

اخلاق، استعاره و بازی

دکتر حسین شیخ‌رضایی*

چکیده

هدف این نوشته آن است که با بررسی نظریه‌ها و مدل‌های روان‌شناسان اخلاق و پیوند زدن این مباحث با مفهوم «استعاره»، پیشنهادی کاربردی برای تقویت تفکر اخلاقی کودکان، از طریق بازی و ادبیات ارائه کند. ابتدا به بررسی الگوی پیازه برای رشد اخلاقی کودک می‌پردازیم و سپس بحث را با بررسی آراء کولبرگ، از دیگر روان‌شناسانی که در قالب رویکرد شناختی، به این موضوع نگاه کرده است، دنبال می‌کنیم. در ادامه، با بیان برخی انتقادهای وارد بر این رویکرد، به بررسی آراء گیلیگن، از نظریه‌پردازان فمینیست، در باب نسبت رشد اخلاق و «روایت» می‌پردازیم. سپس با طرح نکاتی درباره‌ی تعریف مفهوم استعاره، به استعاره‌های مفهومی و غیر زبانی خواهیم پرداخت. هدف از این نکات آن است که بتوانیم «بازی» را به ویژه «بازی وانمودی» را به عنوان نوعی استعاره مفهومی تعمیم‌یافته تعریف کنیم. چنین تعریفی به ما اجازه می‌دهد که در چارچوب رویکرد روایت‌محور به اخلاق، به امکانات بالقوه ادبیات و بازی به عنوان یکی از مهم‌ترین سرچشمه‌های تقویت قوه اخلاقی کودکان بیشتر واقف شویم.

واژه‌های کلیدی: روان‌شناسی اخلاق، رویکرد شناختی به رشد اخلاقی، رویکرد روایت‌محور به رشد اخلاقی، استعاره مفهومی، بازی

مقدمه

بحث‌های اخلاقی از جمله زنده‌ترین، مناقشه‌برانگیزترین و مهم‌ترین بحث‌های رایج هم در حوزه آکادمیک و هم در زندگی روزمره هستند. در سطح آکادمیک، بسیاری از حوزه‌های پژوهشی از جمله فلسفه، روان‌شناسی و علوم شناختی، به بحث مستقیم درباره ماهیت اخلاق، نظام‌های اخلاقی، نحوه کسب و به کارگیری قضاوت‌های اخلاقی و... مشغول هستند. افزون بر این، امروزه اخلاق کاربردی جزء جدایی‌ناپذیر بسیاری از رشته‌ها و تحقیقات آکادمیک دیگر شده است؛ رشته‌هایی که سنتاً به بحث درباره اخلاق نمی‌پرداختند. عناوینی مانند اخلاق کسب و کار، اخلاق پزشکی، اخلاق مهندسی و اخلاق تحقیق تأییدی است بر این مدعا. از سوی دیگر، در زندگی روزمره و روابط میان‌فردی، میان‌گروهی و میان‌اجتماعی نیز، اخلاق اهمیت و حساسیت بسیاری دارد؛ برای مثال امروزه یکی از ملاحظات و قیودی که افکار عمومی بر روابط خارجی دولت‌ها می‌گذارند، ارزش‌های اخلاقی دولت‌های طرف قرارداد و میزان پایبندی به آن ارزش‌ها است. اینها نشان‌دهنده اهمیت رو به افزایش اخلاق و در نتیجه، وظیفه مبرم محققان و متفکران در باب پژوهش‌های اخلاق‌محور است. این نوشته کوششی است در راه تفکر در باب اخلاق؛ اما نه از منظری فلسفی و از خلال نظریه‌های اخلاق هنجاری، بلکه از منظری روان‌شناسانه و شناخت‌شناسانه. به عبارتی، هدف آن است که با بررسی نظریه‌ها و مدل‌هایی که روان‌شناسان اخلاق ارائه کرده‌اند و با پیوند زدن این مباحث به مفهوم «استعاره» و تحلیل فیلسوفان از این مفهوم، به پیشنهادی کاربردی برای تقویت تفکر اخلاقی کودکان، از طریق بازی و ادبیات برسیم.

1. رشد اخلاقی

یکی از شاخه‌های روان‌شناسی که به نحو مستقیم، با اخلاق و قضاوت‌های اخلاقی سر و کار دارد، «روان‌شناسی اخلاق»¹ است. هدف از این شاخه علمی بررسی این موضوع است که به لحاظ روان‌شناسانه و شناخت‌شناسانه، قضاوت‌های اخلاقی چگونه در مراحل مختلف رشد انسان شکل می‌گیرند و این قضاوت‌ها یا به عبارتی، نظرگاه

1. moral psychology

اخلاقی فرد، چگونه و با چه ساز و کاری، در کنار دیگر قوای فکری و استدلالی او منشأ اثر می‌شوند. رگه‌هایی از روان‌شناسی اخلاق را می‌توان در آثار فیلسوفان و متفکران قرن‌های گذشته یافت؛ اما بحث نظام‌مند و تجربی در باب این موضوع قدمت چندانی ندارد و ما در این نوشته، کار را با بررسی آراء پیاژه^۱ (1896-1980) آغاز می‌کنیم که به حق می‌توان او را یکی از بنیان‌گذاران چنین مطالعه‌ای دانست. آنگاه به شرح آراء کولبرگ^۲ (1927-1987)، یکی از تأثیرگذارترین روان‌شناسان قرن بیستم، در باب مراحل مختلف رشد اخلاقی خواهیم پرداخت. در ادامه، با بررسی نقدهای وارد شده به دیدگاه‌های پیاژه و کولبرگ که عمدتاً در دهه‌های پایانی قرن بیستم و از سوی متفکران پست‌مدرن و فمینیست، مانند گیلیگن^۳ (1936-) مطرح شده‌اند، به تشریح دیدگاه جایگزین آنها (دیدگاه روایت‌محور) خواهیم پرداخت.

1-1. رشد اخلاقی؛ رویکرد شناختی

«رشد اخلاقی شناختی»^۴ به فرایندی روان‌شناختی اشاره دارد که در آن، نظرگاه فرد در باب اخلاق و نتایج تصمیم‌ها و اعمال اخلاقی تحول می‌یابد (شریدر، 2008، ص 86-87) برای نمونه موضع هر کدام از ما دربارهٔ مقولاتی اخلاقی مانند عدالت، حق، وظیفه و قاعده، و همچنین تصمیم‌های ما در مقابله با دوراهی‌های اخلاقی، در فرایند رشد روانی تغییراتی یافته‌اند و مثلاً، اکنون در بزرگسالی، نگاه ما به عدالت آن گونه نیست که در کودکی بود.

یکی از نظریه‌های شناخته‌شده در روان‌شناسی اخلاق که به بررسی فرایند رشد اخلاقی می‌پردازد، «نظریهٔ مرحله‌ای رشد اخلاق»^۵ است. ابتدا پیاژه این نظریه را طرح کرد و سپس کولبرگ آن را توسعه داد.^۶ یکی از اهداف پیاژه، تحقیق دربارهٔ مراحل مختلف استدلال ورزی کودکان در باب منطق، ریاضیات و مفاهیم علمی بود؛ اما پیاژه

1. Piaget

2. Kohlberg

3. Gilligan

4. cognitive moral development

5. stage theory of moral development

6. برای آشنایی با نظریات پیاژه و کولبرگ در باب رشد اخلاقی و همچنین دیگر نظریه‌های موجود در این موضوع ر.ک. برک، 1387؛ کریمی، 1385.

کار را در این مرحله متوقف نکرد و به تحقیق دربارهٔ مراحل مختلف رشد استدلال اخلاقی در کودکان، و بررسی ارتباط مراحل رشد اخلاقی با مراحل رشد استدلال علمی نیز پرداخت.

برای توضیح نظر پیازه لازم است سه مفهوم کلیدی او شرح داده شوند (پسلی، 2006، ص 39-41). مفهوم اول، «کل‌های ساختار یافته»¹ نشان می‌دهد که پیازه رویکردی کل‌نگرانه (سیستمی/ساختاری) برگزیده است. او هر ساختار یا سازمانی (در معنای اعم این کلمات) را چونان کلیتی یکپارچه در نظر می‌گیرد که با اجزاء خود، در رابطهٔ کل-جزء قرار دارد؛ در عین حال ساختارها می‌توانند در وضعیت‌هایی ناپایدار و ناکامل باشند؛ که در آنها تعادل برقرار نیست و ساختار مورد بحث توان و تمایل دارد که به حالتی پایدارتر منتقل شود. به عبارتی می‌توان جهت حرکتی برای ساختارها و سازمان‌ها در نظر گرفت که از بی‌تعادلی و فقدان کمال آغاز و به کل‌های ساختاریافته با تعادل بالاتر ختم می‌شود. خواهیم دید که پیازه از چنین انتقال و تبدیلی، در توضیح مراحل مختلف رشد اخلاقی کمک می‌گیرد.

دومین مفهوم که می‌توان آن را «ملاک ارزیابی»² نامید، ادامهٔ طبیعی مفهوم اول است. توان و تمایل کل‌های ساختاریافته به حرکت در جهت پایداری و کمال، ما را قادر می‌سازد در باب وضعیت فعلی آنها قضاوت و ارزشیابی کنیم. هرچه یک ساختار بیشتر به سوی تعادل حرکت کند، «بہتر» شده است؛ به عبارتی، مراحل پیشین در سیر انتقالی یک ساختار، نسبت به مراحل بعدی، در سطحی پایین‌تر و پست‌تر قرار دارند. کمال یک ساختار در پایدار بودن، قدرتمند بودن و توانایی انطباق بالاتر است، و هرچه یک ساختار بیشتر در این جهت حرکت کند، بہتر، بالاتر و کامل‌تر خواهد بود. دقیقاً به واسطهٔ این مفهوم است که پیازه می‌تواند «ادعاهای دستوری/هنجاری»³ در باب تکامل یک ساختار مطرح کند. ساختار باید در جهت پایدارتر شدن حرکت کند و اطلاعات تجربی-واقعی از وضعیت فعلی یک ساختار می‌توانند در جهت اندازه‌گیری فاصلهٔ آن از نقطهٔ مطلوب به کار روند. از دل این اطلاعات تجربی که همگی از سنخ «است»

-
1. Structured wholes
 2. an evaluative criterion
 3. normative claims

هستند، ادعاهایی هنجاری از سنخ «باید» استخراج می‌شوند.

سومین مفهوم پیازه «معرفت‌شناسی تکوینی»^۱ است. طبق نظر پیازه، آنچه در کودک رخ می‌دهد و مراحل که او می‌گذراند تا مفاهیم علمی، ریاضی، منطقی و اخلاقی را کسب کند، مشابه و موازی چیزی است که نوع بشر، در طی تاریخ علم، فلسفه و اخلاق گذرانده است. به عبارتی، ساز و کار انتقال به وضعیت‌های متعادل‌تر، در طول تاریخ هم وجود داشته است و ارتباط «باید» و «است» در فرایند تکامل متافیزیک، منطق، علم و اخلاق نیز برقرار بوده است.^۲

اکنون با دانستن این مفاهیم، به تشریح نظر پیازه در باب سیر تکاملی قضاوت اخلاقی می‌پردازیم. پیازه در کتاب *قضاوت اخلاقی کودک* علاقه‌مند است دریابد چگونه کودکان قوانین و قواعد را می‌فهمند و محترم می‌شمارند. او نظر خود را در مقابل دیدگاه رایج و رقیبی قرار می‌دهد که صرفاً، بر اقتدار والدین (بزرگسالان) متکی است. طبق این دیدگاه، بزرگسالان علایق، خواسته‌ها و قواعد مورد نظر خود را بر کودکان تحمیل می‌کنند و کودکان صرفاً، به واسطه اقتدار بزرگسالان آنها را محترم می‌شمارند. پیازه معتقد است چنین دیدگاهی که هر آنچه را در کودک می‌گذرد، به عوامل بیرونی نسبت می‌دهد، ناکافی و یکسونگرانه است. از نظر پیازه، گرچه اخلاقی و اجتماعی شدن ناگزیر، از بیرون آغاز می‌شود و کودک، در وهله اول، به واسطه اقتدار دیگران برخی قواعد را رعایت می‌کند، داستان به همین جا ختم نمی‌شود. از دید او، چنین وضعیتی ناپایدار و ناکامل است و طبق آنچه تشریح شد، باید به وضعیتی متعادل‌تر و پایدارتر منتقل شود. این انتقال زمانی صورت می‌گیرد که کودک، در برخورد با گروه همسالان و هم‌سطحان خود، به معنایی جدید برای قواعد و دستورهای اخلاقی دست می‌یابد؛ معنایی که بر روابط متقابل و یکسان بودن افراد متکی است. برای نمونه کودک در برخورد با گروه همسالان، به تدریج مفاهیمی مانند عدالت، انصاف و پاسخگویی اخلاقی را به نحوی تازه درک می‌کند که از درک قبلی او متفاوت است.

اکنون با توجه به سه مفهومی که تشریح شده، پیازه بر آن است که از میان این دو منبع قضاوت اخلاقی، یا به اعتباری، از میان این دو نوع دیدگاه اخلاقی، دیدگاه دوم که

1. genetic epistemology

2. برای آشنایی با معرفت‌شناسی تکوینی پیازه ر. ک. پیازه، 1383.

حاصل تکامل دید اول است و از آن تعادل بیشتری دارد، «درست‌تر» نیز هست. به عبارتی، از نظر پیاژه، مرحله دوم اخلاقی که ناشی از روابط میان همسالان است، بر مرحله اول که ناشی از روابط کودک-بزرگسال است، برتری دارد.

اکنون به اختصار، به تشریح ویژگی‌های هر کدام از این دو مرحله می‌پردازیم. در مرحله اول که «دگر رهبر»¹ خوانده می‌شود، کودک احترام و ملاحظه‌ای یک‌جانبه به قدرت، بزرگی و اهمیت بزرگسالان و در نتیجه، فرمان‌های آن‌ها دارد. چنین رابطه ذاتاً نابرابر و یکسویه‌ای باعث می‌شود کودک هرچه بیشتر، علایق خود را پیرو دستورها، علایق و دید بزرگسالان قرار دهد؛ از سوی دیگر، چنین فرایندی باعث می‌شود کودک درک و دریافتی شخصی از مفاهیم اخلاقی پیدا کند. به عبارتی، از نگاه کودک، باید به فرمان‌های بزرگسالان عمل کرد و مثلاً انصاف و عدالت را محترم شمرد؛ اما چون کودک مفاهیم عدالت و انصاف را صرفاً از طریق دستورهای بزرگسالان دریافته است و درکی درونی و «غیر خودمدارانه»² از آنها ندارد، چیزی را منصفانه و عادلانه می‌داند که در جهت تفکر سوژکتیو و خودمدارانه او باشد (مثلاً تقسیم کردن خوراکی کاری منصفانه است، اگر من در این تقسیم چیز بیشتری به دست آورم). از نظر پیاژه، این دو فرایند با هم نسبتی مستقیم دارند. هرچه کودک فشار و قیدهای اخلاقی غیر قابل فهم‌تر و مبهم‌تری از بزرگسالان ببیند، به نحو چشم‌گیرتری، مفاهیم و ارزش‌های اخلاقی را تابع خواست‌های خودمدارانه‌اش می‌کند. خلاصه، در مرحله اول، اخلاق به پیروی از فرمان‌های بزرگسالان تقلیل می‌یابد (امری بیرونی)؛ فرمان‌هایی که تغییر و خلل نمی‌پذیرند. و هرچه این فرمان‌ها و قیدهای اخلاقی بیشتر باشند، کودک بیشتر مفاهیم اخلاقی را ذیل خواسته‌های خودمدارانه‌اش قرار می‌دهد. سرانجام آنکه از نظر کودک، در این مرحله، درباره خطای اخلاقی صرفاً بر اساس نتایج مترتب بر داوری می‌شود و نه بر اساس نیت افراد؛ همچنین در صورت هرگونه سرپیچی از فرمان‌های بزرگسالان مستحق مجازات و تنبیه است.

پیاژه بر آن است که این مرحله ناپایدار و نامتعادل است و ناگزیر، باید به مرحله‌ای

1. heteronomous
2. non-egocentric

بالا تر و بهتر تغییر یابد. در مرحله دوم، مرحله «خودرهبر»^۱، اخلاق و فرمان‌های اخلاقی، از همکاری متقابل همسالان ناشی می‌شوند. در اینجا، روابطی میان افراد برابر و همسال وجود دارند و از این رو، حسی از کار اخلاقی، مبنی بر حفاظت از همکاری و ارتباط متقابل شکل می‌گیرد. اکنون دیگر منبع حکم اخلاقی، امر یا فردی خارجی نیست، بلکه احترام متقابل به افراد دیگر است. درک کودک از اصول و فرمان‌های اخلاقی در این مرحله تغییر می‌کند. او دیگر این اصول را تغییرناپذیر نمی‌داند، بلکه آنها را انعطاف‌پذیر و حاصل توافق‌ها و همکاری‌های دوجانبه می‌داند که درستی خود را از اجماع متقابل کسب کرده‌اند و نه اقتدار خارجی.^۲

پس از پیازه، روان‌شناسان دیگری نیز در چارچوب فکری او حرکت کردند؛ اما در این میان، لارنس کولبرگ از همه شناخته‌شده‌تر است. کولبرگ در مواردی با پیازه هم‌عقیده است (از جمله اینکه او نیز، نظریه خود را علاوه بر توصیف نحوه رشد قوای اخلاقی، دارای بار هنجاری می‌داند و معتقد است انسان باید در مقابله با تناقض‌های اخلاقی، طبق الگوی پیشنهادی او حرکت کند)؛ اما بنا به دلایلی، طرح دومرحله‌ای پیازه را کافی نمی‌داند و چارچوبی شش مرحله‌ای برای رشد اخلاقی انسان (اعم از کودک و بزرگسال) پیشنهاد می‌کند. پیش از آنکه به تشریح این شش مرحله بپردازیم، به ملاک‌هایی کلی اشاره می‌کنیم که از نظر کولبرگ، هر نظام مرحله‌ای باید آنها را لحاظ کند. (پسلی، 2006، ص 45-46)

1- مراحل باید توصیف‌کننده تفاوت‌هایی کیفی در نحوه استقلال باشند.

2- مراحل باید شامل دنباله‌ای ثابت و تخطی‌ناپذیر باشند؛ به این معنا که نظمی ثابت میان آنها برقرار باشد و به جز موارد خطای مشاهده یا آسیب‌دیدگی روانی، نباید از آنها تخطی شود. هر فرد در هر زمان، تنها در یکی از این مراحل است و با گذشت زمان، از مرحله‌ای به مرحله بعد منتقل می‌شود.

3- هر مرحله باید، توصیف‌کننده یک ساختار کلی و پایه باشد؛ به نحوی که این ساختار پایه توضیح‌دهنده و تأییدکننده بروز و پاسخ‌های گوناگون فرد در آن مرحله از رشد باشد.

1. autonomous stage

2. پیازه بر آن است که در فرایند تکامل جوامع نیز، حرکت از تئوکراسی به دموکراسی، بر همین منطق مبتنی است.

