



Islamic Maaref University

Scientific Journal


PAZHUHESH NAME-E AKHLAQ

Vol. 17, Spring 2024, No. 63

The role of education in the moral philosophy of Richard Marvin Hare¹

Mahdi Misaghnejad¹ \ Mahdi Najafi-Afra² \ Mohammad Akwan³

1. PhD student of Philosophy, Faculty of Literature and Human Sciences, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. m.misaghinezhad@iauctb.ac.ir
2. Professor, Department of Philosophy, Faculty of Literature and Human Sciences, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. mah.najafiafra@iauctb.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Philosophy, Faculty of Literature and Human Sciences, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. moh_akwan@iauctb.ac.ir

Abstract Info	Abstract
Article Type: Research Article	Philosophy seeks to analyze things with a rational framework that can give a justified face to human behavior. Of course, the appropriateness of behaviors can be explained by assigning them to ethics and output called ethical behaviors. Rational reasoning and accurate presentation of issues in accordance with reason can be a way to achieve ethical behavior. According to Richard Mervyn Haer, reaching this issue requires some principles as a default or at least accepting them, and what can help and lead to moral actions is education based on rational teachings based on the rule of generalizability, universality and recommendation, which is based on descriptiveism and forms the foundations of Haer's moral philosophy. Referring to the way of education, he introduced indoctrination, practice and skill as a central model which will eventually lead to habit in moral characteristics along with advice.
	
Received: 2024.03.05 Accepted: 2024.06.01	
Keywords	Richard Haer, education, moral philosophy, rules of education.
Cite this article:	Misaghnejad, Mahdi, Mahdi Najafi-Afra & Mohammad Akwan (2024). The role of education in the moral philosophy of Richard Marvin Hare. <i>Pazhuhesh Name-E Akhlaq</i> . 17 (1). 31-46. DOI: https://doi.org/10.22034/17.63.2
DOI:	https://doi.org/10.22034/17.63.2
Publisher:	Islamic Maaref University, Qom, Iran.

1. This article is extracted from the doctoral thesis of "Mahdi Mithaghi-Najad" with the title "Review of the foundations of moral values from the point of view of Shahid Motahari and Richard Mervin Haer".

دور التربية في فلسفة الأخلاق لريتشارد مارفن هير^١

مهدي ميثاقى نژاد^١ / مهدي نجفي افرا^٢ / محمد اكوان^٣

١. طالب دكتوراه في قسم الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آزاد الإسلامية، الفرع المركزي، طهران، ايران.

m.misaghinezhad@iauctb.ac.ir

٢. استاذ في قسم الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آزاد الإسلامية، الفرع المركزي، طهران، ايران.

mah.najafiafra@iauctb.ac.ir

٣. استاذ مشارك في قسم الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آزاد الإسلامية، الفرع المركزي، طهران، ايران.

moh_akvan@iauctb.ac.ir

معلومات المادة	ملخص البحث
نوع المقال: بحث	الفلسفة تسعى إلى تحليل الأمور ضمن إطار عقلائي يمكن أن يمنح سلوكيات الإنسان طابعًا موجهاً. بالطبع، فيمكن تفسير وتوضيح جدارة السلوكيات من خلال ربطها بالأخلاق ونتيجتها المعروفة باسم السلوكيات الأخلاقية. فيمكن أن يكون الاستدلال العقلي وتقديم المواضيع الدقيقة المتوافقة مع العقل طريقاً لتحقيق السلوك الأخلاقي. من وجهة نظر ريتشارد مورفين هير، الوصول إلى هذا الموضوع يتطلب قبول بعض المبادئ بشكل افتراضي أو على الأقل قبولها، وما يمكن أن يساعد في توجيه الأفعال الأخلاقية هو التعليم المبني على التعاليم العقلانية، مستنداً إلى قاعدة القابلية للتعميم، والشمولية، والتوصية، والتي تعتمد على التوصيفية وتشكل أساسيات فلسفة الأخلاق لهير. ويستند هير إلى كيفية التعليم، والتحفيز، والتدريب، والمهارة كالنموذج المحوري الذي يؤدي في النهاية إلى العادة في الخصائص الأخلاقية المرتبطة بالتوصية.
تاريخ الاستلام: ١٤٤٥/٠٨/٢٤	ريتشارد هير، التعليم، فلسفة الأخلاق، قواعد التعليم.
تاريخ القبول: ١٤٤٥/١١/٢٣	ميثاقى نژاد، مهدي، مهدي نجفي افرا و محمد اكوان (١٤٤٥). دور التربية في فلسفة الأخلاق لريتشارد مارفن هير. مجلة علمية النشرة الاخلاقية. ١٧ (١). ٤٦ - ٣١. DOI: https://doi.org/10.22034/17.63.2
الألفاظ المفتاحية	رمز DOI: https://doi.org/10.22034/17.63.2
الاقتباس:	الناشر: جامعة المعارف الإسلامية، قم، ايران.

١. هذه المقالة مستخرجة من رسالة الدكتوراه "مهدي ميثاقى نژاد" بعنوان "البحث في أسس القيم الأخلاقية من وجهة نظر شهيد مطهرى وريتشارد مارفن هير".



نشریه علمی پژوهش‌نامه اخلاق

سال ۱۷، بهار ۱۴۰۳، شماره ۶۳

نقش آموزش در فلسفه اخلاق ریچارد مروین هیر^۱

مه‌دی میثاقی‌نژاد^۱ / مه‌دی نجفی‌افرا^۲ / محمد اکوان^۳

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
m.misaghinezhad@iauctb.ac.ir
۲. استاد گروه فلسفه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
mah.najafiafra@iauctb.ac.ir
۳. دانشیار گروه فلسفه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
moh_akvan@iauctb.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: پژوهشی (۳۱ - ۴۶)</p>  <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۲</p>	<p>فلسفه به دنبال واکاوی امور با چارچوبی خردورزانه است که می‌تواند چهره موجهی به رفتارهای انسانی دهد. البته شایستگی رفتارها را می‌توان با انتساب به اخلاق و برون‌دادی به نام رفتارهای اخلاقی، تبیین و تشریح کرد. استدلال عقلی و ارائه دقیق موضوعات منطبق بر عقل می‌تواند برای رسیدن به رفتار اخلاقی راهگشا باشد. از نظر ریچارد مروین هیر، نیل به این موضوع، نیازمند به دریافت برخی اصول به صورت پیش‌فرض یا حداقل پذیرش آنهاست و آنچه می‌تواند یاری‌رسان کنش‌های اخلاقی باشد و به آن سوق دهد، آموزش بر اساس آموزه‌های عقلانی با استناد به قاعده تعمیم‌پذیری، جهان‌شمولی و توصیه است که مبتنی بر توصیف‌گرایی است و مبانی فلسفه اخلاق هیر را تشکیل می‌دهد. او با استناد به چگونگی آموزش، تلقین، تمرین و مهارت را الگوی محوری معرفی کرده که در نهایت منجر به عادت در ویژگی‌های اخلاقی توأم با توصیه خواهد شد.</p>
واژگان کلیدی	ریچارد هیر، آموزش، فلسفه اخلاق، قواعد آموزش.
استناد:	میثاقی‌نژاد، مه‌دی، مه‌دی نجفی‌افرا و محمد اکوان (۱۴۰۳). نقش آموزش در فلسفه اخلاق ریچارد مروین هیر. <i>پژوهش‌نامه اخلاق</i> . ۱۷ (۱). ۳۱ - ۴۶. DOI: https://doi.org/10.22034/17.63.2
کد DOI:	https://doi.org/10.22034/17.63.2
ناشر:	دانشگاه معارف اسلامی، قم، ایران.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری «مه‌دی میثاقی‌نژاد» با عنوان «بررسی مبانی ارزش‌های اخلاقی از دیدگاه شهید مطهری و ریچارد مروین هیر» است.

