

تبیین «استقلال اخلاقی» به عنوان یک هدف تربیتی (با تأکید بر آرای کانت و پیترز)^۱

طاهره بهمنی^۲؛ دکتر مسعود صفایی مقدم^۳؛ دکتر محمد جعفر پاک سرشت^۴؛ دکتر سید منصور مرعشی^۵

چکیده

استقلال اخلاقی، به معنای «خود قانون گذاری» و «اطاعت از قوانین خود» است. این مقاله به شیوه تحلیلی و استنتاجی در جستجوی پاسخ به این دو سؤال است که اولاً، تحقق «استقلال اخلاقی» مستلزم حضور و تمهید چه شرایطی است؟ ثانیاً، آیا استقلال اخلاقی شرایط لازم را برای آنکه یک «هدف تربیتی» به حساب آید، دارد؟ چارچوب تئوریک این پژوهش دیدگاه کانت و پیترز است که در پاسخ به سؤالات تحقیق مبنا قرار گرفته‌اند. در پاسخ به سؤال اول نظر کانت مبنا قرار گرفته و در پاسخ به سؤال دوم، به نظر پیترز استناد شده است. اعتقاد کانت به جایگاه اساسی عقل و اراده آزاد مبنایی برای اعتقاد او به استقلال اخلاقی است. از سوی دیگر، پیترز معتقد است که تحلیل مفهوم «تربیت» و مفهوم «فرد تربیت شده» شاخص‌ها و شرایط ضروری برای «استقلال اخلاقی» را در اختیار می‌نهد. از این رو نتیجه گرفته می‌شود که با به کارگیری روش تحلیل مفهومی و تحلیل مفهوم «تربیت» و «فرد تربیت شده» می‌توان نشان داد که استقلال اخلاقی یکی از اهداف اصلی تربیت است، زیرا واجد ارزش‌هایی است که در مفهوم «تربیت» و «فرد تربیت شده» مستتر می‌باشد. در این میان مشکلات و تعارضات مفهومی بین «استقلال» و «اقتدار تربیتی»، میان «عقل» و «عادت» و «اصالت انتخاب» و «محتوای آموزشی» به میان می‌آید که در ادامه مورد بحث قرار گرفته‌اند.

واژگان کلیدی: استقلال اخلاقی، هدف تربیتی، فرد تربیت شده، تعارضات تربیتی، کانت، پیترز

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۹

۲. دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۳. استاد دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ Safaei_m@scu.ac.ir

۴. استاد دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۵. دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مقدمه

هدف در تعلیم و تربیت به معنای وضع نهایی و مطلوبی است که آگاهانه و پس از بررسی‌های لازم، سودمند تشخیص داده شده و برای تحقق آن، فعالیت‌های مناسب تربیتی انجام می‌گیرد (شکوهی، ۱۳۸۴). در فلسفه تعلیم و تربیت، توجه به نیازهای انسان یکی از منابع استخراج هدف است. دیویی^۱ در کتاب *دموکراسی و تعلیم و تربیت* می‌نویسد: «هدف تربیتی باید از روی فعالیت‌های درونی و احتیاجات فرد پایه‌گذاری شود، اگر بناست که این فرد تربیت شود» (نلر^۲، ۱۳۸۰، ص. ۷۹). در این راستا، معمولاً فهرستی از نیازهای انسان در ابعاد مختلف تهیه و اهدافی در جهت تأمین این نیازها تعریف می‌شود. بر اساس طبقه‌بندی معروف مازلو^۳، پس از ارضای نیازهای اولیه و اساسی، انسان به فکر استقلال که در زمره نیازهای خودشکوفایی است، می‌افتد (سیف، ۱۳۹۰). مازلو (۱۳۷۲)، توانایی تشخیص بین نیک و بد به صورت مستقلانه، یا «استقلال اخلاقی» را از ویژگی‌های فرد خودشکوفایی می‌داند و معتقد است که نحوه تأمین و ارضای آن‌ها اکتسابی است و نیاز به یادگیری و آموزش دارد. مطابق با نظریه پیاژه و کلبرگ نیز «استقلال اخلاقی» مرحله‌نهایی رشد اخلاقی محسوب می‌شود که در آن، فرد فارغ از اقتدار دیگران می‌تواند انتخاب‌های معقول اخلاقی داشته باشد. تحقیقات کلبرگ (۱۹۸۴) نشان می‌دهد که استقلال اخلاقی نوعی قابلیت و ظرفیت روانی در همه افراد است، اما در برخی از جوامع و فرهنگ‌ها، افراد نمی‌توانند آن را تحقق بخشند. وی تحقق استقلال اخلاقی را مستلزم تربیت می‌داند؛ بنابراین، ایده استقلال اخلاقی به‌عنوان یک نیاز و ظرفیت روانی باید مورد توجه متولیان تعلیم و تربیت قرار گیرد. اگر ایجاد چنین ظرفیتی را وظیفه نظام تربیتی هر جامعه بدانیم، استقلال اخلاقی به‌عنوان یک هدف در تعلیم و تربیت محقق خواهد شد.

1. Dewey
2. Kneller
3. Maslow

با توجه به این که تاکنون تحقیقی برای تبیین ایده استقلال اخلاقی به عنوان یک هدف تربیتی صورت نگرفته است، پژوهش حاضر به بررسی این نکته می‌پردازد که آیا این ایده ضوابط لازم برای کاربرد در تعلیم و تربیت را دارد یا خیر.

مبنای نظری در پاسخ به سؤال اول که «حصول استقلال اخلاقی مستلزم چه تمهیداتی است؟»، آرای کانت می‌باشد و در مورد سؤال دوم که «آیا استقلال اخلاقی می‌تواند یک هدف تربیتی محسوب شود؟»، نظرات پیترز درباره مفهوم «تربیت» و «انسان تربیت شده» مبنا قرار گرفته است. بر این اساس، روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی خواهد بود. محقق در ابتدا به دنبال پاسخ به سؤالات بوده و سپس درصدد حل تناقضات یا تعارضاتی برمی‌آید که با پذیرش استقلال اخلاقی به عنوان یک هدف تربیتی در عمل خود را نشان خواهند داد.

کانت و ملزومات استقلال اخلاقی

واژه «autonomy» که در فارسی به استقلال ترجمه شده، دارای ریشه‌ای یونانی بوده و از دو بخش «autos» به معنای «خود» و «nomos» به معنای «قانون» ساخته شده است. دورکین^۱ (۱۹۹۷، ص. ۱۲) می‌نویسد: «این مفهوم در دوران یونان باستان به شخص یا گروهی اطلاق می‌شد که قوانین مربوط به خود داشتند، یا خود به وضع قوانین می‌پرداختند». استقلال اخلاقی به معنای خودقانون‌گذاری، اقتدار فردی در اصول اخلاقی و اطاعت از قوانین خود (شنیویند^۲، ۱۹۹۹)، توانایی استدلال، تصمیم‌گیری آزادانه و مسئولیت افراد برای عمل و پیامدهای آن است. استقلال به معنای آزادی مثبت، برای تصمیم‌گیری مطابق با اصول عقلانی است (کروفلیک^۳، ۲۰۰۵). ایده استقلال اخلاقی توسط کانت وارد حوزه فلسفه اخلاق شده است.

