



فصلنامه علمی پژوهشی اخلاق پژوهی

سال پنجم • شماره دوم • تابستان ۱۴۰۱

Quarterly Journal of Moral Studies
Vol. 5, No. 2, Summer 2022



تحلیل و نقد دیدگاه تربیت اخلاقی رهنمودی

محسن بیهلولی فسخودی*

doi: 10.22034/ethics.2023.50398.1557

چکیده

به عقیده مایکل هند، هدف اصلی تربیت اخلاقی پیروی از معیارهای اخلاقی است و «تربیت اخلاقی رهنمودی» نوعی تأمل آگاهانه برای ترغیب پیروی از معیارهای اخلاقی موجه است. از این رو، نمی‌توان در قبال معیارهای اخلاقی موجه موضعی بی‌طرف اتخاذ کرد و باید بحث را به شکل هدفمند به سوی نتیجه سوق داد. این امر - از نظر هند - شرط لازم برای تداوم حیات اجتماعی است. پرسش اصلی پژوهش این است که آیا توجیه معیارهای اخلاقی از راه استدلال، شیوه مناسبی برای تربیت اخلاقی است؟ پژوهش حاضر، تکیه هند بر استدلال و توجیه عقلانی معیارهای اخلاقی به عنوان بهترین شیوه تربیت اخلاقی را به چالش کشیده است؛ زیرا استدلال منطقی به‌تنهایی برای تشویق و اقناع پیروی از اصول اخلاقی کافی نیست. ادعای پژوهش، پیروی ضمنی از معیارهای اخلاقی است. اجماع و توافق در باب معیارهای اخلاقی مبتنی بر نوعی درک ضمنی ناشی از زیستن در یک نوع فرهنگ و هویت خاص است که قابل تدوین در قالب استدلال عقلانی نیست. تربیت اخلاقی، متکی بر خزانه دانش ضمنی منجر به کسب بینش عمیق درباره اخلاق می‌شود که نقش مهمی در حصول فضایل اخلاقی دارد. پژوهش حاضر از این ویژگی با عنوان پیروی ضمنی از معیارهای اخلاقی دفاع کرده است.

کلیدواژه‌ها

معیار اخلاقی، تکوین اخلاقی، پژوهش اخلاقی، تربیت اخلاقی رهنمودی، پیروی ضمنی.

* استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. | m.bohlooli@ihcs.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۰۶ □ تاریخ تأیید: ۱۴۰۱/۰۵/۲۷

■ بیهلولی فسخودی، محسن. (۱۴۰۱). تحلیل و نقد دیدگاه تربیت اخلاقی رهنمودی. فصلنامه اخلاق پژوهی. ۱۳۸-۱۱۷. (۱۵)۵.

doi: 10.22034/ethics.2023.50398.1557

۱. مقدمه

بحث از تربیت اخلاقی و شیوه درست آن با مناقشات و جدال‌های فراوانی همراه بوده و به همین خاطر بدل به تعلق خاطر اصلی مریبان و نظریه‌پردازان فلسفه و اخلاق شده است. مایکل هَند - فیلسوف اخلاق معاصر - توجه ویژه‌ای به مسئله تربیت اخلاقی در مقالات و نوشته‌های خود نشان داده است. او مدعی است برای درک درست مسئله تربیت اخلاقی، ابتدا باید تعریفی درست از معیارهای اخلاقی ارائه کرد. به باور او، به‌رغم اختلاف نظرهای جدی در این خصوص، نوعی توافق درباره معیارهای اصلی اخلاق وجود دارد. از نظر او، اختلاف بر سر کاربرد معیارهای ویژگی مهم حیات اخلاقی است. معیار اخلاقی به زندگی معنا می‌بخشد، اما نیازمند توجیه است؛ زیرا معیاری که بی‌دلیل از آن پیروی کنیم شایسته اخلاقی نامیدن نیست. هند، هدف اصلی تربیت اخلاقی را پیروی از معیارهای اخلاقی می‌داند. مسئله توجیه معیارهای اخلاقی برای هند از چنان اهمیتی برخوردار است که معتقد است: آنچه موجب تمایز میان معیارهای اخلاقی از دیگر معیارها می‌شود، نه روش پیروی از این معیارها بلکه دلایل ارائه شده برای توجیه آن معیارهاست. از نظر هند، نباید به شکل نیندیشیده مؤید معیارهای اخلاقی بود بلکه باید این کار را به مدد قوه عقل و استدلال انجام داد.

به عقیده هند، پیروی اخلاقی از معیارهای اخلاقی اساسی، امری ضروری برای حل مسئله اجتماعی زیستن است. او تربیت اخلاقی را متشکل از دو بخش می‌داند؛ تکوین اخلاقی که موجب پرورش عواطف و گرایش‌های احساسی و رفتاری می‌شود که شکل‌دهنده پیروی از معیارهای اخلاقی هستند و پژوهش اخلاقی که وظیفه اصلی آن بررسی توجیه پیروی از معیارهای اخلاقی است.

هند، پژوهش اخلاقی نیز به دو بخش رهنمودی و غیررهنمودی قابل تقسیم است. به گفته او، هنگامی که تأمل آگاهانه با ترغیب برای توجیه اخلاقی همراه شود می‌توان آن را از جنس «پژوهش اخلاقی رهنمودی»^۱ به شمار آورد، اما هنگامی که بحث درباره موجه بودن معیار اخلاقی بدون هدف ترغیب یا تحذیر صورت گیرد، این نوع تربیت امری خنثی و غیر متعهد نسبت به موقعیت موجه معیار اخلاقی است که باید آن را «پژوهش اخلاقی غیر رهنمودی»^۲ نامید. به عقیده او، اگر هدف تربیت اخلاقی ایجاد تعهد کامل باشد، مشخص است که باید

1. Directive moral inquiry
2. Nondirective moral inquiry

متشکل از تکوین اخلاقی و شکل رهنمودی پژوهش اخلاقی باشد. البته، این نگرش موجب تلقینی خواندن رویکرد تربیت رهنمودی از سوی منتقدان شده است که در ادامه، به آن و پاسخ‌های هند به این انتقادات، اشاره خواهد شد.

این پژوهش از منظری دیگر موضع هند در قبال تربیت اخلاقی را به چالش کشیده است. بر اساس این ادعا، تکیه اصلی هند بر بهره‌گیری از برهان عقلی و منطقی برای اقناع و ترغیب به پیروی از معیارهای اخلاقی موجه است، اما واقعیت این است که پیروی کردن از معیارهای اخلاقی به‌مانند پیروی از دیگر قواعد امری کاملاً فلسفی و مبتنی بر استدلال عقلانی و منتزع از زمینه و موقعیت شخص پیروی‌کننده نیست. ادعای طرح‌شده ناظر بر اهمیت درک ضمنی و غیرمستدل برگرفته از عوامل زمینه‌ای و محیطی همچون فرهنگ، جنسیت، نژاد و زبان شخص در تمایل به پیروی از معیارهای اخلاقی است. رهیافت کاملاً عقلانی و استدلالی برای ترغیب انسان‌ها به پیروی از معیارهای اخلاقی نسبت به پیچیدگی‌های واقعی آدمی غافل مانده و هدف اصلی تربیت اخلاقی از نگاه هند که همان زیست اجتماعی باشد را تنها با درک درست از پیروی ضمنی معیارهای اخلاقی می‌توان به دست آورد؛ زیرا برهان اخلاقی به‌تنهایی نقش محدود و اندکی در حیات اخلاقی اجتماعی بازی می‌کند.