طرح مسئله

فلسفه با مطالعه و بررسی واقعیات و حقایق، روش صحیح زندگی را آموخته و مقصد و هدف را تبیین کرده و آموزش نیز متقابلاً فرایند این روش را تدوین کرده و آن را به منصفه ظهور رسانده؛ چراکه واژه‌هایی همچون مبدأ پیدایش، حیات و زندگی، مقصد، هدف و غایت آدمی، با توجه به کارکرد عقلی و نظری در فلسفه، معنا و مفهوم پیدا می‌کنند و متعاقب آن، با دیدگاه‌های معرفت‌شناسی^۱، نظریه‌های اخلاق^۲ یا منطق و استدلال^۳ به دنبال راهکارهایی خواهیم بود تا با دست یافتن به مبانی و اصول متقن یک فعل، به صورت منطقی به نتایجی رهنمون شویم که باید در حیطة عمل و رفتار قرار گیرد. البته تفاسیر گوناگون فلسفی می‌تواند حاکی از زوایا و دیدگاه‌های مختلف درباره یک موضوع نیز باشد. فلسفه می‌تواند شیوه تفکر را متناسب با نیاز جوامع و مطابق با آرای فلسفی حاکم بر آن جوامع تبیین کند و حسب شرایط، جهت رشد اخلاقی ضمن ورود به عرصه آموزش، قوام‌دهنده آن نیز باشد. با این دیدگاه، فلسفه و آموزش، مقوم یکدیگرند و ضمن رابطه‌ای دوسویه و تنگاتنگ، با یک تعامل بینابینی، حتی در برخی مسائل با هم هم‌پوشانی نیز خواهند داشت. از همین رو «فلسفه و آموزش را دو روی یک سکه نامیده‌اند». (ضمیران، ۱۳۹۰: ۱۱۳) هر فعل و رفتاری که با موضوعیت آموزش و تربیت انجام شود، قطعاً متکی بر دیدگاه‌هایی خواهد بود که آن فعل بر مدار آن انجام خواهد شد. البته ممکن است این دیدگاه‌ها به سادگی مبرهن نباشند و نیازمند تحلیل خاص و مترصد تبیین‌های سلیس باشند. به‌رغم دیدگاهی که فلسفه را با امور رفتارها و افعال بیگانه می‌داند، باید گفت که فلسفه با موضوعات و مفاهیمی همچون آموزش و نقش افراد و جامعه بر اهداف آموزشی و تربیتی، رابطه‌ای عمیق، وثیق و تنگاتنگ پیدا می‌کند. (اوزمن، ۱۳۸۷: ۲۱ - ۱۹)

برخی همچون خسروی و باقری (۱۳۸۷) معتقدند که ارزش‌های اخلاقی را می‌توان از طریق برنامه‌های درسی منتقل کرد و برخی نیز همچون جهانی (۱۳۸۶) بر این باورند که از طریق رشد مهارت‌های پرورشی می‌توان به پرورش منش‌های اخلاقی دست یافت و کمک کرد. برخی هم با رجوع به معیارهای عقلی، توانمندسازی تفکر و استدلال را مطابق تعالیم دینی [اسلامی] لازم دانسته، معتقدند که خارج از این مسیر، اشتباهات، گمراهی و سردرگمی عاید خواهد شد. (اخوت، ۱۳۹۵: ۱۲)

در یکی از تحقیقات و تحلیل‌هایی که در حوزه آموزش و قضاوت‌های اخلاقی انجام شده است، افرادی همچون هایت^۴، هیجانان و احساسات اخلاقی را به‌طور مستقل، باعث عمل و تصمیم‌گیری

1. Epistemology.
2. Ethics.
3. Logic.
4. Haidt.

اخلاقی معرفی کرده و ارتباط با فعالیت‌های شناختی را منکر شده‌اند. باکسیارلی^۱ آموزش از طریق موعظه و نصیحت را یکی از روش‌هایی دانسته که به صورت علمی و تجربی، می‌توان امور اخلاقی را در جریان زندگی و همراه با مساعدت مربی شایسته، تأثیرگذار دانست؛^۲ به گونه‌ای که تأثیر مثبتی بر تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت‌های اخلاقی خواهد داشت؛ اما در همان تحقیق به خروج شیوه‌های آموزشی اخلاقی از حالت سنتی و موعظه‌وار و نصیحت‌گونه نیز اشاره شده است؛ درحالی که مکتب توصیه‌گرایی و در رأس آن، ریچارد مروین هیر، درباره مهم‌ترین خصوصیات احکام اخلاقی به مؤلفه‌هایی اشاره دارد که توصیه‌ای بودن از زمره آنهاست (Hare, 1963: 5) و حتی بین احکام اخلاقی رابطه منطقی و توصیه‌ای وجود دارد؛ به طوری که نقش اصلی واژه‌های اخلاقی را تحسین و توصیه در عمل ایفا می‌کند.

حوزه آموزش و تربیت که نقش تعیین‌کننده مصادیق درست^۳ و نادرست^۴ را دارد، متأثر از رفتارهای اجتماعی، اعم از هنجارها و ناهنجاری‌هاست. دانش و شناخت لازم درباره حسن و قبح و متعاقب آن علم به مبانی توصیف‌گرایانه هیر در این خصوص قاعدتاً می‌تواند محور اساسی در حوزه عملکردی و کارکردی مباحث اخلاقی باشد. با این بیان، آموزش هدفمند برای تشخیص و معیار خوب و بد، راهنمای مناسبی برای معرفت‌شناختی و تبیین مسائل اخلاقی خواهد بود و درنهایت با آموزش صحیح‌گزینی و انتخاب درست، به عملی شایسته هدایت خواهد شد که نتیجه آن نیز باید‌ها و نبایدهای منطقی است.

