



فصلنامه علمی - پژوهشی اخلاق پژوهی

سال دوم • شماره چهارم • پاییز ۱۳۹۸

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

نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی

بر اساس آرای جان وایت

محمد مهدی صالحی* | مهدی اخوان** | سعید بهشتی***

چکیده

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

کلیدواژه ها

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

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

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

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

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۰۴ □ تاریخ تأیید: ۱۳۹۸/۰۵/۲۶

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

مقدمه

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

جان وایت^۱ ضمن بیان گزارشی از وضعیت مدارس در نیمه آخر قرن بیستم، مسئله اصلی در متخلق شدن مُتریبان به اصول اخلاقی را ابهام آنان در کاربست این اصول هنگام مواجهه با دیگران می‌داند؛ این که اخلاقاً افراد خوبی باشند به چه معناست؟ و چگونه می‌توانند به فردی اخلاقی تبدیل شوند؟ آیا وظیفه آنها این است که تا حد ممکن برای دیگران بکوشند، یا این که تنها به امور خودشان توجه داشته باشند؛ بدون این که دروغ بگویند، تقلب کنند و آسیب برسانند؟ (White, 2011a, p. 84). به نظر می‌رسد این مسئله در بسیاری از مدارس همچنان باقی است که دانش‌آموزان چگونه باید در مواجهه با دیگران عمل کنند و این کار چه نقشی در بهروزی^۲ آنها دارد.

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

۱. جان وایت پروفیسور بازنشسته فلاسفه تعلیم و تربیت مرکز تعلیم و تربیت دانشگاه لندن است که علاوه بر تألیفات متعدد در این حوزه و برنامه‌ریزی درسی، نائب رئیس انجمن تعلیم و تربیت انگلستان و تدوین‌کننده برنامه درسی ملی انگلستان نیز بوده است.

انسان به کار می‌آید، علم اخلاق است (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۹۰، ۴۸). از آنجا که تربیت اخلاقی در سطوح عمیق شخصیت نفوذ می‌کند و سرنوشت فرد و اجتماع، هر دو، را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به عنوان ضرورتی اساسی در کل زندگی نفوذ می‌کند، همواره از مهم‌ترین دغدغه‌های بشر در سطح جهانی بوده است. به همین دلیل لزوم توجه به اخلاقیات و ارزش‌ها همواره به عنوان مسئولیتی مهم، پیچیده و سنگین بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان قرار دارد (سجادی، ۱۳۷۹، الف، ص ۴۹).

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

بیان مسئله

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



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

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

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

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

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

ضرورت و اهمیت بحث در باب تربیت اخلاقی از آن رو است که برطرف‌کننده تردید و ابهام در مسائلی چون مبانی تربیت اخلاقی، تضاد میان اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی، اصول و قواعد تربیت اخلاقی، نتایج تربیت اخلاقی، مفاهیم و تعابیر موجود در تربیت اخلاقی و... است (سجادی، ۱۳۷۹، ب، ص ۱۴۵). توجیه و دلیلی که معمولاً برای ضرورت تربیت اخلاقی آورده می‌شود «بقای جامعه» است (Fisk, 2016, pp. 3-20). طبق این دیدگاه اصیل و البته، افراطی، زندگی اخلاقی، طرح و برنامه‌ای است که هدف آن جلوگیری از فروپاشی اجتماعی یا در حالتی مثبت‌اندیشانه زیست‌پذیری یا پایداری اجتماعی است. در این دیدگاه آنچه مهم است بقای نظم خاصی در جامعه یا حکومت خاصی نیست، بلکه ادامه حیات نوعی از اجتماع انسانی است که هنجارهای اخلاقی در آن معنادار باشد و تمامی مسائل، از جمله هنجارهای اخلاقی، در نسبت با بقای اجتماع سنجیده شود (Fisk, 2016, pp. 3-20)، اما وایت می‌گوید برای توجیه تربیت اخلاقی می‌توان دلیل و توجیه بهتری یافت و آن بهروزی فرد است که شامل بهروزی دیگران نیز می‌شود: «شخص باید مراقب بهروزی همه باشد، از جمله خودش» (White, 2016, p. 455).