۲. معیارهای اخلاقی

از نظر هند، به‌رغم عدم توافق و بحث درباره معیارهای اخلاقی^۱ و نبود ملاک کافی برای طبقه‌بندی آنها، بی‌تردید می‌توان برخی از معیارها را تحت عنوان معیارهای اخلاقی دسته‌بندی کرد. البته، هر گونه طبقه‌بندی به پس‌زمینه‌های نظری شخص بستگی دارد (Hand, 2018a, p. 19). او تصدیق کرده است که اختلاف بر سر کاربرد معیارها و ویژگی مهم حیات اخلاقی است و به‌درستی در مرکز توجه مریبان اخلاقی قرار دارد، اما با اذعان به این‌که مشاجره اخلاقی امری کاملاً معمول است، اما معتقد است در موارد کاملاً مشهودی مانند دزدی و یا قتل، دوراهی‌های اخلاقی منجر به اختلاف نظر امری کاملاً استثناء هستند؛ نه قاعده (Hand, 2018a, p. 36). به گفته هند، معیارها متفاوت هستند. برخی بی‌اهمیت و برخی دیگر با اهمیت، برخی دقیق و برخی مبهم، بعضی شناختی و بعضی عاطفی، پاره‌ای دارای زمینه خاص و پاره‌ای دیگر کلی می‌باشند

1. moral standards

که در مورد تمام فعالیت‌ها یا زمینه‌ها کاربرد دارند (Hand, 2018c, p. 11)، اما برهان اصلی هُند معطوف به تمایز میان معیارهای اخلاقی قطعی (دروغ نگفتن، قتل نکردن) و بحث‌برانگیز (گوشت نخوردن، شرکت در انتخابات) است. مطابق تعریف هُند، معیارهای اخلاقی اساسی آنهایی هستند که در جامعه اجماع گسترده درباره آنها وجود دارد و موجب امر (به رفتار منصفانه با دیگران، کمک به دیگران، پایبندی به عهد و پیمان و غیره) و نهی (دزدی، تقلب، آسیب‌رسانی و غیره) به خود و دیگران می‌شود. سه نوع معیار در طرح هُند وجود دارد: ۱) معیارهای اخلاقی اساسی کاملاً موجه که آموزش آنها به منظور تعهد کامل اخلاقی مجاز است؛ ۲) معیارهای اخلاقی کاملاً ناموجه که آموزش غیرعقلانی نشان دادن آنها مجاز است؛ ۳) معیارهای اخلاقی که موجه یا ناموجه بودن آنها مشخص نیست و آموزش آنها بدون توجیه منع و نهی اخلاقی مجاز است (Hand, 2018a, p. 84).

۳. معیار اخلاقی موجه

هُند، معتقد است معیار اخلاقی به زندگی معنا می‌بخشد و نیازمند توجیه^۱ است؛ زیرا معیاری که بی‌دلیل از آن پیروی کنیم، شایسته اخلاقی نامیدن نیست، اما آنچه موجب تمایز میان معیارهای اخلاقی از دیگر معیارها می‌شود، نه روش پیروی از این معیارها بلکه دلایل ارائه‌شده برای توجیه آن معیارهاست. البته، باید توجه داشت که میان تأیید معیار اخلاقی و موجه بودن آن معیار تمایز وجود دارد. بنابراین، می‌توان بر معیاری اخلاقی صحه گذاشت، بدون اینکه به موجه بودن آن باور داشت و هم می‌توان به موجه بودن معیار اخلاقی همراه با تأیید آن معیار باور داشت (Hand, 2014, p. 525). در واقع، عدم توافق درباره توجیه معیارها به عنوان موضوع اختلاف معقول و توجیهات متفاوت برای معیار مشابه امری ناخوشایند نیست؛ زیرا پذیرش یک معیار ضرورتاً به معنای ردّ دیگر معیارها نیست. هُند می‌گوید:

افراد معقول و صادق باتجربه زیستی مشابه و آشنا با وقایع مشابه ممکن است به نتایج کاملاً متفاوتی درباره محتوا و موجه بودن اخلاق دست پیدا کنند (Hand, 2018a, p. 1).
به باور هُند، از این واقعیت که برخی معیارهای اخلاقی دارای موقعیت توجیه قطعی و تأیید و



1. justification

پذیرش اخلاقی برخی دیگر محل شک است نمی توان نتیجه گرفت که تمام آنها چنین هستند (Hand, 2014, p. 528). شک درباره توجیه معیار اخلاقی می تواند موجب تضعیف انگیزه شخص برای تداوم پیروی از آن معیار شود و همین مشخصه باور به این است که معیار قطعاً موجب قوت عزم و تصمیم شخص می شود. اجماع و توافق درباره درستی یا نادرستی یک معیار از نظر هند، متضمن توافق و اجماع درباره توجیه خاص برای درستی یا نادرستی آن معیار نیست. در واقع، همگانی و موردپذیرش عمومی بودن یک معیار که از آن به عنوان معیار اخلاقی سخن می گوئیم ارتباطی با موجب بودن آن معیار ندارد. از این رو، افراد باید بکوشند از راه فرایند ارائه، آزمودن، نقد و پالایش براهین، توجیحات را برای معیار خود دریابند (Hand 2020, p. 12). توجیه معیارها متفاوت است؛ جایی که معیار به مانند قوانین رانندگی قراردادی اختیاری است و کارکرد آن به رفتار در گروه اجتماعی بستگی دارد، موجب بودن آن دقیقاً به همان گروه اجتماعی بستگی دارد. برخی معیارهای اخلاقی کاملاً موجب هستند و به بهبود اوضاع اجتماع کمک می کند. برخی معیارهای اخلاقی وجود دارند که کاملاً غیر موجب هستند به این معنا که تمام براهین مطرح شده در حمایت از آنها غیردقیق هستند (Hand, 2014, p. 531). نمونه هایی مثل گوشت خوردن، کتک زدن بچه، توهین کردن به لحاظ اخلاقی منع شده اند، اما از نظر هند، «کاملاً غیر موجب»^۱ نیستند. به عبارتی، عدم توجیه قطعی این دست فعالیت های دارای منع اخلاقی، به خاطر عدم وجود شواهد و براهین حامی این قضاوت هاست (Clayton & Stevens, 2019, p. 506).

۴. پیروی از معیار اخلاقی

تربیت اخلاقی از نظر هند، مسئله آموزش پیروی از معیارهای اخلاقی است و درک عموم مردم از تربیت اخلاقی با پیروی از معیارهای اخلاقی درهم تنیده است (Hand, 2014:524). به گفته او، آموزش بچه ها برای پیروی از معیارهای اخلاقی هیچ دلیلی ندارد به غیر از اینکه آنها این معیارها را در عمل به کار بندند. معیارها از جنس قضایا نیستند و از همین رو، پیروی از آنها مستلزم پذیرش قضایا نیست. معیار مشخص کننده، چیزی است که باید انجام شود و کسی که از آن پیروی می کند خودش را به انجام آن کار مشخص متعهد می داند. به عبارتی، معیارهای اخلاقی بخش های مسلّم و غیر قابل مناقشه اخلاق هستند که می توان آنها را به شکل فرمان اخلاقی مانند دزدی نکن



صادر کرد (Hand, 2020a, p. 100). به نظر هند، پیروی از معیار اخلاقی دارای دو ویژگی «تأیید همگانی»^۱ و «تجویز مجازات»^۲ است (Hand, 2018, p. 15). ویژگی نخست پیروی از معیار اخلاقی این است که شخص تابع نه تنها با قصد و میل از معیار موردنظر پیروی می‌کند، بلکه خواهان پیروی هر کس دیگری از این معیار هست. از نظر هند، پیروی از معیارهای اخلاقی نمی‌تواند به صورت شخصی و محلی باشد، بلکه تنها معیارهایی که پیروی ما از آنها با توسل به تأیید همگانی صورت گیرد، اخلاقی خواهند بود؛ به این معنا که بخواهیم و انتظار داشته باشیم که هر کسی از آنها معیارها پیروی کند. به گفته هند، احساس ما در قبال ناقضان معیارهای محلی و شخصی چیزی شبیه ترحم و دلسوزی و یا ناخشنودی است، اما هنگامی که کسی از پیروی معیار اخلاق همگانی سرباز بزند واکنش ما خشم و انزجار است. مثال او برای این دسته از معیارهای همگانی «دروغ نگو»، «دزدی نکن» یا «قتل نکن» است. در این حالت، ما تنها به احساس شخصی خود برای افراد ناقض این معیارها بسنده نمی‌کنیم بلکه خواهان وضع مجازات و تنبیه لازم برای آنها خواهیم بود. ویژگی دوم، پیروی از معیار اخلاقی تجویز مجازات برای عدم پیروی از معیار اخلاقی است. البته، مجازات برای عدم پیروی در حالت شدید آن توسط نظام قضایی وضع می‌شود و در موارد خفیف مانند عدم پایبندی به قول و پیمان با ایجاد احساس شرم و سرشکستگی شخص از سوی جامعه صورت می‌گیرد. (Hand, 2018a, p. 21). در این صورت، هنگامی یک معیار اخلاقی است که پیروی شخص از آن با توسل به پذیرش همگانی بوده و عدم پیروی از آن مستحق مجازات باشد.