4- تکامل ساختارها صرفاً به شکل کنار رفتن یکی و جانشین شدن دیگری نباشد، بلکه هر ساختار باید، در بردارنده ساختارهای پیشین باشد؛ افزون بر آنکه بر آنها برتری و ترجیح داشته باشد.

از نظر کولبرگ، مراحل پیشنهادی پیازه چنین ملاحظاتی را برآورده نمی‌کنند؛ مثلاً از دید او، انتقال از مرحله اول پیازه به مرحله دوم او منطقی درونی ندارد. به عبارتی، مرحله دوم در بردارنده مرحله اول نیست، بلکه این دو مرحله، نقاط مقابل هم هستند. نکته دیگر آنکه از نظر کولبرگ، دو مرحله پیازه تحت تأثیر عوامل بسیاری مانند طبقه اجتماعی، عقاید مذهبی، نحوه آموزش و... هستند؛ یعنی از نظر او، قضاوت‌های اخلاقی به نوع روابط اجتماعی وابسته‌اند و این چیزی است که کولبرگ، به هیچ وجه نمی‌خواهد بپذیرد. او هدف اصلی خود را مقابله با نوعی نسبی‌گرایی اخلاقی می‌داند و از این رو، بسیار دشوار است که تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی را بر محتوای مراحل مختلف رشد اخلاقی معتبر بدانند. بار دیگر به این نکته باز خواهیم گشت.

از نظر کولبرگ، هر فردی در طول زندگی عقلانی خود، در مسیر مراحل شش‌گانه‌ای حرکت خواهد کرد - گرچه ممکن است برخی افراد هرگز به مراحل پایانی نرسند). انگیزه‌ها و عوامل فراوانی باعث می‌شوند افراد در این سیر تکاملی حرکت کنند که برخی از آنها عبارت‌اند از: بالغ شدن فرد، افزایش تعامل‌های اجتماعی او، افزایش تجربه‌های زیستی، فرصت‌های گوناگونی که طی آنها فرد باید در نقش‌های اجتماعی متفاوتی ظاهر شود و از این جهت منظرهای مختلفی در مسائل اخلاقی برگزیند (مانند ایفای نقش پزشک در محل کار، نقش شوهر در خانه و نقش دوست در گروه همسالان)، روبه‌رو شدن با دوراهی‌های اخلاقی و سرانجام تأملات فرااخلاقی و فراشناختی (آگاهی هوشیارانه) که برخی، در مراحل پایانی رشد اخلاقی خود با آن روبه‌رو می‌شوند. نکته مشترک این عوامل آن است که در آنها، نوعی درگیری فعالانه با مسائل اخلاقی محیط وجود دارد که موتور محرک رشد اخلاقی فرد است.

برشمردن این عوامل به آن معنا نیست که کولبرگ نوعی نسبی‌گرایی اخلاقی را به رسمیت می‌شناسد. درست است که از نظر او، فرد در رویارویی با دوراهی‌های اخلاقی و موقعیت‌های اجتماعی، فعالانه استدلال اخلاقی می‌کند و تصمیم‌های اخلاقی می‌گیرد، اما این به آن معنا نیست که مفاهیم و قضاوت‌های اخلاقی را صرفاً عوامل محیطی،

فرهنگی و افراد دیگر القا و منتقل می‌کنند؛ به نحوی که اگر این عوامل تغییر کردند، نوع قضاوت‌های اخلاقی فرد نیز از بنیاد تغییر کند. نکته آن است که از نظر کولبرگ، این عوامل باعث می‌شوند فرد در مسیر رشد اخلاقی حرکت کند؛ اما این مسیر رشد، همان گونه که ذکر شد، ثابت و جهان‌شمول است و همه افراد، به نحوی اجتناب‌ناپذیر، مراحل مختلف آن را خواهند گذراند. البته باید توجه داشت که کولبرگ دیدی پیشینی و فطری در باب ارزش‌های اخلاقی ندارد؛ یعنی از نظر او چنین نیست که ارزش‌های اخلاقی از پیش موجود بوده، تنها منتظر مانده باشند بشر آنها را به دست آورد. کولبرگ بر آن است که ما، سازنده ارزش‌های اخلاقی هستیم؛ اما این به معنای نسبی‌گرایی نیست؛ زیرا روند ثابتی برای رشد اخلاقی بشر وجود دارد.

پیش از پرداختن به شش مرحله پیشنهادی کولبرگ، ابتدا به یکی از دوراهی‌هایی اخلاقی اشاره کنیم که او در مصاحبه با کودکان طرح کرده است (مولینز، 2008، ص 251) و پس از تشریح هر مرحله، نمونه‌ای از پاسخ‌های افراد آن مرحله را به این دوراهی‌ها می‌آوریم. داستان کولبرگ به این قرار است: خانم هانس به دلیل ابتلا به نوعی سرطان در آستانه مرگ است. پزشک او تشخیص داده است که داروی خاصی وجود دارد که ممکن است خانم هانس را مداوا کند؛ اما این دارو بسیار گران است و همسر خانم هانس، آقای هانس نمی‌تواند آن را بخرد. آقای هانس به داروخانه‌ای می‌رود که این دارو را دارد و برای داروخانه‌دار توضیح می‌دهد که همسرش در آستانه مرگ است و به این دارو احتیاج دارد. آن گاه از او می‌خواهد یا این دارو را ارزان‌تر به او بفروشد، یا اجازه دهد بعداً پول دارو را بپردازد. داروخانه‌دار این پیشنهادها را نمی‌پذیرد و آقای هانس که درمانده شده است، از مغازه او دارو را می‌دزدد. حال سؤال آن است که آیا آقای هانس در انجام این کار بر حق بوده است؟ آیا او باید این کار را می‌کرده است؟

اکنون به تشریح شش مرحله پیشنهادی کولبرگ می‌پردازیم (لپسلی، 2006، ص 46-47). او این شش مرحله را در سه سطح قرار می‌دهد که هر سطح، دو مرحله دارد. در سطح اول که «پیشامتل‌اول»¹ نام دارد، تنها معیار کودک برای قضاوت اخلاقی درباره

1. preconventional

کنش‌ها، نتایج ملموس آن‌هاست. مرحله اول در این سطح زمانی است که کودک رویکردی خودمدارانه و دگررهبر دارد و تنها دلیل او برای پرهیز از برخی اعمال غیر اخلاقی، مجازات یا نتایج منفی آن اعمال است. یکی از پاسخ‌های احتمالی کودکان این مرحله به دوراهی آقای هانس، شبیه به این است: ^۱ آقای هانس نباید دزدی می‌کرد؛ زیرا دزدی کار بدی است. دلیل بد بودنش هم آن است که طبق قانون، دزد مجازات می‌شود.^۲

مرحله دوم زمانی است که کودک گرچه علایق فردی خود را اصل می‌داند و دنبال می‌کند، این کار را از راه وارد شدن به تبادل‌ها و روابطی با دیگر افراد و همسالان انجام می‌دهد. به عبارتی، در اینجا کودک علایق، کالاها و محرومیت‌های خود را با دیگران مبادله می‌کند؛ اما هدف او ارضای اهداف خودمدارانه و انضمامی خود است، بدون آنکه به انتظارات و قواعد گروه‌های بزرگ‌تر توجهی داشته باشد. کودک در این مرحله، هنوز دیدی خودمحوارانه دارد؛ اما این توان را نیز یافته است که دیدگاه‌های دیگر را تشخیص دهد. یکی از پاسخ‌های کودکان این سطح به ماجرای هانس می‌تواند چنین باشد: آقای هانس گمان می‌کند کار درستی انجام می‌دهد؛ اما داروخانه‌دار با نظر او موافق نیست. هر چند در نهایت، کار آقای هانس اشتباه است؛ زیرا قانون (یا منع مقتدر دیگری) آن کار را خطا می‌داند و برای آن مجازات تعیین کرده است.

سطح بعد که «متداول»^۳ نام دارد، زمانی است که فرد از اهمیت عضویت خود در گروه‌ها آگاه است. دلیل این نام‌گذاری آن است که در این سطح، فرد انتظار دارد همه اعضای جامعه با قضاوت او موافق باشند (قضاوتی متداول). به عبارتی این سطحی است که عموم انسان‌های جامعه در آن متوقف مانده‌اند و ملاک قضاوت‌های اخلاقی آنان، نقش‌های اجتماعی‌ای است که گروه و جامعه بر دوش ایفاکنندگان گذاشته‌اند. مهم‌ترین تفاوت سطح «متداول» و «پیشامتداول» آن است که در «مرحله متداول» علایق

۱. نکته بسیار مهم در کار کولبرگ آن است که از نظر او، نوع پاسخ کودکان نیست که مرحله رشد اخلاقی آنان را معین می‌کند؛ به عبارتی، در هر کدام از شش مرحله ممکن است کودکان عمل آقای هانس را تأیید یا رد کنند. آنچه معین‌کننده مراحل رشد است، «نحوه استدلال اخلاقی» افراد است. دو کودک ممکن است با بهره‌گیری از الگوی استدلالی واحدی، به دو نتیجه اخلاقی متفاوت در باب درستی یا نادرستی کار آقای هانس برسند؛ اما به دلیل وجود الگوی استدلالی مشترک، این دو به یک سطح متعلق خواهند بود.

۲. در نمونه‌ای واقعی، یک کودک نه ساله ایرانی دلیل بد بودن کار آقای هانس را برای نگارنده این‌گونه توضیح داد: در قرآن آمده است که دزدی بد است و دزد در آخرت مجازات می‌شود. حتی اگر زن او در این جهان معالجه شود، در آخرت باز هم مریض خواهد بود.

3. conventional

شخصی، ذیل علایق مشترک و گروهی قرار می‌گیرند. در اولین مرحله این سطح، فرد به روابط مشترک و ارزش آنها آگاهی می‌یابد؛ به عبارتی، فرد در این مرحله، خود را طبق انتظارات متداول از یک نقش اجتماعی (شوهر باوفا، دوست صدیق و...) تنظیم و تعریف می‌کند. در این مرحله، فرد ترجیحات خود را تابع و فرع ارزش‌ها و روابط مشترک می‌داند. یک پاسخ نمونه از این مرحله می‌تواند چنین باشد: کار آقای هانس درست بود و کار داروخانه‌دار نادرست. دلیل درستی کار آقای هانس آن است که او انگیزه و نیت خیری داشت؛ انگیزه‌ای مانند عشق و مراقبت از دیگران. به عبارتی، آقای هانس نقش‌های اجتماعی محول‌شده به یک شوهر وفادار را به خوبی ایفا کرد؛ پس کار او به لحاظ اخلاقی صحیح بود. در مرحله بعدی (چهارم)، این خصلت پررنگ‌تر می‌شود و دامنه گروه‌هایی که فرد خود را عضو آن می‌داند، گسترش می‌یابد و مثلاً گروه‌هایی مانند شهروندان یک جامعه را نیز دربرمی‌گیرد.

سرانجام در سطح «پسامتداول»، فرد به جای تعریف خود بر اساس قواعد، قوانین، انتظارات و قراردادهای خود را بر اساس اصول اخلاقی عمومی پشت این قواعد و قوانین تعریف می‌کند. به عبارتی، اکنون از نظر فرد، قوانین و قواعد فقط تا زمانی معنادارند و باید اجرا شوند که بر مبنای اصول قابل دفاع اخلاقی باشند، و زمانی که چنین خصلتی نداشته باشند، رعایت آنها لازم نیست (مرحله پنجم). در این مرحله، مثلاً فرد ممکن است دزدی را به صورت مستقیم تأیید نکند؛ اما بگوید قوانین از جمله قراردادهای اجتماعی‌اند و ما باید آنها را از راه‌های دموکراتیک تغییر دهیم تا چنین وضعیت‌هایی پیش نیایند. ضمن آنکه حق خانم هانس برای ادامه حیات هم، به رسمیت شناخته می‌شود؛ حقی ذاتی که باید اعضای جامعه آن را محترم بشمارند. بنابراین، فرد در این مرحله، تأمل را در باب عناصر ذاتی یک جامعه خوب و اخلاقی آغاز می‌کند؛ جامعه‌ای که هم حقوق ذاتی افراد را محترم بشمارد و هم در آن، تغییر قوانین از راه‌های دموکراتیک ممکن باشد.

در مرحله نهایی (ششم)، چنین تلقی‌ای از اصول اخلاقی صورت‌بندی شده، در شکل قانون اخلاقی عام و جهان شمول تجسم می‌یابد. به عبارتی، فرد در این مرحله، به قانونی جهان شمول و مطلق، از سنخ اصول اخلاقی کانت دست می‌یابد که روایی و درستی هر عمل اخلاقی را صرف نظر از زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی آن، در مقیاسی عام و مطلق بررسی می‌کند و فقط به اعمالی جواز می‌دهد که در صورت تبدیل

شدن به قوانینی عمومی، هیچ تراحم، تناقض و مشکلی پیش نیاورند. چنین است که از نظر کولبرگ، چه بسا بسیاری از افراد، در طول زندگی خود، به مراحل آخر رشد اخلاقی نرسند و از قضا، همین مراحل هستند که ما را از خطر هرگونه نسبی‌گرایی اخلاقی نجات می‌دهند؛ زیرا در اخلاقی دانستن یک عمل، هیچ ملاک فردی، اجتماعی یا فرهنگی‌ای در کار نیست. خواهیم دید که همین تلقی کانتی از نقطه آرمانی اخلاق، آماج حملات منتقدان کولبرگ بوده است.¹

2-1. رشد اخلاقی؛ رویکرد روایتی

در این بخش، به تشریح رویکرد دیگری می‌پردازیم که غالباً با نام «رویکرد روایت/هرمنوتیک به رشد اخلاق»² از آن یاد می‌شود (تین، 2008). این رویکرد، در اصل، بر نقدهایی جدی بر نظام کولبرگ مبتنی است و حامیان آن معتقدند کولبرگ، به اندازه کافی، به چندبعدی و چندوجهی بودن ماهیت اخلاق و قضاوت‌های اخلاقی توجه نکرده است. از نظر آنها، در واقع، کولبرگ عوامل و منابع زمینه‌ای³ بسیاری را که معنای افراد را از تجربه‌های زیسته اخلاقی خود شکل می‌دهند، نادیده گرفته است؛ عواملی مانند جنسیت، نژاد، طبقه و فرهنگ. در این رویکرد میان‌رشته‌ای هدف آن است که مرکزیت و اهمیت عواملی مانند زبان، فرهنگ، جنسیت و روایت در زندگی انسان و قضاوت‌های اخلاقی او نشان داده شوند. پیش از بررسی مفصل‌تر این رویکرد لازم است به پاره‌ای از نقدهای وارد بر الگوی کولبرگ اشاره کنیم که در واقع، سنگ بنای رویکرد روایتی را نیز تشکیل می‌دهند.

وینستون (2005، ص 3) خودکشی ناگهانی کولبرگ را در سال 1987، نمادی از پذیرش شکست آکادمیک از جانب او یا حد اقل، گواهی بر وجود شک‌های مهم و اساسی کولبرگ درباره نظریه‌اش تفسیر کرده است. این شک‌ها حاصل انتقادهای جدی وارد شده به این نظریه، به ویژه در سال‌های اخیر بوده‌اند. وینستون (همان، ص 3-5) در یک دورنمای کلی، پروژه کولبرگ را مدرنیستی/روشن‌گرانه می‌نامد که بر یک فرانظریه اصلی مبتنی است و طبق آن، قوانینی عقلانی و جهان‌شمول برای توضیح رفتار و نحوه رشد آدمی وجود دارند. به عبارتی، ستون فقرات نظر کولبرگ آن است که

1. افزون بر دو مدل یادشده برای رشد اخلاقی، روان‌شناسان دیگری به طرح مراحل مختلف رشد اخلاقی پرداخته‌اند؛ مثلاً دمون به صورت خاص، مراحل رشد اخلاقی را در زمینه مفهوم انصاف و عدالت توزیعی بررسی کرده است. برای آشنایی مختصر با نظرات دمون و دیگر مدل‌های مرحله‌ای رشد اخلاقی ر. ک. Lapsley 2006, pp. 52-60.

2. narrative/hermeneutic approach to moral development

3. contextual

اخلاقی بودن به واسطه وجود مجموعه‌ای از اصول عقلانی و عام قضاوت و انتخاب است که در تمام فرهنگ‌ها و جوامع معتبر است. این جهان‌شمولی به ویژه، خود را در مراحل آخر طرح کولبرگ، به خوبی نشان می‌دهد؛ مراحلی که طی آنها، اگر فرد منصفانه و بی‌طرفانه (از جایی شبیه «پشت پرده جهل» جان راولز) به رویدادها نگاه کند، می‌تواند بدون تأثیر گرفتن از عوامل خارجی، درباره اخلاقی بودن یا نبودن اعمال حکم کند. خلاصه آنکه از نظر وینستون، نظریه‌های شناختی رشد اخلاق، با وجود تفاوت‌هایشان با یکدیگر درصد یافتن قوانینی عینی و جهان‌شمول برای رشد شخصیت اخلاقی‌اند و دقیقاً همین ویژگی است که بسیاری از منتقدان پست‌مدرن و فمینیست را به مخالفت با این نظریه‌ها واداشته است.

وینستون بر آن است که در کار کولبرگ، مقومات و مؤلفه‌های مهمی که در شکل دهی به هویت اخلاقی انسان دخیل‌اند (مانند فرهنگ و جنسیت)، نادیده گرفته شده‌اند، و از سوی دیگر، مفاهیم و ارزش‌های اخلاقی‌ای که تجویز می‌شوند و مبنای قضاوت درباره کنش‌ها قرار می‌گیرند، ارزش‌هایی مردانه و مربوط به شهروندان جامعه‌های غربی لیبرال هستند. برای نمونه می‌توان به استقلال، خودبسندگی، جانب‌داری نکردن، جهان‌شمولی و انصاف اشاره کرد که از نظر کولبرگ، مبانی عینی شکل دهی قضاوت‌های اخلاقی‌اند؛ اما از نظر منتقدان، ارزش‌های خاص دوره روشنگری به شمار می‌روند. در یک کلام، وینستون نیز مانند بسیاری از منتقدان، بر آن است که مبانی و اصول نظریه کولبرگ قطعاً ارزش‌بار، غیر عینی و تحت تأثیر فرآیندهای مدرنیستی او است و این امر باعث می‌شود نظریه او نتواند حق بسیاری از عناصر فرهنگی و جنسیتی را در شکل دهی به هویت اخلاقی ادا کند.

از میان معروف‌ترین منتقدان کولبرگ می‌توان از گیلیگن نام برد که با کتاب *صدایی متفاوت* (1982) خود شهرتی جهانی یافت و حتی در سال 1996، یکی از 25 چهره تأثیرگذار مجله *تایم* معرفی شد (مولینز، 2008، الف، ص 196) انتقاد اصلی گیلیگن به کولبرگ آن است که نظریه کولبرگ، به شکلی نظام‌مند، پاسخ‌های دختران حاضر را در مصاحبه‌های کولبرگ در هاروارد نادیده می‌گیرد. به نظر گیلیگن، تفسیر کولبرگ از پاسخ‌های دختران چنان اشتباه است که به وضوح، ناکارآمدی نظریه او را نشان می‌دهد. کولبرگ بر آن بود که پاسخ‌های دختران و راه حل‌های آنان در مقابل دوراهی‌های اخلاقی، آشکارا سست‌تر و پایین‌تر از پاسخ‌های پسران است. گیلیگن با چنین تفسیری مخالف و معتقد است که زنان، از خلال چارچوب مفهومی متفاوتی، به مسائل اخلاقی می‌نگرند و درباره آنها استدلال می‌کنند. این چارچوب مفهومی چیزی

است که گیلیگن آن را «اخلاق مراقبت»^۱ می‌نامد. از نظر گیلیگن آشکار است که تفسیر کولبرگ، بدون در نظر گرفتن این چارچوب اخلاقی و با برگزیدن چارچوبی مردمحور، تبعیض جنسیتی دارد و به نفع پسران تمام می‌شود. از دید او، زنان به ارتباط با دیگران و برقراری رابطه با دیگر افراد توجه بیشتری دارند و این همان چیزی است که چارچوب اخلاق مراقبت را از چارچوب «اخلاق عدالت»^۲ که خصلتی بیشتر مردانه دارد و در مدل کولبرگ به شکلی تلویحی نهفته است، مجزا می‌کند. از دید گیلیگن، آنچه در اخلاق مراقبت اهمیت دارد، نظریه‌ای انتزاعی در باب حقوق، عدالت، انصاف و بی‌طرفی نیست. در اینجا اخلاقی بودن به منزله توجه به نیازهای دیگران در زمینه روابط خاص و شخصی افراد است. حال آنکه از منظر اخلاق عدالت، اخلاقی بودن به منزله داشتن دستورها و راه‌حلهایی منصفانه، بی‌طرفانه، غیر شخصی و جهان‌شمول است. دقیقاً به دلیل مبتنی بودن فرضیات کولبرگ بر اخلاق عدالت است که او پاسخ‌های پسران را محکم‌تر، درست‌تر و بهتر از پاسخ‌های دختران یافته است (همان، ص 196-197).

از نظر گیلیگن، هر فرد درون شبکه‌ای از روابط در حال تغییر با دیگران قرار دارد و اخلاق در چنین بستری، به معنای توجه، فهم و پاسخگویی احساسی به افراد دیگر شبکه است. همین نکات است که بلوم (وینستون، 2005، ص 6-7) را بر آن می‌دارد که میان آراء کولبرگ و گیلیگن مقایسه و به تفاوت‌های مهمی میان آنها اشاره کند. از نظر او، گیلیگن «خود» اخلاقی را به صورت روابطی تاریخی تعریف می‌کند؛ حال آنکه کولبرگ نظرگاه اخلاقی را داشتن دیدگاهی کاملاً عینی و غیر شخصی می‌داند. نکته دیگر آنکه از دید گیلیگن، دیگران نیز هویت‌ها و افرادی کاملاً منحصر به فرد و ویژه‌اند و نمی‌توان مانند کولبرگ آنها را در چارچوب دسته‌بندی‌هایی عمومی مانند دوست، فرد نیازمند و غیره جای داد. همچنین گیلیگن مراقبت از دیگران را مفهومی پیچیده می‌داند که از عناصری مانند همدلی، شفقت، و حساسیت احساسی تشکیل شده است؛ عناصری که در نگاه کولبرگ غایب‌اند. نکته دیگر آنکه از نظر کولبرگ، عقلانیت صوری مولد کنش اخلاقی است؛ حال آنکه گیلیگن کنش اخلاقی را با مواردی مانند احساسات و شناخت در هم تنیده می‌داند. در نگاه کولبرگ، نوعی اصل جهان‌شمول وجود دارد؛ در حالی که گیلیگن به «پاسخ مناسب» به هر موقعیت ویژه معتقد است. در یک کلام، از منظر کولبرگ، سنگ بنای اخلاق اصول اخلاقی است؛ اما از منظر گیلیگن،

1. an ethic of care
2. an ethic of justice
3. self

سنگ بنای اخلاق مراقبت از دیگران در موقعیت‌های ویژه است. پس از بررسی این انتقادهای زمان آن است که ببینیم پیشنهاد ایجابی رویکرد روایتی چیست. همان گونه که از نام این رویکرد برمی‌آید، عنصر «روایت» در اینجا نقشی اصلی بر عهده دارد. برای فهم این عنصر بد نیست ابتدا، به تقسیم‌بندی جروم برونر (همان، ص 7) اشاره کنیم. از نظر برونر، در عمل، دو شیوهٔ مختلف برای اندیشیدن و کسب معرفت وجود دارند که نوع اول را می‌توان «ایده‌آل»^۱ و نوع دوم را «روایتی» نامید. هر کدام از این دو شیوه، روش‌هایی برای تجربه کردن، نظم دادن به تجربه‌ها و ساختن واقعیت ارائه می‌کنند؛ به عبارتی، این دو شیوه دو استاندارد متفاوت دارند. آنچه در شیوهٔ ایده‌آل مهم است، خوش‌ساخت بودن، داشتن استدلال‌های منطقی و داشتن قوانین یا احکامی است که بیانگر صدق‌های جهان‌شمول باشند. نمونهٔ چنین تفکری را می‌توان در فرضیه‌ها و نظریه‌های علمی دید. حال آنکه معیارهای قضاوت ما در مورد یک روایت (داستان)، از معیارهای پیش گفته کاملاً متفاوت است. روایت‌ها با پست و بلند احساسات، نیت‌ها و انگیزه‌های انسانی سر و کار دارند. آنچه در روایت مهم است، نه صدق، بلکه شباهت به صدق و حقیقت است. در اینجا داستان خوب، گیرا و باورپذیر مهم‌تر از صدق است.

اکنون می‌توان دید آنچه برونر ویژگی‌های روایت می‌نامد، به عوامل و مؤلفه‌هایی که از نظر گیلیگن، اساس قضاوت و عمل اخلاقی را تشکیل می‌دهند، شباهت‌های بسیاری دارند: موقعیت ویژهٔ زمانی / مکانی / ماجرا، در هم تنیدگی با زبان، نقش عوامل فرهنگی و اجتماعی و جنسیتی، و وجود شبکه‌ای از روابط بین‌فردی در هر دو مورد به چشم می‌خورد؛ به همین دلیل، برونر و دیگر طرف‌داران نظریهٔ روایتی بر آن‌اند که هنگام قضاوت اخلاقی، در واقع، «خود» و عوامل دیگر را درون یک روایت قرار می‌دهیم. ما اعمال و رویدادها را در قالب روایت درک می‌کنیم. به بیانی دیگر، در قلب هر زندگی و تصمیم اخلاقی، یک روایت موجود است.

برای درک بهتر در هم تنیدگی قضاوت اخلاقی با موقعیت‌های روایتی لازم است به چارچوب نظری فیلسوف اخلاق معاصر، مک‌آینتایر^۲ نگاهی کنیم. از نظر مک‌آینتایر (1981) ما انسان‌ها بنا به طبیعت خود، «حیواناتی قصه‌گو» هستیم و از این رو، اعمال خود و دیگران را از خلال روایت‌ها و قصه‌ها و در واقع، در جایگاه عناصری درون این روایت‌ها می‌فهمیم و قضاوت می‌کنیم. از دید او، روایت قلب نظریهٔ

1. paradigmatic

2. MacIntyre

اخلاق است و به کمک این مفهوم است که ما وحدت زندگی اخلاقی خود را حفظ می‌کنیم و اخلاق را فرامی‌گیریم. در مقابل کانت که سؤال اصلی اخلاق را «از چه قوانینی باید تبعیت کرد؟» می‌داند، ارسطو سؤال اصلی اخلاق را چنین طرح می‌کند: «برای آنکه (مثلاً) عضو خوبی از خانواده‌ام باشم، چه باید بکنم؟». مک‌ایتتایر با برگزیدن الگویی ارسطویی، هرگونه تعریف حقایق و قوانین اخلاقی را بر اساس اصول کلی نادرست می‌داند، و در عوض خواهان آن است که به پرسش‌های اخلاقی، در قالب شبکه‌ای از روابط فردی، اجتماعی و فرهنگی نگاه شود.

به همین دلیل است که مفهوم «خود» نیز، در چارچوب رویکرد روایتی، معنایی متفاوت می‌یابد. در اینجا «خود» مقوله‌ای گفتگویی و تعاملی است و نه موضوعی معرفتی که در خلأ و دور از تأثیر عوامل فرهنگی، در باب اخلاق تأمل کند. «خود» امری پیش‌زبانی نیست که صرفاً زبان را همچون وسیله‌ای به کار گیرد تا معانی پیش‌زبانی را منتقل کند، بلکه محصولی زبانی است که به واسطهٔ تعامل با عوامل فرهنگی، گفتمانی و اجتماعی، در بستر زبان شکل می‌گیرد. «خود» در فرایند گفتگو با دیگران شکل می‌گیرد و معنادهی آن به اعمال اخلاقی نیز، از خلال گفتگو، فرهنگ و روایت ساخته می‌شود.

حال می‌توان به جمع‌بندی دیدگاه مبتنی بر روایت پرداخت. هنگام قضاوت‌های اخلاقی، خود را بیشتر از آنکه در چارچوب نظریه‌هایی علمی و عام ببینیم، در موقعیت‌های روایتی می‌یابیم. از سوی دیگر، یکی از شکل‌های یادگیری و کسب معرفت، یادگیری از خلال روایت‌هاست. روایت شکل طبیعی‌ای است که ما از خلال آن، «خود» اخلاقی‌مان را تعریف می‌کنیم و به آن معنا می‌دهیم. روایت ابزار اصلی یادگیری اخلاق است. برای فراگیری اخلاق باید، به روایت‌های گوناگونی که افراد از زندگی خود یا اجتماع‌شان می‌گویند، گوش کرد. معرفت اخلاقی نه از راه یادگیری اصول عام، بلکه از راه شنیدن روایت‌ها منتقل می‌شود. موقعیت‌های اخلاقی ویژه‌اند و از این رو نمی‌توان احکامی انتزاعی دربارهٔ آنها صادر کرد؛ اما این به معنای منحصر به فرد بودن آنها نیست. روایت‌ها در حکم مطالعات موردی (نمونه پژوهی) در علم پزشکی‌اند. آنها بدون آنکه شامل اصولی تخلف‌پذیر باشند، به کنش‌گر اخلاقی (پزشک) می‌آموزند که چگونه در موارد بعدی قضاوت کند. در یک کلام، روایت‌ها به شیوهٔ خاص خود، در ما توان قضاوت صحیح اخلاقی و در نظر گرفتن ویژگی‌های هر مورد را نشان می‌دهند؛ از این رو، بهترین و طبیعی‌ترین راه انتقال معرفت اخلاقی روایت است (وینستون، 2005، ص 12).

با داشتن چنین تصویری، اهمیت اشکال مختلف روایت (داستان، فیلم، تئاتر،

نمایش نامه و بازی) در شکل‌دهی و تقویت قوه اخلاقی کودکان آشکار می‌شود. در ادامه این نوشته سعی می‌شود با پیوند زدن مفهوم روایت با مفهوم استعاره، در نهایت، به پیشنهادی عملی برای تقویت قوه اخلاقی کودکان برسیم.^۱

2. استعاره

استعاره موضوعی است که سنتاً از آن در نقد ادبی، نظریه‌های بلاغت و تا حدی فلسفه بحث شده است. تا دهه 70 میلادی روان‌شناسان و زبان‌شناسان استعاره را موضوعی جدی تلقی نکرده، پژوهش‌های مهمی در باب آن انجام نداده بودند (وینر، 1988، ص 15). اما امروزه، استعاره و کاربردهای آن، از جمله موضوعات مطرح در بسیاری از حوزه‌ها هستند؛ از فلسفه زبان و فلسفه علم گرفته تا علوم شناختی و روان‌شناسی. در این نوشته، فرصت پرداختن به موضوع استعاره و انواع بحث‌های راجع به آن نیست. هدف از این بخش ارائه تعریفی پایه از استعاره، معرفی استعاره‌های مفهومی و سرانجام، استعاره‌های غیر زبانی است.^۲

برای ارائه تعریفی پایه از استعاره فعلاً، خود را به استعاره‌های زبانی محدود می‌کنیم. یک استعاره زبانی معمولاً، از دو بخش تشکیل می‌شود: «موضوع اولیه» (که به آن

1. درباره رویکرد روایتی و جایگاه آن در روان‌شناسی و مباحث مربوط به اخلاق سؤالات بسیاری مطرح است؛ مثلاً اینکه مطالعات گیلیگن، تا چه حد، به لحاظ تجربی معتبرند و آزمایش‌ها و مصاحبه‌های بعدی، تا چه حد نتیجه‌های او را تأیید کرده‌اند؟ برخی محققان بر آن‌اند که شواهد تجربی چندان به نفع گیلیگن نبوده، تفاوت معناداری میان پسران و دختران درباره اخلاق دیده نمی‌شود. همچنین برخی تحقیقات نشان داده‌اند که تفاوت دختران و پسران در باب اخلاق، مطلق نیست و به موقعیت زمانی، فرهنگی و اجتماعی گروه مورد سؤال بستگی دارد؛ به نحوی که این شکاف، در برخی کشورهای غربی پررنگ است و در برخی کشورهای دیگر دیده نمی‌شود. (واکر، 2006) امروزه بسیاری بر این باورند که هم مردان و هم زنان، هر دو، از ترکیبی از دو الگوی اخلاق مراقبت و عدالت استفاده می‌کنند و تنها ممکن است در میزان این استفاده‌ها تفاوتی وجود داشته باشد؛ اما به سختی می‌توان ادعا کرد که همه افراد متعلق به یک جنس صرفاً، از الگوی اخلاقی واحدی استفاده می‌کنند. ما نیز در ادامه این مقاله، به همین نتیجه حداقلی قناعت خواهیم کرد و بدون مطلق دانستن نتایج گیلیگن صرفاً بر آن هستیم که او توجه ما را به یکی از مؤلفه‌های مهم در اخلاق، مؤلفه مراقبت و روایت، جلب کرده است؛ مؤلفه‌ای که گرچه مطلق نیست، بسیار مهم و حذف‌ناپذیر می‌نماید.

سؤال دیگر آن است که آیا نظام و نتایج گیلیگن رقیب و نقیضی برای نظریه‌ها و نتایج کولبرگ و پیازه هستند؟ همان گونه که بیان شد، امروزه کمتر کسی نظریات گیلیگن را توصیفی کامل و جامع از هرچه در حوزه اخلاق می‌گذرد، می‌داند و از این رو نمی‌توان به راحتی ادعا کرد نتایج گیلیگن ناقض نظریه‌های شناختی بوده‌اند. به نظر نگارنده، هنوز امکان جمع این دو رویکرد هست؛ زیرا موضوع یکی نحوه تکامل استدلال اخلاقی است و موضوع دیگری نحوه انجام کنش اخلاقی. اهمیت کار گیلیگن، در وهله نخست، جلب توجه روان‌شناسان و فیلسوفان به نقش عنصر جنسیت در اخلاق بوده است.

2. برای آشنایی با مفاهیم پایه در مبحث استعاره، برخی نظریه‌های مطرح در این حوزه، و نقش استعاره در علوم تجربی ر.ک. شیخ‌رضایی، 1388.

«چارچوب»^۱ نیز می‌گویند. و «موضوع ثانویه» (که «تأکید»^۲ نیز نامیده می‌شود). موضوع اولیه آن بخش از استعاره است که در معنای تحت‌اللفظی به کار رفته است. حال آنکه موضوع ثانویه عنصری است که معنایی غیر تحت‌اللفظی دارد و در واقع، در معنای استعاری به کار رفته است؛ برای نمونه در جمله «انسان گرگ است»، «انسان» که در معنای تحت‌اللفظی به کار رفته، موضوع اولیه و «گرگ» که در معنای استعاری به کار رفته، موضوع ثانویه است.

نظریه‌های مختلفی برای تحلیل استعاره پیشنهاد شده‌اند؛ از جمله دیدگاه جایگزینی (استعاره در واقع جایگزین یک عبارت تحت‌اللفظی است)، دیدگاه مقایسه‌ای (استعاره جایگزین یک تشبیه یا مجموعه‌ای از آنهاست) و نگاه تعاملی. در دیدگاه تعاملی که پیشنهاد بلک (1979) است، نکته اصلی آن است که ما برخی اطلاعات مربوط به موضوع ثانویه را بر حسب زمینه و متن کاربرد استعاره، انتخاب و منظم می‌کنیم (فرایند فیلتر کردن اطلاعات)، و سپس این اطلاعات را از موضوع ثانویه، به موضوع اولیه منتقل می‌کنیم. فرایند فیلتر کردن از آنجا اهمیت می‌یابد که برای جلوگیری از تناقض و نتایج نامعقول، تنها برخی وجوه موضوع ثانویه به موضوع اولیه انتقال می‌دهیم؛ برای مثال در استعاره «انسان گرگ است»، ما فقط برخی ویژگی‌های گرگ مانند درنده بودن و... را به «انسان» منتقل می‌کنیم و وجوهی از قبیل چهار پا داشتن از فیلتر ما عبور نمی‌کنند. نکته مهم در اینجا آن است که هم آنچه از موضوع اولیه به موضوع ثانویه منتقل می‌شود، و هم آنچه از موضوع ثانویه به موضوع اولیه منتقل می‌شود، بی‌پایان است. به عبارتی، هر استعاره مستعد پذیرش تعبیر و معانی بسیار متفاوتی است که در زمینه‌ها و زمان‌های مختلف می‌توانند بروز کنند.

گام بعدی در فهم استعاره «تفسیر» است. با انتقال دوسویه اطلاعات، فهم ما از موضوع اولیه و ثانویه، گسترش مفهومی و معنایی می‌یابد؛ به عبارتی، از طریق تعامل میان این دو عنصر، اکنون به فهم و شناختی می‌رسیم که جز از راه این تعامل نمی‌توان به آن دست یافت. این فهم و معنای تازه امری نوظهور است که فرای فهم پیشین ما از دو موضوع اولیه و ثانویه است. این فهم که فقط در صورت وجود کلیت استعاره (نه

1. frame

2. focus

وجود تک تک اجزاء آن) حاصل می شود، فهمی به کل وابسته است که فقط در سطح کل خود را نشان می دهد.

صرف نظر از جزئیات فراوان مدل تعاملی، آنچه در بحث فعلی ما به کار می آید، آن است که طبق دیدگاه تعاملی، استعاره در واقع وسیله‌ای است که به کمک آن، به موضوع اولیه «از خلال» / «به وسیله» موضوع ثانویه نگاه می کنیم؛ به عبارتی استعاره دعوتی است از ما تا به برخی وجوه کمتر آشنای موضوع اولیه (در مثال ما انسان)، از طریق عینک و فیلتر موضوع ثانویه (گرگ) نگاه کنیم. استعاره فرایندی است که در آن، به موضوع اولیه «به مثابه» امری نگاه می کنیم که از خلال موضوع ثانویه نگریسته می شود. خواهیم دید که همین ویژگی «دیدن به مثابه» («دیدن از خلال» / «چنانکه گویی...»)، ارزش و اهمیت خاصی در بحث اخلاق دارد.

مدل های تحلیل استعاره که نام بردیم، در عنوان «مدل های سمانتیکی (معناشناختی)» دسته بندی می شوند. منظور از این نام گذاری آن است که طبق این مدل ها، استعاره نوع خاصی جمله است که به واسطه ویژگی های نحوی و معناشناختی اش می توان آن را بازشناسی کرد. در مقابل، «دیدگاه پراگماتیک» قرار دارد که نکته اصلی آن، این است که بسیاری از استعاره ها شکل نحوی یا معناشناختی خاصی ندارند، بلکه جمله های عادی زبان روزمره اند که در زمینه هایی خاص، در حکم استعاره تلقی می شوند. برای نمونه جمله عادی و درست ساخت «همسایه من جادوگر است» که هیچ نشانه ویژه نحوی یا معناشناختی ندارد، در متن و سیاقی خاص می تواند معنای استعاری بدهد؛ مثلاً وقتی صداهای عجیبی از خانه همسایه من شنیده می شوند، ممکن است چنین جمله ای را به کار برم و مقصود واقعی من از آن، جادوگر بودن همسایه نباشد، بلکه عجیب بودن شخصیت او باشد. به همین دلیل، در نگاه پراگماتیک، آنچه مشخصه استعاره است، زمینه و سیاق آن است. متن و سیاق نشان می دهند که گوینده جمله ای استعاری مد نظر دارد. هر گاه معنای مورد نظر گوینده از معنای تحت اللفظی جمله متفاوت باشد، با استعاره روبه رو هستیم. خواهیم دید که نگاه پراگماتیک به استعاره می تواند در بحث های اخلاقی امکانات فراوانی در اختیار ما قرار دهد.

اکنون دامنه بحث را گسترده تر می کنیم و به سراغ استعاره های غیر کلامی می رویم. کاربرد استعاره در زندگی ما، فراتر از آرایه های زبانی است. درست است که استعاره های

زبانی بسیار فراوان‌اند و در هر رشته و زمینه‌ای می‌توان رد آنها را گرفت، اما کاربرد استعاره به زبان محدود نمی‌شود. یکی از مهم‌ترین و بدیع‌ترین دیدگاه‌ها در مورد استعاره، متعلق به لیکاف¹ (2003) است که طبق آن، استعاره امری فراتر از الگویی زبانی است و یا در واقع، با استعاره‌های مفهومی سر و کار داریم؛ به آن معنا که به لحاظ شناختی چنان هستیم که برخی مفاهیم را از خلال (از طریق/ به واسطه) برخی مفاهیم دیگر درک کرده، به دست می‌آوریم. برای نمونه، فهم و دریافت ما از حس و مفهوم عشق، از طریق (از خلال) مفهوم آتش است. «عشق آتش است». استعاره‌ای مفهومی است که کمک می‌کند مفهوم حسی و وصف‌ناپذیر عشق را به کمک شیئی مادی درک کنیم. استعاره‌هایی مانند «زمان رود است»، «زندگی داستان است»، «سیاست جنگ است» و «میل جنسی آتش است» نیز همین‌گونه هستند. مشاهده می‌شود که در اینجا، کارکرد اصلی استعاره یعنی دیدن/درک کردن چیزی به مثابه چیز دیگر دقیقاً وجود دارد. اکنون با داشتن این چارچوب، عجیب نخواهد بود، اگر این استعاره‌های مفهومی افزون بر زبان، خود را در شیوه‌های غیر زبانی نیز نمودار سازند، و این همان جایی است که با استعاره‌های غیر زبانی روبه‌رو می‌شویم. برای نمونه، در مجسمه‌سازی ممکن است مجسمه دو دلداده، به صورت دو شیء به هم پیوندخورده یا دو شیئی که یکی درون دیگری قرار دارد، ساخته شود. این ترکیب در واقع، نمود تجسمی این استعاره مفهومی است که «عشق وحدت است». نمونه‌ای دیگر اینکه ممکن است زندگی قهرمان یک فیلم، در قالب یک روز نشان داده شود؛ یعنی زندگی او، در صبحی آغاز شود و در غروب آن روز پایان یابد. این ترکیب در واقع، صورت بصری و غیر کلامی این استعاره مفهومی است که «زندگی یک روز است» (کوویکسس، 2002، ص 57-65).

3. بازی، نقش و استعاره توسعه‌یافته

بازی از جمله مهم‌ترین موضوعاتی است که روان‌شناسان بحث‌های گوناگونی درباره آن طرح کرده‌اند؛ از تقسیم‌بندی بازی‌ها گرفته تا نقش بازی در فرایند رشد و ویژگی‌های بازی‌های گوناگون (اسمیت، 2000، ص 79-96). ما در این قسمت، بدون ورود به ادبیات پربار این حوزه، فقط به ارائه تعریفی نسبتاً جدیدتر از بازی می‌پردازیم

1. Lakoff

که با تعریف‌های سنتی آن متفاوت است و سپس به نوع خاصی از بازی‌ها (بازی‌های وانمودی) خواهیم پرداخت و به ربط آنها با مفهوم استعاره اشاره خواهیم کرد.

ادمیستون¹ (2008، ص 5-8) معتقد است یکی از تلقی‌های اشتباه در باب مفهوم بازی آن است که هم در ادبیات تخصصی این موضوع و هم در صحبت‌های روزمره، بازی معمولاً در یک تقسیم‌بندی دوگانه عرضه می‌شود: بازی / زندگی واقعی. به عبارتی بازی امری خاص، غیر عقلانی، تفریحی و در یک کلام متفاوت از زندگی واقعی و جدی متفاوت است. در نتیجه این تقسیم‌بندی، فعالیت‌های افراد (چه کودک و چه بزرگسال) یا در مقوله بازی یا خارج از حوزه بازی و در مقوله زندگی جدی روزمره قرار دارند. این تقسیم‌بندی دوگانه باعث می‌شود تعریف بازی عمدتاً با مفاهیم سلبی ساخته شود: بازی کار نیست؛ بازی واقعی نیست؛ بازی جدی نیست؛ بازی مولد نیست و غیره. آشکار است که چنین تعریف‌هایی سلبی می‌توانند به راحتی به این حکم بینجامند که بازی مهم نیست. ادامه طبیعی این فکر می‌تواند به این عقیده رایج بزرگسالان بینجامد که بازی فقط تا آنجا مهم است که نقش و کارکردی در تسهیل رشد کودک داشته باشد. به عبارتی، دیدگاهی که طبق آن، تنها هدف بازی تقویت و رشد ویژگی‌هایی است که کودک در زندگی آینده خود، به آنها احتیاج آشکار و مبرم دارد؛ اموری از قبیل تقویت قوای جسمانی، تقویت قوه استدلال و

ادمیستون به درستی اشاره می‌کند که در نتیجه این نگاه کارکردی به بازی، بزرگسالان بازی‌هایی را که در آنها، کودکان نقش‌های مثبتی مانند پزشک مهربان، آتش‌نشان شجاع، آشپز ماهر و... دارند، قبول و تأیید می‌کنند و بازی‌هایی را که در آنها، کودک نقشی منفی و کم‌ارزش، از قبیل مهاجم، قاتل، حیوان وحشی و... ایفا کند، قبول نخواهند کرد. در برابر این تعریف سنتی از مفهوم بازی که به چنین نتایجی می‌انجامد، ادمیستون با بهره‌گیری از ادبیات جدیدتری که حول مفهوم و ماهیت بازی شکل گرفته است، تعریفی جدید ارائه می‌کند. از نگاه او، تقسیم‌بندی دوگانه بازی/غیر بازی چندان پذیرفتنی نیست، بلکه باید از پیوستاری میان آن چیزهایی که بیشتر بازی به حساب می‌آیند و آن چیزهایی که کمتر بازی محسوب می‌شوند، سخن گفت (همان، ص 8-9).

نکته دیگر آنکه اصولاً، بازی را نباید بر اساس محتوای یک فعالیت تعریف کرد،

1. Edmiston

بلکه تعریف مناسب‌تر، بر حسب «حس و حال» (حالت / مد) آن فعالیت است. هرگاه ما گرایش (نگرش / حس و حال) بازی داشته باشیم، فارغ از آنکه کاری که می‌کنیم چیست، در حال بازی هستیم، و در مقابل، هرگاه حس و حال و نگرش ما نگرش بقا باشد، از بازی فاصله گرفته ایم. به عبارتی، نکته بسیار مهمی که در واقع، پیوندزنده بحث بازی با بحث قبلی ما درباره استعاره است، آن است که طبق این تعریف، هرگاه متوجه باشیم که آنچه از کار خود مراد می‌کنیم، از کاری که در واقع مشغول انجام آن هستیم، متفاوت است، در فضای بازی قرار داریم؛ اما هرگاه، معنای مورد نظر ما از یک کار، دقیقاً همان عملی باشد که انجام می‌دهیم، بازی نمی‌کنیم. مثلاً زمانی که مشغول پختن غذا برای خوردن آن هستیم، کاری که می‌کنیم، معنایی تحت‌اللفظی دارد و ما در فضای بازی نیستیم؛ اما زمانی که هدف از پختن غذا هم صحبتی با کسی یا پر کردن وقت است، از معنای تحت‌اللفظی فاصله گرفته و به معنای استعاری عمل نزدیک شده‌ایم و بنابراین، به مفهوم بازی نزدیک‌تر هستیم.

تا اینجا روشن است که ارتباطی میان استعاره و بازی وجود دارد. همان‌گونه که در تلقی پراگماتیک از استعاره، معرف استعاره و عناصر زمینه‌ای بودند و نه صورت ظاهری آن، و جمله واحدی می‌توانست در دو زمینه مختلف، یک بار استعاره باشد و یک بار نباشد، در مورد بازی هم، آنچه نشان‌دهنده بازی است، نگرش ما به عمل است؛ نه خود آن. یک عمل با نگرش بازی‌نگر بازی است و همان عمل با نگرش بقانگر بازی نخواهد بود.

اما ارتباط بازی و استعاره محدود به این مورد نیست. دقیقاً همان‌گونه که در استعاره مفهوم «چنان که گویی...» مهم است، در بازی نیز این مؤلفه وجود دارد. بازی یعنی برخورداری از حس و حال ویژه‌ای که طی آن، با فعالیت پیش روی خود چنان روبه‌رو می‌شویم که گویی چیزی دیگر است. اما افزون بر این ارتباط‌های عمومی میان مفهوم بازی و مفهوم استعاره، نوع از بازی هست که ارتباط محکم‌تری با استعاره دارد. در میان دسته‌بندی‌های مختلف بازی‌ها، بازی «وانمودی»¹ (تظاهری) نیز وجود دارد که منظور از آن، مواردی است که کودک یا بزرگسال در نقش خاصی فرو می‌رود و چنان

1. pretend play

عمل می‌کند که گویی، واقعاً صاحب آن نقش است. برای مثال کودکی که وانمود می‌کند در حال شیر دادن به عروسک است، مشغول یک بازی وانمودی است؛ زیرا وانمود می‌کند که گویی مادر است و عروسک فرزندش. اکنون به روشنی می‌توان ارتباط این نوع بازی‌ها را با استعاره دید. گفتیم که در استعاره، اصل مهم، دیدن و درک چیزی از خلال یا به واسطه چیزی دیگر است. در بازی‌های وانمودی نیز، دقیقاً این اتفاق در حال رخ دادن است. بازیگر (کودک) با فرو رفتن در نقشی خاص، جهان و پیرامون خود را از خلال (با فیلتر) نقشی می‌بیند که در آن فرو رفته است. کودکی که در حال ایفای نقش مادر است، جهان و پیرامون خود را از خلال چشم مادرمی‌بیند و کودکی که در نقش شیر فرو رفته است، جهان، خانواده، غذا و اطراف خود را از منظر یک شیر می‌بیند. در واقع، بازی‌های وانمودی نوعی استعاره‌های توسعه‌یافته‌اند که در آنها، بازیگر جهان را از خلال نقشی می‌بیند که در آن فرو رفته است.

4. نتیجه‌گیری

اکنون بحث‌های طرح‌شده در قسمت‌های پیش را کنار یکدیگر قرار می‌دهیم تا ببینیم از ترکیب آنها، به چه پیشنهادی کاربردی در حوزه اخلاق می‌توانیم برسیم. دیدیم که در دیدگاه‌های روایت‌محور، کسب و آموزش اخلاق، نه از راه فرمان‌های بزرگسالان و نه صرفاً از راه استدلال‌های اخلاقی انتزاعی، بلکه از راه روایت‌ها انجام می‌شود. شرط لازم برای اخلاقی عمل کردن، گوش دادن به داستان‌ها و صدهای اخلاقی پیرامونمان است؛ اینکه خود را در بافت، شبکه احساسی و روابط اجتماعی آنها قرار دهیم و آن‌گاه، با در نظر گرفتن نظرهای دیگران، با آنها به نحوی اخلاقی تعامل کنیم. روایت‌ها، چه آنها که از سنت به ما رسیده‌اند و حاصل تأملات اخلاقی صورت‌بندی‌نشده نیاکان ما هستند، چه آنها که در روزگار ما خلق می‌شوند، و چه آنها که حاصل تجربه زیسته افراد پیرامون ما، مهم‌ترین وسیله و راه آموزش تفکر اخلاقی هستند. برای کنش اخلاقی باید به روایت دیگران گوش سپرد؛ خود را در نقش آنان قرار داد و آن‌گاه، با در نظر گرفتن ویژگی‌های هر مورد تصمیم گرفت. آشکار است که در اینجا، توان ایفای نقش، توان دیدن خود به جای دیگران، توان نگاه کردن به جهان و موقعیت‌های اخلاقی از منظر دیگر شرکت‌کنندگان بسیار مهم است. هرچه بیشتر از منظر دیگران به وضعیت

پیش رو بنگریم، تصمیم‌های ما مراقبانه‌تر و اخلاقی‌تر خواهند بود. سنگ بنای کنش اخلاقی، توان قرار دادن خود در موقعیت‌های فرضی و نگاه کردن به رویدادها، از منظر دیگران است. این همان خصلتی است که استعاره ما را به آن مجهز می‌کند. استعاره این توان را به ما می‌دهد که از منظر چیزی، به چیزی دیگر بنگریم؛ اما از آنجا که درک استعاره‌های زبانی و روایت‌های مکتوب یا شفاهی، نیازمند پاره‌ای توانایی‌های شناختی و ذهنی است و کودکان، حد اقل تا سنینی خاص نمی‌توانند استعاره‌ها و روایت‌ها را درک کنند (وینر و دیگران، 1988)، برای تقویت قوه اخلاقی آنها می‌توان از استعاره‌های توسعه‌یافته و بازی‌های وانمودی استفاده کرد. فرو رفتن در نقش دیگر افراد، اشیا و حیوانات، افزون بر آنکه جنبه‌ای تفریحی برای کودک دارد، در صورت تکرار و تداوم، این توان را به او می‌دهد که خود را جای دیگران قرار دهد. دیدن جهان و رویدادها از منظر دیگران، محدود به نقش‌های مثبت و کارکردی نیست. کودکی که در نقش فرد مهاجم فرو می‌رود و دیگران را از این منظر می‌بیند، می‌تواند در دوره‌های اخلاقی آینده، خود را جای فرد مهاجم نیز بگذارد. این رفت و برگشت میان نقش‌های مختلف، این تعویض «خود»های اخلاقی، این نگاه کردن به جهان از دورنماهای متنوع و خلاصه این گوناگونی «دیدن به مثابه»ها، مهم‌ترین وسیله توسعه قوه اخلاقی کودک است. در ابتدا، بازی و آن گاه، ادبیات و شکل‌های پیچیده‌تر روایت می‌توانند به اخلاقی عمل کردن افراد کمک کنند.¹

1. برای مطالعه نمونه‌ای بسیار خواندنی، ملموس و جدید از کاربرد این رویکرد ر. ک. ادمیستون، 2008 که در آن، مؤلف حاصل بازی‌های خود را با پسرش، از هجده ماهگی تا هفت سالگی، به انضمام نگرشی نظری در باب نسبت بازی و شکل‌گیری شخصیت اخلاقی کودک شرح داده است؛ همچنین ر. ک. وینستون، 2005 که بحثی مشابه در زمینه نمایش‌نامه‌ها پی‌گرفته است.

ب

برک، لورا (1387). *روان‌شناسی رشد*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، ارسباران، ج

2

پیاژه، ژان (1379). *قضاوت‌های اخلاقی کودکان*، ترجمه محمدعلی امیری، تهران، نشر نی.

_____ (1383). *معرفت‌شناسی تکوینی*، ترجمه عباس بخشی-پور، تبریز، دانشگاه

تبریز، مؤسسه تحقیقاتی علوم اسلامی - انسانی.

شیخ‌رضایی، حسین (1388). «استعاره و علم تجربی»، فصلنامه *اندیشه دینی*، ش 30، ص 57-74.

کریمی، عبدالعظیم (1385). *مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک (با تأکید بر*

رویکردهای تحولی) روان‌شناسی رشد، تهران، عابد.

Black, M (1979). "More about Metaphor", A. Ortony, (Ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 19-43.

Edmiston, B(2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*, Routledge.

Gilligan, C (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Kovecses, S (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford University Press.

Lakoff, G. & M Johnson (2003). *Metaphors We Live*, London, The University of Chicago Press.

Lapsley, D. K (2006). "Moral Stage Theory", M Killen, & J. Smetana, , G. (Eds.), *Handbook of Moral Development*, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, p. 37-66.

MacIntyre, A (1981). *After Virtue*, London, Duckworth.

Mullins, M. M (2008a). "Gilligan, Carol", F. C. Power, et al. (Eds.), *Moral Education: A Handbook*, Praeger Publishers, p. 196-197.

_____ (2008b). "Kohlberg, Lawrence", F. C. Power, et al. (Eds.), *Moral Education: A Handbook*, Praeger Publishers, p. 249-251.

- Schrader, D. E (2008). "Cognitive Moral Development", F. C. Power, *et al.* (Eds.), *Moral Education: A Handbook*, Praeger Publishers, p. 86-89.
- Smith, S (2000). "Children at play", Mills, J. & R. Mills (Eds.), *Childhood Studies, A Reader in perspectives of childhood*, Routledge, p. 79-96.
- Tappan, M. B (2008). "Narrative/Hermeneutic Approach", F. C. Power, *et al.* (Eds.), *Moral Education: A Handbook*, Praeger Publishers, p. 308-310.
- Walker, L. J (2006). "Gender and Morality" M. Killen & J., G. Smetana, (Eds.), *Handbook of Moral Development*, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, p. 93-115.
- Winner, E (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- _____ & *et al* (1988). "Children's Understanding of Nonliteral Language", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 22, No. 1, Special Issue: Art, Mind, and Education, p. 51-63.
- Winston, J (2005). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, The Falmer Press, (A member of the Taylor & Francis Group).