در این مقاله، با توجه به دیدگاه تربیتی جان وایت، رویکرد تربیتی اخلاقی او را بررسی می‌کنیم و بر مبنای آن نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی را در اندیشه او می‌کاویم و به راه‌حلی برای رفع تعارضات و در نتیجه متخلّق شدن مُتریبان که مسئله اصلی نظام تربیتی در حوزه اخلاق است، دست می‌یابیم.

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



بلکه در ترازوی تربیت اخلاقی و بر اساس آرای تربیتی جان وایت این مسئله را می‌کاود که کدام یک از دورویکرد در تربیت اخلاقی مُترتیبان مؤثرتر است. در این پژوهش کوشیده‌ایم با تحقیق در اندیشه‌های جان وایت که ضمن بیان دیدگاه‌های خود در بستر فلسفه تعلیم و تربیت مشخصاً به راه‌حلی عملی برای تربیت اخلاقی مُترتیبان دست یافته و آن را در برنامه درسی بریتانیا منعکس کرده است، به مسئله دوم تربیت اخلاقی که «نحوه متخلق شدن مُترتیبان» است، پاسخ دهیم.

۱. خودگزینی یا دیگرگزینی

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

۱.۱. خودگزینی

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

۱.۱.۱. خودگزینی روان‌شناختی

خودگزینی روان‌شناختی توصیفی است و بیان می‌کند انسان‌ها به‌گونه‌ای هستند که به‌دنبال نفع

1. egoism
2. altruism

خودشان باشند. خودگزینی روان‌شناختی سه تقریر دارد:

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

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

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

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

۲.۱.۱. خودگزینی اخلاقی

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

اشکال اصلی خودگزینی اخلاقی این است که با تناقض درونی مواجه است. به عبارت دیگر، با این ادعا که «همه انسان‌ها باید مواظب خودشان باشند» در تناقض است؛ زیرا لازمه‌اش این است که من از خود مواظبت نکنم. یعنی منافع من، در مقام خودگزین اخلاقی، وقتی تأمین می‌شود که اعلام کنم خودگزینی اخلاقی آموزه‌ای نادرست است (پالمر، ۱۳۸۸، ص ۸۱). بر این اساس، پرسش اصلی این است که: با این تفسیر آیا خودگزینی اخلاقی اساساً نوعی نظام اخلاقی هست یا نه؟!

1. *The Methods of Ethics*



۲.۱. دیگرگزینی

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

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

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

۱.۲.۱. دیگرگزینی روان‌شناختی

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

۲.۲.۱. دیگرگزینی اخلاقی

متناظر با دیگرگزینی روان‌شناختی، می‌توان برای دیگرگزینی اخلاقی نیز دو تقریر در نظر گرفت؛

1. beneficence
2. charity
3. compassion

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

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



۳.۱. نزاع فلسفی بین خودگزینی و دیگرگزینی

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

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

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

1. ego

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

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

جوزف باتلر نیز نشان داد که در برخی موقعیت‌ها انسان‌ها خود را انتخاب می‌کنند و در برخی موقعیت‌های دیگر، دیگری را بر خود ترجیح می‌دهند، اما در همه حال قادر به دیگرگزینانه عمل کردن هم هستند (اخوان، ۱۳۸۹، ص ۷۵). نیگل نیز نشان می‌دهد خودگزینی موضع هنجاری متزلزلی است و فرد خودگزین باید مطالباتِ دیگرگزینی را تصدیق کند، اما فرد خودگزین می‌تواند در برابر مطالباتِ دیگرگزینی مقاومت کند به شرط این‌که بخواهد از حالت واکنشی خود، یعنی تنفر، دست بکشد (نیگل، ۱۳۹۵، ص ۳۳). دانیل بتسون نیز بر اساس یافته‌های تجربی خود از سال‌ها آزمایش بر روی انسان‌ها معتقد است انسان‌ها می‌توانند دیگرگزین هم باشند و نشان می‌دهد که انسان‌ها از لحاظ روان‌شناختی در هنگام انتخاب می‌توانند هم خودگزینانه عمل کنند و هم

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

از این رو، بر اساس نقدهای بررسی شده در بالا و همچنین اثبات تجربی (Batson, 2011) و عقلانی امکان دیگرگزینی (نیگل، ۱۳۹۵)، خودگزینی اخلاقی بیش از پیش با مشکل مواجه است. حال، مسئله این است که با پذیرش این‌که انسان‌ها در انتخاب بین خود و دیگری بتوانند از لحاظ روان‌شناختی دیگری را بر خود ترجیح دهند (یعنی دیگرگزینی برای انسان‌ها ممکن باشد) و این مسئله عقلانی نیز باشد، در تعارضات بین خود و دیگری دو حالت متصور است: ۱) فرد، خود را برمی‌گزیند؛ ۲) فرد، دیگری را برمی‌گزیند. اگر نتوان معیار صحیحی برای انتخاب خود یا دیگری در اختیار او قرار داد، او در این تعارضات دچار سردرگمی خواهد شد و عملیات متخلّق شدن مُتربیان را با مشکل مواجه خواهد کرد و چنان‌که بررسی شد، این مسئله، از مسائل اصلی‌ای است که تربیت اخلاقی در متخلّق کردن مُتربیان با آن مواجه است.



۲. تربیت اخلاقی از منظر جان وایت

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

الف) همان‌طور که کودکان با افزایش سن قابلیت‌های جسمی و فیزیکی‌شان رشد می‌کند، در فهم و تصمیمات اخلاقی نیز پیشرفت می‌کنند.

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

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

1. dispositions

از همین‌رو، با پذیرش دیدگاه سوم - چنان‌که بیان شد - تعریف تربیت اخلاقی را «شکوفاسازی، تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیر اخلاقی در خود انسان یا دیگری» در نظر می‌گیریم.

۱.۲. مبانی تربیتی جان وایت

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

۱. پرورش فرد آزاد

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

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

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

۲. شناخت واقعیت

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

۳. عقلانیت

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

۴. اهمیت احساسات

به عقیده وایت احساسات و محرک‌ها در ذیل دو دسته‌بندی جداگانه - منفعل و فعال - مرسوم قرار نمی‌گیرند و احساسات عموماً می‌توانند به محرک‌ها مبدل شوند. برای مثال، در برخورد با یک سگ ممکن است احساس ترس ما را در حالتی منفعلانه ببرد و در گوشه‌ای بایستیم، اما همین احساس ممکن است ما را به انجام فعلی مانند دویدن یا برخورد فیزیکی با سگ سوق دهد (White, 1984, p. 235).

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



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

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

به‌طور کلی، وایت بیان می‌کند که احساسات - هم به‌صورت پیشینی و هم به‌عنوان محرک‌های اعمال - به ناحیه ارزش‌ها وارد می‌شوند و هیچ‌خط و مرز مشخصی برای این مسئله نمی‌توان ترسیم کرد. البته، آنچه مهم است تناسب بین احساسات و محرک‌هاست (White, 1984, p. 235).

۲.۲. هدف و ارزش‌های تربیت اخلاقی از منظر وایت

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

1. thoughtfulness

2. personal autonomy

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

همچنین، در نظر وایت، افزون بر «بهروزی» و «شکوفایی»، «خودآیینی شخصی» نیز مفهومی بسیار مهم در اهداف تربیتی برای جوامع توسعه‌یافته یا در حال توسعه است (White, 1991, pp. 21). از این‌رو، در این جوامع، نظام تعلیم و تربیت باید هدف استقلال رأی را برای شهروندانش در اولویت قرار دهد:

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

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



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

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

البته، باید مصادیق بهروزی را مشخص کرد و این خود مسئله‌ای است که به قدمت تاریخ فلسفه. کراوت درباره به دست دادن تعریفی از بهروزی تأکید می‌کند که باید بین آنچه بهروزی را ایجاد می‌کند و مقدمات ضروری یا پیش شرط‌های نیل به بهروزی، تمایز قائل شد. به اعتقاد او، در حالت کلی، بهروزی مفهومی مشکک است؛ به این معنا که به هر اندازه که شخص برخوردار از خیر یا خیرهایی باشد که در بهروزی منطوقی است، از بهروزی بیشتری برخوردار است (Kraut, 2018). وایت، در به دست دادن تعریفی دقیق از بهروزی، خواسته‌های آگاهانه را مهم برمی‌شمرد و مشکل را این می‌داند که گاه فرد گمان می‌کند خواسته‌ای مطلوب اوست، در صورتی که پس از نیل به آن مشخص می‌شود که چنین نبوده است. باید بهروزی را نه به صرف خواسته‌ها، بلکه به خواسته‌های آگاهانه گره بزنیم؛ خواسته‌هایی که بر اساس اطلاعات سازگار عقلی، مرتبط با مقصود شکل گرفته‌اند. از این‌رو، برای حصول بهروزی فرد، برآورده کردن خواسته‌های مهم‌تر و دارای مرتبه بالاتر که پیشران دیگر خواسته‌ها هستند، اهمیت بیشتری دارد. بنابراین، اگر زندگی

فرد به عنوان یک کل در نظر گرفته شود بهروزی فرد شامل برآورده شدن مهم ترین خواسته فرد می شود (White, 1990b, pp. 32-32). همچنین، او دو جنبه مختلف برای بهروزی در نظر می گیرد: جنبه نخست، تأمین نیازهای مشخص اولیه است (نیازهای مادی اولیه که نه برای زندگی ای شکوفا، بلکه برای ادامه حیات لازم است، مانند غذا، آب، سرپناه، درآمد، ورزش، بهداشت و همچنین عقل عملی، توان قضاوت صحیح و...) و جنبه دوم فعالیت هایی است که ارزشمند^۱ و موفقیت آمیز^۲ باشد (White, 2013a, p. 7).

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

۱. دیدگاه دینی که می گوید فعالیت ارزشمند است که رضایت خداوند، قرب الهی و سعادت اخروی را شامل شود.

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

۳. رضای امیال مستقلانه^۳ که می گوید اگر قرار است زندگی شکوفایی داشته باشیم باید خود در رأس امور زندگی خود باشیم و خودمان انتخاب های زندگی مان را بکنیم (Raz, 1986, ch. 12, p. 14).
۴. فراتر از ترجیحات فردی (دیدگاه وایت): اگر فرد، تصمیم گیرنده نهایی درباره مؤلفه های بهروزی اش باشد، ممکن است زندگی بر بادرفته یا تلف شده را به جای زندگی ای شکوفا در پیش بگیرد؛ همانند شخصی که انتخاب می کند زندگی خود را وقف قمار کند. بر این اساس، نمی توان تماماً انتخاب فعالیت های ارزشمند را بر عهده فرد گذاشت. چون فهمی عمومی راجع به آنچه فعالیت های ارزشمند می کند، وجود دارد (White, 2013a, p. 14).

۴. فراتر از ترجیحات فردی (دیدگاه وایت): اگر فرد، تصمیم گیرنده نهایی درباره مؤلفه های بهروزی اش باشد، ممکن است زندگی بر بادرفته یا تلف شده را به جای زندگی ای شکوفا در پیش بگیرد؛ همانند شخصی که انتخاب می کند زندگی خود را وقف قمار کند. بر این اساس، نمی توان تماماً انتخاب فعالیت های ارزشمند را بر عهده فرد گذاشت. چون فهمی عمومی راجع به آنچه فعالیت های ارزشمند می کند، وجود دارد (White, 2013a, p. 14).

رویکرد وایت این مسئله را بر می انگیزد که تشخیص دهنده و خطنگهدار فعالیت ارزشمند کیست. از این رو، به نظر وایت، ارزش های اخلاقی، از جمله ارزش های مرتبط با بهروزی افراد، محصول تطوّر جهان انسانی است که در طول زمان بر اساس نیازها و خواسته های بشر، به عنوان موجودی بیولوژیکی و علائق اجتماعی او به عنوان موجودی اجتماعی، توسعه یافته است (White,

1. worthwhile
2. successful
3. autonomous desire satisfaction



1995, pp. 30-31). او تأکید می‌کند که درک عمومی مرتبط با ارزشمندی فعالیت‌ها در میان عموم مردم پراکنده شده است، نه به عنوان امری ثابت و تغییرناپذیر، بلکه به‌عنوان داشته‌ای مشترک که برای تغییر در فضایی تعاملی در هر سطحی آمادگی دارد (White, 2007, pp. 11). این بدان معناست که در دیدگاه وایت، تعیین فعالیت‌های ارزشمند تشکیل‌دهنده به‌روزی افراد، در ارتباطات و مراودات بین فردی شکل می‌گیرد و از نظر او افراد نباید هر چه را می‌خواهند بدون هیچ محدودیتی انتخاب کنند، بلکه باید به صورتی فعالیت‌های خود را تنظیم کنند که زندگی‌ای را در پیش بگیرند که سرشار از موفقیت باشد و از جان و دل درگیر فعالیت‌ها و مراودات ارزشمند شوند (White, 2013a, pp. 19).

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

۳. نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی

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

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

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

شخص محور نیست، بلکه بی طرفانه و غیر شخصی است. ایده اصلی آن، این است که وقتی ما به آنچه باید انجام دهیم از دیدگاهی اخلاقی می‌نگریم، عقلمان چشمی جهان‌بین را انتخاب می‌کند و پیش فرض‌های احساسی را که ما در خصوص خود یا دایره‌دوستانمان یا گروهمان داریم، کنار می‌گذارد. کانت نماینده اصلی این دیدگاه است و فایده‌گرایانی مانند بنتام، جان استوارت میل و سیچویک را نیز شامل می‌شود.

ج) در رویکرد سوم که مدافعان آن دیوید هیوم، آدام اسمیت و آرتور شوپنهاور هستند، برای همدردی، دلسوزی و محبت شخصی - به جای استدلال بی طرفانه - نقشی محوری و مرکزی در افعال اخلاقی در نظر گرفته می‌شود. آنها معتقدند در میان پیوندهای احساسی بین انسان‌ها، چیزی خارق‌العاده و ارزشمند وجود دارد؛ ویژگی‌ای از زندگی انسانی که وقتی اخلاقی‌بودن را به‌تنهایی یا بی طرفانه در دیدگاه چشمی جهان‌بین بشناسیم (رویکرد دوم)، نادیده گرفته یا تحریف می‌شود (Kraut, 2018).

پذیرش هر یک از این رویکردها در اهداف و روش‌های تعلیم و تربیت اثر می‌گذارد و نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی بر تبیینی که از دیگرگزینی صورت می‌گیرد، مبتنی می‌شود. برای بررسی دقیق‌تر این سه رویکرد، سیر تاریخی این مسئله و تأثیر آن بر تربیت اخلاقی را در سه دوره (کلاسیک، قرون وسطی و دوره جدید) بررسی می‌کنیم.

در دوره کلاسیک تلاش فیلسوفان بر آن است که ویژگی منفعت‌طلبی آدمی را با فضیلت و حیات جمعی و جهان‌هماهنگ کنند و سازگار نشان دهند (اخوان، ۱۳۸۹، ص ۵۳، ۶۰). فیلسوفان یونان (ارسطو و سقراط) قوانین و اصول اخلاقی را به‌عنوان محور تربیت اخلاقی در نظر نگرفتند. آن هنگام که سقراط پرسید «چگونه باید زندگی کرد؟» یا ارسطو درباره «ارزش‌های اخلاقی» نوشت، چارچوب نظری آنها به‌روزی افراد به‌عنوان یک کل (خود و دیگری در کنار یک‌دیگر) بود (White, 1990b, p. 38)، اما در قرون وسطی تمرکز و تأکید بر جنبه‌های منفی خودگزینی یا همان حب ذات و بیان نسبت آن با گناه بوده است. هر چند متفکران این دوره میزانی از آن را طبیعی می‌دانستند، بر اساس آموزه‌های دینی، تحقق منفعت شخصی در جهانی دیگر وعده داده شده است، از این‌رو، منافع دیگران آنجا مقدم و محترم است که خداوند به آن دستور دهد (اخوان، ۱۳۸۹، ص ۶۲-۶۴). تأکید اصلی تربیت اخلاقی افراد بر روی اصول اخلاقی ثابت مستخرج از آموزه‌های دینی بنا شده بود و شامل دو جنبه است: پالایش نفس و تعلیم. با حاکمیت کلیسا در تمام امور، مبانی و اصول تربیت اخلاقی نیز مبتنی بر مذهب مسیحیت، بدور از پشتوانه



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

در دوره جدید، هابز جهت گیری کاملاً متفاوتی با دوره کلاسیک و قرون وسطی اتخاذ کرد. او انسان را ذاتاً خودخواه و خودگزين می‌داند. او از این هم فراتر می‌رود و تمام اعمال و افعال اختیاری آدمی را با انگیزه خودگزینانه می‌داند و به هیچ وجه اخلاقی زیستن را به معنای انگیزه‌ای دیگرگزینانه و فارغ از خودگزینی نمی‌پذیرد. او اخلاقی زیستن را بالمآل به علت خودگزینی می‌داند و اخلاق را قوانین مصلحت‌اندیشانه‌ای لحاظ می‌کند که لازمه خودگزینی ذاتی آدمی است (Chung, 2016, pp. 200). پس در اندیشه هابز افعال اخلاقی کاملاً خودگزینانه تلقی شده و از صیانت ذات سرچشمه می‌گیرد.

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

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

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

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

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

۱.۳. نسبت دیگرگزینی با تربیت اخلاقی بر اساس آرای جان وایت

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

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



بهبتر شدن خود دارد، در زندگی اش فرصت و توجه کمتری در پرداختن به دیگرگزینی و اخلاق خواهد داشت و باید هدف تربیتی از بهروزی که به ادعای وایت به دنبال ارتقای فردی است، با هدف تربیتی دیگری که متمرکز بر برنامه درسی موضوع محور است، در جهت نفع مُتریبیان جایگزین شود. در پاسخ باید گفت این نظریه به دنبال دستیابی به نفع شخصی مُتریبیان نیست، بلکه به دنبال دستیابی آنان به زندگی ای شکوفا است که از نفع شخصی متمایز است (White, 2013a, pp. 25) و آنچه بخشی از زندگی شکوفای فرد است، بخشی از زندگی شکوفای دیگران هم هست، یعنی بسیاری از فعالیت‌هایی که افراد به عنوان فعالیت‌های ارزشمند انجام می‌دهند، همراه با تعامل و مبتنی بر همکاری است و فوایدی که از مشارکت در آنها ایجاد می‌شود، صرفاً فواید منحصر به فرد نیست. برای مثال، شکوفایی^۱ مربی در تدریس به شاگردانش منجر به رشد و شکوفایی آنها نیز می‌شود (MacIntyre, 1981, ch. 14).

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

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

1. fulfillment

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

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

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

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



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

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

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

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

1. objective list

2. desire satisfaction

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

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



۱۰۵

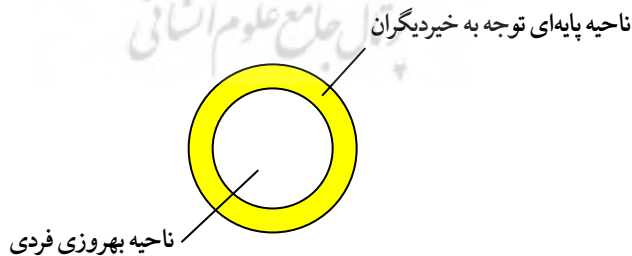
با توجه به نقدهای وایت بر هر دو نظریه عینیت‌گرا و ارضای امیال، هیچ یک از این دو دیدگاه بر دیگری رجحان ندارد و به نظر می‌رسد هر کدام از دو نظریه نقطه قوت خود را بر ضعف دیگری بنا نهاده است؛ یعنی عینیت‌گرایی از این جهت ضعف دارد که هر بند از فهرست را می‌توان کاری دانست که متعلق علاقه فرد نیست و دیگری به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

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

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

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

همچنین، وایت در رد دیدگاه دوجه‌نگر به شخصیت‌مُربیان و عقلانی بودن این‌که دیگرگزیانی بخشی از بهروزی آنان باشد سه ملاحظه را برمی‌شمرد که موجب تردید در اصل تفکیک بین بهروزی و دیگرگزیانی می‌شود:



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

۱. بر عهده دووجه‌انگار است که ضوابط حاکم بر دوگانه‌کردن و مرز بین دو منطقه را مشخص کند.
۲. دومین مسئله برای دووجه‌انگار، انگیزه‌بخش‌ها یا محرکات اعمال است. اگر مُتریبان را برای پیروی از قواعد دیگرگزینانه حلقه بیرونی تربیت می‌کنیم، علل و انگیزه‌های پذیرش این قواعد در آنان باید مشخص باشد. باید توجه داشت که انگیزه‌های خودگزینانه مبتنی بر تنبیه و امید به پاداش با فرض دووجه‌انگاری، سازگار نخواهد بود؛ زیرا این انگیزه‌های کاملاً خودگزینانه دوگانگی فرض گرفته‌شده را طرد می‌کنند.

۳. مشکل سوم برای دووجه‌انگار مسئله وحدت شخصیت مُتریبان است. هرچه تمایز میان ناحیه‌های شخصیتی فردی و دیگرگزینانه مُتریبان بیشتر شود، مریبی رسالت سنگین‌تری خواهد داشت تا به دو بخش خودگزینانه و دیگرگزینانه متربی، وحدت شخصیتی ببخشد؛ حتی اگر مرز بین منافع شخصی و اعمال دیگرگزینانه به صورت دقیق مشخص شده باشد، مسئله یادگیری ایجاد تعادل بین ساحت‌های وجودی مُتریبان همچنان باقی است.

بر اساس مشکلات بیان‌شده، به نظر وایت، هم از دیدگاه مریبان و هم از دیدگاه مُتریبان جانمایی دیگرگزینی در بهروزی فردی، عقلانی است (White, 1986).

وایت در تبیین دیدگاه تربیت اخلاقی دیگرگزینانه، یازده ویژگی برای دیگرگزینی برمی‌شمرد؛ احساس تعلق به نزدیکان، ارتباط عاطفی با غریبه‌ها، متمایل بودن برای محافظت از بهروزی دیگران و ... و تأکید می‌کند تربیت اخلاقی دیگرگزینانه دو گام مهم دارد: نخستین و مبنایی‌ترین گام تربیتی دست‌یابی مُتریبان به ارزش‌های مختلف دیگرگزینی است و گام دوم، آموختن «چه باید کرد؟» به مُتریبان در مغایرت‌ها و تلاقی‌های بین این ارزش‌هاست (White, 1990 b, pp. 47-48).
در نظر وایت، انتقال از تربیت اخلاقی مرسوم به تربیت اخلاقی دیگرگزینانه مُتریبان را از جانب اخلاق‌گرایان متعصبی که حتی برای وظایف اخلاقی حاضر به ارتکاب جرم یا قتل باشند، نجات می‌بخشد (White, 1990b, p. 52). همچنین دست‌آورد دیگر تربیت اخلاقی دیگرگزینانه را کاهش احساس گناه در مُتریبان در صورت ترمّد از قوانین می‌داند (White, 1990b, p. 52). بر همین اساس است که به نظر می‌رسد دیدگاه تربیت اخلاقی وایت در دست‌یابی به هدف تربیتی خود که بهروزی افراد است، موفق‌تر ظاهر می‌شود.

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



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

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

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

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

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



فهرست منابع

۱. اخوان، مهدی. (۱۳۸۸). خودگرایی. کتاب ماه علوم اجتماعی. ۹۹-۹۲، (۱۳)۱۹.
۲. اخوان، مهدی. (۱۳۸۹). عقلانیت و نوع‌دوستی در فلسفه اخلاق با تأکید بر آراء نیگل و گنسلر. رساله دکتری. استاد راهنما: عبدالله نصری. استاد مشاور: محسن جوادی. محمدرضا اسدی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۳. ادواردز، پل. (۱۳۹۲). دانشنامه فلسفه اخلاق پل ادواردز. (ترجمه: انشاءالله رحمتی). تهران: سوفیا.
۴. باقری، خسرو. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
۵. پالمر، مایکل. (۱۳۸۸). مسائل اخلاقی: متن آموزشی فلسفه اخلاق. (ترجمه: علیرضا آل‌بویه). تهران: سمت.
۶. جمعی از نویسندگان. (۱۳۸۴). اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و انتشارات سمت.
۷. پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۸۴). اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: سمت.
۸. سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹ الف). چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۹. سجادی، سیدمهدی. (۱۳۷۹). رویکردها و روش های تربیت اخلاقی و ارزشی. پژوهشهای فلسفی کلامی، ۳(۲)، ۱۴۴-۱۶۵.
۱۰. شعبانی، زهرا. (۱۳۹۱). تعیین رابطه عوامل روان‌شناختی. اجتماعی و فرهنگی بر نوع‌دوستی خیرین به منظور ارائه مدل نوع‌دوستی خیرین مدرسه‌ساز. رساله دکتری. استاد راهنما: علی دلاور. استاد مشاور: فریبرز درتاج. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۱. غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۵). عاطفه‌گرایی در اخلاق / پیشینه تاریخی تا وضعیت پست مدرن. الهیات و معارف اسلامی (مطالعات اسلامی)، ۱۱(۲۰)، ۱۴۷-۱۹۰.
۱۲. گروه نویسندگان. (۱۳۹۱). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. زیر نظر: آیت‌الله محمدتقی مصباح یزدی. تهران: مدرسه.
۱۳. نصیری، منصور. (۱۳۸۴). جستارهایی در روانشناسی اخلاق. قم: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاهها، دفتر نشر معارف.
۱۴. نیگل، تامس. (۱۳۹۵). امکان دیگرگزینی. (ترجمه: جواد حیدری). تهران: نگاه معاصر.
۱۵. همت‌بناری، علی. (۱۳۷۹). تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۲(۱)، ۱۶۵-۱۹۲.

16. White, J. (2013a). Education and Well-being. In S. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: OUP Oxford.

17. Ashraf. S. A. (1980). *New Horizons in Muslim Education*. Cambridge:



Cambridge University Press

18. Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford: Oxford University Press.
19. Bond, E. J. (1983). *Reason and Value*. Cambridge: University Press
20. Chung, H. (2016). Psychological Egoism and Hobbes. *Filozofia*, 71(3), 197-208.
21. Craig, E. (Ed.). (1998). *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London ; New York: Routledge.
22. De Ruyter, Do. (2015). Well-Being and Education. In: Suissa, J., Winstanley, C., & Marples, R. (Eds.), *Educating, Philosophy and Well-Being*. Carrie Winstanley & Roger Marples. London: Routledge.
23. Dixon, T. (2008). The Invention of Altruism: Making Moral Meanings. in: *Victorian Britain*, New York: Oxford University Press.
24. Fisk, M. (2016). *Ethics and Social Survival*. Routledge.
25. Habibi, D. (2001). *John Stuart Mill and the Ethic of Human Growth*. Vol. 85 of Philosophical Studies Series. Springer Science & Business Media.
26. Kraut, R. (2018). Altruism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2018). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/altruism/>
27. MacIntyre, A. C. (1981). *After Virtue*. London: Duckworth
28. Mill, J. S. (1861). *utilitarianism, Liberty and Representative Government*. London: Everyman.
29. Monroe, K. R. (1996). *The Heart of Altruism*. Princeton University Press.
30. Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Oxford: Clarendon Press.
31. Pojman, L. P. (2000). *The Moral Life*. Oxford: Oxford University Press.
32. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press
33. Raz, J. (1986). *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon Press
34. Shaver, R. (2018). Egoism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2018). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/egoism/>
35. Summner, L. W. (1996). *Welfare, Happiness and Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
36. White, J. (1986). The Problem of Self-Interest: The Educator's Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 20(2), 163–175. doi: 10. 1111/j. 1467-9752. 1986. tb00124. x
37. White, J. (1990 a). The Aims of Education. in Entwistle, N. (Ed.). *Handbook of Educational Ideas and Practices*, London: Routledge.
38. White, J. (1990 b). *Education and Good Life*. London: Kogan Page Ltd.
39. White, J. (1995). *Education and personal well-being in a secular universe*. London: Institute of Education University of London.



40. White, J. (1997). is Moral Education an Aid or an Obstacle to Personal WellBeing? in *Prospero*. 3 (1): 14-17.
41. White, J. (1999). In Defence of Liberal Aims in Education. In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education* (pp. 185–200). Routledge.
42. White, J. (2000). Moral Education. In E. Craig. *Concise Routledge Encyclopaedia of Philosophy*. London: Routledge.
43. White, J. (2002). Education, the Market and the Nature of Personal Well-Being. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 442–456. doi: 10. 1111/1467-8527. t01-2-00213
44. White, J. (2005). *The Curriculum and The Child*. London: Routledge.
45. White, J. (2016). Moral Education and Education in Altruism: Two Replies to Michael Hand. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 448–460. doi: 10. 1111/1467-9752. 12150
46. White, J. P. (2007). Wellbeing and Education: Issues of Culture and Authority. *Philosophy of Education*, 41(1), 17–28. doi: 10. 1111/j. 1467-9752 . 2007. 00540. x
47. White, J. P. (2008). Education. in Crook, D. & McCulloch, G. (Eds.), *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London: Routledge
48. White, J. P. (2009). Education and a Meaningful Life. *Oxford Review of Education*, 35(4), 423–435.
49. White, J. P. (2011a). *Exploring Well-Being in Schools: A Guide to Making Children's Lives more Fulfilling* (1 edition). London ; New York: Routledge.
50. White, J. P. (2011b). *The Invention of the Secondary Curriculum*. USA: Palgrave Macmillan.
51. White, J., & Reiss, M. (2013b). *An Aims-based Curriculum: The significance of human flourishing for schools* . London: Institute of Education Press.

