



بررسی مبانی نظری تربیت اخلاقی در حلقه کندوکاو اخلاقی

A Theoretical Foundation for Moral Education in the Community of Ethical Inquiry

تاریخ پذیرش: ۹۴/۸/۲۳

تاریخ دریافت: ۹۴/۴/۱

Roohollah Karimi

روح‌الله کریمی^۱

Abstract

The community of ethical inquiry is a special approach of Philosophy for Children (P4C) in moral education. This paper shows, by the analytical and analogical method, that how the community of inquiry may lead to moral development in children. In other words, we will study theoretical basics of moral development in P4C. For this purpose, we analyze reasonableness and autonomy, critical thinking and consistency as the consequent of critical thinking, creative thinking, and moral imagination as the consequent of creative thinking, caring thinking, habituation, situational, and reflecting about ethical concepts in the community of ethical inquiry. By this analysis, we will show: first, how the community of ethical inquiry can affect on these factors; second, what these factors means in here and what differences are between here and other approaches that emphasize on them; third, how the community of ethical inquiry can develop all of these factors comprehensively. We will try to show that the community of ethical inquiry is a new approach in moral education, should not reduce to any of previous approaches in this field, the most important trait is its comprehensiveness to cover all major factors in moral education.

Keywords:

the community of ethical inquiry; moral education; philosophy for children; critical thinking; creative thinking; caring thinking

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین مبانی نظری تربیت اخلاقی در حلقه کندوکاو اخلاقی می‌باشد. با این توضیح که حلقه کندوکاو اخلاقی به مثابه رویکرد خاص برنامه فلسفه برای کودکان در حوزه تربیت اخلاقی چگونه ممکن است موجب رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان شود. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش تحلیل محتوا و روش تحلیل و استنتاج منطقی بهره گرفته شد. بنابراین، با نظر به مؤلفه‌های عقلانیت و خودپیروی، تفکر نقادانه و پیامد آن سازگاری منطقی، تفکر خلاقانه و پیامد آن تخیل اخلاقی، تفکر مراقبتی، ملکه شدن فضائل اخلاقی، موقعیت‌نگری و غور در مفاهیم اخلاقی بررسی شد که نخست، هر یک از این مؤلفه‌ها در حلقه کندوکاو اخلاقی چه جایگاهی دارند. دوم، این مفاهیم در حلقه کندوکاو اخلاقی چه معنایی می‌یابند و چه تفاوت‌هایی میان مفهوم آن‌ها در این‌جا و رویکردهای دیگری که بر این مفاهیم تأکید می‌کنند وجود دارد. سوم، حلقه کندوکاو اخلاقی چگونه می‌تواند در عین حال موجب رشد و بهبود مهارت‌های کودکان در همه این مؤلفه‌ها شود. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که حلقه کندوکاو اخلاقی، رویکردی نوین در تربیت اخلاقی است که قابل فروکاستن به هیچ یک از رویکردهای پیشین نیست و مهم‌ترین ویژگی آن، جامعیت در پوشش دادن همه مؤلفه‌های مهم در تربیت اخلاقی است.

واژه‌های کلیدی:

حلقه کندوکاو اخلاقی، تربیت اخلاقی، برنامه فلسفه برای کودکان، تفکر نقادانه، تفکر خلاقانه، تفکر مراقبتی

۱. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، roohollah.karimi@gmail.com

مقدمه

ما در جهانی مملو از ارزش‌ها زندگی می‌کنیم که ارزش‌ها، معیارها و اعمال خاصی در آن عادت شده‌اند و غایت تربیت اخلاقی باید تقویت ارزیابی همراه با تأمل آن‌ها باشد. برخی ممکن است تربیت اخلاقی موفق را تربیتی بدانند که کودکان از ارزش‌ها و آداب و رسوم جامعه خود پیروی کنند. در مقابل، برخی دیگر ممکن است تربیت اخلاقی موفق را تربیتی بدانند که کودکان را افرادی آزاد و مستقل بار آورد، به طوری که از همه ارزش‌ها، آداب و رسوم جامعه خود رها باشند. اگر این دو رویکرد را دو سر یک طیف در نظر بگیریم، برای هر کدام می‌توان مزایا یا معایبی را برشمرد. پیروی بی‌چون و چرا از ارزش‌ها و آداب و رسوم جامعه در همه موارد صحیح نیست. یکی به دلیل تغییر جوامع و مقتضیات زمان و لزوم هماهنگی با آن‌ها و ضرورت آماده ساختن کودکان برای هماهنگی با این تغییرات و دیگری به این دلیل که ارزش‌های مقبول یک جامعه لزوماً درست نیستند. می‌توان دورانی را به یاد آورد که برده‌داری مورد قبول جامعه بود، اما به طور مسلم برده‌داری هیچ‌گاه نمی‌توانسته اخلاقی بوده باشد. اما سر دیگر طیف یعنی تأکید انحصاری بر روند رسیدن به ارزش‌ها و غفلت از محتوا یا چیستی ارزش‌ها نیز دچار مشکلات خاص خود است. گرایش‌های جاری و رایج در آموزش علوم بر این مبنا استوار است که اکتشافات علمی را به همان شیوه‌ای که در عمل کشف شده‌اند، به دانش آموز یاد دهیم. همان‌گونه که در آموزش علوم نیز نمی‌توان ابزار لازم روش‌شناختی را در اختیار کودک قرار داد و او را رها کرد تا آثاری مانند آثار نیوتن و اینشتین خلق کند و لازم است او را از نتایج و اکتشافات دیگران نیز بهره‌مند سازیم، در موضوع تربیت اخلاقی و بحث ارزش‌ها نیز اگر حتی کودک استقلال و توانایی مفهومی لازم برای کشف و تبیین ارزش‌ها را به دست آورد، محروم کردن کودک از سنت دیرپای تفکر اخلاقی نامعقول خواهد بود. آشنایی با ارزش‌ها و سنت اخلاقی بی‌شک در رشد داوری‌های ارزشی کودک می‌تواند نقش مفیدی ایفا کند. از این رو، تلاش برای یافتن رویکردی جامع در میانه این طیف بیشتر صحیح به نظر می‌رسد.

برنامه فلسفه برای کودکان اگرچه در نگاه اول به نظر می‌رسد برای تقویت مهارت‌های تفکر و استدلال‌ورزی دانش‌آموزان طراحی شده است، در موضوع تربیت اخلاقی نیز مدعی رویکرد جدیدی است که جامع نقاط مثبت رویکردهای پیشین و مانع نقصان‌های آنها است. در ادبیات بنیان‌گذاران این برنامه فراوان شاهد چالش‌هایی با نظریه‌های رقیبی چون نظریه تبیین ارزش‌ها، نظریه رشد شناختی، نظریه اخلاق مراقبتی و رویکرد سنتی هستیم (Sprod, 2001; Lipman, 1980; Lipman, 1985; Lipman, 1990; Cam, 2012). بررسی این ادبیات به خوبی نشان می‌دهد که یکی از هدف‌های اصلی برنامه فلسفه برای کودکان، تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان است. متیو لیپمن در بسیاری از نوشته‌هایش تمام تلاش خود

را به کار می‌گیرد تا رویکرد برنامه فلسفه برای کودکان را از تمام رویکردهای پیشین در تربیت اخلاقی متمایز سازد. او این رویکرد ویژه را «کندوکاو اخلاقی»^۱ نام می‌نهد (Lipman, 1985). حلقه کندوکاو اخلاقی، کندوکاوی در باب مسائل اخلاقی و موقعیت‌های اخلاقی است که سعی می‌کند کودکان را با انتظارات جامعه آشنا کند، و در عین حال با تقویت ابزار تفکر نقادانه، خلاقانه و مراقبتی، توانایی ارزیابی این انتظارات را نیز در آن‌ها ارتقا دهد. اما پرسش اصلی این است که حلقه کندوکاو چه نسبتی با تربیت اخلاقی دارد؛ یا به عبارت دیگر، مبانی نظری حلقه کندوکاو برای تربیت اخلاقی چیست؟ لذا، برای پاسخ به این پرسش، مؤلفه‌هایی از حلقه کندوکاو اخلاقی که در رشد اخلاقی می‌توانند مؤثر باشند شامل عقلانیت و خودپروی، تفکر نقادانه و پیامد آن سازگاری منطقی، تفکر خلاقانه و پیامد آن تخیل اخلاقی، تفکر مراقبتی، ملکه شدن فضائل اخلاقی، موقعیت‌نگری و غور در مفاهیم اخلاقی، مورد بررسی قرار گرفتند. در ضمن این بررسی سعی شد نشان داده شود چه تفاوت‌هایی در حلقه کندوکاو اخلاقی و سایر نظریه‌های مهم در تربیت اخلاقی در تأکید بر این مؤلفه‌ها وجود دارد.

عقلانیت

عقلانیت پیش‌فرض مهم تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان است. این فرض حاکی از آن است که کودک نیز مانند بزرگ‌ترها واجد ابزاری به نام عقل است و اگر تفاوتی در این زمینه میان بزرگ‌سال و کودک وجود دارد، تنها ناشی از نقصان تجربه و دانسته‌هاست، نه نقصان عقل. کودک با همان خط‌کشی اندازه‌گیری می‌کند که بالغ اندازه‌گیری می‌کند. اگر کودکان را به لحاظ عقلانی ناقص بدانیم، به گونه‌ای که برای کارهای خود عاجز از داشتن دلیل باشند و نتوانند درباره رفتار خود به شکل عقلانی گفت‌وگو کنند و اصول منطق و استنباط منطقی را به کار گیرند، آنگاه میان آن‌ها و حیوانات و اشیا فرقی نخواهد بود. در چنین حالتی، تنها گزینه‌ای که برای تربیت اخلاقی باقی می‌ماند، تلقین و شرطی‌سازی، مانند حیوانات، است. «اگر فرض کنیم که کودک از انجام دادن رفتار معقول و مطابق اصول ناتوان است، امکان برخورد با او در حکم موجودی اخلاقی را سلب کرده‌ایم و از این رو امکان این را که چنین رفتاری بتواند اخلاقی یا تربیتی باشد از بین می‌بریم.» (Lipman, 1980, P.153). شرط اولیه برای هر نوع گفت‌وگوی اصیل فلسفی از جمله گفت‌وگوی اخلاقی، به عنوان یک شرط استعلایی^۲، عقلانیت مشترک برای سنجش ادعاها و استدلال‌هاست. هیچ گفت‌وگوی اصیل فلسفی را نمی‌توان در نظر گرفت که در آن یک طرف گفت‌وگو

1. Ethical inquiry

2. Transcendental condition

طرف دیگر را، نه بر اساس عوامل شخصیتی و به طور نمونه خودخواهی، بلکه مطابق اصول، پایین تر از خود تلقی می‌کند. از این رو، در رویکردهایی مانند رویکرد پیازنه در نظریه مراحل رشد شناختی و رویکرد سنتی، هیچ‌گفت‌وگویی اصیلی میان کودک و بزرگسال نمی‌تواند شکل بگیرد و به طور کلی نسبتی میان کودک و فلسفه نمی‌توان تصور کرد (Lipman, 1980, P.154).

برای عقلانیت جنبه‌های مختلفی مطرح کرده‌اند. متیو لیپمن سه جنبه تفکر نقادانه^۱، تفکر خلاقانه^۲ و تفکر مراقبتی^۳ را مطرح می‌کند (Lipman, 1980). تیم اسپرود، علاوه بر این که تفکر مراقبتی را ضمن مفهوم گسترده‌تر تفکر متعهدانه^۴ طرح می‌کند، دو جنبه تفکر بافتاری^۵ و تفکر تجسّدی^۶ را به آن سه می‌افزاید (Sprod, 2001). آنچه اهمیت دارد این است که همه این اندیشمندان رشد عقلانیت یا عاقل بودن را، برخلاف آنچه اغلب تصور می‌شود، نه فقط رشد تفکر نقادانه، بلکه توانایی به هم پیوستن و ترکیب تمام این جنبه‌ها در تفکر شخص می‌دانند، به نحوی که حق هر یک از آن‌ها به طور متناسب آدا شود و بر یکی از آن‌ها بیش از اندازه تأکید نشود. «در تربیت اخلاقی عنصر استدلال وجود دارد، همان طور که عنصر شخصیت‌سازی وجود دارد و همان طور که عنصر آزادسازی عاطفی و تمرین حساسیت وجود دارد. اما مشکل، تدبیر برنامه‌ای است که نه تک‌تک این عناصر، بلکه همه آن‌ها را در بر داشته باشد» (Lipman, 1980, P.160).

ماهیت چندجنبه‌ای عقلانیت بدان معناست که برای حل بسیاری از مسائل پیچیده انسانی، از جمله مسائل اخلاقی، هیچ روش قطعی و واحدی وجود ندارد. در مورد مسائل پیچیده اخلاقی نباید انتظار راه‌حلی ریاضی‌وار داشت که تمام طرف‌های ماجرا را صددرصد قانع کند. همان‌گونه که ارسطو سال‌ها قبل گفته است، در چنین مسائلی فقط باید به دنبال بهترین راه‌حل با در نظر گرفتن همه عوامل و جنبه‌ها بود. برخلاف فلاسفه‌ای چون دکارت که در مسائل اخلاقی نیز از روش ریاضیات استفاده می‌کنند و در پی همان ضرورت ریاضیاتی در مسائل اخلاقی‌اند، در نظر ارسطو میان اخلاق و ریاضیات تفاوت است؛ زیرا ریاضیات از اصول کلی آغاز می‌کند و برای رسیدن به نتایج استدلال می‌کند، اما اخلاق از نتایج (یا احکام اخلاقی بالفعل انسان) آغاز می‌شود (Copleston, 1996, P.381). کانت سعی کرد نشان دهد عقلانیت نسبت محکمی با خودپروی^۷ دارد و اخلاق بدون خودپروی و خودپیروی بدون عقلانیت معنا ندارد. از این رو، لازم است

1. Critical thinking
2. Creative thinking
3. Caring thinking
4. Committed thinking
5. Contextual thinking
6. Embodied thinking
7. Autonomy

بررسی شود که چگونه مؤلفه عقلانیت ممکن است موجب اخلاق‌مندتر شدن کودک شود.

خودپیروی، تفکر برای خود و مسئولیت‌پذیری

به زبان ساده، انسان خودپیرو کسی است که مسئولیت اعمالش را می‌پذیرد. پذیرفتن مسئولیت اعمال مستلزم عقلانیت است؛ یعنی رفتار کردن به نحوی که برای اعمالمان دلیل داشته باشیم. عاقل بودن نیازمند این است که بتوانیم میان دلایل مختلف انتخاب کنیم. دلایل مختلف در این جا هم اشاره به دلایل قوی و ضعیف و هم اشاره به دلایلی که به جنبه نقادانه، خلاقانه یا مراقبتی تفکر بازگشت می‌کنند، دارد. از این رو، توانایی انتخاب میان دلایل برای انتخاب عمل مناسب ضروری است و این شاخصه اصلی خودپیروی است. استفاده از اصطلاح خودپیروی در حوزه اخلاق مدیون کانت است. کانت محکم‌ترین رابطه را میان خودپیروی و عقل برقرار کرد. با توجه به اختلاف‌های بنیادینی که میان عقل کانتی و عقلانیت مورد نظر ما در حلقه کندوکاو وجود دارد، ماهیت خودپیروی نیز متفاوت خواهد بود. در تبیین کانت از عقل دو اشکال عمده وجود دارد: اول، این که در نظر او عقل به جنبه نقادانه تفکر منحصر می‌شود و به ویژه جنبه مراقبتی عقل مورد غفلت قرار می‌گیرد؛ دوم، عقل مورد نظر کانت عقل انسان‌های عاقل کاملاً شکل‌یافته است. کانت توجهی به این ندارد که این عقل چگونه در یک کودک رشد می‌یابد.

کانت در «بنیادی برای مابعدالطبیعه اخلاق» می‌نویسد: «تفکر محض درباره تکلیف و قانون اخلاقی به طور کلی... که توسط عقل محض حاصل شده باشد، تأثیری به مراتب نیرومندتر از تمام محرک‌های دیگر بر قلب آدمی دارد.» (Kant, 1981, P. 22). توضیح آن که در نظر کانت، انسان موجودی عاقل است و وجه تمایزش از حیوانات این است که عقل عملی تعیین‌گر اعمالش است، نه غریزه. مطابق فلسفه اخلاق کانت هر فعلی اگر تصادفی نباشد، باید علتی داشته باشد که بتواند ذیل قانونی جای بگیرد و علت فعل در موجودات عاقل، اراده است. اراده عاقل باید اراده آزاد باشد و اراده آزاد باید خودپیرو باشد؛ یعنی هیچ نیروی خارجی در تعیین آن نقشی نداشته باشد، حتی امیال خود فرد. خودپیروی یعنی این که اراده، خود، قانون خود را وضع کند. «آزادی اراده چه چیز دیگری می‌تواند باشد جز خودپیروی، به عبارت دیگر، این ویژگی که اراده قانونی برای خودش داشته باشد؟» (Kant, 1981, P. 49). از این رو، در فلسفه اخلاق کانت لازمه خودپیروی این است که امیال، عواطف و احساسات هیچ نقشی در تعقل اخلاقی نداشته باشند. پس اگر قرار است فعلی خودپیرو باشد، دلایل پشتیبان آن به بافتی که یک موجود دارای احساسات در آن عمل می‌کند، ربطی ندارد. «عقل است که اراده را در یک قانون عملی به طور مستقیم تعیین می‌بخشد، نه دخالت دادن احساس لذت یا آلم، حتی اگر این لذت از خود آن قانون اخذ شود.» (Kant, 1993, P. 24).

عقل کانتی عقلی است که ورای تمام قوای انسان قرار می‌گیرد و مسلط بر آن‌ها قانون را تعیین می‌کند. از آن‌جا که تبیین کانت از خودپیروی تا حد زیادی مبتنی بر دیدگاه او در مورد عقل است و عقل مورد نظر او خالی از رانه‌های عاطفی و بافتاری است، فعل اخلاقی فعلی انفرادی خواهد بود که فاعل اخلاقی، به نحو عقلانی، به قانونی اخلاقی برسد و پیروی از آن را انتخاب کند. کانت معتقد است که این قانون اخلاقی باید قانونی جهان‌شمول باشد، با این صورت فرضی که «اگر دیگرانی وجود داشته باشند، آن‌گاه باید با همه آن‌ها مثل هم رفتار کنم.» (Kant, 1993, P. 30). اما موجود عاقل به دو شیوه ممکن است از قانون اخلاقی آگاه شود: ممکن است به او گفته شود قانون اخلاقی چیست یا ممکن است او خودش با عقلش آن قانون را برای خودش وضع کند. مورد اول، یعنی پیروی از قانون اخلاقی که دیگری وضع کرده و موجود عاقل تصمیم گرفته از آن پیروی کند، دیگرپیروی^۱ نامیده می‌شود. از این رو، نمی‌تواند تصمیم اخلاقی اصلی باشد. مورد دوم که موجود عاقل قانون اخلاقی را برای خود وضع می‌کند، همان خودپیروی است (Kant, 1997, P. 47). بنابراین، از نظر کانت، فقط انسان عاقل خودپیرو می‌تواند، به معنای اصیل، عامل اخلاقی باشد. البته کانت اذعان دارد که انسان عاقل همواره مطابق قانون اخلاقی خود عمل نخواهد کرد و به عمل دیگرپیرو سوق داده می‌شود. او علت اصلی این امر را محدودیت‌های آدمی می‌داند که تمایلات و عواطف اصلی‌ترین مصداق‌های این محدودیت‌ها می‌باشند. در نگاه کانت «رشد» عبارتست از غلبه بر این محدودیت‌ها که در واقع مانعی بر سر راه عقل و خودپیروی‌اند (Kant, 1997, P. 40).

چنانکه ملاحظه می‌شود، عقل اخلاقی کانت، حداقل در سطح اصول و قانون اخلاقی، برای عمل کردن نیازی به دیگران ندارد و حتی اگر در عمل هیچ دیگری نیز وجود نداشته باشد، باز هم می‌تواند عمل کند. این ایده که ما بدون در نظر گرفتن دیگران و با صرف تفکر عقلانی فردی در مورد اصول انتزاعی می‌توانیم اخلاقی باشیم، مورد انتقاد بسیاری از طرفداران رویکرد مراقبتی، رویکرد اخلاق فضیلت و اجتماع‌گرایان قرار گرفته است (O'Shea, 2012) و حتی مخالف شهود درونی خود ما نیز هست. در اخلاق، حتماً روابط میان فردی اهمیت دارد و از این رو باید برای رابطه با انسان‌های واقعی و دارای گوشت و خون جایگاه بسزایی در نظر گرفت. تصمیم‌های اخلاقی در اکثر موارد به نسبت ما با دیگران مربوط می‌شوند. توانایی ما برای انجام رفتار اخلاقی در یک موقعیت تا حد زیادی به توانایی ما در فهم دیگران به شیوه‌های متفاوت و توجه ویژه به مصالح و خواسته‌های دیگران بستگی دارد و چنین چیزی به شکل تک‌گویی^۲ نمی‌تواند آموخته شود. ما عاقل متولد نمی‌شویم، بلکه طی فرایندهای ممکن اجتماعی شدن و شکل‌گیری

1. Heteronomy
2. Monologue

هویت، عقلانیت را کسب می‌کنیم. ما پیش از این که بزرگ‌سال شویم، کودکانی بوده‌ایم که درون شبکه‌ای از وابستگی‌ها و روابط، زنده مانده و رشد کرده‌ایم و همین شبکه‌های وابستگی مقوم پیوندهای اخلاقی ماست. کانت در واقع این مهم را نادیده می‌گیرد که کودکان چگونه به انسان‌هایی عاقل و خودپیرو تبدیل می‌شوند. خودپیروی کانتی هرگونه وابستگی (نه تنها وابستگی به دیگران، بلکه وابستگی به امیال و عواطف خود شخص) را نفی می‌کند. کانت نقطه آغاز را فردی کاملاً رشد یافته (معمولاً مذکر) فرض می‌کند که عقلانیتش، که عین عقلانیت همه انسان‌های دیگر است، به هیچ وجه مشروط به تاریخ و زندگی در میان دیگران نیست. پس تاریخی بودن و رشد عقلانیت به طور کلی نادیده گرفته می‌شود. تصور کانت از انسان دقیقاً شبیه این فرض هابز است که «مردانی که گویی همین الان به روی زمین افتاده‌اند و ناگهان مانند قارچ، بدون هیچ گونه تعاملی با یکدیگر، به بلوغ کامل رسیده‌اند.» (Hobbes, 1966, P. 109; Sprod, 2001).

اگر «رشد» را در مؤلفه‌های خودپیروی وارد کنیم، آن‌گاه دیگر نمی‌توان آن را به شکلی فردگرایانه تفسیر کرد. پیوندهای اجتماعی در شکل‌گیری افرادی عاقل و اخلاقی نقشی حیاتی دارد، و از این رو، نمی‌توان زمینه و عواطف را که در سامان اجتماعی مؤثرند در رشد عقلانیت بی‌تأثیر دانست. رشد عقلانی و اخلاقی انسان ممکن نمی‌شود، مگر در شبکه‌ای از روابط اجتماعی با دیگران. البته هنگام تولد زمینه‌های عصبی و فیزیولوژیک عقل تا حدی موجودند و به مرور نیز با رشد مغز رشد می‌کنند، اما این به معنای این نیست که عقل بشر به طور پیشینی به طور کامل شکل گرفته است. این پیش‌زمینه‌های فیزیولوژیک برای رشد حتماً باید در دو زمینه اجتماعی و تجربی قرار گیرند. منظور از زمینه اجتماعی تعامل فرد با سایر انسان‌ها و منظور از زمینه تجربی تلاش‌های فردی برای معنادار کردن جهان خویش است. البته روشن است که این تمایز، تمایزی قراردادی است؛ زیرا تعامل اجتماعی واسطه‌ای برای معنادار کردن جهان ماست و کشف تجربی نیز اغلب به نحو اجتماعی رخ می‌دهد.

بررسی این مسئله از منظر روان‌شناسی رشد ما را با ابعاد جدیدی از آن آشنا می‌کند. ژان پیاژه انسان را نظامی خودتنظیم‌کننده تصور می‌کرد که برای این که بتواند جهان را تفسیر کند، طرح‌واره‌هایی را در مورد آن می‌سازد. وقتی این طرح‌واره‌ها برای تجربه جهان کافی باشد، آدمی در تعادل^۱ است. اگر تجارب بیشتر با طرح‌واره کنونی جور در نیاید، این ناجوری موجب می‌شود که فرد یکی از این دو کار را بکند: ممکن است بتواند راهی را پیدا کند تا طرح‌واره را به نحوی گسترش دهد که تجربه جدید در آن جای

1. Equilibrium

بگیرد (جذب^۱) یا ممکن است طرح‌واره را تغییر دهد تا با تجربه جدید جور در بیاید (انطباق^۲). یکی از ادعاهای اصلی پیازه که به بحث ما در این جا مربوط می‌شود این است که آن جزئی که طرح‌واره را برای مواجهه با تجربه جدید بازسازی می‌کند، همان عقل است. وقتی این بازسازی رخ دهد، کودک وارد مرحله جدیدی می‌شود و از همین رو نظریه پیازه را نظریه مرحله‌ای نامیده‌اند (Piaget, 1950).

ویگوتسکی در انتقاد از پیازه معتقد است که پیازه نقش تفکر انفرادی را بیش از حد مورد تأکید قرار داده و نقش تعاملات اجتماعی را نادیده گرفته است. بر اساس نظریه پیازه، یادگیری متفاوت از رشد است و بعد از این که رشد اتفاق افتاد، یادگیری در پی آن می‌آید. در نتیجه، آموزش و تربیت تنها تماشاگر مراحل رشد شناختی خواهد بود و نقشی برای آن باقی نمی‌ماند. شاه کلید نظریه ویگوتسکی که در انتقاد از پیازه شکل می‌گیرد، این است که «آنچه کودک، امروز، در تعاون و هم‌کاری (با دیگران) انجام می‌دهد، فردا به تنهایی قادر به انجام آن خواهد بود.» (Vygotsky, 1962, P.104). ویگوتسکی مانند پیازه بر اهمیت به چالش کشیده شدن فکر کودک به مثابه ابزاری برای رشد تأکید می‌کند، اما در حالی که پیازه معتقد است این چالش‌ها، به‌ویژه در کودکان زیر دوازده سال، از تعامل با جهان بیرون می‌آید، ویگوتسکی بر این باور است که نقش زبان و تعاملات اجتماعی در این میان بسیار مهم‌تر از تعامل کودک با جهان است. ویگوتسکی معتقد است که پیازه این دو نکته اساسی را فراموش می‌کند یا چندان بر آن‌ها تأکید نمی‌کند: یکی این که کودکان در تعامل زبانی با یکدیگر موفق‌تر از وقتی خواهند بود که هر یک به تنهایی کار کنند، چون برای داشتن تفکری بهتر با یکدیگر مشارکت می‌کنند و دیگر این که کودکان عقلشان را نه فقط به واسطه رشد و تجارب فیزیکی، بلکه از تجربه فرایندهای تفکر دیگران که در تعامل اجتماعی نمود می‌یابد، می‌سازند. «رشد تفکر از طریق زبان یعنی ابزار زبانی تفکر و از طریق تجربه فرهنگی - اجتماعی کودک، تعیین می‌یابد ... رشد عقلانی کودک مشروط است به تسلط او بر ابزار اجتماعی تفکر، یعنی زبان ... [وقتی کودک یاد می‌گیرد صحبت کند] رشد از بیولوژیکی به تاریخی - اجتماعی تغییر ماهیت می‌دهد. تفکر زبانی صورتی طبیعی یا فطری از رفتار نیست، بلکه با فرایندی تاریخی - فرهنگی تعیین می‌یابد.» (Vygotsky, 1962, P. 51).

خلاصه آن که، مطابق نظریه ویگوتسکی، کودکان می‌توانند با ورود به گروهی اجتماعی به صورت عقلی که تاکنون به شکل فردی برایشان دسترس پذیر نبوده است، وارد شوند و دقیقاً همین ورود است که آن‌ها را سرانجام بر استفاده از آن صورت توانا می‌سازد. «قلمرو مجاور رشد^۳» همان فضای مفهومی یا عقلانی

-
1. Assimilation
 2. Accommodation
 3. Zone of proximal development (ZPD)

است که کودکان می‌توانند با کمک یک گروه در آن عمل کنند، حال آن‌که به صورت فردی چنین امکانی برای آن‌ها فراهم نخواهد بود. لذا، پژوهش‌های روان‌شناسی رشد نشان می‌دهند که عقل به تدریج ساخته می‌شود و شکل می‌گیرد. در حالی که پیازه در فرایند شکل‌گیری عقل نقش تعامل با جهان را برجسته می‌کند، ویگوتسکی تأکید می‌کند که کودکان در موقعیت اجتماعی است که می‌توانند ورای توانایی‌های فردی خود عمل کنند. از این رو، از نظر ویگوتسکی، زبان و گفت‌وگوی اجتماعی نقش اصلی را در شکل‌گیری عقل ایفا می‌کنند. درونی کردن همه توانایی‌هایی که در پی تعامل اجتماعی و گفت‌وگو شکل می‌گیرند، مبنایی برای رشد عقل خواهد بود. نتیجه آن‌که، میان رشد عقل، زبان و زمینه‌های اجتماعی ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد و از آن‌جاکه زمینه و موقعیت از عواطف و احساسات خالی نیست، جای آن‌ها نیز در رشد عقل باز می‌شود. ویگوتسکی به این پیوند به خوبی آگاه است: «در ذهن رابطه‌ای میان عقل و عواطف برقرار است. جدایی این دو، به مثابه دو موضوع مجزای مطالعه، نقطه ضعف اصلی روان‌شناسی قدیم است؛ چراکه فرایند تفکر را جریان خودپیرو «اندیشه‌هایی که به خود می‌اندیشند» جلوه می‌دهد و آن را از تمامیت زندگی، نیازها و علائق شخصی و تمایلات و انگیزه‌های متفکر جدا می‌کند. این جدایی باید پدیداری ساختگی و بی‌معنا دانسته شود که قادر نیست هیچ چیزی را در زندگی یا رفتار شخص تغییر دهد.» (Vygotsky, 1962, P. 8).

بنابراین، اگرچه «تفکر برای خود» ویژگی اصلی خودپیروی است، اما «تفکر برای خود» لزوماً مستلزم این نیست که تفکر ما شباهتی با تفکر دیگران نداشته باشد. یک کودک خردسال نمی‌تواند فرایندهای تعقل را که اطرافیانش به کار می‌برند، ارزیابی کند. او باید و مجبور است به دیگران اعتماد کند تا کم‌کم قابلیت استدلال و تعقل را کسب کند. کودکان زمانی می‌توانند عقل خود را به نحو انعکاسی، علیه ابزارهای تفکری که از آن استفاده می‌کنند، به کار گیرند که ابتدا برای رسیدن به چنین مرحله‌ای به این روش‌ها و روندها اعتماد کنند. وقتی آن‌ها می‌توانند چنین کاری را انجام دهند که تفکر دیگران را درونی کرده باشند. بنابراین، خودپیروی اگرچه به طور قطع مستلزم تفکر برای خود است، تفکر برای خود به معنای قطع همه وابستگی‌ها به دیگران نیست. قطع کامل وابستگی به دیگران این خطر را خواهد داشت که اصلاً نتوانیم تعقل کنیم. پس باید میان دیگرپیروی (تحت تسلط دیگران بودن) و اتکای به دیگران تمایز قائل شویم. فقط از طریق اتکای به دیگران، یا به عبارت بهتر، تعامل با دیگران است که می‌توانیم یاد بگیریم برای خودمان خوب فکر کنیم و فقط با تفکر خوب برای خودمان است که می‌توانیم به خودپیروی دست یابیم (Sprod, 2001, P. 80). نتیجه آن‌که، فاعل اخلاقی برای صدور احکام اخلاقی و انجام فعل اخلاقی که پیامد مسئولیت اخلاقی است باید خودپیرو باشد، اما لازم است تبیینی از خودپیروی ارائه شود

که وابستگی و رشد موجب نقض آن نشود و برحسب اتفاق این مفاهیم در بدن آن قرار گیرند. بخشی از این تبیین در بازسازی مفهوم عقل هویدا می‌شود، وقتی می‌فهمیم که عاقلان افرادی نامرتبط و جدا، بدون میل، عاطفه و احساس که در خلأ تعقل و عمل می‌کنند نیستند، بلکه انسان‌هایی با گوشت و خون و امیال و عواطف‌اند که اساساً در اجتماع رشد می‌کنند و در اجتماع یا موقعیت خاصی نیز عمل می‌کنند. تأمل در نسبت میان زبان و فکر نقش اجتماع را در رشد تفکر بیش از پیش آشکار می‌کند. کودک، کارآموزی است که در درجه اول با صرف گوش دادن به دیگران عقلانیتش را می‌سازد، اما با شروع مداخله‌اش، مجرب‌ترهایی مانند والدین، معلمان و هم‌سالان برای رشد او داریست می‌زنند (Vygotsky, 1962) و سرانجام او با درونی کردن این توانایی‌ها به جایی می‌رسد که یاد می‌گیرد خودش آن بازی را انجام دهد. از این رو، برای رسیدن به خودپیروی باید وابستگی متقابل بین‌الذهانی را به رسمیت شناخت و گرامی داشت. تیم اسپرود این مفهوم جدید از خودپیروی را «خودپیروی ارتباطی»^۱ می‌نامد (Sprod, 2001, P. 79). در این مفهوم جدید از خودپیروی، همان‌گونه که رشد عقلانیت ضرورتاً بین‌الذهانی است و طی ارتباط رشد می‌یابد، برای خودپیروتر شدن نیز نیازمند ورود هر چه بیش‌تر به شبکه‌های ارتباطی و گفت‌وگو با دیگرانیم. همچنین، لحظه‌ای خاص وجود ندارد که بتوانیم ادعا کنیم کسی به مرحله خودپیروی رسیده است. خودپیروی ویژگی است که آدمی همواره ممکن است در آن رشد کند یا البته آن را از دست بدهد (Sprod, 2001, P. 80). به علاوه، از آن‌جاکه خودپیروی تا حد زیادی مبتنی بر عقلانیت است و عقلانیت توانایی چندوجهی است، پس خودپیروی در همه انسان‌ها عین هم نیست. ممکن است فردی در جنبه‌ای از عقلانیت بر دیگری برتر باشد و در جنبه‌ای دیگر ضعیف‌تر. ما به هیچ وجه نمی‌توانیم فردی را که دارای ذهنی نقاد است، اما در تخیل خلاقانه ضعیف است برتر از کسی بدانیم که تخیل واضح، مبتکرانه، متمرکز و قوی دارد، اما در مهارت‌های منطقی ضعیف است. اگر علاوه بر جنبه‌های مختلف تفکر (نقادانه، خلاقانه و مراقبتی) زمینه و بافت را هم داخل کنیم، بدین معنا خواهد بود که ممکن است فردی در زمینه و موقعیتی با درجه بالایی از خودپیروی وارد شود، اما در موقعیتی دیگر، دیگرپیرو باشد و این ارائه تصویری واحد و استاندارد از خودپیروی را پیچیده‌تر می‌کند. این نکته از منظری دیگر به معنای محدودیت عقلانیت ما، کران‌مندی تخیل ما و در دست نبودن تضمینی دخالت قضاوت‌های عاطفی ما است و این یعنی، همان‌طور که توانایی‌های ما با گسترش افق‌هایمان رشد می‌کند، از طریق تعامل با افق‌های متفاوت دیگران،

1. Communicative autonomy

خودپیروتر می‌شویم. از این رو، حلقه کندوکاو اخلاقی فرصتی مغتنم و بلکه ضروری برای رشد خودپیروی ارتباطی است.

منطق و تفکر نقادانه

سقراط مشهورترین فیلسوفی است که به نسبتی وثیق میان منطق و اخلاق باور دارد. از نظر او، واضح‌اندیشی و سازگاری منطقی در تفکر به زیست اخلاقی منجر می‌شود. شاید مهم‌ترین پیش‌فرض رویکرد سقراطی این باشد که منطقی بودن مستلزم سازگاری میان باورهاست و تنها یک انسان فضیلت‌مند می‌تواند بالاترین درجه سازگاری میان باورها، اعمال و گفته‌هایش برقرار کند. برای لیپمن نیز میان منطق و تربیت اخلاقی نسبتی وثیق برقرار است. لیپمن «لیرا» و راهنمای آن، کندوکاو اخلاقی را با این توصیه به خواننده آغاز می‌کند که ابتدا «کشف هری/استوتلمیر» که به مباحث منطقی اختصاص دارد، بخواند. او دلیل این مطلب را این‌گونه بیان می‌کند که «اگر شخصی می‌خواهد واضح و منطقی در مورد موضوع‌های اخلاقی بیندیشد، باید اصول و فونونی را که در یک استدلال خوب درگیرند درک کند.» (Lipman, 2015, P. 15) در واقع لیرا آشنایی با منطق را که در «کشف هری/استوتلمیر» مطرح شده بود، پیش‌فرض می‌گیرد. لیپمن در بیانی روشن، میان دو رویکرد مهم در تربیت اخلاقی تمایز قائل می‌شود: «افراد مختلف اخلاقی بودن را به شکل‌های مختلف می‌بینند. از نظر عده‌ای عمل اخلاقی به هیچ وجه موضوعی فکری یا منطقی نیست؛ به نظر ایشان اخلاق مسئله وجدان، تکلیف یا عشق است. عده‌ای دیگر به شدت منطق و تفکر نقادانه را ارج می‌نهند و می‌خواهند همه تصمیم‌های اخلاقی را به منزله نتیجه از مقدمات استنتاج کنند. مربی که موضع اول را اتخاذ می‌کند؛ یعنی آموزش اخلاقی از نظر او موضوع وجدان، تکلیف یا عشق است، به این نتیجه می‌رسد که مسائل چندانی برای آموزش ندارد. او فقط می‌تواند تلقین کند، نمونه‌هایی ارائه دهد و یا موعظه کند. در میان این برخوردهای مختلف از سوی چنین معلمی، فقط الگوسازی به حق بخشی از آموزش است؛ چراکه آموزش عبارت است از کمک به کودکان با تجهیز آن‌ها به روش‌هایی که آن‌ها را قادر کند به شیوه مؤثری به کشف و فهم موضوع اصلی بحث پردازند، با این هدف که بتوانند به طور مستقل درباره مطالبی که آن موضوع پیش‌فرض می‌گیرد، بیندیشند. کسانی که تلقین می‌کنند در واقع علاقه‌ای به بحث باز و عمومی یا کمک به کودکان برای این که خودشان پاسخ را بیابند ندارند؛ ایشان از قبل پاسخ‌ها را می‌دانند و می‌خواهند کودکان به آن‌چه آن‌ها باور دارند ایمان بیاورند. مربی که سعی می‌کند مسائل اخلاقی را با برهان منطقی

حل کند ممکن است بیش تر موجه باشد؛ چرا که از نظر او همه مسائل اخلاقی جنبه‌هایی دارند که به تحلیل منطقی ختم می‌شوند.» (Lipman, 2015, P. 18).

البته لیپمن در استفاده از منطق برای حل مسائل اخلاقی بسیار محتاط است. او اگرچه در میان دو دیدگاه مطرح شده، بیشتر از کسانی تجلیل می‌کند که اخلاق را موضوع منطق و تفکر نقادانه می‌دانند اما بلافاصله خاطر نشان می‌کند که «متأسفانه باید اذعان کرد این جنبه‌های منطقی غالباً مسائلی اخلاقی را به طور کامل در بر نمی‌گیرند. در نتیجه، براهین منطقی صرفاً با جنبه‌های خاصی از موضوع درگیر می‌شوند و بقیه را به حال خود رها می‌کنند. به طور قطع نمی‌توان ارزش منطق را برای کندوکاو اخلاقی انکار کرد، اما چنین اعتقادی که تمام مسائل اخلاقی صرفاً مسائل منطقی‌اند و با تحلیل منطقی حل می‌شوند، نیز ادعایی بدون دلیل است (Lipman, 2015, P. 18). لیپمن در داستان «لیزا» که به اخلاق، فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی اختصاص دارد، تلاش می‌کند در بسیاری موقعیت‌ها نوعی حس دل‌تنگی را در کودکان نشان دهد که ایشان هنگام تشخیص کافی نبودن فی‌نفسه منطق برای کندوکاو اخلاقی احساس می‌کنند. بنابراین، این پرسش مطرح می‌شود که پس چرا در حلقه کندوکاو اخلاقی باید بر منطق و تفکر نقادانه تأکید شود؟ آیا مریبان و دانش‌آموزان با استاد شدن در منطق، فقط قرار است بفهمند که منطق بی‌فایده است؟ واقعیت این است که مباحث اخلاقی مانند هر مبحث دیگری و حتی بیشتر باید دارای سازگاری منطقی، دقیق، و منظم باشند. ما چه برای فهم در ست یک موضوع اخلاقی، چه برای داوری در یک موقعیت اخلاقی، چه برای همراه کردن دیگران با خودمان در یک داوری اخلاقی، نیاز به منطق داریم. باید فهم روشی از فرض‌ها و فهم روشی از چگونگی حرکت منطقی از آن فرض‌ها به نتایج را نشان داد. هیچ روش دیگری جز منطق وجود ندارد که بتواند به دیگران نشان دهد چه‌گونه چنین کارهایی را می‌توانند به نحو کارآمد انجام دهند. تنها به علت این واقعیت که منطق راه‌حل نهایی مسائل اخلاقی را ارائه نمی‌دهد، نمی‌توان به طور کلی از منطق چشم پوشید. منطق همواره یکی از قدرت‌مندترین ابزارها در دست کسانی است که در پی تشکیل جامعه‌ای عقلانی و اخلاقی‌اند. اگر ما هیچ منطقی نداشته باشیم، چنین هدف‌هایی بی‌معنا خواهد بود. مهم‌ترین کمکی که تفکر نقادانه و منطق به اخلاق می‌کند تشویق به سازگاری منطقی است.

سازگاری منطقی

لیپمن در جایی می‌نویسد: «آموزش منطق می‌تواند درک و تحسین سازگاری منطقی را که شرط اساسی صداقت و شرافت اخلاقی است، در کودکان رشد دهد.» (Lipman, 1980, P. 190). به طور مسلم انتظار داریم که در هر گفت‌وگو یا نوشته‌ای سازگاری منطقی رعایت شود. حتی کسانی که می‌خواهند سازگاری منطقی را تخطئه کنند ناگزیرند در نوشته یا گفتارشان سازگاری را مسلم بگیرند. انتظار نداریم نویسنده‌ای در جایی از

مقاله‌اش موضعی را اتخاذ کند و در جای دیگر موضعی متفاوت بگیرد، اما می‌توان سؤال کرد که آیا سازگاری منطقی به سایر قلمروهای زندگی نیز اطلاق می‌شود؟ به طور نمونه، می‌توانیم انتظار داشته باشیم رفتارهای کسی با هم سازگار باشد؟ به علاوه، می‌توانیم بپرسیم آیا لزومی دارد قلمروهای مختلف زندگی کسی در تضاد با هم باشد؟ آیا باور و گفتار و رفتار ما همگی باید با هم سازگار باشند؟ آیا امکان دارد که در انسانی سازگاری باور با باور، سازگاری گفتار با گفتار، سازگاری رفتار با رفتار، سازگاری باور با گفتار، سازگاری باور با رفتار و سازگاری گفتار با رفتار به طور کامل محقق شود؟ آیا چنین چیزی مقبول است؟ اگر چنین سازگاری به طور کامل اتفاق بیفتد، نتیجه آن انسانی اخلاقی خواهد بود؟ آیا ممکن نیست دیکتاتوری سنگدل در ارزش‌ها، گفتار و رفتار کاملاً سازگار باشد؟ پرداختن به همه این پرسش‌ها در این جا ممکن نیست، اما تلاش می‌شود تا با بررسی کوتاه آن‌ها، جایگاه سازگاری منطقی در حلقه کندوکاو اخلاقی معین شود.

در مورد سازگاری باورها با یکدیگر باید گفت که یکی از هدف‌های اصلی برنامه فلسفه برای کودکان این است که به انسان‌ها کمک کند از آشفتگی ذهنی اجتناب ورزند. همه ما، وقتی تلاش می‌کنیم به تجربه‌هایمان که اغلب پاره پاره و بی‌نظم اند رسیدگی کنیم، اغلب با مشکل نظم‌بخشی به افکارمان مواجهیم. به ویژه کودکان، برای یافتن احساسات و ادراکاتی که مانند سیل گیج‌کننده و حتی غرق‌کننده به سوی آن‌ها هجوم می‌آورند، در معرض آسیب‌اند. اما نکته شایان توجه این است که کودکان کاملاً این توانایی را دارند که به رغم سیلاب محرک‌های آشفته‌کننده‌ای که در مدرسه و خانه آن‌ها را احاطه کرده است، به طور سازگار و منسجم عمل کنند. کودکان همانند بزرگسالان برای متعادل کردن چنین آشفتگی‌هایی تلاش می‌کنند در باره آن‌چه در اطراف آن‌ها و نسبت به آن‌ها رخ می‌دهد به روشنی بیندیشند. چنین تفکر منظمی مستلزم التزام به الگوهای اساسی سامان‌دهنده است که می‌توان آن‌ها را به منزله سه اصل سازگاری منطقی تنظیم کرد: (۱) اصل عدم اجتماع نقیضین، (۲) اصل طرد شق ثالث، و (۳) اصل هویت. توجه دادن به این اصول موجب می‌شود که کودکان با ارزیابی باورهای پیشین خود به پیرایش آن‌ها دست بزنند. در بسیاری از موارد کسی که رفتاری غیراخلاقی انجام می‌دهد یا به ناسازگاری باورهای خود آگاهی ندارد یا به ناسازگاری بین باورهای حساسیت نشان نمی‌دهد. حلقه کندوکاو فرصتی فراهم می‌آورد که دیدگاه‌های ناسازگار کودکان در معرض نقادی دیگر اعضای حلقه قرار گیرد. از این رو، به تدریج رعایت سازگاری در باورها برای کودک فضیلتی ضروری جلوه می‌کند.

در مورد سازگاری رفتارها با یکدیگر یا سازگاری باور و گفتار با رفتار نیز روشن است که آدم‌های صادق و بی‌ریا کسانی هستند که میان آنچه باور دارند، آنچه می‌گویند و آنچه انجام می‌دهند سازگاری منطقی

برقرار باشد. وقتی آدم‌ها «دورو» خوانده می‌شوند که ناسازگار با آن‌چه باور دارند عمل کنند یا سخن بگویند. در داستان «لیزا»، در موارد بسیاری موضوع سازگاری منطقی و نسبت آن با اخلاق مطرح می‌شود. در جایی لیزا با خود فکر می‌کند که چگونه ممکن است او در عین حال هم حیوانات را دوست داشته باشد و هم مرغ سوخاری را (Lipman, 2013, P. 28). در جایی دیگر، لیزا با میلی بحث می‌کند که چرا او فکر می‌کند مردان حق دارند با زنان جوان‌تر از خود ازدواج کنند، اما زنان حق ندارند با مردان جوان‌تر از خود ازدواج کنند (Lipman, 2013, P. 115).

موردی دیگر، وقتی چند دانش‌آموز قصد دارند ماریا را اذیت کنند و از مارک در باره جای ماریا می‌پرسند، مارک حقیقت را نمی‌گوید، اما وقتی دو ست ماریا همین سؤال را از مارک می‌پرسد، مارک جواب درست می‌دهد. آن‌گاه این پرسش مطرح می‌شود که آیا مارک در واقع مرتکب ناسازگاری منطقی شده است (Lipman, 2013, P. 85). در این جا بچه‌ها تمرین می‌کنند که در موضوع سازگاری منطقی باید تفاوت موقعیت‌ها را در نظر بگیرند.

در بحث سازگاری منطقی، از نوعی سازگاری دیگر، علاوه بر سازگاری باورها و سازگاری باور با رفتار نیز می‌توان سخن گفت. هر انسانی در زندگی خود هدف و مسیری کلی دارد. به عبارت دیگر، هر انسانی انتخاب کرده است چه نوع انسانی می‌خواهد باشد و تلاش می‌کند همه باورها و رفتارهای خود را با چنین هدفی سازگار کند. تمرکز بر آن تصویر و هدف کلی برای ارتقای آن و سپس تلاش برای سازگار کردن باورها و رفتارها در جهت آن وجهی دیگر از اخلاقی بودن را موجب می‌شود. در جایی از داستان «لیزا»، لیزا با خود فکر می‌کند که او چگونه از دروغ متنفر است، اما حتی نمی‌تواند یک مورد را به یاد آورد که پدر یا مادرش او را از دروغ گفتن نهی کرده باشند. در واقع، آن‌چنان باورها و رفتارهای لیزا با مسیر کلی زندگی‌اش سازگار بوده است که اجتناب و تنفر از دروغ، خودبه‌خود، از آن استنباط می‌شده است و نیازی به دستور صریح والدین برای اجتناب از دروغ نبوده است (Lipman, 2015, P. 337). دروغ با کلیت یا انسجام زندگی لیزا ناسازگار است و موجب شکاف در شخصیت او می‌شود و به همین دلیل از آن اجتناب می‌کند.

سازگاری میان باور، گفتار، و رفتار هم‌چنین توانایی فرد را برای پاسخ‌گویی مستقیم بدون زحمت و همراه با اعتماد به نفس به موقعیت‌های کاملاً مشابه تقویت می‌کند. به عبارت دیگر، سازگار عمل کردن موجب تقویت شخصیت فرد خواهد شد. پس یکی از عادت‌ها و ملکاتی که حلقه‌کننده و کاو اخلاقی در کودکان ایجاد می‌کند، عادت دادن ایشان به سازگاری منطقی است تا همان‌گونه که قواعد دستور زبان برای کودک عادت می‌شود، انسجام و سازگاری نیز برای کودک به عادت تبدیل شود.

تفکر خلاقانه

یکی از روشن‌ترین نشانه‌های تفکر خوب این است که متفکر بتواند به ورای اطلاعات داده شده برود. تفکر نقادانه به تنهایی از انجام چنین کاری عاجز است، چون هدف آن اطلاعاتی است که به شکل آشکار یا ضمنی وجود دارد. لیپمن تفکر خلاقانه را تفکری می‌داند که «منجر به داوری می‌شود، توسط زمینه جهت داده می‌شود، از خود فرارونده^۱ است و به معیارها حساس است.» (Lipman, 1991, P. 193). این تعریف تا حدی بازتاب همان تعریفی است که او برای تفکر نقادانه ارائه می‌دهد. او بر آن است که تفکر نقادانه در پی حقیقت است، در حالی که تفکر خلاقانه در پی معناست، اما هر دو نوعی داوری‌اند. معیار در تفکر نقادانه نقشی مستقیم ایفا می‌کند، به طوری که تفکر نقادانه بر معیارها ابتدا می‌یابد، اما تفکر خلاقانه تنها به معیارها حساس است. همچنین تفکر نقادانه و تفکر خلاقانه، هر دو، به زمینه مرتبط‌اند، در حالی که زمینه به جنبه نقادانه تفکر قید می‌زند، برای جنبه خلاقانه تفکر نیروی محرک است. سرانجام این که تفکر نقادانه، مانند نقد، بر دقت بیشتر تفکر برای پذیرفتنی بودن آن متمرکز است، در حالی که تفکر خلاقانه توسعه طلب و در پی تعالی و فرارفتن است. تفکر نقادانه مانند نوشتن دفترچه راهنما برای مونتاژ یک وسیله است، در حالی که تفکر خلاقانه مانند نوشتن یک شعر یا داستان کوتاه است. وقتی می‌خواهید دفترچه راهنمایی برای مونتاژ یک وسیله بنویسید، هدفتان باید روشن تر و دادن دستورالعمل‌هایی برای سرهم کردن درست اجزا باشد و ماهیت این وظیفه محدودیت‌های زیادی به نوشته شما می‌دهد، اما وقتی در حال نوشتن داستانی کوتاه هستید، آزادی بسیار بیش‌تری دارید. هرچند اصل مربوط بودن موجب می‌شود که هرچه پیش‌تر می‌روید انتخاب‌های شما محدودتر شود (Sprod, 2001, P. 17).

اگرچه می‌توان به نحو انتزاعی تفاوت‌هایی را میان تفکر خلاقانه و تفکر نقادانه متصور شد، لیپمن اصرار دارد که این دو در واقعیت همواره باهم هستند: «هیچ تفکر خلاقانه‌ای نیست، مگر آن که مملو از قضاوت‌های نقادانه نباشد، درست همان‌گونه که هیچ قضاوت نقادانه‌ای نیست، مگر آن که مملو از قضاوت‌های خلاقانه نباشد. البته می‌توان انواع ایده‌آل انتزاعی ساخت که صورت‌های محض تفکر را تصویر کند، اما قاعده واقعیت «ترکیب» است.» (Lipman, 1991, P. 194). تقویت رویکرد نقادانه به ارزش‌ها، آداب و رسوم و نهادها بخشی مهم از تربیت اخلاقی مورد نظر برنامه فلسفه برای کودکان است. کودکان باید یاد بگیرند که به شکل بی‌طرفانه و بدون تعصب به ارزیابی نقادانه جامعه خود پردازند. اما نکته مهم این است که آن‌ها توجه داشته باشند، انتقاد به تنهایی کافی نیست. باید جایگزینی جدید و بهتر را نیز پیش‌نهاد داد.

1. Self-transcending

همچنین، نقش تفکر خلاقانه در موقعیت‌های دشوار اخلاقی بسیار حایز اهمیت است. صاحب تفکر خلاق در چنین موقعیت‌هایی قادر است که خود را ناگزیر از انتخاب میان دو حدّ پیش رو نبیند و به راه‌های دیگری نیز بیندیشد. لذا، تسهیل‌گر حلقه کندوکاو، همان‌گونه که استدلال منطقی نقادانه را تشویق می‌کند، لازم است ایده‌های خلاق و سازنده را نیز تحسین کند. سازوکار حلقه کندوکاو نیز کودک را وامی‌دارد تا بعد از شنیدن دیدگاه‌های مختلف، برای ارائه راه حلی که واجد مزایا و فاقد معایب دیدگاه‌های پیشین باشد، بکوشد. تخیل اخلاقی از مهم‌ترین تجلیات تفکر خلاقانه است که جایگاه ویژه‌ای در تربیت اخلاقی مورد نظر برنامه فلسفه برای کودکان دارد.

تخیل اخلاقی

بسیاری ممکن است فکر کنند که علت بسیاری از ناهنجاری‌های اخلاقی در جامعه، ضعف قوه عقلانی مردم در درک کار درستی است که باید در موقعیتی انجام دهند. اما شاید مشکل اصلی، در واقع، ناتوانی و ضعف افراد در تخیل اخلاقی است که موجب بسیاری از ناهنجاری‌های اخلاقی جامعه است. دلیل این ادعا کارایی گسترده تخیل اخلاقی در موارد زیر است:

- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم راه‌های گوناگون برای داوری در یک موقعیت دشوار اخلاقی را تصور کنیم.
- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم پیامد گزینه‌های مختلف داوری در یک موقعیت دشوار اخلاقی را تصور کنیم.
- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم هدف‌های مختلف اخلاقی را که می‌توان در پی آن‌ها بود، تصور کنیم.
- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم راه‌های مختلفی را که ما را به هدفی اخلاقی می‌رساند، تصور کنیم.
- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم اجزا و مؤلفه‌های یک موقعیت دشوار اخلاقی را بشکافیم و تحلیل کنیم.
- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم اجزا و مؤلفه‌های یک موقعیت دشوار اخلاقی را به صورت‌های مختلف ترکیب کنیم.
- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم با گذاشتن خودمان جای دیگران، تصمیم بهتری بگیریم.

- ما به تخیل اخلاقی نیاز داریم تا بتوانیم الگوهای مختلفی را برای خودمان تصور کنیم و ببینیم کدام یک بیشتر با خصوصیات منحصر به فرد ما قرابت دارد.

حلقه کندوکاو اخلاقی، با تمرین موقعیت‌های مختلف در کلاس، فرصت بسیار مغتنمی را برای تقویت تخیل اخلاقی در هر یک از موارد فوق فراهم می‌کند. از این میان، نقش الگوها و نسبت آن با تخیل اخلاقی که در مباحث تربیت اخلاقی اهمیت زیادی دارد، بررسی می‌شود. الگوها تخیل اخلاقی کودکان را تحریک می‌کنند. شاید کودک نداند که اصلاً چه می‌خواهد یا به دنبال چیست. الگوها به کودک کمک می‌کنند تا از نیازها و امیال خود آگاه شود. الگوها می‌توانند تصویری از نوعی زندگی دیگر را در اختیار کودک قرار دهند. در برنامه فلسفه برای کودکان، معلم و شخصیت‌های داستانی اصلی‌ترین الگوهای در دسترس برای دانش‌آموزان هستند. متخلق بودن معلم یا تسهیلگر حلقه کندوکاو اخلاقی به فضائل اخلاقی و عقلانی که در کلاس از آنها دفاع می‌کند، نه دستورالعملی فرعی، بلکه از خصوصیات ضروری برای اوست که بدون آن به هیچ وجه نقش خود را به عنوان معلم انجام نداده است. کم کردن و از بین بردن شکاف نظر و عمل از رسالت‌ها و هدف‌های اصلی حلقه کندوکاو به شمار می‌رود. شخصیت‌های داستانی نیز نقش مهمی در الگوسازی برای اعضای حلقه انجام می‌دهند. به همین علت، بهتر است داستانی که در حلقه کندوکاو خوانده می‌شود، هم الگو گرفته از زندگی واقعی دانش‌آموزان باشد و هم بتواند در سطحی بالاتر در نقش نوعی الگو برای آن‌ها عمل کند. این الگوگیری و الگودهی را در زمینه‌های زیر در داستان‌هایی که متیو لیپمن برای برنامه فلسفه برای کودکان نگاشته است، می‌توان مشاهده کرد:

- شخصیت‌های اصلی داستان، کودکانی هم سن و سال مخاطبان آن داستان‌اند.
- موقعیت‌هایی که شخصیت‌های اصلی داستان در آن درگیرند، به طور مثال در خانه، مدرسه و جمع‌های دوستانه، بسیار شبیه زندگی واقعی کودکان است.
- شخصیت‌های داستان الگوهایی برای کندوکاو، مشارکت، توجه و حساسیت به وقایع روزمره زندگی هستند. از این رو، حلقه کندوکاو کلاسی را به متن زندگی گره می‌زنند.
- مسائلی که برای آن‌ها پیش می‌آید بسیار شبیه مسائلی است که کودکان به طور روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند.
- در این داستان‌ها از مفاهیم و واژه‌ها در همان کاربرد زبان روزمره کودکان استفاده می‌شود.

- در این داستان‌ها مانند واقعیت، معمولاً باورها، داوری‌ها و تصمیم‌های یک شخصیت با اعمال و رفتارهای بعدی‌اش هماهنگ است.
 - در این داستان‌ها شخصیت‌ها، مانند واقعیت، چه به لحاظ جسمی و چه به لحاظ روانی رشد می‌کنند و در آن‌ها تغییراتی رخ می‌دهد.
- باید توجه داشت که الگوگیری به معنای تقلید کورکورانه از الگو نیست. الگوگیری راهی برای تحریک تخیل و خلاقیت است و باید مراقب بود که نتیجه عکس ندهد تا با صرف تقلید، خلاقیت را سرکوب کند. الگو گرفتن برای تحریک امید، شجاعت و باور به خود است تا بتوان نقش منحصر به فرد و خلاقانه خود را، مانند الگو، ایفا کرد.

تفکر مراقبتی

در مورد عواطف و احساسات و نسبت آن‌ها با تربیت اخلاقی دو دیدگاه مقابل را می‌توان از هم تشخیص داد. یکی دیدگاه عقل‌گرایان است که فکر کودک را تربیت‌پذیر می‌دانند، اما معتقدند که احساسات و عواطف او تربیت‌پذیر نیستند. از نظر ایشان، احساسات اموری غیر عقلانی‌اند که می‌توان آن‌ها را رام یا کنترل کرد، اما نمی‌توان آن‌ها را پرورش داد و بهبود بخشید. به همین دلیل باید تا جایی که امکان دارد حوزه شناخت را از آن‌ها تهی کرد. کانت را در فلسفه اخلاق خود (Kant, 1997) و کلبرگ را در تربیت اخلاقی مأخوذ از آن (Kohlberg, 1977) می‌توان متمایل به این دیدگاه دانست. لیپمن این ادعا را که احساسات و عواطف تربیت‌پذیر نیستند، محل تردید می‌داند. «اگر امیال و احساسات ما تربیت‌پذیر نبودند، ما هرگز غذای بهتر، دوستان بهتر، هنر بهتر، ادبیات بهتر و جوامع بهتر نمی‌خواستیم. نظریه تربیت‌ناپذیر بودن امیال و احساسات آدمی در برابر این واقعیت است که مردم یاد می‌گیرند که تماپلشان آگاهانه‌تر و معقول‌تر باشد.» (Lipman, 1980, P. 162). دیدگاه مقابل، دیدگاه عاطفه‌گرایان است که معتقدند امر عاطفی بر امر شناختی ارجحیت دارد و تربیت اخلاقی باید بر عواطف و احساسات متمرکز شود. تحلیل‌های هیوم از مبانی اخلاق، سرشت آدمی و منشأ رفتار (Hume, 1972) و اخلاق مراقبتی گیلیگان را که با نقد رویکرد عقلانی کانتی - کلبرگی آغاز می‌شود (Gilligan, 2003)، می‌توان در این دیدگاه دسته‌بندی کرد. اما توجه نکردن به رشد مهارت‌های شناختی کودکان در این دیدگاه به طور مسلم سبب خواهد شد کودک نتواند به تحلیل عقلانی موقعیت‌هایی از زندگی که چنین تحلیل‌هایی را می‌طلبد، پردازد. همچنین، در صورتی می‌توانیم کودک را از نظر اخلاقی مسئول رفتارش بدانیم که پیش از آن در رشد مهارت‌های شناختی‌اش موفق عمل

کرده باشیم. از این رو، برنامه فلسفه برای کودکان راه سومی را در این میان پیش‌نهاد می‌کند؛ به جای آن که عقل را علیه احساسات یا احساسات را علیه عقل بشورانیم، بر عاقلانه‌تر کردن امیال و احساسات و در نظر گرفتن مؤلفه عواطف و احساسات در استنتاج‌های منطقی متمرکز شویم. شاید با عقل نتوان بر احساس غلبه کرد، اما به احتمال زیاد احساسی قوی‌تر می‌تواند بر یک احساس غلبه کند. بنابراین، «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, P. 185). بدین صورت، رابطه‌ای وثیق میان عقل و احساس، بدون نیاز به حذف یکی به نفع دیگری، به مثابه پشتوانه‌ای نظری برای پرورش هر دو برقرار می‌شود.

حلقه کندوکاو اخلاقی باید جامع تمام ابعاد آدمی، از جمله عواطف، احساسات و هیجانات، باشد. در حلقه کندوکاو اخلاقی، کودکان باید فرصت پیدا کنند که عواطف و احساسات خود را با یکدیگر در میان گذارند و البته به تحلیل منطقی و عقلانی آن عواطف پردازند. در حلقه کندوکاو اخلاقی حتماً لازم است جایگاه ویژه‌ای را برای بعد عاطفی در نظر بگیریم. بی‌طرفی در حلقه کندوکاو را فقط می‌توان به معنای تحقیق و جست‌وجو برای توافق بین‌الاذهانی فهمید. منظور از این قول مشهور که کندوکاو اخلاقی باید «به دور از احساسات هیجانی و بی‌طرفانه» باشد، این است که پشتوانه مواضع اخلاقی هر فرد باید دلایل معقول او باشد و نه هیجانات و احساسات تعصب‌آلودش. اما برای داوری و اتصال داوری به عمل به طور مسلم نیازمند دخالت دادن بعد عاطفی هستیم. وقتی ما به فرمان متعهد می‌شویم، به سبب هیجان‌هایی است که آن را پی‌ریزی کرده‌اند. بدون هیجان، هیچ تعهدی نیز وجود نخواهد داشت و بدون تعهد، هیچ دلیلی برای فکر کردن یا فکر کردن 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 جهت دادن آن افکار به مسیر خاصی خواهیم بود. ما باید مراقب تفکرمان باشیم؛ مراقب درستی تفکر نقادانه‌مان و نوآورانه بودن تفکر خلاقانه‌مان (Sprod, 2001, PP. 19-23).

کودکان همچنین 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 به مثابه قضاوت و شکلی از شناخت می‌داند و به دانش‌آموزان معرفی می‌کند؛ پدیده‌ای که آن‌ها می‌توانند درباره‌اش بیندیشند، آن را ارزیابی و توجیه 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 موضوع‌هایی مانند بی‌طرفی، خوبی، زیبایی، حقیقت، تفاوت بین احساسات مختلف، خلق و خوی‌ها و عواطف طرح می‌شود که همگی نسبتی با رویکرد مراقبتی دارند (Sharp, 2013, PP. 6-9). از بعد دیگر، حلقه کندوکاو به کودکان در تشخیص احساسات با خواندن بیان چهره، زبان بدن و نام‌گذاری احساسات کمک می‌کند.

ملکه شدن فضایل اخلاقی

تمرین و تکرار رفتارهای اخلاقی جزء جدایی‌ناپذیر برنامه فلسفه برای کودکان و حلقه کندوکاو است. حلقه کندوکاوی که در آن مراقبت، احترام، هم‌دلی، خوداصلاحی و انسجام به صورت دائم تمرین نشود، حلقه کندوکاو نخواهد بود. بنابراین، اصل حلقه کندوکاو، فارغ از موضوع‌های اخلاقی که می‌تواند در آن مورد بحث قرار گیرد، مستلزم اخلاقی بودن و از این رو نوعی تمرین برای اخلاقی بودن است. همچنین، حقیقت‌جویی که بنیان اصلی هر حلقه کندوکاوی است، شریف‌ترین فضیلت اخلاقی است. فضیلت‌هایی مانند عدالت در این‌که به همه فرصت بیان نظر و دفاع از آن داده شود، آزادی در بیان نظر، خویش‌داری در به انحراف نکشاندن بحث و رعایت قوانین کلاسی در حلقه کندوکاو تمرین می‌شوند و به تدریج به صورت ملکه درمی‌آیند. همچنین، اگر عادت به «تمایل ثابت برای عمل به طریقی خاص» (Oxford English Dictionary: habit) تعریف شود، به طور مسلم عادت‌های ذهنی یا همان فضایل عقلانی نیز نوعی فضیلت محسوب می‌شوند و برنامه فلسفه برای کودکان تلاش دارد تا عادت‌های درست ذهنی مانند عادت طلب دلیل کردن، عادت ارزیابی عقلانی و نقادانه دلایل را در کودکان ایجاد کند و رشد دهد. آنچه اهمیت دارد این است که ملکه‌سازی فضایل در حلقه کندوکاو اخلاقی با عادت دادن و تلقین صرف فضایل اخلاقی و ملکه‌سازی کورکورانه، مقتدرانه و مکانیکی که در تربیت اخلاق سنتی سراغ داریم، متفاوت است. حلقه کندوکاو اخلاقی تکرار صرف اعمال، بدون نقد و اصلاح آن‌ها، را موجب هیچ پیش‌رفتی نمی‌داند. تلاش‌های فراگیر باید معطوف به ایده‌آلی باشد و چنین چیزی مستلزم آگاهی از هدف و داوری‌های مکرر در مورد میزان نزدیکی به آن و انتخاب ابزار مناسب برای نیل به آن است. ملکه شدن فارغ از عقلانیت به کودکان چنین القا می‌کند که اعمال خاصی، بدون توجه به شرایط و موقعیت آن‌ها، خوب یا بدند و چنین

چیزی آن‌ها را به رفتار غیراخلاقی سوق می‌دهد. برای تربیت کودکان اخلاقی، لازم است عقل نیز در کنار ملکه‌سازی فضائل فعال شود.

موقعیت‌نگری

تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان مساوی با آموزش قواعد اخلاقی و ترغیب به پیروی از آن‌ها از طریق پرورش وجدان نیست. نخست آنکه، نمی‌توان ادعا کرد که برای هر موقعیتی قاعده‌ای اخلاقی وجود دارد. دوم، در بسیاری از موقعیت‌ها روشن نیست که کدام قاعده اخلاقی را باید اطلاق کرد. سوم، در بسیاری از موقعیت‌ها، دو یا چند قاعده اخلاقی با یکدیگر در تعارض قرار می‌گیرند و کودکی که تنها با قواعد اخلاقی آشنا شده است، در چنین موقعیت‌هایی، سردرگم خواهد بود. چهارم، پذیرفتن بدون انتقاد قواعد جامعه در همه حال صحیح نیست. برخی از قواعد ممکن است در جامعه‌ای اخلاقی تلقی شوند، اما در واقع اخلاقی نباشند. از این رو لیپمن معتقد است که «فرایند کندوکاو اخلاقی نباید با اصول مطلق اخلاقی اشتباه گرفته شود مانند این اصل که هر کس باید کاری را انجام دهد که برای همه انسان‌ها در شرایط مشابه مناسب باشد، یا این اصل که باید همواره کاری کرد که بیشترین خوشبختی را برای بیشترین افراد داشته باشد. این اصول می‌توانند به منزله کلی‌سازی‌های مفید از تجارب گذشته ایفای نقش کنند، همان‌گونه که می‌توانند به مثابه رهنمون‌های ممکن برای رفتار بعدی مفید باشند، اما این اصول همیشه قابل اتکا نیستند» (Lipman, 2015, P. 20).

این سخن لیپمن در واقع به نوعی نقد رویکرد کانتی-کلی‌گرایی در تربیت اخلاقی است. در واقع لیپمن منتقد آن دسته نظام‌های اخلاقی است که فقط بر اصول اخلاقی پای می‌فشارند و اصول پرستی و پیروی صوری از آن‌ها را به حدی افراطی پی می‌گیرند، به طوری که در نهایت به نقض کارکرد اصلی همان اصول منجر خواهد شد. 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 انجام وظیفه و نادیده گرفتن فاعل اخلاقی و بستر انجام فعل موهم این است که گویی انسان خادم اخلاق شده است. «کودک باید آماده باشد تا در مواجهه با موقعیت‌های متفاوت و بی‌سابقه، شجاعانه و خلاقانه با کاردانی تصمیم بگیرد، نه این‌که سعی کند به زور قاعده‌ای را به موقعیتی نامعمول تحمیل کند. چنین کاری محکوم به شکست است.» (Lipman, 1980, P. 166).

در سوی مقابل، موقعیت‌نگری افراطی به این معنا که به طور کلی نافی قواعد و اصول اخلاقی شویم، نیز قابل دفاع نیست. گیلیگان که منتقد قاعده‌گرایی افراطی در رویکرد کولبرگی-کانتی بود، به نوعی در اخلاق مراقبتی دچار موقعیت‌نگری افراطی می‌شود. او اگرچه سعی می‌کند جایی را برای قواعد اخلاقی باز کند، اما در واقع مبانی اخلاقی او به طور منطقی او را به سمت موقعیت‌نگری افراطی و نفی قواعد اخلاقی سوق می‌دهد. لیپمن با چنین نگرشی نیز به صراحت مخالفت می‌کند و اذعان می‌کند که منظورش از اینکه «فرایند کندوکاو اخلاقی نباید با اصول مطلق اخلاقی اشتباه گرفته شود» این نیست که هر موقعیت شخصی اخلاقی منحصر به فرد است. او قبول دارد که موقعیت‌ها می‌توانند از بسیاری جهات اشتراک‌هایی داشته باشند و در چنین مواقعی می‌توان انتظار داشت قواعدی که پیش از این به کار آمده‌اند، بار دیگر، کارگر افتند. اما کودک باید مجهز به توانایی‌هایی باشد تا بتواند موقعیت‌های مشابه را از غیر مشابه، موقعیت‌های معمول را از نامعمول و موقعیت‌های متعارف را از نامتعارف تمایز دهد (Lipman, 1980, P. 166). موقعیت‌نگری افراطی سرانجام به نسبی‌گرایی اخلاقی می‌انجامد و نسبی‌گرایی اخلاقی نه تنها با برنامه فلسفه برای کودکان سازگار ندارد، بلکه اساساً ناسازگار با اساس تربیت اخلاقی است^۱. همچنین، از آن‌جا که برای هر موقعیتی ممکن است چند حکم مختلف وجود داشته باشد، به علت نداشتن اصول، پاسخی برای این پرسش وجود نخواهد داشت که چرا حکمی بر دیگری ترجیح می‌یابد. از این رو، به نظر می‌رسد که تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان به رویکرد موقعیت‌نگری معتدل نزدیک‌تر باشد. قرابت رویکردها و تفسیرهای جدید از اخلاق فضیلت، به‌ویژه «اخلاق نیکوماخوسی» ارسطو که نوعی موقعیت‌نگری معتدل دانسته شده است، با رویکرد حلقه کندوکاو اخلاقی می‌تواند دلیلی بر تمایل برنامه فلسفه برای کودکان به موقعیت‌نگری معتدل تلقی شود^۲.

حلقه کندوکاو جایی است که می‌خواهد پرکننده خلأی بزرگ میان آن‌چه مدرسه به عنوان اصول اخلاقی به دانش‌آموزان می‌آموزد و جهان و زندگی واقعی ایشان باشد. بسیاری از اصول کلی اخلاق ممکن است در بسیاری از مدارس به دانش‌آموزان تعلیم داده شود، اما بیشتر این اصول از موقعیت‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان جداست. در حلقه کندوکاو، علاوه بر اصول اخلاقی، اطلاق این اصول به زمینه‌ها و موقعیت‌های خاص، موضوع گفت‌وگو خواهد بود. برنامه‌های زیادی را می‌توان پیدا کرد که به آموزش انواع تفکر مانند تفکر نقادانه یا تفکر خلاقانه از طریق تمرین و تکرار با نمونه‌هایی از بازی و سرگرمی

۱. رجوع شود به (Karimi, 2010)

۲. رجوع شود به (Sprod, 2001)

می‌پردازند. اما تأثیرهای چنین آموزش‌ها و دوره‌هایی اغلب بسیار کم یا کوتاه‌مدت است. ویژگی مهم حلقه کندوکاو این است که چنین تمرین و تکرارهایی را با بازسازی موقعیت‌هایی از زندگی روزمره کودکان انجام می‌دهد و به همین دلیل احتمالاً رشدی که در آن حاصل می‌شود، اغلب دائمی و بیشتر از آموزش‌های دیگر خواهد بود. اگر موقعیت و بافت، مسائلی واقعی را طرح کند و دانش‌آموزان برای حل آن‌ها اقدام کنند، جنبه‌های نقادانه، خلاقانه و مراقبتی تفکر، همگی، درگیر خواهند شد. کودکان لازم است با موقعیت‌های مختلف اخلاقی آشنا شوند و تمرین کنند تا مؤلفه‌های پیچیده و متنوع آن موقعیت‌ها اعم از مؤلفه‌های منطقی، خیالی و عاطفی را در نظر بگیرند و پیامدهای داوری‌های اخلاقی گوناگون را بسنجند.

می‌توان از همین جا نتیجه گرفت که فلسفه برای کودکان برنامه‌ای تنها روش‌محور و فرایندمحور نیست. جنبه نقادانه بر فرایند و زمینه و موقعیت بر محتوا تأکید می‌کند. هر حلقه کندوکاوی کم و بیش خیلی زود مجبور می‌شود با مفاهیم متعارف، محوری و چالش‌برانگیز درگیر شود؛ متعارف از این حیث که در صحبت‌ها و موقعیت‌های روزمره وجود دارد (عدالت، خیر، زیبایی و ...)؛ محوری از این نظر که به شکلی حیاتی به تجارب و نحوه زندگی ما معنا می‌دهند؛ و چالش‌برانگیز از این جهت که نمی‌توان یک‌بار برای همیشه تعریفی روشن و نهایی از آن‌ها ارائه کرد (Sprod, 2001, P. 151). کندوکاو فلسفی تنها یک فرایند نیست، بلکه فرایندی است که مستلزم درگیر شدن در این نوع مفاهیم و به دنبال آن درگیر شدن با موقعیت و زمینه است. البته روند نیز به اندازه مفاهیم و زمینه اهمیت دارد؛ چرا که مواجهه با مفاهیم به شکلی نامعقول دیگر مواجهه فلسفی نخواهد بود. استدلال، جعبه‌ابزار و بخشی از محتوای فلسفه است. جنبه نقادانه تفکر در حلقه کندوکاو نباید و نمی‌تواند مجزا از موقعیت و زمینه تفکر باشد. حلقه کندوکاو البته از ابزار استدلال بهره می‌برد و در موقعیت‌هایی ممکن است در مورد خود این ابزارها نیز به دفعات تأمل کند و این دلیلی دیگر بر پیوند ناگسستنی فرایند و محتوا در حلقه کندوکاو است. حلقه کندوکاو همواره مشوق نوعی کلی‌سازی از زمینه و موقعیت است تا به استدلالی با دامنه کلی‌تر منجر شود.

غور در مفاهیم اخلاقی

در حلقه کندوکاو اخلاقی، موضوع‌های اخلاقی به مثابه محتوا یا دستور جلسه حلقه مورد بحث قرار می‌گیرند؛ موضوع‌هایی مانند درست و نادرست اخلاقی، عدالت و انصاف، حق، تکلیف و وظیفه، تلافی و گذشت، آداب و رسوم، ارزش و چیستی آن، مراقبت و هم‌دلی، سوء ظن، راست‌گویی و دروغ‌گویی، نفرت و دعوا، نیت بدخواهانه و نیت خیرخواهانه، دوستی، وفاداری، امانت‌داری، تبعیض، جبر یا اختیار. بحث در مورد این موضوع‌ها، فی‌نفسه و بدون توجه به آثاری که گفت‌وگو در حلقه کندوکاو متضمن آن‌هاست، و

در موارد پیشین در مورد آن‌ها بحث شد، موجب رشد اخلاقی است. این رشد به چند دلیل اتفاق می‌افتد: نخست اینکه، موضوع‌های اخلاقی که در حلقه کندوکاو با پیش‌نهاد خود دانش‌آموزان مورد بحث قرار می‌گیرند، موضوع‌هایی بسیار با اهمیت‌اند که به‌رغم اهمیت آن‌ها در زندگی و تصمیم‌های آینده کودک، در هیچ درس و ساعتی از مدرسه توجه مستقل و کافی به آن‌ها نمی‌شود. بی‌شک، کودکان در زندگی آینده خود در موقعیت‌های بسیار زیاد و البته حیاتی باید در مورد درستی یا نادرستی کاری تصمیم بگیرند، اما هیچ‌گاه در مدرسه به‌طورکافی و مستقل در مورد مفهوم درستی و نادرستی، معیارهای آن‌ها و سایر موضوع‌های مرتبط با آن‌ها نیندیشیده‌اند. آن‌ها با موقعیت‌های بسیار زیادی در آینده مواجه خواهند شد که لازم است تصمیم بگیرند ظلمی را که به آن‌ها شده است تلافی کنند یا آن را ببخشند و گذشت کنند، اما شاید هیچ‌گاه به‌صورت عمیق در مورد این دو مفهوم، حقوق خود و پیامدهای گذشت یا انتقام تأمل نکرده باشند. دوم اینکه، بسیاری از کودکان دوران مدرسه را به پایان می‌رسانند، بدون آنکه موضوع‌های اخلاقی به‌صورت جدی در مدرسه برای آن‌ها مطرح شده باشد. پیامد ضمنی این بی‌توجهی مدرسه به موضوعات اخلاقی بی‌اهمیت بودن یا کم‌اهمیت بودن مسائل اخلاقی در نظر دانش‌آموزان است که به بی‌تفاوتی اخلاقی یا نسبی‌گرایی اخلاقی می‌انجامد. در مقابل، طرح این موضوع‌ها در مدرسه بر اهمیت آن‌ها از نظر مدرسه و جامعه دلالت دارد.

نتیجه

در این مقاله تلاش شد، نشان داده شود که حلقه کندوکاو اخلاقی چگونه می‌تواند با رشد عقلانیت و خودپروی، تفکر نقادانه و سازگاری منطقی، تفکر خلاقانه و تخیل اخلاقی، تفکر مراقبتی، ملکه شدن فضایل اخلاقی، توجه به بستر عمل و موقعیت‌های مشکل‌آفرین و غور در مفاهیم اخلاقی موجب رشد اخلاقی شود. آنچه مسلم است این است که بنیانگذاران برنامه فلسفه برای کودکان توجه ویژه‌ای به موضوع تربیت اخلاقی^۱ مبذول داشته‌اند و مدعی ارائه رویکردی جدید در این حوزه‌اند که متفاوت از همه رویکردهای پیشین است (Lipman, 2015, P. 13). شاخصه اصلی این رویکرد که لیپمن و همفکرانش تلاش دارند نشان دهند، جامعیت آن است. لیپمن سعی می‌کند نشان دهد که «حلقه کندوکاو اخلاقی» رویکردی خاص و نوین در تربیت اخلاقی است. این رویکرد مانند رویکردهایی چون «رویکرد تبیین ارزش‌ها» یا «رویکرد رشد شناختی» پایژه و کلبرگ^۲ نیست که فقط بر عقلانیت، تفکر نقادانه، خودپروی،

1. Moral education
2. Kohlberg

و در مورد رویکرد اخیر بر اصول اخلاقی، تکیه کند و از مؤلفه‌هایی چون تفکر خلاقانه و تخیل اخلاقی، عواطف و هیجان‌ها و تفکر مراقبتی، ملکه شدن فضایل اخلاقی و بستر عمل غفلت ورزد. حلقه کندوکاو اخلاقی همچنین مانند رویکرد اخلاق فمینیستی یا مراقبتی نیست که بستر و موقعیت عمل و هم‌چنین نقش عواطف و هیجان‌ها و تفکر مراقبتی را در تربیت اخلاقی مورد توجه قرار دهد، اما در برنامه تربیتی خود جایی درخور برای عقلانیت، تفکر نقادانه، خودپروی، ملکه شدن فضائل اخلاقی و اصول اخلاقی در نظر نگیرد. حلقه کندوکاو اخلاقی همچنین مانند رویکرد سنتی نیست که قواعد اخلاقی و ملکه شدن فضایل اخلاقی را مد نظر قرار دهد، اما به عقل و خودپروی، تفکر نقادانه، تخیل اخلاقی و بستر عمل چندان بها ندهد. برنامه فلسفه برای کودکان، نواقص رویکردهای پیشین را بیش تر ناشی از جامع نبودن آن‌ها می‌داند و تلاش می‌کند با نگاهی جامع به انسان و همه ابعاد وجودی او، رویکردی ارائه دهد که جامع مزایای آن‌ها و مانع نواقص شان باشد. البته حلقه کندوکاو اخلاقی رویکردی التقاطی نیست که تنها این مؤلفه‌ها را در کنار هم قرار داده باشد، بلکه رویکردی است که در مبانی، هدف‌ها و کاربست به طور عمیق منسجم است.

References

- Cam, P. (2012). *Teaching Ethics in Schools: A new approach to moral education*. ACER Press.
- Copleston, F. (1996). *A History of Philosophy*. (J. Mojtavavi, Trans.). Tehran: Soroushand Elmi-Farhangi Press (In Persian).
- Gilligan, C. (2003). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard: Harvard University Press.
- Hobbes, T. (1966) 'Philosophical rudiments concerning government and society', in W. Molesworth (ed.), *The English Works of Thomas Hobbes*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hume, D. (1972). *A Treatise of Human Nature: Books Two and Three*. London: Fontana.
- Kant, I. (1993). *Critique of Practical Reason*. (L. W. Beck, Trans.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Kant, I. (1981). *Grounding for the Metaphysics of Morals*. (J. W. Ellington, Trans.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kant, I. (1997). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. (M. Gregor, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karimi, R. (2010). "Does Philosophy for Children Lead to Relativism?" *Journal of Thinking and Children*. 1 (2), 101-119. (In Persian) Retrieved from http://fabak.ihcs.ac.ir/pdf_335_4f67c806f6c7f4e71d5cafd96d74c6c2.html
- Kohlberg, L. and Hersh, R. H. (1977). "Moral Development: A Review of the Theory", in *Journal of Theory into Practice*, Vol. 16(2), 53-59. Retrieved from <http://web.missouri.edu/~segerti/capstone/kohlberg.pdf>.
- Lipman, M. (2013). *Lisa*. (H. Bahreini, Trans.). Tehran: IHCS (In Persian).
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lipman, M. and Sharp, A. M. (2015). *Ethical Inquiry: Instruction Manual to Accompany Lisa*. (R. Karimi, Trans.). Tehran: IHCS (In Persian).
- Lipman, M. and Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- O'Shea, T. (2012). *Critics of Autonomy*. Retrieved from <http://autonomy.essex.ac.uk/critics-of-autonomy>
- Oxford English Dictionary* (2015). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/habit>
- Piaget, J. (2005). *The Psychology of Intelligence*. (M. Piercy and D. E. Berlyne, Trans.). Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Sharp, A. M. (2013). "Philosophizing about Our Emotions in the Classroom". (P. Abazari, Trans.). *Journal of Naarengi*.1 (6), 6-9 (In Persian).
- Sprod, T. (2001). *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*, London and New York: Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.