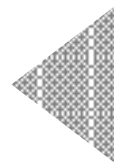


استلزامات اخلاقی مدل پنج مرحله‌ای کسب مهارت^۱



هیوبرت و استیوارت دریفوس^۲

ترجمه: حمید پورنگ^۳ و حامد حاجی حیدری^۴

چکیده

فرض ما این است که کنش به لحاظ اخلاقی، نوعی مهارت محسوب می‌شود. بنابراین، توصیفی پدیدارشناسانه از مراحل پنج‌گانه کسب مهارت به دست می‌دهیم تا نشان دهیم که

۱- منبع:

Hubert L. Dreyfus, And Stuart E. Dreyfus University Of California, Berkeley, "The Ethical Implications Of The Five-Stage Skill-Acquisition Model", In BULLETIN OF SCIENCE, TECHNOLOGY & SOCIETY / June 2004, Pp.251-64.

۲- هیوبرت دریفوس استاد برجسته فلسفه در بخش تحصیلات تکمیلی دانشگاه برکلی کالیفرنیاست. او شاگرد مستقیم مارتین هایدگر و از مفسران آثار او به شمار می‌رود. آثار او از جمله شامل کتاب‌های زیر است:

1. *What Computers (Still) Can't Do* (3rd Edition);
2. *Being In-The-World: A Commentary On Division I Of Heidegger's Being And Time*;
3. *Mind Over Machine* (With Stuart Dreyfus);
4. *The Power Of Human Intuition And Expertise In The Era Of The Computer*;
5. *On The Internet*.

استیوارت ای. دریفوس، ریاضیدان کاربردی است و در دپارتمان مهندسی صنایع و تحقیق عملیاتی دانشگاه برکلی کالیفرنیا حایز درجهٔ پروفیسوری است. او کتاب «*ذهن بر ورای ماشین*» ("*Mind Over Machine*") را با برادرش هیوبرت دریفوس نوشت و سه کتاب دیگر در زمینه‌های برنامه‌ریزی دینامیک و تکنیک‌های بهینه‌یابی ریاضی را یا خود نوشت، یا با همکاری دیگران به رشتهٔ تحریر درآورد. بیشتر پژوهش‌های وی به موضوع امکانات و محدودیت‌های ریاضیات و رایانه در کمک به یا جایگزینی تصمیم‌گیری انسانی مربوط می‌شود.

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، Hamid_Pourang@Yahoo.Com

۴- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، Hhhheidari@Yahoo.Com

اخلاق مبتنی بر اصول با اتکا فرد نوآموز به قواعد مطابقت دارد و لذا از نظر تحولی، پایین تر از اخلاق مبتنی بر واکنش‌های فرد متخصص قرار می‌گیرد؛ فردی که ادعا می‌کند پس از تجربه طولانی یاد گرفته که به نحو مناسبی به هر موقعیت منحصر به فرد واکنش نشان دهد. بنابراین، مدل مهارت‌ها، در برابر اخلاق بی‌طرفانه و عقل‌گرایانه مورد نظر کانت، جان رالز، لاورنس کهلبرگ و یورگن هابرماس، مدافع نوعی اخلاق موقعیت‌مند است که کسانی نظیر ارسطو، جان دیویی و کارول گیلیگان به آن قائلند.

ما بررسی خود در مورد تجربه اخلاقی را در سطح نسخه خودانگیخته زندگی روزمره آغاز می‌کنیم. در تلاش جهت پدیدارشناسی زندگی اخلاقی، چندین تدبیر روشن‌شناختی لازم است که در نظر گرفته شود.

۱. می‌بایست با توصیف نسخه اخلاقی روزمره و موجود، کار را آغاز کرد؛
۲. باید آن موقعیت‌هایی را تعیین کرد که با تأمل و انتخاب شکل می‌گیرند؛
۳. لازم است مراقب شکل‌گیری اشتباه فلسفی در مورد خوانش ساختار تأمل و انتخاب که در پس تلقی نسخه اخلاقی روزمره‌مان قرار دارد، باشیم.

از آنجا که به نظر می‌رسد فلسفه اخلاقی مهارت‌های اخلاقی روزمره‌مان نادیده گرفته شده و حتی بر این مهارت‌ها سرپوش گذاشته شده است، بهتر است با برخی حوزه‌های از نظر اخلاقی بی‌طرف‌خبرگی^۱ و شرح ساختار آن کار خود را آغاز کنیم. برای نیل به این هدف، توصیفی پدیدارشناختی از مراحل پنج‌گانه در شکل‌گیری خبرگی طرح می‌کنیم که به عنوان مثال در رانندگی و شطرنج به کار می‌رود. بنابر این فقط به پرسش‌های مشکل‌تری در مورد ماهیت خبرگی در اخلاقیات^۲، جایگاه و ویژگی داورهای اخلاقیاتی و مراحل بلوغ اخلاقیاتی روی خواهیم آورد.

۱- Expertise.

۲- Moral: این واژه در مقابل Ethical که «اخلاقی» ترجمه می‌شود، با «اخلاقیاتی» معادل‌گذاری می‌گردد، چرا که بین این دو تمایزی هست. Ethical ناظر بر مفهوم نظری اخلاق است و Moral ناظر بر اخلاق در عرصه کاربست و واقعیت. ویراستار.

۱. پدیدارشناسی کسب مهارت

مرحله ۱: مبتدی

به طور معمول در ابتدای فرایند آموزش، مربی محیط آموزش را به صورت اشکالی رها از زمینه تجزیه می کند تا نوآموز بی تجربه، قادر به تشخیص آنها باشد. بنابر این نوآموز قواعدی را برای تعیین کنش‌ها بر مبنای این اشکال در نظر می گیرد که بسیار شبیه کامپیوتری است که برنامه‌ای را دنبال می کند.

هنر آموز رانندگی، یاد می گیرد که اشکال بی نیاز از تفسیری نظیر سرعت را تشخیص دهد، زمان دنده عوض کردن بر حسب سرعت مشخص می شود.

بازیگر مبتدی شطرنج، یاد می گیرد که صرف نظر از موقعیت هر مهره؛ ارزشی عددی برای آن مهره قائل شود و نیز این قاعده را یاد می گیرد: «همیشه اگر ارزش کلی مهره‌های باقی مانده بیشتر از ارزش مهره‌های از دست رفته است، باید پایاپای بازی کرد». اما چنین قواعد سفت و سختی غالباً درست عمل نمی کنند. برای مثال، اتومبیل باری روی تپه خاموش می شود؛ بازیگر مبتدی شطرنج گول هر حرکت فداکارانه حریف را می خورد.

مرحله ۲: مبتدی پیشرفته

در همان حال که فرد مبتدی تجربه‌ای کسب می کند تا از عهده موقعیت‌های واقعی برآید، او (یا مربی به او نشان می دهد) متوجه مثال‌های روشنی از معناداری عناصر سازنده موقعیت می شود. پس از در نظر گرفتن مثال‌های کافی، تعلیم گیرنده یاد می گیرد که آنها را تشخیص دهد. اکنون، دستورات آموزشی به این جنبه‌های موقعیتی اشاره دارند. ما در اینجا اصطلاحات دستورات^۱ و جنبه‌ها^۲ را برای متمایز ساختن این شکل از آموزش به کار می بریم؛ جایی که قواعد محکمی درباره چگونگی واکنش به اشکال «خارج از زمینه»^۳ ارائه می شوند. از آنجا که دستورات بر حسب جنبه‌ها تعبیر می شوند، تجربه در قلمرو مهارت مسلم دانسته می شود.

راننده مبتدی پیشرفته، صدای موتور (موقعیتی) همچنین سرعت (غیر موقعیتی) را مورد توجه

۱- Maxims.

۲- Aspects.

۳- Context-Free.

قرار می‌دهد. او این دستور را مدنظر قرار می‌دهد: وقتی صدای موتور شبیه حالت مسابقه است، باید با دنده سبک حرکت کرد و وقتی صدای آن شبیه حالت استارت است، با دنده سنگین حرکت کرد. برخی کلمات نمی‌توانند صدای حالت مسابقه یا حالت استارت را نشان دهند.

بر همین قیاس بازیگر با تجربه شطرنج، به رغم نبود قواعد تعریفی مشخص، در وضعیت‌هایی مانند موضع شاهی ضعیف یا سربازی قوی، چنین جنبه‌هایی را در نظر می‌گیرد. بنابر این او دستوراتی نظیر حمله به موضع شاه ضعیف را دنبال می‌کند.

مرحله ۳: شایستگی^۱

با افزایش تجربه، شماری از اشکال و جنبه‌ها که در نظر گرفته می‌شوند، اجتناب‌ناپذیر می‌گردند. مجری برای اینکه از عهده این افزایش اطلاعات برآید، یاد می‌گیرد که نوعی نگاه سلسله‌مراتبی را در خصوص تصمیم‌گیری لحاظ کند. او ابتدا با انتخاب یک طرح، هدف یا منظری که موقعیت را مشخص می‌سازد، و سپس با بررسی شمار کمی از اشکال و وضعیت‌هایی که یاد گرفته با آن طرح مناسبت دارند، قادر است کارش را راحت‌تر انجام دهد.

راننده‌ی ماهری که در حال حرکت در بزرگراه است، ممکن است در سر یک پیچ، بعد از در نظر گرفتن سرعت، سطح، وضعیت، محاسبه‌ی زمان و غیره، احساس کند دارد خیلی تند می‌راند. بنابر این او مجبور است تصمیم بگیرد که آیا پایش را از روی پدال گاز بردارد، پاهایش را با همدیگر جابه‌جا کند یا اینکه ترمز بگیرد. حتی اگر اتومبیل او شروع به لیز خوردن کند، بدون وحشت و بی‌آنکه حادثه ناگواری برایش پیش آید، پیچ را پشت سر می‌گذارد.

یک بازیگر ماهر شطرنج، بعد از بررسی وضعیتی که در آن دفاع شاه رقیب ضعیف شده و امکان حمله به آن عملی است، تصمیم به حمله می‌گیرد. اگر حمله انتخاب شود، اشکالی که در هنگام حمله متضمن ضعف فرد هستند، همانند مهره‌های غیرضروری که برای حمله از دست می‌روند، کنار گذاشته می‌شوند. با جابه‌جا شدن مهره‌های دفاعی، شاه حریف

۱- Competence.

نفوذپذیر می‌شود. طرح‌های موفق شادی به همراه دارند و اشتباهات از عمق وجود احساس می‌شوند.

در هر دو مورد، الگوی مشترکی می‌یابیم: طرح‌ریزی مستقل، ارزیابی آگاهانه از عناصری که منحصر به فرد هستند و انتخاب کنش تحلیلی قاعده‌مند که از طریق تجربه‌ای که به لحاظ احساسی نتیجه‌ای در بردارد، دنبال می‌شود. تجربه مقوله‌ای احساسی است، زیرا انتخاب یک طرح، هدف یا منظر، اهمیت ساده‌ای برای مجری ماهر ندارد. هیچ‌کس برای نحوه انتخاب یک منظر قاعده‌ای به او نمی‌دهد، بنابر این مجری مجبور است قواعد متنوعی را شکل دهد تا در موقعیت‌های مختلفی که بر مبنای آنها نتایجی به دست می‌آید، این قواعد را بپذیرد یا کنار گذارد. اما این رویه ناامیدکننده است، زیرا هر قاعده‌ای در برخی موقعیت‌ها عمل می‌کند و در برخی دیگر درست عمل نمی‌کند و هیچ‌یک از اشکال و جنبه‌های عینی قویاً با این موفقیت‌ها و شکست‌ها پیوند نمی‌یابند. با این حال، انتخاب اجتناب‌ناپذیر است. موقعیت‌های مشابه با همراهی احساساتی نظیر امید، ترس و غیره آغاز می‌شوند، اما مجری ماهر تلاش می‌کند که این احساسات را در حین انتخاب منظر مستقل‌اش، فرو نشاند. یکی از ماها یعنی استوارت^۱ همه آنچه را برای تبدیل شدن به یک بازیگر ماهر شطرنج لازم است، خیلی خوب می‌داند، در حالیکه او در همان سطح مانده است. او یادآور می‌شود که: «همیشه در ریاضیات خوب بودم و برای نشان دادن این استعداد تحلیلی‌ام به سراغ شطرنج رفتم. در کالج، کاپیتان تیم شطرنج شدم و بازیکنان من در ریاضیات بسیار توانا بودند و همانند خودم در سطح بالایی قرار داشتند. در اینجا چند نفری از هم‌تیمی‌های من که به ریاضیات وارد نبودند، شطرنج سریع را در زمان ۵ یا ۱۰ دقیقه بازی می‌کردند و مشتاق بودند که در بازی‌های مهم استاد بزرگی شرکت کنند. من مخالفت کردم. شطرنج سریع برای من سرگرمی نبود، زیرا برای فهمیدن اینکه چکار باید کنم، زمان کمی داشتم. دریافتم که بازی‌های استاد بزرگی شطرنج دست نیافتنی هستند و چون رکورد بازی به ندرت اصولی برای تغییر حرکت‌ها به دست می‌دهد، احساس کردم چیزی وجود ندارد که از بازی‌ها یاد بگیرم. برخی از هم‌تیمی‌های من، که شطرنج سریع بازی می‌کردند و می‌دانستند که بازی

۱- Stuart E. Dreyfus.