به باور هند، پیروی از معیار یا موجه است یا غیر موجه. پیروی از معیار یا از حمایت نوعی برهان موجه دقیق بهره‌مند است یا خیر. اگر اینچنین باشد و شخص با برهان آشنا شده و توسط آن ترغیب شود در این صورت دارای باور مجاز^۳ خواهد بود که موجه است، اما اگر شخص قادر به ارزیابی دقت برهان توجیهی نباشد یا بداند که توجیهات زیادی وجود دارند که هنوز آنها را مد نظر قرار نداده است، در این صورت، برای او عقلانی است که درباره این که آیا پیروی از آن معیار موجه است یا خیر لا ادری باقی بماند (Hand, 2018a, p. 13). این امری کاملاً شایع و ممکن است که افراد با جدیت از معیارها و قواعد پیروی کنند بدون اینکه نسبت به موجه بودن آنها پرسشی داشته باشند.

1. universally-enlisting
2. penalty-endorsing
3. warranted

البته، از نظر هَند، احکام اخلاقی مسلط و شایع در جامعه لزوماً به معنای آن نیست که دارای پشتوانه دلایل خوب و مناسب هستند از این رو، نباید انتظار داشت که تربیت اخلاقی بچه‌ها برای پیروی از این معیارها بر اساس توجیه عقلانی باشد (Hand, 2014, p. 529)

هند مدعی است که لاقلاً یک توجیه به لحاظ عمومی قابل پذیرش برای پیروی از معیارهای اخلاقی اساسی وجود دارد. او این را توجیه «مسئله اجتماعی زیستن»^۱ نامیده است که اساسی برای باور مردم به معیارهایی است که «نافی اختلاف»^۲ و «حافظ همکاری»^۳ است (Hand, 2018a, p. 68).

برهان حامی این معیارها این است که جریان داشتن آنها در جامعه موجب ایجاد روحیه تعامل و همکاری در اجتماع می‌شود (Hand, 2020a, p. 95). هَند می‌نویسد:

از آنجا که تمام ما در گروه‌های اجتماعی زندگی می‌کنیم و خواهان گسست همکاری و رواج تضاد و کشمکش در جامعه نیستیم. بنابراین، علاقه‌مندیم که خودمان و دیگران از قواعدی رفتاری پیروی کنیم که ضامن بقای همکاری و صلح در جامعه است (Hand, 2014, p. 529).

بر این اساس، و در نگاه هَند، اگر ما و دیگران از برخی معیارهای اساسی برای رفتار کردن پیروی کنیم، این وفاق و همکاری که لازمه زیست اجتماعی است و قابل دستیابی خواهد بود. از این رو، پیروی از معیارهای اخلاقی مانند قتل نکردن، آسیب نرساندن به دیگران، دروغ نگفتن، فریب ندادن، دزدی نکردن و با دیگران منصفانه برخورد کردن و سر قول خود ماندن و به دیگران کمک کردن، به بقای زندگی اجتماعی منجر می‌شود (Hand, 2018a, p. 15).

۵. تربیت اخلاقی

هدف اصلی تربیت اخلاقی،^۴ تعهد تمام‌عیار به معیارهای اخلاقی شامل پیروی از معیارها و باور به موجه بودن آنهاست (Hand, 2018a, p. 40). این کار با القای معیارهای اخلاقی اساسی و تجهیز بچه‌ها به دلایل مناسب برای پذیرش و پیروی از آنها صورت می‌گیرد. علاقه اصلی هَند در تبیین تربیت اخلاقی حول مفهوم قواعد و اصول یا به عبارت او معیارها می‌چرخد. او عقیده دارد که

1. the problem of sociality
2. Conflict-averting
3. Cooperation-sustaining
4. Moral education



بچه‌ها نباید به شکل نیندیشیده مؤید معیارهای اخلاقی باشند بلکه باید این کار را تنها به مدد قوه عقل و استدلال انجام دهند (Hand, 2014, p. 524). در تربیت اخلاقی معلم و مربی باید از روش‌هایی استفاده کند که به لحاظ اخلاقی قابل دفاع باشند و محتوای آموزشی باید تا حدی ممکن، امری کلی و جهان‌شمول باشد و از تأکید بر احساسات و گرایش‌های گروهی خاص دوری کند و باید به شیوه‌ای ارائه شود که بچه را به بسط و رشد روحیه انتقادی ترغیب کند (Philips, 1989, p. 346).

به گفته هَند، نوعی تنش میان دو دیدگاه درباره آموزش و یادگیری اخلاق وجود دارد. از یک سو برخی معتقدند که اخلاق باید آموخته شود و بچه‌ها باید الزامات اخلاقی بودن را دریابند و انگیزه لازم برای پیروی از مرجعیت و اقتدار اخلاق را کسب کنند. از سوی دیگر، عده‌ای اخلاق را امری کاملاً بحث‌برانگیز دانسته و الزامات و دلایل مناسب برای پیروی از اخلاق را امری به شدت غیر یقینی می‌دانند. نگرش نخست، متضمن آن است که بچه‌ها به یادگیری اخلاق بپردازند در حالی که نگرش دوم این نوع آموزش را منع می‌کند (Zrudlo, 2021, p. 186). به گفته هَند، معلمان و مربیان در خصوص آموزش اخلاق یکی از این چهار موضع را برمی‌گزینند؛ در موضع نخست، این باور که بچه‌ها در دوران اولیه رشد شخصیتی خود فاقد قابلیت لازم برای استدلال و بحث درباره اصول اخلاقی هستند، موجب می‌شود تا آموزش اخلاق و معیارهای اخلاقی به شیوه تلقین و به قصد القای عقاید اخلاقی مناسب صورت گیرد. مطابق این نگرش، افراد می‌توانند با جدیت و بدون نیاز به پرسش درباره موجه بودن معیارها و قواعد اخلاقی به پیروی از آنها بپردازند. موضع دوم از آموزش اخلاق صرف نظر کرده و به آموزش درباره اخلاق می‌پردازد و بچه‌ها را به تأمل نقادانه درباره قلمرو دستورالعمل‌های اخلاقی در مقام انسان‌هایی عاقل و خودمختار دعوت می‌کند، اما موضع سوم، با رأی بر این‌که اصول و معیارهای اخلاقی بر خلاف علم موضوع ترجیح و سلیق شخصی است از اتخاذ موضع اخلاقی طفره رفته و نوعی بی‌طرفی اخلاقی یا موضع خنثی در قبال نگرش‌های اخلاقی دانش‌آموزان را اتخاذ می‌کنند. موضع چهارم، اما با نگاه خوش‌بینانه و ایمان به نیک‌سرشتی بچه‌ها و تمایل آنها به پیروی از هنجارهای اخلاقی مناسب، منکر هر گونه نیاز به آموزش اخلاقی برای بچه‌ها هستند (Hand, 2014, p. 521).

به باور هَند، ما می‌توانیم آموزش معیارهای اخلاقی را مطابق با موقعیت موجه آنها به سه دسته تقسیم کنیم: ۱) معیارهای اخلاقی موجه^۱ که دلیل قطعی خوبی برای پیروی از آنها وجود دارد؛

1. justified

۲) معیارهای اخلاقی بحث‌برانگیز^۱ که براهین علیه پیروی از آنها بی نتیجه است؛ ۳) معیارهای اخلاقی غیرموجه^۲ که دلیل قطعی خوبی برای پیروی از آنها وجود ندارد. هدف از آموزش معیارهای اخلاقی موجه (مانند فریب نده یا به قولت وفادار بمان) این است که دانش‌آموزان، موجه بودن پیروی از این معیارها را درک کرده و بپذیرند. هدف از آموزش معیارهای اخلاقی بحث‌برانگیز (مانند گوشت نخور، به دموکرات‌ها رأی بده) این است که شاگردان براهین ارائه شده علیه پیروی از این معیارها را درک کرده و بتوانند دیدگاه‌های خود درباره این موضوعات را شکل دهند. هدف از آموزش معیارهای اخلاقی ناموجه این است که شاگردان عیب و شکاف موجود در این معیارها را متوجه شده و توجیهاات ارائه شده برای پیروی از آنها را رد کنند (Hand, 2020b, p. 6).

در رویکرد تربیتی هند، مربی در تربیت اخلاقی دو وظیفه اصلی بر عهده دارد: نخست باید بکوشد تا گرایش‌های عاطفی، رفتاری و مبتنی بر میل و رغبت که شکل دهنده پیروی از معیارهای اخلاقی است را در بچه‌ها پرورش دهد. دوم اینکه در صدد انتقال یا شکل بخشیدن به عقاید از راه استدلال برای توجیه معیارهای اخلاقی باشد. او این دو تلاش را به ترتیب «تکوین اخلاقی»^۳ و «پژوهش اخلاقی»^۴ نامیده است که می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند (Hand, 2018a, p. 29). برنامه تربیت اخلاقی که تنها متشکل از تکوین اخلاقی باشد، به دنبال این خواهد بود که بچه مجموعه‌ای از معیارهای اخلاقی را بپذیرد؛ بدون اینکه هیچ‌گونه اعتقادی به موجه بودن آنها داشته باشد (Hand, 2014, p. 526).

۵.۱. تکوین اخلاقی

«تکوین اخلاقی» تلاشی است درباره اینکه بچه‌ها معیارهای اخلاقی را تأیید کنند به این معنا که آنها قصد و تمایل پیروی از این معیارها را داشته و انتظار این را داشته باشند که هر کس دیگری نیز از آنها پیروی کند. این موضوع شکل دادن به گرایش‌های بچه‌ها با استفاده از ستایش و نکوهش و مدل‌سازی و تعیین حدود، تربیت و خو گرفتن است. تأثیر بر تمایلات، عادات و انتظارات امری متفاوت با تأثیر بر عقاید شخص است. آن چیزی که بچه به لحاظ اخلاقی قابل اعتراض،

1. controversial
2. unjustified
3. Moral formation
4. Moral inquiry



محکوم، قابل تشویق و ستایش و از این قبیل می‌داند، بستگی به تکوین اخلاقی او دارد که در سال‌های نخست زندگی‌اش دریافت کرده است؛ چیزهایی که او تعلیم دیده انجام دهد یا از انجام آنها منع شده است یا چیزهایی که به خاطر آن پاداش یا تنبیه دریافت کرده است و دیگران را به خاطر انجام آنها قابل ستایش یا سرزنش دانسته است (Hand, 2018b, p. 376).

پیروی از معیارهای اخلاقی، با بالا رفتن سن بچه کمتر تحت تأثیر پیروی از قواعد یا اقتدار خانواده و معلم و جامعه صورت می‌گیرد، اما همچنان تجویزهای اخلاقی نقش مهمی در تربیت اخلاقی او بازی می‌کنند. مسئله «تجویزهای اخلاقی»^۱ نخستین شیوه تکوین اخلاقی است که در آن بچه‌ها به لحاظ اخلاقی نسبت به انجام برخی کارها منع می‌شوند و یاد می‌گیرند که کارهای ممنوعه مانند دزدی نکردن، فریب ندادن، آزار ندادن دیگران و از این دست موارد را انجام ندهند. به باور هُند کاربرد مدبرانه تجویزهای اخلاقی منجر به نوعی «خود تجویزی»^۲ می‌شود که روش مناسبی در تکوین اخلاقی نوجوانان است (Hand, 2018a, p. 31). شیوه دوم تکوین اخلاقی، «پاداش پیروی»^۳ است. پاداش موجب تقویت تمایل به پیروی کردن و ایجاد احساس خوشایند ناشی از این عمل می‌شود. شیوه سوم تکوین اخلاقی «مجازات عدم پیروی»^۴ است. این امر موجب کاهش میل به عدم پیروی از معیارهای اخلاقی می‌شود. تجویز اخلاقی، امری است که «تأیید تنبیه»^۵ را به همراه دارد. این سه روش تکوین اخلاقی یعنی تجویز کردن، پاداش پیروی و تنبیه عدم پیروی را می‌توان «روش‌های رهنمودی تربیت اخلاقی» نامید. این شیوه‌ها مسئول شکل بخشیدن به مقاصد، احساسات و عادات بچه‌ها با روش‌های غیر مستقیم هستند که به جای دستورالعمل و شرطی کردن از شیوه «مدل‌سازی پیروی»^۶ استفاده می‌کنند. بچه در این روش با تماشا کردن و الهام گرفتن از رفتار بزرگ‌ترهای مورد تأیید خود به عنوان مدل رفتاری عمل خواهد کرد. بزرگ‌ترها مدلی برای واکنش مثبت و منفی بچه‌ها نسبت به اعمال و خطاهای دیگران هستند. این روش موجب تقویت گرایش بچه به پیروی از قواعد و معیارهای اخلاقی خواهد شد. تکوین اخلاقی باید به گونه‌ای باشد که بچه‌ها به لحاظ اخلاقی هم خودشان از معیارها پیروی کنند و هم مهبیای حمایت از دیگران برای پیروی از این معیارها باشند (Hand, 2018a, p. 34).

1. moral prescriptions
2. self-prescription
3. Rewarding of compliance
4. Punishing of non-compliance
5. Penalty-endorsing
6. Modelling of compliance

۲.۵. پژوهش اخلاقی

وظیفه اصلی پژوهش اخلاقی بررسی موجه بودن پیروی از معیارهای اخلاقی است. موضوع پژوهش اخلاقی تحقیق در باب ماهیت معیارهای اخلاقی و بررسی قوت براهین ابرازشده برای موقعیت توجیهی^۱ معیارهای اخلاقی است (Hand, 2020, p. 5). پژوهش اخلاقی به واسطه ماهیت شناختی خود با تکوین، آزمون و بازنگری عقاید سر و کار دارد. به عقیده هند، برای بچه کافی نیست که به لحاظ گرایشی تمایل به پیروی از معیارهای اخلاقی را بیاموزد و انتظار داشته باشد تا دیگران نیز چنین کنند بلکه آنها باید باور داشته باشند که دلایل خوبی برای انجام چنین کاری دارند و انجام آن موجه است. در پژوهش اخلاقی، معلم بچه‌ها را درگیر تحقیق درباره موجه بودن معیارهای اخلاقی می‌کند و اینکه چه دلایلی می‌توانند برای باور به آنها داشته باشند. در واقع، پژوهش اخلاقی در جست‌وجوی پاسخ به پرسش‌های مطرح در باب ماهیت، محتوا و موجه بودن اخلاق است (Hand, 2019, p. 657). پژوهش اخلاقی، دارای دو نوع متفاوت رهنمودی و غیر رهنمودی است:

الف) پژوهش غیر رهنمودی

هنگامی که بحث درباره موجه بودن معیار اخلاقی بدون هدف ترغیب یا تحذیر صورت گیرد، این نوع تربیت امری خنثی و غیر متعهد نسبت به موقعیت موجه معیار اخلاقی است که باید آن را «پژوهش اخلاقی غیر رهنمودی» نامید (Hand, 2018a, p. 37).

از نظر هند، آموزش معیارهای اخلاقی بحث برانگیز غیر رهنمودی است؛ به این خاطر که معلم از ترغیب و تلاش برای آشنایی شاگردان با براهین ارائه از هر طرف احتراز می‌کند. هدف از این نوع آموزش این است که شاگردان براهین له و علیه پیروی از این معیارها را درک کرده و بتوانند دیدگاه‌های خود را شکل ببخشند (Hand, 2020, p. 6). در این رویکرد، والدین یا معلم به شکل آگاهانه و عمدی از هدف ترغیب بچه‌ها برای باور به چیزی اجتناب کرده و شواهد و براهین قابل دسترس را به شکل بی طرفانه به آنها ارائه می‌کنند. در حالت غیر رهنمودی، تأکید بر نقد و پرسش برانگیز بودن عقاید و عدم توافق نهایی درباره آنها امکان تلقین را تا حد امکان کاهش خواهد داد. از این رو، مر بیان اخلاق می‌توانند از پژوهش اخلاقی غیر رهنمودی، بدون توسل به

1. Justificatory



تلقین، برای آموزش اخلاق غیر تلقینی بهره ببرند (Zrudlo, 2021, p. 189).

