



فصلنامه علمی - پژوهشی اخلاق‌پژوهی

سال دوم • شماره چهارم • پاییز ۱۳۹۸

Quarterly Journal of Moral Studies
Vol. 2, No. 4, Autumn 2019

نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی

بر اساس آرای جان وایت

محمد مهدی صالحی^{*} | مهدی اخوان^{**} | سعید بهشتی^{***}

چکیده

برای تربیت، اهداف متفاوتی بیان شده است، اما در چارچوب فلسفی جان ویلت-فیلسوف تعلیم و تربیت معاصر - هدف نهایی تربیت نهفته در «بهروزی فردی است که در گرو بهروزی دیگران است». وایت که موفق شده تا هدف نظام تربیتی خود را در برنامه درسی ملی انگلستان جانمایی کند، معتقد است که راه حل متعلق شدن مُتریان، هدف قراردادن دو چیز در نظام تعلیم و تربیت است: هر کوکد به زندگی ای شکوفا دست یابد و کمک کند که دیگران نیز چنین شوند. این رویکرد، دیدگاه سنتی موجود در تعلیم و تربیت را که در آن تنها بخش تربیت اخلاقی متوجه منافع دیگری است و دیگر بخش‌های نظام تعلیم و تربیت متوجه منافع خود است، کنار می‌نهاد و تمامی مراحل تربیت را متوجه به خود و دیگران مدنظر قرار می‌دهد. این تقریر ضمن دست‌یابی به راه حلی برای نزاع فلسفی بین خود و دیگری، توانسته است مسئله اساسی تربیت اخلاقی را که همان نحوه متعلق شدن مُتریان به اصول اخلاقی است، سامان بخشد. در این نوشتار ضمن تبیین هسته اصلی نظریه وایت، مفاهیم «خودگزینی»، «دیگرگزینی» و رابطه آن با تربیت اخلاقی با تمرکز بیشتر بر آرای جان وایت بررسی شده است. برای تبیین و بررسی گزاره‌ها و کشف نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده و منابع کتابخانه‌ای ابزار پژوهش قرار گرفته است.^۱

کلیدواژه‌ها

دیگرگزینی، خودگزینی، بهروزی، تربیت اخلاقی، جان وایت.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) | medsalehi@gmail.com

** دانشیار گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران | makhavan77@yahoo.com

*** استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران | beheshti@atu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۲۶ | تاریخ تایید: ۱۳۹۸/۰۵/۲۶

۱. این تحقیق برگرفته از رساله دکتری با عنوان «جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی؛ بررسی تطبیقی آرای جان وایت و مرتضی مطهری» است.

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت در «تربیت اخلاقی» با دو مسئله مهم رو به راست؛ نخست پاسخ به پرسش‌های اخلاقی که در باب مسائل تربیتی وجود دارد. برای مثال، آیا تنبیه دانش‌آموزان اخلاقاً جایز است؟ آیا پاره‌ای از شیوه‌های تدریس غیراخلاقی اند؟ و ... مسئله دوم که در حوزه تعلیم و تربیت اهمیت بیشتری دارد و آن را با اخلاق پیوند عمیق‌تری می‌دهد، روش و نحوه تربیت اخلاقی مُتربیان است. این مسئله که یکی از تأثیرگذارترین و در عین حال دشوارترین مباحث تعلیم و تربیت به شمار می‌رود، از دیرباز مورد توجه اندیشمندان و صاحب‌نظران بوده و در قرن بیستم نیز توجه بیشتری به آن شده است. در دهه‌های اخیر، با مشخص شدن ناکارآمدی مدارس در تربیت اخلاقی و تثبیت اخلاق در دانش‌آموزان، روش‌های اخلاقی‌شدن مُتربیان به یکی از دغدغه‌های اصلی متولیان آموزش و مریبان هر جامعه تبدیل شده است.

جان وايت^۱ ضمن بیان گزارشی از وضعیت مدارس در نیمه آخر قرن بیستم، مسئله اصلی در متخلق شدن مُتربیان به اصول اخلاقی را ابهام آنان در کاربیت این اصول هنگام مواجهه با دیگران می‌داند؛ این‌که اخلاقاً افراد خوبی باشند به چه معناست؟ و چگونه می‌توانند به فردی اخلاقی خودشان توجه داشته باشند؛ بدون این‌که دروغ بگویند، تقلب کنند و آسیب برسانند؟ (White, 2011a, p. 84). به نظر می‌رسد این مسئله در بسیاری از مدارس همچنان باقی است که دانش‌آموزان چگونه باید در مواجهه با دیگران عمل کنند و این کار چه نقشی در بهروزی آنها دارد.

تعلیم و تربیت در کاربردی عام به معنای فرآیند انتقال و تعمیق دانش‌ها و بیش‌ها، هدایت و تقویت گرایش‌ها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و توانایی‌های انسان در ابعاد روحی و بدنی برای رسیدن به کمال مطلوب است. از این‌رو، تعلیم و تربیت دانشی کاربردی به شمار می‌آید و وامدار علمی بنيادی همچون معرفت‌شناسی، متافیزیک، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی است. بنابراین، رابطه‌ای ناگسستی با طیف گسترده‌ای از دانش‌ها دارد. از مهم‌ترین علومی که در تربیت

۱. جان وايت پروفسور بازنیشته فلاسفه تعلیم و تربیت مرکز تعلیم و تربیت دانشگاه لندن است که علاوه بر تألیفات متعدد در این حوزه و برنامه‌ریزی درسی، نائب رئیس انجمن تعلیم و تربیت انگلستان و تدوین کننده برنامه درسی ملی انگلستان نیز بوده است.

2.well-being



انسان به کار می‌آید، علم اخلاق است (گروه نویسندها، ۱۳۹۱، ص ۴۸، ۳۹). از آنجا که تربیت اخلاقی در سطوح عمیق شخصیت نفوذ می‌کند و سرنوشت فرد و اجتماع، هر دو، را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به عنوان ضرورتی اساسی در کل زندگی نفوذ می‌کند، همواره از مهم‌ترین دعده‌های بشر در سطح جهانی بوده است. به همین دلیل لزوم توجه به اخلاقیات و ارزش‌ها همواره به عنوان مسئولیتی مهم، پیچیده و سنگین بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان قرار دارد (سجادی، ۱۳۷۹ الف، ص ۴۹).

با عنایت به تعریف اخلاق و مباحث مطرح شده درباره تربیت اخلاقی قدر مشترکی برای تعریف «تربیت اخلاقی» در نظر گرفته می‌شود و آن «شکوفاسازی، تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیراخلاقی در خود انسان یا دیگری است» (همت‌بناری، ۱۳۷۹، ص ۱۸۰). نظام تعلیم و تربیت موظف است با تدوین اصول راهنمای عمل و روش‌های مؤثر و مناسب با وضعیت بومی و دگرگونی‌های محیطی، مریبان را در تربیت اخلاقی یاری کند؛ زیرا پویایی هر نظام تربیتی در این است که اصول، روش‌ها و کارکردهایش را از حالت ایستا خارج کند و بتواند خواسته‌هایش را مناسب با دگرگونی‌های محیطی، شاداب و زنده نگه دارد (باقری، ۱۳۸۶، ص ۵۸) و چنان‌که بیان شد، مهم نحوه متخلق شدن مُتربیان به اصول اخلاقی است.

بیان مسئله

از آنجا که کودکان، از یک طرف، در نظامی سنتی از بایدها و نبایدها رشد می‌کنند که در صورت تمرد از آن اوامر دچار عذاب و جدان می‌شوند و از سوی دیگر، به ناچار تحت آموزش مجموعه‌ای از مهارت‌ها و علوم مختلف قرار می‌گیرند و بعد در سنین بالاتر تکالیف شب و ... از آنها خواسته می‌شود، از این‌رو، این مسئله مهم که فرد در عین اخلاقی‌زیستن به نحو مطلوب زندگی کند تا حدّ بسیاری مغفول می‌ماند. به عبارت دیگر، در این وضعیت پیچیده که مُتربیان به اندازه کافی درگیر بایدها و نبایدها و آموزش‌های مختلف شده‌اند و بیش از این توان تحت فشار قرار گرفتن را ندارند، چگونه می‌توان از کودکان خواست که اخلاقی‌تر عمل کنند؟ به نظر می‌رسد تربیت اخلاقی مرسوم ذهنیت کودکان ما را چنان شکل می‌دهد که زندگی در زیر فشار دستورهای اخلاقی را می‌پذیرند ولی در کنار وظایفشان در قبال خود و دیگران، هیچ جایی برای

توجه به مسائل مهم و حیاتی دیگر نظری استراحتِ تن، توجه و اهتمام به علائق شخصی، هنر و ... که در یک کلام سازنده زندگی شکوفا^۱ است، باقی نمی‌گذارد؛ زندگی حاوی بهروزی سرشار از موفقیت و مملو از فعالیت‌ها و روابط ارزشمندی است که فرد با جان و دل به آنها می‌پردازد (White, 2009, 2011a).

در عین حال حل این ابهام برای مُتریّان نقش بسزایی در متخلق شدن آنها دارد: چگونه می‌توان در عین اخلاقی زیستن، رویکردی به ظاهر حداقلی به اخلاق را انتخاب نکرد؟! یعنی در زندگی دروغ نگفت، به دیگری آسیب نرساند و...، ولی در عین حال هر گونه که دوست دارند با دیگران و نسبت به خود عمل کنند و تها به ظواهر اخلاقی پای‌بند باشند. حل این ابهام پاسخ به این پرسش است که چگونه می‌توانیم وظیفه‌مان را در قبال خود و در تعاملات بین خود و دیگری در چارچوب زندگی شکوفا جانمایی کنیم، به گونه‌ای که متریّ احساس تحت فشار بودن و معذوریت یا ظاهرسازی و نفاق نکند؟ بر اساس آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد نظام بایدها و نبایدهای سنتی راهکار مناسبی برای این مشکل نبوده و ضروری است به دنبال راهکار جدیدی برای متخلق شدن مُتریّان باشیم.

سازوکارِ تربیت اخلاقی مشکل از تعامل بین خود و دیگری است، یعنی آنچه در ارتباط با خود و دیگران باید انجام داد. همان‌طور که وايت با بررسی وضعیت مدارس انگلستان در نیمه آخر قرن بیستم بیان می‌کند، مسئله اصلی در متخلق شدن مُتریّان به اصول اخلاقی، ابهام آنان در کاربست این اصول هنگام مواجهه با دیگران است (White, 2011a, p. 84). از این‌رو، می‌توان گفت مسئله مهم در افعال اخلاقی، تضاد منافع فاعل با دیگران است و این تضاد و تنازع باید به گونه‌ای حل شود تا بتواند به اخلاقی‌تر شدن مُتریّان کمک کند.

در پاسخ به این مسئله و تعیین جایگاه خود و دیگری در زندگی فرد و ارتباط این دو با هم دیدگاه‌های مختلفی در تربیت اخلاقی شکل گرفته است، اما مشکل اینجاست که در این دیدگاه‌ها یا چنان از خود و منفعت شخصی جانبداری می‌شود که مُتریّان تنها زمانی که جرمیه تمرد از قانون در نظر گرفته شود، اخلاقی عمل می‌کنند (دیدگاه میل، هابز، رند و ...) (نیگل، ۱۳۹۵، ص ۵۴-۵۲)؛ یا چنان به دیگری و منافع دیگران متمایل شده که به‌کلی خود و متریّ فراموش می‌شود (آگوست کنت، هاچسن و ...) (ادواردز، ۱۳۹۲، ص ۵۳۷-۵۳۹).

