



فصلنامه علمی - پژوهشی اخلاق‌پژوهی

سال دوم • شماره پنجم • زمستان ۱۳۹۸

Quarterly Journal of Moral Studies  
Vol. 2, No. 5, Winter 2020

## بررسی کاربست اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی؛

### چالش‌ها و فرصت‌ها

سید علی‌اصغر هاشم‌زاده\*

چکیده

یکی از نگرانی‌های مشترک در میان مدافعان اخلاق فضیلت ارسطوی، پرداختن به مسئله منش انسان‌های است. این مسئله که در دو قرن گذشته، به طور خاص مورد مذاقه پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بوده، پس از احیای اخلاق فضیلت – در دهه ۱۹۵۰ – به‌سوی کاربست عملی رویکردهای فضیلت‌محور در تربیت اخلاقی، پیش رفته است. از آن زمان تاکنون، چالش‌های جدیدی در برابر اخلاق متنکی به منش‌یا اخلاق فضیلت‌محور به وجود آمده که عمدۀ آن‌ها از سوی طرفداران اخلاق مراقبت و موقعیت‌گرایان مطرح شده‌اند و عموماً خود وجود منش و به‌طور ضمنی فضیلت، زیر سؤال می‌روند. در این مقاله، به روشی تحلیلی و انتقادی می‌کوشیم تا نخست، میزان جدّی بودن این چالش‌ها را بررسی کنیم و سپس به این مسئله می‌پردازیم که آیا بر مبنای فهم ارسطوی که فضیلت را نیازمند حکمت عملی می‌داند، ارائه الگویی از یک انسان حکیم، می‌تواند هدفی دست‌یافتنی و معقول برای تربیت اخلاقی افراد جامعه و بهویژه کودکان و نوجوانان، باشد؟ و اگر چنین نباشد، هدف از تربیت اخلاقی فضیلت‌محور چه خواهد بود؟ واکاوی ماهیت این هدف و جایگاه آن در سیمای کلی زندگی انسان امروز، همراه با تبیینی از شیوه‌هایی مؤثر در رشد عامل فضیلت‌مند، از دیگر مباحث مطرح شده در این مقاله هستند.

### کلیدواژه‌ها

اخلاق فضیلت، اخلاق مراقبت، پرورش منش، تربیت اخلاقی، حکمت عملی، ارسطو.

\* دکتری فلسفه اخلاق، مدرس گروه معارف دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. | ph.morality@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۲۲ | تاریخ تایید: ۱۳۹۸/۰۴/۰۹

## ۱. مقدمه

فضیلت‌محوری، یکی از عناصر کلیدی اخلاقی سنتی است که به تعبیر قُدماً، می‌تواند راهنمای خوبی برای نیل به حیاتی والا و رشدیافته باشد؛ حیاتی که به ارتقای توانایی‌های روحی و فعلیت یافتن استعدادهای بالقوه‌آدمی می‌انجامد، اما به نظر می‌رسد نظریه‌های اخلاقی مدرن، از اهمیت ارتقای معنوی زندگی غفلت کرده‌اند و بیشتر تمرکزشان بر این بوده است که جهان اخلاقی ما را کوچک‌تر و بهنوعی قابل‌کنترل‌تر کنند. اشکالی که در پیروی از این نظریه‌ها پیش می‌آید، این است که افراد می‌توانند در عین غفلت از خود، به آرمان‌های خود نیز جامه واقعیت برای فضیلت‌مند شدن و رسیدن به والاترین مدارج انسانی پیش می‌برد. این مهم کمک می‌کند تا آدمی از کودکی نه تنها عادت‌های درست، بلکه گرایش‌های عاطفی مناسب و توانایی تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اخلاقی حیاتی را نیز بر مبنای «حکمت عملی» بیاموزد؛ چیزی که خلا آن در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تربیتی روزگار ما به خوبی احساس می‌شود.



۴۸

به نظر می‌رسد، برنامه‌های تربیت اخلاقی در دوران معاصر، چندان به مسئله رشد شخصیت در سایه فضیلت‌مندی بها نداده‌اند و در درجه اول به تغییر رفتار توجه داشته‌اند. در حالی که برنامه مبتنی بر رشد اخلاقی فضیلت‌محور، ضمن اهمیت به خواسته‌ها و حالات عاطفی – بجای افراد – توانایی آن‌ها برای داوری نقادانه در موقعیت‌های پیچیده اخلاقی را ارتقا بخشیده و نیز الگوهای عملی خوبی به دست می‌دهد. البته، نمی‌توان انتظار داشت که افراد جامعه – بر اساس سنت ارسطویی – کاملاً با فضیلت شوند، اما می‌توان آن‌ها را در مسیر کسب فضیلت قرار داد و برای رسیدن به کمال اخلاقی خود یاری کرد.

با توجه به نقش تربیت اخلاقی در کسب فضیلت فردی، در این مقاله سعی خواهیم کرد با برخی چالش‌های موجود در مسیر تربیت اخلاقی فضیلت‌محور مواجه شویم. همچنین بر این واقعیت تکیه می‌کنیم که آنچه می‌توانیم از یک نظام آموزشی اثربخش و مفید انتظار داشته باشیم، تربیت افراد به‌غایت فضیلت‌مند نیست، بلکه باید چیزی را هدف قرار دهیم که آن را «حکمت عملی پرورده» می‌نامیم. از همین‌رو، در پی راهکارهایی بر می‌آییم تا حکیمانه زیستن را به عنوان یک هدف معقول و قابل وصول، از طریق آموزش اخلاقی به دست آوریم. ما باید کودکان را اشخاصی تعلیم‌پذیر و پاک بدانیم که در مسیر کسب فضیلت گام بر می‌دارند و در عین حال، دارای قوه عقل و توانایی محدودی هستند. در نهایت، ضمن اشاره به برخی

تلاش‌ها در زمینه آموزش اخلاقی که در محیط‌های واقعی انجام می‌شود، چگونگی کاربست مؤلفه‌های فضیلت را بررسی می‌کنیم و پیشنهاداتی را در راستای کمک به رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان ارائه می‌دهیم.

## ۲. اخلاق فضیلت و مسئله مراقبت

در دهه‌های اخیر، «اخلاق مراقبت» در کنار اخلاق فضیلت، به عنوان جایگزین مناسبی برای رویکردهای مدرن – در مواجهه با مسئله تربیت اخلاقی – مطرح شده است. این رویکرد که چندی پس از احیای اخلاق فضیلت در حوزه فلسفه اخلاق پدید آمد، توانست در مدت کوتاهی توجه بسیاری را به خود جلب کند. البته، همچنان ابهامات و پرسش‌هایی در مورد ماهیت آن وجود دارد که به طرق مختلف و از سوی متقاضان بیان شده‌اند؛ مثل این که آیا اخلاق مراقبت و اخلاق فضیلت دوروح‌اند در یک بدن و هر دو یک هدف را دنبال می‌کنند؟ آیا اخلاق مراقبت صورتی است از اخلاق فضیلت؟ اخلاق مراقبت چه کمکی به حل معضلات اخلاقی کرده که اخلاق فضیلت از حل آن ناکام و ناتوان مانده و آیا این دیدگاه، تها ضمیمه‌ای نه چندان ضروری به اخلاق مدرن است؟ در ادامه، به نقد و بررسی پاسخ‌های مطرح در این زمینه می‌پردازیم.

۴۹

نادینگر  
کاربست اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی؛  
پرورش و فضیلت

## ۲. تبیین دیدگاه نادینگر

نادینگر، مدافع جدی اخلاق مراقبت و از پیشگامان فلسفه آموزش، از کسانی است که موضعی زنانه‌نگر نسبت به تربیت اخلاقی دارد. او معتقد است که اصل مراقبت باید شامل ده تصمیم‌گیری‌های اخلاقی قرار گیرد و اگر هدف تربیت اخلاقی، پرورش انسان‌های خوب و فضیلت‌مند باشد، لازمست نگرش مردانه‌کنونی به اخلاق اصلاح شود. به باور او، شیوه‌های جاری برای تربیت افرادی طراحی شده‌اند که «تمایل به خشونت دارند و حتی نسبت به قوانین و منشورهای اخلاقی که بالمال از این تمایلات خشونت‌بار حمایت می‌کنند نیز بی‌ملحوظه‌اند» (Noddings, 2002, p. 102) و این مشکل را می‌توان با افزودن رویکردهای زنانه‌نگر به شیوه‌های تربیتی اصلاح کرد.

نادینگر، پرورش منش را کهن‌ترین و شناخته‌شده‌ترین شیوه تربیت اخلاقی معرفی می‌کند و ریشه آن را در اخلاق ارسسطو می‌یابد. از نظر او، روش‌های تربیتی در دوران معاصر، ناموفق و

معیوب بوده‌اند و اخلاق مراقبت می‌تواند جایگزین مناسبی برای جبران این کاستی باشد. نادینگر در اثر مهمش، با عنوان سعادت و تعليم و تربیت، به محدودیت‌های پرورش منش در حوزه مفهوم‌شناسی فضیلت اشاره می‌کند و مدعی می‌شود که فضایل مورد توصیه برای پرورش منش، «همیشه» هم فضیلت به شمار نمی‌آیند. او به فضایلی که عموماً مورد اجماع‌اند، می‌پردازد و از این میان سه فضیلت صداقت، شجاعت و پشتکار را بر می‌گزیند. برای مثال، وقتی کسی به طرزی گستاخانه یا از سر خودنمایی، رُک و صریح باشد، شاید کلام صادقانه‌ای را بر زبان جاری کند، اما رفتارش فضیلت‌مندانه نیست؛ زیرا می‌تواند موجب رنجش خاطر اطرافیانش شود یا با صداقت بی‌جا، فته‌ای برانگیزد. نادینگر در مورد «شجاعت» نیز بر این باور است که نباید بی‌باکی یک بمبگذار انتخاری را فضیلت دانست. «پشتکار» نیز همواره یک فضیلت نیست و در جایی که توانایی فرد در حد و اندازه تکالیفی که بر عهده دارد نباشد، تأکید بر پشتکار، نابجاست. در این مورد اصرار بر سخت‌کوشی یا تکرار این قاعده که «همیشه در همه‌چیز، پرتلاش باش» تنها می‌تواند از فرد عادی یک رُبات متحرک یا از دانشجوی نامستعد، یک ماشین علمی ناراضی بسازد (Noddings, 2003, pp. 159-167).

افرون بر این، نادینگر معتقد است که فضایل ارسطوی احتمالاً بیشتر مناسب یک شخص اصیل و متمدن یونانی باشند تا انسان مدرن امروز؛ زیرا در دنیای جدید، انسان‌ها در شرایط متفاوتی زندگی می‌کنند و دیگر اهمیت چندانی به ارزش‌های اشرافی باستانی نمی‌دهند. او همچنین طرح‌های فعلی پرورش منش را «تلاشی عامدانه برای فروکردن فضایل در ذهن افراد» توصیف می‌کند که گاه با به کارگیری روش‌های سخت‌گیرانه تأثیبی و یا تلقین فکری همراه‌اند. ریشه‌های این نقد را می‌توان در بیان فرانک فلاتاگان، نویسنده و سخنران مشهور حوزه تعليم و تربیت، رصد کرد:

امروزه پرورش منش از یک سو به واسطه پیوند با یک سنت قهرمان پرور کهن، قدر و منزلت کمتری یافته و از سوی دیگر، به تنباده‌هایی سرد، بسیار حرم و خشن همچون رفقار غیرانسانی با کودکان، آرمان‌های «مردانه» یا یک نگرش مسیحی پرقدرت که غالب به معنای سکوت در برابر بدرفتاری، سوءاستفاده، قلدری و بی‌توجهی دیگران بوده، گرفتار آمده است. «شکل‌دهی منش» به این صورت، در بیشتر موارد، موجبات درشتی، جسارت و بدرفتاری بیشتر را فراهم می‌کند تا بهبود قدرت تمییز اخلاقی را

.(Flanagan, 1996)

نادینگر، با درک این نکته که برخی اخلاق مراقبت را صورتی از اخلاق فضیلت می‌انگارند، تلاش

می‌کند این دو دیدگاه را زیکدیگر تفکیک کند. به باور او، اخلاق مراقبت، اساساً بر «دیگر محوری»، رابطه نزدیک ووابستگی بنا شده، در حالی که اخلاق فضیلت، «فرد یا عامل محور» است. او زندگی اخلاقی را کاملاً تعاملی می‌داند و از این‌رو، همواره دغدغه حفظ «مناسبات مراقبتی» را دارد. از منظر او، اخلاق مراقبت در پی این نیست تا مدلی تربیتی ایجاد کند که خروجی آن افرادی باشند که بی‌اعتنای با وضعی نامساعد جهان پیرامونشان، همچنان فضیلت‌مندانه رفتار کنند؛ چنان که قدیسان این‌گونه‌اند. درست است که ما مشتاق چنین چیزی هستیم، اما فهم این که آرمان قدیسانه زیستن، دور از تصور و دسترس انسان عادی است و اصرار بر آن، حیات فرد را دشوارتر می‌سازد، از وجوده تراژیک زندگی است. پس - به جای قدیس‌پروری - باید بر ایجاد شرایطی که احتمال اخلاقی زیستن را افزایش دهد، تمرکز کرد و مدارس را به مکان‌هایی تبدیل کرد که در آن‌ها، خوب بودن هم ممکن و هم جذاب باشد (Noddings, 2002, p. 9).

## ۲۰. نقد و بررسی



۵۱

پژوهش‌های انسان‌گردانی  
کاربری کاربرنی  
تفصیلی اخلاقی  
تفصیلی اخلاقی  
تفصیلی اخلاقی  
تفصیلی اخلاقی  
تفصیلی اخلاقی  
تفصیلی اخلاقی

یکی از اشکالاتی که می‌توان به نادینگر گرفت آن است که فضایل مورد تأیید عموم با فضایل مورد تأیید ارسطوی یکسان نیستند و از همین‌رو، فهمی که او از سه فضیلت یادشده ارائه می‌دهد، با نگرش ارسطو همخوانی ندارد. به بیان دقیق‌تر، این فضایل تنها اشتراک لفظی دارند. ارسطو، در بخش سوم، چهارم و پنجم اخلاق نیکو‌ماخوس، فهرستی بلند بالا از فضایل اخلاقی را معروفی و تحلیل می‌کند، اما این فهرست را باید به منزله مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی که در نظر عموم، فضیلت به شمار می‌روند، تلقی کرد؛ زیرا داوری در خصوص فضیلت شمردن این ویژگی‌ها، توسط «اصحاب فضیلت» انجام شده است، نه «عامه مردم». به تعبیر مکایتایر، این‌ها «فضایل اصلی» هستند که به فضایل کامل و غایبی نیز مشهورند. در واقع، ارسطو بین داوری افراد شرور و یا کسانی که هنوز در ابتدای مسیر تربیت اخلاقی هستند، با حکم صادره از سوی انسان‌های فضیلت‌مند، تقاضوت قائل است و از هر دو دسته انتظار یکسانی ندارد (MacIntyre, 1988, p. 6).

نکته دوم در خصوص دیدگاه نادینگر آن است که هر چند سنخ رفتارهای مربوط به هر فضیلت، ممکن است تنها مختص شرایط اجتماعی و تاریخی زمانه ارسطو باشد، اما این بدان معنا نیست که حالات و نگرش‌های مطابق با فضایل متفاوت، در طول تاریخ دچار محدودیت یکسانی شده‌اند (Irwin, 1985, p. xvii). همان‌طور که می‌دانیم، در نظر فضیلت‌گرایان، تنها خود اعمال و رفتارها مهم نیستند، بلکه حالات و نگرش‌هایی که با رفتارهای شخص فضیلت‌مند

همراهند نیز به همان اندازه، اهمیت دارند. از این‌رو، رفتار یک فرد اصیل فضیلت‌مند در یونان باستان می‌تواند متفاوت با فرد فضیلت‌مند مدرن باشد. در واقع، به صرف دانستن اعمال متفاوت، نمی‌توان حکم کرد که یک نفر شجاع است و دیگری نه و به همین ترتیب در مورد دیگر فضایل، بلکه مهم آن است که پرسیم آیا این اعمال و رفتارها برآمده از نگرش‌ها و حالت‌های درست هستند یا نه. از این‌رو، هر یک از این دو می‌توانستد فضیلت‌مند باشند؛ هرچند در زمانه‌ای دیگر و به روش‌های متفاوت عمل کنند. اگر هر دو فضیلت‌مند بودند، حالات و نگرش‌های مشابهی داشتند که به داوری درست آن‌ها در مورد نحوه رفتار در شرایط گوناگون پیش‌آمده می‌انجامید.

سوم، آن که اگر انتقادات نادینگر نسبت به شیوه پرورش منش در دوران معاصر وارد باشد، پرورش منش باید با اخلاق فضیلت زاویه پیدا کند و آن را ناکارآمد جلوه دهد، در حالی که چنین هجمه‌ای متوجه اخلاق فضیلت ارسطویی نیست. فضایلی که دیدگاه کلاسیک از آن‌ها دفاع می‌کند، ویژگی‌های منشی مستقلی نیستند که تنها در شرایط خاص فضیلت به حساب آیند، بلکه فضایلی کامل و همیشگی هستند. بدیهی است که کاهش ارزش و اعتبار پرورش منش یا آلوده شدن آن به برخی مسائل که فلانگان اشاره می‌کند را نمی‌توان به حساب خطای ارسطو و مدافعانش گذشت.

نکته آخر این که توجه اصلی نادینگر تنها به ایجاد شرایط مناسب برای زندگی اخلاقی معطوف است، نه پرورش فضایل به شکلی خاص و به نظر می‌رسد، ایجاد شرایط بهتر برای اخلاقی زیستن، صرفاً تلاشی باشد برای افزایش شانس خوب بودن و نه کسب فضایل اخلاقی، اما در اندیشه ارسطو، زندگی سعادتمند دارای دو مؤلفه است: (۱) فضایل؛ (۲) موهبت خوش‌اقبالی. البته، با این که فضیلت‌مندی و خوش‌اقبالی برای یک زندگی شکوفا لازم است، اما نقش و ارزش این دو برابر نیست. ارسطو، انسان شرور را در هر حال، بدیخت می‌داند، حتی اگر خیرات بیرونی کاملاً برایش مهیا شوند و از سوی دیگر، معتقد است که آدمی حتی وقتی خیرات بیرونی را نیز از دست دهد، مادام که فضیلت‌مند باقی بماند، خوشبخت است و به تیره‌روزی گرفتار نمی‌شود (ارسطو، ۱۳۸۵، ب، ص ۱۰۹۹). ترنس ایروین<sup>۱</sup> – استاد بر جسته فلسفه یونان – در باب نقش فضیلت و رذیلت در یک زندگی ارزnde و سعادتمند، می‌گوید: «ما به بنایی که شالوده آن فروریخته باشد، ویرانه می‌گوییم، اما مادام که زیربنای اصلی پا بر جا باشد، آن بنا تنها مستهلک یا

---

1. Terence Irwin

با آسیب‌های روبنایی به حساب می‌آید» (Irwin, 1994, p. 177). در نظر ارسسطو، فضیلت، «جزء حاکم و حیاتی سعادت» یا همان زیربنای اصلی آن است. سهم فضیلت در سعادت آدمی بیشتر از هر خیر دیگری است و دیگر خیرات در مقایسه با آن، ارزش کمتری دارند.

چنان که مشاهده شد، انتقادات نادینگر در باب پرورش منش، مفهوم مدرن و معاصر فضیلت را نشانه گرفته است و به فضایل سنتی ارسطویی مربوط نمی‌شود. حتی اشارات مهم او در مورد فضایل فردی، همان نکاتی است که در بحث حدّ و سط ارسطویی بیان می‌شود. از سویی، به نظر می‌رسد تأکید او بر جایگزینی مناسبات مبتنی بر مراقبت و غمخواری نیز، نه تنها معرفت تازه‌ای به ما عرضه نمی‌کند، بلکه از اهمیت و ارزش نامحدود فضایل برای نیل به یک زندگی سعادتمند نیز می‌کاهد. هرچند شاید برای رشد فضیلت تا اندازه‌ای به صوری از همدلی و همدردی نیاز باشد، اما این نگرش که کسب فضیلت تنها به واسطه وجود این امور میسر می‌شود، بسیار خوش‌بینانه است. در واقع، سخن از مراقبت بدون رشد فضایل، ارزش چندانی نخواهد داشت.



### ۳.۲. واکاوی دیگر دیدگاه‌ها

بررسی‌ها نشان می‌دهد که فهم نادرست ماهیت فضایل ارسطویی، تنها محدود به نادینگر و امثال او نیست، بلکه شماری از محققان نیز فضایل را—به غلط—گرایش‌هایی تلقی می‌کنند که به راحتی می‌توان در رفتار فرد مشاهده کرد و به آن‌ها عنوان ویژگی خوب یا اجتماعی داده‌اند و حتی برخی گفته‌اند که فضایل، صرفاً گرایش‌های فعالی هستند که مستقل از رفتاری کلیشه‌ای را بروز می‌دهند و با نحوه استدلال افراد کاری ندارند (Kamtekar, 2004, pp. 485-486)، اما مسلم است که این صفات، با وجود همه جاذبه‌ها و ظرفیت‌های مثبت، بدون همراهی حکمت عملی، نمی‌توانند معادل معنای سنتی فضایل باشند. به همین ترتیب، بدون حکمت عملی، ویژگی‌های منشی نادینگر نیز نمی‌توانند فضیلت به شمار آیند.

چنان که اشاره شد، حامیان اخلاق فضیلت در سودای استباط فضایل از دل اعمال یا حتی الگوهای عمل—هر اندازه هم که قابل تحسین باشند—نیستند. آنان در کنار تحلیل نوع رفتار، به چگونگی انجام آن رفتار نیز می‌پردازند و در واقع، به عناصر عاطفی و عقلانی گرایش‌ها، توأمان توجه دارند.

کارول گیلیگان، روانشناس مشهور آمریکایی و صاحب اثر تأثیرگذار «با صدایی متفاوت» که

بسیاری اورا بینانگذار اخلاق مراقبت می‌خوانند، تحقیقات مبسوطی در رابطه با نحوه تصمیم‌گیری‌های اخلاقی زنان و مردان انجام داده است. او گرایش اخلاقی مردان را «عدالت‌نگر»، با تأکید بر حقوق افراد و احترام به آن و گرایش اخلاقی زنان را «مسئولیت‌نگر»، با تکیه بر مراقبت از دیگران می‌پنداشد و رشد اخلاقی انسان را متضمن یکپارچگی این دو گرایش می‌داند. با توجه به اهمیت و مبنای بودن کار گیلیگان، برخی از صاحب‌نظران تلاش کرده‌اند تاشباهت‌های دیدگاه او را با تفکر ارسسطو بررسی کرده و از این رهگذر، رابطه اخلاق فضیلت و اخلاق مراقبت را بهتر درک کنند. یکی از این افراد بر جسته خانم کومتر - جامعه‌شناس هلندی و متخصص علوم اجتماعی - است که این دور رویکرد را از چند جهت به هم تزدیک می‌داند: نخست آن که هر دو «بهجای اصول انتزاعی و فرآگیر - به عنوان جوهره معرفت اخلاقی - بر جزئیات، چگونگی وقوع و زمینه‌مندی پیچیده عمل انسان» تمرکز می‌کنند؛ دوم آن که در هر دو رویکرد، رصد روابط متقابل انسانی - برای داوری بهتر - بسیار مهم است؛ سوم آن که بر نقش عواطف و هیجانات در اخلاق تأکید دارند و چهارم آن که هر دو، نوع دوستی، مراقبت و مسئولیت‌پذیری بی‌غرضانه نسبت به دیگران را به حیطه زنان مربوط می‌دانند (Komter, 1995, pp. 157-159).

از نظر کومتر، اما این شباهت‌ها تنها ظاهری هستند و ارسسطو - برخلاف گیلیگان - عام‌گرایی را در برابر خاص‌گرایی، عدالت را در برابر مراقبت و استدلال را مقابل فضیلت‌مندی، به عنوان اضداد اجتناب‌ناپذیر، نمی‌بیند (Komter, 1995, p. 166). از همین‌رو، کومتر سیمای ارسسطویی اخلاق را یکپارچه‌تر می‌داند. به نظر می‌رسد، اگر - به پیروی از ارسسطو - آن اضداد را «اضداد ذاتی» ندانیم، می‌توان ارزیابی کومتر را پذیرفت.

### ۳. فضیلت و پرورش منش

بی‌تردید، کاربست اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی با مشکلات و موانعی رو به رو است. بیشتر این موانع حاصل مباحثی در فلسفه اخلاق است که پیرامون ویژگی‌های منشی مطرح می‌شود و گاه تا جایی پیش رفته که حتی برخی فیلسوفان متاخر، خود «مفهوم منش» را نیز به چالش کشیده‌اند. به عنوان مثال، گیلبرت هارمن - فیلسوف آمریکایی و از مدافعان نسبی‌گرایی اخلاقی - در مقاله‌ای با عنوان بحث‌برانگیز «اخلاق فضیلت، بدون ویژگی‌های منشی» ادعا می‌کند که هیچ شاهدی وجود ندارد که افراد، به لحاظ ویژگی‌های منشی پایدار با یکدیگر متفاوت باشند و

از این‌رو، تفاوت‌ها در معرفت، اهداف، توانایی‌ها و دیگر ابعاد وجودی افراد را لزوماً نمی‌توان بر مبنای تفاوت‌ها در ویژگی‌های منشی پایدار آن‌ها تحلیل کرد. مراد او از ویژگی‌های منشی پایدار، ماندگاری نسبی و بروز آن‌ها در شرایط مختلف است. هارمن، تربیت اخلاقی از طریق «رشد منش» را برای بروز رفتارهای معمول اخلاقی لازم نمی‌داند (Harman, 2001, p. 122). او در مقاله دیگری، با عنوان «فلسفه اخلاق و زبان‌شناسی» حتی منکر وجود چیزی به نام «منش» شده است (Harman, 2000) و به تبع آن می‌توان گفت که در باور او، چیزی تحت عنوان ساختن منش و یا اخلاق فضیلت منش محور نیز به جا نمی‌ماند.

مبنای این اتهامات جدی علیه اخلاق فضیلت، به مطالعاتی در باب ماهیت منش بر می‌گردد که توسط «مرکز تحقیقات علوم انسانی دانشگاه کلمبیا» و با همکاری «بنیاد پژوهش‌های اجتماعی و دینی» در سال‌های ۱۹۲۸ و ۱۹۳۰ انجام گرفت. نتیاج قابل تأمل این مطالعه نشان داد که همبستگی زیادی میان رفتارهای فضیلت‌مندانه در موقعیت‌های گوناگون یافت نمی‌شد (Kupperman, 1991, p. 112). در واقع، سازگاری رفتارهای افراد از لحاظ موقعیتی اثبات نگردید، بلکه محققان دریافتند که در طیف وسیعی از موقعیت‌ها، «رفتار فرد تمایل به همگرایی با هنجارهای رفتاری مربوط به آن موقعیت‌ها دارد». به عبارت دیگر، رفتار متفاوت افراد به واسطه موقعیتی که در آن قرار دارند، بهتر تبیین می‌شود تا منش آن‌ها (Kamtekar, 2004, p. 458).

هرچند گزارش‌های بعدی نشان داد که این آمارها چندان واقعی نیستند و در واقع، همبستگی‌های رفتاری به‌فور یافت می‌شوند، اما مطالعات پرشمار دیگری که در دهه‌های اخیر انجام شده‌اند، باز هم یافته‌های اولیه را تأیید می‌کنند. بر اساس مطالعات جدید، «پایابی رفتاری خاصی که مطابق با مبانی نظری و استانداردهای منشی از افراد انتظار می‌رفت، مشاهده نشد» (Doris, 1998, p. 504). این موضوع نشان می‌دهد که روان‌شناسی اخلاق ارسسطوی شاید پیچیده‌تر از تصور فیلسوفان باشد. البته، برخی گفته‌اند که شواهد رفتاری در مطالعات محدود هستند و نمی‌توان از دل آن‌ها، فرضیه‌هایی شتابزده در مورد وجود ویژگی‌های منشی خاص بیرون کشید. برای مثال، در آزمایش‌های مشهور میلگرام، این فرضیه که افراد ویژگی‌های منشی پایداری دارند و حتی فراتر از آن، تصور این که اکثر مردم، تحت فشار لسوزانه و مشفقاته عمل می‌کنند، به چالش کشیده شده است (Athanasoulis, 2000, p. 217)، اما از همه این‌ها گذشته، نکته مهم آن است که رفتاری که در این مطالعات به‌مثابه رفتار فضیلت‌مندانه به حساب آمده، با معنای سنتی آن، یعنی همان رفتار شخص‌به‌تمامی فضیلت‌مند، یکی نیست.

بر مبنای استدلال هارمن، تصور این که تربیت اخلاقی تنها باید از راه پرورش منش صورت پذیرد، مثل این تصور نادرست است که کودکان به طرزی خاص باید زبان مادری خود را یاموزند (Harman, 2001, p. 122). او معتقد است همان‌طور که مهارت زبانی بدون دستورالعمل صریح و از طریق تجربه مقتضی بشری به دست می‌آید و کودکان با قرار گرفتن در محیط، به راحتی گویش محلی خود را یاد می‌گیرند، اخلاق هم به همین شیوه کسب می‌شود. کودک، خودش خوب و بد اخلاقی را درک خواهد کرد، مگر این که چهار آسیب مغزی خاصی باشد یا از تربیت و آموزش معمول به نحوی غیرعادی محروم شده باشد. بنابراین، آموزش مستقیم اخلاق نه ضرورت دارد و نه اثربخش خواهد بود (Harman, 2000, pp. 217-220).

در بررسی این مدعای نخست باید دید که آیا اساساً مقایسه یادگیری مهارت‌های زبانی با شیوه کسب فضایل، درست است؟ ارسسطو، فضایل طبیعی را تمایل فطری نسبت به میانه‌روی، عدالت، شجاعت و غیره می‌داند. این‌ها ظرفیت‌هایی هستند که بدون خوگیری و راهنمایی درست و مناسب، ممکن است به آسیب قابل توجیه منجر شوند (Sherman, 1989, p. 191). شاید در نظر نخست، آنچه هارمن در برابر موضع می‌گیرد، صرفاً آموزش صریح و مستقیم باشد که از نظر او اثربخش نخواهد بود، اما با اندک دقیقی می‌توان دریافت که او در تربیت اخلاقی اساساً به داشتن یک طرح مشخص و برنامه‌ای از پیش تعیین شده اعتقادی ندارد که البته، این بالر نادرست می‌تواند خطراتی به همراه داشته باشد. درست است که شاید فرآیند اقطاع و گفت‌وگوی عقلانی در مورد افرادی با شخصیت نامتعادل و غرق در حیاتی لذت‌جویانه کارساز نباشد، اما دست‌کم می‌توان سرشت پاک کودکان و نوجوانان را از آسیب‌های جدی مصون داشت. فلانگان، فرآیند کسب فضیلت به شیوه خوگیری و هدایت درست منش را این‌طور ترسیم می‌کند:

یک نوجوان به دنبال کاری می‌رود که به نظرش، لذت‌بخش است یا نفعی برای او در پی دارد. اگر او به خوبی تربیت شده باشد، والدین و معلم‌انش اطمینان خواهند داشت که آن کار مطبوع یا سودمند برای او، منطبق با فضیلت است. آن‌ها انگیزه‌هایی بیرونی برای نوجوان فراهم می‌آورند تا به انجام چنین اعمالی - حتی زمانی که خلاف میل او هستند - جذب شود. به مرور زمان، اعمال مربوطه به خاطر سیاست پاداش‌دهی و تأیید، در نظرش جذاب‌تر جلوه می‌کنند. هم‌زمان، رفتار بزرگ‌سالان، حکایات عبرت‌آموز، نصایح و دیگر ابزارهای تشویقی، به او کمک می‌کنند تا به ارزش واقعی چنین اعمالی فراتر از پاداش‌های بیرونی پی ببرد. او می‌فهمد که اعمال فضیلت‌مندانه، معنا و هدف بالاتری دارند و نه تنها به خودی خود، بلکه برای جامعه‌اش نیز

مفیدند. تبدیل شدن به یک عضو بالغ در جامعه، مستلزم ارزش دادن به چنین اعمالی، انجام دادن آن‌ها و رسیدن به جایگاهی است که آن‌ها را به دلیل ارزش ذاتی شان انجام دهد ... به مرور که او با چنین اعمالی خوگرفت، دیگر در نظرش سخت و رنج‌آور جلوه نمی‌کنند و طولی نمی‌کشد که او به این درک و احساس دست می‌یابد که ارزش فعالیت‌های مربوطه در ذات آن‌هاست نه در پاداش بیرونی که به‌طور قراردادی با آن‌ها همراه می‌شود (Flanagan, 2009).

به نظر می‌رسد این دیدگاه ارسطو که اعمال شخص فضیلت‌مند از یک گرایش تغییرناپذیر و ثابت بر می‌خیزند، اغلب دچار بدفهمی شده است. مراد ارسطو این نیست که شخص بافضیلت در مسیر حرکت رو به جلو موقعیت‌ها و چالش‌های جدید را در نظر نمی‌گیرد. فضیلت‌مند کسی نیست که کاملاً مطابق با اجتماعی که در آن زیست می‌کند، عمل کند. فضیلت «عادت لجوچانه» به عمل کردن بدون اهمیت دادن به شرایط» هم نیست. اتفاقاً فضیلت، پاسخ دادن به موقعیت‌ها و شرایط - به روشنی هوشمندانه و انعطاف‌پذیر - است. انسان فضیلت‌مند، یک تماساگر منفعل نیست، بلکه بکار برنده فعال و نقاد استدلال عملی است (Annas, 2003, pp. 27-29).

## چالش

۵۷

نیزی کاربرست اتفاق فضیلت روزیت اتفاقی؛ پوشش و فضیلت

برای فضیلت‌مند بودن، پرهیز از اعمال بد و زیان‌بار و شاید به انجام رساندن از روی اکراه آنچه می‌دانیم باید انجام دهیم، به‌تهابی کافی نیست. چنان‌که گفته شد، در اندیشه ارسطوی، هیچ عملی فی نفسه یا به خاطر عواقب آن، خوب به شمار نمی‌آید، بلکه خوبی آن مشروط به این است که عامل دارای منش خوب، در برخی شرایط خاص، آن را انجام دهد یا نه. عاملی با منش خوب، از قدرت استدلال عملی بالا و امیال بجا و مناسب برخوردار است.

در مجمعع، می‌توان گفت ریشه بسیاری از این برداشت‌های نادرست در توجه صرف به چگونگی عملکرد افراد در شرایط خاص است. نتیجه این رویکرد آنست که عموم انسان‌ها منطبق با ویژگی‌های منشی خود رفتار نمی‌کنند، بلکه به موقعیتی که در آن قرار دارند، پاسخ می‌دهند، اما باید دانست که به صرف توجه به شیوه عمل فرد، نمی‌توان فضیلت بودن یا نبودن آن را تعیین کرد. رشد حکمت عملی، بخش مهم و کلیدی در تبدیل شدن به انسانی فضیلت‌مند است که دیدگاه‌های یادشده نمی‌توانند ما را به‌سوی آن هدایت کنند.

### ۳.۱. فضیلت، هنر و ادبیات

یکی از مطلوب‌های اجتماعی انسان که نمی‌توان به واسطه فرامین و دستورات قهری آن را به‌دست

آورد، محبوبیت است. محبوبیت، پدیده‌ای فرمان‌پذیر نیست و دوست داشتن با اعمال زور حاصل نخواهد شد. به نظر می‌رسد امر به فضیلت‌مند شدن نیز به همین میزان ناممکن است. به تعبیر ریچارد وايت، «همان قدر که امر به فضیلت‌مندی مضمون است، امر به عشق و رزی نیز مایهٔ خنده و تمسخر است» (White, 1991, p. 217). فضیلت را نیز مانند عشق، نمی‌توان قانونمند کرد و شاید از همین روست که فضیلت‌گرایان، در خصوص نقش گزاره‌های دستوری در پاسخ به پرسش «چه باید کرد»، بر توجه به منش اخلاقی تأکید دارند. آن‌ها ترجیح می‌دهند به جای بیان یک قاعده، یک کیفیت منشی یا یک فضیلت را فریاد زنند و برای مثال، بگویند «شجاع و صبور باشید» یا «اهل گذشت و مدارا باشید». حتی ممکن است بگویند «مرد باشید»؛ یک مرد به تمامی اخلاق مدار. اما «شجاع بودن» به چه معناست و چگونه می‌توان فهمید که کسی به راستی شجاع است؟ آیا برای مثال، اعمال قهرمانانه و قدیسانه نشانگر شجاعت واقعی عامل هستند؟ آیا می‌توان دست به اقدامات شجاعانه‌ای زد، اما در عین حال گرایشات متناسب با آن را در خود نداشت؟

دیدگاه فضیلت‌محور ارسطو به ما یادآور می‌شد که این گرایش‌ها نمی‌توانند از بیرون از عامل کنترل شوند. اقنان و ترغیب به انجام عمل باید درونی باشد و عامل خود باید مستقیم فضیلت‌مندی باشد. از این‌رو، اخلاق ارسطوی را اخلاقی مبتنی بر اشتیاق عامل و به‌نوعی آرمان‌گرایانه نامیده‌اند که در مقابل وظیفه‌گرایی در اخلاق مدرن قرار می‌گیرد. در زندگی اخلاقی، عوامل و دلایل گوناگونی، عمل و داوری افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همان‌طور که در مورد عشق صادق است، در خصوص شجاعت و دیگر فضایل اخلاقی نیز، بروز یا نمود اعمال بیرونی کافی نیست. هر عمل یا حتی بی‌عملی، معنای خاص خود را دارد و واکنش‌های ذهنی و احساسی خاصی آن را همراهی می‌کنند. بنابراین، افکار، تیات و عواطف درونی نیز باید مورد توجه قرار گیرند. حال، اگر پذیریم که فضیلت اخلاقی را نمی‌توان قانونمند ساخت یا به برخی اصول فروکاست، چگونه می‌توان به افراد در سنین مختلف کمک کرد تا فضیلت‌مند شوند؟ مدافعان اخلاق فضیلت، هدف از تربیت اخلاقی را خوب زیستن در همهٔ ابعاد زندگی می‌دانند. نیل به چنین حیاتی نیز نیازمند فضیلت‌مندی همراه با موهبت خوش‌اقبالی است، اما چطور می‌توان فضیلت اخلاقی را در خود ایجاد کرد و به تدریج پرورش داد؟ پاسخ ارسطو این است که فضیلت اخلاقی، بیشتر از آن که ذاتی باشد، از طریق عادت، حاصل می‌شود (ارسطو، ۱۳۸۵، ص ۱۱۰۳). تربیت اخلاقی کودک با عادت، تمرین و تکرار آنچه درست است، صورت می‌گیرد. محیط‌های آموزشی نیز می‌توانند فضا و بستر تمرین و تکرار را فراهم کنند و

فرضت‌هایی برای رشد فضایل اخلاقی به وجود آورند. در کتاب این‌ها، ادبیات هم می‌تواند به عنوان ابزاری تربیتی مورد استفاده قرار گیرد. ادبیات با چهره‌نگاری اخلاقی انسان‌های فضیلت‌مند، شرایطی قابل مقایسه با زندگی واقعی را برای افراد پدید می‌آورد. شاید به همین دلیل است که یکی از موضوعات پر تکرار در نوشه‌های فضیلت‌گرایان بر جسته‌ای نظیر آیریس مرداک و بهویژه مارتا نوبمام، ادبیات است. از نظر مرداک، نقش هنر و ادبیات، توهم‌زدایی و گشودن راهی است به سوی نیل به «خوبی»؛ زیرا این دو، مقتضی ترک اثانت هستند و همچون اخلاق، عشق ورزیدن و وارستگی را به بشر می‌آموزند. او «توهم» را دشمن استكمال اخلاقی می‌داند و جاذبه «خوبی» را که در سیماه ادبیات ظاهر می‌شود، رهایی‌بخش خودبینی و توهم می‌انگارد. مرداک، تراژدی را ارزشمند می‌داند؛ زیرا با مرگ سر و کار دارد. مرگی که سبب شکستن خودخواهی است. به باور او، خودخواهی، حاصل تصور بی‌نقص بودن فرد و درک نادرست جهان پیرامون است و برای غلبه بر آن باید به مدد اخلاق، هنر و ادبیات، به کشف دنیای درون پرداخت (مرداک، ۱۳۸۷، ص. ۹۰-۱۳۸). نوبمام نیز معتقد است که تراژدی‌های یونانی می‌توانند نقش مهمی در شکل‌دهی زندگی ما ایفا کنند و از همین‌رو، اخلاق فضیلت در مقام راهنمایی برای زندگی، باید تماماً با مجموعه‌ای از اصول کلی احاطه شود، بلکه باید بر داستان‌ها و شخصیت‌های ادبی نیز تمرکز کند. در ادبیات و حکایات می‌توان «نمونه‌های فراوانی از چالش‌های اخلاقی دیرین را که منش‌های نیک با آن دست و پنجه نرم می‌کردند» یافت (Nussbaum, 2001, p. 200).

وایت نیز نظر مشابهی دارد و می‌کوشد بیشترین ویژگی مورد تحسین در یک الگوی اخلاقی یا یک انسان فضیلت‌مند را بجوید. از نظر او، پرداختن محض به «کمال وجود خاص و پرورش فضیلت از طرق منحصر به فرد و تکرار نشدنی» که در این شخصیت‌ها دیده می‌شود، چندان راه‌گشا نیست؛ از این‌رو، پیشنهاد می‌دهد همان‌طور که به یک اثر هنری بها داده می‌شود، از زندگی نامه‌ها، تمثیل‌های اخلاقی، نمونه‌های ادبی و مهیج نیز برای ارج نهادن به فضیلت استفاده شود (White, 1991, pp. 225-230). از نظر او، برخی از داستان‌های ادبی می‌توانند ما را با پیچیدگی شخصیتی افراد شاخص یا الگوهای اخلاقی که در رویارویی با شرایط دشوار تلاش وافری داشته‌اند، آشنا کنند. مطالعه این‌ها، تجاربی غیر مستقیم به ما می‌دهد و می‌تواند ما را در مسیر حکیمانه‌زیستن یاری رساند. البته، بدینهی است که تجربه غیر مستقیم، غیر از تجربیات واقعی هستند و از همین‌رو، باید پرسید که این تجربه چقدر با تجربیات زندگی واقعی قرابت دارند و

## ۲.۳. حکمت و فضیلت

همان طور که برخی از فیلسوفان گفته‌اند، عادت‌ها، به خودی خود، تنها مشتی تمایلات هستند و آنچه این تمایلات را شکل داده و به سوی فضایل اخلاقی هدایت می‌کند، عمل برخاسته از حکمت عملی است (Keenan, 1992, p. 100). در خصوص حکمت عملی (فرونسیس)، مسئله کمال و مراتب آن، بر اساس رابطه حکمت با فضایل اخلاقی مطرح می‌شود. ارسطو، زیرکی را برای رسیدن به فرونسیس ناکافی می‌داند. آکوئیناس نیز نوع کاذب و شکل ناقص حکمت عملی را مورد بحث قرار می‌دهد. او به ترتیب آن‌ها را «دوراندیشی کاذب» و «دوراندیشی ناقص» می‌نامد که هر دو به نوعی «رسیدن به دوراندیشی کامل هستند». از دید آکوئیناس، دوراندیش

آیا می‌توان با مطالعه و توجه صرف به این تجربیات در قالب متون ادبی، انسانی فضیلت‌مند شد؟ در دنیای هنر، اقبال به یک اثر هنری، می‌تواند برای برخی مستاقان هنر، الهام‌بخش باشد و حتی به خلق آثار هنری مشابه بینجامد، اما برای بسیاری از ما همه آنچه این تجربه به ارمغان می‌آورد، صرفاً نوعی احساس لذت و خوشی است، هرچند ممکن است در کنار آن، بینش و یا درک هنری بیشتری نیز پیدا کنیم. در واقع، انتظار نمی‌رود که آدمی به‌واسطه دریافت چنین تجربه‌ای، خود یک اثر هنری خلق کند، اما ظاهراً این موقع منطقی است که با تعمق در حکایات، زندگی‌نامه‌ها و شخصیت‌های ادبی، رفتارهای فضیلت‌مندانه داشته باشیم.

در دیدگاه فضیلت‌محور، تربیت اخلاقی یعنی فرآیند فرآگیری رفتار فضیلت‌مندانه که یکی از سویه‌های مهم آن انطباق یافتن با رفتار فضیلت‌مندان است. فضیلت - از نظر ارسطو - با تقليد از آنچه یک شخص دارای حکمت عملی انجام می‌دهد و تمرین مداوم رشد می‌يابد. تربیت اخلاقی ارسطویی، خوگیری از طریق تمرین رفتارهای درست و یادگیری لذت بردن از آن‌هاست. البته، این خوگیری همراه با تمرین، به تعبیر ایروین، تنها «ماده خامی امیدبخش» فراهم می‌آورد که برای تبدیل آن به فضیلت، نیازمند حکمت عملی هستیم.

در واقع، تربیت اخلاقی در خدمت این تحول دشوار قرار می‌گیرد که «لذت سطحی و گذرا از عمل فضیلت‌مندانه» را به «درکی عمیق از فضایل و نقش مؤثر آن‌ها در سعادت» تبدیل گرداند (Irwin, 1975, pp. 576-577). با این اوصاف، باید اذعان کرد که هرچند ارج نهادن به ادبیات، با تمرین فضیلت همسنگ نیست، اما می‌تواند در دستیابی به حکمت عملی نقش مهمی داشته باشد.

کسی است که به خوبی ترتیب همه کارهایی را که باید برای نیل به یک غایت نیک انجام شود، می‌دهد. فردی که برای ارتکاب به سرفت تدبیر مناسبی می‌اندیشد، تنها به ظاهر دوراندیشی کرده، اما این دوراندیشی کاذب است. همچنین، تدبیر روش‌های مناسب برای رسیدن به هر هدف خوبی، لزوماً رفتاری حکیمانه و از سر دوراندیشی نیست. برای حکیمانه بودن رفتار، هدف خوب نباید اموری خاص و مدت‌دار مانند بازرگانی یا کشتیرانی باشد، بلکه باید هدفی عام برای تمام زندگی انسان باشد، چیزهایی که مربوط به کل زندگی انسان است. به عبارت دیگر، بازرگان یا ملوانی مذهب بودن، لزوماً فرد را - به معنای دقیق کلمه - دوراندیش نمی‌سازد. از سویی، حتی اگر کسی غایتی نیک برای کل زندگی اش معین کند، ممکن است مدیریت درست و اثربخشی نداشته باشد. در این مورد، دوراندیشی همچنان ناقص است و برای تکمیل آن به «رایزنی، داوری و صدور فرامین درست در رابطه مستقیم با غایت نیک کل زندگی انسان» نیاز است (Nelson, 2005, p. 1398).

## پژوهش

۶۱

پژوهش  
کاربری  
دانش  
فرهنگی  
زمینی  
با انسان  
و فضای  
زیستی

برخی متفکران بر این باورند که برخورداری از همه فضایل به حد اعلا، برای آدمی ناممکن است و از این میان، گروهی ادعا کرده‌اند که «رشد یک فضیلت، فراتر از یک نقطه مشخص، رشد برخی دیگر از فضایل را تحت الشعاع قرار می‌دهد» (Kupperman, 1991, p. 113). اگر با اسطو هم عقیده باشیم که دستیابی به حکمت عملی، تکلیفی است که باید همه عمر در پی آن بود و البته، مراتب کامل آن به ندرت برای کسی حاصل می‌شود، می‌توان انتظار داشت که در فرآیند تربیت اخلاقی نوآموزان و بلکه عامه مردم، رسیدن به اوج و کمال حکمت عملی هدف نباشد. حکمت عملی که ما در اینجا با آن سر و کار داریم، محدود است. عقل بشر نسبی است و بسیاری از انسان‌ها در وصول به درجات والای حکمی و عقلی ناکام می‌مانند. البته، این به هیچ وجه دلیلی برای بی‌عملی احتمالی و بی‌توجهی به وسیع وجودی و استعدادهای بالقوه انسان نیست، بلکه نگاهی واقع‌بینانه به ظرفیت‌های عامه مردم، بر مبنای شهود و تجربه است، اما حکمت تا کجا و به چه میزان قابل حصول است؟ آیا رشد آن تا مرتبه‌ای قابل اعتماد و ارزشمند کفايت می‌کند؟ اگر چنین است، حدود مرزش کجاست و چگونه قابل تشخصیص خواهد بود؟ اسطو به ما می‌فهماند که مسائل عملی، قطعی و مشخص نیستند و یادآور می‌شود که به کار بستن معیاری مشخص برای چیزی نامشخص، بی‌فایده است و مقررات باید منعطف باشند و با اموری که پیش می‌آیند، بیگانه نباشند. در واقع، مرد دارای حکمت عملی، کسی است که توانایی وفق دادن خود با موقعیت‌های پیچیده را دارد. حکمت عملی، استعداد عمل کردن پیوسته، همراه

با تفکر درست، در حوزه ارزش‌های دست‌یافتنی برای آدمی است (ارسطو، ۱۳۸۵ ب، ص ۱۱۳۷). در دیدگاه ارسطو، توانایی داوری‌های اخلاقی صحیح و عینی، یا همان تمرین فرونسیس، یک توانایی فکری مستقل نیست، بلکه به گرایش احساسی مناسب وابسته است که آن هم به نوبه خود به تربیت مناسب فرد برمی‌گردد. در واقع، می‌توان ارتباطی را بین دانستن و شدن، یا حصول و وصول مشاهده کرد.

فیلسوفان معاصر هر یک به نوعی تلاش کرده‌اند تا محدوده دستیابی به حکمت عملی را مشخص کنند. ناسی‌شِرمن - فیلسفه اخلاق بر جسته معاصر - با عنایت به این نکته که در یک زندگی دارای جهت‌گیری درست، عواطف هم به خوبی عقلانیت بروز می‌یابند، سعی دارد تا شیوه‌ای اتخاذ کند که در آن احساسات و عقل عملی در کثارت هم منش انسان را شکل دهند. او نیز همانند ارسطو، به این باور می‌رسد که منش، از عملکرد عقل عملی غیر قابل تفکیک است و خوگیری اخلاقی، به هیچ وجه تمرينی غیر شناختی نیست (Sherman, 1989, p. vii). به باور برخی، انسان‌فضیلت‌مند، کسی است که فضیلت اخلاقی را به خوبی کسب کرده و در آن ماهر شده است؛ تا حدی که دیگر شاهد نزاعی بین رأی صائب خود و تمایلات طبیعی اش نیست (Carr, 2005, p. 144). او نمایانگر «یکپارچگی نزدیک تفکر مفهومی و تمایل قوام‌یافته» است. بها دادن او به ضرورت فضیلت، همان تحقق انگیزشی کامل آن است. جاذبه‌های رقیب او را برانگیخته نمی‌کنند. این جاذبه‌ها برای کسی که به فضیلت‌مندی کامل نرسد، جایگزین بهترین عمل از دید او می‌شوند و عامل را به این سو و آن سو می‌کشانند. این رویه که به تعبیر مک داول - فیلسفه تحلیلی معاصر - می‌توان آن را «نزدیکی ناقص به حکمت عملی» نامید، مشخصه افرادی است که در مراحل اولیه رشد اخلاقی و به عبارتی، در مسیر دستیابی به فضیلت هستند (McDowell, 1998, p. 128).

### ۳.۲. فضیلت‌مندی و رشدیافتگی

ارسطو در آغاز بخش هفتم اخلاق نیکوماخوس، ما را با شش ویژگی یا منش اخلاقی آشنا می‌کند؛ سه ویژگی خوب و سه ویژگی بد: درنده‌خوبی (خشونت حیوانی)، رذیلت استاندارد و ناخودداری (نابرهمیزگاری) خصائص بد هستند که باید از آن‌ها پرهیز کرد و فرشته‌خوبی (فضیلت قهرمانی و خدایی)، فضیلت استاندارد و خودداری (پرهیزگاری) نیز سه خصلت نیکو به شمار می‌روند. درنده‌خوبی و فضیلت قهرمانی به ترتیب، بدترین و بهترین صفت هستند، اما

ناخودداری و خودداری نسبت به حالات استاندارد مربوطه، به ترتیب، بدی و خوبی کمتری دارند. ارسسطو، در نده خوبی را بیشتر ناشی از بیماری‌ها و نقص خلقت می‌داند که موارد نادری از آن، در میان اقوام آدم‌خوار یافت می‌شود. فضیلت قهرمانانه یا به تعییر او خدای گونه نیز نادر است و اساساً رسیدن به عالی‌ترین مرتبه فضیلت، یعنی شیوه خدا شدن برای آدمی میسر نیست؛ زیرا کمال خدا، چیزی والا اتر از فضیلت است (arsسطو، ۱۳۸۵، ص ۱۱۴۵). بنابراین، تمرکز ارسسطو بیشتر بر چهار صفت دیگر است. اگر کسی مجموع این صفات به همراه گونه‌های نادر آن‌ها را به مثابه دسته‌بندی جامعی از حالات اخلاقی فرض کند، آنگاه به نظر می‌آید که خودداری و ناخودداری ویژگی کسانی باشد که در مسیر تکمیل فضیلت هستند. ارسسطو، مستقیماً به این مسئله نمی‌پردازد و تنها می‌توان از طریق نشانه‌هایی موضع او را حدس زد. او معتقد است که اکثر مردم در حالت حد وسط بین خودداری و ناخودداری قرار دارند، هر چند کشش به حالت بد بیشتر به چشم می‌آید (arsسطو، ۱۳۸۵، ص ۱۱۵۰، ۲۶۶). در واقع، این شش ویژگی، جامع حالات اخلاقی نیستند و گویا حالات بدون نام دیگری نیز وجود دارند، اما اگر هر یک از این حالات، بخشی از یک زنجیره رشد یا یک مسیر واحد به سوی فضیلت کامل باشند، خودداری و ناخودداری هنوز حالات کمتر تکامل یافته در مسیر فضیلت‌مندی هستند و به درستی می‌توان گفت که این دو حالت، نزدیک شدن ناقص به حکمت عملی هستند. در این صورت، حکمت عملی ناقصی که در مورد آن سخن می‌گوییم و انتظار داریم که با تربیت اخلاقی به دست آید، خودداری، ناخودداری یا یکی از حالات هم مرز آن‌هاست.

شاید گفته شود که این‌ها تصویر درستی از رشد اخلاقی ارائه نمی‌دهند، یا این‌که خودداری، ناخودداری و دیگر حالات، مربوط به افراد بالغ هستند و حالات نوجوانان در فرآیند کسب فضیلت می‌توانند کاملاً متفاوت باشند. در این دیدگاه، خودداری و ناخودداری، شکل نارس و ناقص یک فضیلت پخته و کامل نیستند، بلکه شکست در دستیابی به فضیلت پخته و کامل هستند. برای کاستن از ابهامات و تشخیص این که کدام دیدگاه درست است، باید نگاه دقیق‌تری به فرآیند رشد اخلاقی بیندازیم تا دریابیم که استعدادهای بالقوه چگونه پرورش می‌یابند و به پختگی می‌رسند.

شرمن از جمله کسانی است که نمی‌پذیرد استعدادها به طور کاملاً مستمر و در مسیری هموار، رشد پیدا می‌کنند؛ چیزی که او باور دارد «نرخ رشد نامنظم همراه با ظهور و محبو استعدادهای خاص است» که با فراز و فرودهای ناگهانی مشخص می‌شود. از دید او، سیمای

رشد ارسطویی نیز درست به همین صورت است. در مراحل اولیه رشد، ظرفیت‌های عاطفی پا می‌گیرند، در ادامه، با رشد فعال‌تر ظرفیت‌های عقلانی و زرف‌سنجه‌ی مواجهیم و سرانجام عقلانیت به‌طور کامل، ظهور می‌یابد (Sherman, 1989, p. 159).

ارسطو، فضیلت را یک کیفیت منشی می‌انگارد که با انتخاب و رفتار‌سنجه‌یده مرتبط است. در واقع، او فضایل را گرایش‌هایی می‌داند به سوی اعمال و نیز عواطف. از این‌رو، به فعلیت رسیدن قوای عقلانی انسان فضیلت‌مند را مقید به تربیت شایسته احساسات و عواطف غیر عقلانی و ناخودآگاه او می‌کند. نظریه ارسطو، به چگونگی خوب عمل کردن و احساس خوب داشتن می‌پردازد. هنر شایسته زیستن، هم احساس خوب و هم اعمال و رفتار خوب را در بر می‌گیرد. از این‌منظر، احساسات «حالاتی نیستند که صرفاً تحملشان کنیم یا از داشتنشان رنج بکشیم، بلکه ما آن‌ها را انتخاب می‌کنیم» (Sherman, 1999, p. xiv)، اما انتخاب احساسات به چه معناست و چگونه میسر می‌شود؟ شهودهای ما مؤید این واقعیت‌اند که احساسات در کنترل ما نیستند و یا دست‌کم تسلط بر آن‌ها کار هر کسی نیست. ما احساسات فردی را غیر مستقیم انتخاب می‌کنیم و از این لحاظ، قادر به گزینش آن‌ها نیستیم. در حالی که اعمال و رفتار فردی را به‌طور مستقیم، پایش و انتخاب می‌کنیم. گرایش‌های هر کس با انتخاب‌های او معین و در درونش مستقر می‌شوند و احساسات نیز از این گرایش‌ها نشأت می‌گیرند. به عبارت دیگر، ما با کنترل رفتارهایمان، احساساتمان را پرورش می‌دهیم.

در واقع، فرآیند فضیلت‌مند شدن با رجوع به احساسات را می‌توان این‌طور ترسیم کرد: انسان از طریق تربیت اخلاقی راه‌های درست و مناسب بروز احساسات در شرایط خاص را تشخیص می‌دهد. او به شیوه‌هایی که به‌طور طبیعی به آن احساسات مربوط می‌شوند و سبب بروز آن‌ها می‌گردد، عمل می‌کند و در نهایت، به تعبیر ارسطو، احساسات او طبیعت ثانوی پیدا می‌کنند؛ یعنی فرد دسته‌ای از ویژگی‌های منشی را در خود پرورش می‌دهد که او را مستعد داشتن احساسات درست در زمان درست می‌سازند.

امروزه اکثر روان‌شناسان بر این باورند که وقتی ما به سنین نوجوانی می‌رسیم، بخش اعظمی از شخصیت‌مان شکل گرفته است و از همین روست که سال‌های اولیه رشد و تربیت انسان برای مردمان و فیلسوفان تعلیم و تربیت اهمیت بسیار دارند؛ هرچند دیگر مراحل رشد اخلاقی نیز به سهم خود مهم و اثر گذار هستند. در این مسیر عادات و خلقیات معمولاً در تعیین رفتار اخلاقی ما نقشی حبایی و قدرتمند دارند، تا جایی که می‌توان گفت شخصیت هر کس تا

حد بسیار زیادی برآمده از عادات و خلقيات اوست. البته، برخی روان‌شناسان اخلاق معتقدند که شخصیت خوب و اصیل یا منشی بالغ تنها به داشتن یک الگوی بهنجار انتخاب صحیح اخلاقی نیست. در اصل، داشتن منشی نیکو، بسیار فراتر از «برخورداری صرف از عادات نیک و خلقيات دل‌پذیر» است (Kupperman, 1991, p. 181).

شمن، بر این باور است که یادگیری فضیلت، صرفاً آموختن نحوه انتخاب رفتارهای خاص در مسیر صعود به سمت برخی غایيات کلی نیست، بلکه شامل یادگیری ارزش دادن به رفتارهای منتخب، به منظور تحقق آن غایيات و ارج نهادن به انسانی که صادقانه آن‌ها را انجام می‌دهد نیز هست. این یادگیری محقق نمی‌شود مگر با «تمرین واقعی رفتار فضیلت‌مندانه» (Sherman, 1989, p. 176). مک داول نیز ضمن تأیید این نکته، اضافه می‌کند که در صورتی می‌توان به یک فرد مهربان اعتماد کرد که اولاً در شرایط مقتضی مهربانانه رفتار کند و ثانیاً، رفتار قابل اعتماد و مهربانانه او، نتیجه یک عادت یا غریزه کور و غیرعقلانی (مانند رفتار شجاعانه یک ماده‌شیر که از توله‌هایش دفاع می‌کند)، نباشد (McDowell, 1999, p. 122). به اعتقاد ارسسطو، اگر بخواهیم استدلال و سخن‌پذیری در مراحل بعدی رشد در آدمی مؤثر بیفتد، در ابتدا باید نفسِ شاگرد از طریق عادت به شرافت دوستی و پستی‌گریزی (عشق و نفرت واقعی و بجا)، آماده شود؛ درست مثل زمین شخم زده که آماده تغذیه و پرورش بذر است. غریزه عاری از عقل، تسلیم سخن نمی‌شود و خوگیری به فضیلت، نیازمند قانون‌مداری از همان سنین اولیه رشد است (ارسطو، ۱۱۷۹، ص. ۳۹۷). این امر بهویژه با درک این نکته که خوگیری و تمرین، فرایند‌هایی مکانیکی و عاری از تفکر نیستند، بیشتر احساس می‌شود.

۶۵

ریچارد سارابجی - فیلسوف و موّرخ انگلیسی - استدلال می‌کند که خوگیری در فهم ارسطوی با ارزیابی شرایط و بینش نسبت به آنچه رسالت ماست، سروکار دارد. برای مثال، برای این که فرد خوش‌رو و ملایمی شویم، نباید به فروخوردن خشم عادت کنیم و اجازه دهیم هر چه می‌خواهد پیش بیاید که اگر چنین شد، خوگیری می‌تواند یک فرایند بدون فکر و بی ثبات باشد. در عوض، باید «در زمان‌ها و موقعیت‌های درست، جلوی خشم خود را بگیریم و آن را در جای خود بروز دهیم». باید «عادت به پرهیز از خشم، یا بروز آن را مطابق با درک شهودی خود از اقتضای موقعیت» در خود پرورش داد و این فرآیند، بدون تفکر می‌سیر نیست (Sorabji, 1980, p. 216).

حال، بینیم مراد برخی از فیلسوفان قدیم از امکان آموزش فضیلت چیست؟ مایلز برنیات - پژوهشگر و استاد بر جسته فلسفه یونان - معتقد است که ارسطو این موضوع را به خوبی برای ما

ترسیم می‌کند؛ هرچند تبیین او نظاممند نیست و اندیشه‌های بلندش در میان مکتوبات او پراکنده شده‌اند. برنیات می‌کوشد تا با ترکیب و تنسیق این اندیشه‌ها، سیمایی روشن و دقیق از فضیلت‌مندی ارائه کند. حاصل تأملات او در آثار ارسسطو، دونکته مهم را به دست می‌دهد: یکی آن که رشد اخلاقی هم دارای ابعاد احساسی است و هم دارای ابعاد شناختی و دیگر آن که رشد اخلاقی یک طرح‌واره پیوسته برای همه عمر است. برنیات، رشد اخلاقی را پیشرفت از حالتی به حالت دیگر می‌داند. در ابتدا، فرد فعل درست را چشم‌بسته و بدون تأمل انجام می‌دهد، اما پس از دوره‌ای به حقیقت آنچه پیش‌تر با اطمینان انجام می‌داد، پی‌می‌برد. باور به آنچه درست است، نقطه آغاز رشد اخلاقی و درک دلیل و چرایی درستی آن چیز، آخرین مرحله رشد اخلاقی است. برنیات معتقد است که در مسیر فراگیری اخلاق، باید کوشید تا از مرحله اول به مرحله دوم رسید. بخشی از این تحول، در انجام توانم بالذت اعمال فضیلت‌مندانه نهفته است.

کودک، می‌آموزد و حتی به جایی می‌رسد که درستی یک فعل را با همه وجود درک می‌کند، آن هم «نه با القاء‌پذیری یا تجربه کردن یک رشتہ از حوادث و نه با شهود عقلی یا ادراکی، بلکه با انجام کارهای شریف درست و خوگیری به رفتار شرافتمدانه و درستکارانه» (Burnyeat, 2012, p. 263).

آدمی می‌تواند لذت‌بخش بودن اسکی را درک کند، اما نه با کسب اطلاعات، بلکه با تمرین اسکی کردن و لذت بردن از آن. تمرین، چیزی است که سبب شناخت طبیعت ثانوی نوآموز می‌شود. انسان به‌تمامی فضیلت‌مند «معرفت یا حکمت عملی بی‌حد و حصری» دارد، اما کسی که لذت بردن از اعمال فضیلت‌مندانه را به خاطر خود آن اعمال نیاموخته باشد، هنوز به چنین معرفت یا حکمت پرباری واصل نشده، هرچند که طعم فضیلت را چشیده و بهره‌ای از آن به دست آورده است. اورشد یافته تا به قول برنیات «تریتیت‌پذیر» گردد و با گرایش مثبتی که دارد، می‌تواند معرفت یا حکمت خود را در مورد آنچه خوب است، گسترش دهد (Burnyeat, 2012, pp. 76-78).

رسیدن به سطحی از تریتیت‌پذیری که فرد طعم شیرین فضیلت را به خاطر خود فضیلت بچشد، همان چیزی است که ارسسطو از رشد اخلاقی انتظار دارد.

#### ۴. تربیت اخلاقی در برنامه‌ریزی آموزشی

تا کنون تلاش‌های بسیاری برای کمک به پرورش کودکانی شایسته و متخلق به صفات نیکو در مقیاس کلاس‌های واقعی صورت پذیرفته که در عمدۀ آن‌ها عناصر یک حیات فضیلت‌مند

تا اندازه‌ای مورد استفاده قرار گرفته است. یکی از مشهورترین این تلاش‌ها در سال‌های اخیر، رویکردی نظاممند به نام «برنامه پرورش منش» بوده است که در این بخش به نقد و بررسی آن می‌پردازیم.

#### ۴.۱. تحلیل دیدگاه لیکونا

در بخش پیشین، با تقدیم این نادینگز در مورد شیوه پرورش منش آشنا شدیم. یکی از کسانی که هدف اصلی انتقادات نادینگز بود، توماس لیکونا - نظریه‌پرداز مشهور حوزه تعلیم و تربیت - است. آثار او در باب پرورش منش بسیار مورد اقبال قرار گرفته است و برنامه‌های تربیتی اش - در محافل غربی - محبوبیت فراوانی دارند. با این وجود، از دید نادینگز، رویکرد لیکونا بیشتر جنبه تلقینی دارد و فضایل مورد توصیه او نیز همیشگی نیستند. بنا به گزارش لیکونا، نخستین تلاش‌ها برای پرورش منش در نیمه اول قرن بیستم، تدوین کتبی بود که مجموعه‌ای از داستان‌ها و افسانه‌های الهام‌بخش را با موضوعات «درستکاری، سخت‌کوشی، تدبیر منزل، مهربانی، میهن‌پرستی و شجاعت» همانند یک رژیم غذایی روزانه برای شاگردان تجویز می‌کردند. رسالت عمده مریبیان در مدارس، آموزش فضیلت‌مندی از طریق تأثیب، بیان داستان‌های عبرت‌آموز و ترسیم نمونه‌های انسانی شایسته بود (Lickona, 2012, p. 59). لیکونا که این شیوه را تا حدی منسوخ می‌دانست، کوشید تا بهترین شیوه‌های قدیم را با تکنیک‌ها و روش‌های مدرن ترکیب کند. در ابتدا او «رویکرد رشد اخلاقی» خود را به پیروی از کلیرگ و دیگران، گسترش داد و در نخستین کتابش با عنوان پرورش کودکان خوب، درباره ارزش‌ها سخن گفت. به تدریج، مفهوم «منش» و «فضیلت» در مکتبات او ظهرور بیشتری پیدا کردند و تلقی بهتری نیز از این مفاهیم پیدا کرد، اما دقت در محتوای برنامه او نشان می‌دهد که این مفاهیم تنها جایگزین واژه «ارزش» شده‌اند.

از دید لیکونا، پرورش منش فرزندان و آینده‌سازان ما بسیار مهم است؛ زیرا «انحطاط تمدن‌ها زمانی است که شالوده اخلاقی آن‌ها سست شود. از این‌رو، یکی از اساسی‌ترین مسئولیت‌های ما بزرگ‌سالان، حفظ تمدن خود با پیشبرد ارزش‌هایی است که پایه و اساس جامعه ما را تشکیل می‌دهند». به باور او، ارزش‌های مهم شامل «تمام صفاتی هستند که ما برای رسیدن به حیاتی مسرت‌بخش و توانمند شدن در مسیر زیست مسالمت‌آمیز، هماهنگ و پژمر در کنار یکدیگر، به آن‌ها نیاز داریم». او استدلال می‌کند که ما نمی‌توانیم جامعه‌ای خوب بسازیم، «مگر این که فضیلت در قلب، ذهن و روان تک‌تک افراد آن جامعه، ریشه دویاند» (Lickona, 2012, p. 74).

لیکونا معتقد است که وقتی معلمان، کودکان را به سوی کسب فضیلت‌های اخلاقی هدایت و تغییرات رفتاری آن‌ها را پایش کنند، خروجی بهتری خواهند داشت. از این‌رو، هدف‌گیری برنامه او رهنمودهایی درباره اصلاح عادات کودکان است که شامل آموزش دوری از رفتارهای پر خطر و نیز حفظ پاکی و عفت آن‌ها می‌شود. این‌ها اهداف خوبی هستند و اگر با موفقیت همراه باشند، دانش آموزان به این امور روی نمی‌آورند یا از آن‌ها دست بر می‌دارند و زندگی بهتری را تجربه می‌کنند. بسیاری از والدینی که فرزندانشان به چنین مشکلاتی چارند، درست همین انتظار را از مدرسه دارند و به همین خاطر از برنامه پرورش منش استقبال می‌کنند، اما آیا فرزندان از این طریق، موفق به کسب برخی از انواع فضایل می‌شوند و یا منش آنان تغییر خواهد کرد؟ لیکونا می‌گوید که فقدان منش خوب، علت اصلی رفتارهای ویرانگر است (Lickona, 2001, p. 315)، اما به نظر می‌رسد که این ادعا چندان صحیح نباشد. عملکرد مطلوب و غیر مخرب داشتن؛ فاصله بسیاری با برخورداری از منشی فضیلت‌مند دارد. تغییرات رفتاری مطلوب می‌تواند از طریق برخی آموزه‌های یا روش‌های ناظرتی که نیازی به رشد منشی یا کسب فضیلت ندارند نیز انجام پذیرد. وانگهی اگر موضوع تربیت اخلاقی تنها درباره تغییر رفتارها و اصلاح اعمال ظاهری و بیرونی باشد، دیگر نیازی نیست به دیدگاه ارسطویی توسل جوییم. محال است که از انسان فضیلت‌مند و دارای منش والا، رفتارهای ویرانگر سر برزند و البته، عکس آن صادق نیست و مخرب عمل نکردن، لزوماً نشانگر این نیست که عامل، فضیلت‌مند است یا شخصیتی متعالی دارد. بنابراین، به نظر می‌رسد پرهیز از برخی رفتارهای سوء و پر خطر تنها بخش کوچکی از فرآیند فضیلت‌مند شدن باشد؛ زیرا اخلاق فضیلت، اصلاح رفتارها را همراه با پالایش احساسات در نظر دارد.

لیکونا در آثار اخیرش، می‌کوشد تا مخاطبانش را متقاعد کند که برنامه‌اش مبتنی بر رویکرد ارسطویی به تربیت اخلاقی است. او اذعان می‌کند که محور اصلی تفکر ارسطو، راهنمایی برای پرورش منش است: «فضایل، تنها افکار صرف نیستند، بلکه عادات‌هایی نیز هستند که ما با انجام اعمال نیک آن‌ها را توسعه می‌دهیم». مریان، باید بر اساس این اصل عمل کنند و کودکان را یاری رسانند تا با تکرار و تمرین اعمال فضیلت‌مندانه، به مرور آن‌ها را برای خود آسان و تبدیل به ملکاتی اخلاقی کنند (Lickona, 2006, p. 60). البته، این توصیف با وجود جذابیت و سودمندی، هنوز با پاره‌ای مشکلات مواجه است و برای کامل شدن باید چیزهای بیشتری به آن افزود. وقتی ارسطو فهرستی از فضایل را ارائه می‌دهد، به فضایل فردی اشاره دارد که در بافت‌های مختلف می‌گیجند، اما مواردی نظیر رعایت قوانین آموزشی که لیکونا از آن‌ها سخن می‌گوید، ارزش‌هایی

اخلاقی نیستند و به نظر می‌رسد تنها نام فضایل را یدک می‌کشند؛ نه لزوماً محتوایی را که با آن‌ها همراه است. درنتیجه، فهرست او از فضایل و توصیف برخی از آن‌ها با مشکل رو به رو است. لیکن ادعا می‌کند که پژوهش منش را نباید به «مشتی شعار، آگهی و اصرار بزرگ سالان به کودکان برای خوب بودن» (Lickona, 2004, p. xxv) فروکاست (Lickona, 2004, p. xxv). با این وجود، برنامه تربیتی او، اگر اساساً بتوان آن را پژوهش منش اخلاقی یا تربیت فضیلت محور نامید، خود برنامه‌ای بسیار تقلیل یافته است. برای مثال، این سه موقعیت را در نظر بگیرید:

۱. پزشکی با تشخیص به موقع یک تومور مغزی بدخیم در سر یک بیمار، طی یک جراحی موفقیت‌آمیز، زندگی او را نجات می‌دهد. ما این پزشک را حاذق و دارای مهارت کافی در درمان بیمارانش می‌دانیم، اما اگر این پزشک با همسرش درگیری داشته و پیش از این عمل جراحی، اورا مورد ضرب و شتم قرار داده باشد، چه؟

۲. شما در یک فروشگاه لباس، گُت زیبا و خوش‌دوختی را انتخاب می‌کنید. از کیفیت دوخت کت به این نتیجه می‌رسید که دوزنده آن فرد ماهری بوده است؛ اما اگر او جزء کودکان استیمارشده‌ای باشد که تحت بدترین شرایط، به‌طور غیرقانونی و با حقوق بسیار ناچیزی مشغول به کار هستند، چه؟

۳. جوان معتمدی به یک باره مصرف مواد مخدر را قطع کرده و با این کارش والدین خود را سپیار خوشحال می‌کند، اما اگر او این رفتار را موقتاً و تنها برای خلاصی از شر بدگمانی‌ها و غُر و لُنده‌ای خانواده پیشه کند تا به طرز ماهرانه‌ای اوضاع را به نفع خود تغییر دهد، چه؟ در موقعیت اول، پزشک مهارت دارد و ما مهارت او را با بررسی کیفیت عمل و بهبود حال بیمار، می‌سنجدیم. در موقعیت دوم، کارگر مهارت دارد؛ زیرا کت با کیفیتی را دوخته است. شرایط کاری نامناسب و غیرقانونی او نیز تغییری در داوری ما ایجاد نمی‌کند. در این دو مورد، ما تنها به خروجی یا فرآورده می‌نگریم، اما در موقعیت سوم، اخلاقی عمل کردن، یک فرآیند به حساب می‌آید و شباهتی به تولید یک محصول ندارد. از این‌رو، رسیدن به یک نتیجه مطلوب، تنها نگرانی ما نیست، بلکه مهم‌تر آن است که «ایا خود عامل از منظر یک زندگی کامل و موفق، آنچه را که انجام می‌دهد، معقول و معنادار می‌داند یا نه» (Hughes, 2001, p. 88-90).

جوانی که رفتارهای پر خطرش را کنار می‌گذارد، به‌منعی خویشتن داری نشان می‌دهد، اما در این موقعیت، رفتار حاصله به روش‌های پیچیده‌تری ارزیابی می‌شود؛ یعنی داوری از طریق چگونه دیدن آنچه انجام

می‌دهد.

مهارت‌ها و فضایل، وجهه اشتراک بسیاری دارند، اما تفاوت‌های مهمی نیز با هم دارند. وقتی ما درباره منش صحبت می‌کنیم، تنها درباره فرآورده سخن نمی‌گوییم. از دید لیکونا، پرورش منش تنها به سخن گفتن نیست، بلکه تکر و بحث علمی نیز در آن دخالت دارد؛ هرچند به ادعای او، «خط مبنای رفتار است» (Lickona, 2001, p. 317)، اما اگر به تفاوت بین مهارت‌ها و فضایل یا بین فرآورده‌ها و فرآیندها دقت کنیم، لازم می‌آید بیش از نتایج، به سیر کسب فضیلت پردازیم؛ زیرا پرورش منش بر پرورش مهارت ارجح است. بنابراین، به نظر نمی‌رسد که بتوان برنامه لیکونا را «پرورش منش» نامید؛ بهویژه اگر از منظر اسطوی بدان بنگریم.

همان طور که پیشتر اشاره شد، اجرایی شدن یک قانون لزوماً بدان معنا نیست که روح و قلب افراد نیز با آن قانون همراه است. کاهش رفتارهای ناشایستی مانند فحاشی، پرخاشگری، مصرف سیگار و تعرّض جنسی ممکن است متأثر از شیوه پرورش منش در مدارس و یا حتی در سطح جامعه نباشد. در واقع، به نظر نمی‌رسد که بین عدم بروز این رفتارها و پرورش منش، رابطه مستقیمی وجود داشته باشد. این توفیق می‌تواند از طریق دیگری، نظیر نوعی کترل سخت‌گیرانه بیرونی نیز ناشی شود. بنابراین، ما باید بر اساس عدم بروز رفتارهای غلط، داوری کنیم که پرورش منش به تهایی جوابگو است؛ زیرا بدون در نظر گرفتن احساسات و عواطف همراه با آن رفتارها، هرگونه داوری در این خصوص نادرست خواهد بود. این احساسات همان چیزی هستند که شرمن «هیاهوی مخل درونی یا میل پایدار» می‌خواند. هنگامی که فرد سعی می‌کند از شرّ این رفتارهای ناشایست و پرخطر خلاص شود، باید این هیاهو و کشش درونی خود را نیز از بین ببرد و این چیزی است که برنامه لیکونا در تحقیق آن ناکام می‌ماند.

ارسطو می‌گفت که نمی‌توان بدون حکمت عملی، فضیلت‌مند شد و بدون فضیلت نیز در عمل نمی‌توان حکیم بود. این یعنی فضیلت، پیش‌زمینه حکمت عملی است و بالعکس: برخی فیلسوفان، این دیدگاه را بهنوعی دور دانسته‌اند، درحالی که این طور نیست؛ زیرا رشد فضیلت در کودک به حد کمال، متضمن دستیابی او به قالب کامل‌تری از حکمت عملی است و بالعکس. برخی فیلسوفان، این دیدگاه را بهنوعی دور دانسته‌اند، درحالی که این طور نیست؛ زیرا رشد فضیلت در کودک به کامل‌ترین شکل آن، متضمن دستیابی او به قالب کامل‌تری از حکمت عملی است و دستیابی کودک به حکمت عملی نیز متضمن برخورداری از فضیلت در قالب ناتمام آن است. در واقع، کودک شکل ناقصی از فضیلت را داراست که متأثر از حکمت عملی

معلمش است. پس، می‌توان گفت که دو مرحله برای فضیلت‌مندی وجود دارد: مرحلهٔ ناقص و مرحلهٔ کامل. به همین ترتیب، برای حکمت عملی نیز درجاتی ناقص‌تر و کامل‌تر قابل بیان است. به نظر می‌رسد، تازمانی که حکمت عملی و فضیلت به کمال و تمامیت خود نرسند، این درجات یا مراحل، ادامه‌می‌باشدند. همچنین حکمت عملی مربی می‌تواند نه تنها در مرحلهٔ نخست، بلکه در مراحل بعدی نیز مفید باشد و به رفع نقاچ‌های منشی کودک کمک کند. اگر بخت با کودک یار باشد و مربی خوبی نصیحت شود، راهش به سوی کسب بهتر و کامل‌تر فضایل، بسیار هموارتر خواهد شد. حکمت عملی، تنها «آگاهی هوشمندانه کلی» نیست. در اخلاق نیکوماخوس، تأمل و ژرف‌سنگی در مورد چیزهایی است که در مجموع به سعادت خود فرد کمک می‌کنند. این تأمل و ژرف‌سنگی به یک فرضیهٔ خوب دربارهٔ غایت منتج خواهد شد که خود آغازی خواهد بود بر تأملات بیشتر (Irwin, 1985, p. xxi). مربی خوب متوجه است که مهم سعادت کلی خود فرد است و اگر کودک به هر دلیل ارزش خوبی و انصاف را باد نگیرد، سعادتش محدود می‌شود و زندگی کامل و موفقی را تجربه نخواهد کرد.

تریت اخلاقی از طریق خوگیری، به کودک می‌آموزد که عادت‌های درست را کسب کند. این عادت‌های الگوهای عمل هستند، یعنی نظام و قواعدی برای رفتار یا واکنش افراد به موقعیت‌ها که تمایل به بروز احساس در راه درست را نیز شامل می‌شود. وقتی کسی به راستی فضیلت‌مند باشد، افرون بر عمل درست در مسیر درست، احساسات درست را نیز در مسیر درست از خود نشان می‌دهد. عامل فضیلت‌مند در هر موقعیت خاص و به سهولت، دست به اقدام صحیح می‌زند. البته، تبدیل شدن به انسانی فضیلت‌مند کار می‌برد، اما این کار به معنای سعی و تلاش است، نه رنج و محنت. «انسان فضیلت‌مند، در شرایط اضطراری که فرصت دوباره‌ای برای تأمل و بازنگری وجود ندارد، تصمیمی روشن و صحیح می‌گیرد. تأمل در باب چگونگی رویارویی با این نوع موقعیت، باید پیش‌تر صورت پذیرفته باشد و نتیجه آن بدون سنجشی زمان بر، در دسترس باشد» (Irwin, 1985, p. 393). می‌توان تصور کرد که این شرایط جدید برای کسی که در مراحل اولیه زندگی، به خوبی تربیت نشده است، تا چه اندازه دشوار خواهد بود. عادت‌ها و احساسات درست، خردورزی عملی و تلاش‌های مستمر، اجزای فضایل واقعی و اصیل هستند که هر جا سخن از فضیلت در میان باشد، حتماً باید مورد توجه قرار گیرند.

## ۵. جمع‌بندی

فیلسوفان و روان‌شناسان بسیاری، دیدگاه خود را نسبت به زندگی خوب ارائه داده‌اند. آلفرد آدلر، می‌گوید: «شما نمی‌توانید از زندگی خود خرسنده باشید مگر این که خوب باشید، مگر این که از خود برون آید و به دیگران کمک کنید» (Lickona, 2004, p. 132). سودگرایان معتقد‌ند، خوشبختی یک فرد دقیقاً به همان مقداری است که او برای دیگری لحظه‌ای می‌کند: «یکی برای همه، همه برای یکی»، اما همان‌طور که فهمیدیم، مسئله اخلاق فضیلت، تقدم منافع خود بر دیگران و اساساً توجه به منافع در معنای مدرن آن نیست. برای برخی از فیلسوفان اخلاق مدرن، مسئله منافع بسیار مهم است. آنان با چنین نگرشی، گرفتار اعمال فردی یا حل معضلات اخلاقی شده و به خط رفته‌اند. در حالی که این قبیل نگرانی‌ها برای ارسطو اولویت ندارند. دامنه اخلاق او، تمام اعمالی را که به کل زندگی یک فرد شکل می‌دهند، شامل می‌شود. او معتقد است که وقتی انسان‌ها نقش و کارکرد ویژه (ergon) خود را ایفا کنند، کل زندگی و اعمال آن‌ها معنا می‌یابد. این که فضیلت را با نفی احساسات و یا غلبه بر موانع بزرگ درونی مرتبط کنید، کار ساده‌ای است، اما این ارتباط و پیوستگی چندان درست نیست. نگاه اخلاق فضیلت به مسئله تربیت اخلاقی، عمیق‌تر و بلندپروازانه‌تر از این‌هاست. فضیلت، یک کیفیت نفسانی است نه تمایل به رفتار. شاید دو نفر رفتار مشابهی را در موقعیت‌های یکسان بروز دهند، اما این بدان معنا نیست که حالات و گرایش‌های درونی یکسانی نیز دارند.

فضیلت‌محوری، توجیهی ویژه به سلامت روحی افراد دارد. هیچ‌کس نمی‌پرسد که آیا سلامتی خوب است یا نه؛ زیرا پرسش پوچ و بیهوده‌ای است. وقتی بدن ما از هماهنگی و توازن خود خارج می‌شود، بیمار می‌شویم، فضیلت نیز حالت روحی یک فرد است و از همین‌رو، وقتی هم روح ما از هماهنگی خارج شود به‌نوعی بیماریم. پس، اخلاقی زیستن یعنی سلامت روح داشتن. به تعبیر سقراط، فضیلت، سلامت، زیبایی و قوت روح است و ردیلت، بیماری، زشتی و ضعف آن (فلاطون، ۱۳۵۳، ص ۱۴۵-۲۲۰، ۲۲۲).

در این مقاله، برخی از چالش‌های استفاده از رویکرد فضیلت‌محور در تربیت اخلاقی بیان شد. استدلال کردیم که ادله مخالفان، بیشتر ناشی از بدفهمی ماهیت واقعی فضیلت در اخلاق قدیم و به‌طور مشخص نگرش ارسطوی است. ارسطو، نکات مهمی را به ما آموخت؛ نخست آن که برای عامل، هدایت یک زندگی خوب با نوع دوستی و نگرانی نسبت به دیگران ناسازگار

نیست. دیگر آن که فضیلت‌مند بودن، یک برنامه دائمی تا پایان عمر است و ارزشمندی حیات با بررسی خط سیر کلی زندگی عامل اخلاقی مورد قضاوت قرار می‌گیرد. در نتیجه، تمرکز تربیت اخلاقی، نخست باید بر ساخت یک شخصیت «تربیت‌پذیر» باشد تا ساخت شخصیتی به تمامی فضیلت‌مند. در واقع، هدف آن است که کودکان را به سمت فضیلت‌مندی سوق دهیم. رشد عقلانیت عملی در کودکان، آن‌ها را قادر خواهد ساخت که قواعد را با موقعیت‌های مختلف تطبیق دهند و به زمینه عمل نیز حساس شوند. درس دیگر ارسطو این است که فضایل از طریق قوانین و ضوابط خشک و بی‌روح در یک جامعه به وجود نمی‌آیند؛ همان‌طور که نمی‌توان از دیگران خواست تا ما را دوست بدارند، نمی‌توان از آن‌ها خواست که فضیلت‌مند باشند. میل به فضیلت‌مندی باید از درون فرد بجوشد و نمی‌توان یک شخص را به راحتی و با امر و نهی به عمل فضیلت‌مندانه واداشت. فضیلت، نیازمند حالات و گرایش‌های درونی و نه فقط اعمال و رفتارهای درست است و این مهم را همواره باید در تلاش برای تربیت انسان‌های خوب و شریف به باد آورد.



## فهرست منابع

۱. ارسطو. (۱۳۸۵). اخلاق نیکوماخوس. (ترجمه: محمدحسن لطفی). (چاپ دوم). تهران: نشر طرح‌نو.
۲. افلاطون. (۱۳۵۳). جمهوری. (ترجمه: محمدحسن لطفی). تهران: نشر ابن سینا.
۳. افلاطون (۱۳۹۰). دوره آثار افلاطون، ج ۱. (ترجمه: محمدحسن لطفی). تهران: نشر خوارزمی.
۴. ایروین، ترنس. (۱۳۸۰). تفکر در عهد باستان. (ترجمه: محمدسعید حنابی کاشانی). تهران: قصیده سرا.
۵. شولتز، دوآن. (۱۳۹۳). نظریه‌های شخصیت (ویراست دهم). (ترجمه: یحیی سیدمحمدی). تهران: نشر ویرایش.
۶. فرانکنا، ویلیام. (۱۳۸۳). فلسفه اخلاق. (ترجمه: هادی صادقی). قم: کتاب طه.
۷. مک‌اینتایر، السدر. (۱۳۹۴). در بی‌فضیلت. (ترجمه: حمید شهریاری و محمدعلی شمالی). تهران: انتشارات سمت.
۸. مرداک، آیریس. (۱۳۸۷). سیطره خیر. (ترجمه: شیرین طالقانی). تهران: نشر شور.
9. Annas, J. (2003). Virtue Ethics and Social Psychology. *A Priori* 2, 20-34. doi: 10.1.1.521.7650.
10. Aristotle. (1985). *Nicomachean Ethics: Second Edition* (T. Irwin, Trans.). Indianapolis, Ind: Hackett Publishing Company, Inc.

11. Athanassoulis, N. (2000). A Response to Harman: Virtue Ethics and Character Traits: Discussions. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 100(2), 215–221. doi: 10.1111/1467-9264.00076
12. Burnyeat, M. (2012). Aristotle on learning to be good. In *Explorations in Ancient and Modern Philosophy* (pp. 259-281). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511974069.016
13. Carr, D. (1999). Virtue, Akrasia and Moral Weakness. In David Carr & J. W. Steutel (Eds.), *Virtue Ethics and Moral Education* (pp. 138-151.). Routledge.
14. Doris, J. M. (1998). Persons, Situations, and Virtue Ethics. *Noûs*, 32(4), 504–530. doi: 10.1111/0029-4624.00136
15. Flanagan, F. (1996). Virtue Ethics and Education. Ireland: Education Department Mary Immaculate College University of Limerick, *Lecture online* available from <http://uk.geocities.com/limerickphilos/virtueethicsandeducation1.htm> accessed 29 march 2005.
16. Harman, G. (2000). Moral Philosophy and Linguistics. in *Explaining Value and Other Essays* in G. Harman (Ed.), *Moral Philosophy*, (pp. 165-176). Oxford: Oxford University Press.
17. Harman, G. (2001). Virtue Ethics Without Character Traits. in A. Byrne, R. Stalnaker, & R. Wedgwood, (Eds.) *Fact and Value: Essays on Ethics and Metaphysics for Judith Jarvis Thomson*, (pp. 117-127). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press,
18. Hughes, G. J. (2001). *Routledge Philosophy Guidebook to Aristotle on Ethics*. London: Routledge.
19. Irwin, T. H. (1976). Aristotle on Reason, Desire, and Virtue. *The Journal of Philosophy* 72 (17), 567-578. doi:10.2307/2025069.
20. Irwin, T. H. (1994). Happiness, Virtue, and Morality. *Ethics*. 105 (1), 153-177. doi:10.1086/293682.
21. Kamtekar, R. (2004). Situationism and Virtue Ethics on the Content of Our Character. *Ethics*, 114(3), 458–491. doi:10.1086/381696.
22. Keenan, J. F. (1992). Goodness and Rightness in *Thomas Aquinas's Summa Theologiae*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
23. Komter, A. E. (1995). Justice, Friendship and Care. *European Journal of Women's Studies*, 2(2), 151–169. doi:10.1177/135050689500200202.
24. Kupperman, J. J. (1991). *Character*. Oxford: Oxford University Press.
25. Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
26. Lickona, T. (2001). Character and Ethics. In D. Eberly. (Ed.), *Building a Healthy Culture: Strategies for an American Renaissance*. (pp. 311-322) .Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.



27. Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York: Simon & Schuster.
28. Lickona, T. (2006). Character Education: Restoring Virtue to the Mission of Schools. In L. E. Harrison & J. Kagan. (Eds.), *Developing Cultures: Essays on Cultural Change*. (pp. 57-76). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
29. MacIntyre, A. (1988). Sōphrosunē: How a Virtue Can Become Socially Disruptive. Midwest Studies. *Philosophy*, 13(1), 1–11. doi:10.1111/j.1475-4975.1988.tb00109.x.
30. McDowell, J. (1998). Some Issues in Aristotle's Psychology. In S. Everson. (Eds.). *Companions to Ancient Thought*, (pp. 107-128). Cambridge: Cambridge University Press.
31. McDowell, J. (1999). Virtue and Reason. In N. Sherman. (Ed.). *Aristotle's Ethics: Critical Essays*. (pp. 121-143). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
32. Nelson, D. M. (2001). Prudence In L. C. Becker & S. B. Becker. (Eds.), *Encyclopedia of Ethics*. . (vol. III. pp. 1397-1401). New York: Routledge.
33. Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Moral Education*. New York: Teachers College Press.
34. Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Nussbaum, M. C. (2001). Character. In L. C. Becker & S. B. Becker. (Eds.), *Encyclopedia of Ethics*. (vol. I. pp. 200-202). New York: Routledge.
36. Paley, V. G. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
37. Sherman, N. (2001). Practical Wisdom. In L. C. Becker & S. B. Becker. (Eds.). *Encyclopedia of Ethics*. (vol. III. pp. 1358-1360). New York: Routledge.
38. Sherman, Nancy. (1989). *The Fabric of Character: Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
39. Sherman, Nancy. ed. (2000). *Aristotle's Ethics: Critical Essays*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
40. Sorabji, R. (1980). Aristotle on the Role of Intellect in Virtue. In *Essays on Aristotle's Ethics*, Amelie Oksenberg Rorty (Ed.). (pp. 201-219). Berkeley: University of California Press.
41. White, R. (1991). Historical perspectives on the morality of virtue. *The Journal of Value Inquiry*, 25(3), 217–231. doi:10.1007/bf00136659.