انسان از نظر کانت

به باور کانت، انسان موجودی مستقل است و استقلال اراده برترین اصل اخلاقی است، چون مبدأ کرامت ذاتی انسان به شمار می‌آید. هدف تربیت حقیقی نیز، پرورش عامل اخلاق مستقل

1. Dworkin

2. Schneewind

3. Kroflic

است و تنها با مبنا قرار دادن ماهیت فرایندی تربیت، می‌توان استقلال اخلاقی را در فرد پرورش داد. از نظر او، تربیت اخلاقی تنها فراهم کردن زمینه‌ای است برای بیدار شدن و به کار آمدن وجدان و «منش» انسانی. «منش‌گرایی استوار اراده است به پیروی کردن از اصولی که خود فرد و به یاری خرد، رویاروی خویش نهاده است» (کانت، ۱۳۹۲، ص. ۲۲). بنابراین دو ویژگی «عقل» و «اراده آزاد» در انسان، از ملزومات استقلال اخلاقی هستند که به او توانایی خودفرمانی و تعیین ارزش‌های زندگی می‌دهند.

عقل: به اعتقاد کانت عقل دارای دو حوزه نظری و عملی است. عقل نظری معلوماتی است که از هر حس و تجربه‌ای مستقل بوده و به طبیعت، فطرت و ساختمان ذهن مربوط می‌شود. آنچه به عقل نظری نسبت داده می‌شود ادراک حقایق عالم است. عقل عملی به اختیارات و ترجیحات اخلاقی اشتغال دارد؛ «وظیفه اصلی و حقیقی عقل عملی، شناختن نیک و شر و هدایت انسان به سوی کردار اخلاقی است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۱). کانت در بیشتر مواقع، عقل عملی را با اراده یکی می‌داند؛ «اراده همانا عقل عملی است» (کانت، ۱۳۸۸، ص. ۸۰). وی، آزادی و استقلال را متعلق به حوزه عقل عملی می‌داند؛ زیرا در این قلمرو به دلیل داشتن اراده، امکان آزادی و اختیار برای هر انسانی وجود دارد. انسان اخلاقی کانت، به‌طور ارادی اقدام به فعل اخلاقی می‌کند و در زمان تعارض بین امیال و اخلاق است که آزادی او تجلی می‌یابد. به اعتقاد کانت (۱۳۸۸)، اگر اراده آزاد فرد عاقل به کمک عقل و بدون اثرپذیری از شرایط و قوانین بیرونی، قانون جهان‌شمولی وضع کند، این قانون اخلاقی و «امر مطلق» است و هر دستور متعارض با آن، غیراخلاقی است. مفهوم استقلال اخلاقی نیز از همین استدلال به دست می‌آید که انسان قابلیت وضع قانون اخلاقی را دارد. به عبارت دیگر، انسان واجد استقلال اخلاقی کسی است که اراده عقلانی او مبنای ساخت دیگر قوانین زندگی‌اش باشد.

از نظر کانت (۱۳۸۸)، عقل برخلاف «ادراک حسی»، درباره آنچه هست در تعمیم به تمامی انسان‌ها یک چیز می‌گوید، زیرا نه به خاطر اینکه خرد خواهان آن است، بلکه به بررسی شرایط

و انتخاب بهترین گزینه می‌پردازد. آنچه کسی در یک موقعیت خاص باید انجام بدهد، بر اساس حکم عقل، همان چیزی است که کسان دیگر در آن موقعیت باید عمل کنند. از این لحاظ می‌توان عقل را عین اخلاق دانست. از این رو حاوی و ناظر به وجود منافع خاصی است که بر اساس آن انسان می‌فهمد که خود را باید جای دیگران بگذارد؛ یعنی آن‌گونه عمل کند که هر کس دیگر در موقعیت او آن کار را انجام دهد.

در مقایسه بین میل و عقل، کانت عقل را منشأ اخلاق می‌داند: «عقل یا خرد جامه عمل پوشاندن خواست نیکو را برترین غایت و هدف خویش می‌شمارد و هنگامی که به مقصود خود دست یابد به خشنودی خاص توانا می‌گردد، این خشنودی به دلیل رسیدن عقل به غایت خویش است و این غایت فقط توسط عقل تعیین می‌گردد، هر چند این امر مانع کامیابی‌های میل در انسان است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۱۸). او همچنین تأکید می‌کند که نیکوکاری حقیقی انسان نه از روی میل بلکه از روی وظیفه است و چون وظیفه و تکلیف را نیز عقل و خرد تعیین می‌کند، بنابراین عقل منشأ صدور کردارهای اخلاقی است. کانت، عقل را در حکم شرایط پسینی می‌داند که اغلب غایات اخلاقی خصوصی انسان باید به آن محول شود.

کانت، عقل عملی را «وجدان» نیز می‌نامد که تصمیم‌های اخلاقی دشوار و متعارض از آن برمی‌آید و برای اینکه به این مهم نائل شود، باید از سلطه نظارت‌های بیرونی رها گردد. از این رو، کانت (۱۳۸۸) یکی از اهداف نظریه اخلاقی خود را دفاع از آزادی درونی فرد و رها ساختن داوری‌های او از نظارت‌های بیرونی می‌داند و از اینجاست که او بر قداست وجدان فردی تأکید کرده و معتقد است که انسان از نعمت عقل برخوردار بوده و به‌عنوان عامل عاقل محسوب می‌شود و صاحب وجدان ذاتی است، ولی با این حال بی‌نیاز از مراقبت و پرورش نیست.

اراده آزاد: کانت اراده را نوعی علیت می‌داند که به موجودات عاقل تعلق دارد. در واقع، اراده توانایی موجود عقلانی برای تولید آثار در جهان پدیداری است. او معتقد است که «اگر آزادی بخواهد صفت چیزی باشد، باید صفت اراده باشد» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۳۶). از نظر کانت، «اراده آزاد، اراده خودمختار است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۳۷)؛ یعنی اراده زمانی آزاد

است که علت ایجاد آثار و اعمال باشد، درحالی که خود معلول امر دیگری نباشد و قانون حاکم بر خود را خودش وضع کند.

به اعتقاد کانت، «آزادی شرط قانون اخلاقی است» (کانت، ۱۳۸۷، ص. ۸۸) و اصول عقلانی برآمده از آزادی است که انسان را ملزم به اخلاقی بودن می‌کند. اساس فلسفی تأکید بر آزادی، عبارت است از پذیرش این اصل که همه انسان‌ها توانایی تفکر دارند. عقلانیت، ضامن آزادی فردی است و فرد تنها در آزادی می‌تواند به فرمان عقل آن‌طور که می‌خواهد زندگی کند. از منظر کانت، از آنجا که انسان دارای اراده آزاد است می‌تواند به‌طور مستقل عمل کند. آگاهی از قانون اخلاقی، آگاهی از آزادی و پیروی از آن، رهایی از تبعیت همه عامل‌های بیرونی و درونی یعنی رسیدن به آزادی معنوی است (نقیب زاده، ۱۳۸۷). او مانند روسو، هدف مهم تربیت را تبدیل انسان طبیعی به انسان اخلاقی و هدایت به سوی آزادی حقیقی می‌شمارد. تربیت از نظر کانت (۱۳۸۸) باید شرایطی فراهم آورد تا آدمی با انگیزه‌ای درونی متخلّق به اخلاق شود.

کانت امکان آزادی اراده را در این می‌داند که انسان بتواند رفتار خود را بر اساس قانون اخلاقی و به قصد احترام به آن قانون انتخاب کند: «اراده آزاد اراده‌ای است که به فرمان قانون اخلاقی است» (کانت، ۱۳۸۸، ص. ۳۰۷) و بدین طریق از پیروی زمینه‌های حسی و تجربی رهایی یافته و از قلمرو تأثرات و تمایلات فراتر رود. کانت زمینه توجه به استقلال اخلاقی را که همان توجه به آزادی و راه حقیقی پی بردن به اصل و بنیاد اخلاق است، در این رهایی می‌داند و تأکید می‌کند که هیچ راهی به‌جز این نمی‌تواند آدمی را به کشف اصل راستین اخلاق رهنمون سازد (نقیب زاده، ۱۳۸۷). کانت درباره کسانی که بنیاد اخلاق را در حس طبیعی یا اخلاقی جستجو می‌کنند معتقد است آن‌ها به دنبال اصلی می‌گردند که بنیاد آن دیگرفرمانی است و با این کار، هم پایه آزادی حقیقی را سست می‌کنند و هم ارج اخلاقی را.

پیترز و استقلال اخلاقی به عنوان هدف تربیتی

از جمله فعالیت‌های مرتبط با حوزه فلسفه تعلیم و تربیت تعیین اهداف تربیتی است. بدین منظور در بررسی استقلال اخلاقی به عنوان هدف تربیتی، پس از بررسی انسان از نظر پیترز، در گام نخست با مبنا قرار دادن نظریه پیترز درباره مفهوم تربیت و در گام دوم بر اساس دیدگاه وی درباره فرد تربیت‌شده، سؤال دوم پژوهش بررسی می‌شود.

انسان از نظر پیترز

از نظر پیترز (۱۹۸۱) آنچه انسان را قابل احترام و قابل تمایز از سایر حیوانات می‌کند، عقلانیت و استعداد او برای درک، ارزشیابی و تصمیم‌گیری در مورد مسائل و نیز دارا بودن «دیدگاه»^۱ است. انسان به واسطه داشتن عقل، قادر به کشف اصول و ارزش‌های اخلاقی بوده و علیرغم ساختارهای الزام‌آور فرهنگی و اجتماعی صاحب اراده آزاد در فرایند تصمیم‌گیری و انتخاب است.

پیترز مفهوم «شخص»^۲ را در مقابل مفهوم «فرد»^۳ قرار می‌دهد و بین مفهوم «شخص» و «نگرش ابراز وجود»^۴، یعنی توانایی ارزشیابی، انتخاب و تصمیم‌گیری ارتباط برقرار می‌کند. به عبارت دیگر شخص بودن، با بلوغ عقل و قوه استدلال در ابعاد مختلف آن ارتباط دارد. تفکر انتقادی، استقلال در انتخاب، خلاقیت در اعمال، داشتن اراده در مواجهه با وسوسه‌ها، مشخصه‌های شخص بودن است. از دیدگاه پیترز (۱۹۶۶) احترام قائل شدن برای افراد به عنوان اشخاص به منزله ارج گذاشتن به نظر و دیدگاه آن‌هاست، لذا هر مفهومی از رشد شخصی باید شامل دلالت‌هایی درباره عقلانیت انسان باشد.

-
1. Point of view
 2. Person
 3. individual
 4. Assertive

گام اول: بررسی «استقلال اخلاقی» با توجه به مفهوم «تربیت»

فلاسفه تحلیلی از جمله پیترز، ایضاح گزاره‌های فلسفی از طریق تحلیل مفاهیم را راهگشای حل مسائل فلسفی می‌دانند و با این هدف به بررسی مفاهیم تربیتی پرداخته‌اند. به همین دلیل در این مقاله، در تحلیل ایده «استقلال اخلاقی» به تعریف پیترز از تربیت، استناد می‌شود. به اعتقاد پیترز (۱۹۶۶، ص. ۲۵)، «تربیت مستلزم انتقال عمدی دانش ارزشمند است، به شیوه‌ای که از نظر اخلاقی قابل قبول باشد». از نظر او اگر قرار است تربیت روی دهد، در مقایسه با مفاهیمی مانند القای عقیده^۱ یا کارآموزی^۲ سه ملاک باید رعایت شود:

۱. آنچه منتقل می‌شود باید برای کسانی که قرار است آن را دریافت کنند، ارزشمند باشد.
۲. شخص تربیت یافته باید دانش، فهم و نوعی دید شناختی کسب کند.
۳. فرایند تربیت باید به صورتی انجام شود که دارای توجیه اخلاقی بوده و اراده و اختیار یادگیرنده مدنظر باشد.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، از نظر پیترز محتوای آموزشی و فرایند آموزش صرفاً به شرط اخلاقی بودن واجد ارزش تربیتی هستند. ضمن آنکه محتوا و فرایند آموزش درعین حال لازم است که بار شناختی هم داشته باشند. به عبارت دیگر، «تربیت» در گرو «اخلاق» و «شناخت» است. بر این اساس زمانی می‌توان گفت یک فعالیت ماهیت تربیتی دارد که هم «ارزشمند» باشد و هم «شناخت‌مند»؛ یعنی هم به فرد نگاه ارزشی و اخلاقی داده و هم چشم‌انداز شناختی و درک و فهم بدهد. پس این سه ملاک که ناظر است به محتوا و روش از سویی و معرفت‌بخشی از سوی دیگر، به صورت دو شرط کلی مطلوبیت^۳ و دانش^۴ معرفی می‌شوند. این دو شرط درعین حال که شرایط ضروری تحقق فعل تربیتی و به تعبیر دیگر، از شرایط ضروری صحت مفهوم تربیت هستند، از جمله لوازم منطقی استقلال اخلاقی نیز می‌باشند.

1. Indoctrination
 2. Training
 3. Desirability
 4. Knowledge

شرط مطلوبیت: طبق این شرط، فعالیت تربیتی باید مطلوب و دارای ارزش باشد. «ارزش» واژه‌ای است که درباره آن توافق همگانی وجود ندارد. عده‌ای ارزش‌ها را نسبی و ذهنی دانسته که وابسته به موقعیت، زمان، مکان و اشخاص است. عده دیگر معتقد به وجود ارزش‌های کلی، ثابت و فی‌نفسه ارزشمندند و بر این باورند که در فرایند تربیت، باید وجود ارزش‌های ثابتی را پذیرفت تا بتوان ساختار تربیت را بر آن بنا کرد.

پیش‌فرض ایده استقلال اخلاقی نیز وجود ارزش‌های کلی و جهان‌شمولی است که هر فرد می‌تواند به یاری عقل خویش آن را دریابد. کانت و پیترز که مدافعان استقلال اخلاقی هستند، نیز بر این امر تأکید می‌کنند. پیترز (۱۹۶۶) از تعدادی ارزش و اصل کلی اخلاقی یاد می‌کند که معیار سنجش سایر امور قرار می‌گیرد، اصولی مانند آزادی، حقیقت‌گویی، احترام به شخص و عدالت که پیش‌فرض امور ارزشی و راهنمای عمل قرار می‌گیرند. در واقع می‌توان گفت ارزش سایر فضیلت‌ها، در میزان توجه و نسبت با اصول کلی اخلاقی تعیین می‌شود؛ بنابراین باید استقلال اخلاقی را در ارتباط با اصول کلی اخلاقی قرارداد تا میزان ارزشمندی آن برای تربیت مشخص شود.

ایده استقلال اخلاقی، به دلایل ذیل در راستای اصول کلی اخلاقی قرار می‌گیرد و می‌تواند در تربیت ارزشمند تلقی شود:

الف) استقلال اخلاقی به معنای خودفرمانی اخلاقی با مفهوم «شخص» در ارتباط است. به عبارت دیگر، آرمان استقلال اخلاقی، آرمان رشد «شخصی» و به تعبیر دیگر رشد ظرفیت عقلانی است. «هر مفهومی از رشد شخصی، باید مستلزم صفت عقلانی بودن انسان باشد» (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۱۱۰). خردپذیری انسان به دلیل اینکه انسان حیوانی عقلانی است، به‌عنوان پیش‌شرط هر شکلی از رشد شخصی باید ارزشمند شمرده شود.

ب) انسان شایسته شأن و اعتبار و فی‌نفسه ارزشمند است. به اعتقاد کانت (۱۳۹۲) انسان غایت است. وی استفاده ابزاری از انسان را نکوهش می‌کند. احترام به شخص، به معنای احترام به نظر و عقیده و دادن حق انتخاب به اوست. انسان انتخاب‌گر، توانایی تصمیم‌گیری و تدوین هدف‌هایی دارد که تاندازه‌ای سرنوشت خود را رقم می‌زند. هرگاه با نادیده انگاشتن

اندیشه‌های فرد، از او در جهت مقاصد خود استفاده شود، یا بدون توجه به دیدگاه‌هایش، سرنوشت او تعیین گردد یا با نادیده گرفتن منزلت کلی شخص، به‌عنوان یک موجود خردمند صرفاً اشغال‌کننده نقش خاصی تصور شود، از احترام گذاشتن به او غفلت شده است. پس با فراهم کردن زمینه استقلال اخلاقی، زمینه احترام و اظهار وجود اشخاص در موقعیت‌های اخلاقی مهیا می‌شود.

ج) آزادی، یکی از اصول کلی اخلاقی است که با استقلال رابطه زیادی دارد. آزادی و اختیار، شرط اخلاق و فعل اخلاقی است. از نظر برخی علمای خلاق همانند کانت بدون فرض اختیار و آزادی نمی‌توان فعلی را اخلاقی دانست. آزادی علاوه بر اینکه یکی از اصول تربیت اخلاقی است، شرط تحقق فعل اخلاقی نیز هست. از نظر کانت (۱۳۸۸) پیروی از عقل نشانه آزادی رفتار است و در تربیت، زمانی که فرد انتخاب عقلانی داشته باشد، آزادی او محقق شده است؛ بنابراین استقلال اخلاقی هم از اصل آزادی استخراج شده و هم می‌تواند به تحقق آن کمک کند.

بنا بر آنچه بیان شد، استقلال اخلاقی به دلیل این که در راستای اصول کلی اخلاقی مانند احترام به شخص و آزادی است، به‌وضوح می‌تواند شرط مطلوبیت تربیت را برآورده سازد.

شرط دانش و فهم: از نظر فلاسفه تحلیلی به‌طور منطقی، اساسی‌ترین اهداف عینی، اهداف شناختی است که طراحی سایر هدف‌ها باید مبتنی بر آن، ناشی از آن و یا مرتبط با آن باشد؛ بنابراین زیربنای هر هدف تربیتی از جمله استقلال اخلاقی، باید لزوماً دستاوردهایی در زمینه دانش، معرفت و درک و فهم باشد. پیترز صرف داشتن دانش را کافی نمی‌داند. بلکه درک و فهم اصول هم ضروری می‌پندارد. به‌زعم وی دانشی صلاحیت دارد که در نگرش فرد مؤثر باشد. در واقع معیار معرفت به درک دانش، آشنایی با فرایندهای کسب حقیقت و نقد و ارزشیابی صدق آن‌ها وابسته است و چنین دانش و درکی فرد را واجد صفات مطلوب اخلاقی کرده و شرایط لازم برای پی‌جویی حقیقت فراهم می‌کند (پیترز، ۱۹۷۷). در واقع از نظر پیترز هم دانش و هم فهم قواعد اخلاقی مهم است.

اما چگونه می‌توان درباره اخلاق به دانش، تجربه و درک عینی دست یافت؟ به اعتقاد پیترز (۱۹۶۶) توجه به عقلانیت، شکل اساسی و عینی از تجربه انسانی فراهم می‌کند که فارغ از شکل‌های سلیقه‌ای و شخصی^۱ دانش و درک است. پیترز با مطرح کردن مفهوم عقلانیت، زمینه را برای پرداختن به عینیت فراهم می‌کند: «به دلیل این که تمام افراد در داشتن بعد عقلانی با یکدیگر مشترک هستند، از آن‌ها انتظار می‌رود در موقعیت‌های مشابه، دارای تشابه فکری باشند» (پیترز، ۱۹۷۴، ص. ۱۵۶). پیترز قضاوت اخلاقی را عینی و موضوعی مربوط به عقل می‌داند که مستقل از اشخاص و عقاید آن‌هاست.

ایده استقلال اخلاقی در بعد شناختی، با توجه به اصل تعقل در انسان، فرایند انتخاب، ارزیابی و تصمیم‌گیری اخلاقی را مورد توجه قرار می‌دهد و این که چگونه فرد بتواند باورها را با کمک عقل خود، ارزشیابی نموده و دست به انتخاب منطقی بزند. فرد مستقل اخلاقی همواره به تفکر درباره عقاید پرداخته و آن‌ها را همچون حکم قطعی و ثابت به شمار نمی‌آورد. فرد مستقل، درباره چرایی و چگونگی پذیرش باورهایش تأمل می‌کند و همواره در حال ارزشیابی آموزه‌هاست.

نکته مهم دیگر در شرط معرفت این است که فعالیت تربیتی باید دانش و تجربه را به شیوه‌ای قابل قبول و اخلاقی در اختیار فرد بگذارد. به اعتقاد پیترز (هرست و پیترز، ۱۳۸۹) برحسب ضابطه معرفت، هر فعالیت تربیتی که عمداً در پی دستیابی به پاسخ‌های فارغ از تفکر باشد، از قلمرو تربیت خارج است. با توجه به این شرط، اگر فعالیت تربیتی عملاً فرد را از درک رفتار خود، سنجش منتقدانه آن و احتمالاً تغییر رفتار خویش محروم کند، آنگاه مستقیماً ملاک معرفت را نقض کرده و نمی‌توان آن را دستاورد تربیتی دانست. جلوگیری از درک و دانش درباره هر موضوع ضد تربیتی است. به همین دلیل فعالیت‌هایی که به تلقین فکری منتهی شود، باید کنار گذاشته شود.

استقلال اخلاقی می‌تواند راهکاری برای مقابله با خطر تلقین در تربیت اخلاقی باشد. تلقین، ارائه باورهای ثابت به افراد است به گونه‌ای که مانع آن‌ها، از پرسش درباره اعتبار این عقاید شود (بارو و وودز، ۱۳۷۶، ص. ۹۶). به دلیل اینکه در تلقین، عقلانی بودن انسان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، مقبول علمای تربیت نیست و عملی غیراخلاقی به شمار می‌رود. پیترز (۱۹۷۳، ص. ۲۲) توقف در مرحله دوم رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ که مرحله اطاعت از قانون است را زمینه‌ساز تلقین می‌داند. وی، تربیت و زمینه‌سازی برای رسیدن فرد به مرحله استقلال اخلاقی را راهکار مقابله با تلقین می‌داند. از آنجا که استقلال اخلاقی برای فرد زمینه‌ای فراهم می‌کند تا آموزه‌های اخلاقی را مورد بررسی و تأمل عقلی قرار داده و صحت و سقم آن را بسنجد، راه تلقین و شستشوی مغزی بسته می‌شود.

بنابراین با توجه به برآورده شدن دو ملاک مطلوبیت و معرفت، فعالیت‌هایی که در جهت رشد استقلال اخلاقی در افراد باشد، می‌تواند تربیتی محسوب شود.

گام دوم: بررسی «استقلال اخلاقی» با توجه به مفهوم «انسان تربیت‌شده»

همواره فعالیت‌های تربیتی به این دلیل صورت گرفته است که افراد صاحب صفاتی شوند که آرمان تربیت پنداشته شده‌اند. در واقع با برشمردن ویژگی‌های فرد تربیت‌شده، می‌توان اهداف تربیت را مشخص نمود و فعالیت‌ها را بدان جهت سوق داد. به اعتقاد پیترز والاترین هدف تربیت، پرورش انسان فرهیخته است؛ بنابراین، بستری که می‌توان اهداف تربیت را بر اساس آن پی‌ریزی نمود، مفهوم انسان تربیت‌شده است. پیترز (۱۹۷۳)، جدا کردن بحث درباره اهداف تربیت و مفهوم انسان تربیت‌شده را عملاً غیرممکن می‌داند، زیرا هر دو یک مفهوم هستند. پیترز (۱۹۶۶ و ۱۹۷۳)، به تبعیت از پیاژه و کلبرگ، استقلال اخلاقی را غایت رشد اخلاقی دانسته و سه شاخص برای این مرحله نام می‌برد که ویژگی‌های فرد تربیت‌شده اخلاقی محسوب می‌شود.

اصالت^۱: مطابق این ملاک، انتظار می‌رود شخص تربیت‌شده همواره انتخاب‌گر باشد و بتواند در مورد پیامد رفتار خویش تفکر کند. شاخص اصالت، بر درونی بودن منشأ انتخاب دلالت دارد. از نظر پیترز، تصمیم‌گیری فرد در مورد اصول رفتاری و انتخاب‌های شخصی زمانی دارای اصالت است که خواسته خود شخص باشد، حتی اگر ملاک‌ها و معیارهای به کار گرفته در فرایند تصمیم‌گیری و انتخاب، منشأ درونی نداشته باشد. شخص مستقل و تربیت‌شده اخلاقی، زندگی خود را طبق قوانینی که خود انتخاب کرده نه آنچه دیگران به او دیکته می‌کنند، اداره می‌کند، برای پیروی از قوانین، توجیه منطقی دارد و صرفاً به دلیل وابسته بودن آن به مراجع قدرت یا تشویق و تنبیه از آن‌ها پیروی نمی‌کند.

تأمل عقلانی^۲: این جنبه از استقلال که مورد تأکید کانت و پیازه نیز بوده، توانایی ارزیابی درست یا نادرست بودن رفتار در پرتو اصول عقلانی است. از آنجا که استقلال با نقد و ارزیابی همراه است، شخص قوانین را به مثابه قراردادهای قابل تغییری می‌داند که همواره در مورد آن‌ها به تأمل عقلانی می‌پردازد و سپس مطابق آن رفتار می‌کند. پیترز معیارهای کلی برای قضاوت درباره قوانین را اصول اخلاقی سطح بالا می‌نامد که بر اساس عقل تشکّل یافته‌اند. برخی از این اصول، آزادی، حقیقت‌گویی، عدم تعصب و توجه به علایق دیگران است.

قدرت اراده^۳: شخص مستقل و تربیت‌شده اخلاقی، در خواسته‌هایش مصمم بوده و به اصول خود متعهد و پایبند است. چنین فردی علاوه بر آن که اصول و قواعد اخلاقی زندگی خویش را از راه تفکر و تأمل عقلانی انتخاب می‌کند، قدرت ایستادگی در مقابل تمایلات مخالف را دارد. این تمایلات مخالف می‌تواند منشأ درونی و یا بیرونی داشته باشند. به اعتقاد پیترز (۱۹۷۳) فرد مستقل، شجاع و صاحب اراده استوار است و در برابر امیال غیرمنطقی و عکس‌العمل‌های احتمالی دیگران مثل تمسخر و طرد شدن، مقاومت از خود نشان می‌دهد.

-
1. Authenticity
 2. Rational reflection
 3. Strength of will

با توجه به ملاک‌ها و شاخص‌های یادشده، پیامد توجه به استقلال اخلاقی به‌عنوان یک هدف تربیتی که در راستای توجه به اصل آزادی و احترام به کرامت ذاتی اشخاص قرار دارد، پرورش افرادی است که در سه حیطه شناخت، اراده و عمل، صاحب تأمل عقلانی، قدرت اراده و اصالت انتخاب خواهند شد؛ بنابراین انتخاب آن به‌عنوان یک هدف، از نظر منطق تربیت توجیه‌پذیر به نظر می‌رسد.

مسائل استقلال اخلاقی در عمل تربیتی

اگر ایده استقلال اخلاقی به‌عنوان یک هدف تربیتی پذیرفته شود، در هنگام عمل تربیتی سؤالاتی مطرح خواهد شد که باید بدان پاسخ داده شود. از جمله این که چگونه یادگیرنده می‌تواند مستقل بوده و آزادی انتخاب داشته باشد، درحالی که فرایند تربیت مستلزم وجود انضباط و اقتدار معلم و مدرسه است؟ چگونه فرد مستقل می‌تواند انتخاب اصیل داشته باشد درحالی که فرایند تربیت، مستلزم ارائه محتوایی است که خواسته و انتخاب دانش‌آموز نیست؟ آیا وجود محتوا خطری برای استقلال اخلاقی محسوب نمی‌شود؟ آیا آموزه‌های تربیتی و اخلاقی در اوان کودکی که فرد فاقد تأمل عقلی است، صورت عادت و یا تلقین به خود نمی‌گیرد؟ این سؤالات در قالب سه متناقض‌نمای تربیتی میان استقلال-اقتدار، عادت - تعقل، و اصالت انتخاب - ارائه محتوا مطرح می‌شوند.

الف - متناقض‌نمای استقلال و اقتدار: همان‌طور که بیان شد، استقلال اخلاقی برخاسته از اصل آزادی است و در عمل نیز آزادی شرط لازم تحقق آن است؛ اما چگونه باوجود اقتدار و قوانینی که در نظام تربیتی وجود دارد، آزادی و استقلال دانش‌آموز می‌تواند حفظ شود؟ آیا وجود قوانین و انضباط مانعی در پرورش فرد مستقل ایجاد نمی‌کنند؟ پاسخ این سؤال به مفهوم آزادی برمی‌گردد. آزادی در مفهوم منفی خود (آزادی از) به عدم وجود محدودیت از طرف دیگران و در معنای مثبت (آزادی برای)، به معنای توان تعقیب و رسیدن به هدف و عمل بر مقتضای عقل دلالت دارد (برلین، ۱۳۶۹). آزادی منفی در عمل قابل تحقق نیست، زیرا واقعیت این است که انسان‌ها با استعدادها متفاوتی زاده می‌شوند. برخی انسان‌ها قوی و زیرک بوده و تمایل به سلطه و سلب آزادی دیگران دارند. اگر افراد آزادی نامحدودی برای رسیدن به

اهداف خود داشته باشند اما عملاً نتوانند از آن بهره ببرند، در واقع آزاد نیستند و نمی‌توانند آزادانه عمل نمایند؛ بنابراین برای رهایی از مشکلات آزادی نامحدود، وجود قوانین ضروری است تا افراد ضعیف، تحت سلطه افراد قوی‌تر، قرار نگیرند و شرایط ایمنی برقرار گردد. در تربیت نیز افرادی که صاحب دانش و مهارت هستند، صاحب اقتدار تربیتی هستند. اقتدار معلم به‌عنوان کسی که به شیوه‌های عمومی تجربه تسلط یافته، می‌تواند مشروعیت داشته باشد. به اعتقاد پیترز (هرست و پیترز، ۱۳۸۹)، اگر اعمال اقتدار، ارتباط روشنی با اهداف تربیتی داشته باشد، می‌تواند توجیهی عقلانی داشته باشد.

به‌علاوه، حفظ و تداوم تربیت به‌ویژه در مراحل اولیه، مستلزم وجود حداقلی از شرایط نظم است؛ بنابراین انضباط به معنای پیروی از مقررات و حفظ شرایط نظم لازم است. به اعتقاد کانت، «میل به آزاد بودن چنان نیرومند است که وقتی انسان به آن خو گرفت، همه چیز را در راهش فدا خواهد کرد و از این روست که باید از آغاز انضباط را در کار آورد» (کانت، ۱۳۹۲، ص. ۶). وی اولین مرحله تربیت را انضباط می‌داند، زیرا انضباط زمینه‌ساز پیروی از خرد است. نکته مهم این است که نباید بیش‌ازحد در این مرحله متوقف شد؛ زیرا «اصرار بیش‌ازحد و زیاد بودن عادات برخاسته از انضباط، آزادی و استقلال فرد را از بین می‌برد» (کانت، ۱۳۹۲، ص. ۴۵). کانت مخالف با دیدگاه کسانی است که اعطای آزادی بیش‌ازحد به کودکان را توصیه می‌کنند. به اعتقاد وی، اعطای آزادی بیش از اندازه در دوران کودکی، سبب افسارگسیختگی فرد در آینده می‌شود. پس در مراحل اولیه تربیت، اعمال انضباط برای پیروی از قانون الزامی است. دیردن (۱۹۷۵) هم در تأیید نظر کانت، معتقد است کودکان انتخاب‌گران عاقلی نیستند که بتوانند مصلحت خود را تشخیص دهند، بنابراین مدرسه باید با اعمال انضباط زمینه‌ای فراهم کند تا تمایلات آنی کودکان به تأخیر افتد تا زمانی که آن‌ها بتواند انتخاب‌های معقولی داشته باشند.

آزادی مورد نظر استقلال اخلاقی، آزادی مثبت است و زمانی محقق می‌شود که فرد تا حد ممکن خود را از عواطف و احساسات درونی رها کرده و عقل را هادی خود در زندگی قرار دهد. انضباط اولیه به تحقق استقلال اخلاقی کمک می‌کند؛ زیرا فرد در پرتو انضباط می‌آموزد

که خواسته‌های خود را تابع اقتدار مشروع و انضباط معقول تربیتی نماید تا زمانی که بتواند مستقلانه، توانایی‌های عقلانی خود در جهت تشخیص و تعیین باورها، اصول و رفتارهای اخلاقی به کار بندد. مربی باید متناسب با مراحل رشد اخلاقی خود، آزادی داشته باشد و مربی در مراحل اولیه تربیت، با آزادی کنترل‌شده و محدود، فرصت انتخاب در اختیار فرد قرار دهد. آزادی و استقلال در این مفهوم، هیچ‌گونه تناقضی با اقتدار و انضباط ندارد.

ب- متناقض‌نمای عادت و تعقل: درباره عادت دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. افرادی مانند افلاطون، کانت، روسو و دیویی به مخالفت با عادت برخاسته و آن را مانع تعقل و استقلال فرد می‌دانند. درحالی‌که از دیدگاه ارسطو و پیترز، کسب برخی از فضایل اخلاقی وابسته به تشکیل خوی پرهیزکارانه و یا به عبارتی تشکیل عادت است. از نظر ارسطو (۱۳۸۵)، این فضایل اخلاقی مربوط به بخش‌های غیرعقلانی (تمایلات) روح است که باید از راه عادت تحت فرمان عقل درآیند. عادت‌آموزی در تربیت اخلاقی، در ظاهر با تعقل و آزادی اخلاقی فرد منافات دارد؛ زیرا تشکیل عادت در دوران کودکی منجر به ملکه شدن صفات ثابتی در فرد می‌شود که ظاهراً فرد بدون تفکر آن را تکرار می‌کند؛ بنابراین چگونه عادت به‌عنوان یک شیوه تربیتی با ملاک تأمل عقلانی در استقلال اخلاقی سازگار است؟

پیترز در مقاله‌ای با عنوان *استدلال و عادت* (۱۹۶۳)، درصدد حل متناقض‌نمای «عقل و عادت» در تربیت اخلاقی برآمده است. به اعتقاد وی، کنشی که عادی شده لزوماً مانع از آن نیست که درباره‌اش تعقل اخلاقی صورت نگیرد. از نظر پیترز، عادات اخلاقی شامل کنش‌هایی است که از سوی عاملان خود نیازمند درکی بیشتر از ادراک سایر مهارت‌های صرفاً حرکتی است. عمل کردن بر اساس قواعد اخلاقی نیازمند هوشمندی و بصیرت است و این قواعد نمی‌تواند کورکورانه اطاعت شوند، بلکه صرفاً در پرتو درک انسانی و اجتماعی عملی و اجرا می‌شوند.

بر اساس نظر پیترز باید گفت، کسب عادات اخلاقی بدون کاربرد عقل ممکن نیست و بین کسب عادت و عقلانی بودن آن، فاصله چندانی وجود ندارد و امکان تفکر عقلانی درباره چنین عاداتی دقیقاً بدین دلیل میسر است که کاربرد عادت، مستلزم استفاده از هوش عامل

اخلاقی است؛ بنابراین عادت‌آموزی مورد نظر پیترز با شرطی‌سازی متفاوت بوده و به معنای تقلید کورکورانه نیست، بلکه از آن جهت مورد تأکید است که قوای نفسانی در ابتدای رشد، باید به انقیاد قوه عقل درآیند، بنابراین نوعی عادت عقلانی مدنظر است که با روشنگری عقل، فرد ضرورت آن را حس کرده و آگاهانه به کار گیرد. عادت دادن به این معنا، ضرورت اجتناب‌ناپذیر اخلاقی شدن است، چون فضایل خاص اخلاقی، فقط با عادات مثبت که استقرار الگوهای عمل ثابت و راسخ در جهت مشخصی است به دست می‌آید.

همان‌طور که پیترز فضایل را باورها و رفتارهای درست می‌داند، اخلاق عقلانی نیز بر یادگیری مجموعه‌ای از شکل‌ها و رفتارهای اولیه اتکا دارد، در نتیجه تربیت اخلاقی با آداب اخلاقی آغاز می‌شود. به گفته پیترز «بچه‌ها باید از درب عادات وارد کاخ عقل شوند» (۱۹۷۴، ص. ۱۶۰). پیترز عادات را هم پیونددهنده و هم آزادی‌بخش فعالیت‌های انسانی می‌داند. به اعتقاد وی، حیات اخلاقی عقلانی است اما عادات و آداب و رسوم عناصر این زندگی هستند. در واقع، استفاده از عادت نمی‌تواند تهدید یا مانعی برای تحقق استقلال اخلاقی و حیات عقلانی باشد. آنچه باید مورد توجه قرار گیرد، زمان و نحوه استفاده از روش عادت است.

پیترز (۱۹۷۴) تربیت از راه تشکیل عادت را مربوط به اوایل دوره کودکی می‌داند و معتقد است در ابتدای رشد اخلاقی، کودکان فاقد توانایی عقلی برای تشخیص شکل‌های مختلف زندگی اخلاقی هستند و نمی‌توانند جنبه‌های پیچیده رفتار را درک یا توجیه منطقی نمایند؛ بنابراین لازم است که در آغاز به سمت رفتار صحیح که به نفع خودشان و دیگران است سوق داده شوند. وی (۱۹۸۱) استفاده از عادت و پاداش بیرونی را تنها راه عبور از مراحل اولیه رشد اخلاقی می‌داند و معتقد است به کمک پاداش‌ها، تأیید و انگیزه‌های بیرونی است که کودک می‌تواند بر امیال خود غلبه کند. البته پیترز (۱۹۶۳) خواهان توجه به این واقعیت است که فرایندهای آموزشی که به عادات اخلاقی می‌انجامد باید انعطاف‌پذیر و باز باشند تا منجر به عقل و عقلانیت شوند.

پیترز (۱۹۷۳) برای یافتن جای محکمی برای عادت در ارزش‌های اخلاقی، جنبه عاطفی مسائل و رفتارها را مهم می‌داند و برخلاف کلبرگ، تنها تمسک به آموزش‌های شناختی برای

این ارزش‌ها را کافی نمی‌داند، چراکه برای تحقق عمل، تمایل نیز لازم است. در واقع آنچه از بیانات پیترز استنباط می‌شود این است که نباید تنها به آگاه کردن فرد به اینکه چه چیزی خوب یا بد است بسنده کرد. بلکه سعی در ایجاد تمایل لازم برای انجام عمل اخلاقی هم لازم است و سبب می‌شود که عادت از شکل انفعالی خود خارج شود. شاخص قدرت اراده، در فرد مستقل که نشان‌دهنده تمایل و اراده مصمم فرد برای انجام فعل اخلاقی است، نیز تأییدکننده این امر است.

بنابراین استفاده از عادت در دوران کودکی، به‌خصوص عادت دادن یادگیرندگان به فکر کردن و تفکر انتقادی، حل معماهای اخلاقی می‌تواند تسهیل‌کننده تأمل عقلانی فرد در دوره بزرگ‌سالی شود. تشکیل عادت با این هدف و به این شیوه، تعارضی با تعقل ندارد.

ج - متناقض‌نمای اصالت انتخاب و ارائه محتوا: با توجه به معیار اصالت انتخاب، زمانی شخص مستقل محسوب می‌شود که قانون‌گذار زندگی اخلاقی خود بوده و انتخاب و تصمیم‌گیری وی منشأ درونی داشته باشد. این قضیه با آموزش محتوای اخلاقی که به انتخاب خود شخص صورت نمی‌گیرد، متناقض به نظر می‌رسد. درباره آموزش محتوا در تربیت اخلاقی نظرات متفاوتی وجود دارد. کلبرگ معتقد است آموزش محتوای اخلاقی، مانع از رسیدن فرد به مرحله استقلال اخلاقی می‌شود و آموزش صرفاً باید محدود به شکل و قالب عقلانی اخلاق باشد نه آموزش مطالب اخلاقی.

پیترز برخلاف کلبرگ، معتقد به آموزش محتوای اخلاقی است. پیترز برای توجیه محتوای اخلاق دلایل منطقی ارائه می‌کند. به اعتقاد وی (۱۹۷۳) ارائه محتوا به این دلایل لازم‌اند: اول این که درک اصول اخلاقی بدون محتوای اخلاق امکان‌پذیر نیست. دوم، آموزش اصول اساسی به کودکان موجب صیانت نفس و امنیت اجتماعی می‌شود و امنیت و سلامتی لازم برای کودکان و سایر افراد به کمک آموزش تأمین می‌شود و سوم، با ملکه شدن این آموزش‌ها تا حد زیادی می‌توان رفتار کودکان را نظم بخشید.

البته او برای محتوای اخلاقی این محدودیت را قائل می‌شود که به شکل عقلانی ارائه شود تا پس از آن که کودکان توانایی لازم را برای تعقل و استدلال پیدا کردند، بتوانند آن را

ارزیابی نمایند؛ بنابراین والدین و مربیان باید متعهد به ارائه اخلاق عقلانی باشند و بر مسائلی تأکید کنند که بعداً به عنوان اصول اخلاق عقلانی مطرح می‌شوند.

به اعتقاد پیترز، شروع تربیت با میراث عمومی بشری که به صورت محتوا ارائه می‌شود، محدودیتی برای آزادی انسان ندارد. راهنمایی‌های دیگران، سنت‌های عمومی و سرمشق‌ها، لزوماً ممانعتی برای رشد انسان آزاد به عمل نمی‌آورد (پیترز، ۱۹۷۷). محتوا و آداب می‌تواند به عنوان عناصر رهایی‌بخش که انسان را سمت جنبه‌های مناسب تجربه می‌کشاند، تعبیر شود.

اُهر^۱ نیز هم عقیده با پیترز اذعان می‌کند، در کلیه موضوعات درسی، معلم تنها با نقل مطالب به کودکان کار را شروع می‌کند و بعدها، یادگیرندگان شروع به درک دلایلی می‌کنند که این مطالب ارائه شده و در آن زمان می‌توانند ارزش آن محتوا را بررسی و ارزیابی کنند. در اخلاقیات نیز مانند سایر حوزه‌ها تناقضی بین ارائه محتوا و استقلال فرد، دیده نمی‌شود (هرست و وایت، ۱۳۸۱).

با این حال، نکته مهم در آموزش محتوای اخلاقی، روش‌های انتقال آن است که در قالب اخلاق عقلانی و با توجه به سطح رشد و میزان درک و فهم کودک تعیین شود. به عبارتی، پیش‌بینی میدان عمل به منظور تعقل اخلاقی در آینده، راهگشای این امر است. اگر همان‌گونه که پیترز (۱۹۷۳) تأکید می‌کند ظرفیت‌های تفکر انتقادی و تأمل عقلانی در فرد تمرین شوند، می‌توان امیدوار بود که انتخاب فرد اصالت داشته باشد؛ زیرا هر آنچه تحت نظارت تفکر شخص قرار گیرد، اصالت دارد و اصالت تنها برای کسانی پیش می‌آید که بر مقداری از محتوا و شکلی از تجربه، تسلط یافته‌اند تا بتوانند آن را مورد بازبینی و واریسی عقلی قرار دهند.

در واقع با توجه به شرط «قابل قبول بودن شیوه ارائه محتوا»، مطالب باید به دور از تلقین و به گونه‌ای ارائه شود که باب پرسش و تعقل باز بماند، در این صورت محتوا، هیچ‌گونه منافاتی با اصالت انتخاب ندارد. معلم تنها در صورتی مانع استقلال اخلاقی دانش‌آموز می‌شود که برای آشنا کردن دانش‌آموز با عناصر لازم برای تعقل و انتخاب اخلاقی هیچ‌گونه پیش‌بینی انجام

نداده باشد. اگر پیش‌بینی آشنایی آتی با تعقل اخلاقی وجود داشته باشد، در وجود معلم و مدرسه موضوعی که ضرورتاً قابل ایراد باشد، پیدا نمی‌شود؛ بنابراین ماهیت آموزش محتوای اخلاقی با استقلال اخلاقی کودک در سال‌های اولیه، لزوماً در تضاد و تناقض نیست.

نتیجه

توجه به استقلال اخلاقی افراد، به معنای داشتن حق انتخاب در موقعیت‌های اخلاقی، برای انسانی که صاحب اراده و عقل است، نوعی احترام به حقوق و کرامت انسان تلقی می‌شود. استقلال اخلاقی، رسیدن به این موقعیت است که فرد درباره آنچه اعتقاد دارد و انجام می‌دهد توضیح کاملی داشته باشد. درحالی‌که در فرایند تربیت باید زمینه انتخاب‌های اخلاقی، آزادی عقیده، پرسشگری و انتقاد فراهم باشد، استقلال اخلاقی به افراد کمک می‌کند تا در برابر چالش‌های اخلاقی، متفکرانه ارزش‌گذاری نموده و دست به انتخاب معقولانه بزنند. استقلال اخلاقی زمینه‌ساز آگاهی فرد و انتخاب از طریق تعقل و ارزشیابی است که این بخشی از آرمان آزاداندیشی است که خواستار مردمی مطلع و قادر به تفکر و ارزیابی است.

توجه به «استقلال اخلاقی» به‌عنوان یک هدف تربیتی مستلزم احترام به آزادی فرد است؛ بنابراین حاکمیت آزادی، دموکراسی و توجه به فرد زمینه‌ساز پرورش استقلال اخلاقی هستند. نظام تعلیم و تربیت می‌تواند با تمرین دموکراسی در کلاس درس و مدرسه، فرصت انتخاب برای دانش‌آموزان ایجاد کند. طبق نظر کانت و پیترز (۱۹۸۱)، استقلال اخلاقی را نمی‌توان به صورت مستقیم آموزش داد بلکه با زمینه‌سازی و به‌صورت غیرمستقیم باید این مهارت را در فرد پرورش داد. به اعتقاد آن‌ها استقلال اخلاقی نوعی توانایی است که از درون فرد بنا می‌شود و مربی باید زمینه‌های ایجاد آن را فراهم سازد.

پیترز (۱۹۷۱) معتقد است معلم می‌تواند در فضای کلاس با استفاده از شکل‌های مناسب انگیزش شناختی، شرایطی به وجود آورد که در آن قابلیت‌های عقلی رشد کرده و فرد به مرحله استقلال اخلاقی سوق داده شود. استفاده از روش‌هایی که ضمن تأکید بر قوانین، دانش‌آموز با رفتاری گرم پذیرفته شود، در اختیار گذاشتن فرصت‌های واقعی انتخاب، عدم تأکید صرف بر انجام وظیفه توسط آن‌ها، حساس کردن دانش‌آموزان نسبت به رنج دیگران،

یاد دادن پیش‌بینی پیامدهای عمل خویش و تقویت اراده‌ای که طبق آن بتواند رضایت خود را به خاطر هدفی والاتر و دورتر به تأخیر اندازد، همگی می‌تواند نقش مهمی در تربیت افرادی واجد استقلال اخلاقی مؤثر باشد.

نتیجه چنین فرایندی می‌تواند پرورش فرد فرهیخته‌ای باشد که صاحب مجموعه قابل توجهی از دانش اخلاقی به همراه درک و فهم اصول است. او دارای توان گسترده برای تفکر، توجیه باورها و اعمال خود است و دلیل و چرایی امور را می‌داند. برای باورهای و رفتارهای خود پشتوانه‌ای منطقی دارد و صاحب اراده استوار و راسخ برای اخلاقی عمل کردن است. به اعتقاد بارو (۱۳۹۱) در جامعه‌ای حقیقتاً اخلاقی، مردم نه به خاطر ترس از قانون، یا به دلیل تلقین و شرطی شدن اخلاق‌گرا هستند، بلکه با اراده شخصی خود و به دلیل اینکه امری را وظیفه اخلاقی خود می‌دانند، اخلاقی عمل می‌کنند.

منابع

- ارسطو (۱۳۸۵). *اخلاق نیکوماخوس* (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: طرح نو.
- بارو، رابین و وودز، رونالد (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش* (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- بارو، رابین (۱۳۹۱). *درآمدی بر فلسفه اخلاق و آموزش و پرورش اخلاق* (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: حفیظ.
- برلین، آیرایا (۱۳۶۹). *چهارمقاله درباره آزادی* (محمدعلی موحد، مترجم). تهران: انتشارات خوارزمی.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۹۲). *تعلیم و تربیت* (غلامحسین شکوهی، مترجم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۸). *مابعدالطبیعه اخلاق (فلسفه فضیلت)*. (منوچهر صانعی دره بیدی، مترجم). تهران: نقش و نگار.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۷). *سنجش خرد ناب*. (میر شمس‌الدین ادیب سلطانی، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۴). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. تهران: به نشر.
- مازلو، آبراهام. اچ (۱۳۷۲). *انگیزش و شخصیت* (احمد رضوانی، مترجم). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). *درآمدی به فلسفه*. تهران: نشر طهور.
- نر، جرج اف (۱۳۸۰). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش* (فریدون بازرگان دیلمقانی، مترجم). تهران: سمت.
- هرست، پل هیوود و پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت* (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- هرست، پل، اچ و وایت، پاتریسیا (۱۳۸۱). *فلسفه آموزش و پرورش موضوعات اصلی در سنت تحلیلی* (بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی، مترجمان). مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- Dearden, R. F (1975). *Autonomy as an educational ideal*, in Brown, S.C. (ed.) *Philosophers discuss education*, London: Macmillan.
- Dworkin, G. (1997). *The concept of autonomy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development: The psychology of moral development*. Vol. 2. New York: Harper & Row.
- Krolfič, R (2005). *Is autonomy still an acceptable education and socialisation goal of public education?* *Contemporary Pedagogy*, 56 (122): 18-35.
- Peters, R. S. (1973). *Reason and compassion*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1974). *Psychology and ethical development*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1963). *Reason and habit: The paradox of moral education*, reprinted in: R. S. Peters, *Psychology and ethical development. A collection of articles on psychological theories, ethical development and human understanding*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1974), pp. 265–280.
- Peters R.S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen and Unwin.
- Schneewind, J. B. (1999). *The invention of autonomy: a history of modern moral philosophy*. Cambridge University Press.