مستلزم مقدار زیادی تجربه انضمامی است، به سراغ مسابقات استاد بزرگی رفته‌اند.

مرحله ۴: کاردانی^۱

به زودی مجری ماهر، به عنوان مشاهده‌گری مستقل، تأمل در مورد موقعیت‌های مسأله‌مند را متوقف می‌سازد و جستجوی اصولی که کنش او را هدایت می‌کنند، کنار می‌گذارد و فهم تجربیات کل‌نگرانه که ناشی از مرحله ماهر بودن است، مبنای پیشرفت بعدی در مهارت می‌شود. با داشتن تجربه موقعیت‌های بسیار پراحساس و طرح‌های انتخابی در هر موقعیت و با داشتن توضیحات روشن و احساسی از کارآمدی یا ناکارآمدی طرح، مجری ماهر درگیر جهان آگاهی‌های مهارتی می‌شود یا با طرح، هدف یا منظر خاصی مواجه می‌شود. مهارت دیگر مستلزم درگیری در طرح‌ریزی‌های مستقل و آگاهانه نیست.

از آنجا که معمولاً روش‌های مشاهده به مراتب کمتر از روش‌های کنش هستند، پس از فهم بدون زحمت آنچه در حال روی دادن است، مجری خیره هنوز مجبور است در مورد آنچه باید انجام دهد، فکر کند. در طول این تفکر، عناصری که خودشان به شکل منحصر به فرد جلوه می‌کنند، برای شکل‌گیری تصمیمات به واسطه قاعده و دستور ارزیابی شده و ترکیب می‌شوند.

بر مبنای تجربه پیشین، راننده کاردانی که در یک روز بارانی به طرز وحشتناکی به پیچ نزدیک می‌شود، ممکن است احساس کند که دارد خیلی سریع می‌راند. بنابراین، بر مبنای عناصر مهمی نظیر دامنه دید، زاویه شیب جاده، محاسبه زمان و غیره، تصمیم بگیرد آیا آرام‌گاز را کم کند، یک دفعه پایش را از روی گاز بردارد یا اینکه ترمز کند.

بازیگر خبره شطرنج که به درجه استادی رسیده، قادر به تشخیص مجموعه بزرگی از موقعیت‌های حرکتی است. با تجربه کردن موقعیتی که زمینه نیروهای متضاد است و بررسی تقریباً فوری درک موقعیت، بازیکن دست به حرکتی می‌زند که بهترین نتیجه را به دنبال داشته باشد. برای مثال ممکن است بداند که باید حمله کند، اما می‌بایست درباره چگونگی بهترین روش حمله تأمل کند.

۱- Proficiency.

مرحله ۵: خبرگی^۱

مجری خبره که غرق در دنیای فعالیت ماهرانه است، آنچه را برای انجام شدن لازم است، در نظر می‌گیرد اما باید تصمیم بگیرد که چگونه آن را انجام دهد. با داشتن تجربه کافی و تنوع موقعیت‌ها، همه این موقعیت‌ها از منظر مشابهی نگریسته می‌شوند اما مستلزم تصمیمات تاکتیکی متفاوتی هستند. به نظر می‌رسد فرد خبره به تدریج این مقولات را به صورت خرده مقولاتی تجزیه می‌کند که هر یک از قسمت‌های تصمیمی که می‌گیرد، کنش یا تاکتیک منفردی را شکل می‌دهد. این امر واکنش شهودی فوری به هر موقعیت را امکان‌پذیر می‌سازد.

راننده کارکشته، معمولاً بدون هیچ توجهی به هنگام عملی نظیر لزوم کم کردن سرعت، از طریق احساس و آشنایی این امر را درک می‌کند و می‌داند که چگونه بدون شقوق حسابگرانه، کارش را انجام دهد. او هر زمان که لازم باشد دنده عوض می‌کند؛ بدون آگاهی از این کار، در پیچ جاده به سادگی پایش را از روی پدال گار برمی‌دارد. آنچه می‌بایست انجام شود به سادگی انجام می‌شود.

به نظر می‌رسد که فرد مبتدی با بهره‌گیری از قواعد و اشکال دقیق، به داوری می‌پردازد. اما با استفاده از استعداد و مقداری تجربه، او به خبره‌ای بدل می‌شود که به طور شهودی آنچه را باید انجام شود بدون به کار گرفتن قواعد در نظر می‌گیرد و به هر حال به داوری می‌پردازد. سنت روشنفکری، توصیفی دقیق از مواجهه دو فرد مبتدی و خبره با یک موقعیت ناشناخته به دست داده است. اما معمولاً فرد خبره به موقعیت مذکور فکر نمی‌کند. او نه به استدلال می‌پردازد و نه به گونه‌ای حساب شده عمل می‌کند. او صرفاً به شکلی خودانگیخته و بر اساس آنچه معمولاً و به طور طبیعی انجام شده است، عمل می‌کند.

همه ما در بسیاری کارها خبره هستیم و مهارت‌های روزمره‌مان به آسانی و آشکارا عمل می‌کنند. این مهارت‌ها، ما را از آگاهی نسبت به دیگر جنبه‌های زندگی‌مان که در آنها مهارت چندانی نداریم، رها می‌سازند. در واقع، فلاسفه (به استثنای ارسطو) تا پیش از پیدایی پراگماتیسم و پدیدارشناسی اگزیستانسیال، نزدیک به ۲۵۰۰ سال چنین مقولاتی را نادیده

۱- Expertise.

گرفتند.

جان دیویی^۱ (۱۹۹۲) برای چنین مهارت‌های بی‌ملاحظه روزمره، تمایز بین *بلد بودن*^۲ و *علم*^۳ را شکل داد: «ممکن است بر حسب عاداتمان چیزی را بلد باشیم... راه برویم و با صدای بلند مطالعه کنیم، در خیابان از اتومبیل پیاده یا سوار شویم، لباس خود را بپوشیم و درآوریم و کنش‌های مفید زیادی را بدون فکر کردن در مورد آنها، انجام دهیم. به عبارت دیگر، ما بلدیم که آنها را انجام دهیم... اگر بخواهیم نامی به این دانش بدهیم، می‌توانیم آن را دانش درباره چیزها بنامیم، دانشی که بر حسب آن، چیزها بدین گونه هستند. دانشی که مستلزم بازانندیشی و ارزیابی آگاهانه است، از نوع دیگری است» (صص ۱۷۷-۱۷۸).

هایدگر (۱۹۶۲)، ارتباط آشکار ما با ابزارهای دم‌دستی^۴ را احاطه^۵ می‌نامد و آن را اساس بودن ما در جهان در نظر می‌گیرد.^۶ باید تلاش کنیم آنچه را اهمیت زیادی در زندگی‌مان دارد و به مقوله بلد بودن ربط می‌یابد (در مواردی نظیر کارکردن، متقاعدشدن، صحبت کردن، خوردن، رانندگی و پاسخ به نیازهای دیگران) و آن بخش کوچکی از زندگی که صرف بررسی، تلاش و وجه سوژه-ابژه فعالیت می‌شود و مستلزم علم است، بر خودمان نقش زنیم. از این رو کنش اندیشیده و شکل‌گایی آن یعنی تأمل^۷، کنشی است که به آن توجه داریم و لذا تنها مقوله‌ای است که توسط فیلسوفان به تفصیل مطالعه شده است.

۲. ملازمات پدیدارشناسی خبرگی برای تجربه اخلاقی

ما بقی این مقاله مبتنی بر یک شرط دو گانه است: اگر مدل مهارت که ما تشریح کرده‌ایم درست است و اگر رفتار اخلاقی روزمره شکلی از خبرگی است، انتظار می‌رود که این مدل،

۱- John Dewey.

۲- Knowing How.

۳- Knowing That.

۴- Ready-To-Hand Equipment.

۵- Circumspection.

۶- پدیدارشناسی هایدگر (۱۹۶۲). در مورد مهارت روزمره به تفصیل در این منبع بحث شده است:

Hubert L. Dreyfus, *Being-In-The-World: A Commentary On Heidegger's Being & Time* (1990, MIT Press).

۷- Deliberation.

ساختاری رو به رشد مشابه با آنچه در بالا توصیف کرده‌ایم، داشته باشد. به نظر می‌رسد در مقایسه با شطرنج و رانندگی، خبره اخلاقی در حال بالندگی، حداقل برخی از اخلاقیات اجتماعش را به واسطه پی‌گیری قواعد یاد می‌گیرد. بنابر این در بالاترین درجه، به اعمال دستورات موجود در متن اجتماعی ادامه خواهد داد، قواعد و اصول را پشت سر می‌گذارد و پاسخ‌های اخلاقی کاملاً خودانگیخته‌ای را شکل می‌دهد.

می‌توان مثال فوق‌العاده ساده‌ای را در نظر گرفت: کودک ممکن است در برخی جاها این قاعده را یاد بگیرد: «هرگز دروغ نگو». با مواجه شدن کودک با دوراهی^۱ که کانت آن را طرح کرده است (قاتلی فراری از کودک می‌خواهد که جای دوستش را بگوید)، ممکن است راست بگوید. اما پس از پشیمانی و احساس گناه به خاطر مرگ دوستش، کودک در جهت تحقق این امر بر خواهد آمد که قاعده «هرگز دروغ نگو» می‌بایست زمینه‌مند شود و در پی دستوراتی برآید که در موقعیت‌های متفاوت به کار آیند. چنین دستوری احتمالاً این گونه است: هرگز دروغ نگو، مگر اینکه شخصی به خاطر راست‌گویی تو آسیب جدی ببیند. البته، این دستور در برخی شرایط به پشیمانی خواهد انجامید. سرانجام، خبره اخلاقی با تجربه، یاد خواهد گرفت که بدون در نظر گرفتن نتیجه قواعد و دستورات و بسته به موقعیت، دروغ یا راست بگوید.

از آنجا که فرض می‌کنیم به موازات شطرنج و رانندگی، چنین پاسخ خودانگیخته‌ای خبرگی اخلاقی را نشان می‌دهد، دو سؤال مشکل طرح می‌شود: (۱) خبرگی اخلاقی چیست؟ و (۲) چگونه فرا گرفته می‌شود؟ در رانندگی و شطرنج، ملاک روشنی در مورد خبرگی وجود دارد. در شطرنج می‌توان برنده یا بازنده شد؛ در رانندگی، می‌توان در سر یک پیچ، اتومبیل را کنترل کرد یا روی جاده لیز خورد. اما احتمالاً این سؤال طرح می‌شود که منبع موفقیت یا شکست در اخلاق چیست؟ به نظر می‌رسد که در اخلاق، آنچه به عنوان عملکرد فرد خیره محسوب می‌شود، مبنای انجام و تأیید عملکرد آن کسانی است که اکنون به عنوان خبره‌های اخلاقی پذیرفته می‌شوند تا کارشان مورد تأیید قرار گیرد. ارسطو این گونه بیان می‌کند: «آنچه بهترین کار محسوب می‌شود، جز در نظر انسان نیک بدیهی نیست» (ترانس، ۱۹۰۹: ۱۲)

۱- Dilemma.