هدف از پژوهش غیر رهنمودی القای دسته‌ای از ایده‌ها، انگیزه‌ها یا رفتارها در افراد نیست، بلکه این نوع تربیت به دنبال بهبود فرایندهای جذب ایده‌ها، انگیزه‌ها و رفتارهای اخلاقی است. این امر سبب موجب حفظ بی‌طرفی در طیف گسترده‌ای از مواضع اخلاقی متفاوت می‌شود (Schaefer, 2015, p. 274). از نگاه هند، می‌توان معلمی را تصور کرد که به‌رغم باور به یک دیدگاه خاص از شیوه آموزش غیر رهنمودی بهره می‌برد، اما به‌سختی می‌توان معلمی را در نظر گرفت که درباره‌ی یک موضوع موضع لادری‌گرایانه دارد، اما آن را به شیوه رهنمودی آموزش دهد. به عبارتی، آموزش غیر رهنمودی لزوماً همراه با عدم باور نسبت به یک موضوع نیست و می‌توان به موضوعی کاملاً باور داشت، اما از روش غیر رهنمودی برای تعلیم آن باور و آموزه بهره برد. در مقابل اگر شخص خود نسبت به موضوعی باور خاص نداشته باشد، به‌سختی بتوان تصور کرد که او از روش رهنمودی برای انتقال آن موضوع در تعلیم خود بهره ببرد. در واقع، آموزش رهنمودی همواره با نوعی باور است (Hand, 2018a, p. 39).

به عقیده برخی، در پژوهش اخلاقی که اختلاف‌نظر عمیق درباره دیدگاه‌های مختلف وجود دارد، رویکرد غیر رهنمودی معلم درباره معیارهای اخلاقی و در نظر گرفتن تمام گزینه‌های منطقی، بهترین گزینه است. رویکرد غیر رهنمودی کاملاً نسبت به دیدگاه‌هایی که بچه‌ها از پیش واجد آن هستند، حساس بوده و به آنها احترام می‌گذارد (Splitter, 2020, p. 55). این رویکرد در تربیت اخلاقی منجر به پرورش دانش‌آموزانی می‌شود که در بیان اختلاف دیدگاه‌ها و قضاوت اخلاقی خویش از آزادی و مسئولیت کافی برخوردار هستند. از این‌رو، به‌منظور حفظ آزادی عقلانی و مسئولیت‌پذیری پژوهش اخلاقی، تمامی پرسش‌های اخلاقی باید به عنوان مسائلی غیرقطعی لحاظ شده و تمام نتایج موقتی در نظر گرفته شوند و تمام براهین موضوع اختلاف منطقی و معقول به شمار آیند (Sowey, 2020, p. 46).

از آنجا که رشد و بهبود استدلال و درک منطقی، مهم‌ترین هدف و غایت در تربیت اخلاقی غیر رهنمودی است، این امر با توانایی افراد برای ارائه استنتاج‌های منطقی مناسب، کشف تناقضات در عقاید دیگران و تدوین براهین مرتبط است. درک و استدلال مناسب عقلانی منجر به شناخت نقش عوامل مؤثر در شکل‌گیری ایده‌ها و عقاید اخلاقی و پرهیز از سوگیری‌های شناختی و تعصبات و پیش‌داوری اخلاقی می‌شود و به کاهش خطاهای اخلاقی کمک شایانی می‌کند (Schaefer, 2015, p. 275).

ب) پژوهش رهنمودی

هنگامی که در پژوهش اخلاقی تأمل آگاهانه با ترغیب برای توجیه اخلاقی همراه شود می‌توان آن را از جنس پژوهش اخلاقی رهنمودی به شمار آورد. پژوهش رهنمودی می‌تواند به شکل کاملاً عقلانی صورت گیرد تا جایی که به تلاش برای توجیه اجتماعی برای حفظ و تداوم اجتماع و فائق آمدن بر تضاد میان معیارهای اخلاقی محدود شود. از نظر هند، هنگامی که توجیه معیار اخلاقی کاملاً قطعی باشد «آموزش ترغیبی»^۱ ضرورت دارد (Sowy, 2020, p. 38) و زمانی که باورهای انتقال‌یافته به لحاظ شناختی موجه باشند، پژوهش اخلاقی رهنمودی به لحاظ تربیتی مجاز است. در واقع، هدف در پژوهش اخلاقی رهنمودی ترغیب شاگردان به بررسی موجه بودن معیار اخلاقی خاص یا عدم موجه بودن معیار اخلاقی دیگر است، اما زمانی که معیارها بحث‌برانگیز هستند و معلم از تبلیغ یا تأیید موقعیت موجه آن معیارها خودداری کند ما با پژوهش اخلاقی غیر رهنمودی مواجه هستیم (Hand, 2014, p. 526).

از نظر هند، تربیت اخلاقی رهنمودی، دارای هدف صریح و مستقیم برای هدایت جریان بحث به سوی نتیجه موجه از پیش تعیین شده است. او حامی بحث هدایت‌شده در جهت صحیح است که صرفاً متضمن پایبندی به ترغیب دانش‌آموزان به سوی برخی معیارهای اخلاقی خاص موجه یا ناموجه نیست، بلکه بیشتر باهدف ترغیب دانش‌آموزان برای مصمم بودن در توجیه یا رد یک ایده خاص صورت می‌گیرد (Hand, 2020, p. 18). معیارهای اخلاقی کاملاً غیر موجه به مانند معیارهای اخلاقی کاملاً موجه، موضوع آموزش رهنمودی هستند و وقتی که با معیارهایی سر و کار داریم که پذیرش و پیروی اخلاقی آنها به لحاظ عقلانی غیر قابل دفاع باشد، نمی‌توان موضعی بی‌طرف اتخاذ کرد. البته، وقتی با معیارهای اخلاقی کاملاً غیر موجه سر و کار داریم که پذیرش و پیروی اخلاقی آنها به لحاظ عقلانی غیر قابل دفاع باشد، نمی‌توان موضعی بی‌طرف اتخاذ کرد؛ زیرا به مانند معیارهای اخلاقی کاملاً موجه معیارهای اخلاقی کاملاً غیر موجه نیز موضوع آموزش رهنمودی هستند (Hand, 2014, p. 531).

هند در نقد بی‌طرفی در تربیت اخلاقی، نگران این است که آموزش «در باره»^۲ اخلاق، یعنی صرف‌نشان دادن قلمرویی از گزینه‌ها به دانش‌آموزان برای گزینش از میان آنها منجر به ترغیب نوعی «ندانم‌گرایی اخلاقی»^۳ در میان جوانان شود. به عبارتی، دانش‌آموزان می‌توانند تصمیم

1. Persuasive teaching
2. About
3. Moral agnosticism



بگیرند که آنها هر گونه تعهد بر معیارهای اخلاقی را رد کنند و به خاطر عدم قطعیت شناختی فاقد حس مسئولیت اخلاقی باشند (Hand, 2018a, p. 12). به عقیده هَند، معلمان می‌توانند و باید خود را به عنوان مربیان اخلاقی بچه‌ها و سرپرستی اخلاقی آنها در نظر گیرند و هدف آنها باید القای معیارهای اخلاقی اساسی و تجهیز بچه‌ها به دلایل برای پذیرش و پیروی از آنها باشد و بایستی بتوانند بحث انتقادی و شناسایی حدود معیارهای رفتار را که انسان‌ها به لحاظ اخلاقی آنها را پذیرفته و از آنها پیروی می‌کنند را تسهیل کنند. از این رو، هَند معافیت معلمان از قضاوت درباره معیارهای اخلاقی را نمی‌پذیرد و دفاع او از تربیت اخلاقی رهنمودی در چنین مواردی ارائه می‌شود (Splitter, 2020, p. 57).

از نظر هَند، بی‌طرفی فلسفی معلم در پژوهش اخلاقی به معنای عدم تعهد و پایبندی کامل به یک رویکرد اخلاقی نیست. او میان «ارائه»^۱ پاسخ‌ها و «راهنمایی»^۲ دانش‌آموزان به‌سوی پاسخ‌ها، تمایز قائل شده است که از نظر او، دومی با پژوهش اخلاقی سازگار است (Sowey, 2020, p. 33). هَند معتقد است در مورد خاص پژوهش اخلاقی هنگامی که پیامدها و نتایج قطعی وجود دارد، معلمی که قادر به فعالیت رهنمودی نباشد دچار نوعی قصور در وظیفه تربیتی‌اش شده است. از نظر او، مربیان اخلاق تنها زمانی می‌توانند به لحاظ تعلیمی درباره معیارها و براهین اخلاقی موضعی خنثی و لادری‌گرایانه داشته باشند که با تداوم جامعه در تضاد صریح باشد (Hand, 2014, p. 529). بنابراین، اگر معلم پروژه تربیت اخلاقی را کنار بگذارد، در این صوت بچه‌ها را در معرض تلقین از سوی عاملان و دیگر نیروهای فعال در جامعه قرار خواهد داد.

مثال هَند، موقعیت دو معلم درباره الزام اخلاقی برای رأی دادن در انتخابات است؛ معلم اول در این بحث موضعی کاملاً بی‌طرف و خنثی اتخاذ می‌کند و به هرکس فرصتی برای ابراز عقیده‌اش می‌دهد و هیچ تلاشی برای ترغیب شاگردان به آنچه او درست می‌انگارد، انجام نمی‌دهد. در مقابل، معلم دوم با درایت و احتیاط تمام و به شکل تلویحی و بدون ایجاد هر گونه فشار بر دانش‌آموزان بحث را به این سمت هدایت می‌کند که دلایل و براهین ارائه‌شده در حمایت از دیدگاه خود را قوی‌تر و مستدل‌تر نشان دهد. شیوه آموزش معلم اول، پژوهش غیر رهنمودی و دومی پژوهش رهنمودی است. تنها تفاوت آنها در ترغیب ضمنی معلم دوم به‌سوی عقیده مورد نظرش است. معلم دوم از امتیاز ویژه خود برای گزینش و مداخله به شیوه‌ای که معلم

1. Giving
2. Guiding

نخست این کار را انجام نمی‌دهد بهره می‌برد (Hand, 2018a, p. 38).

در نتیجه، هند در خصوص نیاز تکمیل وظیفه تکوین اخلاقی با پژوهش اخلاقی معتقد است عدم توانایی در نظر گرفتن دلایل خوب برای پیروی اخلاقی نه تنها ما را در لحظات وسوسه‌انگیز آسیب‌پذیرتر می‌کند، بلکه به مرور زمان موجب تضعیف تبعیت ما از معیارهای اخلاقی می‌شود. به باور او، تمایلات عاطفی و رفتاری ما می‌توانند به دلیل عدم حمایت از دلیل مبهم باشند. هند باور دارد که در تربیت اخلاقی مناسب، تکوین اخلاقی همراه پژوهش اخلاقی خواهد بود. در این حالت، بچه به واسطه ترغیب و تشویق و تحذیر از معیارهای اخلاقی پیروی می‌کند، اما به دنبال چرایی تجویزهای صورت گرفته است و تنها با ارائه دلایل موجه به شکل صریح و مستقیم می‌توان پایبندی کامل او به معیارهای اخلاقی را تضمین کرد. از این‌رو، مریان اخلاق باید نسبت به هدف اصلی پرورش تعهد اخلاقی و پایبندی بچه‌ها به معیارهای اخلاقی و باور به موجه بودن آنها کوشا باشند (Hand, 2018a, p. 42). از این‌رو، تربیت اخلاقی که متشکل از تکوین اخلاقی و پژوهش اخلاقی رهنمودی است، نسبت به تربیت اخلاقی که تنها متشکل از تکوین اخلاقی یا تکوین اخلاقی در پیوند با پژوهش اخلاقی کاملاً غیر رهنمودی است، ارجحیت دارد (Hand, 2014, p. 527). از نظر هند، اگر پرسش‌های بچه درباره توجیه معیارها بی‌پاسخ بماند، ابزار تکوین اخلاقی از کار خواهد افتاد. از این‌رو، اگر هدف تربیت اخلاقی ایجاد تعهد کامل باشد، مشخص است که باید متشکل از تکوین اخلاقی و شکل رهنمودی پژوهش اخلاقی باشد.

۶. نقد تلقینی بودن پژوهش رهنمودی

تلقین باور به یکسری از عقاید بدون ارائه شواهد و دلایل مناسب است. در پژوهش اخلاقی رهنمودی، تلقین عامل نگران‌کننده به حساب می‌آید. بحث تلقین بیش از هر موضوع دیگر خود را در خصوص تربیت اخلاقی نشان می‌دهد. پژوهش درباره معیارهای اخلاقی باهدف ترغیب دانش‌آموزان برای پذیرش توجیه ارائه‌شده به عنوان نوعی تربیت رهنمودی و مستقیم، اشتباه است. تلقین در تربیت اخلاقی رهنمودی، یعنی تلاش برای ایجاد باور در بچه‌ها به این‌که دلایل خوبی برای پیروی از معیار اخلاقی در اختیار دارند، هنگامی که در واقع، این‌گونه نیست. این موجب می‌شود تا معلمی که ناآگاهانه دلایل ناکافی برای یک باور به بچه‌ها ارائه می‌کند تلقین‌کننده محسوب شود. تلقین می‌تواند اعتراضات عقلانی را نادیده گرفته یا به شکل مخرب بر آنها سرپوش بگذارد، اما



همواره دربرگیرنده کاربردهای روش‌های غیرعقلانی است. آموزش رهنمودی از این حیث تلقینی است که موجب هل دادن دانش‌آموزان به سوی پاسخ درست می‌شود (Splitter, 2020, p. 55). به نظر بچه‌ای که صرفاً با برنامه تربیت اخلاقی هند شروع کند و سپس به خاطر برخی دلایل آن را ادامه ندهد، قربانی تلقین خواهد بود؛ زیرا هرگز دلایل کافی خوب برای عملش به او ارائه نخواهد شد (White, 2016, p. 453). در واقع، این نوع تربیت اخلاقی تلقین نظام ارزشی خاص با شیوه‌هایی غیرعقلانی همچون تشویق و ترغیب یا ترس و تحذیر است؛ زیرا کسی که تحت تلقین ارزش‌های خاصی قرار گرفته باشد، نمی‌توان عمل او را حاصل دلایل مناسب و یا تعهد اخلاقی به یک سری از اصول در نظر گرفت.

موقعیت مقتدر و برتر معلم و قدرت خطابی یا منطقی او در دفاع از معیارهای اخلاقی که آنها را قطعی و بی‌چون و چرا می‌داند، ناخواسته موجب تلقین آموزه شود. فعالیت تربیتی معلمان به واسطه داشتن و اعمال پیش‌داوری‌ها و تعصبات بعضاً ناخودآگاه در معرض نقد و آسیب‌پذیری قرار دارد. این امکان وجود دارد که معلمان در تشخیص تعصبات در قضاوت‌هایشان ناکام بمانند. همین امر موجب تضعیف جایگاه معلم به عنوان داور نهایی قضاوت اخلاقی در کلاس درس می‌شود (Sowey, 2020, p. 44). اگر معلم در باب معیار بحث‌برانگیز به عنوان معیار قطعی قضاوت نادرست داشته باشد و آن را به شکل رهنمودی آموزش دهد در این صورت، او در واقع، خطر تلقین دانش‌آموزانش را به جان خریده است. از این نظر، احتمال بسیار زیادی وجود دارد که معلمان در واقع، مرتکب چنین خطاهای قضاوتی در خصوص مبانی همیشگی شوند و این ناشی از استعداد تعصب آنها و عدم کفایت دانش نظری در اکثر موارد است. از این رو، جایی که معلمان سهواً و ندانسته تعصبات خود را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند، طرح پیشنهادی هند نمی‌تواند علیه تلقین ایمن باشد (Sowey, 2020, p. 31).

هند در مقام پاسخ به این نگرانی‌ها و انتقادات دو نکته مقدماتی را درباره مغایرت دیدگاه خود با تلقین ذکر کرده است. نخست اینکه از نظر هند، وظیفه اصلی تعلیم و تربیت انتقال دانش است. در این دیدگاه، تلقین به لحاظ اخلاقی غیر مجاز است؛ به این خاطر که تلقین برای انتقال و بسط دانش مضر است (Hand, 2018a, p. 86). نکته بعدی این‌که از نظر هند، فرایند پرورش گرایش‌های و تمایلات اخلاقی در بچه‌ها را نمی‌توان به‌خودی‌خود به شکل تلقینی انجام داد؛ زیرا گرایش‌های و تمایلات از جنس باور نیستند و از همین رو، از آن دسته چیزهایی نیستند که بتوان آنها را تلقین کرد. او از این امر نتیجه می‌گیرد که محتوای تلقین ضرورتاً «شناختی» است، اما آموزش تلقینی مبتنی بر روش‌های غیر شناختی است و همین موجب تمایز میان تکوین اخلاقی از تلقین

اخلاقی می شود (Hand, 2018a, p. 40).