از سوی دیگر، مسلم است که آموزش، تلاشی برای ایجاد یک مهارت یا نگرش یا خصیصه است که هر قدر زودتر انجام شود، پایداری و استواری و ماهیت شکل یافته، اتقان بیشتری خواهد داشت. بدین سبب شاید بتوان برخی از دیدگاه‌های مطرح را نیز در عرض دیدگاه‌های هیر معرفی کرد؛ چراکه به نبود مبانی ثابت و جهانی برای آموزش اخلاقی عقیده دارند و آن را یکی از مشکلات اصلی آموزش در مبانی اخلاق می‌دانند؛ هیر مدعی این نوع آموزش با بهره‌گیری از اصول ثابت و اصل تعمیم‌پذیری و جهان‌شمول بودن آن است. البته تعریف اصول ثابت وی با نسبی‌گرایی او منافات ندارد و چارچوب این مبانی را در هم نمی‌ریزد؛ چراکه هیر موافقتی با نسبی‌گرایی ندارد و مدعی است که اگر فاعل اخلاقی در تنگناها و شرایط حاکم بر نسبی‌گرایی قرار می‌گیرد، بهترین مفر و راه گریز از آن شرایط، روی‌آوری به قاعده تعمیم است.^۵

1. Bucciarelli.

۲. ر.ک: فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). «تربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی از قضاوت اخلاقی». *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*. سال پنجم، ش ۱۹.

3. Right.

4. Wrong.

۵. ر.ک: میثاقی‌نژاد، مهدی (۱۴۰۲). بررسی نسبیت‌گرایی در فلسفه اخلاق ریچارد مروین هیر. *آینه معرفت*. دوره ۲۳، ش ۴، ۱۷۴ - ۱۴۹.

اینک با تبیین رابطه عمیق و تنگاتنگ فلسفه و آموزش، لزوم تبیین موضوع آموزش و نقش آن از دیدگاه فلسفه اخلاق و موضع مروین هیر نیز مشخص می‌شود.

با شرح پیش‌گفت، با استفاده از اندیشه‌های واکاوی‌شده فلسفی و ارائه راهکارهای صحیح، می‌توان ضمن در نظر گرفتن خرد جمعی در قبال حل مسائل بنیادین در حوزه‌های اخلاقی و آموزش‌های کاربردی آن، با اسلوب و روش‌های معقول در سطح جامعه، به افزایش کیفیت این امور نیز پرداخت. از این‌رو قدر متیقن، مبانی و اصول آموزشی متأثر از دیدگاه‌های فلسفی بوده و برای گسترش آن باید با استفاده از جنبه ابزاری به تحقق آرمان‌های جامعه انسانی پرداخت. البته اگر جنبه تقدیسی نیز بر آن مترتب باشد، می‌تواند نیاز معنوی آحاد جامعه را نیز برطرف سازد. ناگفته نماند که روش هیر در آموزش نیز که به آن اشاره خواهیم کرد، وفق نظریات او در فلسفه اخلاق فارغ از امور معنوی بوده و صرفاً از منظر مبانی عقلی، منطقی و استدلالی مورد بحث قرار گرفته است؛ چه اینکه وی در فلسفه اخلاق خود، برای قضاوت‌های اخلاقی، مبانی عقلی و تعمیم‌پذیری را انگیزشی برای افعال اخلاقی دانسته و با توصیه‌های تعمیم‌پذیر، به استدلال روش و مکتب اخلاقی خود به صورت عقلانی و منطقی می‌پردازد و بر آن تأکید دارد (Hare, 1997: 128 – 130) و بر این باور است که چنانچه تعمیم‌پذیری احکام اخلاقی تبیین شود، عقلانیت این احکام نیز تضمین خواهد شد. (ر. ک: Hare, 1963: 1 – 6)

اما آنچه در آثار هیر ملاحظه شده است، غالباً درخصوص چگونگی استنتاج احکام اخلاقی و باید و نبایدها و شناخت و توصیف خوب و بد و تبیین مبانی اخلاقی با مبادی عقلی و منطقی بوده است که در کتاب‌های زبان اخلاق و آزادی و خرد بدان پرداخته و در کتاب‌های کاربردهای فلسفه اخلاق نیز به جنبه عملی و کارکردهای فلسفه اخلاق پرداخته است؛ حتی در مقالاتی که وی نگاشته است یا در تحقیقات دیگران که از آثار وی استخراج شده، به نقش آموزش و مبانی یا مؤلفه‌های آن در فلسفه اخلاق او اشاره چندانی نشده است و از آنجاکه در فلسفه اخلاق او تبیین کارکرد منطقی در رفتارهای متعارف اجتماعی و سوق دادن آن به اخلاق عملی قابل ملاحظه و روشن است، در این تحقیق نیز به صورت نظری این موضوع بررسی شده و مقرر است الگویی منظم و منسجم و منکشف‌شده از آثار وی ثبت و ضبط گردد.

هدف هیر از فلسفه اخلاق و آموزش آن

هیر با روش فلسفی خود به دنبال روشی آموزنده برای اصلاح تفکر و آموزش فرایند فکری افراد جامعه است تا بتوانند درست بیندیشند و درنهایت درست عمل کنند. به گفته او، شناخت ویژگی منطقی کلمه «صحیح» تقریباً مبانی تمام استدلال‌های اخلاقی را شکل می‌دهد. (هیر، ۱۳۹۷: ۱۰۷)

از نظر هیر آنچه باعث برخی تعرض‌ها و کارهای غیراخلاقی می‌شود، عدم درک «صحیح» است؛ چراکه در صورت عدم شناخت و درک صحیح، به چیزی پرداخته می‌شود که صحیح برداشت شده است و با نسبی‌گرایی نادرست، هر قوم یا فرهنگی در مواجهه با وقایع و اتفاقات اجتماعی خود دستخوش طغیان، جنگ و اختلاف‌های عقیدتی، فرهنگی و اجتماعی خواهد شد و چون به شیوه معرفت‌شناسانه نتوانسته‌اند موضوعات را فرا گیرند، به اموری خواهند پرداخت که به زعم آنها صحیح و درست است. جنگ‌های بین دو نژاد یا قبیله به دلیل تفاوت در فرهنگ که هر کدام، فرهنگ خود را پذیرفته و فرهنگ دیگری را نادرست می‌دانند و مترصد تحمیل فرهنگ خود به دیگری هستند و به ناچار برای دفاع از حریم و کیان فرهنگ خود به مقابله یا دفاع می‌پردازند، از نمونه این عدم درک و تحت تأثیر عاملی به نام «بیگانه دانستن» است و در صورت آموزش بنیادین درباره این موضوع، از بسیاری از چالش‌ها و نزاع‌ها و درگیری‌های متعصبانه نیز حذر خواهد شد.

رابطه فلسفه و تربیت

به‌طور کلی نظریه‌های تربیتی از آموزه‌های مکاتب فلسفی دیدگاه‌های ایدئولوژیک یا عملکردهای موفق تربیتی نشئت می‌گیرد. (گوتک، ۱۳۸۰: ۲) برای شناخت هر مکتب تربیتی، چه با رویکرد دینی و چه غیردینی نیز باید جهان‌بینی مرتبط با آن را به‌صورت معرفت‌شناسانه بررسی کرد. از این منظر، بررسی و استفاده از آرای خداپاوران و غیرخداپاوران، و به‌تبع آن، دین‌باوری و غیردین‌باوری، و متعاقب آن، روی‌آوری به نگاه‌های درون‌دینی و برون‌دینی نیز حائز اهمیت خواهد بود؛ چه اینکه مبادی معرفتی، حاکی از اموری است که در آن، به شناخت مسائل جهان و جوامع انسانی، حقایق و ضوابط آن و فهم و ادراک امور عینی و ذهنی و آموزش و روش‌های آموزشی آنها بر اساس هر دو گروه پرداخته می‌شود. از این رو یکی از تفاوت‌های دیدگاه‌های درون‌دینی و برون‌دینی در خصوص آموزش‌های تربیتی و اخلاقی، در نظر گرفتن زهد به‌عنوان عنصر اصلی آموزش و تعالیم تربیتی است که این موضوع در مکاتب اسلامی کاملاً مشهود است و مواعظ موعظه‌گران به‌صورت تنبیه و پندآموز، از نمونه‌های آن به شمار می‌رود؛ اما افرادی همچون هیر با وجود توجه به مکتب توصیه‌گرایی، به دلیل عدم دخالت دیدگاه‌های دینی، موضع دیگری در این خصوص داشته و به‌موازات روش‌های زاهدانه دین‌گرایان پیش رفته‌اند، اما تلاش کرده‌اند موضعی فارغ از امور دینی و معنوی ارائه دهند و اسلوبی عقلی و بر اساس روش‌های منطقی بیان کنند.

دیدگاه‌های فلسفی هیر که معطوف به آموزش مبانی اخلاقی است، بسیار در خور تأمل است؛ چه‌بسا تلاش او همچون دیدگاه‌های شهید مطهری در موضوعات تربیتی و آموزشی، با مبانی فلسفه اسلامی نیز

مقاربت و نزدیکی خاصی داشته باشد؛ شاید بتوان در مقایسه اصول و نظام مطروحه وی با نظام مروین هیر به مفاهیم گسترده‌تری دست یافت^۱ که البته در تحقیق دیگری قابل بحث خواهد بود.

مبنای اصول‌شناسی و اتکا بر آنها

بدون تردید، آموزش و فلسفه اخلاق و مباحث مرتبط با آن، به‌دنبال ایجاد شرایط مطلوب، با هدف نیل به اخلاق صحیح و کاربردی خواهد بود. از سوی دیگر، «ویژگی‌های بارز علوم کاربردی نیز در این است که این علوم به‌دنبال تغییرات مطلوب و به دست آوردن قواعد کلی برای تعیین و هدایت آن تغییرات هستند» (باقری، ۱۳۶۸: ۶۴) و این قواعد کلی یا اصول، به‌منزله یک دستور کلی و راهنمای عملی خواهند بود تا به‌صورت کاربردی از آنها استفاده شود.

اصل یا اصول در علوم کاربردی، به‌صورت قضیه‌ای حاوی «باید» بیان می‌شوند؛ اما در علوم نظری و تجربی به شکل قضیه‌ای حاوی «است» اظهار می‌شوند. وفق این تعریف، هنگامی که از اصول آموزشی و تعلیم و تربیت سخن به میان می‌آید، باید خود را محدود به بیان قواعدی بدانیم که حاکی از راهنمای در عمل بوده و به تدابیر تربیتی و آموزشی هدایت می‌کنند. (باقری، ۱۳۶۸: ۶۴)

با این وصف، آموزش بر اساس اصول مبتنی بر بایدها و نبایدهایی است که مبانی اخلاقی با آن سنجیده می‌شود.

متعاقب شناخت اصول باید به‌دنبال روش‌های آموزشی و تربیتی بود و از آنجا که اصول، متکی بر مبانی هستند، لاجرم روش‌های آموزشی نیز اتکا بر مبانی خواهند داشت. «هرچند اصول و روش در یک مسیر گام می‌نهند، اما نباید از این امر غافل شد که اصول، مبین دستورالعمل‌های کلی بوده و روش‌ها بر دستورالعمل‌های جزئی اشاره دارند». (احمدیان، ۱۳۸۷: ۶۴) ضمن اینکه هر اصل به‌منزله معیار یا قاعده کلی است که با آن می‌توان در مواجهه با شرایط جدیدتر و پیچیده‌تر، با نظر به اقتضای معیار مذکور، به ابداع روش‌های تربیتی و آموزشی مناسب اقدام کرد. (باقری، ۱۳۶۸: ۶۴)

آموزه‌های اصولی و واقعیت‌های نهادی

هیر معتقد است انسان‌ها بر اساس آموزه‌های خود، اصولی را ساخته و پرداخته، و مطابق با آن، «واقعیت‌های نهادی» را برای خود ایجاد می‌کنند؛ چراکه «اصول اخلاقی و اصول دیگری وجود دارند که اکثر ما می‌پذیریم و در صورت نپذیرفتن، اموری همچون مالکیت و تعهدات هم نمی‌تواند مستنتج مباحث

۱. ر.ک: فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۹). *اخلاق کاربردی در ایران و اسلام*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

اخلاقی قرار گیرد» (Hare, 1964) این واقعیات همان اصول اخلاقی کلی هستند که از نسل‌های قبل در انسان‌ها نهادینه و پذیرفته شده و برای به‌کارگیری آنها در یک آموزه اخلاقی و اتخاذ تصمیم درست و گزینه مناسب اخلاقی، نیازمند به مهارت و ممارست در چگونگی انتخاب آن اصول هستیم.

از نگاه او اصول اخلاقی در پوشش یک آموزه منطقی قرار گرفته است و اصل تعمیم و کلیت‌پذیری وی نیز به‌گونه‌ای است که در هر اصل اخلاقی، هر فردی همیشه باید به قواعد و ضوابط عام وفادار بماند و تمام روش خود را در مطابقت با آن اداره نماید.

با بررسی آثار هیر به نظر می‌رسد وی در منظومه فکری خود، روش و جایگاه آموزشی خویش را مستند به دیدگاه سارتر^۱ و نظریات خود را معطوف به مکتب اگزیستانسیالیسم کرده. با این وصف، عدم موافقت او با آموزش به دیگران برای کیفیت و چگونگی عمل اخلاقی، پر واضح خواهد بود؛ به‌طوری‌که اعمال اخلاقی را امری منحصر به خود اشخاص می‌داند و معتقد است هرکسی بر اساس دیدگاه‌های شخصی و استنباط‌های فردی، به‌صورت مستقل، با آزادی در انتخاب و اراده و اختیاری که دارد، می‌تواند در افعال اخلاقی تصمیم بگیرد و مسلم است که نتیجه در صورت گزینش این نوع روش فکری، چیزی جز نسبی‌گرایی^۲ در احکام اخلاقی نخواهد بود؛ که البته مباحث آن در این تحقیق جای ندارد.

مفهوم خوب و قاعده ناظر به توصیفی بودن

در فلسفه اخلاق هیر، شناخت و درک مفهوم «خوب و بد» نقش بسزایی در درک مفاهیم اخلاقی دارد. از این‌رو برای شناخت درست مفاهیم اخلاقی، ابتدا باید به واکاوی مفاهیمی که «خوب و بد» را منتقل می‌کنند، همت گمارد.

مفهوم «خوب» یکی از مفاهیم توصیفی است که در مقایسه با موارد مشابه می‌توان آن را فهمید و هیر در مبانی فلسفی اخلاق خود بدان تمسک بسته است؛ اگرچه به نظر می‌رسد از منظر او، جنبه توصیه‌ای و هدایت‌گری آن، مقدم و غالب بر جنبه توصیفی است. به عبارتی در وهله اول، معنای توصیه‌ای این مفهوم، مدنظر قرار می‌گیرد و در مرحله بعد به توصیفی بودن آن پرداخته می‌شود.

از منظر هیر، واژه‌های اخلاقی و ارزشی که از آنها به «خوب» یاد می‌شود، ضمن توصیفی بودن، معنای توصیه‌ای را نیز در خود جای می‌دهند که این معنای توصیفی، بیش از صرف قاعده‌ای ناظر به معنا بوده و ویژگی دیگری بدان افزوده شده است که در فعلیت و رفتار تأثیرگذار است و مضاف بر تعلیم لفظی یک تشویق، ترغیب و توصیه نیز مقرون آن شده است و این می‌تواند یک قاعده آموزشی اخلاقی ترکیبی باشد؛

1. Jean - Paul Sartre.

۲. ر. ک: میثاقی‌نژاد، مهدی (۱۴۰۲). بررسی نسبی‌گرایی در فلسفه اخلاق ریچارد مروین هیر. *آینه معرفت*. دوره ۲۳، ش ۴، ۱۷۴ - ۱۴۹.

به طوری که شنونده یک اصل اخلاقی را آموخته است و این اصل در عین حال که توصیفی است، توأم با توصیه نیز خواهد بود. در این حالت، شنونده نه تنها در مقام یادگیری یک واژه اخلاقی «خوب» به صورت لفظی قرار گرفته است، ضمن تحسین آن واژه خاص، آن را پذیرفته و حتی سرلوحه نیز قرار خواهد داد. «بنابراین قاعده ناظر به معنای توصیفی، به یک اصل اخلاقی ترکیبی بازمی‌گردد». (هیر، ۱۳۷۹) این موضوع، بیانگر روش اخلاقی هیر در آموزش مبانی اخلاقی است؛ چراکه تحسین‌هایی که متعاقب واژه‌های اخلاقی می‌آید، «بدان جهت است که بار توصیه‌ای واژه خوب، بسیار محکم‌تر از هر بخشی از معنای توصیفی‌اش به آن چسبیده است». (همان)

به عنوان مثال اگر بگوییم «آن یک کتاب خوب است»، به این معنا خواهد بود که «من به آن کتاب توصیه می‌کنم» و پیامدش به این معناست که «آن کتاب را انتخاب کن». (فوت، ۱۳۸۲: ۱۰۰) بدین ترتیب می‌توان توصیفی بودن احکام اخلاقی را بخشی از آموزش اخلاقی نیز تلقی کرد که فرایند و برآیند آن، نمود عینی اوامر اخلاقی از منظر هیر است.

روش‌های آموزشی هیر

هیر در شاکله و ساختار نظام فکری خود، صرفاً متکی و منطبق بر تبیین مبانی اخلاقی بر محور عقل بوده است. شاید یکی از ایرادهای او تکیه نکردن به ابعاد فطری انسان در روش‌های آموزشی و تعلیمی باشد؛ چراکه معلومات انسان به دو بخش «اکتسابی» و «فطری» تقسیم می‌شود و مبرهن است که معلومات اکتسابی، نیازمند آموزش است و در مقابل آن، معلومات غیراکتسابی یا همان معلومات فطری است که «ما آن امر را در خود می‌یابیم». (مطهری، ۱۳۷۹: ۳ / ۴۷۲) این معلومات اخیر، بی‌نیاز از آموزش هستند؛ ولی پرورش، لازمه وجودی آنها خواهد بود و این موضوع، رابطه‌ای مستقیم با فهم مبانی اخلاقی، ارزش‌ها و آموزش آنها خواهد داشت.

چه بسا هیر به جهت واهمه از اتکا به روش‌های دیگر که امکان خروج ساختار و نظام فلسفی او از اصولی که بدان معتقد است و شائبه سوق‌دهی نظام اخلاقی و فلسفی او به نظام و ساختاری شهودی را که وی قائل به آن نیست به ذهن متبادر می‌نماید از این موضوع فاصله گرفته است.

مبانی عقلی و منطقی که دیدگاه‌های فلسفی بر آن استوار است، مانع و نافی مبانی معنوی و شهودی و عرفانی که دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه را از بعد غیرمادی انسان مورد توجه قرار می‌دهد، نیستند و حتی می‌توانند مقوم یکدیگر نیز باشند؛ اما به طور واضح مداخله بدیهیات فطری به موازات گزاره‌های عقلی، می‌تواند بیان تفصیلی مباحث آموزشی را به همراه داشته باشد که در ترجیح و گزینش و انتخاب باید‌ها و نباید‌ها سهم بسزایی خواهد داشت.

بدین ترتیب با اینکه روش آموزشی هیر مبتنی بر امور عقلی و منطقی است، می‌توان یکی از ضعف‌های نظام فلسفی و آموزشی وی را عدم ارجاع به بُعد و ساحت معنوی و غیرمادی انسان در طرق انکشاف حسن و قبح عنوان کرد. این دیدگاه هیر می‌تواند مبنای جهان‌بینی او در بیان مواضعش باشد، اما نباید فرض را بر باور نداشتن هیر به معنویات و شئون انسانی دانست، بلکه منطبق و روش او بر اساس شیوه‌های عقلی - منطقی است تا مورد توجه خردورزان و عامه عقلا قرار گیرد. درهرحال ضعف نظام فکری - آموزشی او کماکان پابرجا خواهد بود؛ ضمن اینکه مراقبت و آموزش جلوگیری از وسوسه‌های نفسانی و درونی، در این نوع دیدگاه جایگاهی نخواهد داشت که البته موضوع مهمی است که بی‌پاسخ خواهد ماند.

«تلقین و روش» در آموزه هیر

تلقین، یکی از روش‌های آموزش و «باور بدون ارائه دلیل» (Snook, 1972: 42) است و «ممکن است بدون آگاهی انجام شود» (Wilson, 2010: 15) و با آن، ارزش‌ها به‌مثابه یک مجموعه ثابت مقاوم و پایدار و نقدناپذیر در برابر ذهن قرار گیرد و مخاطب بدون هیچ‌گونه درنگ و تأمل و بررسی یا تحقیق، به آن عمل کند. از این رو به نظر می‌رسد که تلقین، مانع تفکرات استقلالی، پرسشگری و طرح بحث در موضوعات مورد نظر، خواهد بود. بدین ترتیب «تلقین، فرایندی غیرعقلانی، اما امری اجتناب‌ناپذیر و ضروری خواهد بود» (Neiman, 1989: 9) با این وصف، بآنکه گفتار و فلسفه اخلاقی هیر به‌صورت مستقل و عقلانی و قائم به منطق بیان شده است و خود او نیز از همین اصل پیروی کرده است، در روش آموزشی خود بدان تمسک جسته است و در روش آموزشی - فلسفی خود بدان اشاره داشته است. وی در کتاب **کاربردهای فلسفه اخلاق** در موافقت با دیدگاه‌های ویلسون،^۱ از سویی با حمایت از موضوعات تلقین و آموزش، به‌صراحت بیان می‌کند: «من به تمایز بین آموزش و تلقین اعتقاد دارم و به باور من، تلقین بد است»؛ (هیر، ۱۳۹۷: ۷۳) اما از سویی دیگر با وجود طرف‌داری و دفاع از نظریات ویلسون، به‌صورت جدی از تمایز بین تلقین و آموزشی که وی عنوان کرده است و آموزش را از اصول و مبانی پرورش اخلاقی می‌داند، او را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است او نظرات خود را تا حدی افراطی بیان کرده که منجر شده است به اینکه حتی در معرض و حمله مبلغان تلقین در شیوه و رفتار و برخوردهای اخلاقی قرار گیرد. (هیر، ۱۳۹۷: ۷۳)

در نقد هیر بر ویلسون، دو محور «روش» و «محتوا» که ویلسون در آموزش بر آن تأکید دارد، برای

1. John. Wilson.

تمایز کردن این دو از همدیگر، مورد توجه قرار گرفته است؛ چراکه در تمایز بین آموزش و تلقین بر اساس «روش»، نتیجه و تفاوت در نحوه آموزش خواهد بود و چنانچه بر اساس «محتوا» باشد، نتیجه و تفاوت در چِستی و ماهیت آموزش خواهد بود. هیر معتقد است که ویلسون، «محتوا» را برجسته، و «روش» را کم‌رنگ دانسته است. درواقع در ارزیابی هیر، تلقین، نوعی روش در آموزش محسوب می‌شود. این نکته قابل توجه است که در مباحث مطرح‌شده درخصوص تلقین، به ادوار و سنین توجه ویژه‌ای شده و عمده مباحثی که پذیرفته شده، مربوط به دوره کودکی که فهم و درک کودکان و فرزندان نسبت به نوجوانان متفاوت است، به‌صورت یک شیوه آموزشی مد نظر قرار گرفته است؛ اما هیر همین موضوع را نیز نقد کرده؛ چراکه این روش، غیرمنطقی و نوعی اجبار تلقی می‌شود و با مبانی و ساختار نظام فلسفی هیر تفاوت دارد. ازاین‌رو آنچه او را اقناع می‌کند، استفاده از روش‌های یادگیری و آموزشی است که جنبه معقول یابد و نیاز به تفکیک سن کودکی و نوجوانی و جوانی نباشد؛ چنان که می‌گوید: «من از کودک می‌خواهم یاد بگیرد همیشه با دیدگاه اخلاقی با خودش فکر کند». (همان: ۷۸)

هیر به‌صراحت اعلام می‌کند که آنچه باید در امور اخلاقی و نکات تربیتی مورد توجه قرار گیرد، آموزش است. «ما باید از تلقین به فرزندان خودداری کنیم و به آنها آموزش دهیم تا الگوهای رفتاری پیدا کنند و احساساتی داشته باشند که هر فرد عاقل و منطقی آن را خوشایند و ضروری بداند». (همان: ۷۴) با این توضیح، هیر الگوهای رفتاری را تابع مبانی منطقی می‌داند که از واقعیات نشئت می‌گیرند و سنین و ادوار مختلف در نحوه آموزش آنها مهم نخواهد بود.

روش منتخب هیر

با قرائت مطالب هیر مسلم است که تأکید او آموزش‌محور است؛ اما نقد وی بر ویلسون این بود که آموزش‌ها نباید بر اساس محتوا باشد، بلکه نیازمند روش است؛ چراکه بر اساس محتوا باید بپذیریم که فقط یک محتوای صحیح و یک خطامشی مناسب و درست وجود دارد و آموزش‌دهنده یا معلم تنها فردی است که آن محتوا را می‌شناسد؛ اما ایراد وارده این است که این فرایند، همان تلقین است و دیگر آموزش نخواهد بود؛ درحالی‌که اولویت هیر در روش آموزش است. از سوی دیگر گفته شد که تلقین نیز نوعی روش در آموزش است و نمی‌توان آن را طرد کرد. ازاین‌رو هیر برای آنکه تفهیم تفکیک بین تلقین و آموزش سهل‌تر شود، با تثبیت و تقویت نظر ویلسون، شق سومی را مضاف بر روش و محتوا بیان می‌کند که آن، تمایز بین آموزش و تلقین بر اساس «هدف یا آرمان» است. (همان: ۷۶) با این بیان، تلقین نیز نوعی آموزش خواهد بود که هدفش رسیدن به مطلوب اخلاقی است. به‌عنوان مثال بحث و استدلال

منطقی درباره مذمت دروغ، با کودکی که دائم دروغ می‌گوید و به سنی نرسیده است که عواقب دروغ‌گویی را بداند، فاقد مفهوم و نتیجه خاصی خواهد بود. زعم هیر بر این است که اگر کودک احساس کند سخنان دروغ از او پذیرفته نمی‌شود، خودش این عادت را ترک می‌کند و این روش به هیچ عنوان تلقین محسوب نخواهد شد. به این ترتیب کودک خواهد فهمید که تشویق یا القاء غیرمنطقی، تنها نوع ارتباط اخلاقی که با او وجود دارد نخواهد بود و درنهایت، تمایز در وجه آموزش و تلقین، در «هدف» خواهد بود که همان فهم صحیح صداقت و نتیجه نگرفتن از دروغ‌گویی است. با این دیدگاه، از کودک خواهیم خواست که یاد بگیرد همیشه با دیدگاه اخلاقی خود بیندیشد و با آموزه‌های القایی والدین خود، حتی پس از مرگ آنها نیز از آن آموزه‌ها نهاده شده پیروی کند.

از نظر هیر تلقین زمانی آغاز خواهد شد که تلاش شود رشد ظرفیت کودکان برای فکر کردن به مسائل اخلاقی متوقف شود. اگر این‌گونه تصور شود که: «شاید در پایان، کودکان به این نتیجه برسند که بهترین روش زندگی کاملاً با آموخته‌های ما متفاوت است» آنگاه به تلقین کردن متهم نخواهیم شد؛ و تنها زمانی می‌توان از این عنوان استفاده کرد که گفته شود: «من درصدد تبدیل این کودک به یک کمونیسم یا طرفدار کلیسای کاتولیک روم هستم، یا روش‌های زندگی فوق آمریکایی را به او یاد می‌دهم تا هرگز حتی قادر به پرسیدن این سؤال نباشد که چرا باید چنین چیزهایی وجود داشته باشد». (همان: ۷۹) به‌طور کلی این روش هیر در آموزش می‌تواند به‌صورت اصولی و بنیادی مورد توجه قرار گیرد و نتیجه حاصل از مباحث وی نیز چنین خواهد بود که «آموزش و تلقین، حاصل «هدف» خواهند بود، اما هدف، حاصل آنها نیست». (همان)

با این توصیف و اهداف توصیه‌ای که هیر به آن متکی است، باید با کودکان در مورد عواقب امور غیراخلاقی، مثل دروغ، گفت‌وگو و آموزش داده شود، حتی اگر باعث توقف چنین عادت‌هایی در او نشود؛ چراکه تا زمانی که روش‌های منطقی مستدل بروز نکند، نگرش‌های غیرمنطقی شکوفا نخواهد شد و مجال برای آنها نخواهد بود. ضمن اینکه افراد با داشتن آزادی در انتخاب آگاهانه، باید برای انتخاب بهترین‌ها تلاش کنند تا به سمت انتخاب صحیح و برتر سوق داده شوند و این در قلمرو سازمان‌های آموزشی مثل مدارس و معلمان خواهد بود. البته هیر اذعان دارد که پیچیدگی‌های اخلاقی به‌حدی زیاد است که لزوماً منجر به پذیرش کودکان نخواهد شد. (همان: ۸۷) این موضوع می‌تواند سؤالات دیگری را مطرح سازد که پاسخ‌گویی به آنها لازم خواهد بود.

به نظر می‌رسد هیر به‌شدت مخالف تعصب و دگماتیسم است و انتقال اصول از پیشینیان به نسل‌های بعد را بدون هیچ‌گونه روش و تعامل فلسفی، صرفاً تلقین می‌داند که با آموزش کاملاً متفاوت است و این

نوع آموزش غیرمنطقی و غیرعقلانی نه تنها می‌تواند مضر باشد، بلکه پس از اندک مدتی، ضرورت خود را نیز از دست می‌دهد.

از نظرات هیر ممکن است این‌گونه برداشت شود که فرایند آموزشی او احتمال دارد در تقابل با دین قرار گیرد. هیر برای فرار از این اتهام و برای قوت و استحکام بخشیدن به نظریه توصیه‌ای خود و برای اینکه مورد انتقاد دین‌داران و مذهبی‌ها قرار نگیرد، در دفاع از خود عنوان کرده که از هر دوازده شاگرد او یک نفر کشیش شده. (هیر، ۱۳۹۷: ۸۵)

انتقال سنن اصولی اخلاق

از منظر هیر ملاک آموزش باید فارغ از یک اخلاق خاص یا صرفاً بیان بزرگان باشد؛ چراکه آن بیان یا اصولی که نسل به نسل منتقل می‌شود، نمی‌تواند ملاک یک امر اخلاقی قرار گیرد؛ بلکه آنچه لازم است آموزش داده شود، اخلاق نفس‌الامری و حقیقت اخلاق است. از این‌رو در مبانی آموزشی برای فهم اصول اخلاقی باید اصول صحیح اخلاقی منتقل شود و یادگیری اصول اخلاقی و درک درست از معنای اخلاق به‌همراه آمادگی برای تفکر اخلاقی و عمل به آن، و فهم «صحیح»^۱ و «غلط»^۲ و معانی آنها که همان حقایق اخلاقی بوده و از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، را در خارج از این ضابطه و انقطاع این روند دانست چرا که با «عدم انتقال آن به فرزندان و نسل‌های آتی، فرزندانمان وحشی خواهند شد». (همان: ۸۸) با این بیان هیر به این نتیجه می‌رسیم که رعایت نکردن مبانی و اصول و آموزش فردمحور، به‌نوعی بیانگر بی‌ثباتی مبانی اخلاقی و گرایش به نسبی‌گرایی است و اگر مفاهیم اخلاقی بر آن اساس تفسیر شوند، باید مفاهیم اخلاقی به‌گونه‌ای باشد که در یک مرحله از یک نسل، شناخت و معرفت لازم از موازین و چارچوب‌های اخلاقی مسکوت بماند و یا از دوره‌ای به دوره دیگر منتقل شود. با این توصیف، دیگر اثری از اصول اخلاقی نخواهد ماند؛ حال آنکه این مقوله با توجه به عقل و درک انسان‌ها و نگرش قبلی هیر به امور اخلاقی، در تناقض است؛ مگر آنکه بر این باور باشیم که اصول اخلاقی، ساختگی و مصنوعات ذهنی و طبیعت‌گرایند. در این صورت بر کلیه مبانی و اندیشه‌های هیر که در چارچوب حس‌گرایی و مبتنی بر گرایش‌های عقلی، ایده‌پردازی و عمل کرده است، خط بطلان کشیده خواهد شد؛ ضمن اینکه خود هیر بر تفکر اخلاقی صحیح بسیار تأکید دارد و استدلال وی این است که اگر مفاد آموزشی، نادرست تلقی شوند، تعلیمات نیز بیهوده و خارج از اصول اخلاقی خواهد بود. اشکال و پرسشی که بر اساس آموزه‌های هیر پیش می‌آید و هیر باید بدان پاسخ دهد، این است که اگر این تفکر صحیح

1. True.
2. False.

بین همه افراد انسان می‌تواند تعمیم داشته باشد، پس چگونه در صورت عدم آموزش و انقطاع انتقال از نسلی به نسل دیگر، باعث توحش انسان خواهد شد. البته با توجیهی که علاوه بر موضوع پیش‌گفت مطرح شد، شاید منظور هیر از اصول و چارچوب اصلی، چیزی مثل «عدالت»، ثابت است که بر اساس مبانی دیگر اخلاقی از شاخص‌های عدالت نشئت می‌گیرد و آن مبانی جزء، نیازمند آموزش خواهند بود تا در مسیر اصلی خود، یعنی همان شاخص اصلی عدالت، حرکت کنند. از سوی دیگر، هیر در بحث «روش» و «محتوا» و «هدف» قبلاً عنوان کرده است که در این موضوعات، از روش در آموزش استفاده می‌شود و در روش و هدف، نیازمند تلاش و حمایت والدین، آموزگار و غیره هستیم که این، بیانی متناقض، هرچند ظاهری است.

تمرین منتهی به عادت

هیر تلاش می‌کند در اصول آموزشی خود، فاعل اخلاقی را با ترغیب به ممارست و تمرین، به یک عادت و مهارت سوق دهد تا او بتواند بدون تشویش و آشفتگی ذهنی، با انتخاب گزینه اخلاقی صحیح و کسب آگاهی لازم، بی‌درنگ رفتار منطقی از خود بروز دهد. این شیوه وی، روشی هدایتگر در یافته‌هایش محسوب می‌شود؛ به‌عنوان نمونه، راننده خوب کسی است که پس از آموختن اصول و قواعد راهنمایی و رانندگی، می‌آموزد که در مواقع خاص و در شرایط مختلف و احوانا متعارض، تقدم و تأخر و موارد تأثیرگذار در رانندگی صحیح، از کدام اصل استفاده کند و در مواجهه با شرایط خود، تصمیم صحیح بگیرد. در عین حال این اصول چنان بر اعمالش حاکم باشند که تبدیل به عادت شده باشند و برای استفاده از آن اصول، نیاز به اندیشیدن نیز نباشد. (هیر، ۱۳۸۳: ۱۱۹ - ۱۱۸) بدین ترتیب آموزشی مورد توجه هیر است که با تمرین، تبدیل به مهارت و نوعی عادت در رفتارهای اخلاقی شود.

رتال جامع علوم انسانی

نتیجه

همان‌گونه که هیر وابستگی نظریه فلسفی خود به اصول را بیان می‌کند، در آموزش نیز نقش مؤثر آنجایی است که مبتنی بر اصول است؛ به‌گونه‌ای که با پذیرش یک اصل یا قاعده، با اتکا به توصیفی بودن و روش شناختی به واژه خوب بر اساس معیار و ملاک توصیفی بودن که تحسین را به دنبال دارد، فاعل اخلاقی می‌آموزد که آن قاعده توصیفی، مضاف بر مقام لفظی، مدلول رفتار خوب و درست قرار می‌گیرد. ضمن آنکه آنچه به‌صورت کلی از دیدگاه هیر در خصوص اخلاق، چه در بعد نظری و چه در بعد عملی آن، برداشت می‌شود، همان چیزی است که وی در فلسفه اخلاق خود بدان اشاره داشته است؛ چه اینکه مبانی و شاکله آموزش او نیز منبعث از مبانی فلسفه اخلاق اوست؛ به‌گونه‌ای که شاخصه توصیفی

بودن در کاربرد واژه خوب و تعمیم‌پذیری یا کلیت‌پذیری خوب و مهم‌تر از آن توصیه‌ای بودن احکام اخلاقی، به همان میزان در آموزش وی نیز صادق است و چنانچه در احکام اخلاقی، سوق و تمایل به توصیه دارد و موضوعات جبری و اوامر صرف را منفک از فلسفه اخلاق می‌داند، در مسیر آموزش نیز فارغ از حیطه جبر و تحکم گام برمی‌دارد و در روش خود با بهره‌برداری از مبانی و چارچوب فلسفی به نقش آموزش بر اساس تلقین، تمرین و مهارتی می‌پردازد که منجر به عادت در ویژگی‌های اخلاقی توأم با توصیه است.

منابع و مأخذ

- احمدیان، سکینه (۱۳۸۷). *تربیت و اخلاق در اسلام*. تهران: لوح زرین.
- اخوت، احمدرضا (۱۳۹۵). *اصول و مهارت‌های حسن‌گزینی*. تهران: نشر قرآن و اهل‌بیت نبوت.
- اوزمن، هواردا و کراور، ساموئل ام (۱۳۸۷). *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*. ترجمه گروه علوم تربیتی. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- باقری، خسرو (۱۳۶۸). *تکاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه برهان.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶). بررسی تأثیرات برنامه آموزشی فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی*. ۲ (۳). ۵۹ - ۳۶.
- خسروی، زهره و خسرو باقری (۱۳۸۷). راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌های درسی. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی*. ۲ (۴). ۱۰۵ - ۸۱.
- ضمیران، محمد (۱۳۹۰). *افلاطون، پایدیا و مدرنیته*. تهران: جهان مهر.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۹). *اخلاق کاربردی در ایران و اسلام*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی از قضاوت اخلاقی. *فصلنامه روان‌شناسی*. ۵ (۳).
- فوت، فلیپا و جمعی از نویسندگان (۱۳۸۲). *نظریه‌های فلسفه اخلاق*. ترجمه حسین کاجی. تهران: روزنه.
- گوتک، جرال، ال (۱۳۸۰). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.

- مطهری، مرتضی (۱۳۷۹). *مجموعه آثار*. تهران: صدرا.
- میثاقی نژاد، مهدی (۱۴۰۲). بررسی نسبیته گرایي در فلسفه اخلاق ریچارد مروین هیر. *آینه معرفت*. ۲۳ (۴). ۱۷۴ - ۱۴۹.
- هیر، ریچارد مروین (۱۳۷۹). معنای توصیفی و اصول اخلاقی. *فصلنامه ارغنون*. ترجمه امیر دیوانی. ۶ (۲). ۱۹۱ - ۱۶۹.
- هیر، ریچارد مروین (۱۳۸۳). *زبان اخلاق*. ترجمه امیر دیوانی. قم: طه.
- هیر، ریچارد مروین (۱۳۹۷). *کاربردهای فلسفه اخلاق*. ترجمه کورش الماسی. تهران: ماهریس.
- Hare, R. M. (1963). *Freedom and Reason*. New York: Oxford University.
- Hare, R. M. (1964). *The Promising Game*. *Revue Internationale de Philosophie* 18. 70 (4). 398 – 412.
- Hare, R. M. (1997). *Sorting Out Ethics*. New York: Oxford University.
- Neiman, A. (1989). Indoctrination: A Contextualist Approach. *Educational Philosophy and Theory*. 21 (3). 53 – 65.
- Snook, I. A. (1972). *Concepts of Indoctrination Philosophical essays*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, J. (2010). *Indoctrination and Rationality In Concepts of Indoctrination* (International Library of the Philosophy of Education Volume 20): Philosophical Essays. pages 14 – 19.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی