

معرفی کتاب: تربیت اخلاقی، به سوی بوم‌شناسی تحول انسان

مصطفی مرادی^۱



کتاب‌شناسی

Scherto Gill & Garrett Thompson, Eds.

Ethical Education. Toward an Ecology of Human Development.

Cambridge University press: Cambridge, 2020, 200 pages.

کتاب «تربیت اخلاقی، به سوی بوم‌شناسی تحول انسان» (۲۰۲۰)، ویراسته گیل اسکرتو و گرت تامسون، از سوی انتشارات کمبریج منتشر شده است. این کتاب از جمله کتاب‌هایی است که به طور مستقیم موضوع اخلاق را در حوزه تربیت^۲ مورد توجه قرار داده است. این کتاب که در حجم ۲۰۰ صفحه منتشر شده است، مجموعه مقالاتی است از سوی نه تن از صاحب‌نظران، در همایشی که به همین منظور در سال ۲۰۱۷ برگزار شده بود، گردآوری شده است. با وجود نویسندگان متعدد، کتاب از متن روان، یک‌دست و پیراسته‌ای برخوردار است. کتاب در یک ساختار بندی منطقی به سه بخش و هر بخش حاوی سه فصل، درآمده است. همچون سایر کتب، این کتاب نیز با مقدمه‌ای فشرده و نسبتاً جامع (صفحات ۱-۸) آغاز می‌شود. موضوع و دیدگاه نظری مورد نظر کتاب و خلاصه مربوط به هر فصل در این مقدمه آمده است. از امتیازات کتاب حاضر این است که در ابتدا و انتهای هر بخش از کتاب نیز مقدمه و مؤخره دیگری از سوی ویراستاران آمده است که به طور خلاصه فصول آن بخش را مورد اشاره قرار می‌دهد و نتیجه‌گیری‌های مربوط به آن فصول به صورت یک‌جا آمده است. سرانجام، در فصل دهم و پایانی کتاب، مدعای اصلی کتاب بیان می‌شود؛ در این فصل به طور مستقیم، چالش‌های نظام آموزشی ذکر شده و امتیازات دیدگاه مورد اشاره در کتاب، در رفع این چالش‌ها، به تفصیل بیان شده است.

^۱ عضو هیأت علمی دانشگاه تهران؛ mmoradi484@ut.ac.ir

^۲ در نوشته حاضر، واژه «تربیت»، معادل education در نظر گرفته شده است.

از نگاه نویسندگان کتاب، اخلاق و تربیت اخلاقی نقشی بی‌بدیل در رشد انسان دارند؛ بدون تربیت اخلاقی، انسان، نسبت به رنج و درد هم‌نوعان خویش، بی‌اعتنا^۱ خواهد بود و این بی‌اعتنائی موجب شکل‌گیری فرهنگ بی‌تفاوتی و بی‌توجهی^۲ خواهد شد؛ فرهنگی که در آن، فرد، خود را در محور هستی قرار می‌دهد و حتی نسبت به دیگران و نقشی که تعامل با آنان، در شکل‌دهی شخصیت وی ایفا می‌کنند، دچار غفلت خواهد شد. از نگاه نویسندگان، نهادهای تربیتی^۳ در سراسر جهان، نقشی اساسی در بسط این فرهنگ بی‌تفاوتی ایفا می‌کنند؛ این نهادها با تأکید افراطی بر انتقال دانش و اطلاعات به جای توجه به نیازهای همه‌جانبه‌متربی، تأکید بر اهداف ابزارانگارانه^۴ (یادگیری برای دست‌آوردهای مالی) و تأکید بر فردگرایی^۵ (رقابت بر سر نمره) در شکل‌گیری فرهنگ بی‌تفاوتی و بی‌توجهی مؤثر بوده‌اند.

همچنین نویسندگان بر این باورند که وضعیت مورد اشاره، به دلیل دوگانگی ایجاد شده میان اخلاق سنتی دینی و اخلاق سکولار، در بسیاری از نقاط جهان، بدتر شده است؛ در این دوگانه معمولاً، اولی به کوتاه‌نظری^۶ و جمود^۷ و دومی به نسبیت متصف می‌گردد که از نگاه آنان، سیستم‌های تربیتی نتوانسته‌اند راه‌کاری برای حل این تنش میان اخلاق سنتی دینی و اخلاق سکولار بیابند.

رویکرد مبنایی نویسندگان در این کتاب اخلاق‌ارتباطی^۸ نام گرفته است. نویسندگان کوشیده‌اند تا تمایزات رویکرد خویش در نسبت با دیگر رویکردهای مطرح در حوزه اخلاق یعنی فایده‌گرایی، اخلاق‌وظیفه، اخلاق‌فضیلت و اخلاق‌مراقبتی را برجسته نمایند. نقد نویسندگان به این رویکردها در خلال اشاره به بخش نخست کتاب، به اجمال بیان خواهد شد.

آنان تربیت اخلاقی مبتنی بر اخلاق‌ارتباطی را واجد امتیازاتی می‌دانند که موجب درک بهتر تجربه زیسته دیگران می‌شود و فردگرایی و فاصله‌ای را که معمولاً در تربیت‌های اخلاقی

1. unconcerned

2. culture of apathy and uncaring

3. educational institutions

4. instrumentalisation

5. individualism

6. insular

7. dogmatic

8. relational ethics

موجود، میان متربیان وجود دارد را برمی‌دارد. نویسندگان برای نشان دادن امتیاز رویکرد موردنظر خویش در تربیت اخلاقی، سه جریان مسلط تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی فعلی جهان را بیان کرده‌اند:

نخست: تربیت اخلاقی به‌عنوان برخی موضوعات اخلاقی در برنامه‌درسی که هدف آن انتقال اطلاعات درباره مسائل اجتماعی و وظایف شهروندی است.

دوم: تربیت اخلاقی چنان‌چه، بر توان شناختی و پرورش قدرت استدلال اخلاقی متربیان تأکید می‌کند.

سوم: رویکردی که با تأسی به ارسطو، شکل‌گیری فضیلت‌های اخلاقی در متربیان و شکوفایی اخلاقی آنان را در کانون توجه قرار می‌دهد.

نویسندگان هر سه دیدگاه را به تناسب بحث در جای جای کتاب مورد نقد قرار می‌دهند. شکل فشرده این نقدها در مقدمه اصلی کتاب این‌گونه ذکر شده است: دیدگاه نخست، تربیت با آن‌همه پیچیدگی و گستردگی را به چند گزاره شناختی در کتاب‌های درسی فرو می‌کاهد؛ دیدگاه دوم، ابعاد احساسی و ارتباطی انسان را نادیده می‌گیرد و دیدگاه سوم نیز با نوعی فردگرایی، تربیت اخلاقی را صرفاً به ایجاد برخی از فضیلت‌های اخلاقی در فرد، فرومی‌کاهد و جریان ارتباطات تنگاتنگ انسانی را نادیده می‌گیرد.

از نگاه نویسندگان، در چالش‌های اخلاقی - فردی و تعاملات پیچیده اجتماعی، این رویکردها نمی‌توانند به افراد در راه‌یابی به زندگی خوب، کمک کنند؛ به‌ویژه در فضای تربیتی جهان امروز که نتیجه^۱، نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی دارد و نوعی رقابت کاهنده میان متربیان در مدارس جاری است این رویکردها توان نزدیکی انسان‌ها به یکدیگر را ندارند و نمی‌توانند موجبات تعامل متربیان با مربی و با همدیگر را فراهم آورند و از این رهگذر، برای بهروزی^۲ متربیان زمینه لازم را به‌وجود آورند.

نویسندگان در نقدی دیگر، دلیل به‌خطا رفتن هر سه رویکرد در فهم تربیت اخلاقی را به خلط اخلاق^۳ و مورالیتی^۴ می‌دانند^۱. درواقع به نظر آنان این سه رویکرد، تلقی خویش از

^۱. result

^۲. well-being

^۳. ethics

^۴. morality

تربیت اخلاقی است که بیشتر بر مورالیتی بنا نهاده شده است. به زعم نویسندگان، در مورالیتی، بایدیهایی^۲ وجود دارد که مبتنی بر وظایفی است که مشخص می‌کند چه چیزی صواب^۳ است و چه چیزی صواب نیست؛ به بیان دیگر اگر فرد به این بایدها یا همان کارهای صواب تن دهد، امکان زندگی بهتر را برای خویش فراهم کرده است و چنانچه کوتاهی کند شایسته سرزنش و تقبیح خواهد بود. در حالی که در اخلاق، آن چیزی که حائز اهمیت است «بایدها» نیستند بلکه کیفیت خود زندگی است که در درجه نخست دارای اهمیت است. در واقع فرد در اخلاق، «باید» توجه بیشتری به دوست خویش نماید یا رابطه بهتری با همکلاسی خویش داشته باشد، نه برای این که اگر چنین نکند، مستوجب سرزنش است بلکه به این دلیل که این کار موجب افزایش کیفیت زندگی خود فرد و دیگری خواهد شد؛ به طور خلاصه از نگاه نویسندگان، در اخلاق، هیچ اجبار و سرزنشی وجود ندارد، آنچه هست برخی توصیه‌های اخلاقی^۴ است و نه دستور^۵ (صص: ۸-۱).

بخش نخست کتاب

در بخش نخست کتاب، دیدگاه‌های نظری در رابطه با تربیت اخلاقی مورد کاوش قرار گرفته است. این بخش چنان که اشاره شد از سه فصل تشکیل شده است که در هر سه فصل، با استدلال‌هایی تا حدودی متفاوت از یکدیگر، موضوع اصالت اجتماع و ارتباط را مورد توجه قرار داده است. نکته جالب توجه این است که نویسندگان، اشاره مستقیم به دیدگاه اجتماع‌گرایی^۶ در کتاب نداشته‌اند ولی استدلال‌های مشابهی، همچون فیلسوفان این نحله، از جمله مایکل سندل و چارلز تیلور در باب اصالت اجتماع داشته‌اند^۷. البته نظر به اینکه دیدگاه اخلاقی مبنایی این کتاب، اخلاق ارتباطی است، بیش از مفهوم اجتماع، موضوع

^۱ در آثار مربوط، گاهی ethics، به «اخلاق درونی» و morality به «اخلاق بیرونی» ترجمه شده است. نگارنده این نوع از ترجمه را مبهم دانست و همان واژه اصلی را در متن به کار برد.

^۲ ought

^۳ right

^۴ recommend

^۵ command

^۶ communitarianism

^۷ البته دیدگاه‌های تیلور در چند جا مورد استناد قرار گرفته است ولی نکته آن است که دیدگاه‌های مطرح شده در این مقالات، کوشیده‌اند به صورت مستقل موضوع اجتماعی بودن مفهوم ارتباط را مورد توجه قرار دهند.

«ارتباط» مورد توجه واقع شده است؛ اما روشن است که اجتماع و ارتباط مفهیمی بسیار وابسته هستند و اصولاً هیچ اجتماعی بدون درک از ارتباط قابل فهم و تعریف نیست.

اندیشهٔ محوری این بخش، این است که اساساً، همه مفاهیم، اجتماعی هستند و هیچ مفهومی نمی‌تواند خصوصی باشد؛ همچنین، اندیشهٔ ویتگنشتاین متأخر در این کتاب دربارهٔ اجتماعی بودن زبان و لذا اجتماعی بودن معنا ذکر شده است (صص: ۱۳ و ۲۴).

گرگن^۱، به طور مشخص و با الهام از ویتگنشتاین، تصریح می‌کند که همه مفاهیم از اعمال اجتماعی انسان نشأت گرفته‌اند. در واقع همهٔ اعمال انسان برای رسیدن به یک امر خیر^۲ و دوری از یک امر شر^۳ و در ارتباط با دیگری است (صص: ۱۵-۲۳). از نگاه آنان ارتباط یک امر اجتماعی است که قابل فروکاهش به دو طرف آن نیست؛ برای نمونه وقتی گفته می‌شود حسن، حسین را دوست دارد، نه حسن و نه حسین، نمی‌توانند، حامل این ارتباط باشند. این دوست داشتن، صرفاً در شکل خاصی از ارتباط میان هر دو طرف ارتباط، معنا می‌یابد؛ باید فردی به نام حسن وجود داشته باشد تا دوست بدارد لزوماً، فردی به نام حسین وجود داشته باشد، که دوست داشته شود (ص: ۱۱). از این رو، اخلاق نیز دقیقاً امری اجتماعی و در ارتباط با دیگری است. بنابراین اصولاً اخلاق امری ارتباطی است و در رویکرد برگزیده نویسندگان این کتاب، همه دیدگاه‌هایی که نگاه فردگرایانه به اخلاق داشته‌اند، برخطا بوده‌اند، حتی رویکرد نسبتاً دیگرگزینانهٔ اخلاق مراقبتی^۴.

آنان در نقد رویکردهای اخلاقی مطرح دو دیدگاه فایده‌گرایی^۵ و اخلاق وظیفه‌گرایی کانتی، را که اولی بر محاسبهٔ فردگرایانه فایده و دیگری بر وجدان اخلاقی فردی تکیه دارد را کاملاً با رویکرد اجتماعی خود در تضاد می‌بینند و خیلی گذرا به نفی این دو رویکرد پرداخته‌اند (ص: ۱۳). اما از نگاه نویسندگان، دو رویکرد اخلاق فضیلت^۶ و اخلاق مراقبت بیشترین شباهت را با دیدگاه مختار آنان دارند، با این وجود، این دو رویکرد نیز نهایتاً، رویکردهای فردگرایانه دارند.

1. K. J. Gergen

2. good

3. evil

4. care theory

5. utilitarianism

6. virtue theory

به طور خلاصه رویکرد اخلاق فضیلت ارسطویی، شکل‌گیری برخی فضایل اخلاقی را ملاک اخلاقی بودن اعمال یک فرد می‌داند و چنان‌چه ملاحظه می‌شود، آنچه محل توجه است فرد و فضایی است که در وی پرورش خواهند یافت و نه ارتباط وی با دیگری و بهبود روابط و ساختن زندگی خوب در تعامل با دیگر افراد. همچنین اخلاق مراقبتی نل نادینگز نیز عمدتاً توصیه‌هایی به فرد برای توجه به دیگری نه توجه به نفس ارتباط و تعامل است. در واقع در اخلاق مراقبتی چنین سؤالی مطرح می‌شود که من چگونه می‌توانم از دیگری مراقبت کنم و این متفاوت از پرسشی است که در اخلاق ارتباطی مطرح می‌گردد: چگونه روابط میان افراد می‌تواند مراقبتی گردد؟ در واقع در دیدگاه نخست، تأکید بر فرد برای توجه و مراقبت از دیگری است در حالی که در دیدگاه دوم خود ارتباط اهمیت می‌یابد.^۱

یکی از نکات جالب توجه در بخش نخست (صص: ۵۰-۵۲) وضعیت نامتقارن معرفت‌شناختی^۲ انسان است؛ یعنی انسان به عنوان یک فرد، همواره، به لحاظ معرفت‌شناختی دچار یک عدم تقارن است. همین عدم تقارن، ضرورت توجه مضاعف به موضوع ارتباط بین فردی، چنان‌چه در این رویکرد مطرح شده را نشان می‌دهد. تامپسون به طور خلاصه این عدم تقارن معرفت‌شناختی را در چهار گزاره خلاصه کرده است (ص: ۵۱):

الف) ما تمایل داریم که خودمان را با نیت‌های^۳ خوبمان {و نه نتایج اعمالمان} و دیگران را {نه با نیت‌شان بلکه} با نتیجه^۴ اعمال آنان قضاوت کنیم.

ب) ما تمایل داریم که مفروض بگیریم ما دیگران را، بهتر از آنچه آنان ما را می‌فهمند، می‌فهمیم.

پ) ما تمایل داریم تفاوت‌هایمان با دیگران را دست‌کم بگیریم.

ث) ما تمایل داریم تا نسبت به غفلت‌مان^۵ {نسبت به تفاوت‌های دیگران با ما} غافل باشیم.

تامپسون به تفصیل شرح می‌دهد که این چهار گزاره معرفت‌شناختی، موجب بدفهمی عمیق ما در درک مقاصد دیگران و ساختن یک رابطه مناسب و بنابراین ساختن یک زندگی

^۱ نقد مفصل این دو رویکرد را می‌توانید در صفحات ۳ تا ۶ و یا ۲۰ تا ۲۱ ببینید.

^۲ the epistemological asymmetry

^۳ intentions

^۴ results

^۵ ignorance

خوب می‌گردد. از نظر تامپسون اخلاق ارتباطی به دنبال آن است که ما بکوشیم بر این نامتقارنی‌ها در حوزه شناختی فائق آییم و روابطمان را تا حد بسیاری بهبود ببخشیم. غلبه بر این نامتقارنی‌های شناختی، به ما کمک می‌کند تا با فهم بهتر دیگران به همکاری و همیاری با آنان روی آوریم و بر موانع غلبه کنیم.

تامپسون در همین فصل فعالیت‌های متنوعی را برای افزایش توان ما برای غلبه بر این غفلت مورد اشاره قرار داده است؛ فعالیت‌هایی مانند کارگاه‌های گروهی، داستان‌گویی از جمله این موارد است (ص: ۵۸).

بخش دوم کتاب

در این بخش، رویکردهای پداگوژیکی^۱ به تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گرفته است. هر سه فصل این بخش، کوشیده‌اند تا در کنار طرح و نقد رویکردهای مطرح در این حوزه، به بسط دلالت‌های رویکرد اخلاق ارتباطی در حوزه پداگوژی بپردازند. به‌طور مشخص پرسش این بخش از کتاب از نگاه آلمان^۲ و آنبیک^۳ این است که چه تجارب یا تأملاتی در تربیت همگانی می‌تواند به افراد جوان کمک کند تا به‌لحاظ اخلاقی آگاه‌تر و با انگیزه‌تر شوند؟ از نگاه این دو، جهان امروز با شرایط سختی روبه‌روست که توجه به رشد اخلاقی متربیان، بسیار ضرورت یافته است؛ آنان از چهار پس‌زمینه اجتماعی نام می‌برند که همه به نوعی با آن درگیر هستند و این پس‌زمینه‌ها، توجه به رشد اخلاقی متربیان را ضروری نموده است. این چهار پس‌زمینه اجتماعی عبارتند از: رشد نسبی‌گرایی در جامعه بسیار تکثرگرای امروزی، باور به یک نوع هرمنوتیک کاذب که افراد تنها چیزی را می‌پذیرند که دیدگاه آنان را تأیید کند، رواج بی‌تفاوتی و بی‌توجهی در جامعه‌ای که منطق کسب‌وکار در آن حاکم است و نهایتاً، سخت شدن موضع اقلیت‌ها که هویت گروهی خویش را در جامعه کثرت‌گرای فعلی در خطر می‌بینند (ص: ۷۹).

^۱ این مفهوم در ادبیات مرتبط، معنایی مشابه با «علم‌تدریس» دارد (Winch & Gingell, 2008, p: 152). برخی برابرنهاد «آموزش‌گری» را برای آن به‌کار برده‌اند (سیف، ۱۴۰۱، ص: ۴۱). ولی به‌نظر نگارنده، واژه پداگوژی، به زبان فارسی راه یافته و معنای آن قابل حصول است.

^۳ Hans Alma

^۴ Christa Aanbeek

به طور خلاصه، نکته نخستی که هر سه فصل این بخش، به شکلی آن را مورد توجه قرار داده‌اند، این است که تربیت در مدارس باید زمینه تحول عمیق^۱ مربی و مربی را فراهم آورد؛ این تحول بنیادین از طریق مواجهه و تعامل^۲ مربی با مربی و متربیان با یکدیگر صورت می‌پذیرد. در واقع، چنان‌چه گفت‌وگو و دادوستدهای خودمانی^۳، معیارهای لازم در این دیدگاه را برآورده کند، می‌تواند زمینه بروز تحول عمیق مورد اشاره را ایجاد کند. آنان تحول عمیق را این‌چنین تعریف کرده‌اند که متربیان پس از گفت‌وگو و تعامل، پیش‌فرض‌های خویش را مورد بازنگری قرار دهند و سپس هر یک از آنان از مرزهای جهان‌بینی شخصی خود فراتر روند و امکان ایجاد یک معنای مشترک تازه با مرزهایی وسیع‌تر را فراهم آورند (ص: ۱۰۵).

نکته دیگر اینکه، برای ایجاد یک تعامل مناسب، تعاملی که امکان ایجاد ارتباط را فراهم آورده و به متربیان برای خروج از خودمحوری یاری رسانده است، لازم است حساسیت^۴ متربیان و مربیان نسبت به واقعیت و تجارب زیسته دیگران، تقویت شود؛ یعنی متربیان باید بتوانند تا حد ممکن، درک نزدیک‌تر و واقعی‌تری از درک و تجربه دیگران از واقعیات پیرامونی داشته باشند. این شدت بخشیدن به حساسیت متربیان، موضوعی نیست که بتوان آن را به صورت درسی و مکانیکی به متربیان آموخت بلکه موضوعی است متکی به بافت مدرسه و نظام آموزشی که ماهیتی بسیار ظریف^۵ دارد. همچنین توجه به این موضوع، تقسیم‌بندی قاطعی را که میان شناخت و احساس وجود دارد را از میان برمی‌دارد؛ زیرا در تقویت حساسیت متربیان نسبت به دیگران، تمام وجود فرد درگیر خواهد شد نه توان شناختی یا احساسی وی به تنهایی (صص: ۷۲-۷۷، ص: ۱۰۵)

موضوع حساسیت یافتن نسبت به دیگر متربیان در مقاله نویسنده دیگری، با تفاوت‌هایی، عاملیت اخلاقی^۶ (صص: ۹۷-۱۰۱) نام گرفته است. الکساندر در این مقاله بر این باور است که برای ایجاد عاملیت اخلاقی لازم است دو فرآیند مکمل تربیت مورد توجه قرار گیرد.

¹. transformation

². interaction

³. informal exchange

⁴. sensitivity

⁵. nuanced

⁶. moral agency

پداگوژی امر مقدس^۱ و پداگوژی تفاوت^۲؛ در پداگوژی امر مقدس، یک سری از ارزش‌های برتر زندگی یا به تعبیر نویسنده «خیرهای برتر»^۳، در فرآیند تربیتی مورد توجه قرار می‌گیرد. این خیرهای برتر، به نظر نویسنده می‌تواند، حتی از باورهای دینی اخذ شده باشد؛ آن‌ها، به زندگی فرد معنا می‌بخشند و فرد خود را متعهد به تحقق آن‌ها می‌داند. از نگاه نویسنده، پداگوژی امر مقدس، به‌خصوص در مدارس عمومی که عموماً تعلیمات مذهبی به دلیل ماهیت مناقشه‌برانگیز آن کنار نهاده می‌شود، لازم است که مورد توجه قرار گیرد. وی این پداگوژی را «هوش معنوی»^۴ نام نهاده است.

اما در پداگوژی تفاوت، مرتبی باید دیدگاه خویش را به مصاف جهان‌بینی‌ها یا اهدافی متفاوت با دیدگاه خویش ببرد و تلاش کند از زاویه دید آنان، به باورها و رفتارهای خویش بنگرد. این تلاش هدف‌مند با همراهی مربی، به مرتبی کمک می‌کند که امکان فرار وی از مرز باورها و رفتارهای خویش را داشته باشد. از نگاه نویسنده این فصل از کتاب، پداگوژی امر مقدس در کنار پداگوژی تفاوت، عاملیت اخلاقی را تقویت می‌کنند (صص: ۱۰۱-۱۰۴).

نکته پایانی در معرفی این بخش، راه‌کار مشخصی است که آتما و آنبیک، برای رشد هوش معنوی به دست داده‌اند. آنها از طریق هنر و با به‌کار بردن شیوه «راهبردهای تفکر بصری»^۵ توان تصور کودک به یک اثر هنری انتخاب شده، را تقویت می‌کنند. در واقع مرتبی با ایجاد یک فضای امن^۶ زمینه مشارکت فعالانه‌تر میان را فراهم می‌آورد. در این روش، برای نمونه، تصویر یک نقاشی به همه‌متریبیان نمایش داده می‌شود و از آنان خواسته می‌شود تا درک خویش را از این تصویر ارائه کنند. بسیار شگفت‌آور خواهد بود که آنان ملاحظه کنند چقدر درک و تفسیر آنان از آن تصویر واحد متفاوت خواهد بود. این تفاوت موجب بروز گفت‌وگوهایی خواهد شد؛ این گفت‌وگوها با هدایت مربی در مسیر مناسبی هدایت می‌شود و موجب گسترش مرزهای فهم و توسعه زاویه دید هر یک از آنان از آن تصویر واحد خواهد شد. به نظر نویسندگان، کاربست این شیوه، می‌تواند تمرین مناسبی برای موضوعات واقعی‌ای باشد که تفاوت و اختلاف برانگیز هستند (صص: ۸۶-۸۹).

^۱ pedagogy of sacred

^۲ pedagogy of difference

^۳ higher goods

^۴ intelligent spirituality

^۵ Visual Thinking Strategies

^۶ safe atmosphere

بخش سوم کتاب

بخش پایانی کتاب، حاوی فصول ۷ تا ۹، کاربست دیدگاه نویسندگان درباره اخلاق ارتباطی در فضاهای تربیتی است. در این بخش، نویسندگان کوشیده‌اند تا ایده آنان در مورد اخلاق ارتباطی و تربیت اخلاقی در سطح یک نظریه باقی نماند و کاربرد آن به شکل تجربی مورد آزمون قرار گیرد. از همین‌رو، نسبت به اجرای رویکرد مورد نظر خویش، البته با تفاوت‌هایی^۱ و سنجش اثربخشی آن دست‌کم در سه حوزه غنی‌سازی ارتباطی^۲، تحول کلی فرد^۳ و بهروزی^۴ مبادرت ورزیده‌اند.

یکی دیگر از نکات قابل توجه در این بخش، اجرای این رویکرد در مدارس با فرهنگ‌های مختلف است؛ فصل ۷ کتاب با عنوان «بازیادگیری اهمیت تجربه مستقیم؛ مدارس، همچون جوامع اخلاقی» در جنوب آفریقا و بریتانیا به اجرا درآمده است و جزئیاتی کاربردی در این باره به دست داده است. فصل ۸ کتاب با عنوان «شکوفای نمودن کیفیات درونی؛ مورد پژوهشی از تحول روابط اخلاقی در مدارس چین»، با جزئیات نسبتاً زیاد و دقت بسیار قابل توجه، این رویکرد را در بیش از ۵۰۰ مدرسه ابتدایی و متوسطه و بیش از ۲۰۰۰۰۰ دانش‌آموز در بخش‌های مختلف این کشور به اجرا درآورده است و سرفصل‌های مناسبی را برای الگوگیری به دست داده است.

سرانجام فصل ۹ کتاب با عنوان «روابط اخلاقی در مدارس متوسطه؛ مطالعه موردی اقدامات پداگوژیکی در بریتانیا و کلمبیا»، چنانچه در عنوان آن به صراحت اشاره شده است در دو کشور با فرهنگ‌های کاملاً مختلف به اجرا درآمده است. برای اشاره به نکته‌ای اجرای این رویکرد در فصل ۹، می‌توان به چهار مؤلفه‌ای که مریبان در اجرای این رویکرد بدان توجه داشته باشند، اشاره کرد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: مراقبت کردن، گوش کردن، حضور داشتن، التزام تمام وجودی داشتن^۵. در تجربه بیان‌شده، رعایت این مؤلفه‌ها، به ایجاد فضای ایمن، جهت رشد اخلاقی و غیرایزارانگارانه متریبان یاری رسانده است.

^۱ البته تفاوت در اجرا نه انتخاب رویکرد مبنایی

^۲ relational enrichment

^۳ holistic development

^۴ well-being

^۵ whole-person engagement

اشاره به این نکته درباره اجرا و کاربست رویکرد تربیت اخلاقی بر مبنای اخلاق ارتباطی می‌تواند قابل توجه باشد که نویسندگان مانع اصلی اجرای این دیدگاه در مدارس مورد نظر خویش در فرهنگ‌های مختلف را وجود موانع ساختاری^۱ (ص: ۱۶۹) اعلام نموده‌اند. در واقع، پذیرش عام رویکرد ابزارانگاره به پدیده تربیت، مانع از آن شده است که نظام‌های آموزشی، انعطاف لازم برای پذیرش رویکردهای متفاوت از جمله همین رویکرد را داشته باشند.

فصل پایانی کتاب

این فصل با عنوان «به سوی تحول عمیق نظام‌مند» به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است: چگونه می‌توان مبتنی بر تربیت اخلاقی اشاره شده در این کتاب، اقدامات تربیتی را در نظام تربیتی موجود، بهبود بخشید؟ می‌توان گفت در این فصل، که به قلم ویراستاران کتاب نیز نگاشته شده است، تمام توان نظری آنان به مصاف نظام آموزشی فعلی رفته، تا راه‌کارهای نهایی برای تغییر و تحول ساختار نظام آموزشی و برون‌رفت از وضعیت ابزارانگاره آن، به دست داده شود.

بدین منظور، نویسندگان نخست، به چهار مبنای نظری که نظام آموزشی لازم است براساس آن‌ها متحول شود، اشاره نموده‌اند: نخست اینکه، ابزارانگاره نباشد؛ دوم اینکه، تحول وجودی انسان را مدنظر قرار دهد؛ سوم اینکه، بهروزی مورد توجه باشد و آخر اینکه، ماهیت یادگیری به صورت کیفی مورد نظر قرار گیرد (صص: ۱۷۳-۱۷۸). بنابر این چهار مبنای پیشنهادی مفصلی در رابطه با ایجاد تغییرات ساختاری و محتوایی در نظام تربیتی مورد اشاره قرار گرفته است؛ برای نمونه، یکی از پیشنهادهای نویسندگان در حوزه تربیت، توجه به تنوع و پیچیدگی درباره نقش معلم، در نظام تربیتی است که در وضعیت موجود، نسبت به آن توجه لازم صورت نگرفته است. در نگاه نویسندگان یک معلم می‌تواند پنج نقش داشته باشد: مشاور^۲، تسهیل‌گر^۳، مربی^۴ و متخصص^۵. از آنجایی که معلم در رویکرد نویسندگان، با تمام شخصیت متربی مواجه است نه صرفاً ابعاد شناختی یا مهارتی، لازم است بتواند

^۱ structural obstacles

^۲ mentor

^۳ facilitator

^۴ coaching

^۵ specialist

نقش‌های مرتبط را به‌درستی بیاموزد و در زمینه خویش به‌کار گیرد (ص: ۱۸۴). نگاه جامع به معلم، یک‌سویه‌نگری در تعریف نقش معلم را کنار می‌گذارد.

نمونه دیگر می‌تواند اشاره به این نکته باشد که نهاد آموزشی همچون مدرسه، نباید سکویی برای رسیدن به دانشگاه یا مهارت‌آموزی یا پیدا کردن شغل و جایگاه اجتماعی و یا هر هدف ابزارانگارانه دیگر باشد بلکه مدرسه باید یک «اجتماع یادگیرنده» باشد و البته یادگیری در همه ابعاد نه صرفاً یادگیری‌های شناختی. در اجتماع یادگیرنده همه مربیان و متریبان در حال یادگیری هستند و کسی نیازی به شکست و کنار گذاشتن دیگری برای موفقیت فردی احساس نمی‌کند. تعاملات میان اعضای این اجتماع، صرفاً برای تحول و اهداف درونی است نه نوعی نزدیکی مکانی براساس حضور در یک مدرسه یا مؤسسه آموزشی (صص: ۱۸۶-۱۸۷).

چند ملاحظه پایانی

نکته نخست اینکه، شاید بهتر بود کتاب مورد نقد و بررسی نیز قرار می‌گرفت. منتها، این موضوع نیازمند به مطالعه عمیق‌تر و استناداتی مفصل‌تر و دقیق‌تر بود که معرفی کتاب معمولاً چنین امکانی را ندارد و می‌توان در موقعیت‌های دیگری این موضوع را مورد توجه قرار داد.

نکته دیگر اینکه، در کشور ما موضوع تربیت اخلاقی به دلایل و عواملی، چندان مورد توجه نبوده است. فقر منابع موجود در این حوزه خود شاهدی بر این مدعا است. البته کتاب‌های اخلاقی در کشور ما بسیار زیاد است ولی «تربیت اخلاقی» به معنای دقیق کلمه، که حاوی راهبردهایی برای تربیت در حوزه اخلاق است چندان جدی گرفته نشده است. در این‌جا از اشاره به محدود کتاب‌ها و مقالاتی که در این حوزه نگاشته شده است، پرهیز می‌شود اما از موارد استثنایی که بگذریم غالب این آثار نیز حاوی رویکردهای شناختی و برخی رویکردهای فردگرایانه است که در این کتاب مورد نقادی قرار گرفته‌اند.

نکته سوم اینکه، ایرانیان مردمانی خاص هستند. کاتوزیان، ایرانیان را چنین توصیف کرده است:

«یکی از ویژگی‌های ایرانیان، ترکیب دیدگاه بسیار ایده‌آلیستی در زندگی عمومی با جهت‌گیری عمل‌گرایانه در رفتار فردی است که بعید است نمونه‌ای در دیگر مردم داشته باشد»^۱ (کاتوزیان، ۲۰۱۰، ص: ۷).

در واقع این که ایرانیان توان ارتباط و تعامل مناسب با یکدیگر را ندارند تبدیل به یک واقعیت در حوزه مطالعات اجتماعی مربوطه شده است. در نمونه‌ای دیگر فراستخواه نیز همین نکته که فرهنگ کارگروهی، انتقادپذیری و گفت‌وگوی مناسب از نقاط ضعف بسیاری از ایرانیان است را مورد اشاره قرار داده است (فراستخواه، ۱۳۹۵، ص: ۲۱). با این مقدمه و با تأکید بر این نکته که بسیاری از مقالات و کتاب‌های ترجمه شده در حوزه تربیت و تربیت اخلاقی، عموماً نگاه فردگرایانه را مورد توجه قرار داده‌اند، پرداختن به این کتاب می‌تواند زمینه بسیار مناسبی برای ایجاد گفتمان مرتبط با این موضوع و تغییرات احتمالی بعدی گردد.

^۱ این کتاب به فارسی ترجمه شده ولی به دلیل عدم دسترسی نگارنده به کتاب در زمان نگاشتن این سطور، از متن انگلیسی، بخش کوتاه مدنظر را ترجمه کرده است.

منابع

- سیف، علی اکبر (۱۴۰۱). روانشناسی پرورشی نوین (ویرایش هفتم). تهران: نشر دوران.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). ما ایرانیان؛ زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیقات ایرانی، تهران: نشر نی.
- Katouzian, H. (2010). *The Persians; Ancient, Mediaeval and Modern Iran*. Us: Yale University Press.
- Winch, C & J. Gingell (2008). *Philosophy of Education: The Key Concepts*. Rutledge: London & New York.