1. flourishing life

حل این مسئله نیازمند دسترسی به ملاک و معیار خاصی است. نداشتن معیار و ملاک سنجش برای رفع این نزاع موجب شده است تا فرد دچار سردرگمی شود و تربیت اخلاقی مطلوب صورت پذیرد. به نظر می‌رسد، رویکرد اتخاذی وايت به مسئله فلسفی «خود و دیگری» تعارضاتی را که فرد هنگام عمل با آنها مواجه می‌شود، از بین می‌برد. در این رویکرد ملاک و سنجه‌ای در اختیار متری قرار خواهد گرفت تا بداند به چه میزان منافع خود را مدنظر قرار دهد و تا چه میزان منافع دیگران را. متری در این رویکرد با این پرسش مواجه است که آیا برای عمل به هر اصل اخلاقی باید به بهروزی خود به منظور بهروزی دیگران خدشه وارد کند یا این‌که بهروزی خود را مدنظر داشته باشد، حتی اگر به منافع دیگران آسیبی برساند؟

ضرورت و اهمیت بحث در باب تربیت اخلاقی از آن رو است که بر طرف کننده تردید و ابهام در مسائلی چون مبانی تربیت اخلاقی، تضاد میان اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی، اصول و قواعد تربیت اخلاقی، نتایج تربیت اخلاقی، مفاهیم و تغاییر موجود در تربیت اخلاقی و ...

است (سبجادي، ۱۳۷۹، ب، ص ۱۴۵). توجيه و دليلی که معمولاً برای ضرورت تربیت اخلاقی اورده می شود «بقای جامعه» است (Fisk, 2016, pp. 3-20). طبق این دیدگاه اصیل و البته، افراطی،

۸۵

زندگی اخلاقی، طرح و برنامه‌ای است که هدف آن جلوگیری از فروپاشی اجتماعی یا در حالتی مثبت‌اندیشانه زیست‌پذیری یا پایداری اجتماعی است. در این دیدگاه آنچه مهم است بقای نظام خاصی در جامعه یا حکومتِ خاصی نیست، بلکه ادامه حیات نوعی از اجتماع انسانی است که هنجارهای اخلاقی در آن معنادار باشد و تمامی مسائل، از جمله هنجارهای اخلاقی، در نسبت با بقای اجتماع سنجیده شود (Fisk, 2016, pp. 3-20). اما وایت می‌گوید برای توجیه تربیت اخلاقی می‌توان دلیل و توجیه بهتری یافت و آن بهروزی فرد است که شامل بهروزی دیگران نیز می‌شود: «شخص، باید مراقب بهزی ورزی همه باشد، از حمله خودمش» (White, 2016, p. 455).

در این مقاله، با توجه به دیدگاه تربیتی جان وايت، رویکرد تربیتی اخلاقی او را بررسی می‌کنیم و بر مبنای آن نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی را در اندیشهٔ او می‌کاویم و به راه حلی برای رفع تعارضات و در نتیجه متخلق شدن مُتریّبان که مسئله اصلی نظام تربیتی در حوزه اخلاق است، دست می‌پاییم.

رابطه خود و دیگری از دیرباز محل بحث و گفت‌وگوی فیلسوفان اخلاق و تعلیم و تربیت بوده و منجر به تشکیل دو مکتب اصلی روان‌شناسی و اخلاقی خودگزینی و دیگرگزینی شده است. این مقاله به دنبال بررسی رجحان خودگزینی یا دیگرگزینی یا حل نزاع فلسفی بیان شده نیست،

۱. خودگزینی یا دیگرگزینی

تسده‌های هفده و هجده میلادی به مسائلی چون خودخواهی، خیرخواهی، مصلحت شخصی، همدردی و ... در اخلاق به صورت تمام عیار ظاهر نشده بود. فcdn این مسائل، معلول مفاهیم اخلاقی و روان‌شناختی خام دیدگاه یونانی و نگرش‌های قرون وسطایی بوده است، اما وقتی هایز آموزه‌های قانون طبیعی را از چارچوب ارسطویی شان منفک می‌کند، این مسائل به شکل جدی مطرح می‌شود (ادواردز، ۱۳۹۲، ص ۵۴۲-۵۴۱). برای انسان‌ها دو انگیزه کلی متصور است؛ یکی از آنها ناظر به خود و در پی منافع خود است و «خودگزینی»^۱ نام دارد و دیگری ناظر به دیگران و در جهت منافع دیگران است که «دیگرگزینی»^۲ نام دارد (نیگل، ۱۳۹۵، ص ۱۰-۱۹).

۱.۱. خودگزینی

خودگزینی یعنی هر کسی باید یا می‌تواند به گونه‌ای عمل کند که خیر یا رفاه بلندمدت خود را به حداکثر برساند. خودگزین بر اساس تعریف مطرح شده که به عنوان قید «بلندمدت» در آن جانمایی شده است، کوتاه‌نظر نیست و می‌داند نفع شخصی صرفاً بر اهداف زودگذر مبتنی نیست، بلکه بر آثار بلندمدت نیز ابتنا دارد (پالمر، ۱۳۸۸، ص ۶۷).

۱.۱.۱. خودگزینی روان‌شناختی

خودگزینی روان‌شناختی توصیفی است و بیان می‌کند انسان‌ها به گونه‌ای هستند که به دنبال نفع

1. egoism

2. altruism

خودشان باشند. خودگزینی روان‌شناختی سه تقریر دارد:

الف) خودگزینی روان‌شناختی افراطی یا شدید: در این تقریر، نفع شخصی انگیزه تمامی افعال آدمی است. این دیدگاه حتی عمل دیگرگزینانه در ضعیف‌ترین نوع خود را برنمی‌تابد.

ب) تقریر دوم: این تقریر، خودگزینی ضعیف‌تری را حمایت می‌کند، به این نحو که می‌گوید در هر فعلی که انجام می‌دهیم، یکی از انگیزه‌های ما خیر خودمان است، یعنی در خالص بودن اعمال با نتیجه خیر رساندن به دیگران، تشکیک می‌کند.

ج) تقریر سوم: طرفداران این تقریر معتقدند انسان چنان ساخته شده که اگر برآورده کند عملی بهروزی او را تحت الشعاع قرار خواهد داد، هرگز آن را داوطلبانه انجام نخواهد داد. در واقع، گویی این تقریر ادعا دارد که فرد گاهی برای خیر رساندن به دیگران اعمالی را انجام می‌دهد، اما مشروط به آن است که اوضاع و احوال خود او بدتر از وضعیت فعلی نشود (Kraut, 2018).

البته، باید توجه داشت که امروزه خودگزینی روان‌شناختی افراطی (این‌که انسان‌ها تنها خودگزینانه عمل می‌کنند) هم از جهت تعمیم تجربی این اصل (اخوان، ۱۳۸۸، ص ۹۷) و هم بر اساس آزمایش‌های تجربی روان‌شناختی (Batson, 2011, p. 110; Shaver, 2018) مردود شناخته شده است.

۱.۲. خودگزینی اخلاقی

عنوان «خودگزینی اخلاقی» را نخستین بار هنری سیجویک در کتاب روش‌های اخلاق^۱ در سال ۱۸۷۴ مطرح کرد (Craig, 1998, p. 246). این نگرش هنجاری رانیز، همچون خودگزینی روان‌شناختی، می‌توان به شیوه‌های گوناگون تقریر و تسویق کرد.

إشكال اصلي خودگزيني اخلاقي اين است که با تناقض درونی مواجه است. به عبارت ديگر، با اين ادعا که «همه انسان‌ها باید مواطن خودشان باشند» در تناقض است؛ زира لازمه‌اش اين است که من از خود مواظبت نکنم. یعنی منافع من، در مقام خودگزین اخلاقی، وقتی تأمین می‌شود که اعلام کنم خودگزینی اخلاقی آموزه‌ای نادرست است (پالمر، ۱۳۸۸، ص ۸۱). بر این اساس، پرسش اصلي اين است که: با اين تفسير آيا خودگزيني اخلاقي اساساً نوعی نظام اخلاقی هست يا نه؟!

1. *The Methods of Ethics*

۱. دیگرگزینی

از زمان ابداع واژه «دیگرگزینی» در آثار جامعه‌شناس فرانسوی، آگوست کنت، در اوایل دهه ۱۸۵۰، به عنوان اصطلاح نظریه‌ای برای «نظریه مغزی» اش و ایده مرکزی «دین انسانیت» او (Dixon, 2008, p. 61) این لفظ دست‌خوش معانی و برداشت‌های مختلفی بوده است. پیش از آگوست کنت، فیلسوفان به جای واژه «دیگرگزینی» از تعابیر دیگری همچون «نیکوکاری»،^۱ «کار خیر»^۲ یا «شفقت»^۳ استفاده می‌کردند (اخوان، ۱۳۸۸، ص. ۹۳).

دیگرگزینی، هر عمل اخلاقاً برانگیخته معطوف به دیگری را شامل نمی‌شود، بلکه به طور مشخص عبارت است از انجام دادن عمل با نیت خیرساندن به دیگران و برای بهروزی دیگران (Kraut, 2018). باید توجه داشت که دیگرگزینی ضرورتاً به معنای از خودگذشتگی برای منافع دیگران نیست، بلکه بدین معناست که بهروزی دیگران را وارد محاسبات خود کنیم، یعنی باور به بهروزی دیگران (نیگل، ۱۳۹۵، ص. ۳۱).

دیگرگزینی نیز - همانند خودگزینی - دو تعریر مهم دارد: دیگرگزینی روان‌شناختی و دیگرگزینی اخلاقی.



۱. دیگرگزینی روان‌شناختی

همانند خودگزینی برای دیگرگزینی روان‌شناختی نیز می‌توان دو تعریر اصلی در نظر گرفت؛ (الف) انسان‌ها هر کاری می‌کنند بالمال برای منفعت‌رساندن به دیگران است؛ (ب) انسان‌ها هر کاری می‌کنند می‌تواند برای منفعت‌رساندن به دیگران هم باشد (Kraut, 2018). تعریر نخست از لحاظ عقلانی مدافعی ندارد. چون فرض پذیرش آن، انسان را به منفعت‌رساندنِ صرف به دیگران محدود می‌کند و اساساً راه دیگری برای انسان باقی نمی‌گذارد تا بر اساس آن بتواند اخلاقی یا غیراخلاقی عمل کند؛ یعنی با پذیرش این تعریر امکان وجود نظام اخلاقی برای انسان‌ها منتفی می‌شود.

۲. دیگرگزینی اخلاقی

منتظر با دیگرگزینی روان‌شناختی، می‌توان برای دیگرگزینی اخلاقی نیز دو تعریر در نظر گرفت؛

1. beneficence
2. charity
3. compassion

طبق تقریر اول، انسان‌ها وظیفه دارند در هر کاری تنها منفعت دیگران را در نظر داشته باشند. طبق تقریر دوم، انسان‌ها وظیفه دارند در هر کاری که می‌کنند، یا دست کم در هر کاری که می‌کنند، منفعت دیگران را نیز در نظر داشته باشند.

فرانسیس هاچسن، یکی از مدافعان تقریر نخست، درباره این که ما چگونه باید دیگرگزین باشیم، دیدگاهی افراطی و همه‌جانبه دارد. او با فروکاستن فضیلت به احسان استدلال می‌کند که هیچ یک از چهار فضیلت اصلی یونانیان (اعتدال، شجاعت، مآل‌اندیشی و عدالت) فضیلت نیست، مگر این که انگیزه عمل به آنها، محبت باشد (ادواردن، ۱۳۹۲، ص ۵۳۸-۵۳۷). کانت نیز با این نظر که انسان‌ها تا در قلمرو خودگزینی هستند در قلمرو خوشی به سر می‌برند و اگر می‌خواهند وارد قلمرو خوبی شوند چاره‌ای جز این ندارند که دیگرگزین باشند، مدافع دیگرگزینی اخلاقی قلمداد می‌شود (نیگل، ۱۳۹۵، ص ۵۷).

پنجه

۱.۳. نزاع فلسفی بین خودگزینی و دیگرگزینی

۸۹

نزاع بین خود^۱ و دیگری از مسائل قدیمی و ریشه‌دار فلسفی است که هم در فلسفه اخلاق و هم در روان‌شناسی بررسی شده است. بسیاری کوشیده‌اند همه مسائل را به خود معطوف کنند و انسان را موجودی صرفاً خودگزین نشان دهند. تماس هابز در لویاتان تأکید می‌کند که تنها خودگزینی امکان دارد و انسان از لحاظ روان‌شناختی به گونه‌ای است که تنها می‌تواند خودگزین باشد. از این‌رو، بسیاری از نظریه‌های سیاسی و اجتماعی از زمان هابز بر اساس قاعده نفع خود بنا شده‌اند (Monroe, 1996, p. 3). آنقدر صاحب‌نظران بر این مسئله اتفاق نظر داشتند و به صورت اصلی کلی پذیرفته شد که حتی هابز قاعده طلایی را ناشی از خودگزینی اخلاقی دانست:

ما باید با دیگران چنان رفتار کنیم، چون اگر چنین کنیم، دیگران بیشتر راغب خواهند بود با ما چنان رفتاری بکنند» (Pojman, 2000, p. 596).

از طرفی سویر نیز بیان می‌کند که «من با علم حضوری به خویشتن می‌باشم که دارای حبّ ذات هستم» (سویر، ۱۳۸۴، ص ۱۰۰). یا به نظر آدام اسمیت، نفع شخصی در بازار قابل رقابت بهترین و مناسب‌ترین خیر و نیکی را برای همگان در جامعه ایجاد می‌کند؛ زیرا طبیعتِ ویژه رقابت برای

1. ego

منافع شخصی سبب می‌شود هر فرد بهترین کالا و محصول را تولید کند و آن را با قیمتی نازل‌تر از آنچه رقیان او می‌فروشنده باشد (Pojman, 2000, p. 898). همچنین، صاحب‌نظرانی مانند هیوم معتقد بوده‌اند طبیعت ما به گونه‌ای نیست که منافع عموم را بر منافع شخصی ترجیح دهیم (رد دیگرگرینی روان‌شناختی)، اما فرد برای تحقیق نیازها و تمایلات سرشتی خویش، ناچار است از اصول و فضایل خیرخواهانه پیروی کند و به آنها ملتزم باشد (دیگرگرینی اخلاقی). در این تبیین نوعی گذار از هستت به باید دیله می‌شود. او همچنین معتقد است اخلاقی بودن مبتنی بر احساساتی است که در علاقه به دیگران ریشه دارد و عموم جهانیان در این احساسات مشترک‌اند (اعتقاد به دیگرگرینی اخلاقی ضعیف) (غفاری، ۱۳۸۴، ص ۵۷). چنین دیدگاهی در اندیشه‌های زیر مشاهده می‌شود، آنگاه که خودگرینی را ریشه‌دار در سرشت انسان می‌داند (Chung, 2016, p. 198).

مجموعه این مسائل سبب شد برخی از فیلسوفان و روان‌شناسان، هم‌خود را بر این مسئله بگذارند تا نشان دهند که انسان از لحاظ روان‌شناختی دیگرگرین نیز هست و اخلاقاً می‌تواند چنین باشد. در نیمه دوم قرن هجدهم گروهی از حکماء اخلاقی تلاش داشتند اخلاق را بر مبنای حس اخلاقی بجوینند. آنها به فهم مشترک احساساتی یا افعائی (نظیر رحم و شفقت، خیرخواهی و همدلی) توسل جستند که به طور تجربی نیز قابل بررسی است. شافتسبی معتقد بود از آن رو که انسان جزئی از یک دستگاه است، بالطبع موجودی اجتماعی است و از این‌رو، ممکن نیست میل‌هایش به هماهنگی و تعادل کامل درآیند مگر آن‌که ناظر به جامعه باشد (اخوان، ۱۳۸۹، ص ۷۱). او همچنین معتقد بود که این نه عقل، بلکه حس اخلاقی است که تمایزات اخلاقی را تشخیص می‌دهد. هاچسن نیز معتقد است آن ویژگی‌ای که واکنشی خوشایند و تحسین‌آمیز بر می‌انگیزاند، ویژگی‌ها خیرخواهی‌اند (غفاری، ۱۳۸۴، ص ۱۵۰).

جوزف بالتر نیز نشان داد که در برخی موقعیت‌ها انسان‌ها خود را انتخاب می‌کنند و در برخی موقعیت‌های دیگر، دیگری را بر خود ترجیح می‌دهند، اما در همه حال قادر به دیگرگرینانه عمل کردن هم هستند (اخوان، ۱۳۸۹، ص ۷۵). نیکل نیز نشان می‌دهد خودگرینی موضوع هنجاری متزلزلی است و فرد خودگرین باید مطالباتِ دیگرگرینی را تصدیق کند، اما فرد خودگرین می‌تواند در برابر مطالباتِ دیگرگرینی مقاومت کند به شرط این‌که بخواهد از حالتِ واکنشی خود، یعنی تنفر، دست بکشد (نیکل، ۱۳۹۵، ص ۳۳). دانیل بتسون نیز بر اساس یافته‌های تجربی خود از سال‌ها آزمایش بر روی انسان‌ها معتقد است انسان‌ها می‌توانند دیگرگرین هم باشند و نشان می‌دهند که انسان‌ها از لحاظ روان‌شناختی در هنگام انتخاب می‌توانند هم خودگرینانه عمل کنند و هم

دیگرگزینانه و این توانایی در حس همدردی بین انسان‌ها ریشه دارد (Batson, 2011, pp. 110-134). اگر خودگزینی روان‌شناختی صادق باشد (تقریر غیرافراتی)، هر نظام اخلاقی که می‌گوید ما باید کاری را انجام دهیم که منافع شخصی خودمان را تحقق نبخشد، کاذب خواهد بود. گویی از انسان کاری را می‌طلبد که انسان قادر به انجام دادن آن نیست (پالمر، ۱۳۸۸، ص. ۷۷).

از این رو، بر اساس نقدهای بررسی شده در بالا و همچنین اثبات تجربی (Batson, 2011) و عقلانی امکان دیگرگزینی (نیگل، ۱۳۹۵)، خودگزینی اخلاقی بیش از پیش با مشکل مواجه است.

حال، مسئله این است که با پذیرش این که انسان‌ها در انتخاب بین خود و دیگری بتوانند از لحاظ روان‌شناختی دیگری را بر خود ترجیح دهند (یعنی دیگرگزینی برای انسان‌ها ممکن باشد) و این مسئله عقلانی نیز باشد، در تعارضات بین خود و دیگری دو حالت متصور است: ۱) فرد، خود را برمی‌گزیند؛ ۲) فرد، دیگری را برمی‌گزیند. اگر نتوان معیار صحیحی برای انتخاب خود با دیگری در اختیار او قرار داد، او در این تعارضات دچار سردرگمی خواهد شد و عملیات متخلف شدن مُتریّبان را با مشکل مواجه خواهد کرد و چنان‌که بررسی شد، این مسئله، از مسائل اصلی‌ای است که تربیت اخلاقی در متخلف کردن مُتریّان با آن مواجه است.

۲. تربیت اخلاقی از منظر جان و ایت

در مدخل «تربیت اخلاقی» دایرة المعارف فلسفه راتلچ که جان وایت آن را نگاشته است، به سه رویکرد معاصر تربیت اخلاقی اشاره شده است که ریشه در تاریخ فلسفه دارد:

الف) همان طور که کودکان با افزایش سن قابلیت‌های جسمی و فیزیکی شان رشد می‌کند، در فهم و تصمیمات اخلاقی نیز پیشرفت می‌کنند.

ب) دومین دیدگاه، تربیت اخلاقی را به مثابه فرآیندی طبیعی نمی‌نگرد (همانند دیدگاه اول)، بلکه آن را نوعی معرفی و القای عمدی ارزش‌های مقبول جامعه در نظر می‌گیرد.

ج) برخلاف دیدگاه ارسطو که معتقد بود تنها «معرفت» قابل آموزش دادن است و بنا براین، قابل آموزش بودن نیکی‌های اخلاقی محل تردید واقع می‌شود، دیدگاه سوم درباره تربیت اخلاقی می‌گوید تربیت اخلاقی باید شامل فراگیری معرفت و فهم توأمان باشد و شکل‌گیری ملکات^۱ را نیز شامل شود (White, 2000).

1. dispositions

۱. مبانی تربیتی جان وایت

وایت بیان می‌کند که مسائل مربوط به مفهوم «تعلیم و تربیت» بایستی از مسائل مرتبط با اهداف تعلیم و تربیت متمایز شوند؛ به گونه‌ای که اهداف مسائل بنیانی کودک محور نبایستی توسط بزرگسالان تحمیل شود و این بدان معناست که تعلیم و تربیت گونه‌ای از اجتماعی شدن یا اجتماعی کردن کودکان نیست (White, 2008, p. 195). همچنین به عقیده وایت، از جوامع لیبرال دموکراتیک انتظار می‌رود که اهداف آموزشی به طور کلی جهان شمول نداشته باشند و فراتر از مفهوم سنتی تحریک مُتریان برای عشق به دانش به علت ارزش ذاتی آن، مُتریان را به فهم و توان هدایت زندگی مستقل و آزاد در چهارچوب وظایف و ارزش‌های شهریوندی- مجّهـز کنند (White, 2008, p. 195).

۱. پژوهش فرد آزاد

به اعتقاد وایت، بالاترین ارزشی که نظام دموکراتیک لیبرال را از دیگر جوامع متمایز می‌سازد، این است که تا زمانی که فرد به دیگران آسیبی نمی‌رساند، فرد باید بتواند آزادانه زندگی‌ای که مورد علاقه و برآیند انتخاب‌اش است را پی بگیرد؛ به طوری که زندگی اش توسط مسائل سیاسی، دینی یا مواردی از این دست مورد اصلاح و تغییر قرار نگیرد. همچنین او علت اهمیت آزاد شدن افراد از قدرت‌ها و موانع را ارزش مثبت نهان شده در خودآیینی فردی برمی‌شمرد و تأکید دارد که افراد باید بتوانند آن زندگی شکوفای بر اساس ادراک خود را انتخاب کنند (White, 2011b, pp. 205-207).

در دیدگاه وایت، با ارتقای خودآیینی شخصی- البته، در جوامع لیبرال دموکراتیک - هدف بهروزی نیز تأمین می‌شود؛ زیرا استقلال رأی خود به ارتقای بهروزی کمک می‌کند: «فرآیند تعلیم و تربیت برای دستیابی مترّبی به خودآیینی شخصی حتماً شامل این امر نیز می‌شود که بهروزی مترّبی- شخص مستقل- ارتقاء یابد» (White, 1991, p. 74). بر اساس دیدگاه وایت، خودآیینی شخصی افراد از آن جهت اهمیت دارد که کمک به ارتقای بهروزی افرادی می‌کند و

از همین‌رو، «خودآینی شخصی به عنوان یک ارزش اساسی نظام‌های لیبرال بر ارزشی اساسی‌تر در زندگی انسانی متنکی است؛ بهروزی فردی. بنابراین، بهروزی مستقلانه یکی از جنبه‌های مفهوم گسترده‌تر بهروزی است» (White, 1999, p. 193).

۲. شناخت واقعیت

ذهن انسان به شناسایی اشیاء و اموری قادر است که از لی و واقعی هستند و در وضعیتی می‌تواند واقعیت را دریابد که از عقل به درستی بهره بگیرد. در دیدگاه وايت، کسب حقیقت و شناخت و نیز پژوهش نیروی عقل در جهت دادن پیوند میان حقایق به‌گونه‌ای که متربی بتواند از تمامی آنچه در اطراف او می‌گذرد، مطلع باشد، از مبانی تربیتی است (White, 2005, pp. 11-23).

۳. عقلانیت

مدافعان آموزش و پژوهش آزاد بر این باورند که عنصر عقل ارزشمندترین استعداد آدمی به حساب می‌آید، هنگامی که آدمیان آن را به درستی به کار گیرند، به شناخت اصلی اشیاء پی می‌برند و می‌فهمند چه چیزی واقعیت نهایی است (Ashraf, 1980, p. 27). وايت، به پیروی از دیگر فیلسوفان لیبرال – مانند افلاطون، هرست و... – عقلانیت را به عنوان مبنا در نظر می‌گیرد و تربیت را درگرو پژوهش عقلانی مُتربیان می‌داند (White, 2005, pp. 11-23).

۴. اهمیت احساسات

به عقیده وايت احساسات و محركها در ذيل دو دسته‌بندي جداگانه – منفعل و فعل – مرسوم قرار نمي‌گيرند و احساسات عموماً مي‌توانند به محركها مبدل شوند. برای مثال، در برخورد با یک سگ ممکن است احساس ترس ما را در حالتی منفعانه بيرد و در گوشه‌اي بايستیم، اما همین احساس ممکن است ما را به انجام فعلی مانند دويدين يا برخورد فيزيکي با سگ سوق دهد (White, 1984, p. 235).

احساسات با مفهوم پژوهش ارزش‌ها و تعلقات در تعلیم و تربیت ارتباط نزدیکی دارند به‌گونه‌ای که بسیاری از ارزش‌ها با شکل‌گیری احساسات مشخصی شکل می‌گیرند. برای مثال، «شجاعت» با نحوه کنترل و مدیریت ترس مرتبط است. این فرآيند مدیریت احساسات به هیچ

عنوان مکانیکی و غیر فکری نیست؛ افراد شجاع افرادی نیستند که همیشه در جای خود می‌ایستند یا فرار نمی‌کنند. افراد شجاع یاد می‌گیرند که بسته به شرایط مختلفی از ترس، عکس‌العمل‌ها و رفتارهای متفاوتی انجام دهنند. آنها از مواردی که دلایلی برای ترسیدن از آنها وجود ندارد نمی‌ترسند، مانند ارواح یا خرگوش‌ها؛ همچنین یاد می‌گیرند که در موقعی که لازم است بر ترس خود غلبه کنند، مانند سرباز در میدان جنگ، یا می‌آموزند تا ترس خود را در موقعی بروز ندهند، مانند مادری که در طوفان در جنگل به همراه فرزندان خود گیر افتاده است و در نهایت، زمانی که با مواردی بسیار خطرناک مانند بیر رها شده از قسم رویه‌رو هستند، بهترین کار را در این موقعیت انجام دهنند که فرار از عامل ترس است. از این‌رو، افراد شجاع می‌توانند بر اساس احساس‌های مختلف از ترس در موقعی تحریک شوند: از همین‌رو، همیشه ترس به انفعاً منجر نمی‌شود (White, 1984, p. 235).

برخی احساسات محرك ارزش‌هایی خاص‌تر از شجاعت‌اند؛ همدردی، برای مثال، در شکل دادن به ارزش‌هایی مانند هم‌فکری،^۱ دوستی، همکاری نقش دارد. مریان دلایل بسیاری دارند تا مُتریّان را ترغیب کنند تا در بسیاری از مواقع براساس همدردی عمل کنند (White, 1984, p. 240). البته، باید توجه داشت که به کارگیری احساس همدردی نیز همانند شجاعت نیازمند نوعی قضاوت است. گاهی احساس همدردی در مُتریّان، بایستی کنترل یا متناسب‌سازی شود؛ برای مثال، افراد دارای قدرت مانند قضات یا سیاست‌مداران در هنگام رأی دادن یا اعمال نفوذ، همگانی که تحت تأثیر گروه یا افرادی قرار می‌گیرند.

به طور کلی، وايت بیان می‌کند که احساسات -هم به صورت پیشینی و هم به عنوان محرك‌های اعمال- به ناحیه ارزش‌ها وارد می‌شوند و هیچ خط و مرز مشخصی برای این مستله نمی‌توان ترسیم کرد. البته، آنچه مهم است تابع بین احساسات و محرك‌های است (White, 1984, p. 235).

۲. هدف و ارزش‌های تربیت اخلاقی از منظر وايت

با بررسی و دققت در آثار وايت در می‌یابیم که اهداف اساسی تعلیم و تربیت از منظر او عبارت‌اند از: «زندگی شکوفا»، «بهروزی» و «استقلال شخصی»^۲ (White, 1990a, 1995, 1999, 2002, 2011).

1. thoughtfulness

2. personal autonomy

از آنجا که ارتباط بین این مفاهیم پیچیده است و به نظر می‌رسد می‌توانند با یک‌دیگر هم‌پوشانی داشته باشند، ضروری است با بررسی دقیق آثار ذکر شده، این روابط و نسبت بین آنها را تبیین کنیم. وایت تأکید می‌کند که ما «تعلیم و تربیت را با داشتن هدفی اساسی، در نظر می‌گیریم: ارتقای بهروزی مُتریّان» (White, 1991, pp. 12) و در عین حال، بهروزی را در قالب ارضای مهم‌ترین خواسته‌های آگاهانه¹ فرد تبیین می‌کند (White, 1991, pp. 30-34). از این‌رو، با توجه به مفهوم «زندگی شکوفا» که پیش‌تر بدان اشاره شد و عبارت است از زندگی سرشار از موفقیت و مملو از فعالیت‌ها و روابط ارزشمندی که فرد با جان و دل به آنها می‌پردازد، می‌توان استدلال کرد که در دیدگاه وایت، «بهروزی» و «شکوفایی» کم و بیش مفاهیمی همسان هستند. پس ارتقای بهروزی مُتریّان مانند آن است که بگوییم شکوفایی زندگی آنها را ارتقا ببخشیم. همچنین، در نظر وایت، افزون بر «بهروزی» و «شکوفایی»، «خودآینی شخصی» نیز مفهومی بسیار مهم در اهداف تربیتی برای جوامع توسعه‌یافته یا در حال توسعه است (White, 1991, pp. 21).

از این‌رو، در این جوامع، نظام تعلیم و تربیت باید هدف استقلال رأی را برای شهروندانش در اولویت قرار دهد:

۹۵

هر مکتب لیبرالیستی در صورتی قابل دفاع است که در مرکز و هسته آن خودآینی فردی نهفته باشد. مراد از خودآینی فردی این است که افراد باید در راهبری زندگی متکی به خود باشند، برای اهداف اصلی زندگی، خودشان تصمیم بگیرند و فشارِ رسوم، قدرت‌ها و ... در تصمیم‌گیری آنها اثر نگذارد. همچنین، ضروری است این نکته برای تمامی افراد جامعه صادق باشد ... از این‌رو، خودآینی فردی در نظام تعلیم و تربیت منجر به رویکرد تربیتی ای می‌شود که در آن مُتریّان باید به تجهیزات عقلانی ای مجّہز باشند که آنها را به افراد مستقلی تبدیل می‌کند، با تأکید و آموزش این نکته که اتکا به خود، هیچ‌گاه نمی‌تواند کاملاً بدون محدودیت همراه باشد (White, 1999, pp. 185).

در دیدگاه وایت، با ارتقای خودآینی شخصی، البته، در جوامع لیبرال‌دموکراتیک، هدف بهروزی نیز تأمین می‌شود؛ زیرا استقلال رأی، خود به ارتقای بهروزی کمک می‌کند: «فرآیند تعلیم و تربیت برای دست‌یابی متریّی به خودآینی شخصی حتماً شامل این نیز می‌شود که بهروزی

1. informed desires

متربی (شخص مستقل) ارتقا یابد» (White, 1991, p. 74). بنا براین، بر اساس دیدگاه وايت، خودآینی شخصی افراد از آن جهت اهمیت دارد که به ارتقای بهروزی افراد کمک می‌کند و «خودآینی شخصی به عنوان یکی از ارزش‌های اساسی نظام‌های لیبرال بر ارزشی اساسی تر در زندگی انسانی (بهروزی فردی) متنکی است. از این‌رو، بهروزی مستقلانه یکی از جنبه‌های مفهوم گسترده‌تر بهروزی است» (White, 1999, p. 193).

وایت، در باب «زنگی شکوفا» نیز معتقد است که این هدف با بهروزی مُتریّیان و نه دست کم در ابتدای آن) با مسئولیت اخلاقی آنان در قبال دیگران مرتبط است، اما از طرفی (دست کم در ابتدای آن) بر این است که کودکان در تربیت اخلاقی به گونه‌ای تربیت شوند که به منافع و خواسته‌های اهداف اخلاقی تعلیم و تربیت هم، در مرکز و هسته خود بهروزی فرد را مد نظر دارند و اگر بنا بر این است که کودکان در تربیت اخلاقی به گونه‌ای تربیت شوند که به منافع و خواسته‌های دیگران حساسیت اخلاقی داشته باشند، بهروزی همین دیگران است که باید محل توجه آنان باشد (White, 2002, p. 2). بر این اساس، بررسی اندیشه وایت ما را به این مسئله رهنمون می‌سازد که در بالاترین سطح اهداف تعلیم و تربیت - و به طریق اولی اهداف تربیت اخلاقی - (بهروزی فرد) از اهمیت برخوردار است (White, 1990a, 1995, 1999, 2002, 2011a).

البته، باید مصادیق بهروزی را مشخص کرد و این خود مسئله‌ای است به قدمت تاریخ فلسفه. کراوت^۱ درباره به دست دادن تعریفی از بهروزی تأکید می‌کند که باید بین آنچه بهروزی را ایجاد می‌کند و مقدمات ضروری یا پیش شرط‌های نیل به بهروزی، تمایز قائل شد. به اعتقاد او، در حالت کلی، بهروزی مفهومی مشکگ است؛ به این معنا که هر اندازه که شخص برخوردار از خیر یا خیرهایی باشد که در بهروزی منظری است، از بهروزی پیشتری برخوردار است (Kraut, 2018).

وایت، در به دست دادن تعریفی دقیق از بهروزی، خواسته‌های آگاهانه را مهم برمی‌شمرد و مشکل را این می‌داند که گاه فرد گمان می‌کند خواسته‌ای مطلوب اوست، در صورتی که پس از نیل به آن مشخص می‌شود که چنین نبوده است. باید بهروزی را نه به صرف خواسته‌ها، بلکه به خواسته‌های آگاهانه گره بزنیم؛ خواسته‌هایی که بر اساس اطلاعات سازگار عقلی، مرتبط با مقصود شکل گرفته‌اند. از این‌رو، برای حصول بهروزی فرد، برآورده کردن خواسته‌های مهم‌تر و دارای مرتبه بالاتر که پیشان دیگر خواسته‌ها هستند، اهمیت پیشتری دارد. بنابراین، اگر زندگی

فرد به عنوان یک کل در نظر گرفته شود بهروزی فرد شامل برآورده شدن مهم‌ترین خواسته فرد می‌شود (White, 1990b, pp. 32-32). همچنین، او دو جنبه مختلف برای بهروزی در نظر می‌گیرد: جنبه نخست، تأمین نیازهای مشخص اولیه است (نیازهای مادی اولیه که نه برای زندگی ای شکوفا، بلکه برای ادامه حیات لازم است، مانند غذا، آب، سرپناه، درآمد، ورزش، بهداشت و همچنین عقل عملی، توان قضاوت صحیح و...). و جنبه دوم فعالیت‌هایی است که ارزشمند¹ و موقفیت‌آمیز² باشد (White, 2013a, p. 7).

با بررسی آثار متفکران این حوزه به چهار رویکرد در تعریف فعالیت ارزشمند، دست می‌یابیم:

۱. دیدگاه دینی که می‌گوید فعالیتی ارزشمند است که رضایت خداوند، قرب الهی و سعادت اخروی را شامل شود.

۲. دیدگاه لذت‌گرایی که جان استوارت میل آن را در تعلیم و تربیت متمرکز بر لذات ذهنی معطوف به ارتقای نوع بشر بر می‌شمرد (Mill, 1861, pp. ch. 2; Habibi 2001, pp. 87-88).

۳. ارضای امیال مستقلانه³ که می‌گوید اگر قرار است زندگی شکوفایی داشته باشیم باید خود در رأس امور زندگی خود باشیم و خودمان انتخاب‌های زندگی مان را بکنیم (Raz, 1986, ch. 12, p. 14).

(Brighouse 2006 Sumner, 1996, ch. 5. p. 2)

۴. فراتر از ترجیحات فردی (دیدگاه وایت): اگر فرد، تصمیم‌گیرنده نهایی درباره مؤلفه‌های بهروزی اش باشد، ممکن است زندگی برپادرفته یا تلف شده را به جای زندگی ای شکوفا در پیش بگیرد؛ همانند شخصی که انتخاب می‌کند زندگی خود را وقف قمار کند. بر این اساس، نمی‌توان تماماً انتخاب فعالیت‌های ارزشمند را بر عهده فرد گذاشت. چون فهمی عمومی راجع به آنچه فعالیتی را ارزشمند می‌کند، وجود دارد (White, 2013a, p. 14).

رویکرد وایت این مسئله را برمی‌انگیزد که تشخیص دهنده و خطنگهدار فعالیت ارزشمند کیست. از این‌رو، به نظر وایت، ارزش‌های اخلاقی، از جمله ارزش‌های مرتبط با بهروزی افراد، محصول تطویر جهان انسانی است که در طول زمان بر اساس نیازها و خواسته‌های بشر، به عنوان موجودی بیولوژیکی و علاقه اجتماعی او به عنوان موجودی اجتماعی، توسعه یافته است (White, 2013a, p. 14).

1. worthwhile
2. successful
3. autonomous desire satisfaction

۲. نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی با دو مسئله رو به روست: نخست، تبیین اصول اخلاقی که باید به مُتربیان آموزش داده شود و دوم، نحوه متخلق شدن مُتربیان به این اصول. از سوی دیگر، روشن است که تربیت اخلاقی شامل - و در رفت و برگشت میان - دو وجه است: خود و دیگری. این که «خود چیست؟»، «دیگری کدام است؟» و «در مواجهه با دیگری کدام اصول اخلاقی و تا چه میزان باید محل توجه قرار گیرد؟» از مسائلی است که بر اساس مکاتب مختلف فلسفه اخلاق و رویکرد آنها به دیگرگزینی، پاسخهای مختلف می‌باشد. در حالت کلی و در تبیین دیگرگزینی و پاسخ به این پرسش که «چرا باید به دیگری توجه کنیم؟»، می‌توان سه رویکرد را بر شمرد:

الف) انگیزه معطوف به منافع شخصی: ما باید دیگرگزین باشیم. چون در علاقه ماست که چنین باشیم. این دیدگاه عموماً به فیلسوفان یونان و روم (افلاطون، ارسطو، رواقیان و اپیکوریان) بر می‌گردد.

ب) در دوران مدرن، رویکرد دوم بر این اساس شکل گرفته است که تفکر اخلاقی

(White, 2013a, pp. 19). او تأکید می‌کند که درک عمومی مرتبط با ارزشمندی فعالیت‌ها در میان عموم مردم پراکنده شده است، نه به عنوان امری ثابت و تغییرناپذیر، بلکه به عنوان داشته‌ای مشترک که برای تغییر در فضایی تعاملی در هر سطحی آمادگی دارد (White, 2007, pp. 11). این بدان معناست که در دیدگاه وايت، تعیین فعالیت‌های ارزشمند تشكیل‌دهنده بهروزی افراد، در ارتباطات و مراودات بین فردی شکل می‌گيرد و از نظر او افراد باید هر چه را می‌خواهند بدون هیچ محدودیتی انتخاب کنند، بلکه باید به صورتی فعالیت‌های خود را تنظیم کنند که زندگی ای را در پیش بگیرند که سرشار از موفقیت باشد و از جان و دل درگیر فعالیت‌ها و مراودات ارزشمند شوند (White, 2013a, pp. 19).

تمرکز وايت بر مراودات ارزشمند، افزون بر فعالیت‌های ارزشمند در تعریف بهروزی، به عنوان هدف عالی تعلیم و تربیت، شاندنه جایگاه دیگرگزینی در اندیشه اوست. از این‌رو، این نظر، سبب می‌شود تا وايت بهروزی فرد را در گرو بهروزی دیگران جانمایی کند. او در خصوص علت تربیت اخلاقی می‌گوید: «شخص باید مراقب بهروزی همه باشد، از جمله خودش» (White, 2016, pp. 5-6).

شخص محور نیست، بلکه بی طرفانه و غیر شخصی است. ایده اصلی آن، این است که وقتی ما به آنچه باید انجام دهیم از دیدگاهی اخلاقی می نگریم، عقلمان چشمی جهان بین را انتخاب می کند و پیش فرض های احساسی را که ما در خصوص خود یا دایره دولت اسلامی یا گروه همان داریم، کنار می گذارد. کانت نماینده اصلی این دیدگاه است و فایده گرایانی مانند بتام، جان استوارت میل و سیجویک را نیز شامل می شود.

ج) در رویکرد سوم که مدافعان آن دبیود هیوم، آدام اسمیت و آرتور شوپنهاور هستند، برای همدردی، دلسوزی و محبت شخصی - به جای استدلال بی طرفانه - نقشی محوری و مرکزی در افعال اخلاقی در نظر گرفته می شود. آنها معتقدند در میان پیوند های احساسی بین انسان ها، چیزی خارق العاده و ارزشمند وجود دارد؛ ویژگی ای از زندگی انسانی که وقتی اخلاقی بودن را به تهابی یا بی طرفانه در دیدگاه چشمی جهان بین بشناسیم (رویکرد دوم)، نادیده گرفته یا تحریف می شود (Kraut, 2018).

پژوهش

بنیاد اسلامی ایجاد و ارتقاء انسانی

۹۹

پذیرش هر یک از این رویکردها در اهداف و روش های تعلیم و تربیت اثر می گذارد و نشان می دهد که تربیت اخلاقی بر تبیینی که از دیگر گزینی صورت می گیرد، مبتنی می شود. برای بررسی دقیق تر این سه رویکرد، سیر تاریخی این مسئله و تأثیر آن بر تربیت اخلاقی را در سه دوره (کلاسیک، قرون وسطی و دوره جدید) بررسی می کنیم.

در دوره کلاسیک تلاش فیلسفه ای بر آن است که ویژگی منفعت طلبی آدمی را با فضیلت و حیات جمعی و جهان هماهنگ کنند و سازگار نشان دهند (اخوان، ۱۳۸۹، ص ۵۳، ۶۰). فیلسفه ایونان (ارسطو و سocrates) قوانین و اصول اخلاقی را به عنوان محور تربیت اخلاقی در نظر نگرفتند. آن هنگام که سocrates پرسید «چگونه باید زندگی کرد؟» یا ارسطو درباره «ارزش های اخلاقی» نوشت، چارچوب نظری آنها به روزی افراد به عنوان یک کل (خود و دیگری در کنار یک دیگر) بود (White, 1990b, p. 38)، اما در قرون وسطی تمرکز و تأکید بر جنبه های منفی خودگزینی یا همان حب ذات و بیان نسبت آن با گاه بوده است. هرچند متفکران این دوره میزانی از آن را طبیعی می دانستند، بر اساس آموزه های دینی، تحقق منفعت شخصی در جهانی دیگر و عده داده شده است، از این رو، منافع دیگران آنها مقدم و محترم است که خداوند به آن دستور دهد (اخوان، ۱۳۸۹، ص ۶۲-۶۴). تأکید اصلی تربیت اخلاقی افراد بر روی اصول اخلاقی ثابت مستخرج از آموزه های دینی بنا شده بود و شامل دو جنبه است: پالایش نفس و تعلیم، با حاکمیت کلیسا در تمام امور، مبانی و اصول تربیت اخلاقی نیز مبتنی بر مذهب مسیحیت، بدور از پشتونه

عقلانی، متأثر از قائل بودن به تجربه روح و نیز امکان تعالی یافتن روح در اثر اعمال اخلاقی بوده است (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴، ص ۱۸۰-۱۸۱). از این‌رو، دیگرگزینی با تربیت اخلاقی در دوره کلاسیک و قرون وسطی نسبتی مستقیم نداشته است.

در دوره جدید، هابز جهت‌گیری کاملاً متفاوتی با دوره کلاسیک و قرون وسطی اتخاذ کرد. او انسان را ذاتاً خودخواه و خودگزین می‌داند. او از این‌هم فراتر می‌رود و تمام اعمال و افعال اختیاری آدمی را با انگیزه خودگزینانه می‌داند و به هیچ وجه اخلاقی زیستن را بالمال به علت خودگزینی دیگرگزینانه و فارغ از خودگزینی نمی‌پذیرد. او اخلاقی زیستن را بالمال به لازمه خودگزینی ذاتی آدمی می‌داند و اخلاق را قوانین مصلحت اندیشه‌ای لحاظ می‌کند که لازمه خودگزینی ذاتی آدمی است (Chung, 2016, pp. 200). پس در اندیشه هابز افعال اخلاقی کاملاً خودگزینانه تلقی شده و از صیانتِ ذات سرچشمه می‌گیرد.

در مقابل، هیوم مبدأ فعل اخلاقی و دیگرگزینانه را میل به همدلی می‌داند. مبنای انگیزشی نظام اخلاقی او ضعیفتر از نظام اخلاقی هابز است و نیز در قیاس با نظام اخلاقی هابز تعریف چندان روشی ندارد؛ زیرا همدلی، یعنی انگیزشِ صرفاً اخلاقی، مستلزم تقویت از راه نفع شخصی است. رأی و نظر هیوم این است که هر توجیهی برای افعال اخلاقی باید به تمایلی در افراد توسل جوید. از این‌رو، همیشه باید یک میل یا تمایل در میان شرایط عمل اخلاقی باشد که بتواند آدمی را برای عملی برانگیزد (نیگل، ۱۳۹۵، ص ۵۵). بنابراین، مشاهده می‌شود که در نظر هیوم، دیگرگزینی از طریق احساس همدلی به عنوان عاملی انگیزشی برای انجام‌دادن عمل جایگاه می‌یابد.

به اعتقاد نیچه دیگرگزینی زندگی سوز و مسموم‌کننده زندگی است و در مقام آرمان، آن را نامطلوب می‌داند. سیجويک با تدقیک میان لذت‌گرایی روان‌شناختی و لذت‌گرایی اخلاقی از خودگزینی معقول در مقابل لذت‌گرایی فردی دفاع می‌کند و در نهایت، کانت فعلی را اخلاقی می‌داند که اولاً، مطابق وظیفه باشد و هیچ اصل اخلاقی را نقض نکند و ثانیاً، از سر وظیفه باشد و نه هیچ انگیزه دیگر. او با تأکید بر انگیزه وظیفه‌شناسی معتقد است که دیگرگزینی می‌تواند بدون دوست‌داشتن دیگران و حتی با وجود بی‌نیازی از آنها باشد (اخون، ۱۳۸۹، ص ۶۸-۱۲۰).

وایت، جایگرگزینی بهروزی را که ریشه در فلسفه کلاسیک دارد با قانون یا وظیفه - به عنوان مرکز و محور اساسی مفهوم اخلاق - در سیر تاریخی فلسفه اخلاق به علت تسلط مسیحیت و بهویژه تفکرات اخلاقی پروتستانی در ابتدای دوران مدرن، می‌داند؛ زمانی که پیروی از

دستورهای خداوند اصل اساسی راهنمای زندگی انسانی تلقی شده است. در این تفکر، منفعت یا بهروزی، دیگر چیزی نبوده است که در این جهان به دست بیاید. از این‌رو، در این دنیا سر و کار ما با درست و غلط خواهد بود، نه خوب و بد. این روند از اخلاق مسیحی، در اندیشه اخلاقی کانت و نیز در اندیشهٔ فایده‌گرایانی مانند بتام، میل و سیجویک و نیز هیر، پیترز و مدافعان اخلاق سکولار در سدهٔ اخیر ادامه می‌یابد، به گونه‌ای که اخلاق را بر اساس اصول اولیه و اساسی‌ای تدوین کند؛ و از همین‌رو، به چنین رویکردی انجامیده است. نظامهای تربیت اخلاقی برای تربیت اخلاقی مُتربیان به جرمیه تمَّرد از قانون به عنوان روشی تربیتی برای متخلق شدن مُتربیان متousel شوند (White, 1990b, pp. 41-42).

با توجه به بررسی به عمل آمده و بر اساس نظر وايت، می‌توان گفت که جایگزین کردن بهروزی با قانون و وظیفه و همچنین توجه‌نکردن به انسان‌ها به عنوان یک کل، به پیچیده‌شدن مسئله نزاع بین خود و دیگری و همچنین پیدا نکردن راه حلی برای متخلق شدن مُتربیان به اصول اخلاقی انجامیده است؛ اصولی که وظيفة اساسی نظام تربیت اخلاقی است. وقتی اصول اخلاقی، اموری خارجی باشند و بر اساس اصول ثابت یا حکم خداوند تنظیم شوند، پذیرش و سپس کاربست آنها در زندگی مُتربیان دشوار خواهد شد.

۳.۱. نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی بر اساس آرای جان وايت

به عقيدة جان وايت، مدارس باید همان اهدافی را دنبال کنند که خانواده‌های دارای فرزند به دنبال آن هستند. اهداف هر دو مجموعه دوگانه و ساده‌اند؛ نخست اینکه، هر کودک به زندگی شکوفا دست یابد و دوم آنکه، کمک کند دیگران نیز چنین باشند (White, 2013b). برداشت‌ها و تعاریف مختلفی از زندگی شکوفا وجود دارد، اما در نظر وايت، همان طور که بیان شد، این زندگی ضمن ضرورت برآورده کردن نیازهای اولیه بشر (مانند غذا، بهداشت و...) و نیازهای روان‌شناختی (همچون احترام، امنیت، و...)، در گروفعالیت‌ها و مراودات ارزشمند و موفقیت‌آمیز نیز هست (White, 2013a, pp. 7-24). در یک کلام، زندگی حاوی بهروزی، سرشار از موفقیت و مملو از فعالیت‌ها و روابط ارزشمندی است که فرد با جان و دل به آنها می‌پردازد (White, 2011a, pp. 27-32).

در نگاه نخست، ممکن است ایراد گرفته شود که هر چقدر فرد سعی در بهتر کردن و

بهتر شدن خود دارد، در زندگی اش فرصت و توجه کمتری در پرداختن به دیگرگزینی و اخلاق خواهد داشت و باید هدف تربیتی از بهروزی که به ادعای وايت به دنبال ارتقای فردی است، با هدف تربیتی دیگری که متمرکز بر برنامه درسی موضوع محور است، در جهت نفع مُتربیان جایگزین شود. در پاسخ باید گفت این نظریه به دنبال دست‌یابی به نفع شخصی مُتربیان نیست، بلکه به دنبال دست‌یابی آنان به زندگی ای شکوفا است که از نفع شخصی تمایز است (White, 2013a, pp. 25) و آنچه بخشی از زندگی شکوفای فرد است، بخشی از زندگی شکوفای دیگران هم هست، یعنی بسیاری از فعالیت‌هایی که افراد به عنوان فعالیت‌های ارزشمند انجام می‌دهند، همراه با تعامل و مبتنی بر همکاری است و فوایدی که از مشارکت در آنها ایجاد می‌شود، صرفاً فواید منحصر به فرد نیست. برای مثال، شکوفایی¹ مریبی در تدریس به شاگردانش منجر به رشد و شکوفایی آنها نیز می‌شود (MacIntyre, 1981, ch. 14).

در مراودات ارزشمند هم که در نظر وايت بخشی از بهروزی فردی است، همین‌طور است و آنچه برای فرد خوب است با آنچه برای دیگری در روابط شخصی خوب است گاه تمایزپذیر نیست؛ وقتی فرد نسبت به دوست، همسر یا فرزندانش دیگرگزینانه رفتار می‌کند، در حقیقت، بهروزی خود را نیز ارتقاء می‌بخشد. همچنین، در افعالی اخلاقی مانند کمک به فرد مصیبت‌زده یا رفع بی‌عدالتی، در عمل تضاد و تناقض با خیر و خوبی عامل رخد نمی‌دهد و این افعال کاملاً ارزشمند تلقی می‌شوند (White, 2013a, p. 26).

از این‌رو، با کاربرد این عقیده خاص وايت در تعلیم و تربیت - به جای محور قراردادن قانون، وظیفه و احکام در اصول اخلاقی - هدف تعلیم و تربیت ارتقای بهروزی کسانی است که تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند؛ یعنی مُتربیان؛ با این قید که بهروزی شخص منحصر به خود او نیست، بلکه بُعد وسیع دیگرگزینانه‌ای دارد، یعنی کاری که باید مریبیان انجام دهند این است که افراد را به گونه‌ای تربیت کنند که منفعت خود را در دیگرگزینی نیز بیابند (White, 1990a, ch. 3). این بدان معناست که مُتربیان به گونه‌ای رشد کنند که تصور نکنند خوبی فرد، منحصر از خوبی دیگران به دور است و همچنین مطلع باشند که در مراوداتی که زندگی شکوفا را برای آنها می‌سازد این خوبی‌ها گاه و بی‌گاه هم‌پوشانی دارند یا افزون بر هم‌پوشانی در هم ممزوج‌اند (White, 2013a, pp. 26).

1. fullfillment

علاوه بر هدف اول، هدف دومی نیز که جان وایت در تعلیم و تربیت ترسیم می‌کند (کمک مترّبی به دیگران برای دست‌یابی به زندگی شکوفا) در دیدگاه او در باب بهروزی ریشه دارد. این هدف مشخصاً تربیت اخلاقی را نشانه گرفته و بدان معناست که مربی به دنبال آن است که کودکان افزون بر شکوفایی زندگی خود، شکوفایی زندگی دیگران را نیز بخواهند. در حالت سلبی، یعنی آسیبی به دیگران نزنند، به دیگران دروغ نگویند، عهدشان را با دیگران نشکنند و در حالت ایجادی یعنی کمک به دیگران برای دست‌یابی به اهدافشان، احترام به استقلال دیگران و در تعامل با دیگران منصف، دوست و همراه بودن.

باید توجه داشت، همان طور که در بالا تبیین شد، نمی‌توان هدف نخست (دست‌یابی هر کودک به زندگی شکوفا) را که مرتبط با شکوفایی شخصی مترّبی است، از هدف دوم که مرتبط با دیگران است تفکیک کرد؛ زیرا این دو در صورتی تفکیک‌پذیرند که ارتقای منفعت شخص، منحصر به همان شخص و جدای از ارتقای منفعت دیگران باشد، اما همان طور که مشخص شد شکوفایی شخصی حول مسائل و مراودات مختلف ارزشمند شکل می‌گیرد که افزون بر بهروزی فرد، منجر به بهروزی افراد دیگر نیز می‌شود (White, 2013b; White, 2011a).

۱۰۳

بنابراین، بر اساس نظریه وایت در تعلیم و تربیت، هر دو هدف تربیتی ترسیمی وی، به نحوی با دیگران مرتبط و در تعامل است و نه تنها اهداف تربیت اخلاقی، بلکه تمامی نظام تعلیم و تربیت در زیر چترِ منافع خود و دیگران جانمایی می‌شود. با این تبیین می‌توان گفت که در دیدگاه وایت تعلیم و تربیت هم در مقام تربیت (رابطه بین مربی و مترّبی) و هم در مقام کاربست اصول اخلاقی از ناحیه مترّبی (رابطه مترّبی و دیگری) متوجه دیگری است.

البته، ممکن است این ایراد مطرح شود که بهروزی را نمی‌توان به عنوان هدف تربیتی در نظر گرفت؛ زیرا بهروزی بالذات به گونه‌ای نیست که به عنوان هدف قابل دست‌یابی باشد؛ بهروزی حالتی از بودن یا حالتی از احساسات فردی است که ماحصل برنامه‌ها و اقدامات فرد است. از طرفی تعلیم و تربیت نیز صرفاً دانش آموزان را با ابزارها و روش‌های مطلوب آشنا می‌کند و بهروزی فردی را باید خود مُترّبیان در زندگی شخصی‌شان تجربه و کسب کنند. بر این اساس، هدف تعلیم و تربیت باید اکتساب معرفت، مهارت‌ها و گزاره‌هایی باشد که کودکان را با ابزار شناسایی فعالیت‌ها و دل‌مشغولی‌های هدایت‌کننده به سوی بهروزی مجّهّز کند. در پاسخ می‌توان گفت هرچند هدف تربیتی این گونه تعریف شود، اما در عین حال می‌توان بهروزی را به عنوان هدف نهایی نظام تعلیم و تربیت در نظر داشت؛ زیرا اقدامات نظام تعلم و تربیت

در نهایت، برای بهروزی مُتریّیان به عنوان هدفی نهایی صورت می‌گیرد (De Ruyter, 2015, pp. 85). این بازنگری وايت در نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی، یعنی جانمایی دقیق و شفاف دیگرگزینی در اهداف تعلیم و تربیت، دستیابی به روشی برای مُتریّیان جهت کاربست اصول اخلاقی (یعنی وظیفه دوم و اصلی تربیت اخلاقی) را ممکن می‌کند و عملًا دیدگاه او در برابر دیدگاهی قرار می‌گیرد که معتقد است تعلیم و تربیت دو بخش جدا از هم دارد؛ بخشی برای ارتقای منفعت و خوبی شخصی افراد و بخش دیگر، تربیت اخلاقی، برای توجه به دیگران (White, 1990a, pp. 54-55).

دیدگاه دووجهنگ مرسوم به شخصیت مُتریّیان که بر اساس دو نظریه اصلی در بهروزی شخصی شکل گرفته است، در دو نظریه فهرست عینی و ارضای امیال قابل پیگیری است:

الف) نظریه «فهرست عینی»^۱ پارفیت که می‌گوید: «اموری فی نفسه و به خودی خود مشخصاً برای افراد خوب یا بدند، صرف نظر از این که این افراد چه چیزهای خوبی را بخواهند، یا از چه بدی‌هایی اجتناب کنند. چیزهای خوب ممکن است شامل خوبی‌های اخلاقی، فعالیت‌های عقلانی، توسعه قابلیت‌های فردی، فرزندآوری و والدین خوبی بودن، معرفت و آگاهی راجع به زیبایی حقیقی باشد. بدی‌ها ممکن است در معرض خیانت واقع شدن، تحت نفوذ بودن، دروغ‌شتمیدن، فریب خوردن، محرومیت از آزادی، لذت‌بردن از لذات آزارگرایانه، یا لذت‌بردن از زیبایی‌ای که در حقیقت زشت است، باشد» (Parfit, 1984, p. 499). این دیدگاه بر اساس اصل دلایل بیرونی بناسده است. از دیگر مدافعان معاصر این دیدگاه باند است که می‌گوید ارزش‌های اخلاقی و دستیابی به برخی استعدادها و توانایی‌ها، شامل حسن و درک زیبایی‌شناختی، زندگی ما را ارزشمند زندگی کردن می‌کند (Bond, 1983, p. 160).

ب) نظریه «ارضای امیال»^۲ که خوبی و بدی را به خواسته‌های خود فرد گره می‌زنند. در این دیدگاه زندگی خوب زندگی‌ای است که اولویت‌های کلی مد نظر زندگانی خود فرد، با این فرض که او گزینه‌های دیگر پیش روی خود را نیز می‌شناسد، تأمین شود (White, 1986, p. 164). در این دیدگاه، آنچه در فهرست نظریه‌پردازان عینیت‌گرا منعکس شده است، مانند خوبی اخلاقی، یا دستیابی به دانش، اگر خواسته شخصی افراد نباشد جزئی از بهروزی آنها تلقی نمی‌شود.

1. objective list

2. desire satisfaction

از مدافعان این دیدگاه در دوران معاصر می‌توان به مکایتایر اشاره کرد. او بر اساس عقیده ارسطویی، می‌گوید بهروزی فرد باید عمدتاً شامل نیل به نتایج مشترک فعالیت‌های مدنظر فرد و دستیابی به ارزش‌های برآمده از آنها و ضرورت‌های زندگی واحد باشد (MacIntyre, 1981, p. 242).

وایت در نقد هر دو دیدگاه می‌گوید دیدگاه عینیت‌گرا مبتنی بر این اصل است که امکان یافتن دلایلی در خارج برای اعمال وجود دارد و این یعنی اگر این دلایل نباشند یا قابل تشخیص نباشند، تمامی دلایل اعمال به خواسته‌های فردی گره می‌خورند. افزون بر این، دیدگاه عینیت‌گرا باید نشان دهد که آنچه در فهرست عینی آمده متعلق خوبی همه افراد است، یعنی جامعیت و مانعیت فهرست عینی باید اثبات شود که اکثر مدافعان دیدگاه‌های عینی به آن توجه نمی‌کنند. در نقد دیدگاه دوم نیز وایت ایراد اساسی را در این مسئله دانسته که این دیدگاه «بیش از اندازه انجام‌دادن هر فعالیتی» را روا دانسته است (White, 1986, p. 166). در تأیید این نکته که نظریه ارضای امیال بیش از اندازه هر کاری را روا دانسته است، می‌توان به مثال رالز در خصوص فردی که علاقه‌مند است اکثر اوقات خود را به شمردن دانه‌های چمن میادین شهر بگذراند، اشاره کرد (Rawls, 1971, p. 432).

۱۰۵

با توجه به نقدهای وایت بر هر دو نظریه عینیت‌گرا و ارضای امیال، هیچ یک از این دو دیدگاه بر دیگری رجحان ندارد و به نظر می‌رسد هر کدام از دو نظریه نقطه قوت خود را بر ضعف دیگری بنا نهاده است؛ یعنی عینیت‌گرایی از این جهت ضعف دارد که هر بند از فهرست را می‌توان کاری دانست که متعلق علاقه فرد نیست و دیگری به عنوان خواسته خود، بر او تحمیل کرده است و دیدگاه ارضای امیال از آن جهت ضعف دارد که می‌تواند شامل اموری شود که در دید عمومی برخلاف عرف و گاه حتی مخالف عرف تلقی می‌شود.

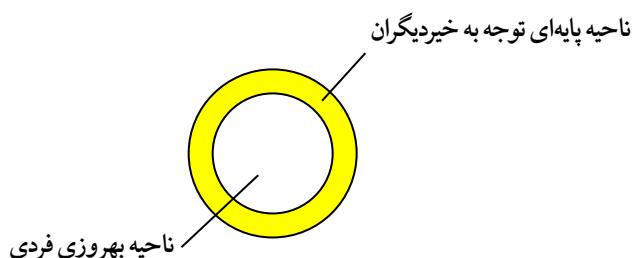
وایت برای حل این مسئله که بهروزی افراد باید شامل چه مسائلی باشد، پیشنهاد می‌کند مبدأ ایجاد دو نظریه را بررسی کنیم و زاویه دیدمان راجع به مصاديق بهروزی فردی را تغییر دهیم. با بررسی دو نظریه مشخص می‌شود که دیدگاه ارضای امیال از نقطه نظر فردی بالغ که بی‌طرفانه (واقعی یا خیالی) به بهروزی خود یا دیگر افراد می‌نگرد، بنا شده و فهرست نظریه پرداز عینیت‌گرا از دیدگاه و زاویه دید دانای کل حاصل شده است و این بدان معناست که در بررسی مسئله بهروزی و مؤلفه‌های آن از زاویه دید مریبان - اعم از والدین و معلمان - که عمیقاً به بهروزی افراد و حداقل به بهروزی مُتربّیان تحت تربیت‌شان علاقه‌مندند، پرداخته نشده است (White, 2005, p. 6).

به نظر می‌رسد کلید مسئله در همین تغییر زاویه دید نهفته باشد. همان‌طور که بیان شد، مریبان برخلاف

افرادی که از اساس به اخلاق اعتقادی ندارد (خودگزینان افراطی)، دست‌کم به منافع کسی غیر از خود (که متریبی باشد) توجه دارند. از این‌رو، هیچ دلیل عقلانی‌ای وجود ندارد که آنها رویکرد دیگرگزینانه خود را منحصر به منافع یک فرد کنند. این رویکرد وایت، ورود دلایل دیگرگزینانه به بهروزی افراد را ممکن می‌کند و بهروزی فرد را از مسئله‌ای کاملاً‌فردی به مسئله‌ای دیگرگزینانه مبدل می‌سازد.

البته، با بررسی دیدگاه وایت به بهروزی، دو نقد احتمالی مطرح است؛ یکی این‌که ممکن است مربی نگاهی صرفاً ابزاری به کودک داشته باشد، مثل این‌که شغل او این است و برای تربیت مزد دریافت می‌کند و دوم این‌که ممکن است مربی توجه به کودک را به عنوان ارزشی در نظام ارزشی خود قرار داده باشد. وایت در پاسخ به این دو نقد نشان می‌دهد که نگاه ابزاری داشتن به کودکان در تربیت را اصلاً نمی‌توان تعلیم و تربیت قلمداد کرد و در پاسخ به نقد دوم نیز بر این اعتقاد است که معطوف‌کردن توجه تنها به یک کودک در عرف تعلیم و تربیت و معلمان مدد نظر نیست (White, 1986, pp. 164-167). از این‌رو، به نظر وایت، عقلانی است که بهروزی فرد را شامل دیگرگزینی در نظر بگیریم؛ یعنی دغدغه مربی منافع افراد در جامعه باشد که شامل منافع متریبی نیز می‌شود. از این‌رو، با این بازتعریف از بهروزی، از بن‌بست مسئله منافع شخصی رها شده و دووجهی نگری مرسوم در تعلیم و تربیت دیگر جایگاهی نخواهد داشت.

همچنین، وایت در رد دیدگاه دووجه‌نگر به شخصیت متریبان و عقلانی‌بودن این‌که دیگرگزینی بخشی از بهروزی آتان باشد سه ملاحظه را بر می‌شمرد که موجب تردید در اصل تفکیک بین بهروزی و دیگرگزینی می‌شود:



شکل ۱. دیدگاه دووجه‌نگرانه (White, 2005, p. 139)

۱. بر عهده دووجهه‌انگار است که ضوابط حاکم بر دوگانه کردن و مرز بین دو منطقه را مشخص کند.
 ۲. دومین مسئله برای دووجهه‌انگار، انگیزه‌بخش‌ها یا محركات اعمال است. اگر مُتریّان را برای پیروی از قواعد دیگرگزینانه حلقه بیرونی تربیت می‌کنیم، علل و انگیزه‌های پذیرش این قواعد در آنان باید مشخص باشد. باید توجه داشت که انگیزه‌های خودگزینانه مبتنی بر تنبیه و اميد به پاداش با فرض دووجهه‌انگاری، سازگار نخواهد بود؛ زیرا این انگیزه‌های کاملاً خودگزینانه دوگانگی فرض گرفته شده را طرد می‌کنند.
 ۳. مشکل سوم برای دووجهه‌انگار مسئله وحدت شخصیت مُتریّان است. هرچه تمایز میان ناحیه‌های شخصیتی فردی و دیگرگزینانه مُتریّان بیشتر شود، مرسی رسالت سنگین‌تری خواهد داشت تا به دو بخش خودگزینانه و دیگرگزینانه متربّی، وحدت شخصیتی بیخشد؛ حتی اگر مرز بین منافع شخصی و اعمال دیگرگزینانه به صورت دقیق مشخص شده باشد، مسئله یادگیری ایجاد تعادل بین ساحت‌های وجودی مُتریّان همچنان باقی است.
- پژوهش**
- بر اساس مشکلات بیان شده، به نظر وايت، هم از دیدگاه مریبان و هم از دیدگاه مُتریّان جانمایی دیگرگزینی در بهروزی فردی، عقلانی است (White, 1986).

۱۰۷

وايت در تبیین دیدگاه تربیت اخلاقی دیگرگزینانه، یازده ویژگی برای دیگرگزینی بر می‌شمرد؛ احساس تعلق به نزدیکان، ارتباط عاطفی با غریبیها، متمایل‌بودن برای محافظت از بهروزی دیگران و.... و تأکید می‌کند تربیت اخلاقی دیگرگزینانه دو گام مهم دارد: نخستین و مبنایی‌ترین گام تربیتی دست‌یابی مُتریّان به ارزش‌های مختلف دیگرگزینی است و گام دوم، آموختن «چه باید کرد؟» به مُتریّان در مغایرت‌ها و تلاقي‌های بین این ارزش‌هاست (White, 1990 b, pp. 47-48).

در نظر وايت، انتقال از تربیت اخلاقی مرسوم به تربیت اخلاقی دیگرگزینانه مُتریّان را از جانب اخلاق‌گرایان متعصبی که حتی برای وظایف اخلاقی حاضر به ارتکاب جرم یا قتل باشند، نجات می‌بخشد (White, 1990b, p. 52). همچنین دستاورد دیگر تربیت اخلاقی دیگرگزینانه را کاهش احساس گناه در مُتریّان در صورت تمرد از قوانین می‌داند (White, 1990b, p. 52). بر همین اساس است که به نظر می‌رسد دیدگاه تربیت اخلاقی وايت در دست‌یابی به هدف تربیتی خود که بهروزی افراد است، موفق‌تر ظاهر می‌شود.

روش معمول تربیت اخلاقی، یعنی آگاهسازی دانش‌آموزان از جریمه‌های تمرد از قوانین اخلاقی، منجر به ایزاری شدن تربیت اخلاقی می‌شود. یعنی مُتریّان آموزش می‌بینند که اخلاقی رفتار کنند تا از دردهای غیراخلاقی بودن در امان باشند. از این‌رو، مُتریّان نوعاً آنجا اخلاقی رفتار

آنچه در سنت فلسفی مکاتب تربیتی به عنوان نسبت دیگرگزینی با تعلیم و تربیت در نظر گرفته شده است، تفکیک و تقسیم نظام تعلیم و تربیت به دو بخش اساسی است؛ آنچه مرتبط با بهروزی مُتربیان است و آنچه شامل منافع دیگران نیز می‌شود (تربیت اخلاقی). در تربیت اخلاقی نیز، مسئله اساسی نحوه متخلق شدن مُتربیان به اصول و ارزش‌های اخلاقی از پیش وضع شده یا تعیین شده است؛ چه این اصول از احکام الهی اتخاذ شده باشد، چه از عقل یا سنت‌های اجتماعی و روش و شیوه‌ای نیز که مکاتب مرسوم برای متخلق شدن مُتربیان عموماً به کار می‌برند بر اساس روش پاداش و تنبیه پایه‌ریزی شده است؛ یعنی آگاه‌سازی مُتربیان از جرم‌های قانونی و اجتماعی تمرد از اصول اخلاقی یا پاداش‌های دنیوی یا اخروی پیروی از آنها. در عمل با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در مدارس و جامعه، این تفکیک مبنایی و روش به کار گرفته شده، کارگشا نبوده است و عموماً خروجی مدارس و نظام رسمی تعلیم و تربیت به پرورش افرادی منجر شده است که تنها زمانی اخلاقی عمل می‌کنند که منافعشان به خطر می‌افتد یا در جمع یا زیر نظر هستند. این روش تربیت اخلاقی نتیجه‌ای جز ابزاری شدن اخلاق در بخشی از مُتربیان ندارد؛ یعنی مُتربیان آموزش می‌بینند که اخلاقی رفتار کنند تا از مجازات و عذاب وجودان غیراخلاقی بودن در امان باشند، اما باید توجه داشت که مطلوب و هدف نظام‌های

می‌کنند که مجازات تمردشان از اصول و قوانین اخلاقی مشکل‌ساز شود، اما مطلوب و هدف تربیت اخلاقی این است که مُتربیان در همه حال اخلاقی رفتار کنند و کار درست را انجام دهند، بدان جهت که آن کار درست است؛ یعنی فضیلت، خود پاداش است. از این‌رو، برای متخلق شدن مُتربیان آنچه رفتار اخلاقی را اخلاقی می‌کند، باید مورد توجه قرار گیرد و تبیین شود (White, 1990b, p. 52) و همان‌طور که بررسی شد، بر اساس نظریه وايت، انتقال از تربیت اخلاقی مرسوم به تربیت اخلاقی دیگرگزینه و بازنمایی بهروزی فردی به صورتی که شامل بهروزی دیگران نیز باشد، کلید حل مسئله است، به این معنا که باید اخلاقی‌زیستان را بسیار فراتر از خوبی‌ها و ارزش‌های اخلاقی در نظر گرفت و بهروزی مُتربیان را در مرکز توجه قرار داد و این، آن چیزی است که بدان نیاز است؛ یعنی مطرح کردن دیدگاهی موسّع درباره آنچه زندگی شکوفا شامل آن می‌شود (White, 1997, pp. 15-16).

تریبیت اخلاقی، بنا بر پیش‌فرضهای فلسفی و اخلاقی خود، در این است که مُتربیّان در همه حال، اخلاقی رفتار کنند و کار درست را انجام دهند. از این‌رو، به نظر می‌رسد دست‌یابی به روشی برای متخلق شدن مُتربیّان، با توجه به نکات بیان‌شده، از اصلی‌ترین مسائل پیش‌روی نظام‌های تعلیم و تربیت باشد.

با توجه به این‌که هر نوع تربیتی (در حداقلی‌ترین سطح آن ارتباط بین مرّبی و مترّبی) و حتی می‌توان گفت تمامی فعالیت‌های بشر به نوعی در تعامل با دیگران است، بررسی دیگرگزینی برای یافتن پاسخ به مسئله مدنظر ضروری باشد. نگاهی جامع و کلی به انسان‌ها و بررسی مطالعات صورت‌گرفته در این حوزه نشان‌دهنده این واقعیت است که انسان‌ها هم از لحاظ عقلانی (دیگرگزینی اخلاقی) و هم از لحاظ روان‌شناسختی (دیگرگزینی روان‌شناسختی) می‌توانند دیگرگزین هم باشند. از این‌رو، رُوحان دیگرگزینی بر خودگزینی و همچنین امکان دیگرگزینی در انسان‌ها امکان اتخاذ رویکرد دیگرگزینانه در تربیت اخلاقی را فراهم کرده و لزوم دست‌یابی به معیاری صحیح برای انتخاب خود یا دیگری در افعال اخلاقی را مشخص می‌کند.

جان وايت - فیلسوف معاصر تربیتی - برای حلّ این مسئله با رجوع به تفکر اصیل کلاسیک که قوانین و اصول اخلاقی مرسوم را به عنوان محور تربیت اخلاقی در نظر نمی‌گیرد و در بهروزی افراد را ملاک تربیت صحیح مدنظر قرار می‌دهد، هدف نهایی نظام تعلیم و تربیت را بهروزی افراد مطرح می‌کند و با مَدْ نظر قرار دادن بهروزی فرد که در گرو بهروزی دیگران است، این اهداف دوگانه و ساده را که هر کودک به زندگی شکوفا دست یابد و همچنین کمک کند تا دیگران نیز چنین زندگی ای داشته باشند، ترسیم می‌کند. این دو هدف که باید نظام تعلیم و تربیت آن را دنبال کند با هم ارتباطی کاملاً دوطرفه و تفکیک‌ناپذیر دارند که افزون بر بهروزی فرد، به بهروزی دیگران می‌انجامد. بر همین اساس، در تربیت اخلاقی نیز، وايت از تربیت اخلاقی مرسوم به سوی تربیت اخلاقی دیگرگزینانه متمایل می‌شود و نشان می‌دهد که دو نظریه اصلی دووجه‌انگار در تربیت اخلاقی، یعنی نظریه فهرست عینی و ارضای امیال، اشکالات متعددی دارد که با جانمایی بخش دیگرگزینانه تربیت درون بهروزی فردی این اشکالات مرتفع می‌شود. به نظر می‌رسد این نظریه و رویکرد جان وايت بتواند در متخلق شدن مُتربیّان اثرگذار باشد و با توجه به فلسفه تعلیم و تربیت حاکم بر نظام تربیتی ایران استفاده از این چارچوب نظری البته، با بومی‌سازی قابل پی‌گیری است.

فهرست منابع

۱. اخوان، مهدی. (۱۳۸۸). خودگرایی. کتاب ماه علوم اجتماعی. ۱۹(۱۳)، ۹۲-۹۹.
۲. اخوان، مهدی. (۱۳۸۹). عقلانیت و نوع دوستی در فلسفه اخلاق با تأکید بر آراء نیگل و گنسلر. رساله دکتری. استاد راهنمای: عبدالله نصری. استاد مشاور: محسن جوادی. محمدرضا اسدی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه علامه طباطبائی.
۳. ادواردز، پل. (۱۳۹۲). دانشنامه فلسفه اخلاقی پل ادواردز. (ترجمه: انشاء الله رحمتی). تهران: سوفیا.
۴. باقری، خسرو. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
۵. پالمر، مایکل. (۱۳۸۸). مسائل اخلاقی: متن آموزشی فلسفه اخلاق. (ترجمه: علیرضا آلبویه). تهران: سمت.
۶. جمعی از نویسنده‌گان. (۱۳۸۴). اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و انتشارات سمت.
۷. پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۸۴). اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران. سمت.
۸. سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹). چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۹. سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. پژوهش‌های فلسفی کلامی، ۲۰(۲)، ۱۴۴-۱۶۵.
۱۰. شعبانی، زهرا. (۱۳۹۱). تعیین رابطه عوامل روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی بر نوع دوستی خیرین به منظور ارائه مدل نوع دوستی خیرین مدرس‌ساز. رساله دکتری. استاد راهنمای: علی دلاور. استاد مشاور: فریبرز درتاج. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۱. غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۵). عاطفه‌گرایی در اخلاق/پیشینه تاریخی تا وضعیت پست مدرن. الهیات و معارف اسلامی (مطالعات اسلامی)، ۲۰(۱)، ۱۴۷-۱۹۰.
۱۲. گروه نویسنده‌گان. (۱۳۹۱). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. زیر نظر: آیت‌الله محمد تقی مصباح‌یزدی. تهران: مدرسه.
۱۳. نصیری، منصور. (۱۳۸۴). جستارهایی در روان‌شناسی اخلاق. قم: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، دفتر نشر معارف.
۱۴. نیگل، تامس. (۱۳۹۵). امکان دیگرگرینی. (ترجمه: جواد حیدری). تهران: نگاه معاصر.
۱۵. همت‌بناری، علی. (۱۳۷۹). تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۱)، ۱۶۵-۱۹۲.
16. White, J. (2013a). Education and Well-being. In S. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: OUP Oxford.
17. Ashraf, S. A. (1980). *New Horizons in Muslim Education*. Cambridge:



Cambridge University Press

18. Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford: Oxford University Press.
19. Bond, E. J. (1983). *Reason and Value*. Cambridge: University Press
20. Chung, H. (2016). Psychological Egoism and Hobbes. *Filosofia*, 71(3), 197-208.
21. Craig, E. (Ed.). (1998). *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London ; New York: Routledge.
22. De Ruyter, Do. (2015). Well-Being and Education. In: Suissa, J., Winstanley, C., & Marples, R. (Eds.), *Educatin, Philosophy and Well-Being*. Carrie Winstanley & Roger Marples. London: Routledge.
23. Dixon, T. (2008). The Invention of Altruism: Making Moral Meanings. in: *Victorian Britain*, New York: Oxford University Press.
24. Fisk, M. (2016). *Ethics and Social Survival*. Routledge.
25. Habibi, D. (2001). *John Stuart Mill and the Ethic of Human Growth*. Vol. 85 of Philosophical Studies Series. Springer Science & Business Media.
26. Kraut, R. (2018). Altruism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2018). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/altruism/>
27. MacIntyre, A. C. (1981). *After Virtue*. London: Duckworth
28. Mill, J. S. (1861). *utilitarianism, Liberty and Representative Government*. London: Everyman.
29. Monroe, K. R. (1996). *The Heart of Altruism*. Princeton University Press.
30. Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Oxford: Clarendon Press.
31. Pojman, L. P. (2000). *The Moral Life*. Oxford: Oxford University Press.
32. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press
33. Raz, J. (1986). *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon Press
34. Shaver, R. (2018). Egoism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2018). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/egoism/>
35. Summner, L. W. (1996). *Welfare, Happiness and Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
36. White, J. (1986). The Problem of Self-Interest: The Educator's Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 20(2), 163–175. doi: 10.1111/j.1467-9752.1986.tb00124.x
37. White, J. (1990 a). The Aims of Education. in Entwistle, N. (Ed.). *Handbook of Educational Ideas and Practices*, London: Routledge.
38. White, J. (1990 b). *Education and Good Life*. London: Kogan Page Ltd.
39. White, J. (1995). *Education and personal well-being in a secular universe*. London: Institute of Education University of London.

40. White, J. (1997). Is Moral Education an Aid or an Obstacle to Personal Well-Being? in *Prospero*. 3 (1): 14-17.
41. White, J. (1999). In Defence of Liberal Aims in Education. In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education* (pp. 185–200). Routledge.
42. White, J. (2000). Moral Education. In E. Craig. *Concise Routledge Encyclopaedia of Philosophy*. London: Routledge.
43. White, J. (2002). Education, the Market and the Nature of Personal Well-Being. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 442–456. doi: 10.1111/1467-8527.t01-2-00213
44. White, J. (2005). *The Curriculum and The Child*. London: Routledge.
45. White, J. (2016). Moral Education and Education in Altruism: Two Replies to Michael Hand. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 448–460. doi: 10.1111/1467-9752.12150
46. White, J. P. (2007). Wellbeing and Education: Issues of Culture and Authority. *Philosophy of Education*, 41(1), 17–28. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00540.x
47. White, J. P. (2008). Education. in Crook, D. & McCulloch, G. (Eds.), *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London: Routledge
48. White, J. P. (2009). Education and a Meaningful Life. *Oxford Review of Education*, 35(4), 423–435.
49. White, J. P. (2011a). *Exploring Well-Being in Schools: A Guide to Making Children's Lives more Fulfilling* (1 edition). London ; New York: Routledge.
50. White, J. P. (2011b). *The Invention of the Secondary Curriculum*. USA: Palgrave Macmillan.
51. White, J., & Reiss, M. (2013b). *An Aims-based Curriculum: The significance of human flourishing for schools* . London: Institute of Education Press.