اما استدلال اصلی هند درباره مخالفت او با تلقینی خواندن رویکرد تربیت اخلاقی، بحث درباره موقعیت توجیهی برخی معیارهای اخلاقی است. به باور هند، تأیید و ترغیب عقلانی دانش آموز توسط معلم به سوی عقاید یا موقعیت توجیهی معیارهای اخلاقی موجه و ناموجه معیارهای اخلاقی خاص شکلی از تلقین نیست؛ زیرا در این روش عقل نادیده گرفته نشده است (Splitter, 2020, p. 54). به نظر او، دست کم برخی معیارهای اخلاقی را می توان قطعاً توجیه کرد و اینکه به همین خاطر مریبان می توانند به شکل موجه پیروی از آن معیارها را با باور به موجه بودن آنها در بچه ها (به شکل تربیت رهنمودی) پرورش دهند (Aldridge, 2019, p. 55). در واقع، هنگامی که ابزار ترغیب با شواهد و براهین قوی همراه باشد و هنگامی که عقاید مورد بحث موجه باشند، از نظر هند، بیان و انتقال عقاید به بچه ها به لحاظ تربیتی امری بی عیب و درست است بدون این که کمترین نگرانی نسبت به مسئله تلقین وجود داشته باشد (Hand, 2018a, p. 40). در این صورت، اگر ما بتوانیم با نوعی رویه عقلانی معیارهای اخلاقی را به لحاظ موجه بودن مورد سنجش قرار دهیم، می توانیم آموزه های اخلاقی را به شکل رهنمودی به بچه ها منتقل کنیم و آنها نیز بدون ترس از تلقین و با توجه به توجیه عقلانی آموزه ها آنها را بپذیرند (Zrudlo, 2021, p. 187).

۷. پیروی ضمنی^۱

هند، بارها تأکید کرده است که وظیفه اصلی تعلیم و تربیت انتقال دانش است (Hand, 2018a, p. 86)، اما دانشی که هند بر آن تأکید دارد و عقلانیت را می توان مهم ترین مؤلفه آن به شمار آورد، دانشی صریح است که می توان آن را در قالب گزاره ها و دستورالعمل ها و متون درسی و گفتار کلاسی به دیگران انتقال داد، اما واقعیت این است که تربیت اخلاقی دانشی از سنخ دیگر معارف و علوم بشری نیست که بتوان آن را به مانند یکسری از واقعیت های عالم خارج و به شکل قطعی و عینی گرایانه به مخاطب منتقل کرد. البته، این به معنای ذهنی یا نسبی پنداشتن ارزش های اخلاقی نیست، بلکه سخن درباره نوع دانشی است که انتقال و تشریح آن وظیفه معلم اخلاق را از معلم علوم مجزاً می کند.

آن گونه که هند عقیده دارد، بهترین شیوه برای پیروی از معیار اخلاقی استدلال در جهت

1. Tacit following



توجیه عقلانی بودن پیروی از آن معیار است. در واقع، این نگرش ارائه توجیه عقلانی و منطقی به شیوه نظری و انتزاعی را راهبردی موفق برای جلب موافقت و رضایت بچه‌ها در خصوص تعهد و پیروی از معیار اخلاقی می‌داند. این امر نشان‌دهنده وزن دانش صریح و گزاره‌ای نزد هُند برای ارائه رهنمود لازم در امر تربیت اخلاقی است، اما استدلال اخلاقی صریح آن‌گونه که هُند تصور کرده است، قابلیت اندکی برای تغییر مسیر شیوه زندگی و رفتار اخلاقی متفاوت افراد دارد. از این‌رو، بر خلاف تصور هُند، ترغیب و اقناع دانش‌آموزان با بهره‌گرفتن از دانش صریح و عامل عقلانیت موجه مستلزم تعهد و پابندی به معیارهای اخلاقی نخواهد بود.

اما خلاف آنچه هُند مدعی است، پیروی از معیارهای اخلاقی بر اساس استدلال عقلانی موجب تحکیم ارتباط میان جامعه و زیستن اجتماعی نمی‌شود، بلکه توافق اجتماعی پیشینی برای نوع و میزان پیروی از معیارهای اخلاقی مورد توافق میان مشارکت‌کنندگان در آن اجتماع نیاز است. تربیت اخلاقی در متن عینی و انضمامی صورت می‌گیرد که فراهم‌کننده موقعیت تاریخی و اجتماعی خاص است. درک پیچیدگی این موقعیت عینی مستلزم «دانش ضمنی»^۱ است. پولانی این دانش را چنین تعریف کرده است: «ما بیش از آنچه بیان می‌کنیم، می‌دانیم» (Polanyi, 2009, p. 5). انسان‌ها با ذخیره دانش ضمنی خود با تمامی پدیده‌های زندگی از جمله اخلاق مواجه می‌شوند که لزوماً تن به استدلال و منطق نخواهند داد. دانش ضمنی نوعی دانستن چگونگی است نه دانستن چرایی به عبارتی، نوعی مهارت عملی است؛ نه دانش محض نظری. دانش ضمنی در بردارنده احساسات، تجارب و شهودی است که به‌سختی می‌توان آن را در قالب قواعد و معیارها نشان داد. قطعی یا موجه بودن معیار اخلاقی امری انتزاعی و فلسفی و پیشینی نیست. دانش ضمنی نه پیکره‌ای از قواعد و حقایق، بلکه مجموعه‌ای از قابلیت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هاست. ویژگی مهم این نوع دانش، دشواری در انتقال آن به دیگران است؛ زیرا تن به بیان و قاعده نمی‌دهد و از این‌رو، تسلط بر آن نیازمند تجربه فرهنگی و زیستی یکسان است. درک و دانش ضمنی را نمی‌توان قاعده‌مند کرد؛ زیرا حتی کسی که واجد این دانش است امکان دارد که نسبت به داشتن چنین دانشی آگاهی نداشته باشد.

باید گفت پیروی از معیارهای اخلاقی حاصل نوعی دانش ضمنی است که نمی‌توان آن را مستدل کرد؛ زیرا فهم چرایی آن به چگونگی پیروی از آن گره‌خورده است. درک پیروی از معیارهای اخلاقی به‌دشواری قابل بیان و آموزش به دیگران است. در واقع، پیروی از معیار

1. Tacit knowledge

اخلاقی نوعی مهارت ضمنی است که تنها باید آن را در جریان عمل به نمایش گذاشت. این جنس پیروی از معیارهای اخلاقی لزوماً امری آگاهانه و مسبوق به‌مرور استدلال‌های عقلانی نزد مخاطب نیست. به عبارتی، قبول و پایبندی به یک معیار اخلاقی تنها حاصل تأمل پیشینی و قاعده‌مند در قالب استدلال منطقی و کلی نیست. این گونه‌ای تلقین در حیات اخلاقی است که نه به شکل صریح، بلکه به گونه‌ای ضمنی نه در گفتار، بلکه تنها در مقام عمل و رفتار به مثابه نوعی الگو تجلی می‌یابد.

هند، عقیده داشت که معیار و قاعده نوعی فرمان و دستورالعمل است، اما همان‌گونه که ویتگنشتاین گفته است، «قواعد» نوعی توافق در شیوه‌های زندگی هستند که از سوی افراد مورد پیروی قرار می‌گیرند و این حاصل عادت به شرایط اجتماعی خاص است. از این‌رو، پیروی از قواعد در موقعیت‌های عملی دارای پیچیدگی‌های خاص هست (Wittgenstein, 2009). از این‌رو، درحالی‌که پیروی اخلاقی صریح نمی‌تواند پیچیدگی کاربرد معیارهای اخلاقی در موقعیت‌های جهان واقعی را به نمایش بگذارد، در مقابل، پیروی ضمنی از معیارهای اخلاقی فرد را مهیای مواجهه با شرایط جدید و پیش‌بینی نشده خواهد کرد که در آن از پیش نمی‌توان تجویزی واحد برای شیوه پیروی از یک معیار یا قاعده اخلاقی مشخص ارائه کرد. از این حیث، پیروی ضمنی منجر به نوعی کاربرد خلاقانه اخلاق، نه در فضای انتزاعی، بلکه در زمینه‌ای اجتماعی انضمامی و بدیع خواهد شد. مهارت پیروی ضمنی از معیارهای اخلاقی به شکل پیروی صریح از قواعد و معیارهای اخلاقی تثبیت شده نیست. مطابق این نگرش، معیار امری ثابت و یکسان نیست و توجیه پیروی از خود را با کاربرد و پذیرش حاصل از ارتباط و توافق اعضای گروه اجتماعی کسب می‌کند. پیروی اخلاقی ضمنی خود را نه در پیروی صریح از اصول و معیارهای انتزاعی اخلاقی کلی محل قضاوت همگانی، بلکه در نوعی عمل شخصی دربرگیرنده مشارکت وجودی شخص بنیان می‌گذارد.

