهد و رسیدگی به حال مادر، یکی را انتخاب کند. رویکرد مطلق‌گرا و استدلال‌گرا در فلسفه اخلاق معتقد است در این موقعیت باید به «اساسی‌ترین» اصل اخلاقی مراجعه کنیم و قضاوت اخلاقی ما باید مبتنی بر آن باشد؛ اما راس به عنوان یک شهودگرا معتقد است فرد بی‌تزویر و تربیت یافته در این موقعیت، رسیدگی به حال مادر را وظیفه خود می‌بیند، بدون اینکه لازم باشد بین این قاعده اخلاقی و قاعده «وفای به عهد»، به دنبال اصل اساسی‌تر باشد و از آن استنتاج کند. (همان، ۱۸)

بدین ترتیب از نظر راس، قواعدی اخلاقی وجود دارند که در نظر اول، حکم اخلاقی موقعیت را مشخص می‌کنند، مگر آنکه آن موقعیت اخلاقی به قاعده اخلاقی دیگری نیز مرتبط باشد که حکم آن مخالف حکم قاعده نخست باشد؛ مثلاً در مورد فوق، موقعیت اخلاقی فرد در نظر اول،

-
1. Plain man.
 2. Moral Conflicts.
 3. prima facie duties.

ذیل قاعده «وفای به عهد» است؛ اما همین موقعیت، ذیل قاعده اخلاقی «رسیدگی به حال دیگران» قرار می‌گیرد که در تقابل با یکدیگر هستند. راس با ادعای اینکه نمی‌خواهد تمام قواعد اخلاقی سطح اول را فهرست کند، شش قاعده را مطرح می‌کند: (همان، ۲۰ - ۱)

- وظایفی که به گذشته من مربوط می‌شود و شامل دو دسته است: وفاداری^۱ نسبت به قول‌هایی که داده‌ام و باید به آنها عمل کنم، و جبران^۲ خسارت‌هایی که وارد کرده‌ام.

- سپاس‌گزاری^۳ نسبت به کارهایی که دیگران در گذشته برای من انجام داده‌اند.

- عدالت^۴ در توزیع لذت و خوشایندی.

- احسان^۵ به دیگران.

- خودشکوفایی^۶.

- آسیب نرساندن به دیگران^۷.

بدین ترتیب روشن می‌شود که راس در مقابل نتیجه‌گرایی میل و مطلق‌گرایی کانت معتقد است چندین قاعده اخلاقی وجود دارد که مطلق نیستند و در نظر اول، وظیفه را مشخص می‌کنند و هرگاه در یک موقعیت اخلاقی، دو یا چند قاعده با یکدیگر تراحم پیدا کنند، نیازی نیست که به قاعده عام و مطلق بالاتر از اینها مراجعه کنیم. (همان، ۲۳) این قواعد نیز به صورت شهودی به دست آمده‌اند و اولویت نسبی آنها در برابر یکدیگر نیز بر اساس شهود است و امکان دارد در یک موقعیت برای دو فرد ساده‌دل و بدون تزویر یکسان نباشد؛ البته بدون آنکه شکاکیت را قبول داشته باشیم. (راس، ۱۹۵۱: ۱۸۷ - ۸) او چنین مثال می‌زند که سقراط بین تبعیت از قانون و نجات جان، به شهودش عمل کرد و به‌جز کانت که معتقد است دروغ نگفتن، مطلق است، تمام اندیشمندان دیگر و افراد ساده‌دل و بدون تزویر، در موقعیت‌هایی که بین دروغ و اصل اخلاقی دیگری قرار می‌گیرند، به شهود خود عمل می‌کنند و گاه دروغ گفتن را جایز می‌دانند. (راس، ۲۰۰۷: ۲۷ - ۸) او معتقد است که اگر موقعیت اخلاقی، روشن و واضح باشد، حکم اخلاقی نیز در نظر اول مشخص خواهد بود؛ اما اگر موقعیت اخلاقی، نوعی تراحم اخلاقی باشد، فرد باید ملاحظات لازم را انجام بدهد و با نوعی ریسک، به شهود اخلاقی خود عمل کند (همان، ۳۰ - ۱)

1. Fidelity.
2. Reparation.
3. Gratitude.
4. Justice.
5. Beneficence.
6. Self - Improvemen.
7. Not injuring others.

و بداند که آنچه وظیفه خود می‌بیند، لزوماً حقیقت نهایی نیست (همان، ۲۳) و اینکه اصلاً امکانی برای اطمینان ندارد؛ چراکه آثار افعال انسان بدون انتها است.^۱ (همان، ۲۳ - ۴)

استدلال‌گرایی

با بررسی دیدگاه راس متوجه شدیم که سخن اصلی شهودگرایی این است که نه‌تنها قواعد و اصول اخلاقی باید شهودی و بدیهی باشند، در هر موقعیت اخلاقی نیز پس از تمام اندیشه‌ها در مورد همه‌چیز از جمله نتایج انتخاب‌های مختلف و تأثیری که عوامل درونی و بیرونی بر نگاه فرد می‌گذارند، حکم اخلاقی نهایی بر اساس شهود حاصل می‌شود، نه مبتنی بر استدلال منطقی و مکانیکی از قواعد کلی و شرایط موقعیتی.

در مقابل رویکرد فوق، استدلال‌گرایی اخلاقی^۲ قرار دارد که معتقد است مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی از قواعد عام استنتاج می‌شوند و بر همین اساس، افراد نباید به شناخت شهودی خود بسنده نمایند و حتی اعتماد کنند. مطابق این دیدگاه، شناخت اخلاقی باید بر اساس استدلال اخلاقی باشد. بر همین اساس، لارنس کلبِرگ^۳ (۱۹۸۷ - ۱۹۲۷) تلاش کرد مراحل رشد اخلاقی کودکان را شناسایی کند. وی بدین منظور معماهایی طراحی کرد و از کودکان و نوجوانان در سنین و از فرهنگ‌های مختلف خواست در مورد قضاوت خودشان استدلال کنند. (کلبِرگ، ۱۹۷۵)

کلبِرگ نظریه خود را در حوزه روان‌شناسی اخلاق ارائه کرده و بر سه پیش‌فرض فلسفی پدیدارشناسی،^۴ ساختارگرایی^۵ و سازنده‌گرایی^۶ استوار نموده است. از منظر پدیدارشناسی، قضاوت اخلاقی^۷ و مناظره استدلالی^۸، اساس روان‌شناسی اخلاق است. بر این اساس، قضاوت‌های اخلاقی باید معنادار باشند، نه تأمل و تبیین احساس‌های غیرمستقل یا انگیزه‌های ناآگاهانه یا فشارهای بیرونی. قضاوت‌های اخلاقی باید مبتنی بر واقعیت‌های اخلاقی باشند. بدین ترتیب، محققى که می‌خواهد شناخت اخلاقی افراد را مطالعه کند، نباید احساسات و عوامل بیرونی مؤثر را بررسی کند؛ بلکه باید منظر ذهنی را تحقیق کند و ببیند فرد با خودش چطور صحبت می‌کند. برای نمونه، امکان دارد فرد به دیگری آسیب رسانده باشد تا منافع خودش را دنبال کند یا اینکه

1. Infinite.

2. Moral Reasoning.

3. Lawrence Kohlberg.

4. Phenomenalism.

5. Structuralism.

6. Constructivism.

7. Moral judgment.

8. Rational argumentation.

او را از خطر بزرگتری نجات بدهد؛ استدلالی که مطرح می‌کند و معنای اخلاقی که ساخته است، اساس شناخت اخلاقی اوست. (کلبرگ، ۱۹۸۷: ۲ - ۱)

توضیح کلبرگ درباره ساختارگرا بودن نظریه‌اش، این است که به تبع پیازه، او معتقد است مفاهیم اخلاقی مستقل از یکدیگر نیستند و در الگوهای مفهومی خاصی به یکدیگر مرتبط هستند و شناخت اخلاقی نیز بر اساس همان ساختارها است. او این ساختارهای مفهومی را تفکر منظم و عمومیت‌پذیر می‌داند؛ بر این اساس، او به ارتباط بین مفاهیم اخلاقی بیشتر اهمیت می‌دهد تا محتوای آنها. او معتقد است همانند تحلیل متن که اگر یک واژه در جایی یک مفهوم داشت، در قسمت‌های دیگر آن متن نیز باید همان معنا را داشته باشد، قضاوت‌های اخلاقی نیز در موقعیت‌های مشابه باید از قواعد عام اخلاقی ریشه گرفته باشند و منتج از آنها باشند. (همان، ۴ - ۲)

مبنای سومی که کلبرگ برای نظریه روان‌شناختی خود در نظر گرفته است، کاملاً منطبق بر وجه ارزش‌شناختی فلسفه اخلاق است. او معتقد است انسان‌ها معانی خودشان را می‌سازند و بازسازی می‌کنند. (همان، ۴) وی سه سطح پیش‌قراردادی^۱، قراردادی^۲ و فوق‌قراردادی^۳ و نیز در هر کدام، دو مرحله را از یکدیگر تفکیک کرد. در سطح نخست، افراد بر اساس تشویق و تنبیه بیرونی عمل می‌کنند و در سطح دوم نیز قراردادهای اجتماعی را ملاک عمل خود قرار می‌دهند. این دو سطح، اساس اخلاق دگرپذیر است که از نظر کلبرگ، اخلاقی واقعی نیست؛ بلکه واقعیت اخلاق این است که ارزش‌ها و ملاک‌ها از جانب فرد و با استدلال قابل دفاع مشخص شود؛ ملاکی که بتواند عمومی شود و در موارد مشابه رعایت گردد. (کلبرگ، ۱۹۷۵: ۶۷۱) وی معتقد نیست که چون مرحله سوم، بعد از دو مرحله دیگر رخ می‌دهد، بهتر است؛ بلکه این ادعای خود را مبتنی بر فلسفه اخلاق می‌داند. کلبرگ دیدگاه خود را مبتنی بر سنت فلسفی لیبرال و عقلانی می‌داند که از کانت تا راولز تداوم داشته است. به باور وی، محور این رویکرد فلسفی، باور به اصول اخلاقی و مطلق بودن آنها برای نوع بشر است. اصولی^۴ که متفاوت از دستورات^۵ هستند. اخلاق سنتی مبتنی بر دستوراتی است که به صورت «باید و نباید» مطرح می‌شوند، مانند ده فرمان؛ درحالی که اصول، راهنماهای جهانی برای تصمیم‌های بشر هستند، مانند قاعده اخلاق کانت و قاعده عدالت راولز. کلبرگ معتقد است تصمیم اخلاقی وقتی معتبر است که مبتنی بر

1. Preconventional.
2. Conventional.
3. Postconventional.
4. Principles.
5. Rules.

اصول باشد و شناخت اخلاقی انسان نیز ماهیتی مشابه دارد و می‌تواند احکام اخلاقی را به اصول اخلاقی مستدل کند. (همان: ۶۷۲ - ۳)

کلبرگ مبنای فلسفی دیدگاه روان‌شناختی خود را در تقابل با رویکرد تلقین^۱ می‌داند. او معتقد است رویکرد تلقین و شکل جدیدتر آن «تربیت منش»،^۲ اخلاق را دستورات مشخصی می‌دانند که درست هستند و فرد نیز باید آنها را بشناسد و بدون تفکر و تأمل عمل کند؛ (همان: ۶۷۳) به همین ترتیب، روشن است که این دیدگاه در تقابل با شهودگرایی نیز قرار دارد. اگر شهودگرایی، مفاهیم اخلاقی را شهودی می‌داند که به صورت مجزا نیز قابل ادراک است، کلبرگ مفاهیم اخلاقی را تنها در قالب ساختارهای منطقی و مستدل می‌داند. شناخت اخلاقی از منظر شهودگرایی، وجدان و شهود الزام‌های اخلاقی است؛ اما از منظر استدلال‌گرایی کلبرگ، ارائه یک قاعده اخلاقی مطلق و مستدل است.

کلبرگ در یک سخنرانی ذیل توضیح زندگی خویش می‌گوید: در خلال شکل‌گیری اسرائیل، ابتدا به وجدان و شهود خودش عمل می‌کرده است؛ اما به مرور به تردید می‌افتد و به رویکردهای شناختی در اخلاق علاقه‌مند می‌شود. (زچا،^۳ ۱۹۸۷: ۳) او در مقاله «از هست تا باید»^۴ به تفصیل دیدگاه خود در مخالفت با شهودگرایی را توضیح می‌دهد:

فرض‌های نظریه روان‌شناختی ما، با فرض‌های فرااخلاقی یک تئوری اخلاقی ارتباط دارد، مانند ماهیت اصلی و اعتبار قضاوت اخلاقی. یقیناً اگر مفروضات فرااخلاقی، برآمده از تئوری روان‌شناختی پذیرفته شده و یافته‌های قضاوت اخلاقی نباشند، (حداقل) باید با آنها سازگار باشد. اگر شواهد انکارناپذیر باشد که اشکال قضاوت اخلاقی صریحاً بازتاب اشکال ظرفیت شناختی - منطقی هستند، دیدگاه احساس‌گرا که قضاوت‌های اخلاقی ابراز عواطف هستند، نادرست است. همچنین وجود شش نظام فهم و قضاوت اخلاقی که از نظر کیفی متفاوت و به ترتیب ثابت هستند، شواهد روشنی‌اند که اصول اخلاقی، شهودهای وجدان فطری یا استعداد عقلی به‌ترتیبی که کانت و باتلر گفته‌اند، نیست. همچنین اگر مراحل قضاوت اخلاقی در خلال تعارض و سازمان‌یابی مجدد رشد می‌یابند، با دیدگاهی که معتقد است قضاوت اخلاقی، فهم مستقیم واقعیت‌های طبیعی یا غیرطبیعی است، سازگار نخواهد بود. نظریه کنش - واکنشی ما ادعا می‌کند: قضاوت‌های اخلاقی و هنجارها

1. Indoctrination.

2. Character education.

3. Gerhard Zecha.

4. From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development.

در نهایت ساخته‌های جهانی هستند که از سوی انسان‌های فعال فهمیده می‌شوند و تعامل‌های اجتماعی آنها را قانون‌مند می‌کنند؛ بیشتر از تأملات انفعالی نسبت به واقعیت‌های بیرونی (شامل حالات روان‌شناختی انسان‌های دیگر) یا احساسات درونی. (کلبرگ، در میسکل،^۱ ۱۹۷۱: ۱۸۴)

نسبت شهودگرایی و استدلال‌گرایی در فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی

با مرور دیدگاه دیوید راس و لارنس کلبرگ متوجه می‌شویم دو دیدگاه شهودگرایی و استدلال‌گرایی در تبیین ماهیت گزاره‌های اخلاقی اختلاف نظر دارند و بر همین اساس، تبیین آنها از شناخت اخلاقی انسان‌ها نیز متفاوت است. رویکرد استدلال‌گرا معتقد است مفاهیم و احکام اخلاقی در ارتباط منطقی و ساختاری با هم معنادار هستند و شناخت اخلاقی انسان باید به کشف این معنا و ارتباط اقدام و استدلال کند؛ درحالی‌که شهودگرایان اعتقاد دارند مفاهیم و احکام اخلاقی به صورت مستقل نیز معنادار هستند و نیازی نیست برای درک یک حکم اخلاقی، نسبت آن را با اصول اخلاقی مستدل کرد. گرچه آنها لزوماً وجود قواعد عام اخلاقی را انکار نمی‌کنند، حتی در صورت پذیرش این قواعد عام نیز معتقدند حکم نهایی یک موقعیت اخلاقی، به صورت شهودی و با توجه به این قواعد است، نه استنتاج‌شده از این قواعد. درواقع این دو رویکرد در فلسفه اخلاق متفاوت هستند و بر همان اساس، دیدگاه آنها نسبت به شناخت اخلاقی انسان نیز متفاوت است.

حال اگر بخواهیم بررسی کنیم که کدام‌یک از این دو دیدگاه، تبیین بهتری از تجربه‌های اخلاقی دارند، ابتدا متوجه می‌شویم انکار کردن یا کم‌اهمیت دانستن نقش شهود، مبنای صحیحی نیست. کانت اشاره می‌کند که حتی سابقه‌دارترین تبهکار نیز این‌طور نیست که «اگر مثال‌هایی از درستی، ثابت‌قدمی در پیروی از قواعد نیک، همدردی و خیرخواهی همگانی، حتی اگر با از خودگذشتگی‌های سنگین منافع و آسایش همراه باشد، و ... را پیش پای او بگذاریم، آرزو نکنند که ای کاش او هم صاحب چنین اوصافی می‌شد». (کانت، ۱۳۶۹: ۱۲۱) بنابراین روشن است که شهود، نقشی جدی در درک و اعتبار مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی دارد. ادوارد مور نیز به وجود قواعدی که استثنا نداشته باشند و در تمام موقعیت‌ها لازم‌الاتباع باشند، اعتقاد ندارد. (مور، ۱۳۷۵: ۱۳۰ - ۳۱) به‌خصوص اینکه توضیح می‌دهد:

تا آنجا که من می‌توانم دریابم، به کلی غیرممکن است که مطلقاً ثابت کنیم که چنین است یا چنان؛ زیرا افعال واقعی در این جهان به قدری نتایج غیرمستقیم

1. Theodore Mischel.

و دور دارند که نمی‌توانیم آنها را ردیابی کنیم و غیرممکن است بتوانیم یقین حاصل کنیم که از مجموع نتایج دو فعل، کدام‌یک از نظر ارزش ذاتی یا از نظر مقدار لذتی که دربر دارد، بر دیگری برتری دارد. (همان: ۱۷۴ - ۱۷۵)

سارتر نیز معتقد است:

به‌جای اینکه با مجهز شدن به سیاهه‌ها یا مجموعه‌هایی از اصول اخلاقی که یکی از آنها را باید به کار بست، با وضعیت‌ها روبه‌رو شویم، هر وضعیت را از نو بنگریم و با قطع نظر از توصیفات، تکالیف و اصول اخلاقی حاضر و آماده، بکوشیم دریابیم که خیرخواهانه چه باید کرد. باید حقیقتاً خودمان تصمیم بگیریم که چه باید بکنیم و به یاد داشته باشیم که می‌توانیم هر تصمیمی بگیریم و درصدد برنیابیم که با پناه بردن به قواعد و اصول اخلاقی، آنچه باید انسان در چنین مواقعی انجام دهد، از بار مسئولیت شانه خالی کنیم. (به نقل از وارنوک، ۱۳۹۳: ۷۴)

از سوی دیگر نه‌تنها منتقدان استدلال‌گرایی معتقدند باید به استقلال مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی نسبت به یکدیگر اعتقاد داشت و مبنای فلسفه اخلاق را بر شهود مبتنی دانست، متفکران مدافع استدلال و استنتاج اخلاقی نیز عملاً در تحلیل ماجراهای واقعی قضاوت اخلاقی به شهود متمسک می‌شوند. برای نمونه، کانت معتقد است اخلاقی بودن به این است که انسان بر اساس قاعده کلی: «چنان رفتار کن که بتوانی بخواهی اصل رفتار تو قانونی عمومی شود»، برای افعال خود تصمیم بگیرد و به آنها عمل کند؛ اما وقتی چنین مثال می‌زند که: «وقتی من به تبع حکم فاهمه که یک قاعده کلی است و به‌موجب آن خواستار آنم که هر کس به عهد خود در مورد من وفا کند، به عهد خود وفا کنم؛ در این صورت، رفتار من با قاعده کلی هر اراده‌ای منطبق است»، (کانت، ۱۳۸۴: ۶۶) متوجه نمی‌شود که مثال او با تئوری‌اش سازگار نیست. در این مثال، انسان به دلیل آنکه می‌خواهد در حق او وفای به عهد کند، خود را متعهد می‌بیند که در حق دیگران نیز وفای به عهد کند؛ نه اینکه با خود می‌اندیشد که وفای به عهد می‌تواند قاعده‌ای عمومی بشود یا نشود. درواقع اعتبار گزاره اخلاقی برای فرد به‌صورت شهودی است، نه مستدل به قواعد عام اخلاقی.

نمونه دیگر کلبرگ است که نظریه اخلاقی خود را مبتنی بر قواعد عام اخلاقی می‌داند. وی مثالی طراحی کرده است که در آن داروسازی، داروی خود را به قیمت ارزان‌تر به زنی که در حال مرگ است، نمی‌فروشد: «داروساز به زن، شبیه ابزاری برای منفعت خودش نگاه می‌کند و آن چیزی را که آرزو می‌کند هر کسی انتخاب کند، انتخاب نمی‌کند؛ اگر داروساز به‌جای زن بود،

نمی‌خواست چیزی را انتخاب کند که خودش انتخاب کرده است». (کلیبرگ، ۱۹۷۵) کلیبرگ نیز به تفاوت ظریف این قاعده انتزاعی (کاری را انجام بده که می‌خواهی قاعده کلی بشود) و شهود عادی (کاری را انجام بده که می‌خواهی دیگری نیز برای تو انجام بدهد)^۱ توجه ندارد؛ نخست می‌گوید «داروساز ... آن چیزی را که آرزو می‌کند هر کسی انتخاب کند، انتخاب نمی‌کند» و سپس می‌گوید «اگر داروساز به جای زن بود، نمی‌خواست چیزی را انتخاب کند که خودش انتخاب کرده است.» در اولی، «انتخاب هر کس» معیار است و در دومی، «به‌جای طرف مقابل بودن»؛ اولی ماهیت استدلالی و انتزاعی دارد و فرد باید ببیند اگر همه انسان‌ها چه کاری را انجام بدهند، چه نتایجی دارد و آیا چنان کاری امکان‌پذیر و قابل دفاع خواهد بود یا خیر؛ اما دومی ماهیت شهودی دارد و در آن تنها کافی است داروساز خود را در جای زن تصور کند و به‌روشنی ببیند که انتخاب درست چیست.

این دقت، جایی است که تفاوت شهودگرایی و استدلال‌گرایی را نشان می‌دهد. مطابق استدلال‌گرایی، انسان باید تفکر و تأمل کند که آیا آنچه می‌خواهد انجام دهد، می‌تواند قاعده کلی برای همه انسان‌ها باشد یا نه و سپس در مورد استدلال‌های خود نیز توضیح بدهد؛ اما یک شهودگرا اعتقاد دارد که انسان در مواجهه با یک فعل اخلاقی، این را می‌بیند که آیا به دیگران حق می‌دهد یا او نیز همان‌طور رفتار کنند که او می‌خواهد در آن موقعیت در حق دیگری رفتار کند، یا خیر.

با توجه به تحلیل‌های دو مثال از کانت و کلیبرگ به‌روشنی دیدیم که آنها نیز عملاً ملاک‌های شهودگرایانه را برای توضیح تجربه‌های اخلاقی به کار برده‌اند. بدین ترتیب شهودگرایی نسبت به استدلال‌گرایی، تبیینی موجه‌تر از ماهیت مفاهیم و گزاره‌هایی اخلاقی ارائه می‌کند؛ اما به نظر می‌رسد برخی ایرادها نیز بر شهودگرایی وارد باشد. برای نمونه، فرانکنا معتقد است: «بسیاری از موقعیت‌ها در این واقعیت که عهد و پیمانی بسته شده است، شبیه هم‌اند و این می‌تواند برای توجیه اطلاق یک قاعده کلی بر آنها کافی باشد»؛ (فرانکنا، ۱۳۷۶: ۶۴) یعنی شهودگرا نباید وجود قواعد عام اخلاقی و تأثیر آنها را بر شهودهای جزئی اخلاقی انکار کند. همچنین خطاپذیری و به‌تبع آن نسبی‌گرایی، دیگر ایرادی است که فرانکنا معتقد است شهودگرایی بدان دچار می‌شود. (همان، ۲۱۷) وارنوک نیز به‌نوعی همین ایراد را در نقد دیدگاه پریچارد - که معتقد است شهود انسان بر اساس دانش او در موقعیت است - مطرح می‌کند؛

1. The Golden Rule: Treat others the same way you want them to treat you (Jesus, Luke 6:31).

وارنوک، ۱۳۸۷: ۹۰) گرچه روشن است که این نقد بر دیدگاه راس وارد نیست؛ چراکه وی در قامت یک شهودگرایی معتدل، به اصول عام اخلاقی اعتقاد دارد.

ماندلباوم نیز که از مدافعان شهودگرایی است، با برشمردن تأثیر عواملی مانند عواطف و احساسات بر شهود انسان‌ها، نوعی نسبی‌گرایی در احکام اخلاقی را اجتناب‌ناپذیر می‌داند. (ماندلباوم، ۱۳۹۲: ۱۸۵ - ۹۵) دیگر مدافعان پدیدارشناسی تجربه‌های اخلاقی، مانند تری هرگن^۱ و مارک تیمنس^۲ نیز معتقدند «شخصیت در واقع به نحوی در فهم پدیدارشناسی تجربه اخلاقی اساسی خواهد بود». (خدادادی، ۱۳۹۲: ۷۸) والتر آرمسترانگ، از منتقدان ماندلباوم، نیز به تأثیر «تکرار» (همان: ۱۰۶) و عوامل فرهنگی جوامع مختلف در شهود احکام اخلاقی اشاره می‌کند. (همان: ۱۱۱) ریچارد هیر^۳ نیز تأثیر تربیت‌های گوناگون اخلاقی بر شهودهای اخلاقی را متذکر می‌شود. (هیر، ۱۳۷۲) همچنین دیوید کار معتقد است «اخلاق نمی‌تواند محصول داوری فردی باشد» (کار، ۱۳۸۲: ۳۷) و پیترز معتقد است ملاک شهودی بودن یک الزام اخلاقی، آن اندازه روشن نیست که بتواند اختلاف‌ها را از بین ببرد و حتی امکان دارد با احساس و عاطفه اشتباه گرفته شود. (پیترز، ۱۹۷۶: ۱۰۳) بارو نیز این ایراد را بر شهودگرایی وارد می‌کند که شهودهای انسان‌های مختلف، به دلایل فردی، اجتماعی، آموزشی و فرهنگی لزوماً با یکدیگر یکسان نیست؛ اما معتقد است همان‌طور که ما به دلیل خطای بینایی، دیدن را کنار نمی‌گذاریم، شهود را نیز نباید کنار بگذاریم؛ به‌خصوص اینکه برخی امور اساسی اخلاق، مانند وفای به عهد، به‌طوری شهودی موردقبول تمام افراد است. (بارو، ۱۳۹۱: ۵۵ - ۵۶)

بنابراین به نظر می‌رسد دیدگاه شهودگرایی در اخلاق، این برتری را نسبت به دیدگاه استدلال‌گرایی دارد که با تجربه‌های اخلاقی انسان‌ها سازگارتر است. دیدگاه استدلال‌گرا قضاوت اخلاقی را منحصر در استنتاج موارد جزئی از قواعد کلی می‌داند؛ اما شهودگرایی معتدلی مانند راس معتقد است با وجود توجه انسان به قواعد عام اخلاقی، همچنان این شهود است که قضاوت نهایی اخلاقی را رقم می‌زند؛ همان چیزی که انسان‌ها به آن «وجدان» می‌گویند و نزد تمام انسان‌ها وجود دارد و به نکته‌سنجی و دقت‌های عقل نظری نیاز ندارد.

با توجه به قوت دیدگاه استدلال‌گرا درباره اینکه باید قضاوت اخلاقی قابل دفاع عمومی باشد و این نیز جز واقعیت‌های تجربه‌های اخلاقی است، روشن می‌شود که اولاً دیدگاه‌های افراطی و

1. Terry Horgan.
2. Mark Timmons.
3. Richard Mervyn Hare.

خام شهودگرایی قابل دفاع نیستند و دیدگاه راس، استحکام خوبی دارد. درواقع باید نسبت به نقش عقل نظری و استدلالی در قضاوت‌های اخلاقی توجه ویژه داشت؛ زیرا اگر این دقت وجود نداشته باشد، برخی عوامل شناختی فردی، قضاوت اخلاقی را خدشه‌دار می‌کنند؛ مانند: عدم فکر دربارهٔ عواقب و جنبه‌های مختلف یک موقعیت اخلاقی.

از سوی دیگر، یک نقد دیگر نیز بر شهودگرایی خام وارد است و آن توجه کم به تأثیر عوامل غیرشناختی، مانند حب و بغض‌ها در خدشه‌دار کردن حکم قضاوت اخلاقی است. بنابراین ضرورت دارد نسبت به تأثیر عوامل شناختی و غیرشناختی بر شهود، نگاهی نقادانه داشته باشیم که متأسفانه این مورد توجه بسیاری از شهودگرایان نبوده است و در آثار شهودگرایان متعادل نیز جایگاه لازم را ندارد. به همین جهت پیشنهاد می‌شود به سمت رویکرد «شهودگرایی انتقادی» برویم؛ رویکردی که پیشنهاد می‌کند محقق و هر انسانی همواره رویکردی انتقادی نسبت به شهودهای خود داشته باشد؛ در هر موقعیت تا آنجا که می‌تواند در مسائل فکری و استدلالی مرتبط با موقعیت و همچنین عوامل عاطفی مؤثر در قضاوت تأمل نماید و درنهایت به شهود اخلاقی خود اعتماد و عمل کند. مثال واقعی ذیل، یکی از این موارد است:

حدود سال ۱۳۸۰ بود که آموزش و پرورش برای مدارس ابتدایی پسرانه، بخشنامه صادر کرد که از سخت‌گیری برای تراشیدن موی سر دانش‌آموزان خودداری شود و لزومی هم به هم به از ته تراشیدن موی سر و مجبور کردن آنها به این امر نیست؛ اما توصیه شود موهای سرشان کوتاه باشد و در کل، ظاهری مرتب داشته باشند. امسال در یکی از روزها از مادر یکی از دانش‌آموزان خواستم که موی سر پسرش را کوتاه کند. مادر که رابطهٔ خوبی هم با من دارد، در پاسخ گفت: «دل‌م نمی‌آید این کار را بکنم». این مادر همان روز در راه منزل از بین جمع گروهی از مادران دانش‌آموزان می‌شنود که می‌گویند چون این خانم (همین مادر) به ناظم مدرسه (من) توجه دارد و هدایایی و چیزهایی برایش تهیه می‌کند، با بچه او که موهای سرش بلندتر از موی سر پسران ماست، کاری ندارد؛ اما مدام به ما گیر می‌دهد. مادر که این را می‌شنود، با وجود اینکه به من گفته بود دلش نمی‌آید موهای پسرش را کوتاه کند، بی‌درنگ بعدازظهر همان روز پسرش را به آرایشگاه می‌برد و موی سرش را نه تنها کوتاه می‌کند، که با نمرهٔ یک می‌زند. فردای آن روز این دانش‌آموز را دیدم، جا خوردم. دانش‌آموز رو به من کرد و پرسید: «خانم سرم خوب شده؟» واقعیتش قیافهٔ بدترکیبی پیدا کرده بود؛ اما به او گفتم: «بله خوب شده‌ای.» ظهر که مادرش برای بردن پسرش به مدرسه آمد، او را دیدم و ماجرا را برایم تعریف کرد. (گودرزی، ۱۳۹۰: ۵۱ - ۵۰)

با دقت در این ماجرا، چهار قضاوت اخلاقی قابل شناسایی است؛ نخست، قضاوت ناظم بود که صرف تذکر به مادر این پسر کفایت می‌کند و لزومی به اصرار و سخت‌گیری وجود ندارد؛ درحالی‌که اگر می‌دانست مادرهای دانش‌آموزان دیگر، چه برداشتی از این برخورد دارند، قاعدتاً در قضاوت خود تجدیدنظر می‌کرد. قضاوت دوم، مربوط به مادر است که تنها به علاقه خود نسبت به فرزندش توجه داشت و همین موضوع، مانعی شده بود تا متوجه ناراحتی مادران دیگر بشود و وقتی این موضوع را متوجه شد، قضاوت خود را تغییر داد. سومین قضاوت، مربوط به مادران دانش‌آموزان دیگر است که علاقه به فرزندانشان، آنها را دچار قضاوت نادرست کرده بود؛ اما قضاوت چهارم نیز مربوط به ناظم است؛ هرچند جنس متفاوتی دارد. او وقتی با دانش‌آموز از همه‌جا بی‌خبر مواجه می‌شود که می‌پرسد: «خانم سرم خوب شده؟» با وجود اینکه می‌بیند آن پسر قیافه خوبی پیدا نکرده است، می‌گوید: «بله خوب شده‌ای.» آیا این دروغ گفتن جایز بوده است؟ اگر این ناظم بداند که امکان دارد بچه‌های دیگر، این دانش‌آموز را مسخره کنند و به همین سبب، اعتماد او نسبت به ناظم از بین برود، آیا باز هم این دروغ را می‌گفت؟ شاید هم این ناظم می‌دانسته که آن پسر از حرف بچه‌های دیگر ناراحت نمی‌شود و فقط برایش کافی است که مادرش و ناظم مدرسه از او راضی باشند. شاید این معلم در آن لحظه، با دیدن وضع دانش‌آموز و سؤال ناگهانی او، جمله دیگری که نه دانش‌آموز را ناراحت کند و نه دروغ باشد، به ذهنش نرسیده باشد. سه قضاوت نخست نشان می‌دهد انسان‌ها اولاً قضاوت شهودی دارند که به شدت تحت تأثیر اطلاعات آنها نسبت به موقعیت و عواطف ایشان است؛ به همین دلیل، تأمل انتقادی نسبت به قضاوت شهودی اولی ضروری است. قضاوت چهارم نیز نشان می‌دهد به هر حال بعد از تمام تأملات انتقادی، قضاوت نهایی شهودی خواهد بود.

مطابق «شهودگرایی انتقادی» در هر موقعیت اخلاقی، ابتدا به صورت شهودی به قضاوتی می‌رسیم که لازم است اطلاعات و عواطف خودمان را نسبت به آن موقعیت، به صورت انتقادی تحلیل کنیم. با پذیرش این مبنای فلسفی، در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان باید از دو اصل تبعیت کنیم: ۱. دانش‌آموزان با شنیدن، دیدن و تجربه کردن تجربه‌های اخلاقی متذکر شوند؛ ۲. دانش‌آموزان باید تفکر انتقادی نسبت به قضاوت‌های اخلاقی را یاد بگیرند.

یک. تذکر به وجدان اخلاقی با شنیدن، دیدن و تجربه کردن

بر اساس رویکردهای رایج شناختی در تربیت اخلاقی که مبتنی بر استدلال‌گرایی هستند، هنگام

سخن گفتن از احکام اخلاقی باید دلایل آنها را نیز توضیح داد؛ اما شهودگرایی توضیح می‌دهد که موعظه کردن و تذکر به احکام اخلاقی، بدون گفتن دلیل برای آنها، به جهت اینکه با شهود و وجدان اخلاقی افراد مطابق هستند، اثرگذار است. تذکر به شهود اخلاقی می‌تواند شامل تذکر به تجربه‌های اخلاقی گذشته، حال یا آینده باشد. نه تنها شنیدن تجربه‌های اخلاقی واقعی، شهود اخلاقی افراد را تقویت می‌کند، اگر ماجرای که تعریف می‌کنیم، غیرواقعی و در عین حال، منطبق با تجربه‌های واقعی متریبان باشد، اثرگذار خواهد بود.

امسال متوجه شدیم لگدزدن بین بچه‌ها از حد معمول بیشتر شده است. در کلاس پرورشی برای بچه‌های اول و دوم دبستان، داستانی را تعریف می‌کنم که در آن، بچه‌های یک مدرسه به دلیل دعوا کردن، لگدزدن، تنه زدن، هل دادن و ... دچار مشکلاتی می‌شوند. به مرور که داستان پیش می‌رود، آمار لگدزدن بچه‌ها در مدرسه پایین آمده است.

دیدن رفتارهای اخلاقی نیز بر وجدان اخلاقی متریبان اثرگذار است. در روان‌شناسی و علوم تربیتی، این روش تحت عنوان «الگوگیری»^۱ به تفصیل بحث و توصیه شده است؛ اما بیشتر به جنبه‌های انگیزشی و محرک - پاسخی آن توجه شده است؛ درحالی که بر اساس شهودگرایی، الگوهای اخلاقی، نقش شناختی نیز دارند و عملاً به شهودهای اخلاقی تذکر می‌دهند.

همچنین به نظر می‌رسد اثرگذارترین شکل این تذکر، تنبه به شهودهای اخلاقی در لحظه باشد. بدین ترتیب لازم است مربیان همواره مترصد باشند تا از موقعیت‌های اخلاقی پیش‌آمده برای تذکر شهودی استفاده کنند. پس نباید آموزش اخلاق را به کلاس اخلاق منحصر دانست؛ بلکه تمام لحظات و موقعیت‌هایی که در آن تجربه‌های اخلاقی رخ می‌دهد، کلاس اخلاق است؛ به‌خصوص موقعیت‌هایی که به زندگی عادی بسیار نزدیک‌تر است؛ مانند ساعت ورزش و رفتن به اردو. جالب است که پس از درک این اصل تربیتی، اتفاق ذیل برای مؤلف مقاله رخ داد:

تصمیم گرفته بودم در آخر سال، تنها نیمه دوم کتاب روان‌شناسی را از دانش‌آموزان سوم دبیرستان امتحان بگیرم؛ اما دو هفته مانده به آخر سال با خودم فکر کردم خوب است دو فصل اول و دوم را که قبلاً امتحان داده‌اند، دوباره آخر سال بخوانند و امتحان بدهند تا برای سال بعد که کنکور دارند، مطالب بهتر در ذهنشان بماند. وارد کلاس که شدم، موضوع و دلیل خودم را برای بچه‌ها توضیح دادم. سروصدای آنها بلند شد و در این میان، دانش‌آموزی که به بچه مذهبی بودن معروف بود و قصد داشت به حوزه برود، گفت: «حتماً مدرسه به شما گفته که کل کتاب را

1. Imitation.

امتحان بگیرید.» گفتم: «خیر! به شما گفتم که خودم به این نتیجه رسیدم.» دوباره اصرار کرد که مدرسه من، معلم را مجبور کرده است. با کمی دلخوری و شاید هم شیطنت معلمی گفتم: «چرا تهمت می‌زنی؟» دیدم چهره دانش‌آموز عمیق شد. با خودم فکر کردم: «خوب واقعاً دارد تهمت می‌زند و الآن فرصت خوبی است تا او را به کار اشتباهش تنبیه بدهم.» مطمئن بودم که خودش متوجه کار اشتباهش نیست و تذکر دادن من نیز باعث آبروریزی برای او نخواهد شد. بنابراین با جدیت گفتم: «چرا تهمت می‌زنی؟ حواست هست داری به یک مسلمان تهمت می‌زنی؟ به شما گفتم که خودم به این نتیجه رسیده‌ام و تحمیلی از جانب مدرسه روی من نبوده است؛ چرا تهمت می‌زنی؟» آثار تنبیه و تذکر روی چهره دانش‌آموز قابل رؤیت بود.

حتی برای ایجاد موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان تجربه اخلاقی انجام دهند، می‌توان از قبل

برنامه‌ریزی کرد:

وقتی به دانش‌آموزان کلاس دوم، سوره‌های کوتاه جز سی‌ام را درس می‌دهم، از طرح درس‌های خاصی استفاده می‌کنم؛ مثلاً وقتی به آیه شریفه «فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ * الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ» در سوره مبارکه ماعون می‌رسیم، ابتدا می‌خوانم «فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ» و می‌گویم: «خدا می‌گوید وای بر نمازگزاران. یعنی وای بر من و شما که نماز می‌خوانیم؟» بچه‌ها تعجب می‌کنند و منتظر هستند که من توضیح بدهم؛ اما سعی می‌کنم آنها جداً شک کنند. سپس آیه بعد را می‌خوانم و توضیح می‌دهم. سپس رو به بچه‌ها می‌کنم و می‌گویم: «آیا اشتباه نکردیم که زود قضاوت کردیم و بدون اینکه حرف خدا را تا آخر گوش کنیم، بر اساس همان آیه اول قضاوت کردیم؟»

دو. آموزش تفکر انتقادی نسبت به شهودهای اخلاقی

مطابق مبنای شهودگرایی انتقادی، قضاوت اخلاقی انسان‌ها به صورت شهودی است و برای تقویت آن باید از اصل «تذکر» استفاده کرد؛ اما این شهود، متأثر از اطلاعات و عواطف ما نسبت به موقعیت اخلاقی است. بنابراین برای تقویت شهودگرایی، باید تفکر انتقادی نسبت به عوامل مخل شهودگرایی را یاد بگیریم و تمرین کنیم. پیشنهادی که رابرت استرنبرگ^۱ در این زمینه ارائه می‌کند، شامل سه نوع تفکر تأملی،^۲ دیالکتیک^۳ و گفتگویی^۴ است: (استرنبرگ، ۲۰۰۹: ۱۹)

1. Robert Sternberg.
2. Reflective Thinking.
3. Dialectical Thinking.
4. Dialogical Thinking.

الف) در تفکر تأملی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که دربارهٔ عملکرد خودشان تأمل کنند و فراساخت خود دربارهٔ آگاهی از افکار و باورها را افزایش دهند؛ مثلاً ارزیابی می‌کنند که آیا نسبت به موقعیت اخلاقی، اطلاعات کافی دارند یا خیر.

ب) در تفکر گفتگویی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که مسئله را از زوایای متفاوت ببینند؛ مثلاً آیا باور اخلاقی آنها متأثر از زمینه‌های فرهنگی آنهاست یا خیر.

ج) در تفکر گفتگویی سعی می‌شود به دانش‌آموز یاد بدهیم که از منظرهای مختلف، به مسئله نگاه کند؛ اما در تفکر دیالکتیک، دانش‌آموز باید یاد بگیرد که دیدگاه‌های مخالفِ ناظر به مسئله را مدنظر قرار بدهد. این تفکر به‌خوبی فرد را نسبت به عواطفی که دارد، هوشیار می‌کند.

امیرالمؤمنین علیه السلام نیز در روایتی شریف می‌فرماید: «الْعَقْلُ وَالشَّهْوَةُ ضِدَّانِ وَمُؤَيِّدُ الْعَقْلِ الْعِلْمُ؛ (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰: ۱۱۹) عقل و شهوت، ضد یکدیگرند و علم، مؤید عقل است».

غلبه بر شهوت، یعنی اینکه انسان بتواند بر عواطف و شهوات خود مسلط باشد و تأثیر آنها بر قضاوت‌های اخلاقی را تشخیص بدهد و از آن جلوگیری کند. به همین جهت ایشان توصیه می‌کنند: «جَاهِدْ شَهْوَتَكَ وَغَالِبْ غَضَبَكَ وَخَالَفْ سُوءَ عَادَتِكَ تَرَكَ نَفْسُكَ وَيَكْمُلْ عَقْلُكَ؛ (همان: ۳۳۸) با شهوت مبارزه کن و بر خشمت پیروز شو و با عادت زشت مخالفت کن تا نَفْسَت پرورش یابد و عقلت کامل شود».

بنابراین بر اساس مدل شهودگرایی انتقادی، باید تفکر انتقادی نسبت به عوامل محل وجدان اخلاقی را به دانش‌آموزان آموزش داد و لازم است این آموزش در بستر تجربه‌های اخلاقی دانش‌آموزان باشد. رویداد ذیل، یکی از نمونه‌های این نوع آموزش است که در آن مدیر سعی می‌کند با صبر و حوصله به دانش‌آموزان نشان بدهد که باید به یک موضوع از زوایای مختلف نگاه کنند و عملاً به آنها تذکر می‌دهد که به تأثیر نقص اطلاعات و عواطف خود در قضاوتشان توجه کنند:

قرار بود به کلاس بروم و برای دانش‌آموزان سوم دبیرستان دربارهٔ رشته‌های علوم انسانی صحبت کنم. قبل از رفتن به کلاس، مدیر از من خواست تا چند دقیقه‌ای پشت کلاس بمانم تا مشکلی را که پیش آمده است، رفع و رجوع کند. پشت در ماندم و به اتفاقات کلاس گوش دادم. مشخص شد که قرار بوده بچه‌ها امروز به مسافرت شمال بروند؛ ولی مدرسه به دلیل نگرانی از طوفانی شدن هوا، سفر را لغو کرده است. ابتدا عده‌ای از دانش‌آموزان اصرار داشتند که خانواده‌ها رضایت‌نامه داده‌اند و اگر مشکلی هم پیش می‌آمد، ایرادی به مدرسه نبود. بنابراین مدرسه باید

مطابق قولی که به بچه‌ها داده بود، آنها را به مسافرت می‌برد؛ اما مدیر توضیح داد که: «به‌هرحال مدرسه خودش را مسئول می‌داند و جان دانش‌آموزان را به خطر نمی‌اندازد؛ ثانیاً اگرچه والدین رضایت‌نامه داده‌اند، اگر مشکلی پیش بیاید، قطعاً شکایت خواهند کرد و برای مدرسه مشکل درست می‌کنند.» وقتی مدیر توضیح داد، صداها کمتر و کمتر شد؛ اما همچنان یکی از دانش‌آموزان اصرار داشت که با فامیلشان در شمال تماس گرفته است و آنها گفته‌اند هوای شمال صاف است. مدیر برای این دانش‌آموز توضیح داد که: «اولاً ما هواشناسی را چک کرده‌ایم و برای این‌روزها طوفان را پیش‌بینی کرده بود؛ ثانیاً ما نمی‌توانیم با استناد به اظهارنظر یک نفر، کاری برای جمع انجام دهیم؛ ثالثاً سخن بر سر هوای شمال نیست؛ بلکه نگرانی ما درباره‌ی نامساعد بودن هوای جاده است.» قرار بود این گفتگوها پنج دقیقه طول بکشد؛ اما ۵۰ دقیقه کلاس را پر کرد و بنده همچنان پشت در کلاس ماندم!

نتیجه

در این مقاله با مرور آرا دیوید راس و لارنس کلبِرگ مشخص شد که دو رویکرد شهودگرایی و استدلال‌گرایی، اعتبار و موجه بودن احکام اخلاقی را به‌صورت متفاوت تبیین می‌کنند. شهودگرایی معتقد است احکام اخلاقی به‌صورت مستقل از یکدیگر اعتبار دارند و درک شهودی برای موجه بودن آنها کفایت می‌کند؛ اما استدلال‌گرایی معتقد است احکام اخلاقی وقتی اعتبار دارند که ارتباط آنها با یکدیگر به‌صورت مستدل ارائه شود. به همین ترتیب، دو رویکرد در تبیین شناخت اخلاقی انسان نیز اختلاف نظر دارند و این‌طور نیست که معتقد باشند ماهیت مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی، ربطی به ماهیت شناخت اخلاقی انسان ندارد. وقتی شهودگرا معتقد است مفاهیم اخلاقی، ماهیت شهودی دارند و گزاره‌های اخلاقی مستقل از یکدیگر معتبر هستند، نتیجه می‌گیرد و نشان می‌دهد که شناخت اخلاقی انسان نیز ماهیت شهودی دارد و انسان با شهود خود، احکام اخلاقی را درک می‌کند، نه با قدرت تفکر و استدلال. بر همین اساس نیز روش‌های تربیت اخلاقی خود را تنظیم می‌کند؛ مانند اینکه روش تذکر را پیشنهاد می‌کند. در مقابل، وقتی استدلال‌گرا معتقد است اعتبار احکام اخلاقی، به مستدل بودن ارتباط یک حکم با اصول عام اخلاقی است، شهود را ابزار مناسبی برای شناخت اخلاقی نمی‌داند و معتقد است تفکر استدلالی، ابزار شناخت اخلاقی است. به همین دلیل نیز پرورش استدلال اخلاقی را روش تربیت اخلاقی می‌داند. بر این اساس نمی‌توان در فلسفه اخلاق شهودگرا بود و در تربیت اخلاقی، استدلال‌گرا یا برعکس.

در این مقاله از تطبیق شهودگرایی و استدلال‌گرایی در فلسفه اخلاق، به نظریه «شهودگرایی انتقادی» رسیدیم که معتقد است در هر موقعیت اخلاقی، ابتدا به صورت شهودی به قضاوتی می‌رسیم که لازم است اطلاعات و عواطف خودمان نسبت به آن موقعیت را به صورت انتقادی تحلیل کنیم. بدین ترتیب یا همان شهود قبل پابرجا می‌ماند یا شهود جدیدی حاصل می‌شود و قضاوت نهایی به صورت شهودی، خود را به ما نشان می‌دهد و ما خود را در قبال انجام ندادن آن، قابل بازخواست می‌بینیم. با پذیرش این مبنای فلسفی، در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان باید از دو اصل تبعیت کنیم: ۱. دانش‌آموزان با شنیدن، دیدن و تجربه کردن تجربه‌های اخلاقی متذکر شوند؛ ۲. آنها باید تفکر انتقادی درباره قضاوت‌های اخلاقی را یاد بگیرند.

منابع و مآخذ

۱. الرود، فردریک، ۱۳۸۱، «فلسفه‌های تربیت اخلاقی معاصر»، ماهنامه معرفت، ترجمه حسین کارآمد، ش ۶۱.
۲. الیاس، جان، ۱۳۸۵، *فلسفه تعلیم و تربیت: قدیم و معاصر*، ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم، مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۳. بارو، رابین، ۱۳۹۱، *درآمدی بر فلسفه اخلاق و آموزش و پرورش اخلاق*، ترجمه فاطمه زیباکلام، نشر حفیظ.
۴. باقری، خسرو، ۱۳۷۷، *مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی: نقد تطبیقی علم اخلاق و روان‌شناسی معاصر*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
۵. تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۴۱۰، *غرر الحکم و درالکلم*، قم، دار الکتب الاسلامی.
۶. حسنی و همکاران، محمد، ۱۳۹۱، *مدرسه و تربیت اخلاقی: تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی چند کشور جهان*، تهران، مدرسه.
۷. خدادادی، مریم، ۱۳۹۲، *تمهیدی بر پدیدارشناسی اخلاق*، تهران، ققنوس.
۸. خسروی، زهره، باقری، خسرو، ۱۳۸۷، «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ش ۸.
۹. فرانکنا، ویلیام، ۱۳۷۶، *فلسفه اخلاق*، ترجمه هادی صادقی، قم، طه.
۱۰. کار، دیوید، ۱۳۸۲، «سه رویکرد اساسی در تربیت اخلاقی»، در سید مهدی سجادی، *گفتارهایی پیرامون رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی*، تهران، انتشارات جنگل.

- شهودگرایی و استدلال گرایی در فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی □ ۵۱
۱۱. کانت، امانوئل، ۱۳۶۹، *بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق*، ترجمه علی قیصری، تهران، خوارزمی.
 ۱۲. _____، ۱۳۸۴، *درس‌های فلسفه اخلاق*، ترجمه منوچهر صناعی دره‌بیدی، تهران، نقش و نگار.
 ۱۳. گودرزی، اعظم، ۱۳۹۰، *خاطرات بی روتوش*، تهران، موج روز.
 ۱۴. ماندلباوم، موریس، ۱۳۹۲، *پدیدارشناسی تجربه اخلاقی*، ترجمه مریم خدادادی، تهران، ققنوس.
 ۱۵. مور، جورج ادوارد، ۱۳۷۵، *اخلاق*، ترجمه اسماعیل سعادت، تهران، علمی فرهنگی.
 ۱۶. نودینگز، نل، ۱۳۹۰، *فلسفه تعلیم و تربیت*، ترجمه علیرضا شواخی، تهران، نوشته.
 ۱۷. وارنوک، مری، ۱۳۸۷، *فلسفه اخلاق در قرن بیستم*، ترجمه ابوالقاسم فنایی، قم، بوستان کتاب.
 ۱۸. _____، ۱۳۹۳، *اگزستانسیالیسم و اخلاق*، ترجمه مسعود علیا، تهران، ققنوس.
 ۱۹. هیر، ریچارد، ۱۳۷۲، «فلسفه اخلاق»، *کیهان اندیشه*، ترجمه محمد سعیدی مهر، ش ۵۲.
 20. Audi, Robert, 2004, *the Good in the Right - A Theory of Intuition and Intrinsic Value*, Princeton University Press.
 21. Haidt, Jonathan, 2001, *the Emotional Dog and its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, Psychological Review, 108, No. 814 - 834.
 22. Hare, Richard, 1982, *Moral Thinking, Its Levels, Methods and Point*, Oxford.
 23. Kohlberg, Lawrence, 1975, *the Cognitive - Developmental Approach to Moral Education*, the Phi Delta Kappan, Vol. 56, No. 10.
 24. _____, 1987, *The Measurment of Moral Judgment*, Cambridge.
 25. Mischel, Theodore, 1971, *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press.
 26. Musschenga, Albert, 2009, "Moral Intuitions, Moral Expertise and Moral Reasoning", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 43, No. 4.
 27. Ross, David, 1951, *Foundations of Ethics*, Oxford.
 28. _____, 2007, *The Right and the Good*, Oxford.
 29. Sternberg, Robert, 2009, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity and Success*, CORWIN, A SAGE Company.
 30. Zecha, Gerhard, 1987, *Conscience; an Interdisciplinary View*, D. Reidel Publishing Company.
 31. http://www.mindful.org/at_home/parenting/robert_coles_and_the_moral_life.

الإتجاه الشهودى والإتجاه الإستدلالي فى فلسفة الأخلاق والتربية الأخلاقية

محمد ضيايى مؤيد^١محمدرضا شرفى^٢

ملخص البحث

من المباحث المهمة فى نظريات التربية الأخلاقية، هو ما تتبناه من اسس فلسفية حول «المعرفة الأخلاقية»، حيث أن كل شخص يفسر «المفاهيم والقضايا الأخلاقية» وفقاً للمنهج الذى ينتهجه فى فلسفة الأخلاق ويعتبر ماهية المعرفة الأخلاقية للإنسان مرتبطة بالماهية الفلسفية لهذه المفاهيم والقضايا. يستعرض هذا البحث آراء كل من ديفيد راس، ولورانس كلبرغ، ليعقد من خلال ذلك نظرة مقارنة بين الاسس الفلسفية للأخلاق فى الإتجاهين الشهودى والاستدلالي، ودلالاتهما فى التربية الاخلاقية. الإتجاه الشهودى يعتقد ان الاحكام الاخلاقية لها اعتبارها مستقلة عن بعضها الآخر، ويكفى الادراك الشهودى لتبريرها. ويذهب الإتجاه الاستدلالي إلى ان الاحكام الاخلاقية تكون معتبرة فيما اذا كان هناك دليل يبرهن على ارتباطها واستنتاجها مع بعضها الآخر. وفى ما يخص تبيين المعرفة الاخلاقية للانسان يرى الإتجاه الشهودى أن المفاهيم الأخلاقية ذات طبيعة شهودية، والقضايا الأخلاقية اذا كانت مستقلة عن بعضها الاخرى تكون ذات اعتبار، وهذا ما يعنى بالنتيجة أن الإنسان يدرك الأحكام الأخلاقية بشهوده، وليس بقدرة تفكيره واستدلاله؛ بينما يذهب الإتجاه الإستدلالي الى القول إن اعتبار الأحكام الأخلاقية رهين بالاستدلال على ارتباط الحكم بالاصول الأخلاقية العامة، وهو يعنى بالنتيجة ان التفكير الإستدلالي، يمثل أداة المعرفة الأخلاقية وليس الشهود. عند المقارنة بين هذين الإتجاهين الشهودى والإستدلالي، يمكن التوصل الى «الإتجاه الشهودى النقدي»، ويمكن على أساسه، فى أى ظرف أخلاقي، نتوصل ابتداءً الى الحكم بصورة شهودية الى أننا ينبغى أن نقيس معلوماتنا وعواطفنا ازاء ذلك الموقف. وإذا أخذنا هذا الأساس الفلسفى بنظر الإعتبار، لابد من السير على مبدئين فى التربية الأخلاقية، هما: ١. أن المتربى يستذكر التجارب الأخلاقية بالسماع والرؤية والتجربة؛ ٢. على المتربى تعلم التفكير النقدي ازاء الأحكام الأخلاقية.

الألفاظ المفتاحية

فلسفة الأخلاق، التربية الأخلاقية، المعرفة الأخلاقية، الإتجاه الشهودى، الإتجاه الإستدلالي.

ziaie.mohammad@gmail.com

١. طالب دكتوراه فى فلسفة التعليم والتربية، جامعة طهران.

٢. استاذ مشارك فى جامعة طهران، قسم فلسفة التعليم والتربية.