۱. این نوعی دور محسوب می‌شود، اما رذیلانه نیست^۱.

یادگیری، دور باطل مشابهی را نشان می‌دهد. برای مبدل شدن به یک خبره در هر حوزه، فرد مجبور است در انواع موقعیت‌های مشابه، آن واکنشی را نشان دهد که همانند واکنش افراد خبره باشد. به عنوان مثال، برای بازی شطرنج در سطح استادی، لازم است که همانند یک استاد شطرنج عمل کند. این توانایی اساسی، همان داشتن استعداد در یک حوزه خاص است. به علاوه، یادگیرنده می‌بایست احساس خشنودی یا تأسف ناشی از عمل خود را تجربه کند. جهت بدل شدن به راننده‌ای ماهر، به هنگام لیز خوردن در پیچ جاده باید ترسید و دستخوش هیجان نشد. همچنین برای دستیابی به خبرگی اخلاقی، می‌بایست استعداد واکنش به موقعیت‌های اخلاقی همانند واکنش خبرگان به آن موقعیت‌ها را داشت و نیز دارای نوعی حساسیت نسبت به تجربه در کی مناسب در مورد خشنودی یا تأسف ناشی از عمل شخصی بود.^۲

مسئله دیگری نیز وجود دارد؛ در فعالیت‌هایی نظیر رانندگی یا شطرنج، فرد بازخورد فوری کنش خود را به صورت کنشی کارآمد یا ناکارآمد می‌بیند. این امر دقیقاً به علت دستورات سیناپسی^۳ در مغز است که یادگیری را شکل می‌دهند. اما مسائل بیشتری پدیدار می‌شوند: فرد چگونه در موقعیت‌های اخلاقی که نتایج خیلی دیرتر ملاحظه می‌شوند، از موقعیت‌ها و

۱- در جامعه پلورالیست مدرن نسبت به جامعه زمان ارسطو، تشخیص زندگی خیر بسیار مشکل‌تر است و بر همین قیاس نیز نمی‌توانیم افراد خوب را مشخص سازیم. ممکن است از خود بپرسیم که این امر تا چه اندازه امکان‌پذیر است، اما این مسأله‌ای بین ما و شناخت‌گرایان نیست؛ زیرا همان‌طور که خواهیم دید، هر شناخت‌گرایی نیاز دارد که دیدگاه منسجمی در مورد زندگی خیر فرض کند تا به کارگیری اصول عام در مورد عدالت را توجیه کند. مادامی که هم‌نوایی کافی در زندگی اخلاقی وجود دارد تا توافق بر سر به کار گرفتن اصول را ممکن سازد؛ هم‌نوایی کافی برای شکل دادن به عقل عملی نیز ممکن است.

۲- در نظر گرفتن چنین مسأله‌ای ساده است که اگر فرد از لیز خوردن لذت می‌برد، او هرگز در ردیف رانندگانی که هر روزه رانندگی می‌کنند قرار نمی‌گیرد (اگر چه این امکان وجود دارد که راننده نمایشی ماهر شود). به طور مشابه، بدون حساسیت اخلاقی مشترک نسبت به آنچه پسندیده و یا قابل سرزنش است، فرد به انجام آنچه در اجتماع نامناسب است ادامه می‌دهد، عادات بدی را دنبال می‌کند و مبدل به فردی می‌شود که ارسطو آن را شخص غیر منصف می‌نامد.

۳- Synaptic Charges.

شکست‌ها درس می‌گیرد؟ آیا او درگیر تفکر مستقل در مورد احساسات خشنودی یا تأسف می‌شود؟ اگر تلقی ما از کسب مهارت‌ها صحیح است، دو دلیل وجود دارد که یک خبره نمی‌تواند به واسطه تفکر انتزاعی در مورد موقعیت‌ها، کنش‌ها و نتایج پیشین، عملکردهای آینده‌اش را اصلاح کند.

۱. اگر فرد به گونه‌ای مستقل فکر کند، احتمالاً ذهن او شیوه تجربه کردن آن نوع موقعیتی که همراه با یک کنش است را بهبود نخواهد بخشید. موقعیت گذشته احتمالاً بر حسب شیوه به لحاظ احساسی دستوری که به عامل درگیر نشان داده می‌شود، واکنشی به موقعیت جدید بوده است. بنابر این برای اصلاح واکنش گذشته، عامل مجبور است احساس خشنودی یا تأسف داشته باشد و گذشته را به عنوان امری قابل ستایش یا قابل سرزنش، مورد داوری قرار ندهد. لذا توانایی به یاد داشتن، با دخالت موقعیت اصلی صورت می‌گیرد، در حالی که اگر فرد یاد می‌گیرد که یک خبره اخلاقی شود، به لحاظ احساسی تجربه موفقیت یا شکست برای او مقتضی است.
۲. تفکر مستقل، نوعاً این پرسش فلسفی را به دنبال دارد: چه چیزی درباره کنش پیشین وجود دارد که آن را رضایت‌بخش یا قابل تأسف می‌سازد؟ این مسأله همانند مثال شطرنج‌باز ماهری است که تلاش می‌کند اصول تبیین نظری شطرنج را در خصوص اینکه چرا استاد شطرنج حرکت خاصی را انجام داده و چرا حرکت خود او ناموفق بوده است را دریابد. برای مثال، فرد ممکن است دریابد که در یک موقعیت اخلاقی، شخصی را به عنوان ابزار در نظر گرفته است و نه به عنوان هدف و احتمال بدهد که تخطی کردن از اصل «هرگز کسی را به عنوان ابزار مورد استفاده قرار نده»، علتی برای تأسف اوست. اما همان طور که در مورد شطرنج ملاحظه می‌شود، در موقعیت بعدی، وقتی فرد این اصل را به کار می‌گیرد، احتمال دارد بازی را ببازد یا در مورد کنش اخلاقی احساس تأسف کند. این امر به خاطر این نیست که پیدا کردن اصولی که منجر به کنش خبرگانه می‌شوند مشکل است. بلکه تا آنجا که هر کسی

می‌داند، چنین اشکال و اصولی وجود ندارند. این فرض بی‌اساس فیلسوفان از زمان سقراط است که می‌بایست نظریه بنیادینی برای حوزه مهارتی وجود داشته باشد. شکست نظام‌های خبرگی، مبتنی بر این فرض است که خبرگی به واسطه اصول و استنتاجاتی حاصل می‌شود که نمایانگر نبود چنین نظریه‌ای هستند^۱. همان طور که در مورد شطرنج ملاحظه کرده‌ایم، جستجوی اصول نه تنها بی‌نتیجه است، بلکه مانع پیشرفت‌های بعدی می‌شود.

از زمانی که فرد اصول را کنار می‌گذارد و تجربه کسب می‌کند، انتظار داریم که خبره اخلاق به طور غریزی و مناسبی، به هر موقعیت اخلاقی واکنش نشان دهد. همانند یک پدیدارشناس خوب که پایبند به حفظ پدیده است، ارسطو نیز به تجربه معمول روزمره پایبند است و پاسخ شهودی و بلاواسطه را دقیقاً به عنوان خصیصه یک فرد خبره در نظر می‌گیرد. او در «فیزیک»^۲ می‌گوید: «بلد بودن (تخته) فکر کردن نیست» (ترانس، ۱۹۰۹). دیویی (۱۹۶۰) وقتی بین بلد بودن و علم، که با موضوعات اخلاقی مناسبت دارد، تمایز برقرار می‌سازد، همین عقیده را تکرار می‌کند: «همان طور که ارسطو اشاره می‌کند... این تمایز خصیصه خوب و مجربی برای واکنش فوری به تأیید و نکوهش فراهم می‌سازد» (ص ۱۳۱). از این رو در این حوزه، حتی ارسطو نیز به واسطه عقل‌گرایی گمراه می‌شود. وقتی به حوزه اخلاقیات وارد می‌شویم، به نظر می‌رسد که او در مورد درک ساختار تأمل مرتکب اشتباهی فلسفی می‌شود. ساختاری که در آن فرد با همراهی نوعی نسخه ماهرانه، به راستی هدفی را انتخاب و تعقیب می‌کند. ارسطو در «اخلاق نیکوماخوس»^۳ (ترانس، ۱۹۰۹)، یادآور می‌شود که جهت درست عمل کردن یا با اعتدال عمل کردن، شخص «می‌بایست عملکردها

۱- تلاش برای شکل دادن به نظام‌های خبرگی مبتنی بر واکنش‌های خبرگانه نظیر داوری‌ها، جویا شدن اصول اساسی این داوری‌ها و به کار انداختن آنها در فعالیتی رایانه‌ای به صورت یک ماشین استنباط، شکست نظام‌های خبرگی مبتنی بر روش‌های اکتشافی پیشنهادی تخصصی در جهت دستیابی به خبرگی، این رهیافت را با تردید مواجه ساخته است. بنگرید به:

Dreyfus And Dreyfus, "Mind Over Machine", Free Press, 1988.

۲- "Physics".

۳- "Nicomachean Ethics".

را به خاطر خودشان انتخاب کند» (ص ۱۰۷). در اینجا انتخاب امری غیر عقل‌گرایانه است که به واسطه انتخاب کردن یک چیز و نه چیز دیگر، نوعی پاسخ معنادار به موقعیت است. اما این مسأله که کنش می‌بایست به خاطر خود آن انجام شود، به قوت خود باقی است. بنا به نظر ارسطو، می‌بایست چیزی وجود داشته باشد که عامل برای به دست آوردن آن تلاش کند. این امر شبیه این گفته است که تحسین و سرزنش شطرنج‌بازان و رانندگان خوب، نباید به خاطر آن چیزی باشد که تلاش می‌کنند انجام دهند. اما همان طور که دیده‌ایم، این احتمال می‌رود که هیچ مضمون عمدی‌ای وجود نداشته باشد که آن جنبه‌هایی را که ما به داوری در مورد یک کنش می‌پردازیم، تعیین کند. برای مثال می‌توان گفت اگر شخص شجاع است، به واسطه بررسی نیات او نیست بلکه تنها به واسطه بررسی واکنش‌های خودانگیزه او در بسیاری موقعیت‌های متفاوت است.

در بیشتر زمینه‌ها، ارسطو به عنوان کسی تلقی می‌شود که این مسأله را فهمیده است. اما به نظر می‌رسد بسیاری از مفسرین با تأکید بر عقل‌گرایی ارسطو، از چنین تلقی‌ای دست کشیده‌اند. برای مثال، السدر مک‌اینتایر^۱ (۱۹۸۱) که در پی ارائه تفسیری درست از ارسطوست، بیان می‌کند که بنا به نظر ارسطو «انسان‌های واقعاً با فضیلت... بر مبنای قضاوتی درست و عقلانی عمل می‌کنند». (ص ۱۴۰).

در حقیقت، در تلقی مک‌اینتایر از زندگی با فضیلت، عامل اخلاقی به مجری ماهر تقلیل می‌یابد که به گونه‌ای حساب شده از بین دستورات و قواعد، دست به انتخاب می‌زند: «در عقل عملی، تملک [درکی کارآمد از سنتی که فرد به آن تعلق دارد]... به توانایی برای قضاوتی برمی‌گردد که عامل در مقوله بلد بودن برای انتخاب از میان تعداد زیادی دستورات مرتبط و چگونگی به کارگیری آنها در موقعیت‌های خاص، از آن برخوردار است» (صص ۱۷۵-۱۷۶).

یاحتمل مک‌اینتایر (۱۹۸۱: ۱۷۵-۱۷۶) این دیدگاه را می‌پذیرد که به نظر می‌رسد دیدگاه نو ارسطویی او را مشخص می‌سازد. زیرا او ماهیت مهارت‌های شهودی^۲ را درک نکرده است.

۱- Alasdair Macintyre.

۲- Intuitive Skills.

این امر ممکن است تفاوتی با توصیف مک‌این‌تایر در مورد بازی شطرنج نداشته باشد، چیزی که او آن را به عنوان معیار نوع کاملاً ویژه‌ای از مهارت تحلیلی در نظر می‌گیرد. ما تاکنون فقط خبرگی اخلاقی شهودی روزمره را نشان داده‌ایم که ارسطو آن را به صورتی می‌دید که به واسطه نوعی عمل روزمره که «خیر» را پدید می‌آورد، شکل می‌یابد. مسأله‌ای که فیلسوفان از ارسطو تا مندل باوم^۱ و مک‌این‌تایر آن را نادیده گرفته‌اند و اگر هم آن را تشخیص داده‌اند، با تلقی آن به عنوان مضمونی ذهنی که در تفکر یافته می‌شود، آن را تحریف کرده‌اند. اما بسیار اشتباه خواهد بود که با موفقیت دستورالعمل خودانگیزخته خیلی از خود بیخود شویم به گونه‌ای که جایگاه مهم داوری متفکرانه را انکار کنیم. درست اندیشیدن نیمی از آن چیزی است که پدیدارشناسی مجبور است به مطالعه خبرگی اخلاقی کمک کند. نمی‌توان از شمول بی‌خویشنی^۲ و رفتاری که موقعیتی را هدایت می‌کند این طور نتیجه گرفت که تأمل همیشه مخرب است و همیشه عملکردهای نامناسبی را شکل می‌دهد. تفکر همراه لا خبرگی از شهود پایین‌تر نیست بلکه نوعی فعالیت ذهنی خودبسند^۳ است که می‌تواند شهود را کنار زند.

تلقی عقل‌گرایانه از شناخت خودبسند ناتوان از این است که تفکر پیچیده یک خبره شهودی را که مواجه با موقعیتی شناخته شده و مسأله‌مند است از تفکر مستقل فرد خبره‌ای که مواجه با موقعیت جدیدی است که در آن هیچ شهودی ندارد و در بهترین حالت می‌تواند به اصول انتزاعی روی آورد، تشخیص دهد. مسأله‌ای که یک استاد شطرنج با آن مواجه می‌شود دقیقاً شبیه مسأله‌ای نیست که در یک بازی معمولی پیش می‌آید و به کاربرد تحلیل تقلیل داده می‌شود. به همین صورت، وقتی یک خبره اخلاقی با مواردی مواجه می‌شود که حیات‌بخش اخلاقیات هستند، ممکن است مجبور باشد به اصول اخلاقی اتکا کند. اما از آنجا که اصول قادر نیستند رفتار خبرگانه را برای مجری ماهر ایجاد کنند، اگر اتکا به آنها واکنش‌های نازلی را برانگیزاند نایستی تعجب کرد. نتیجه تصمیمات لزوماً ناقص هستند زیرا آنها به واسطه تجربه نتایج متنوعی از واکنش‌های شهودی به موقعیت‌های پراحساس و

۱- Mandel Baum.

۲- Egoless.

۳- Self-Sufficient.

یادگیری‌ای که ناشی از خشنودی و تأسف بعدی است، اصلاح نشده‌اند. بنابر این در موقعیت‌های شناخته شده اما مسأله‌مند، به جای فاصله گرفتن و به کار گرفتن اصول انتزاعی، فرد خبره دربارهٔ مناسبت شهودهایش فکر می‌کند. عموم این امر را به عنوان شکلی از تفکر در نظر می‌گیرند و دربارهٔ جانبداری از فهم شهودی کمتر بحث شده است، احتمالاً به این خاطر که تفکر مستقل و مبتنی بر اصول غالباً به اشتباه به عنوان تنها جایگزین شهود در نظر گرفته می‌شود. اجازه دهید بار دیگر به بحث پدیدار بازگردیم.

برخی مواقع (و نه همیشه)، یک تصمیم‌گیرنده شهودی خودش را بین دو تصمیم کاملاً اجتناب‌ناپذیر می‌یابد. احتمالاً این مسأله هنگامی اتفاق می‌افتد که موقعیت کنونی نزدیک مرز بین دو نوع موقعیت قابل تشخیص قرار دارد که هر یک می‌تواند با کنش فرد همبسته شود. گاهی فرد می‌تواند بین این کنش‌ها سازگاری ایجاد کند، اما غالباً آنها ناسازگار هستند. تنها یک فهم اصلاح شده از موقعیت قادر به شکستن این پیوند است. بنابر این تصمیم‌گیرنده اگر امکان داشته باشد تصمیم خود را به تعویق می‌اندازد و اطلاعات بیشتری را جستجو می‌کند. اگر تصمیم‌گیرنده‌ای زمان در اختیار داشته باشد، تصمیم خود را به تعویق خواهد انداخت تا زمانیکه چیزی یاد بگیرد و کنشی که به لحاظ شهودی گریزناپذیر است را از خود نشان دهد. همان طور که دیویی (۱۹۶۰) اشاره می‌کند: «تنها راه خروج از [پیچیدگی]، آزمایش، پژوهش و زیر و رو کردن چیزها در ذهن است تا چیزی پدیدار شود. احتمالاً پس از هیجان ذهنی طولانی است که یک فرد می‌تواند مستقیماً واکنش نشان دهد» (صص ۱۳۱-۱۳۲).

حتی وقتی یک تصمیم شهودی بدیهی به نظر می‌رسد، ممکن است بهترین تصمیم نباشد. دیویی این گونه اظهار می‌دارد: «یک فرد خبره، در کارهایش با برنامه عمل می‌کند و ارزیابی فوری‌اش در زندگی روزمره به واسطهٔ عادت‌هایی که ناخودآگاهانه شکل گرفته‌اند، تعیین می‌شود. از این رو، «شهودهای» خودانگیختهٔ ارزشی، می‌بایست موضوعی پذیرفتنی برای اصلاح شوند تا به واسطهٔ مشاهدهٔ شخصی در مورد پیامدها و مسائل مقطعی کیفیت و حوزه‌شان، تأیید و تجدیدنظر شوند» (ص ۱۳۲).

وقتی فرد عمیقاً درگیر شد، موقعیتی را از یک منظر می‌نگرد. او عناصر معین را به صورت عناصر اصلی در نظر می‌گیرد و دربارهٔ انتظارات معینی تأمل می‌کند. همان طور که موقعیت

شکل می‌گیرد، عناصر ممکن است اهمیت خود را به دست آورده یا از دست بدهند؛ و در همان حال که این اهمیت‌ها بسط پیدا می‌کنند، موقعیت درک شده تغییر می‌کند. در نهایت، تصمیم‌گیرنده به وضوح مسأله را درک می‌کند و آنچه را می‌بایست انجام شود در نظر می‌گیرد. دید روشن، نتیجه زنجیره طولانی رخدادهاست و هر رخدادی به تدریج فهم او را اصلاح می‌کند. اگر هر رخداد در این زنجیره تا حدودی به گونه‌ای متفاوت نمود یافته است، رخدادهای بعدی نیز به گونه‌ای متفاوت دیده خواهند شد و یک زنجیره کلی از تفسیر، که منجر به یک تصمیم به وضوح متفاوت می‌شود، ممکن است پیش آید. به این دو دلیل، دو فرد خبره و لو اینکه زمینه مشترکی داشته باشند، به خاطر برخی تجربیات متفاوت به ظاهر بی‌اهمیت، به نتایج کاملاً متفاوتی می‌رسند. اگر چه در مورد مدل‌مان، توافق به هیچ وجه نتیجه ضروری تفکر خبرگانه نیست، عدم توافق نشان می‌دهد که بحث آینده امکان دارد درست باشد.

تصمیم‌گیرنده شهودی با آگاهی از این امر که درک روشن کنونی‌اش ممکن است نتیجه زنجیره‌ای از منظرها با چندین رابطه نامعلوم باشد و لذا خطرات نگرش تک‌بعدی را پنهان سازد، عاقلانه تلاش می‌کند که فهم کنونی‌اش را کنار گذارد. بنابر این او خواهد کوشید دوباره زنجیره رخدادهایی را تجربه کند که به او اجازه داده‌اند روشی را در پیش گیرد و در هر مرحله، او به عناصری توجه خواهد کرد که اگر تفسیر شهودی جایگزین وجود داشته باشد، اساساً برای بررسی موقعیت، مهم تلقی نمی‌شوند. اگر فهم کنونی نتواند به این طریق تغییر کند، تصمیم‌گیرنده عاقل وارد بحث با کسانی می‌شود که به نتایج متفاوتی رسیده‌اند. هر فردی روایتی را شرح خواهد داد که منجر به بررسی موقعیت کنونی در روش او می‌گردد و بنابر این واکنش‌های او را ایجاب می‌کند. هر کس تلاش می‌کند که چیزهایی را در روش دیگری بیابد. این امر منجر به تغییراتی در ذهن او می‌شود و در نهایت با آنها موافقت می‌کند. اما از آنجا که خبرگان مختلف تجربیات متفاوتی در گذشته دارند، هیچ دلیلی وجود ندارد که چرا آنها نهایتاً می‌بایست به توافق برسند. ادعایی که اغلب برای جهانشمولیت طرح می‌شود این است که با در نظر گرفتن اینکه زندگی اخلاقی مشترک^۱، خبرگی آنها را تعیین

۱- Shared Sittlichkeit؛ واژه‌ای آلمانی که به معنای زندگی اخلاقی است.

می‌کند، دو فرد خیره حتی هنگامی که با هم توافقی ندارند، می‌بایست قادر باشند تصمیمات یکدیگر را بفهمند و درک کنند. این مسأله تا آنجایی است که داوری‌های اخلاقی خبرگانه، لازم است که بی‌طرفانه و عام باشند.

۳. مناسبت کنونی

اما فرد ممکن است پرسد خوب که چه؟ در واقع نسخه اخلاقی خودانگیخته و قابل فهم امکان دارد که اتفاق افتد، اما چرا تحلیل فلسفی ما در جایی آغاز نمی‌شود که سنت همیشه آغاز شده است؟-جایی که چیز جالبی برای توصیف وجود دارد، یعنی داوری‌های اخلاقیاتی، ادعاهای معتبر و توجیه. هنوز، قبل از نادیده گرفتن نسخه اخلاقی روزمره به شکلی که به لحاظ فلسفی بی‌ربط است، می‌بایست به خاطر داشته باشیم که دستیابی به روایت درست درباره کنش و ذهن، برای ادعاهای رشته جدیدی که علم‌شناختی نامیده می‌شود، پیامدهای زیادی دارد. شناخت‌گرایان توجه به مواردی نظیر بازنمایی‌ها، قواعد، استدلال و حل مسأله را نادیده می‌گیرند اما سطح اساسی‌تری از نسخه اخلاقی را پیش‌فرض می‌گیرند و این نادیده گرفتن منجر به آن چیزی شده است که بیشتر محققان آن را به عنوان انحطاط برنامه پژوهشی شناخت‌گرایان در نظر می‌گیرند (دریفوس و دریفوس، ۱۹۸۸). بنابر این چنین مسأله‌ای ما را وامی‌دارد که این سؤال را طرح سازیم: آیا نادیده گرفتن خبرگی اخلاقی به طور برابر ملازمت‌های عملی مهمی دارد؟

ما معتقدیم که دارد. پدیدارشناسی خبرگی به ما اجازه می‌دهد که جهاتی را در بحث مهمی که امروزه مطرح است پی‌گیریم. بحث بر ملازمت اخلاقی مدل‌شناختی لاورنس کهلبرگ^۱ (مورفی و گیلیگان،^۲ ۱۹۸۰) در مورد رشد اخلاقی، متمرکز است. کهلبرگ معتقد است که رشد توانایی داوری اخلاقی الگوی ثابتی دارد. او سه سطح را مشخص می‌کند:

۱. سطح پیشاقراردادی^۳ که در این سطح فرد تلاش می‌کند نیازهایش را برطرف سازد و از مجازات دوری ورزد؛

۱- Lawcenc Kohlberg.

۲- Murphy & Gilligan.

۳- Preconventional.

۲. سطح قراردادی^۱ که دو مرحله دارد. در مرحله اول فرد با تصورات قالبی رفتار اکثریت هم‌نوا می‌شود و در مرحله دوم قواعد ثابتی را دنبال می‌کند و در پی حفظ نظم اجتماعی خاصی است؛

۳. سطح پس‌قراردادی^۲ و مبتنی بر اصول اخلاقی، بالاترین مرحله این سطح بالاتر بدین صورت توصیف می‌شود: «با توجه به آنچه درست است، مرحله شش توسط اصول اخلاقی عام هدایت می‌شود... این اصول صرفاً ارزش‌هایی نیستند که مشخص می‌شوند، بلکه همچنین اصولی هستند که برای شکل دادن به تصمیمات خاص به کار می‌روند» (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰: ۴۱۲).

یورگن هابرماس (۱۹۹۰ و ۱۹۹۰-۱۹۸۹ و ۱۹۸۲)، با اضافه کردن مرحله هفتمی، یافته‌های کهلبرگ را پی گرفته و آنها را بر مبنای اخلاق گفت‌وگو، اصلاح کرده است. این مرحله هفتم به این صورت است که کنش بر مبنای اصول رویه‌ای عامی است که رسیدن به نوعی توافق عقلانی از طریق گفتگو را ممکن می‌سازد.

چارلز تیلور (۱۹۸۹) اشاره می‌کند که از نظر هابرماس «اخلاقیات»، نوع خاصی از استدلال را تعریف می‌کند که در اصل به شیوه‌های نامعلومی تقدم دارد (ص ۸۸). چنین فرض می‌شود که مراحل رشدی کهلبرگ (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰) این تقدم را تبیین می‌کنند؛ آنها نوعی پشتوانه تجربی برای این ادعای هابرماس فراهم می‌سازند که استدلال اخلاقی مستقل، جدای از شهود اخلاقی^۳ شکل می‌گیرد و نسبت به آن تقدم دارد. همان‌طور که هابرماس (زیر چاپ) توضیح می‌دهد: «مراحل داوری اخلاقی، سلسله مراتبی را شکل می‌دهد که در آن ساختارهای شناختی مرحله بالاتر به شکل دیالکتیکی، مرحله پایین‌تر را «انحلال»^۴ می‌کند» (ص ۱۶۲). هابرماس (۱۹۸۲)، کار کهلبرگ را به عنوان شاهدی بر این مسأله در نظر می‌گیرد که آگاهی اخلاقیاتی با مهارت اخلاقی آغاز می‌شود، اما بالاترین مراحل آگاهی اخلاقی

۱- Conventional.

۲- Postconventional.

۳- Ethical Intuition.

۴- Sublate.

مستلزم تمایل و توانایی برای «توجه به پرسش‌های اخلاقیاتی از منظر فرضیه‌ای [احتمالی] و بی‌طرفانه است» (هابرماس، ۱۹۸۲، ص ۲۵۳). بنابر این از نظر هابرماس (زیر چاپ)، اهمیت کار کهلبرگ در این است که نوعی پشتوانه تجربی برای تأیید دیدگاه به طور مشخص کانتی او فراهم می‌سازد که بر اساس آن، بالاترین سطح بلوغ اخلاقی عبارتست از داوری کنش‌ها بر مبنای اصول انتزاعی و عام. هابرماس (زیر چاپ) بیان می‌کند که «مرجع هنجارمند مسیر رشدی که کهلبرگ تحلیل می‌کند، نوعی اخلاقیات اصولی است که در آن می‌توان اشکال اصلی اخلاق گفتمانی را تشخیص داد» (ص ۱۵۰).

داستان برای هابرماس چنین ادامه می‌یابد که اخلاقیات اروپای غربی در مورد عدالت انتزاعی، به لحاظ توسعه‌ای نسبت به هر فرهنگی که فاقد اصول عام است برتری دارد. علاوه بر این، وقتی مقیاس رشدی کهلبرگ (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰) در مورد داوری‌های اخلاقی مردان و زنان جوان مورد آزمون تجربی قرار می‌گیرد، مشخص می‌شود که مردان عموماً به لحاظ اخلاقی بالغ‌تر از زنان هستند.

کارول گیلیگان (۱۹۸۲)، در کتاب خود یعنی «*با صدایی متفاوت*»^۱ این نتیجه دوم را زیر سؤال می‌برد و مدعی است که داده‌های این آزمون با نوعی سوگیری مردانه همراه است. او اعتراض خود را بر مبنای تحلیلش از واکنش‌هایی که به دوراهی‌های اخلاقی در مطالعات کهلبرگ صورت گرفته، قرار می‌دهد. او چنین توضیح می‌دهد: «دوراهی زیر یکی از چندین دوراهی‌ای است که کهلبرگ با نشان دادن تضاد بین هنجارهای اخلاقی و توضیح منطقی راه‌حل آن، برای سنجش رشد اخلاقی در بزرگسالی طرح کرد... فردی به نام هاینز^۲ به این مسأله توجه دارد که آیا برای نجات جان همسرش، باید دارویی را که توان خرید آن را ندارد بدزدد یا نه. توصیف دوراهی با این پرسش ادامه می‌یابد که «آیا هاینز باید دارو را بدزدد؟» (ص ۲۷)».

کهلبرگ (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰) دریافت که مردی که به لحاظ اخلاقی به بلوغ رسیده (یعنی کسی که به مرحله ۶ دست یافته است)، به این پرسش این گونه پاسخ می‌دهد

۱- In A Different Voice.

۲- Heinz.

که هاینز باید دارو را بدزدد؛ زیرا حق حیات اساسی‌تر از حق مالکیت خصوصی است. اما به نظر می‌رسد زنان قادر نیستند این دوراهی را به گونه‌ای منطقی و سنجیده حل کنند. در اینجا تحلیل گیلیگان (۱۹۸۲) را از یک نمونه موردی ذکر می‌کنیم: «درک دوراهی نه یک مسأله ریاضی بلکه روایتی است از روابط که در سراسر زمان گسترش می‌یابد. امی^۱ نیاز بی‌وقفه زن به شوهرش و علاقه زیاد شوهر به زنش و تلاش برای واکنش به نیاز داروفروش به روشی که موجب حفظ ارتباط با او شود را در نظر می‌آورد... ملاحظه می‌شود که از این منظر، درک او از اخلاقیات به صورتی که از «بازشناسی»^۲ رابطه ناشی می‌شود، «عقیده»^۳ او به ارتباط به عنوان شیوه حل تضاد و «یقین»^۴ او که راه حل دوراهی از «بازنمایی»^۵ گریزناپذیر آن نتیجه می‌شود، به نظر می‌رسد به هیچ وجه ساده‌لوحانه یا «به لحاظ شناختی» ناپخته نیست.»^۶ [تأکیدات از ماست] صص ۳۰-۲۷).

اولین نکته‌ای که در پاسخ به این مشاهدات جالب ملاحظه می‌شود این است که بسیاری از زنان برای واکنش‌های اخلاقی‌شان «قادر نیستند که دلیلی بیان کنند یا آن را توضیح دهند» (گیلیگان، ۱۹۸۲: ۴۹)؛ آنها در موقعیت درگیر می‌شوند و به شهودشان اعتماد می‌کنند. از سوی دیگر، بسیاری از مردان وقتی با یک مسأله اخلاقی مواجه می‌شوند، می‌کوشند که به عقب برگردند و اصولشان را به عنوان روش تصمیم‌گیری در مورد آنچه باید انجام گیرد، تبیین کنند. از این رو همان‌طور که دیده‌ایم، اصول هرگز نمی‌توانند به واسطه حل کردن و بررسی نتیجه شمار زیادی از موقعیت‌های انضمامی، بلد بودن کسب خبرگی را موجب شوند. لذا وقتی با یک دوراهی مواجهیم، فرد خبره در پی جستجوی اصول بر نمی‌آید بلکه بیشتر در این مورد تأمل می‌کند و تلاش می‌کند که از طریق کسب اطلاعات بیشتر، شهودهای

۱- Amy.

۲- Recognition.

۳- Belief.

۴- Conviction.

۵- Representation.

۶ - اصطلاح «به لحاظ شناختی» را که به صورت برجسته نشان داده‌ایم، می‌بایست ما را بر حذر دارد که به رغم نقد گیلیگان (۱۹۸۶ و ۱۹۸۲)، ممکن است فرضیات اساسی پژوهش کهلبرگ را در خود جمع کرده باشد.

خودانگیخته‌اش را شدت بخشد تا بتواند تصمیم مشخصی بگیرد. گیلیگان (۱۹۸۲) پدیده مشابهی را در «تأملات» افراد حاضر در پژوهش خویش در می‌یابد: «گرایش زنان به بازسازی دوره‌های فرضیه‌ای بر حسب واقعیت، جستجوی دوباره یا فراهم آوردن اطلاعات مفقود درباره ماهیت افراد و جاهایی که آنها زندگی می‌کنند، داوری‌های آنان را خارج از نظم سلسله مراتبی اصول و رویه‌های رسمی تصمیم‌گیری، تغییر می‌دهد» (صص ۱۰۱-۱۰۰).

اما گیلیگان (۱۹۸۲) در یافته‌های خود آنچه را رادیکال و فریبنده است تضعیف می‌کند. آن هنگام که او راه‌حل‌های افراد مورد مطالعه‌اش را برای مسائل جستجو می‌کند و سعی در کمک به آنها دارد تا اصولی را که این راه‌حل‌ها را تعیین می‌کنند، تبیین کنند. او می‌گوید «داوری اخلاقی‌امی در این عقیده خلاصه می‌شود که اگر فردی چیزی دارد که زندگی افراد دیگری را نجات می‌دهد، بنابر این درست نیست که او آن چیز را از آنها دریغ کند» (ص ۲۸).

از این رو اگر پدیدارشناسی نسخه‌های ماهرانه‌ای که ما نشان داده‌ایم درست است، اصول و نظریات فقط برای مراحل اولیه یادگیری مناسبند؛ هیچ اصل یا نظریه‌ای وجود ندارد که موجب یک واکنش اخلاقی خبرگانه شود و بالاتر از آن اصل یا نظریه‌ای قرار گیرد که در شطرنج وجود دارد و حرکت استادانه‌ای را تبیین می‌کند. همان طور که در مورد شطرنج ملاحظه شد، مشخص است که هیچ روشی وجود ندارد که به موجب آن عنوان شود که شهود فرد به هنگام توضیح یک وضعیت، مرحله مهمی در کسب خبرگی است.

همان طور که انتظار داریم، پاسخ شهودی افراد شرکت‌کننده در پژوهش گیلیگان (۱۹۸۲) به پرسش‌های فلسفی مرتبط با اصول، کنش‌های آنها را با این همانگویی‌ها و چیزهای پیش پا افتاده توجیه می‌کند. (یعنی آنها می‌کوشند که به چنین شیوه‌ای عمل کنند به طوری که جهان را به جای بهتری برای زندگی تبدیل کنند). آنها ممکن است بگویند که بالاترین اصل اخلاقی‌شان برای انجام چیزی خیر است. اگر گیلیگان تلاش نکرده است که این دسته از افراد شهودی را ترغیب کند تا اصولشان را برای بررسی مسائل صورتبندی کنند، اما بیشتر این مسأله را بررسی کرده است که چگونه آنها غالباً مسائلی دارند و چگونه وقتی دارند کاری انجام می‌دهند، درباره مهارت اخلاقی خودانگیخته‌شان تأمل می‌کنند. امکان دارد که او شاهدهی برای این مدعا پیدا کرده باشد که بلوغ اخلاقی منجر به مسائل کمتری می‌شود و

وقتی مسائل پدیدار شدند، فرد را قادر می‌سازد که بدون اینکه از موقعیت انضمامی جدا شود عمل کند و در نتیجه، این بلوغ، شهود اخلاقی او را حفظ کند.

دومین و مهمترین نکته مورد توجه این است که گیلیگان (۱۹۸۶) به درستی در واکنش‌های امی به دوراهی‌ای هاینز، در مقایسه با عمل بر مبنای اصول عام، نوعی رویکرد متفاوت به زندگی اخلاقی را کشف می‌کند. این همان ندای متفاوتی است که او مایل به شنیدن آن است و آن را در کتابش بسط می‌دهد. در پاسخ به انتقاداتی که از او به عمل آمده، تصریح می‌کند که نکته اصلی کتابش این نیست که دو ندای مذکور جنسیتی می‌شوند: «عنوان کتاب من قابل تأمل است و چنین خوانده می‌شود، یعنی «با صدایی متفاوت» و نه «با صدایی زنانه» ... من به خواننده هشدار می‌دهم که این ارتباط مطلق نیست و تقابل بین ندهای مرد و زن در اینجا برای مشخص ساختن تمایز بین دو شیوه تفکر است ... نه اینکه نوعی عمومیت درباره جنس دیگر را نشان دهد» (ص ۳۷).

او دوصدا را این گونه می‌یابد: «منظورهای عدالت^۱ و مراقبه^۲» (ص ۳۳۰).^۳ بر اساس یک توصیف، انسانی خوب بودن مستلزم داشتن اصول اخلاقی است و بر اساس توصیف دیگر، مستلزم نداشتن اصول اخلاقی است (یعنی بدون اصول اخلاقی بودن).

اگر چه گیلیگان (۱۹۸۶) این نکته را مشخص نمی‌کند، اما باید برای فلاسفه روشن شود که ما سنت عدالت را از یونان به ویژه سقراط و افلاطون به ارث برده‌ایم. چنین فرض می‌شود که هر دو موقعیت می‌توانند در ملاحظات اخلاقی مناسب، یکسان باشند و مستلزم اصولی‌اند که انواع مشابهی از موقعیت را به طرق یکسانی تلقی کنند. بنا بر این با کانت، اصل قابلیت جهانشمولی مشخص‌کننده اخلاق می‌شود. همه ما وقتی در پی این هستیم که بی‌طرف باشیم و وقتی از ما خواسته می‌شود که آنچه را انجام می‌دهیم به عنوان کاری درست توجیه کنیم نه اینکه صرفاً آن چیزی را انجام دهیم که در جامعه‌مان اتفاق می‌افتد، احساس می‌کنیم که به این موقعیت فلسفی کشش داریم. علاوه بر این، ما اصول جهانشمولی را جستجو می‌کنیم که

۱- Justic.

۲- Care.

۳- در حقیقت، جهت شهود اولیه‌ای که دو ندای موجود (حداقل در فرهنگ ما) جنسیتی می‌شوند، بنگرید:

Nietzsche (Habermas, 1982, 1989-1990, 1990) In Human All Too Human.

عدالت و انصاف را به عنوان پایه تصمیمات سیاسی و اجتماعی مان تضمین کنند. صدای دیگر حامل پیام نخستین مسیحیت است که سن پل به آن اشاره می‌کند «قانون رضایت‌بخش می‌شود»، به طوری که در آینده برای هر موقعیت باید با عشق به آن واکنش نشان دهیم. طرفداران این دیدگاه درک می‌کنند که هیچ دو موقعیتی و هیچ دو فردی دقیقاً مشابه هم نیستند. حتی یک فرد تنها، دائماً در حال تغییر است. زیرا در همان حال که تجربه کسب می‌کند، واکنش او دائماً تحول یافته‌تر می‌شود. بنابراین، هیچ پاسخی نهایی برای واکنش مناسب به موقعیتی خاص، وجود ندارد. از آنجا که دو موقعیت یکسان، به لحاظ انتزاعی واکنش‌های متفاوتی به دنبال دارند، رفتار در پیش گرفته شده از نگاه فیلسوف عین بی‌عدالتی است اما از نگاه فرد مسیحی، این رفتار همانند شفقت و بخشش جلوه می‌نماید. وقتی به طور شهودی به نیازهای آنهایی که در اطراف ما هستند پاسخ می‌دهیم، احساس می‌کنیم که به طرف این نگاه دومی (مسیحی) کشیده می‌شویم.

اما مشخص ساختن این نکته مهم است-کاری که گیلیگان (۱۹۸۶) نکرده است-که منظر مراقبه موجب هیچ روش خاصی برای عمل نمی‌شود-برای مثال اینکه فرد می‌بایست روابط انسانی صمیمی را در پیش گیرد. فرامین مسیحی برای عشق به همسایه، مشخص نمی‌سازد که چگونه این عشق باید ابراز شود. عملی که بر طبق این فرمان انجام می‌شود، در خالص‌ترین شکل آن، معمولاً دوست داشتن نیست-این عمل به طور خودانگیخته بر مبنای تقاضاهای موقعیت انجام می‌شود. همان طور که دیده‌ایم، حتی اگر دو موقعیت از هر لحاظ یکسان باشند، دو تجربه اخلاقی با پیشینه تاریخی متفاوت، لزوماً به گونه‌ای یکسان به این موقعیت‌ها واکنش نشان نخواهند داد. هر فردی صرفاً باید پاسخ دهد و نیز به هر موقعیت منحصر به فردی فقط با تجربه شهودی که راهنمای اوست، واکنش نشان دهد. هایدگر (۱۹۶۲: ۳۴۶)، این مهارت اخلاقی را در تعبيرش در مورد مراقبه اصیل به عنوان پاسخی به موقعیت منحصر به فرد (که در برابر موقعیت عام قرار دارد) در نظر می‌گیرد.

پاسخ به موقعیت عام هنگامی صورت می‌گیرد که فرد دستورات اخلاقی را دنبال می‌کند و واکنش قابل قبول استادانه‌ای را بروز می‌دهد. این مطابق با مرحله آخر سطح قراردادی کهلبرگ (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰) است. از نظر کهلبرگ و هابرماس (۱۹۹۰ و ۱۹۸۹-۱۹۹۰)

و ۱۹۸۲)، در سطح بعدی، یاد گیرنده در پی توجیه اصولی است. اما در مدل ما، رسیدن به سطح پس‌اقراردادی برابر خواهد بود با عمل کردن به همراه مراقبه اصیل. وقتی فردی در زندگی اخلاقی^۱ به مهارت دست می‌یابد، دیگر نمی‌کوشد آنچه را به طور معمول انجام می‌دهد دنبال کند، بلکه بیشتر از درون اندوخته تجربی فرهنگ پاسخ می‌دهد. این امر مستلزم داشتن تجربه کافی برای دنبال نکردن قواعد و دستوراتی است که تعیین‌کننده آن چیزی هستند که هر فردی می‌بایست انجام دهد و در عوض بر مبنای شهودی عمل کند که ناشی از زندگی‌ای است که در آن توانایی و احساس برخاسته از تجربه رضایت‌خاطر و افسوس در موقعیت‌های مشابه، یاد گرفته می‌شود. مراقبه اصیل در این معنا برای تحیر^۲ و عقل عملی^۳ مشترک است.

این مسأله به بحث بالا که پخته‌تر است بازمی‌گردد (یعنی عمل بر مبنای داوری‌های عقلانی در مورد درستی یا به لحاظ شهودی انجام آنچه فرهنگ آن را خوب می‌داند). از یک سو، ما مرحله ششم کهلبرگ (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰) و مرحله هفتم هابرماس (۱۹۹۰، ۱۹۹۰-۱۹۸۲) را داریم که هر دو بلوغ اخلاقی را بر حسب توانایی برای جدایی فرد از موقعیت اخلاقی انضمامی و عمل بر مبنای اصول اخلاقی عام و انتزاعی تعریف می‌کنند. از سوی دیگر، ما نظرات جان مورفی و گیلیگان (۱۹۸۰) را داریم که به پیروی از پری (۱۹۶۸)، نقل شده در (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰) «گذر به بلوغ را به عنوان تغییری از محیط اخلاقی به اخلاقیات، از صوری به وجودی» می‌دانند (ص ۷۹). بر اساس این دیدگاه، سوژه بالغ، نسبی‌گرایی زمینه‌ای را می‌پذیرد (ص ۷۹). مورفی و گیلیگان این موضوع را چنین بیان می‌کنند: «افرادی وجود دارند که در تفکر منطقی‌شان کاملاً رسمی هستند و در داوری‌های اخلاقی بسیار اصولی عمل می‌کنند؛ و از این رو... در فهم اخلاقی کاملاً بالغ نیستند. بر عکس، آن دسته از افرادی که فکر می‌کنند نسبی‌گراتر هستند (در معنای آمادگی پذیرش خصلت زمینه‌ای داوری‌های اخلاقی و دوراهی‌های اخلاقی)، غالباً نمی‌توانند به بالاترین مرحله مورد نظر کهلبرگ دست یابند. در عوض، نسبی‌بودن تفکر آنها به جای اینکه نوعی

۱- Sittlichkeit.

۲- Agape.

۳- Phronesis.

پیشرفت رو به جلو باشد به طور کامل به عنوان بازگشت به عقب یا مغلطه اخلاقی دانسته می‌شود.^۱ (ص ۸۰).

هابرماس (زیر چاپ) مشخص می‌کند که «بحثی که گیلیگان مطرح می‌کند به مسائلی توجه دارد که در زبان سنت فلسفی، به رابطه اخلاقیات با زندگی اخلاقی مربوط می‌شود» (ص ۲۲۳). البته او به این مدعا ادامه می‌دهد که به لحاظ رشدی، اخلاقیات عقلانی نسبت به زندگی اخلاقی برتری دارد.

استدلال او دو مرحله دارد:

۱. او تلاش می‌کند که حرکت از سطح قراردادی به سطح پساقاردادی را توصیف کند، آن هم به شیوه‌ای که نشان می‌دهد حرکت به سوی نسبی‌گرایی زمینه‌ای، نوعی بازگشت به عقب است.

۲. او می‌کوشد آنچه را در زمینه‌گرایی گیلیگان (۱۹۸۶) معتبر می‌یابد، درون چارچوب کهلبی‌گرایی اصلاح شده‌اش ادغام کند. روشن است که هر دو مرحله مذکور را در پرتو پدیدارشناسی کسب مهارت بررسی کنیم.

هابرماس (زیر چاپ) تأکید می‌کند که در همان حال که فرد بزرگسال از عمل بر مبنای تصورات قالبی قراردادی فراتر می‌رود: «وظیفه او این است که بین شهودهای اخلاقی ناساگاز که به تعیین دانش و کنش‌های بازاندیشانه روزمره او تداوم می‌بخشند، سازگاری ایجاد کند و بصیرتش را درون ماهیت غیر واقعی این آگاهی اخلاقی قراردادی که تأمل او آن را مورد تردید قرار داده است اما همچنان در زندگی روزمره به کار می‌آید؛ ادغام کند»^۲ (صص ۲۳۷-۲۳۶).

در همان حالی که فرد بزرگسال از قواعد و دستورات اخلاقی محدود و سفت و سخت فراتر می‌رود، به جستجوی اصول اخلاقی‌ای می‌پردازد که جایگزین قواعدی شوند که او در ابتدای زندگی آنها را درونی کرده است.

۱ - بار دیگر اصطلاحات شناخت‌گرایانه را یادآور می‌شویم یعنی تفکر، داوری و دوراهی‌ها.

۲ - از نظر هابرماس (۱۹۹۰-۱۹۹۰-۱۹۸۹، ۱۹۸۲)، رفتار شهودی غیر تأملی مبتنی بر بلد بودن به معنای پاسخ‌های اتوماتیک وابسته به قواعد ناشی از رفتار پذیرفته شده است تا کنش‌های مستدل تأمل‌آمیز، چنین «شهودی» نبایست با رفتار یا خبرگی‌های شهودی غیر تأملی که در مرحله ۵ مدل کسب مهارت توصیف شدند، اشتباه شود.

از نظر هابرماس (۱۹۸۹-۱۹۹۰)، [به پیروی از کهلبرگ]، اصول جدید که عامل اخلاقی را شکل می‌دهند، اصولی را کشف می‌کنند که در اخلاقیات زندگی روزمره پنهان بوده‌اند: «داوری‌های اخلاقی مبتنی بر اصول اخلاقی، بیان یا بازتولید پیشاتأملاًنه نوعی بلد بودن کاربردی شهودی هستند [یا نیستند]، بلکه آنها نشانگر شروع تفسیری در مورد این دانش و مبانی نظریه اخلاقی هستند.»^۱ (ص ۳۴).

بنابراین، دو امکان پیش روی فرد بزرگسال است. هر فردی اصول توجیه عقلانی‌ای را که در زندگی اخلاقی پنهان هستند مشخص می‌سازد، یا اگر او ناتوان از یافتن چنین اصولی است، «شکاف‌های جهان قراردادها را به عنوان بطلان ادعاهای شناختی غلط که تا به حال با هنجارهای قراردادی و احکام منظرگرایانه مرتبط بوده‌اند، در نظر می‌گیرد» (هابرماس، زیر چاپ، ص ۲۳۷). یعنی، فرد بزرگسال یا به مراحل ۵ و ۶ و ۷ اخلاقیات عقلانی ادامه می‌دهد یا به مرحله پیشتر نسبی‌گرایی اخلاقی خود مرکز^۲ باز می‌گردد.

تلقی ما از کسب خبرگی در جهت نیاز به فراتر رفتن از انجام اتوماتیکی آنچه قواعد و دستورات قراردادی تعیین می‌کنند، موازی با تلقی کهلبرگ (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰) و هابرماس (۱۹۹۰-۱۹۸۲-۱۹۸۹-۱۹۹۰) است، اما تلقی جایگزینی در مورد مرحله بعدی ارائه می‌کند. در مورد شطرنج دیدیم که چگونه استوارت از این مرحله میانجی، قواعد و دستوراتی را که به عنوان یک نوآموز شطرنج کسب کرده بود زیر سؤال می‌برد و تلاش می‌کند تا نظریه ساخته و پرداخته‌ای را در مورد حوزه‌ای که فرض می‌کرد استادان شطرنج می‌بایست آن را به کار برند، دریابد. اما همان طور که ملاحظه کرده‌ایم، این مسأله دقیقاً وابسته شدن به توجیه عقلانی است نه پذیرش قابلیت توجیه‌پذیری پاسخ‌های شهودی که مانع

۱ - به نظر می‌رسد با این تلقی که خبرگی اخلاقی دربردارنده نظریه اخلاقیاتی پنهانی است، چنین موضوعی مسلم فرض می‌شود. شیلان بن حبیب (۱۹۸۹-۱۹۹۰) این ادعای شناخت‌گرایانه را بی‌پرده بیان می‌کند: من به واسطه شناخت‌گرایی اخلاقی این دیدگاه را می‌فهمم که داوری‌ها و اصول اخلاقی، به لحاظ شناختی اصل قابل تبیینی دارند که نشان می‌دهد آنها در مورد میل یا دافعه نیستند و اینکه آنها ادعاهای معتبری از این دست را به کار می‌گیرند: "X درست است" که به موجب آن "X" به معنای اساس کنش یا داوری اخلاقیاتی است، به این معنا که «من می‌توانم با دلایل خوبی شما را قانع کنم که چرا لازم است "X" را تأیید و با آن موافق باشیم» (ص ۲۰).

۲- Self-Centered.

رشد خبرگی می‌شوند. با توجه به تلقی ما، انتظار داریم که انتقال از سطح قراردادی به سطح پساقراردادی دقیقاً در جایی خواهد بود که هم فردی که نسبی‌گرایی اخلاقی را قبول دارد و هم فردی که می‌کوشد زندگی اخلاقی را عقلانی کند به کار پردازند و از آنهایی که به نوعی اخلاق مراقبه توجه دارند، متمایز شوند.

لازم است هابرماس (۱۹۹۰، ۱۹۹۰-۱۹۸۹، ۱۹۸۲) استدلالی برای این مسأله ارائه کند که چرا رشد خبرگی اخلاقی نسبت به رشد خبرگی در حوزه‌های دیگر، می‌بایست روند متفاوتی را دنبال کند. به علاوه، چنین مسأله‌ای همانند این گفته است که ما باید ایده مورفی و گیلیگان (۱۹۸۰) را در تشخیص این مسأله در سطح پساقراردادی پی‌گیریم. یعنی این ایده که یادگیرنده پاسخ‌های شهودی‌اش را می‌پذیرد. بنابر این به مرحله بلوغی دست می‌یابیم که قواعد اخلاقیات قراردادی را برای متنی‌شدن^۱ جدیدی که به وضوح از نوعی بازگشت به نسبی‌گرایی اخلاقی قابل تشخیص است، پشت سر می‌گذارد. انکار نمی‌کنیم که توانایی پرسش از درستی یک چیز نشانگر نوعی بلوغ است اما هیچ دلیلی نداریم که مدعی باشیم آن غایت رفتار اخلاقی است. در حقیقت، اگر شهود اخلاقی و رشد اخلاقیاتی (که به عنوان عمل بر مبنای اصول عام درک می‌شود) نوعی مهارت در حال رشد در نظر گرفته شوند، مدل رشد مهارتی پیشنهادی ما، استدلال قهقرایی را نقض می‌کند و فعالیت اخلاقی عقلانی و پساقراردادی را به جایگاه نوعی بازگشت به مرحله پیشا خبرگی رشد اخلاقی تنزل می‌دهد.

بنابر این وقتی دو نوع اخلاقیات مورد نظر گیلیگان (۱۹۸۶) در برابر یک پدیدارشناسی خبرگی به سنجش گذاشته می‌شوند، عقیده غرب سنتی و مردانه در خصوص بلوغ و برتری وارستگی انتقادی، دگرگون می‌شود. بالاترین شکل رفتار اخلاقی عبارتست از توانایی جهت درگیر کردن و اصلاح شهود فرد. اگر به خاطر تلقی شناخت‌گرا از رشد، فرد اخلاق و اخلاقیات را به مقیاس رشد منحصر به فردی اضافه کند، ادعای عدالت که بر حسب آن فرد لازم است داوری کند که دو موقعیت برابر هستند تا بتوانند به کار اصول عام او آیند، همانند بازگشت به فهمی کارآمد از حوزه اخلاقی است، در حالیکه واکنش انسانی به موقعیت

۱- Contextualization.

منحصر به فرد در قامت عقل عملی نمودار می‌گردد.^۱

جهت ترکیب آنچه در یافته‌های گیلیگان (۱۹۸۶) معتبر است، مرحله ۲ استدلال هابرماس توجیه^۲ را از کاربست^۳ متمایز می‌سازد: «مسأله کاربست زمینه خاص هنجارهای عام، نبایستی با مسأله توجیه آنها اشتباه شود. از آنجا که هنجارهای اخلاقی در بردارنده قواعد خاص خود در مورد کاربست نیستند، عمل بر مبنای بصیرت اخلاقی مستلزم توان اضافی دوران‌دیشی هرمنوتیکی یا در اصطلاح کانتی داوری تأملانه است. اما این راهی نیست که منجر به تقدم تصمیم‌گیری به نفع موقعیت عام گرایانه‌ای شود که مورد تردید قرار دارد» (ص ۲۲۸).

تلاش گیلیگان (۱۹۸۶) جهت یافتن اصول اساسی راه‌حل‌های افراد حاضر در تحقیق او در خصوص مسائل اخلاقی، هابرماس (زیر چاپ) را به سوی تفکری می‌کشاند که گیلیگان (۱۹۸۶) تحت عنوان مسأله چگونگی به کارگیری اصول عام برای موارد خاص، به آن پرداخته است. او چنین اظهار می‌دارد: «روابط بین شناخت، همدلی و تحیر، برای حفظ فعالیت هرمنوتیکی کاربرد هنجارهای عام در یک سیاق زمینه‌ای-احساسی، نشان داده می‌شود. این قسم از انسجام عملکردهای شناختی و تمایلات و نگرش‌های احساسی در توجیه و کاربرد هنجارها، توان فرد بالغ را برای داوری اخلاقیاتی مشخص می‌سازد... اما چنین تعبیری از بلوغ، ظاهراً نبایستی برای تفکر پسافراردادی به شکل تقابل بین اخلاق عشق و

۱- اگر در اینجا دیدگاه ارائه شده در مورد خبرگی را بپذیریم، باید برتری خویشتن متعهد را نیز بپذیریم. اما مدل مهارتی ما از این ادعای پیازه‌ای گیلیگان حمایت نمی‌کند که رشد خویشتن مستلزم بحران است. مهارت یاد گرفته می‌شود و به نظر می‌رسد هر نوع یادگیری مهارتی، مستلزم یادگیری از اشتباهات است اما لزوماً نه از بحران. یک بحران هنگامی رخ می‌دهد که فرد مجبور است معیار شخصی‌اش را برای آنچه موفقیت محسوب می‌شود اصلاح کند. مطمئناً ارسطو فکر می‌کرد که در فرهنگ او، حداقل مردان می‌توانند بدون از سر گذراندن بحران، شخصیتی را شکل دهند. ایده ضرورت بحران اخلاقیاتی برای رشد شخصیت، همراه با دیدگاه عقل‌گرایانه نظریه تغییر است که برای علم تجربی ممکن است صادق باشد اما برای خویشتن‌ها صادق نیست. این امر به معنای انکار این واقعیت نیست که در فرهنگ متکثرمان و به ویژه برای آنهایی که در اجراء نقش خود دچار تناقض و تحریف شده‌اند، بحران می‌تواند ضروری باشد. همچنین می‌توان گفت زنان در خصوص موفقیت دچار محصه‌هایی می‌شوند و به بحران نیاز دارند تا از این محصه‌ها نجات پیدا کنند. بنابراین، گیلیگان (۱۹۸۲، ۱۹۸۶) ممکن است بر حق باشد که بحران‌ها نقشی حیاتی در رشد اخلاقیاتی زنان در غرب مدرن ایفا می‌کنند، حتی اگر این بحرانها ضروری نباشند.

۲- Justification.

۳- Application.

اخلاق قانون و عدالت به کار رود، بلکه می‌بایست برآمده از یک توصیف کارآمد از بالاترین مرحله اخلاقیات باشد». (ص ۲۳۱).

اما بسیار نامشخص است که چگونه می‌توان فرض کرد که به کارگیری هنجارهای عام برای موردی خاص، ناشی از تعهد فرد بالغ به اصول عام انتزاعی است و مورد هابرماس (۱۹۹۰-۱۹۸۹) نیز کمکی در این زمینه نمی‌کند: «به لحاظ شرایط انضمامی و مجموعه خاصی از علائق است که اصول معتبر می‌بایست به ضرر همدیگر تمام شوند و استثنائاتی بر قواعد توجیهی پذیرفته شده باشند. هیچ راه دیگری برای توجیه این امر نداریم که اصلی که در روش مشابهی طرح می‌شود، در روشی متفاوت نیز به گونه‌ای مشابه طرح شود». (ص ۴۴).

این مسأله آنچه را همانند موقعیت‌هایی برای شعور اخلاقی است آشکار می‌سازد. اما همان طور که لودویگ ویتگنشتاین در بسیاری از کارهایش به وضوح نشان داده است، اگر فرد به صرف بلابودن چگونگی کاربرد یک اصل، مجبور شود رجوع به قواعدی برای به کار گرفتن قواعدی را در برخی جاها متوقف سازد، چرا نباید بپذیریم که افراد ماهر بلدند که در موقعیت‌های خاص به درستی عمل کنند و قواعد یا اصولی که کنش آنها را در وهله اول هدایت می‌کنند، برایشان جالب هستند؟ خبره‌های اخلاقی به طور شهودی و تا حدی واقع‌بینانه، به موقعیت‌های اخلاقی روزمره پاسخ می‌دهند؛ موقعیت‌هایی نظیر تقسیم زمان بین خانواده و کار و انجام آنچه لازم است در خانه و در کار انجام شود، یا به معنایی ارسطویی‌تر، با شجاعت و اراده جنگیدن برای اهداف به طوری که مجموعه‌ای از مسائلی که مستلزم تأمل، داوری و تصمیم هستند، به وجود نیایند. حتی وقتی آنها چنین کارهایی را انجام می‌دهند، بیشتر در مورد شهودشان تأمل می‌کنند و نه در مورد اصولشان. این است که می‌بینیم راه‌حلی که گیلیگان (۱۹۸۶) برای مسأله کاربست اصول ارائه می‌کند، به گونه‌ای رادیکال، دلالت‌های ضد شناخت گرایانه کارش و پدیدارشناسی رفتار مهارتی را در کل، کاملاً از دست می‌دهد!

۱- اگر این تلقی در مورد دیدگاه گیلیگان (۱۹۸۶، ۱۹۸۲) صحیح باشد، شیلان بن حبیب (۱۹۸۹-۱۹۹۰) کاملاً نقطه نظر گیلیگان را کنار می‌گذارد، آن هنگام که او کار گیلیگان را در راستای تکمیل مرحله ۷ هابرماس (۱۹۹۰، ۱۹۹۰-۱۹۸۹) تعبیر می‌کند، مرحله‌ای که در آن عامل اخلاقی به خاطر عدالت و جهانشمولیت، نیازها را در نظر می‌گیرد، نه فقط در مورد دیگری تعمیم یافته بلکه در مورد دیگری انضمامی. بنگرید به:

علاوه بر این، اگر دانستن آنچه خوب است، مستلزم به کارگیری اصولی در مورد درستی^۱ است، به نظر می‌رسد که بار دیگر این ایده که اخلاق و اخلاقیات بر مبنای مقیاس رشدی منحصر به فرد قرار دارند که در آن داوری در مورد درستی جایگزین داوری در مورد خوشبختی^۲ می‌شود، مورد تردید قرار می‌گیرد. اگر بحث اولویت مطرح باشد، خبرگی در عملکردهای روزمره مقدم بر عمل بر مبنای اصول خواهد بود، زیرا حتی اگر فرد هر کنش روزمره‌ای را با پرسش از درستی آن مورد تردید قرار دهد، عملکردهای اخلاقی می‌توانند کاملاً بدون اصول انتزاعی عام عمل کنند، جایی که اصول درستی امور، تماماً به واسطه کاربر آنها در عملکردهای روزمره است.

هیچ یک از گفته‌های بالا به معنای انکار موقعیتی اخلاقی نیست که می‌تواند بسیار متفاوت با موقعیت پیشین اتفاق افتد؛ موقعیتی که هیچ‌کس با خبرگی، پاسخ شهودی به آن نخواهد داد. بنابراین، هیچ‌میزانی از تأمل، به دقت شهودات فرد خبره کمک نخواهد کرد. به رغم چنین ناتوانی‌ای، خبرگی اخلاقی لازم است که به تأمل مستقل روی آورد.

اما نیاز به جذابیت اصول در مواردی که بی‌نتیجه می‌مانند، از این ادعا حمایت نمی‌کند که رفتار اخلاقی معمولاً متضمن ادعاهای معتبری است یا اینکه درک اصول عقلانی اخلاقیات، غایت عملکرد اخلاقی است. لازم است که چنین ناتوانی‌هایی را از رفتار اخلاقی شهودی روزمره و تأمل درونی برای زندگی اخلاقی مان متمایز سازیم. اگر نتوانیم این دو را از هم متمایز کنیم و اگر این ناتوانی را امری عادی تلقی کنیم، بنابر این رفتار اخلاقی شبیه شکل اولیه عقل عملی است و خبرگی اخلاقی به لحاظ عقلانی به عنوان توان‌شناختی، بازسازی می‌شود که نشانگر رشد یکسان دیگر ظرفیت‌های شناختی است - از بی‌ثباتی و منظرگرایی گرفته تا رابطه متقابل و برگشت‌ناپذیری. بنابر این هابرماس (۱۹۹۰) ادعای کهلبرگ را تأیید

Seyla Benhabib (1987), *"The Generalized And The Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controversy And Feminist Theory"*, In *"Feminism As Critique"* (Benhabib & Cornell, 1987).

۱- Rightness.

۲- Goodness.

کرده و آن را چنین خلاصه می‌کند: «مفهوم مسیر رشد که بر حسب توالی سلسله مراتبی ساختارها توصیف می‌شود، کاملاً برای مدل مراحل رشد کهلبرگ حیاتی است... مرحله پایین‌تر جایگزین می‌شود اما در عین حال در شکلی متمایز و بازسازمانیافته حفظ می‌شود» (ص ۱۶۲).

اما موریس مرلوپونتی^۱ (۱۹۴۵) بر خلاف ایده عقل‌گرایانه پیازه (۱۹۲۶) در مورد ادارک، بیان کرده است که هیچ دلیلی وجود ندارد که فکر کنیم مهارت‌های حرکتی حسی مستلزم این هستند که در حین یادگیری در بایم که با قواعد شناختی جایگزین می‌شوند. به علاوه، شاهدی دال بر این امر وجود ندارد که خیرگی اخلاقی شهودی می‌تواند با اصول عقلانی جایگزین شود. حتی اگر اصول عدالت نمایانگر آن نوع ثبات و برگشت‌ناپذیری باشند که شناخت‌گرایی نظیر پیازه به آن معتقد است، مختص بلوغ شناختی هستند و اینکه رفتار اخلاقی موقعیت‌مند فاقد برگشت‌ناپذیری و عمومیت است. این مسأله نشان نمی‌دهد که کنش بر مبنای اصول اخلاقیاتی عام و انتزاعی به لحاظ رشدی مقدم بر پاسخ شهودی زمینه‌ای است. شناخت‌گرا فقط امور معقول را در نظر می‌گیرد زیرا سنت عقل‌گرایی تأمل شهودی را نادیده گرفته است و ساختار تأمل مستقل را به صورت رفتار اخلاقی عادی تلقی کرده است.

کهلبرگ (مورفی و گیلیگان، ۱۹۸۰)، و هم آوا با او هابرماس (۱۹۸۲) معتقد است که «علم می‌تواند این مسأله را به آزمون کشد که آیا برداشت یک فیلسوف از اخلاقیات به لحاظ پدیدارشناسی با واقعیات روانشناختی مطابقت دارد» (کهلبرگ، در هابرماس ۱۹۸۲، ص ۲۵۹). اما پدیدارشناسی ما در مورد خبرگی نشان می‌دهد که بررسی‌های تجربی کهلبرگ در خصوص بلوغ اخلاقیاتی، بر مبنای یک سنت اشتباه پدیدارشناختی است و تلاش برای استفاده از نتایج او در جهت دفاع از برتری آگاهی اخلاقیاتی انتقادی انتزاعی و عام، خطر سازگار بودن را گوشزد می‌کند اما به لحاظ پدیدارشناختی این اظهارت را از صافی علوم اجتماعی عینی عبور نمی‌دهد.

مهم است که در نظر داشته باشیم عبارات بالا به هیچ وجهی نمایانگر این مسأله نیست که پرسش از عدالت یا درستی جنبه‌های زندگی اخلاقی‌مان ناپخته یا نامشروع است. ما با

۱- Maurice Merleau-Ponty.

هابرماس (زیر چاپ) موافقیم که می‌گوید: «صورتبندی دیدگاه اخلاقیاتی با تمایز در حوزه عملی همراه است: پرسش‌های اخلاقیاتی که در اصل بر حسب معیار عدالت یا قابلیت جهانشمولی علائق به طور عقلانی تعیین می‌شوند، از پرسش‌های ارزیابی متمایز می‌گردند که بحث عام را فقط در افق شکل تاریخی انضمامی زندگی پدید می‌آورد» (ص ۲۲۶).

اما چنین تمایزی نشان نمی‌دهد که اخلاق و اخلاقیات بدون توجه به اینکه کدامیک پاسخ برتری را در بردارند، بر مبنای مقیاس رشدی منحصر به فرد رتبه‌بندی می‌شوند. خواست عدالت و بی‌طرفی در تصمیم‌گیری اجتماعی و نیز خواست نقد عقلانی داوری‌های اخلاقی لاجرم مراحل رشد خاص خودش را نشان می‌دهد و مستلزم یک منبع مستقل توجیه است. مدل مهارتی ما نه به این معناست که به یافتن زمینه‌هایی برای چنین ادعاهایی در مورد درستی زندگی اخلاقی کمک کند و نه هم سهم مهم هابرماس (۱۹۹۰، ۱۹۹۰-۱۹۸۹، ۱۹۸۲) را در این حوزه مورد تردید قرار می‌دهد. آنچه در اینجا بیان می‌کنیم این است که حتی اگر ادعاهایی در مورد عامل اخلاقی عاقل وجود دارد، کنش بر مبنای چنین ادعاهایی نشانگر این نیست که نسبت به رفتار اخلاقی برتری دارند؛ با تأکید بر این مسأله که چنین ادعاهایی ناشی از رشدی هستند که عقلانیت انتزاعی نهفته در رفتار اخلاقی زمینه‌ای را آشکار می‌کند. همانند هر مهارتی، رفتار اخلاقی در خبرگی شهودی پیچیده، غایت خاص خود را دارد.

منابع

1. Aristotle. *"The Nicomachean ethics"* (Book II, 4; Ross, Trans.).
2. Benhabib, S. (1987). The generalized and the concrete Other: The Kohlberg-Gilligan controversy and feminist theory. In S. Benhabib & D. Cornell (eds), *"Feminism as critique"* (pp. 45-57). Minneapolis: University of Minnesota Press.
3. Benhabib, S. (1989-1990). In the shadow of Aristotle and Hegel: Communicative ethics and current controversies in practical philosophy. *"Philosophical Forum"*, "21"(1-2), 45-57.
4. Benhabib, S., & Cornell, D. (1987). *"Feminism as critique"*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
5. Dewey, J. (1922). *"Human nature and conduct: An introduction to social psychology"*. Sydney, Australia: Allen and Unwin.
6. Dewey, J. (1960). *"Theory of the moral life"*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

7. Dreyfus, H. (1990). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's* Being & Time. Cambridge, MA: MIT Press.
8. Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1988). Making a mind vs. modeling the brain: AI back at a branchpoint. In Stephen R. Graubard (Ed.), *The artificial intelligence debate* (pp. 15-43). Cambridge, MA: MIT Press.
9. Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Gilligan, C. (1986). On in a different voice: An interdisciplinary forum. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, "11"(2), pp. 156-163.
11. Habermas, J. (1982). A reply to my critics. In John B. Thompson (Ed.), *Habermas: Critical debates* (pp. 4-10). Cambridge, MA: MIT Press.
12. Habermas, J. (1989-1990). Justice and solidarity: On the discussion concerning 'Stage 6'. *Philosophical Forum*, "21"(1-2), pp. 65-74.
13. Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.
14. Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper&Row.
15. MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame, IN: The University of Notre Dame Press.
16. Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenologie de la perception* Paris: Gallimard.
17. Murphy, J. M., & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development*, 26, 301-312.
18. Perry, W. B. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
19. Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
20. Taylor, C. (1989). *The sources of the self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.