

## تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار

Virtue Ethics in Moral Education from  
the Viewpoint of David Carr

ابوالفضل غفاری - دکتر خسرو باقری نوع‌پرست

دانشگاه تربیت مدرس

### چکیده

رویکرد فضیلت در تربیت اخلاقی که سابقه آن به ارسطو می‌رسد، در دهه‌های اخیر دوباره احیا گردیده است. در این مقاله جایگاه فضیلت‌گرایی در برابر رویکردهای سازگاری و استقلال مشخص شده، آنگاه مبانی طبیعت‌گرایانه، جمع‌گرایانه و عینیت‌گرایانه آن مطرح گردیده و معیارهای تمایز (به ویژه منشی بودن) آن از رویکردهای دیگر، بیان شده است. سپس با توجه به آرای ارسطو، به برتری تبیین این رویکرد در قبال مسأله ضعف اخلاقی اشاره شده است. در نهایت از مهارت‌آموزی، سرمشق‌دهی و حکایت به عنوان روش‌های مقبول فضیلت‌گرایی یاد شده و نقش

معلم و مشارکت خانه و مدرسه در امر تربیت اخلاقی، مورد تأکید قرار گرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت اخلاقی، اخلاق فضیلت، فضیلت‌گرایی، ارسطو، دیوید کار.

### درآمد

رویکرد فضیلت به تربیت اخلاقی نسبت به بسیاری از رویکردهای دیگر، تقدم تاریخی دارد. اندیشه‌های سقراط<sup>۱</sup>، افلاطون<sup>۲</sup> و به ویژه ارسطو<sup>۳</sup> در زمینه فضایل، از سرچشمه‌های نخستین اخلاق فضیلت است. سقراط به عنوان پدر نظریه فضیلت معتقد بود که میان دانش و فضیلت پیوندی وثیق وجود دارد و در ضمن هر انسانی قادر است فضیلت را در نهاد خود بیابد. (نقیب‌زاده، ۱۳۷۲، ص ۱۶). افلاطون در تکمیل دیدگاه استاد خود، فضیلت‌های چهارگانه «دانایی»، «خویش‌داری»، «دلیری» و «دادگری» را معرفی می‌کند و دانایی را رفیع‌ترین فضیلت می‌داند. (افلاطون، ترجمه لطفی، ۱۳۵۷، کتاب چهارم، بخش‌های ۴۴۱ - ۴۴۴). نظر ارسطو که واضح نظریه حد وسط<sup>۴</sup> می‌باشد، در سه قسمت اصلی قابل مطالعه است: الف) غایت نهایی عمل انسان، سعادت است. ب) سعادت، از عمل منطبق با عقل شکل می‌گیرد. ج) عمل کردن مطابق با عقل، جنبه متمایز کننده همه فضایل است. (نورمن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸، ص ۲۸).

۱ - Socrates .

۲ - Plato .

۳ - Aristotle .

۴ - Theory of Mean .

۵ - Richard Norman .

در یونان باستان، اخلاق فضیلت، رویکرد اخلاقی غالب به شمار می‌رفت؛ از این رو سخن گفتن از فضایل مترادف با سخن گفتن از اخلاق بود. لکن همراه با تحولات فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و دینی، اندیشه‌های نوی نیز در فلسفه و به تبع آن در فلسفه اخلاق، پدیدار گشت. در شرایط جدید، دیگر نظریه فضیلت تنها نظریه اخلاقی مقبول به شمار نمی‌رفت و حتی تحت الشعاع نظریه‌های دیگر همچون سودگرایی<sup>۱</sup>، عاطفه‌گرایی<sup>۲</sup> و تکلیف‌گرایی کانت<sup>۳</sup> قرار گرفت.

اما در قرن گذشته با توجه و علاقه افرادی چون السدیر مک‌این‌تایر<sup>۴</sup>، مری وارنوک<sup>۵</sup>، ویلیام فرانکنا<sup>۶</sup>، فیلیپا فوت<sup>۷</sup> و میشل اسلوت<sup>۸</sup> این رویکرد دوباره احیا شد. البته چون کار این افراد با کار نافذ و تأثیرگذار کولبرگ همزمان بود، در ابتدا توفیق چندانی در جلب توجه افکار افراد علاقمند در این حوزه به دست نیاورد؛ اما به تدریج با پیدا شدن حامیان جدی برای آن که همزمان نسبت به دیدگاه فضیلت‌گرای ارسطو نیز علاقه نشان می‌دادند، امروزه نظریه بنیادی اخلاق فضیلت در فلسفه و رویکرد کاربردی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا در تعلیم و تربیت، از دیدگاه‌های شناخته شده است و رقیبی جدی برای دیگر نظریه‌ها به شمار می‌رود.

یکی از هواداران جدی و معاصر رویکرد فضیلت دیوید کار (۱۹۴۴) است. وی از این لحاظ که علاقمند به کاربردی نظریه فضیلت در باب مسایل تربیت اخلاقی است،

۱ - Utilitarianism Kant .

۲ - Emotivism .

۳ - Deontologism .

۴ - Alasdair Chalmers Macintyre .

۵ - Mary Warnock .

۶ - William Frankena .

۷ - Philippa Foot .

۸ - Michael Slote .

فیلسوفی تربیتی به شمار می‌آید. او دانشیار بخش «نظریه و عمل تربیتی» در مؤسسه موری هاوس<sup>۱</sup> دانشگاه ادینبورگ<sup>۲</sup> اسکاتلند، و نیز سخنوری ملی و بین‌المللی است. از جمله آثار وی می‌توان از کتاب «پرورش فضایل»<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، و کتاب «حرفه‌گرایی تربیتی و مسایل اخلاقی در تدریس»<sup>۴</sup> (۱۹۹۹)، و مقالات فراوان در مجلات فلسفی و تربیتی، ویرایش کتاب «تربیت، دانش و حقیقت»<sup>۵</sup> (۱۹۹۸ الف) و ویرایش مشترک کتاب «اخلاق فضیلت و تربیت اخلاقی»<sup>۶</sup> (۱۹۹۹)، نام برد.

### سه رویکرد نسبت به تربیت اخلاقی

از نظر دیوید کار به سختی می‌توان نظریه منسجمی از تعلیم و تربیت را سراغ گرفت که در نهایت در یک نظریه عینی و جهانی ارزش، زمینه نداشته باشد. وی معتقد است ماهیت حرفه معلم یا پرورشکار این است که با ترویج و ارتقای ارزش‌ها مربوط و به آنها متعهد باشد؛ یعنی کمک به کودکان که در پی خوبتر شدن و زندگی‌های ارزشمندتر باشند. (کار، ۱۹۹۳ الف، ص ۳)

رویکرد فضیلت در واقع واکنشی از سوی برخی از فیلسوفان اخلاقی جدید موسوم به نوطبیعت‌گرایان<sup>۷</sup>، نسبت به دیدگاه‌های اخلاقی فردگرا از نوع توصیه‌گرا<sup>۸</sup> است. از دید این فلاسفه، معیار «خوب» یا «اخلاقی» نامیدن یک فعل، پیوند آن با

۱ - Moray House Institute .

۲ - Edinburgh University .

3- Educating the Virtues .

۴ - Educational Professionalism and Ethical Issues in Teaching .

۵ - Education Knowledge and Truth .

۶ - Virtue Ethics and Moral Education .

۷ - Neo – Naturalists .

۸ - Prescriptivist .

ندای وجدان و تصمیم فردی نیست و بنابر این مفاهیم تکلیف و الزام نیز، اهمیت ثانوی دارند. بنابراین دیدگاه فضیلت‌گرای جدید، از دو منبع اندیشه متأثر است: یکی اندیشه‌های ارسطو و دیگری طبیعت‌گرایی جدید یا توصیف‌گرایی<sup>۱</sup> که در برابر توصیه‌گرایی قرار می‌گیرد. (کار، ۱۹۸۳، ص ۴۶). همچنین دیوید کار، طرفداران رویکرد فضیلت را متأثر از نظریه پردازان پساتحلیلی<sup>۲</sup> معاصر و نظریه پردازان اجتماعی و اخلاقی کمونیستی و مجذوب ارسطو معرفی می‌کند. (کار، ۱۹۹۶، صص ۳۵۳ - ۳۵۴). دیوید کار در مقاله «سه رویکرد نسبت به تربیت اخلاقی» (۱۹۸۳)، ابتدا دو رویکرد را معرفی می‌کند که از نظر برخی، تنها گزینه‌های موجود در زمینه تربیت اخلاقی هستند و پس از استدلال در این باره که رویکرد فضیلت، رویکردی متمایز از آن دو در زمینه تربیت اخلاقی است، به معرفی این رویکرد می‌پردازد. از نظر وی رویکرد نخست یعنی رویکرد سازگاری<sup>۳</sup>، از طریق شرطی سازی و تلقین، انقیاد و همرنگی را پرورش می‌دهد و تربیت اخلاقی در این رویکرد در واقع نوعی تربیت اجتماعی است که در صدد انتقال باورها و ارزش‌های اجتماعی به فرد می‌باشد. از نظر دیوید کار، نه همرنگی، سازگاری و تقلید را می‌توان تربیت اخلاقی محسوب کرد و نه تلقین (که سازگاری می‌تواند متضمن آن باشد) روش مناسبی برای تربیت اخلاقی است. رویکرد دوم یعنی رویکرد استقلال<sup>۴</sup> بر خودمختاری و تصمیم عقلایی و آزادانه فرد تأکید دارد. از نظر دیوید کار، این رویکرد در واقع واکنشی به رویکرد سازگاری یا انقیاد بوده است. از جمله انتقادهای مطرح شده نسبت به رویکرد

۱ - Descriptivism .

۲ - Post - analytic .

۳ - the Approach of Adaptation .

۴ - the Approach of Autonomy .

استقلال، یکی این است که بیش از آنکه بر رفتار و عمل اخلاقی تأکید داشته باشد، توانایی قضاوت و داوری اخلاقی فرد را مهم تلقی می‌کند؛ در حالی که در تربیت اخلاقی ارتقای رفتار اخلاقی، بیش از استدلال اخلاقی اهمیت دارد و دیگر اینکه اخلاق را نمی‌توان تابع قضاوت فردی دانست. بطور کلی این رویکرد در پر کردن شکاف میان اندیشه و عمل اخلاقی شکست می‌خورد. (کار، ۱۹۸۳، صص ۳۹ - ۴۵).

با توجه به اینکه تربیت سازگاری‌گرا بر القای باورهای مصوب اجتماع از طریق عادت دادن (تلقین و شرطی سازی) مبتنی است، تربیت استقلال‌گرا بر پرورش مهارت‌های استدلال عملی و تصمیم‌گیری اخلاقی متمرکز است و تربیت فضیلت‌گرا، استدلال، اراده، عاطفه و رفتار را با هم مد نظر قرار می‌دهد، می‌توان ملاحظه کرد که تربیت فضیلت‌گرا از جامعیت بیشتری برخوردار است.

وجوه تشابه رویکرد فضیلت با رویکرد سازگاری عبارتند از: تأکید بر رفتار اخلاقی تا اندیشه و اعتقاد به روبرو ساختن کودک با امور واقع در جریان تربیت اخلاقی. همچنین رویکرد فضیلت با رویکرد استقلال از لحاظ اهمیت دادن به توسعه استدلال اخلاقی و آزادی انتخاب و متمایز ساختن تربیت اخلاقی از مهارت آموزی و تلقین مشابهت دارد. با وجود این مشابهت‌ها رویکرد فضیلت میانه مناسبی برای آن دو می‌باشد؛ زیرا به جای تأکید صرف بر رفتار اخلاقی یا استدلال اخلاقی، منش فرد را که بر حسب نگرش‌ها و رفتار او با هم معین می‌شود، معیار سنجش فرهیختگی اخلاقی فرد قرار می‌دهد. رویکرد فضیلت میان عناصر مهم استدلال صحیح و رفتار درست - که هر دو برای اخلاق حیاتی هستند - و انگیزش صحیح، در یک برداشت منسجم از زندگی اخلاقی، اتحاد برقرار می‌کند و از این رو رویکرد فضیلت، برداشت دقیق‌تری از زندگی و تربیت اخلاقی است. (کار، ۱۹۸۳، صص ۴۶ - ۵۱).

### طبیعت‌گرایی، جمع‌گرایی<sup>۱</sup> و عینیت‌گرایی در اخلاق فضیلت

طبق نظر هالدین<sup>۲</sup> (به نقل از کار، ۱۹۹۹، ص ۲۴۷)، علاقه به اخلاق فضیلت پس از جنگ جهانی دوم، از طبیعت‌گرایی اخلاقی جدیدی آغاز شد که در واکنش به سخت‌کیشی<sup>۳</sup> های ناشناختی‌گرای<sup>۴</sup> عاطفه‌گرایی و توصیه‌گرایی برانگیخته شده بود. علاوه بر این، رویکرد نظری فضیلت، نه کاستی‌های انگیزشی رویکرد تحولی – شناختی را داشت و نه به ذهنی‌گرایی<sup>۵</sup> و نسبی‌گرایی<sup>۶</sup> این رویکرد یا رویکردهای دیگر آلوده بود. این فضیلت‌گرایی ارسطومدار طبیعت‌گرا – و البته مخالف با هر نوع طبیعت‌گرایی پیامدگرا<sup>۷</sup> – مبتنی بر این بود که فضایل، جنبه‌های عینی منش و رفتار انسان و ضروری برای شکوفایی وی هستند؛ بدون اینکه ترجیحات شخصی یا وابستگی‌های فرهنگی محلی در آنها لحاظ شده باشد. شعار آن این بود، “همانگونه که گزیدن لازمهٔ زنبور است فضیلت لازمهٔ انسان است”؛ به بیان دیگر چنانکه نیش عقرب از طبیعت و نه از کینه‌ورزی او نشأت می‌یابد، فضیلت‌جویی در انسان امری طبیعی است.

اما توسعه‌های متأخرتر پسانوگرا<sup>۸</sup> یا جمع‌گرا در اخلاق فضیلت بطور مثال

۱ - جمع‌گرایی (Communitarainism) در فرهنگ لغت فلسفه آکسفورد این چنین تعریف شده است: الگویی از سازمان سیاسی که بر الزامات (قیود، روابط) عاطفه، خویشاوندی، و مفهومی از هدف و سنت مشترک تأکید می‌کند، همچنین با اخلاق ناچیز الزامات قراردادی که در تجمع آزادانه افراد به کار رفته است مخالفت می‌کند. (بلکبرن، ۱۹۹۶، ص ۷۰).

۲ - Haldain .

۳ - Orthodoxies .

۴ - Noncognitivist .

۵ - Subjectivism .

۶ - Relativism .

۷ - Consequentialist .

۸ - Postmodern .

توسط مک‌اینتایر (۱۹۸۱)، با این دفاع طبیعت‌گرای اولیه از فضایل متفاوتند. به نظر دیوید کار، از آرای مک‌اینتایر چنین استنباط می‌شود که تربیت اخلاقی تنها در جاهایی چون خانه و مدرسه به عنوان مدعیان اصلی شکل‌دهی اخلاقی افراد و پرورش و تقویت مجموعه مشترکی از ارزش‌های اخلاقی مربوط، قابل تعقیب است. اما دیوید کار همگام با ناسباوم<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) معتقد است، ضمن اعتقاد به لزوم پرورش فضایل در زمینه فرهنگی ویژه، می‌توان پرورش ظرفیت انتقادی برای ارزیابی عینی زمینه اجتماعی را در اکتساب مطلوب فضایل حیاتی قلمداد کرد. لذا می‌توان گفت اخلاق فضیلت به روایتی از جمع‌گرایی که لزوماً نسبی‌گرا نیست وفادار است. پس “غایت کلی می‌تواند خوردن کیک آزادی‌خواه<sup>۲</sup> باشد؛ اما بطور جمع‌گرایانه” (کار، ۱۹۹۹، صص ۲۴۷ - ۲۴۹).

اصولاً در بحث اقتدار و آزادی در زمینه تربیت اخلاقی، معمولاً پرورشکاران یا رویکردی پدرسالار<sup>۳</sup> اتخاذ می‌کنند و یا به چشم‌انداز آزادی‌خواه‌گرایی نشان می‌دهند؛ دیوید کار معتقد است لزومی ندارد که پرورشکاران خود را در چنین قطبیتی گرفتار ببینند. در ضمن وی دیدگاه‌های فوق را مورد نقد قرار می‌دهد. از نظر وی، در پدرسالاری پیش‌فرضی وجود دارد مبنی بر اینکه ما می‌توانیم دانشی داشته باشیم راجع به اینکه کدام داوری‌های ارزشی صحیح هستند؛ این امر احتمال دارد به داوری درست و غلط حداقل در مورد برخی داوری‌های ارزشی منجر شود. پیامد چنین امری نیز می‌تواند این باشد که پس ما حق یا تکلیف داریم که نظر تمام کسانی را که به اصطلاح حقیقت را قبول ندارند محدود یا سرکوب کنیم. در تفکر آزادی‌خواه نیز

۱ - M . Nussbaum .

۲ - Liberal .

۳ - Paternalist .

فرضی در نقطهٔ مقابل وجود دارد مبنی بر اینکه چون ارزش‌های شخصی نسبت به ارزش‌های عمومی ترجیح دارد، این به نفع آزادی فردی وجدان و کردار است؛ لذا دلایلی عینی برای اصرار بر برتری برخی ارزش‌ها بر برخی دیگر وجود ندارد.

اما از نظر دیوید کار، دیدگاه جمع‌گرا به عنوان شق سوم، عاری از اشکالات فوق و با عقل سلیم سازگارتر است. بر این اساس، معلم به عنوان شخص مسؤوَل در تربیت ارزشی دانش‌آموزان، نه ارزش‌های خود را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کند و نه معتقد به برابری همهٔ ارزش‌هاست؛ بلکه او در وهلهٔ اول خودش دارای تعهدات و شایستگی‌های ارزشی قوی و معینی نظیر امانت، صداقت، تحمل، غمخواری، مهربانی، گشودگی و پذیرندگی است که بر اساسی تأملی بنا شده‌اند. بر این اساس، اثر بخشی سخن معلم نیز منوط به آشکارسازی آن سخنان در رفتار خودش است؛ به قول معروف دو صد گفته چون نیم کردار نیست. بطور خلاصه، معلم مؤثر ارزش‌های اخلاقی، کسی است که ضمن تعهد و اشتیاق نسبت به آرمان‌ها و ضوابط اخلاقی معین، آمادگی پذیرش صادقانهٔ شکست‌ها و نقطه‌ضعف‌هایش را دارد و متظاهرانه خود را مصون از خطا و لغزش معرفی نمی‌کند. (کار، ۱۹۹۳، ب، ص ۲۰۶).

سه قلمرو اصلی برای کوشش‌های انسانی می‌توان برشمرد: قلمرو باور، قلمرو انتخاب و قلمرو کردار. عینیت بخشیدن به این قلمروها از نظر برخی مورد تردید واقع شده است؛ تردید در اینکه بتوان آنچه را که عیناً صحیح است شناخت، آنچه را که عیناً خوب است انتخاب کرد، یا آنچه را عیناً درست است انجام داد. اما دیوید کار در مقالهٔ «اقسام خیر در برنامهٔ درسی مدرسه»، سعی دارد نشان دهد که انواع بدبینی‌های فلسفی در مورد امکان کسب ارزش‌هایی که از زمینه‌های عینی برخوردارند، بی‌اساس است. (کار، ۱۹۹۳، الف، صص ۶-۷ و ۱۶).

چنانچه در نظریهٔ سنتی فضیلت‌گرای ارسطو به طور عینیت‌گرایانه‌ای اشاره شده است که فضیلت‌ها کیفیات واقعی منشی هستند که از مضرات و پیامدهای آسیب‌زای

شروع، پیش‌گیری می‌کنند و حتی اعمال معینی چون زنا، مطلقاً غیراخلاقی معرفی شده‌اند، دیویدکار نیز که از مدافعان ارسطوست، برخلاف نظر نسبی‌گرایان اجتماعی مبنی بر اینکه فضیلت‌ها وابسته به فرهنگ می‌باشند معتقد است که می‌توان یک فروشندهٔ دون پایه را به‌عنوان یک شخص عادل و شریف شناسایی کرد. (کار، ۱۹۹۸، ص ۱۲۶).

### رویکرد فضیلت به تربیت اخلاقی

قابل ذکر است که با توجه به تأثیر اندک کارهای نظری معاصر (توسط افرادی چون مک‌اینتایر) بر فرآیندهای نظریه پردازی تحول اخلاقی، تاکنون مشخص‌ترین جایگزین تربیت اخلاقی برای الگوهای آزادی‌خواه - عقل‌گرا، «اخلاق غمخواری»<sup>۱</sup> مدافعان حقوق زن<sup>۲</sup> بوده است که اخلاقی عاطفه‌گرا و دیگرگروانه است. البته از نظر دیوید کار این رویکرد ضمن برخورداری از جنبه‌های مشترک با رویکرد فضیلت، از لحاظ فلسفی اعتبار و گیرایی کمی دارد. اما نافذترین تلاشی که میان نظریه فضیلت‌گرای ارسطویی و اهداف تربیت اخلاقی پیوند برقرار می‌کند، توسط مؤسس فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت<sup>۳</sup> یعنی ریچارد پیترز<sup>۴</sup> (۱۹۸۱)، انجام شده است. البته وی تأکید ارسطویی بر مهارت‌آموزی اخلاقی و تحول منش را فرعی یا حاشیه‌ای لحاظ کرده است. (کار و استوتل<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹، ص ۲۴۲).

از نظر دیوید کار، تفاوت میان رویکردهای گوناگون در تربیت اخلاقی از لحاظ غایات و روش‌ها، اگر فلسفی نباشد، تفاوت به حساب نمی‌آید. عدم توجه به

۱ - Liberal – Rationalist .

۲ - Ethic of Care .

۳ - Feminists .

۴ - Analytic Philosophy of Education .

۵ - Richard S. peters .

۶ - Jan W. Steutel .

ملاحظات معرفت‌شناختی، اخلاقی و ملاحظات دیگر موجب شده است که برخی از رویکردهای تربیتی اخلاقی جدید، پیش‌فرض‌ها و تعهدات متعارض هنجاری و یا ارزشیابانه را با هم اتخاذ کنند. از سوی دیگر، برخی از رویکردهای متأخرتر نیز از نظر دیوید کار، کاملاً حزبی و جانبدارانه به نظر می‌رسند. لکن رویکرد احیا شده فضیلت در تربیت اخلاقی که ریشه در نظریات سنتی‌تر دارد، سعی در استخراج غایات تربیتی از تبیینی فلسفی راجع به زندگی و رفتار اخلاقی دارد. البته از آنجا که پیوند میان این رویکرد و فلسفه زیربنایی آن که اخلاق فضیلت است، مورد توجه کافی قرار نمی‌گیرد، دیده شده است که گاهی این رویکرد از تبیین‌های متفاوتی در زمینه تربیت منش<sup>۱</sup>، اخلاق دیگرگروانه غمخواری و حتی سودگرایی، تمیز داده نشده است. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، صص ۳ و ۴).

برای متمایز ساختن رویکرد فضیلت از رویکردهای دیگر، نخستین معیار این است که آن، معطوف به ترویج فضایل است به این شکل که غایات مورد توجه آن را، می‌توان فضیلتی - تحولی<sup>۲</sup> عنوان کرد. (کار، ۱۹۹۹، ص ۴).

دیوید کار میان ارزش‌های اصلی<sup>۳</sup> یا مشترک<sup>۴</sup> و ارزش‌های فردی یا شخصی تمایز قایل می‌شود. ارزش‌های اصلی و مشترک بیشتر بر اجماع و توافق مبتنی هستند و ارزش‌های شخصی بر انتخاب یا جستجوی شخصی. البته از نظر وی تمایز قایل نشدن میان ارزش‌های مشترک و ارزش‌های اکثریت از نظر آماری، می‌تواند تبعات منفی به بار بیاورد؛ مانند اینکه فرد تصور کند هر گاه لازم باشد، اخلاق در حد همرنگی با الزام‌های اجتماعی نزول می‌کند. (کار، ۱۹۹۸، صص ۳۰۵ و ۳۱۱).

۱ - Character Education .

۲ - Virtue – Developmentla .

۳ - Core .

۴ - Common .

از نظر جورج شر<sup>۱</sup>، فضیلت دارای دو ویژگی است: اول اینکه «صفی منشی» است و دوم اینکه بنا به دلایلی، «مطلوب یا ارزشمند» است. پس بر اساس این معیار، هر رویکرد معطوف به ترویج فضایل، فضیلت‌گراست و هر رویکردی که معطوف به ترویج صفات منشی مطلوب و ارزشمند نباشد، فضیلت‌گرا نیست.

معیار متمایزتر دیگر، توجه به زمینه یا بنیاد فلسفی رویکرد فضیلت یعنی «اخلاق فضیلت» است که با سودگرایی و کانت‌گرایی در تقابل قرار دارد. اخلاق فضیلت را می‌توان بطور صوری به عنوان «تیین نظام‌دار و منسجم فضیلت‌ها» تعریف کرد که هدف این تبیین، معرفی صفات مطلوب و تحلیل، طبقه بندی و توضیح اهمیت اخلاقی آنهاست.

برخلاف انتظار، چنین برداشتی آرای سودگرایانه و کانتی را از قلمرو اخلاق فضیلت‌گرا مستثنی نمی‌کند؛ زیرا بطور مثال می‌توان حتی کانت را که در بخش دوم کتاب *متافیزیک اخلاق*<sup>۲</sup> فضیلت را نوعی مقاومت در برابر فشارهای درونی متضاد با نگرش اخلاقی یا اراده معرفی می‌کند، نظریه‌پرداز اخلاق فضیلت به شمار آورد. با این وصف لازم است اخلاق فضیلت در معنایی محدود به کار رود؛ به گونه‌ای که فضیلت‌های معینی (ونه همه فضیلت‌ها) را، به عنوان غایات تربیت اخلاقی لحاظ کند؛ تا اینکه مبنای توجیهی جدا از نظریه‌های سودگرا و کانتی داشته باشد و آنها را از این قلمرو خارج سازد. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، صص ۴ - ۷).

### اخلاق منشی<sup>۳</sup> در برابر اخلاق تکلیفی<sup>۴</sup>

۱ - George Sher .

۲ - Metaphysik der Sitten .

۳ - Aretaic .

۴ - Deontic .

با توجه به عدم توافق فلسفی در مورد جزئیات اخلاق فضیلت، در مورد «مَنشی» (در مقابل «تکلیفی») بودن آن، توافق گسترده‌ای وجود دارد. اصطلاح «تکلیفی» برگرفته از واژه یونانی Deon است که به تکلیف<sup>۱</sup> ترجمه می‌شود و اصطلاح «مَنشی» نیز برگرفته از واژه یونانی Arete است که به فضیلت<sup>۲</sup> ترجمه شده است.<sup>۳</sup> اینکه «شخص همیشه باید راست بگوید»، داوری تکلیفی است؛ اما اینکه «کینه عمل ناشایستی است»، نمونه‌ای از داوری مَنشی است. داوری‌های تکلیفی، اگر نگوئیم انحصاراً، بطور عمده با ارزیابی اعمال سر و کار دارند؛ اما داوری‌های مَنشی با ارزیابی اشخاص، منش، مقاصد و انگیزه‌های آنها نیز مربوط هستند. البته اعمال را می‌توان در معرض داوری‌های تکلیفی یا مَنشی قرار داد، که در صورت تمسک واضح به قوانین یا اصول، داوری از نوع تکلیفی خواهد بود؛ اما در صورت اشاره به منابع روان شناختی یا شخصی (تمایلات و انگیزه‌ها)، داوری از نوع مَنشی خواهد بود. بر این اساس محمول‌های «خوب و بد»، «ستودنی و اسفناک»، «دلیرانه و بزدلانه» و غیره، مَنشی هستند و محمول‌های «درست»، «غلط»، «الزامی»، «مجاز» یا «ممنوع»، تکلیفی. همچنین در گزاره‌های مَنشی می‌توان شاهد یک کیفیت مقایسه‌ای و مدرج بود و بطور مثال از «خوب»، «بهتر» و «بهترین» و نظیر آن سخن گفت؛ در حالی که «درستی» را نمی‌توان کیفیتی مدرج شمرد و لذا از صفات تفضیلی و عالی «درست‌تر» و «درست‌ترین» سخن به میان آورد. از این لحاظ، داوری‌های تکلیفی و قانونی<sup>۴</sup>،

۱ - Duty .

۲ - Virtue .

۳ - مک‌اینتایر معتقد است انسانی دارای آرته است که وظیفه اجتماعی را به نحو احسن انجام می‌دهد؛ آرته یک نقش با آرته دیگر متفاوت است. مثلاً آرته جنگجو در شجاعت، آرته پادشاه در خوب فرماندهی کردن و آرته همسر در وفاداری اوست. بطور خلاصه، آرته انسان، همان عملکرد نیکوی اوست. (رحمتی، صص ۲۵ و ۳۸).

۴ - Legal .

همانندی دارند و صفات تفضیلی اخلاقی رایج، براساس داوریهای تکلیفی، تفسیری شبه قانونی<sup>۱</sup> پیدا می‌کنند که به درخواست‌های تحمیل شده از بیرون یا محدودیت‌های ناخواسته اشاره می‌کنند.

بر این اساس، اخلاق منشی از دو لحاظ با اخلاق تکلیفی متفاوت است: اول تقدم داوریهای منشی نسبت به داوریهای تکلیفی در آن، و دوم مشتق، ثانویه یا قابل تحویل محسوب کردن داوریهای تکلیفی نسبت به داوریهای منشی.

علاوه بر این، به زعم ویلیام فرانکنا<sup>۲</sup> اخلاق منشی را می‌توان اخلاق منشی عاملی<sup>۳</sup> نامید. در چنین اخلاقی، داوریهای معطوف به عامل‌ها و صفات آنها، اساسی تلقی می‌شوند و داوریهای معطوف به اعمال، اشتقاقی. چنین دیدگاهی با نظریه<sup>۴</sup> ارسطو به عنوان نمونه کامل اخلاق فضیلت نیز همخوان است؛ چرا که از نظر ارسطو، شریف بودن يك عمل، متوقف بر انجام آن توسط يك عامل فضیلت‌مند یا شریف است. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، صص ۷ - ۹). بطور خلاصه می‌توان گفت که اخلاق فضیلت‌گرای مورد نظر دیوید کار و استوتل، يك اخلاق منشی، منش - مدار<sup>۵</sup> و ارسطویی (توجه به ائودایمونیا<sup>۵</sup>) است.

### محوریت منش اخلاقی در رویکرد فضیلت

مدافعان اخلاق فضیلت، برای منش نقشی متقدم و محوری قایلند. بر این اساس، چنانکه در معنی محدود اخلاق فضیلت نیز به آن اشاره می‌شود، ارزیابی‌های ما درباره<sup>۶</sup> درست و خوبی عمل در وهله<sup>۷</sup> اول به این برمی‌گردد که چه شخصی (خوب یا بد)، آن

۱ - Quasi - Legal .

۲ - William Frankena .

۳ - Aretaic Agent Ethics .

۴ - Character - Centered .

۵ - Eudaimonia .

را انجام داده است. از دید دیوید کار، چنین برداشتی نه تنها هماهنگی بیشتری با شهودهای اخلاقی ما دارد، بلکه تصویر استوارتر و واقعی‌تری از زندگی اخلاقی به دست می‌دهد و نشانگر مبانی نظری ممتاز آن نسبت به رویکردهای رقیب است. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، ص ۲۴۴).

در توضیح این جنبه (محوریت و تقدم منش) رویکرد فضیلت در برابر رویکردهای تکلیف‌گرا یا سودگرا باید گفت، اولاً مطابق با نگرشی نسبت به تعلیم و تربیت که آن را مستلزم قرار دادن یادگیرندگان در مسیر شناخت اهمیت حقیقی (و نه فرعی یا وسیله‌ای) هر شکل از دانش، تجربه یا ادراک می‌داند. (پیترز، ۱۹۶۶، به نقل از کار و استوتل). غایت مهم تربیت اخلاقی نیز باید قرار دادن دانش‌آموزان در مسیری باشد که هر ارزشی را برای خاطر جاذبه اخلاقی خودش بستایند. چنانکه پیداست، تربیت فضیلت به‌گونه‌ای موفقتر از رقبایش، میان اهداف درونی تربیت و مقاصد بیرونی آن (چون اجتماعی کردن<sup>۱</sup> و مهارت‌آموزی<sup>۲</sup>)، تمایز برقرار می‌سازد. لذا تربیت اخلاقی از دید اخلاق فضیلت مرادف با ترویج کیفیتهای متعالی اخلاقی یا منشی (= فضایل) است و نه مهارت‌آموزی اجباری یا تحمیل ممنوعیت‌ها.

دومین نکته در توضیح تقدم منش در رویکرد فضیلت این است که تأکید نظری رویکرد فضیلت بر منش، برخلاف رویکردهای نظری یادگیری یا اصلاح رفتار که در قرن بیستم کما بیش در جنبش‌های تربیت منش زمینه‌هایی داشته‌اند، کاهش‌گرایانه<sup>۳</sup> نیست. از سوی دیگر، تأکید نظریه فضیلت بر مهارت‌آموزی اخلاقی آغازین، از باب آماده سازی برای ستایش داوری‌ها و اصول اخلاقی و در نتیجه

۱ - Socialization .

۲ - Training .

۳ - Reductionist .

خیلی فراتر از شرطی سازی اجتماعی است.

علاوه بر این، از دید رویکرد فضیلت میان استدلال اخلاقی و انگیزش اخلاقی ارتباطی درونی وجود دارد و نمی توان استدلال اخلاقی یا فضیلت اخلاقی را فارغ از انگیزش اخلاقی معنا کرد. از دید رویکرد فضیلت، تأکید برخی رویکردها بر تربیت اخلاقی از راه تسلط بر فرایندهای شناختی، پذیرفتنی است اما محدود کردن تربیت اخلاقی بر اکتساب مطالب شناختی، خیر؛ چرا که از دید رویکرد فضیلت، جدای از اینکه امور واقع اخلاقی وجود دارند یا خیر، تمسک فرد به آنها، فقط در ترکیب با آمادگی های انگیزشی او اهمیت دارد و نه به تنهایی؛ هرچند باب این پرسش که آیا امر واقع اخلاقی وجود دارد یا خیر، نیز باز است. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، ص ۲۴۵).

### موضع رویکرد فضیلت در برابر مسأله ضعف اخلاقی

فرهنگ فلسفه آکسفورد، در این مورد آورده است: “Akrasia، کلمه ای یونانی است که در انگلیسی به Incontinence (عدم خودداری) یا weakness of will (ضعف اراده) ترجمه شده است. ضعف اراده در شرایطی به کار می رود که شخص ضمن آگاهی نسبت به آنچه که انجام دادن آن بهتر است، کاری دیگر انجام می دهد. پدیده ای که افلاطون و ارسطو را فریفت، زیرا معادله سقراطی میان علم به اینکه چیزی خوب است و تمایل به آن، درک امکان ضعف اراده را مشکل می سازد. برعکس فلاسفه ای که خوش بینی کمتری دارند نیز امکان قوت اراده را به سختی باور می کنند.” (بلکبرن، ۱۹۹۶، ص ۱۰).

دیوید کار در مقاله اقسام «عدم خودداری» سعی دارد رویکرد ارسطو به این مسأله را روشن سازد و احتمالاً آن را از دیگر برداشت ها موجه تر نشان دهد. منظور از ضعف اخلاقی، برخوردار نبودن از سازوکار مناسب برای عمل اخلاقی است. وی ضمن بررسی ریشه های تاریخی این بحث، که از نظر او نتایج مهمی برای نظریه و عمل

تربیت اخلاقی دارد، بر این باور پای می‌فشارد که ریشه تمام ناکامی‌ها در رفع مسأله ضعف اخلاقی، به برداشت عقل‌گرا - ثنویت‌گرا<sup>۱</sup> از خودفرمانی<sup>۲</sup> عقلانی عاملیت اخلاقی - که بطور متفاوتی در اندیشه‌های سقراط، افلاطون، هیوم<sup>۳</sup>، کانت، پیترز و دیگران دیده می‌شود - برمی‌گردد. از نظر او، ارسطو از لحاظ انسان‌شناسی فلسفی خود، مخالف ثنویت‌گرایی است. تفاوت او با افلاطون، کانت و بسیاری دیگر از فلاسفه در این است که او شناخت عملکرد عقل و توانایی‌های شناختی دیگر را مستقل از ملاحظات و کاربردهای اجتماعی، عملی و عاطفی ممکن نمی‌داند. پس فرونیسیس ارسطو، به برداشتی «درون‌گرا» از عقل اخلاقی گرایش دارد تا برداشتی «برون‌گرا». همچنین از نظر ارسطو، هدف تأمل در اخلاق عملی (یعنی از طریق پیوند مستقیم با تجربه)، تنها کسب دانش نظری نیست، بلکه یاری ما در خوب شدن است. لذا دانش اخلاقی از سنخ کسب آمادگی‌ها<sup>۴</sup> است تا فراگیری قضایای نظری؛ این دانش نیز از طریق تعامل پیچیده بین عقل و تجربه عملی عاید فرد می‌شود. (کار، ۱۹۹۶ الف، صص ۱ - ۳).

نظر ارسطو در باب دو سوی ضعف اراده را می‌توان با توجه به تقسیم‌بندی او از محاسن و معایب اخلاقی در کتاب هفتم اخلاق نیکوماخوسی دریافت. او با برشمردن سه نوع از محاسن اصلی اخلاقی (پهلوانی، فضیلت و خودداری<sup>۵</sup>)، و سه نوع از رذایل (ددمنشی، هرزگی و عدم خودداری)، در واقع به مراتبی از تسلط و مهار خود اشاره می‌کند. بطور مثال تمایز میان شخص فضیلت‌مند و شخص خوددار، تمایزی است میان

۱ - Rationalist – Dualist .

۲ - Autonomy .

۳ - David Hume .

۴ - Dispositions .

۵ - Continenence .

شخصی که حتی تعارض بین عقل سلیم و تمایلات طبیعی را تجربه نمی‌کند و شخصی که بر تعارض و وسوسه فایق می‌شود. از سوی دیگر، تمایز میان شخص ناخوددار و هرزه، تمایزی است میان شخص ضعیفی که با علم به اینکه چه چیزی از لحاظ اخلاقی بهتر است، به دنبال چیز بدتر می‌رود و شخص شروری که غافل از اینکه چه چیزی بهتر یا بدتر است، صرفاً به دنبال لذت‌های فوری است. (کار، ۱۹۹۶ الف، ص ۴).

اكتساب دانش اخلاقی برای ارسطو، معادل تسلط بر فضایل اخلاقی است و این فضایل، آمادگی‌هایی هستند که از اصول و قواعد تبعیت می‌کنند. دانش اخلاقی برای ارسطو، از ماده‌ی تعامل پیچیده میان عقل و تجربه‌ی عملی است؛ بر این اساس عامل اخلاقی باید یاد بگیرد که چگونه توصیه‌های فرونیسیس<sup>۱</sup> (عقل عملی) را در جریان یادگیری واقعی در امور عملی انسانی به کار برد. از این لحاظ است که ارسطو می‌گوید ما صادق، دلیر یا عادل بودن را از طریق اعمال صادقانه، شجاعانه و عادلانه یاد می‌گیریم؛ همانطور که موسیقی‌دان خوب شدن، از طریق تمرین منظم ممکن است. (کار ۱۹۹۶ ب، صص ۳۶۲ - ۳۶۴).

بر اساس تبیین باور - تمایل<sup>۲</sup>، در توضیح عاملیت اخلاقی انسان باید هم به دخالت باورها و هم به تمایلات توجه داشت؛ چرا که باورها برای آگاهانیدن و اطلاع دادن، و تمایلات برای جهت، هدف و انگیزه دادن به افعال و داوری‌های اخلاقی لازمند. پس بدون اطلاع از باورهای فرد یا بدون آگاهی از تمایلات او نمی‌توان پیش‌بینی صحیحی از اعمال فرد داشت. این امر که حتی افراد ضعیف النفس و خلافکار نیز قادرند برای انجام ندادن همان امور خلاف، دلایلی اقامه کنند، نشان می‌دهد که استدلال‌های اخلاقی که پیش‌گیرنده از اعمال غیر اخلاقی هستند تنها از جنس شناخت نیستند؛ بلکه دلایلی عملی یا معرف مَنش می‌باشند. (کار، ۱۹۹۹، صص

۱ - Phronesis .

۲ - belief – desire account .

۱۴۰ و ۱۴۸).

توفیق‌ها و شکست‌های اخلاقی نیز تابعی از تعاملات گوناگون عقل، احساس و شرایط هستند؛ بدین گونه، فضیلت به اداره صحیح تکانه‌ها یا احساسات مثبت و منفی (از طریق رعایت حد اعتدال زرین<sup>۱</sup>) اشاره دارد و رذیلت به اداره غلط آنها. از نظر ارسطو اینکه فرد مصدر مؤثری برای عمل اخلاقی باشد، از ارتباطهای طبیعی انسانی او همچون خویشاوندی، دوستی، عشق و نظیر آن، ناشی می‌شود و لذا برای اخلاقی بودن، هیچ لزومی به فرونشانی عواطف نیست. (کار، ۱۹۹۶ الف، ص ۴).

از سوی دیگر باید اشاره کرد که برای پرورش اخلاقی مطلوب، نه تنها نیازی به فرونشانی عواطف و تمایلات نیست، بلکه برعکس، هر نوع توسعه در کیفیتهای اخلاقی در ارتباط با ترویج یا تکمیل حساسیت‌ها و کششهای طبیعی معین قرار دارد؛ به گونه‌ای که اگر اینها طی اجتماعی شدن اولیه خفه شده باشند، (بطور مثال در افراد روان‌بیمار<sup>۲</sup> یا اجتماع ستیز<sup>۳</sup>) احتمالاً فرد دور از تأثیر پذیری اجتماعی قرار خواهد داشت. البته فرد ناخوددار را نمی‌توان دچار آسیب‌های روان‌شناختی قلمداد کرد؛ بلکه از آنجا که وی در مواجهه با این واقعیت که می‌توانست بهتر از این باشد شرمگین می‌شود، کاملاً از افراد فوق متمایز است. چرا که افراد روان‌بیمار و اجتماع ستیز ظاهراً به دلیل غافل بودن از خوبی، از کرده خود پشیمان نیستند؛ امری که با تحلیل سقراط از ضعف اخلاقی منطبق است. (کار، ۱۹۹۹، ص ۱۴۹).

### روش‌های رویکرد فضیلت برای تربیت اخلاقی

از دید اخلاق فضیلت، تحول اخلاقی برآیندی از تعامل جدی میان تمامی ابعاد

۱ - Golden Mean .

۲ - Psychopath .

۳ - Sociopath .

انسان است و تمام نظریه پردازان بزرگ فضیلت از ارسطو تا زمان حال در صدد ارائه تبیین منسجمی از تعامل استدلال، عاطفه و رفتار در کردار فضیلت مندانه بوده اند. بر این اساس، روش های زیر مورد تأکید این رویکرد بوده اند:

**الف) مهارت آموزی و تمرین عملی فضیلت ها:** از دید نظریه فضیلت، مهارت آموزی آغازین نقش مهم و خطیری در تحول اخلاقی آتی دارد؛ اما از آنجا که کردار فضیلت مندانه، علاوه بر تمرین فضیلت، به توانایی داوری و تصمیم گیری مستقل و حساس (در برابر پیروی ماشین وار از قوانین و احکام اخلاقی کلی) نیز نیازمند است، ارسطو که در آغاز کتاب **اخلاق نیکوماخوسی** اکتساب فضیلت را با مهارت آموزی مقایسه می کند، در جای دیگر تلاش مبرمی دارد که عقل عملی فضیلت را از فراست عملی مهارت متمایز سازد. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، ص ۲۵۲).

دیوید کار معتقد است تربیت اخلاقی خوب، بیش از تربیت صرف علمی است. فردی با تربیت صرف علمی، استواری کمتری از فردی دارد که در زمینه تصمیم گیری یا پایداری، مهارت آموزی و تمرین کرده است. (کار، ۱۹۹۹، صص ۱۳۹ - ۱۴۰).

به نظر وی پرورش و مهارت آموزی اخلاقی باید در درون آن گونه زندگی صورت پذیرد که رفتارهای شریف را تعالی بخشد و رفتارهای پست را خیر. تنها از طریق هدایت عملی والدین و مربیان دیگر در زمینه ارزشیابی اخلاقی، ترویج برخی عواطف، آمادگی ها و حساسیت ها و تحدید برخی دیگر است که کودک و نوجوان دروس طولانی مدت عقل عملی را بطور زنده درک می کند. تنها با اتحاد کامل قلب و ذهن می توان تشخیص داد که دلایلی، اخلاقی هستند. به وسیله ارائه مستقیم (از طریق مبادرت به اعمال فضیلت مندانه، داستان، مثال و جز این ها) منافع شخصی و بین شخصی مثبت برخی آمادگی ها نسبت به دیگران همچون انصاف، خلوص، نیکوکاری، مهربانی و سخاوت، در برابر خصلت هایی چون حرص، دورویی، خودخواهی، سوءظن و لثامت، می توان به افراد جوان در درک ارزش حقیقی برخی آمادگی ها

کمک کرد. در مواردی (همچون پی‌بردن به آثار سوء سرقت یا استعمال مواد مخدر) که ارائه مستقیم، تهدیدی بالقوه برای زندگی در بر داشته باشد، تدارک دانش دست دوم برای یافتن مسیری خردمندانه مفید است هرچند که شاید در مورد کسانی که سعی دارند بطور ماجراجویانه و مخاطره آمیزی استقلالشان را بیازمایند کاملاً مؤثر نباشد. (کار، ۱۹۹۹، ص ۱۵۰).

او در پاسخ برخی که احتمال می‌دهند مهارت‌آموزی، بازدارنده یا مسدود کننده تحولات اخلاقی بعدی باشد تا اینکه کمک کننده، استدلال می‌کند که اگر چنین است چرا یادگیری طوطی‌وار مهارت‌های موسیقایی یا ریاضی، مانع خلاقیت موسیقایی یا تحول بینش ریاضی نمی‌شوند. البته وی اطمینان می‌دهد که مهارت‌آموزی طوطی‌وار بدون فهم، بدون توجه به گسترش درک یا بینشی نسبت به ماهیت، هدف و معنای ذاتی و انسانی گسترده‌تر یک رشته تخصصی، از نظر رویکرد فضیلت مطلوبیت چندانی نخواهد داشت. (کار، ۲۰۰۰، ص ۱۹۲).

دیوید کار می‌گوید نباید چنین فرض شود که ورود در مجموعه معینی از باورها و اعمال اخلاقی، مذهبی یا معنوی که عمداً از پرسش‌ها و تردیدهای جدی در مورد ایمان و رستگاری که بزرگترین معلمان و مفسران همه مذاهب عمده جهان به آن عمل کرده‌اند شانه خالی می‌کند، فرایندی غیرنقادانه است. (۱۹۹۶، ص ۱۷۵). از نظر وی، تربیت به عنوان فرایندی متمایز از شرطی سازی اجتماعی و تلقین، تنها بر حسب آزادی، تحمل، عقلانیت، گشودگی و غیره مشخص می‌شود؛ به گونه‌ای که باورداشتن در تربیت، شرط لازم متعهد بودن به ارزش جهانی این ارزش‌ها، علاوه بر فوریت عینی آن‌ها در شکل ویژه‌ای از زندگی یا گونه‌ای از ارتباط انسانی است. (کار، ۱۹۹۳، ص ۶).

براین اساس، پرورشکاران اخلاقی فضیلت‌گرا، به گونه‌ای از عادت دادن اخلاقی پایبند می‌باشند که با تحول داوری اخلاقی مستقلانه، در تعارض نباشد. افزون بر این،

نظریه پردازان فضیلت‌گرا پرورش عواطف را برای توسعه آمادگی‌های حساس به موقعیت فضایل، حیاتی قلمداد می‌کنند. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، ص ۲۵۳).

بنابراین، مهارت‌آموزی کل داستان نیست؛ بلکه فراتر از آن، نیل به میزانی از بصیرت یا درک اخلاقی « شرط لازم» انتخاب یا تصمیم اخلاقی خردمندانه است و از طریق چنین درکی از ارزش‌هاست که ارتقای اخلاقی واقعی و نیل به فضایل شخصی و بین شخصی گوناگون چون عشق ممکن است. اجتماعی شدن اولیه در دوران کودکی در این راه، امری اساسی است. همچنین پرورش اخلاقی باید فراتر از مهارت‌آموزی به‌گونه‌ای صورت گیرد که ضمن انتظار از عامل‌های اخلاقی برای عدم پذیرش نظرات غیراصولی یا متعصبانه و عدم همکاری در اعمال ناعادلانه صرف نظر از مرجع اقتدار آنها، از آنها انتظار داشته باشیم که برای اقتداری که بر پایه صحیحی قرار گرفته است، احترامی اصل‌محور و با بصیرت قائل شوند و در برابر تهدیدها و ریشخندهای اقتدار ناعادلانه مقاومت کنند. (کار، ۲۰۰۰، صص ۱۹۳ - ۱۹۴).

(ب) **سرمشق‌دهی:** استفاده از مثال<sup>۱</sup>، نمونه، الگو و سرمشق نیز، برای رویکرد فضیلت‌روشی کلیدی است. مدافعان رویکرد فضیلت برخلاف پرورش‌کاران آزادی‌خواه، تحول اخلاقی منسجم و یکپارچه را علاوه بر استفاده از روش‌های دیگر، در گرو معرفی نمونه‌هایی چون والدین، معلمان و افراد دیگر می‌بینند. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، ص ۲۵۳).

از نظر دیوید کار روش انتقال دانش اخلاقی به افراد، متفاوت از روش‌های انتقال دانش ریاضی، علوم و یا حتی موسیقی است. تربیت درزمینه ارزش‌های اخلاقی و یا ارزش‌های دیگر، با آموزش‌های عقلانی یا تحصیلی صرف که جدا از زمینه‌های عملی زندگی اخلاقی است، متفاوت است؛ در زمینه تربیت اخلاقی، معلم باید از

۱ - Exampel .

سلوك و كردارى برخوردار باشد كه همسانى قابل ملاحظه‌اى با آنچه بيان مى‌كند و از آن دفاع مى‌كند داشته باشد. (كار، ۱۹۹۹، ص ۱۴۸، و ۱۹۹۳، صص ۲۰۵ - ۲۰۶).  
وى براى تأكيد بر تأثير كردار و منش معلم بر شاگردان به عنوان يك الگو يا سرمشق، به يكي از مصوبات شوراي برنامه‌ريزي درسي ملي بریتانیا (به نقل از كار، ۲۰۰۰، ص ۲۱۴) كه در مورد تحول معنوى و اخلاقى است، اشاره مى‌كند و نتيجه مى‌گيرد كه معلمان در مقامى هستند كه از طريق لباس، زبان، آرايش سر و صورت و زندگى خصوصى و عمومى خود ارزش‌ها را به شاگردان منتقل مى‌سازند. (كار، ۲۰۰۰، صص ۲۱۴ - ۲۱۵).

ج) **حكایت<sup>۱</sup> و داستان:** همچنين، دیدگاه اخلاقی فضیلت، قائل به نیروی بالقوه‌ای برای حکایت و میراث ادبی فرهنگ بشری در امر تربیت اخلاقی است. به عنوان مثال ادبیاتی که راجع به خیر یا خوبی است، زمینه‌ساز تقدیر از امور خیر در شرایط عینی دیده شده است. (كار و استوتل، ۱۹۹۹، ص ۲۵۳).

او در پاسخ عده‌ای که تأکید رویکرد فضیلت بر روش‌های فوق را، تنها در حد پذیرش عقل سلیم تلقی می‌کنند اظهار می‌دارد که نظریه اخلاقی فضیلت‌مدار از هماهنگی بیشتری با شهودهای اساسی پیش‌فلسفی در مورد زندگی اخلاقی برخوردار است و این امر مزیتی برای آن به شمار می‌رود. (كار، ۱۹۹۸ الف، ص ۱۲۶، و كار و استوتل، ۱۹۹۹، صص ۲۵۳ - ۲۵۴).

### نتایج منطقی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا برای برنامه درسی

بر اساس رویکرد فضیلت، تمایز تند و تیزی که توسط فلاسفه تحلیلی چون پیترز و هرست<sup>۲</sup> میان جامعه‌پذیری و تربیت یا تحول شناختی و عاطفی و به تبع آن میان

۱ - Narrative .

۲ - Paul H. Hirst .

نقش خانه یا جامعه و مدرسه ترسیم می‌شود، در امر تربیت اخلاقی مشکل‌زاست. دیوید کار معتقد است هم پیشرفت‌گرایان<sup>۱</sup> تربیتی که بر اهمیت عوامل هیجانی یا عاطفی در توسعه اخلاق تأکید دارند و هم سنت‌گرایان آزادی‌خواه<sup>۲</sup> که تنها تمسک عقلانی به اصول را در دستور کار قرار می‌دهند به ثنویتی میان شناخت و عاطفه معتقدند؛ در حالی که رویکرد فضیلت‌گرای ارسطویی همواره از این امر اجتناب می‌کند. از نظر فضیلت‌گرایی برخی از انواع عاطفه، راههایی عالی برای ادراک یا ثبت تجربه یا به عنوان منبع اطلاعات و راههایی برای ادراک جهان به شمار می‌روند و بدون چنین عواطفی درک عقلانی جهان و به ویژه درک قلمروهای اخلاقی، زیبایی شناختی و ارزشی دیگر ناممکن خواهد بود. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، صص ۲۵۰ - ۲۴۹).

وی اظهار می‌دارد که جنبه‌ای از اکتساب ظرفیت علاقه به دیگران - که مستلزم خروج از خودمرکزینی<sup>۳</sup> مورد اشاره توسط روان‌شناسان شناختی است - وابسته به پرورش تمایلات و غرایز طبیعی کودک برای ارتباط طبیعی انسانی است؛ اما جنبه مهم دیگر آن وابسته به کسب رفتار احترام به دیگران به عنوان يك اصل است چرا که احترام و علاقه به دیگران نباید تنها محدود به افراد مورد علاقه باشد بلکه باید به تمامی هموعان گسترش یابد؛ چنین اصلی نیز از راه تمرین رفتار و تصحیح اشتباهات، درحافظه ذخیره خواهد شد. (کار، ۲۰۰۰، ص ۱۹۱). لذا اختصاص تغذیه و اجتماعی کردن به خانه و یا جامعه و اختصاص تربیت به مدرسه و مؤسسات آموزشی دیگر و جدا ساختن نقش این دو از یکدیگر از نظر رویکرد فضیلت، قابل دفاع نیست.

۱ - Progressivists .

۲ - Liberal Traditionalist .

۳ - Egocentricity .

امروزه بحث «مشارکت» میان مدرسه، خانه و جامعه از زنده‌ترین مباحث تربیتی معاصر است. برنامه‌دستی به عنوان ویتترین مغازه‌ای دیده می‌شود که شاگردان به عنوان مشتریان می‌توانند بر اساس تمایلات و سلیقه‌های از پیش تعیین شده‌شان، کالاها یا اجناس قابل فروش مورد نظرشان را انتخاب کنند. (کار، ۱۹۹۳ الف، ص ۵). تأکید بر نقش فوق‌العاده نظام تربیت کودکان، دبستان و مدارس بالاتر در تحول شخصی و اجتماعی، و لزوم همکاری میان مدارس و مؤسسات اجتماعی دیگر در علت‌یابی و جبران ناهنجاری‌های عاطفی<sup>۱</sup>، بزهکاری<sup>۲</sup> و کمک به والدین برای کسب مهارت‌های والدینی مناسب، بصیرت‌های جدیدی برای پرورش اخلاقی در اختیار ما قرار می‌دهد. (کار و استوتل، ۱۹۹۹، صص ۲۴۹ - ۲۵۲).

در چهارچوب تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا، تمام اوقات یک روز مدرسه، چه در کلاس و چه خارج از آن، اهمیت دارند. همچنین در قالب برنامه‌دستی، تعیین فرصت‌های مشخص اما نه مجزا از ساعات کلاسی دروس مختلف، برای گفتگو و بحث در مورد مسایل جوهری اخلاق و پاسخگویی به سؤالات اخلاقی که برای دانش‌آموزان پیش می‌آید، نیز با رویکرد فضیلت‌سازگار است. پس بر این مبنا، ایده «معلم بی‌طرف<sup>۳</sup>»، که مری وارنوک آن را هم دوش با تصنعی بودن اخلاق فرض می‌کند، پذیرفته نیست. بطور کلی در تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا، معلم نقشی اساسی دارد؛ اما معلم ویژه‌ای که متخصص ترویج فضایل باشد وجود ندارد، بلکه همه معلمان دارای نقش فضیلت‌آموزی هستند و معلمانی مورد نیاز این رویکرد هستند که

---

۱ - Disaffection .

۲ - Delinquency .

۳ - Neutral Teacher .

خود نمونه عملی و مجسم فضایل مورد اشاره خویش باشند و از راه منش خود تأثیرگذار باشند نه اینکه به گونه‌ای اقتدارگرایانه از فضایل دم زنند اما خود واجد آنها نباشند. معلمان رویکرد فضیلت‌گرا باید مظهر انسجام شخصیتی، بردباری، تحمل، صداقت، تواضع، ثبات، مراعات، اراده خیر و کیفیات دیگری باشند که در ادوار گوناگون زندگی ارزشمند تلقی می‌شوند. (کار، ۱۹۸۳، صص ۴۷ - ۴۸).

دیوید کار با اشاره به حساسیت والدین برای انتخاب معلمان فرزندان، اظهار می‌دارد که به سختی می‌توان ضرورت دخالت مستقیم تمام معلمان را در تربیت اخلاقی انکار کرد؛ هر چند که باید ضرورت دخالت آنان را در انتقال انواع دیگر ارزش‌ها انکار کرد. تربیت و تدریس اقداماتی تربیتی هستند و خود معلمان نیز انکار نمی‌کنند که بیشتر اعمالی که آنها در کلاس انجام می‌دهند، دارای تأثیرات اخلاقی گسترده‌ای بر نگرش‌ها، باورها و رفتار شاگردان است. (کار، ۲۰۰۰، صص ۱۸۶ - ۱۸۷).

### نتیجه‌گیری

با عنایت به پیشینه پربار تاریخی و تلاش اندیشمندان معاصر در احیای رویکرد فضیلت، به نظر می‌رسد که این رویکرد بتواند از جهات نظری و عملی توجهات بیشتری را به خود جلب کند. فضیلت‌گرایی در آثار فلسفی، ادبی و تربیتی دانشمندان مسلمان نیز از پشتوانه خوبی برخوردار است. جامعیت، یکپارچگی و توجه به اهداف درونی (مانند تقدیر از ارزش‌ها) و بیرونی (رفتار و عمل اخلاقی) در امر تربیت اخلاقی نیز از امتیازات این رویکرد به‌شمار می‌رود. همچنین در عصر پسانوگرایی و ارتباطات، روایتی جمع‌گرایانه (نه لزوماً نسبی‌گرایانه) از این رویکرد، قابلیت پذیرش جهانی دارد. این نوشتار و پژوهش‌های دیگری که رویکردهای جدید تربیت اخلاقی را مورد تجزیه و تحلیل و معرفی قرار می‌دهند، می‌توانند استفاده از این

رویکرد را در کنار رویکردهای دیگر، برای تدوین یک نظام تربیت اخلاقی در کشور زمینه‌سازی کنند.

### منابع و مأخذ

- افلاطون، **جمهوری**، ترجمه محمد حسن لطفی، چاپ یکم، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۷.
- مک اینتایر، **السدير**، تاریخچه فلسفه اخلاق، ترجمه انشاءالله رحمتی، چاپ اول، تهران: انتشارات حکمت، ۱۳۷۹.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، درآمدی به فلسفه، چاپ دوم، تهران: انتشارات طهوری، ۱۳۷۲.

### منابع انگلیسی

- Blackburn, Simon (1996), "Oxford Dictionary of Philosophy", Second Edition, Oxford & New York: Oxford University Press.
- Carr, David (1983), "Three Approaches to Moral Education", *Educational Philosophy and Theory*, Vol.15, Pp. 39 – 51.
- Carr, David (1993A), "Varieties of Goodness in the School Curriculum", *Educational Philosophy and Theory*, V.25, No.1, Pp. 1 – 18.
- Carr, David (1993B), "Moral Values and the Teacher: beyond the Paternal and the Permissive", *Journal of Philosophy of Education*, V.27, No.2, Pp. 193 – 207.
- Carr, David (1996A), "Varieties of Incontinence: Toward an Aristotelian Approach to Moral Weakness in Moral Education", (Heriot — Watt University), *Philosophy of Education*.
- Carr, David (1996B), "After Kohlberg: Some Implications of an Ethics of Virtue for the Theory of Moral Education and Development", *Studies in Philosophy and Education*, V.15, pp.353 – 370.
- Carr, David (1996C), "Rival Conceptions of Spiritual Education",

Journal of Philosophy of Education, V.30 (2) pp.159 – 178.

- Carr, David (Ed.)(1998A), “Education, Knowledge and Truth: Beyond the postmodern impasse”, London & New York: Routledge.
- Carr, David (1998B), “Common and Personal Values in Moral Education”, Studies in Philosophy and Education, V.17, pp.303 – 312.
- Carr, David & Steutel, J. (Eds.)(1999), “Virtue Ethics & Moral Education”, London & New York: Routledge.
- Carr, David (2000), “Professionalism and Ethics in Teaching”, London & New York: Routledge.
- Norman, Richard (1998), 2nd Edition, “The Moral Philosophers – an Introduction to Ethics”, New York: Oxford University Press.