محیط یادگیری و موقعیت‌های زندگی به گونه‌ای است که نمی‌توان آن را به تسلط بر دانش صریح تقلیل داد. از این‌رو، نکته مهم که در استدلال هند مورد غفلت واقع شده است مؤلفه شخصی و زمینه‌ای درک و پذیرش معیارهای اخلاقی است. در بسیاری از مواقع تداوم زندگی اجتماعی به عنوان مهم‌ترین دلیل پیروی از معیارهای اخلاقی از نگاه هند، نتیجه نوعی اجماع و توافق تلویحی و ضمنی بر سر یکسری اصول و معیارهای اخلاقی حاکم بر یک اجتماع خاص است که انسان‌های موجود در آن جامعه نه به‌واسطه دلایل عقلانی صریح، بلکه با نوعی درک



کاملاً ضمنی زیستی ناشی از غوطه‌ور شدن در یک نوع فرهنگ و هویت خاص به آن دست می‌یابند. از این رو فهم زمینه محلی به مریدان اخلاق کمک می‌کند تا تفاوت موضوعات اخلاقی بحث برانگیز از یک جامعه تا جامعه دیگر را درک کنند.

۸. نتیجه‌گیری

ماهیت اصلی «تربیت اخلاقی» امری کاملاً بحث برانگیز است. مایکل هَند کوشیده است پیروی از معیارهای اخلاقی موجه به کمک استدلال عقلانی را جوهره تربیت اخلاقی موفق بداند. این نگرش نشان از آن دارد که تربیت اخلاقی باید بیش از هر چیز واجد مولفه پژوهشی باشد و نباید بدون سنجش و استدلال پیروی از معیارهای اخلاقی را به مخاطب تحمیل کرد، اما او برای پرهیز از موضع بی‌طرفی در آموزش اخلاق آنجا که به‌زعم او با معیارهای اخلاقی کاملاً موجه برای ترغیب و کاملاً غیرموجه برای تحذیر سر و کار داریم از نوعی تربیت اخلاقی رهنمودی حمایت کرده است که در آن مربی اخلاق افزون بر ماهیت پژوهشی و تأمل آگاهانه از رهنمود صریح و مستقیم برای هدایت یا روی‌گردانی از معیارهای اخلاقی و غیر اخلاقی برای فعالیت تربیتی خود بهره می‌گیرد. از نظر او، پژوهش اخلاقی رهنمودی بهترین شکل تربیت اخلاقی است. البته، این رویکرد از سوی عده‌ای با اتهام تلقین طرفداری یا بیزاری از برخی معیارهای خاص اخلاقی مورد پذیرش مربی یا نظام اخلاقی حاکم مواجه شده است که فرصت چندانی برای مخاطب جهت تصمیم‌گیری در رد یا قبول آنها باقی نمی‌گذارد. هَند، کوشیده است با تأکید بر ماهیت پژوهشی این شیوه از تربیت اخلاقی و رویکرد شناختی آن به این اتهام پاسخ دهد، اما این پژوهش بر نقطه ضعف اصلی نگرش هَند در پیروی از معیارهای اخلاقی، یعنی پیروی صریح مبتنی بر عقل و استدلال انگشت نهاده و مدعی است که پیروی از معیار و قواعد اخلاقی بیش از آن که بر پایه دانش صریح و شناخت عقلانی بنا شده باشد حاصل نوعی دانش ضمنی است که مولفه مقوم آن زمینه و فهم مشارکتی بیان‌ناپذیر زیستن در یک فرهنگ و اجتماع خاص است که آن را از نوعی دانش نظری به مهارتی عملی بدل کرده است. در نتیجه، معیارهای اخلاقی بیش از آنکه امری صریح و انتزاعی باشند، ضمنی و انضمامی هستند. تربیت اخلاقی ضمنی منجر به کسب بینش عمیق درباره موضوعات و حوزه اخلاق می‌شود. حال اگر ما ذخیره دانش ضمنی را نادیده بگیریم، در این صورت، نیازمند آن هستیم تا



۱۳۶

نوعی ساختار کاملاً مصنوعی را به دانش آموز تحمیل کنیم. از این رو، باید مدعی بود که پیروی از معیارهای اخلاقی بر خلاف نگرش هند نه مقدمه، بلکه محصول توافق ضمنی و درک مشترک موجود در یک جامعه است.

فهرست منابع

- Aldridge, D. (2019), The Moral Contract, Sympathy and Becoming Human: A Response to Michael Hand's A Theory of Moral Education, *Journal of Philosophy of Education*, 53(4): 636-641. doi:10. 1111/1467-9752. 12394.
- Clayton, M. & Stevens, D. (2019), The poverty of contractarian moral education, *Journal of Moral Education*, 48(4):501-514. doi. [org/10.1080/03057240.2019.1576123](https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1576123).
- Hand, M. (2014), Towards a Theory of Moral Education, *Journal of Philosophy of Education*, 48(4): 519-532. doi:[10.1111/1467-9752.12116](https://doi.org/10.1111/1467-9752.12116).
- Hand, M. (2018a), *A Theory of Moral Education*, Routledge.
- Hand, M. (2018b), Moral education and indoctrination: replies to John White and John Tillson, *Theory and Research in Education*, 16(3): 368-377.
- Hand, M. (2018c), on the distinctive educational value of philosophy, *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1): 4-19. doi: [10.21913/JPS.v5i1.1481](https://doi.org/10.21913/JPS.v5i1.1481)
- Hand, M. (2019), In Defence of Rational Moral Education: Replies to Aldridge, de Ruyter and Tillson, *Journal of Philosophy of Education*, 53(4): 656-664. doi/abs/10.1111/1467-9752.12397.
- Hand, M. (2020a), directing moral inquiry: A rejoinder to Cam, Sowe, Lockrobin, Splitter, Sprod and Knight, *Journal of Philosophy in Schools*, 7(2): 89-102. doi:[10.46707/jps.v7ii.124](https://doi.org/10.46707/jps.v7ii.124)
- Hand, M. (2020b), Moral Education in the community of inquiry, *Journal of Philosophy in Schools*, 7(2): 4-20. doi:[10.46707/jps.v7ii.118](https://doi.org/10.46707/jps.v7ii.118).
- Philips, D. C, (1989), Directive Teaching, Indoctrination, and the Values Education of Children, *Social Theory and Practice*, 15(3): 339-353. doi:[10.5840/soctheorpract198915317](https://doi.org/10.5840/soctheorpract198915317).
- Polanyi, M. (2009), *The Tacit Dimension*; Chicago: University of Chicago Press.
- Sanger, M. (2014), Making sense of approaches to Moral Education, *Journal of Moral Education*, 34(1): 57-71. doi. [org/10.1080/03057240500049323](https://doi.org/10.1080/03057240500049323).
- Schaefer, G. O, (2015), Directive vs. Indirect Moral enhancement, *Kennedy Institute*



- of *Ethics Journal*, 25(3): 261-289. doi: 10.1353/ken.2015.0016.
- Scher, G. & Bennett, W. (1982), Moral Education and Indoctrination, *The Journal of Philosophy*, 79(11): 665-677. doi: [org/10.2307/2026542](https://doi.org/10.2307/2026542).
- Sowey, M. (2020), against directive teaching in the moral Community of Inquiry: A response to Michael Hand, *Journal of Philosophy in Schools*, 7(2): 29-50. doi: 10.46707/jps.v7ii.120
- Splitter, L. J. (2020), Inquiry without standards: A reply to Hand, *Journal of Philosophy in Schools*, 7(2): 51-59. doi: [10.46707/jps.v7ii.121](https://doi.org/10.46707/jps.v7ii.121).
- Tan, C. (2004), *Indoctrination, Imagination and Moral Education*, Conference Paper.
- 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](https://doi.org/10.1111/1467-9752.12150).
- Wittgenstein, L. (2009), *Philosophical Investigations*; Oxford: Willey-Blackwell.
- Zrudlo, L. (2021), Moving beyond rationalistic responses to the concern about indoctrination in moral education, *Theory and Research in Education*, 19(2): 185-203. doi: [10.1177/14778785211016322](https://doi.org/10.1177/14778785211016322)



۱۴۸



پروفیسر شگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی