



بررسی کاربست اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی؛

چالش‌ها و فرصت‌ها

سید علی اصغر هاشم‌زاده*

چکیده

یکی از نگرانی‌های مشترک در میان مدافعان اخلاق فضیلت ارسطویی، پرداختن به مسئله منش انسان‌هاست. 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 - به سوی کاربست عملی رویکردهای فضیلت‌محور در تربیت اخلاقی، پیش رفته است. از آن زمان تا کنون، چالش‌های جدیدی در برابر اخلاق متکی به منش یا اخلاق فضیلت‌محور به وجود آمده که عمده آن‌ها از سوی طرفداران اخلاق مراقبت و موقعیت‌گرایان مطرح شده‌اند و عموماً خود وجود منش و به طور ضمنی فضیلت، زیر سؤال می‌رود. در این مقاله، به روشی تحلیلی و انتقادی می‌کوشیم تا نخست، میزان جدی بودن این چالش‌ها را بررسی کنیم و سپس به این مسئله می‌پردازیم که آیا بر مبنای فهم ارسطویی 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؟ و اکاوی 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

۱. مقدمه

فضیلت‌محوری، یکی از عناصر کلیدی اخلاق سنتی است که به تعبیر قُدمَا، می‌تواند راهنمای خوبی برای نیل به حیاتی والا و رشدیافته باشد؛ حیاتی که به ارتقای توانایی‌های روحی و فعلیت یافتن استعدادهای بالقوهٔ آدمی 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 جامهٔ واقعیت بپوشانند. در مقابل، دیدگاه فضیلت‌محور، آموزه‌های اخلاقی را به سمت آماده‌سازی نسل امروز 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 خلأ آن در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تربیتی روزگار ما به‌خوبی احساس می‌شود.

به نظر می‌رسد، برنامه‌های تربیت اخلاقی در دوران معاصر، چندان به مسئلهٔ رشد شخصیت در سایهٔ فضیلت‌مندی بها نداده‌اند و در درجهٔ اول به تغییر رفتار توجه داشته‌اند. در حالی که برنامهٔ مبتنی بر رشد اخلاقی فضیلت‌محور، ضمن اهمیت به خواسته‌ها و حالات عاطفی – بجای افراد – توانایی آن‌ها برای داوری نقادانه در موقعیت‌های پیچیدهٔ 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 همین رو، در پی راهکارهایی برمی‌آییم تا حکیمانه زیستن را به‌عنوان یک هدف معقول و قابل‌وصول، از طریق آموزش اخلاقی به دست آوریم. ما باید کودکان را اشخاصی تعلیم‌پذیر و پاک بدانیم که در مسیر کسب فضیلت گام برمی‌دارند و در عین حال، دارای قوهٔ 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 پیشنهادهایی 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، به‌عنوان 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 منتقدان 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، تنها ضمیمه‌ای نه‌چندان ضروری به اخلاق مدرن است؟ در ادامه، به نقد و بررسی پاسخ‌های مطرح در این زمینه می‌پردازیم.

۱.۲. تبیین دیدگاه نادینگر

نیل 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 شالوده 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 بالمآل از این تمایلات خشونت‌بار حمایت می‌کنند نیز بی‌ملاحظه‌اند» (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 ارسطو می‌یابد. از نظر او، روش‌های تربیتی در دوران معاصر، ناموفق و



معیوب بوده‌اند و اخلاق مراقبت می‌تواند جایگزین مناسبی برای جبران این کاستی باشد. نادینگز در اثر مهمش، با عنوان سعادت و تعلیم 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 فضایی که عموماً مورد اجماع‌اند، می‌پردازد و از این میان سه فضیلت صداقت، شجاعت و پشتکار را برمی‌گزیند. برای مثال، وقتی کسی به طرزی گستاخانه یا از سر خودنمایی، زک و صریح باشد، شاید کلام صادقانه‌ای را بر زبان جاری کند، اما رفتارش فضیلت‌مندانه نیست؛ زیرا می‌تواند موجب رنجش خاطر اطرافیان شود یا با صداقت بی‌جا، فتنه‌ای برانگیزد. نادینگز در مورد «شجاعت» نیز بر این باور است که نباید بی‌باکی یک بمب‌گذار انتحاری 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 همه چیز، پرتلاش باش» تنها می‌تواند از فرد عادی یک ربات متحرک یا از دانشجوی نامستعد، یک ماشین علمی ناراضی بسازد (Noddings, 2003, pp. 159-167).

افزون بر این، نادینگز معتقد است که فضایل ارسطویی 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 به‌کارگیری روش‌های سخت‌گیرانه تأدیبی و یا تلقین فکری همراه‌اند. ریشه‌های این نقد را می‌توان در بیان فرانک فلاناگان، نویسنده و سخنران مشهور حوزه تعلیم و تربیت، رصد کرد:

امروزه پرورش منش از یک سو به واسطه پیوند با یک سنت قهرمان‌پرور کهن، قدر و منزلت کمتری یافته و از سوی دیگر، به تندبادهایی سرد، بی‌رحم و خشن همچون رفتار غیرانسانی با کودکان، آرمان‌های «مردانه» یا یک نگرش مسیحی پر قدرت که اغلب به معنای سکوت در برابر بدرفتاری، سوءاستفاده، قلدری و بی‌توجهی دیگران بوده، گرفتار آمده است. «شکل‌دهی منش» به این صورت، در بیشتر موارد، موجبات درستی، جسارت و بدرفتاری بیشتر را فراهم می‌کند تا بهبود قدرت تمییز اخلاقی را (Flanagan, 1996).

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

می‌کند این دو دیدگاه را از یکدیگر تفکیک کند. به باور او، اخلاق مراقبت، اساساً بر «دیگر محوری»، رابطه نزدیک و وابستگی 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 بی‌اعتنا به اوضاع 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 وجوه 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).

۲.۲. نقد و بررسی

یکی از اشکالاتی که می‌توان به نادینگز گرفت آن است که فضایل مورد تأیید عموم با فضایل مورد تأیید ارسطویی 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 معرفی و تحلیل می‌کند، اما این فهرست را نباید به‌منزله 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 مک‌این‌تایر، این‌ها «فضایل اصیل» هستند که به فضایل کامل و غایی 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، تفاوت قائل است و از هر دو دسته انتظار یکسانی ندارد (MacIntyre, 1988, p. 6).

نکته دوم در خصوص دیدگاه نادینگز 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 این رو، 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 بپرسیم آیا این اعمال و رفتارها برآمده از نگرش‌ها و حالت‌های درست هستند یا نه. از این رو، هر یک از این دو می‌توانستند فضیلت‌مند باشند؛ هرچند در زمانه‌ای دیگر و به روش‌های متفاوت عمل کنند. اگر هر دو فضیلت‌مند بودند، حالات و نگرش‌های مشابهی داشتند که به دآوری درست آن‌ها در مورد نحوه رفتار در شرایط گوناگون پیش آمده می‌انجامید. سوم، آن که اگر انتقادات نادینگز 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 مجموعه‌ای متوجه اخلاق فضیلت ارسطویی نیست. فضایی که دیدگاه کلاسیک از آن‌ها دفاع می‌کند، ویژگی‌های منشی مستقلی نیستند که تنها در شرایطی خاص فضیلت به حساب آیند، بلکه فضایی کامل و همیشگی هستند. بدیهی است که کاهش ارزش و اعتبار پرورش منش یا آلوده شدن آن به برخی مسائل که فلاناگان اشاره می‌کند را نمی‌توان به حساب خطای ارسطو و مدافعتش گذاشت.

نکته آخر این که توجه اصلی نادینگز 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 خوش اقبالی. البته، با این که فضیلت‌مندی و خوش اقبالی برای یک زندگی شکوفا لازم است، اما نقش و ارزش این دو برابر نیست. ارسطو، انسان شَرور را در هر حال، بدبخت 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). تِرنس اِروین^۱ - استاد برجسته فلسفه یونان - در باب نقش فضیلت و رذیلت در یک زندگی ارزنده و سعادت‌مند، می‌گوید: «ما به بنایی که شالوده آن فروریخته باشد، ویرانه می‌گوییم، اما مادام که زیربنای اصلی پا برجا باشد، آن بنا تنها مستهلک یا

1. Terence Irwin

با آسیب‌های روبنایی به حساب می‌آید» (Irwin, 1994, p. 177). در نظر ارسطو، 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 نادینگز 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 وسط 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 صُوری 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 نخواهند داشت.



۳.۲. واکاوی دیگر دیدگاه‌ها

بررسی‌ها نشان می‌دهد که فهم نادرست ماهیت فضایل ارسطویی، تنها محدود به نادینگز 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 مستقلاً 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 نادینگز نیز نمی‌توانند فضیلت به شمار آیند.

چنان که اشاره شد، حامیان اخلاق فضیلت در سودای استتباط 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 او را بنیان‌گذار 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 می‌پندارد و رشد اخلاقی انسان را متضمن یکپارچگی این دو گرایش می‌داند. با توجه به اهمیت و مبنایی بودن کار گیلیگان، برخی از صاحب‌نظران تلاش کرده‌اند تا شباهت‌های دیدگاه او را با تفکر ارسطو بررسی کرده و از این رهگذر، رابطه اخلاق فضیلت و اخلاق مراقبت را بهتر درک کنند. یکی از این افراد برجسته خانم کومتر - جامعه‌شناس هلندی و متخصص علوم اجتماعی - است که این دو رویکرد را از چند جهت به هم نزدیک می‌داند: نخست آن که هر دو «به‌جای اصول انتزاعی و فراگیر - به‌عنوان 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 حیطة زنان مربوط می‌دانند (Komter, 1995, pp. 157-159).

از نظر کومتر، اما این شباهت‌ها تنها ظاهری هستند و ارسطو - برخلاف گیلیگان - عام‌گرایی را در برابر خاص‌گرایی، عدالت را در برابر مراقبت و استدلال را مقابل فضیلت‌مندی، به‌عنوان اضداد اجتناب‌ناپذیر، نمی‌بیند (Komter, 1995, p. 166). از همین رو، کومتر سیمای ارسطویی اخلاق را یکپارچه‌تر می‌داند. به نظر می‌رسد، اگر - به پیروی از ارسطو - 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 روبه‌رو 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 متأخر، خود «مفهوم منش» را نیز به چالش کشیده‌اند. به‌عنوان مثال، گیلبرت هارمن - فیلسوف آمریکایی و از مدافعان نسبی‌گرایی اخلاقی - در مقاله‌ای با عنوان بحث‌برانگیز «اخلاق فضیلت، بدون ویژگی‌های منشی» ادعا می‌کند که هیچ شاهدهی وجود ندارد که افراد، به لحاظ ویژگی‌های منشی پایدار با یکدیگر متفاوت باشند و

از این رو، 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 وی، 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 برمی‌گردد که توسط «مرکز تحقیقات علوم انسانی دانشگاه کلمبیا» و با همکاری «بنیاد پژوهش‌های اجتماعی و دینی» در سال‌های ۱۹۲۸ و ۱۹۳۰ انجام گرفت. نتایج قابل تأمل این مطالعه نشان داد که همبستگی زیادی میان رفتارهای فضیلت‌مندانه در موقعیت‌های گوناگون یافت نمی‌شود (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 به‌وفور یافت می‌شوند، اما مطالعات پرشمار دیگری که در دهه‌های اخیر انجام شده‌اند، باز هم یافته‌های اولیه را تأیید می‌کنند. بر اساس مطالعات جدید، «پایایی 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 ارسطویی 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 پایدار دارند و حتی فراتر از آن، تصور این که اکثر مردم، تحت فشار دلسوزانه و مشفقانه 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 شخص به‌تمامی 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 طرز خاصی باید زبان مادری خود را بیاموزند (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 این‌که دچار 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 مدعا، نخست باید دید که آیا اساساً مقایسه یادگیری مهارت‌های زبانی با شیوه کسب فضایل، درست است؟ ارسطو، فضایل طبیعی را تماثل 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 توجهی منجر شوند (Sherman, 1989, p. 191). شاید در نظر نخست، آنچه هارمن در برابرش موضع می‌گیرد، صرفاً آموزش صریح و مستقیم باشد که از نظر او اثربخش نخواهد بود، اما با اندک دقتی می‌توان دریافت که او در تربیت اخلاقی اساساً به داشتن یک طرح مشخص و برنامه‌ای از پیش تعیین شده اعتقادی ندارد که البته، این باور نادرست می‌تواند خطراتی به همراه داشته باشد. درست است که شاید فرآیند اقتناع 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. فلاناگان، 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 ذاتی‌شان انجام دهد... به‌مرور که او با چنین اعمالی خو گرفت، 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 برمی‌خیزند، 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 لجوجانه به عمل کردن بدون اهمیت دادن به شرایط» هم نیست. اتفاقاً فضیلت، پاسخ دادن به موقعیت‌ها و شرایط - به روشی هوشمندانه و انعطاف‌پذیر - است. انسان فضیلت‌مند، یک تماشاگر منفعل نیست، بلکه بکار برنده فعال و نقاد استدلال عملی است (Annas, 2003, pp. 27-29).

برای فضیلت‌مند بودن، پرهیز از اعمال بد و زیان‌بار و شاید به انجام رساندن از روی اکراه آنچه می‌دانیم باید انجام دهیم، به‌تنهایی کافی نیست. چنان‌که گفته شد، در اندیشه ارسطویی، هیچ عملی فی‌نفسه 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 مجموع، 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 به سوی 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 فضیلت مند شدن نیز به همین میزان ناممکن است. به تعبیر ریچارد وایت، «همان قدر که امر به فضیلت مندی مضحک است، امر به عشق‌ورزی نیز مایه 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 زند 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 گرایش‌ها متناسب با آن را در خود نداشت؟

دیدگاه فضیلت‌محور ارسطو به ما یادآور می‌شد که این گرایش‌ها نمی‌توانند از بیرون از عامل کنترل شوند. اقتناع و ترغیب به انجام عمل باید درونی باشد و عامل خود باید مشتاق فضیلت مندی باشد. از این رو، اخلاق ارسطویی را اخلاقی مبتنی بر اشتیاق عامل و به نوعی 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 بپذیریم که فضیلت اخلاقی را نمی‌توان قانونمند ساخت یا به برخی اصول فروکاست، چگونه می‌توان به افراد در سنین مختلف کمک کرد تا فضیلت مند شوند؟

مدافعان اخلاق فضیلت، هدف از تربیت اخلاقی را خوب زیستن در همه ابعاد زندگی می‌دانند. نیل به چنین حیاتی نیز نیازمند فضیلت مندی همراه با موهبت خوش اقبالی 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

فرصت‌هایی برای رشد فضایل اخلاقی به وجود آورند. در کنار این‌ها، ادبیات هم می‌تواند به‌عنوان ابزاری تربیتی مورد استفاده قرار گیرد. ادبیات با چهره‌نگاری اخلاقی انسان‌های فضیلت‌مند، شرایطی قابل‌مقایسه با زندگی واقعی را برای افراد پدید می‌آورد. شاید به همین دلیل است که یکی از موضوعات پرتکرار در نوشته‌های فضیلت‌گرایان برجسته‌ای نظیر آیریس مرداک و به‌ویژه مارتا نوسبام، ادبیات است. از نظر مرداک، نقش هنر و ادبیات، توهم‌زدایی و گشودن راهی است به سوی نیل به «خوبی»؛ زیرا این دو، مقتضی ترک انانیت 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 سیمای 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 ۱۳۸-۹۰). نوسبام نیز معتقد است که تراژدی‌های یونانی می‌توانند نقش مهمی در شکل‌دهی زندگی ما ایفا کنند و از همین رو، اخلاق فضیلت در مقام راهنمایی برای زندگی، نباید 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 تکرارنشده» که در این شخصیت‌ها دیده می‌شود، چندان راه‌گشا نیست؛ از این‌رو، پیشنهاد می‌دهد همان‌طور که به یک اثر هنری بها داده می‌شود، از زندگی‌نامه‌ها، 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 و افری داشته‌اند، آشنا کنند. مطالعه این‌ها، تجاربی غیرمستقیم به ما می‌دهد و می‌تواند ما را در مسیر حکیمانه‌زیستن یاری رساند. البته، بدیهی است که تجارب غیرمستقیم، غیر از تجربیات واقعی هستند و از همین رو، باید پرسید که این تجارب چقدر با تجربیات زندگی واقعی قرابت دارند و



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 مشتاقان 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 توقع منطقی است که با تعمق در حکایات، زندگی‌نامه‌ها و شخصیت‌های ادبی، رفتارهای فضیلت‌مندانه داشته باشیم.

در دیدگاه فضیلت‌محور، تربیت اخلاقی یعنی فرآیند فراگیری رفتار فضیلت‌مندانه که یکی از سویه‌های مهم آن انطباق یافتن با رفتار فضیلت‌مندان است. فضیلت - از نظر ارسطو - با تقلید از آنچه یک شخص دارای حکمت عملی انجام می‌دهد و تمرین مداوم رشد می‌یابد. 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.

۲.۳. حکمت و فضیلت

همان‌طور که برخی از فیلسوفان گفته‌اند، عادت‌ها، به‌خودی‌خود، تنها مشت‌های 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 به‌نوعی «نرسیدن به دوراندیشی کامل هستند». از دید آکوئیناس، دوراندیش

کسی است که به خوبی ترتیب همه کارهایی را که باید برای نیل به یک غایت نیک انجام شود، می دهد. فردی که برای ارتکاب به سرقت تدابیر مناسبی می اندیشد، تنها به ظاهر دوران‌اندیشی کرده، اما این دوران‌اندیشی کاذب است. همچنین، تدبیر روش‌های مناسب برای رسیدن به هر هدف خوبی، لزوماً رفتاری حکیمانه و از سر دوران‌اندیشی 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 مدبّر بودن، لزوماً فرد را - به معنای دقیق کلمه - دوران‌اندیش نمی سازد. از سویی، حتی اگر کسی غایتی نیک برای کل زندگی اش معین کند، ممکن است مدیریت درست و اثربخشی نداشته باشد. در این مورد، دوران‌اندیشی 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).

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 «ارشد یک فضیلت، فراتر از یک نقطه مشخص، رشد برخی دیگر از فضایل را تحت الشعاع قرار می دهد» (Kupperman, 1991, p. 113). اگر با ارسطو 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 می شود، می توان 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 می مانند. البته، این به هیچ وجه دلیلی برای بی عملی احتمالی و بی توجهی به وسع وجودی و استعدادهای بالقوه انسان نیست، بلکه نگاهی واقع بینانه 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 اعتنا و ارزشمند کفایت می کند؟ اگر چنین است، حدود مرز کجاست و چگونه قابل تشخیص خواهد بود؟

ارسطو به ما می فهماند که مسائل عملی، قطعی و مشخص نیستند و یادآور می شود که به کار بستن معیاری مشخص برای چیزی نامشخص، بی فایده است و مقررات باید منعطف باشند و با اموری که پیش می آیند، 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 داورهای 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. نانسی شِرمَن - فیلسوف اخلاق برجسته 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 کنار 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 تمرینی غیر شناختی نیست (Sherman, 1989, p. vii). به باور برخی، انسان فضیلت‌مند، 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 طبیعی‌اش 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 - فیلسوف 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).

۳.۳. 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: درنده‌خویی (خشونت حیوانی)، رذیلت استاندارد و ناخودداری (ناپرهیزگاری) خصائص بد هستند که باید از آن‌ها پرهیز کرد و فرشته‌خویی (فضیلت قهرمانی و خدایی)، فضیلت استاندارد و خودداری (پرهیزگاری) نیز سه خصلت نیکو به شمار می‌روند. درنده‌خویی 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. ارسطو، درنده‌خویی را بیشتر ناشی از بیماری‌ها و نقص خلقت می‌داند که موارد نادری از آن، در میان اقوام آدم‌خوار یافت می‌شود. فضیلت قهرمانانه یا به تعبیر او خدای‌گونه نیز نادر است و اساساً رسیدن به عالی‌ترین مرتبه فضیلت، یعنی شبیه خدا شدن برای آدمی میسر نیست؛ زیرا کمال خدا، چیزی والاتر از فضیلت است (ارسطو، ۱۳۸۵، ص ۱۱۴۵). بنابراین، تمرکز ارسطو 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. ارسطو، 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 (ارسطو، ۱۳۸۵، ۱۱۵۰، ص 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 به‌درستی 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 هم‌مرز آن‌هاست.

شاید گفته شود که این‌ها تصویر درستی از رشد اخلاقی ارائه نمی‌دهند، یا این که خودداری، ناخودداری و دیگر حالات، مربوط به افراد بالغ هستند و حالات نوجوانان در فرآیند کسب فضیلت می‌تواند کاملاً متفاوت باشد. 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.

شرم از جمله کسانی است که نمی‌پذیرد استعدادها به‌طور کاملاً مستمر و در مسیری هموار، رشد پیدا می‌کنند؛ چیزی که او باور دارد «نرخ رشد نامنظم همراه با ظهور و محو 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 ژرف‌سنجی مواجهیم و سرانجام عقلانیت به‌طور کامل، ظهور می‌یابد (Sherman, 1989, p. 159).

ارسطو، فضیلت را یک کیفیت منشی می‌انگارد که با انتخاب و رفتارسنجیده 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 این منظر، احساسات «حالاتی نیستند که صرفاً تحملشان کنیم یا از داشتشان 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 می‌گردند، 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 مربیان و فیلسوفان تعلیم و تربیت اهمیت بسیار دارند؛ هرچند دیگر مراحل رشد اخلاقی نیز به سهم خود مهم و اثرگذار هستند. در این مسیر عادات و خلقیات معمولاً در تعیین رفتار اخلاقی ما نقشی حیاتی و قدرتمند دارند، تا جایی که می‌توان گفت شخصیت هر کس تا

حد بسیار زیادی برآمده از عادات و خلییات 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 خلییات دل‌پذیر» است (Kupperman, 1991, p. 181).

شرمن، بر این باور است که یادگیری فضیلت، صرفاً آموختن نحوه انتخاب رفتارهایی خاص در مسیر صعود به سمت برخی غایات کلی نیست، بلکه شامل یادگیری ارزش دادن به رفتارهای منتخب، به منظور تحقق آن غایات 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 داوول 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 ماده شیر که از توله‌هایش دفاع می‌کند)، نباشد (McDowell, 1999, p. 122). به اعتقاد ارسطو، اگر بخواهیم استدلال و سخن‌پذیری در مراحل بعدی رشد در آدمی مؤثر بیفتد، در ابتدا باید نفس 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 ب، ص ۳۹۷). این امر به‌ویژه با درک این نکته که خوگیری و تمرین، فرایندهایی مکانیکی و عاری از تفکر نیستند، بیشتر احساس می‌شود.

ریچارد سارابجی - فیلسوف و مورخ انگلیسی - استدلال می‌کند که خوگیری در فهم ارسطویی با ارزیابی شرایط و بیش‌نسبت 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 بی‌ثبات 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 فرایند، بدون تفکر میسر نیست (Sorabji, 1980, p. 216).

حال، ببینیم مراد برخی از فیلسوفان قدیم از امکان آموزش فضیلت چیست؟ مایلز برنیات - پژوهشگر و استاد برجسته فلسفه یونان - معتقد است که ارسطو این موضوع را به‌خوبی 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 ارسطو، دو نکته 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 چشم‌پسته و بدون تأمل انجام می‌دهد، اما پس از دوره‌ای به حقیقت آنچه پیش‌تر با اطمینان انجام می‌داد، پی می‌برد. 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 توأم با لذت 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 رشته از حوادث و نه با شهود عقلی یا ادراکی، بلکه با انجام کارهای شریف و درست و خوگیری به رفتار شرافتمندانه 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. او رشد یافته تا به قول برنیات «تربیت‌پذیر» 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 تربیت‌پذیری که فرد طعم شیرین فضیلت را به خاطر خود فضیلت بچشد، همان چیزی است که ارسطو 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 عمده آن‌ها عناصر یک حیات فضیلت‌مند

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

۴.۱. تحلیل دیدگاه لیکونا

در بخش پیشین، با نقدهای نل نادینگز در مورد شیوه‌ی پرورش منش آشنا شدیم. یکی از کسانی که هدف اصلی انتقادات نادینگز بود، توماس لیکونا - نظریه‌پرداز مشهور حوزه‌ی تعلیم و تربیت - است. آثار او در باب پرورش منش بسیار مورد اقبال قرار گرفته است و برنامه‌های تربیتی‌اش - در محافل غربی - محبوبیت فراوانی دارند. با این وجود، از دید نادینگز، رویکرد لیکونا بیشتر جنبه‌ی 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 عمده‌ی مربیان در مدارس، آموزش فضیلت‌مندی از طریق تأدیب، 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 کُلبرگ و دیگران، گسترش داد و در نخستین کتابش با عنوان پرورش کودکان خوب، درباره‌ی ارزش‌ها سخن گفت. به تدریج، مفهوم «منش» و «فضیلت» در مکتوبات او ظهور بیشتری پیدا کردند و تلقی بهتری نیز از این مفاهیم پیدا کرد، اما دقت در محتوای برنامه‌ی 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 شالوده‌ی اخلاقی آن‌ها سست شود. از این‌رو، یکی از اساسی‌ترین مسئولیت‌های ما بزرگسالان، حفظ تمدن خود با پیشبرد ارزش‌هایی است که پایه و اساس جامعه‌ی 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 پرثمر 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 دواند» (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 این رو، هدف‌گیری برنامه او رهنمودهایی درباره اصلاح عادات کودکان است که شامل آموزش دوری از رفتارهای پرخطر و نیز حفظ پاکی و عفت آن‌ها می‌شود. این‌ها اهداف خوبی هستند و اگر با موفقیت همراه باشند، دانش‌آموزان به این امور روی نمی‌آورند یا از آن‌ها دست برمی‌دارند و زندگی بهتری را تجربه می‌کنند. بسیاری از والدینی که فرزندانشان به چنین مشکلاتی دچارند، 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 نظارتی 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 جویم. محال است که از انسان فضیلت‌مند و دارای منش والا، رفتارهای ویرانگر سر بزنند 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 پرخطر 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 عادت‌هایی 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 فضیلت‌مندان، 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 می‌گنجند، 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. در نتیجه، فهرست او از فضایل و توصیف برخی از آن‌ها با مشکل روبه‌رو است. لیکونا ادعا می‌کند که پرورش منش را نباید به «مشتی شعار، آگهی و اصرار بزرگسالان به کودکان برای خوب بودن» فروکاست (Lickona, 2004, p. xxv). با این وجود، برنامه تربیتی او، اگر اساساً بتوان آن را پرورش منش اخلاقی یا تربیت فضیلت‌محور 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، او را مورد ضرب و شتم قرار داده باشد، چه؟

۲. شما در یک فروشگاه لباس، کت 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 استمارشده‌ای باشد که تحت بدترین شرایط، به‌طور غیرقانونی و با حقوق بسیار ناچیزی مشغول به کار هستند، چه؟

۳. جوان معتادی به یک باره مصرف مواد مخدر را قطع کرده و با این کارش والدین خود را بسیار خوشحال می‌کند، اما اگر او این رفتار را موقتاً و تنها برای خلاصی از شر بدگمانی‌ها و غر و لندهای 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، می‌سنجیم. 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 این رو، رسیدن به یک نتیجه مطلوب، تنها نگرانی ما نیست، بلکه مهم‌تر آن است که «آیا 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 پرخطر را کنار می‌گذارد، به‌نوعی خویش‌داری نشان می‌دهد، اما در این موقعیت، رفتار حاصله به روش‌های پیچیده‌تری ارزیابی می‌شود؛ یعنی داوری از طریق چگونه دیدن آنچه انجام



می دهد.

مهارت‌ها و فضایل، وجوه 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 تفکر و بحث علمی نیز در آن دخالت دارد؛ هرچند به ادعای او، «خط مینا، رفتار است» (Lickona, 2001, p. 317)، اما اگر به تفاوت بین مهارت‌ها و فضایل یا بین فرآورده‌ها و فرایندها دقت کنیم، لازم می‌آید بیش از نتایج، به سیر کسب فضیلت بپردازیم؛ زیرا پرورش منش بر پرورش مهارت ارجح است. بنابراین، به نظر نمی‌رسد که بتوان برنامه لیکونا را «پرورش منش» نامید؛ به‌ویژه اگر از منظر ارسطویی بدان بنگریم.

همان‌طور 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 تعرض 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 کنترل سخت‌گیرانه بیرونی نیز ناشی شود. بنابراین، ما نباید بر اساس عدم بروز رفتارهای غلط، داوری کنیم که پرورش منش به‌تنهایی 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 شرم «هیاهوی مخمل درونی یا میل پایدار» می‌خوانند. هنگامی که فرد سعی می‌کند از شر 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 تحقق 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 دُور دانسته‌اند، درحالی که این‌طور 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 دُور دانسته‌اند، درحالی که این‌طور 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: مرحله ناقص و مرحله کامل. به همین ترتیب، برای حکمت عملی نیز درجاتی ناقص‌تر و کامل‌تر قابل بیان است. به نظر می‌رسد، تا زمانی که حکمت عملی و فضیلت به کمال و تمامیت خود نرسند، این درجات یا مراحل، ادامه می‌یابند. همچنین حکمت عملی مری می‌تواند نه تنها در مرحله نخست، بلکه در مراحل بعدی نیز مفید باشد و به رفع نقایص منشی کودک کمک کند. اگر بخت با کودک یار باشد و مری خوبی نصیبش 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 ژرف‌سنجی در مورد چیزهایی است که در مجموع به سعادت خود فرد کمک می‌کنند. این تأمل و ژرف‌سنجی به یک فرضیه خوب درباره غایت منتج خواهد شد که خود آغازی خواهد بود بر تأملات بیشتر (Irwin, 1985, p. xxi). مری خوب متوجه است که مهم سعادت کلی خود فرد است و اگر کودک به هر دلیل ارزش خوبی و انصاف را یاد نگیرد، سعادتش محدود می‌شود و زندگی کامل و موقفی را تجربه نخواهد کرد.

تربیت اخلاقی از طریق خوگیری، به کودک می‌آموزد که عادت‌های درست را کسب کند. این عادت‌ها 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 به‌راستی فضیلت‌مند باشد، افزون 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 زمان‌بر، در دسترس باشد» (Irwin, 1985, p. 393). می‌توان تصور کرد که این شرایط جدید برای کسی که در مراحل اولیه زندگی، به‌خوبی 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 خُرَسند باشید مگر این‌که خوب باشید، مگر این‌که از خود برون‌آیید و به دیگران کمک کنید» (Lickona, 2004, p. 132). سودگرایان معتقدند، خوشبختی یک فرد دقیقاً به همان مقداری است که او برای دیگری لحاظ 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 خطا رفته‌اند. درحالی‌که 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. این‌که 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.

فضیلت محوری، توجهی 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 رذیلت، بیماری، زشتی و ضعف آن (افلاطون، 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 ارسطویی است. ارسطو، نکات مهمی را به ما آموخت؛ نخست آن‌که برای عامل، هدایت یک زندگی خوب با نوع‌دوستی 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 به‌تمامی 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 به‌راحتی 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 یاد آورد.



فهرست منابع

۱. ارسطو. (۱۳۸۵). اخلاق نیکوماخوس. (ترجمه: محمدحسن لطفی). (چاپ دوم). تهران: نشر طرح نو.
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: محمد سعید حنایی 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. مک اینتایر، السدر. (۱۳۹۴). در پی فضیلت. (ترجمه: حمید شهریاری و محمد علی 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.





پروفیسر شگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی