



نقد و بررسی رویکرد سواد اخلاقی از منظر عاملیت انسانی Criticizing and Examining Moral Literacy: An Agentic Perspective

تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۵

تاریخ دریافت: ۹۴/۵/۲۱

Narges Sajadieh

نرگس سجادیه^۱

Abstract

The aim of this paper is examining and criticizing a new concept in moral education named moral literacy. Recent years, moral literacy approach attempts to redefine morality in the framework of literacy and via that, return moral education to the school. Logical-conceptual analysis of "moral literacy" indicated us some constructive elements of this combination like competency, knowledge, acquisition, rule, value and human action. On the other hand, formal-technical language analysis of it reveals three conceptual elements in moral literacy named: moral sensitivity, moral reasoning and moral imagination. This two kind of analysis, encounters us with conceptual challenges. These challenges are 1) reductionism in interpreting morality to literacy, 2) conceptual contradictions in moral literacy, 3) conceptual; overlapping of constructive elements, and 4) doubt insufficiency of moral literacy for actualization moral human.

Keywords:

Morality, Reasoning, imagination, agency, action, conceptual analysis

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و نقادی مفهومی جدید در عرصه تربیت اخلاقی به نام سواد اخلاقی است. در سالهای اخیر مفهومی با نام «سواد اخلاقی» مطرح شده و متناظر با آن رویکردی در تربیت اخلاقی شکل گرفته که تلاش دارد با تعریف اخلاق در قالب مفهوم سواد، آن را به مدرسه بازگرداند. نوشتار حاضر در نظر دارد تا با تحلیل منطقی و نیز تحلیل زبانی این ترکیب، برخی زوایا، افتقارها و چالش‌های پیش روی آن را نشان دهد. تحلیل منطقی این ترکیب مفهومی نشان می‌دهد که در این ترکیب، مؤلفه‌هایی چون صلاحیت، دانش و اکتساب باید هم‌نشین مؤلفه‌هایی چون قاعده، ارزش و کنش انسانی باشند. از سوی دیگر، تحلیل زبان فنی-رسمی این حوزه نشان از حضور سه مؤلفه حساسیت اخلاقی، استدلال و ورزی اخلاقی و تخیل اخلاقی در مقام مؤلفه‌های سازنده آن دارد. درنهایت، ارزیابی این دو نوع تحلیل در کنار الزامات عاملیت انسانی، چالش‌هایی را پیش روی این رویکرد قرار می‌دهد. این چالش‌ها عبارت‌اند از: کاهش‌گرایی در تفسیر از اخلاق در قالب سواد، تعارض‌های مفهومی مفاهیم زیرساز سواد اخلاقی، همپوشی مفهومی عناصر زیرساز سواد اخلاقی و تردید در کفایت سواد اخلاقی برای تحقق انسان اخلاقی.

واژه‌های کلیدی:

اخلاق، سواد، حساسیت اخلاقی، استدلال، تخیل اخلاقی، عاملیت

مقدمه

رشد اخلاقی دانش‌آموزان هیچ‌گاه امری مفروض و غیرقابل تغییر به شمار نیامده است. این امر باعث شده تا همواره مریبان به دنبال راهی برای ارتقای این رشد باشند. دغدغه و تلاش خانواده‌ها برای متقاعد ساختن فرزندانشان نسبت به ارزشمندی صداقت، ملاحظه و توجه نسبت به دیگران و خوش‌رفتاری با اطرافیان، نشانی از جایگاه تربیت اخلاقی در دغدغه‌های امروزه والدین است. از سوی دیگر، اهمیت رقابت‌های علمی و فناورانه در سطح جهان باعث شده تا برخی حرکت‌های آموزشی در مهر و موم‌های اخیر، نقطه تمرکز خود را بر ارتقای علمی و فناورانه دانش‌آموزان قرار دهند و با طرح آزمون‌های متناوب و پایش‌های مستمر، مدارس را به این سمت هدایت کنند. جریان‌های استانداردسازی و آزمون‌های هماهنگ موجود در قانون «هیچ بچه‌ای عقب نماند»^۱ زمان بوش و نیز امتداد آن در پروژه «پیش به سوی برترین»^۲ نمونه‌ای از این حرکت‌ها در سطح آمریکاست. قانون نخست در زمان جرج دبلیو بوش به تصویب رسید و قانون دوم در زمان باراک اوباما در دوره وزارت دون کان بر آموزش و پرورش به اجرا درآمد. مطالعات اجتماعی و علوم انسانی به صورت فزاینده با این حرکت‌های ملی به حاشیه رانده شده‌اند (Renner, 2009; Hunt, 2008). نظیر این حرکت در دیگر کشورهای جهان نیز به صورت آشکار یا ضمنی فراوان است. از جمله در ایران، دغدغه برای آزمون ورودی دانشگاه‌ها، بسیاری از دغدغه‌های معطوف به تربیت اخلاقی و اجتماعی را حداقل در یک سوم از دوران مدرسه به حاشیه رانده است (Rezakhanloo and Roohipoor, 2013). درونی بودن تعهدات اخلاقی و تن ندادن این تعهدات به آزمون‌ها و استانداردها باعث شده تا ارزش‌های اخلاقی در قالب این آزمون‌ها قرار نگیرند و بدین ترتیب از نقطه اساسی تمرکز مدارس نیز بیرون افتند.

افزون بر این، رشد نسبیته‌گرایی و خیم در حیطه ارزش‌های اخلاقی، عامل دیگری برای خروج تربیت اخلاقی از مدرسه و سپرده شدن آن به خانواده و دیگر نهادهای غیررسمی تربیتی شده است. ظهور رویکردهایی چون شفاف‌سازی ارزش‌ها نشانگر تلاش برای برکنار داشتن مدرسه از ورود جدی به بحث تربیت اخلاقی و درگیر ساختن آن در اختلاف‌های موجود بر سر ارزش‌های اخلاقی بوده است. این دو عامل قدرتمند، هر دو به نفع کم‌رنگ نمودن تربیت اخلاقی در مدرسه عمل کرده‌اند تا آنجا که اندک اندک،

۱. No Child Left Behind این قانون در سال ۲۰۰۱ و پس از ملاحظه‌ی نتایج ضعیف دانش‌آموزان آمریکایی در آزمون‌های تیمز به تصویب کنگره آمریکا رسید. از نقاط مورد تأکید در این قانون، ارزشیابی‌های سراسری و تلاش برای استانداردسازی نظام آموزش به ویژه در دروس ریاضی و علوم بود.

۲. Rice to the Top قانونی که در زمان باراک اوباما در مورد جهت‌گیری استاندارد محور در آموزش تصویب شد.

تربیت اخلاقی از مدارس رخت بر بسته و به امری شخصی و خانوادگی تبدیل شده است. از سوی دیگر، در مهر و موم‌های اخیر، نتایج این حاشیه‌نشینی اخلاق به تدریج نمایان شده و بحران‌های اخلاقی دامن‌گیر جوامع روز به روز افزون شده‌اند.

در این میان، رویکرد سواد اخلاقی، با هدف بازگرداندن تربیت اخلاقی به مدرسه (Tuana, 2007)؛ تلاش می‌کند تا با بازتعریف اخلاق در قالب سواد، زمینه‌های قرارگیری دوباره آن در متن فعالیت‌های مدرسه‌ای را فراهم سازد و بحث‌های اخلاقی را به درون کلاس راه دهد. از این رو، این رویکرد را نمی‌توان رویکرد نظری کاملاً نوینی به شمار آورد که از نظر فلسفی و نظری، طرحی منحصر به فرد ارائه کرده باشد، بلکه بیشتر نوآوری آن را باید در نحوه صورت‌بندی تربیتی آن جستجو نمود. صورت‌بندی مؤلفه‌های اخلاق به گونه‌ای که آن را از امری شخصی و غیرقابل آموزش و رقابت به امری آموزشی، قابل اندازه‌گیری و قابل رقابت تبدیل سازد که در کنار مؤلفه‌های دیگر مدرسه جا داشته باشد. ادامه این نوشتار به معرفی و نقد این رویکرد، اختصاص یافته است.

این مطالعه با دو روش تحلیل مفهومی و تحلیل زبان فنی-رسمی (Bagheri, Sajadieh and Tavassoli, 2010) و سپس، نقد این مفهوم از منظر عاملیت انسانی صورت یافته است. نخست، ترکیب «سواد اخلاقی» از دو منظر منطقی-مفهومی و زبان فنی-رسمی تحلیل می‌شود و در ادامه، تعارض‌های مفهومی نمایان بین این دو مجموعه مورد بحث قرار می‌گیرد. علاوه بر این، منظر عاملیت نیز موضع دیگری است که نقدها را پشتیبانی و تأیید می‌کند.

سواد اخلاقی: مؤلفه‌های زیرساز

از منظر فلسفی، نظریه‌های دو اندیشمند بیش از دیگران در نوشته‌های متناظر با این رویکرد به چشم می‌خورد. باربارا هرمان^۱ در کتاب «سواد اخلاقی» و نانسی توآنا^۲ در مقاله‌ای با عنوان «مفهوم‌پردازی سواد اخلاقی» در سال ۲۰۰۷ تلاش کردند تا منظومه مفهومی این رویکرد را سامان بخشند. در این میان، مفهوم‌پردازی هرمان، پر دامنه‌تر و کلی‌تر و اثر توآنا، اختصاصی‌تر و ویژه‌تر است. در ادامه، نخست تلاش می‌شود تا تحلیلی مفهومی از این عبارت صورت پذیرد و سپس، به مؤلفه‌های مقوم آن-دیدگاه توآنا-پرداخته شود.

1. Herman, B.

2. Tuana, N.

تحلیل مفهوم «سواد اخلاقی»

در نگاه نخست، «سواد اخلاقی» را می‌توان ترکیبی از واژه اخلاق و سواد دانست. از این منظر، باید مشخص نمود که هر یک از این واژه‌ها در این ترکیب مفهومی چه نقشی ایفا می‌کنند. واکاوی این نقش می‌تواند با بررسی تعریف هرمان از سواد اخلاقی صورت پذیرد. او «سواد اخلاقی» را «توان واکنش و خوانش مؤلفه‌های اساسی جهان اخلاقی» (Herman, 2007) می‌داند. بر این اساس، قرارگیری واژه سواد در کنار اخلاق بدین معناست که کنش اخلاقی را به نوعی توانش وابسته سازد؛ توانشی که مانند انواع دیگر سوادها قابل اکتساب است. بنابراین، به کارگیری واژه «سواد» در این ترکیب می‌تواند نشان از قابلیت رشد توانش‌ها و مهارت‌های پیش نیاز رفتار اخلاقی باشد. در ادامه، دو مفهوم سواد و اخلاق به صورت جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرد تا برخی جهت‌گیری‌های کلی عبارت «سواد اخلاقی» روشن شود.

تحلیل مفهوم سواد

مفهوم سواد با مفهوم اکتساب^۱ در پیوند است. این اکتساب بیانگر آن است که مهارت‌ها و توانش‌های متناظر با سواد، اموری نیستند که به طور زیستی و در فرایند رشد خود به خودی در انسان ایجاد شوند. برای نمونه، راه رفتن کودکان، امری فیزیولوژیک و ناشی از رشد آنهاست که در بازه زمانی ویژه‌ای فارغ از آموزش و تلاش و در هر حال رخ می‌دهد. در مقابل، سواد خواندن، در عین نیاز به زمینه‌های رشدی ویژه، مساوی آنها نیست و علاوه بر آنها، نیازمند تلاش و برنامه‌ریزی و آموزش است. هرمان بر این باور است که سواد نه تنها متمایز از رشد فیزیکی و طبیعی است، بلکه امری فراتر از برون‌دادهای زندگی اجتماعی نیز هست (Herman, 2007). به طور نمونه، صحبت کردن کودکان را می‌توان امری متفاوت از رشد فیزیکی دانست که در عین حال در بستر زندگی اجتماعی و در حالتی ضمنی رخ می‌دهد. درحالی که سواد با یادگیری ضمنی و قرار گرفتن صرف در بستر زندگی اجتماعی به طور کامل محقق نمی‌شود. بنابراین، برای تحقق آن باید فرایندی برنامه‌ریزی شده و خودآگاه را سامان‌دهی کرد. هرمان، سوادآموزی را «فرایندی وابسته به فرهنگ و قصدمندانه» می‌داند (Herman, 2007, P. 313). در ادامه، تلاش می‌شود مؤلفه‌های مفهومی سواد به تفصیل بیان شوند.

به نظر می‌رسد مفهوم دیگر مستتر در مفهوم سواد، مفهوم صلاحیت^۲ باشد. مفهوم صلاحیت، نوعی از سطح قابل قبول و ضروری را در یادگیری مطرح می‌سازد که باید از طریق انواع روش‌های ارزشیابی از

1. Acquisition

2. competency

تحقق آن اطمینان یافت. سپس، می‌توان فرد را با سواد تلقی نمود. از سوی دیگر، اکتساب صلاحیت نمی‌تواند امری آنی^۱ و فوری باشد و چون سایر صورت‌های آموزش و یادگیری، امری تدریجی و فرایندی هستند. لذا، یکی دیگر از مؤلفه‌های مفهومی سواد، فرایندی بودن و گام‌به‌گام بودن آن خواهد بود. تعریف هرمان از سواد نیز بر همین فرایندی بودن تأکید می‌ورزد. علاوه بر این، مفهوم دیگری که می‌توان در مفهوم صلاحیت بازشناخت، مفهوم توانش^۲ است. مفهوم توانش یا قابلیت که اشاره به توانمندی فرد دارد، لزوماً امری به ظهور رسیده و کاملاً مصرح نیست، بلکه دلالت بر نوعی بالقوه و نهفته بودن دارد که در آینده می‌تواند به ظهور برسد. بر این اساس، مفهوم دیگری که در مفهوم صلاحیت می‌توان یافت، مفهوم نهفتگی و بالقوگی^۳ است.

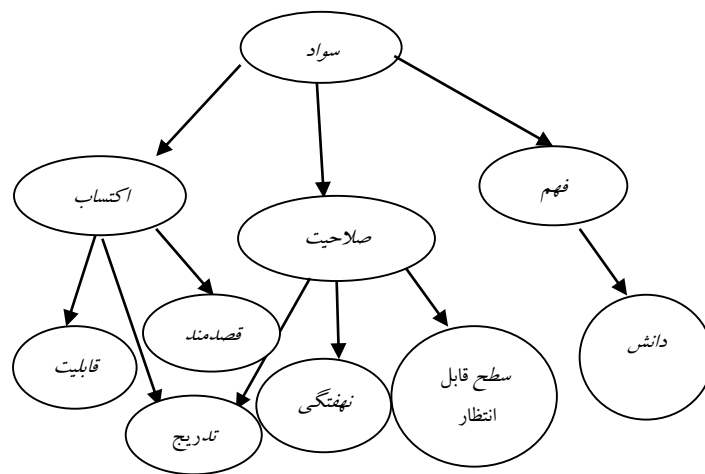
همان‌گونه که بیان شد، سواد امری اکتسابی است. اکتسابی بودن سواد نیز دلالت‌های مفهومی ویژه‌ای را برای آن همراه خواهد داشت. نخستین مؤلفه مهم در اکتساب، قصدمندی و خودآگاهی است. اکتساب هر چیز نیازمند تصمیم فرد و تلاش برای به دست آوردن آن است. از این رو، تصمیم آگاهانه فرد و تلاش مجدانه او برای اکتساب، امری ضروری است. وجود قصدمندی در تعریف هرمان نیز تأییدی بر این تحلیل است. همچنین، یکی دیگر از مفاهیم زیرساز مفهوم اکتساب، مفهوم قابلیت رقابت است. هنگامی که اکتساب امری برای افراد مختلف امکان‌پذیر باشد، سطوح مختلفی از اکتساب قابل تصور خواهد بود. لذا، مفهوم رقابت و مسابقه در اینجا قابل طرح است. اینکه افراد در این اکتساب در رتبه‌های مختلفی قرار گیرند و بتوان بر اساس این رتبه‌ها آنها را رده‌بندی نمود، برآمده از مفهوم اکتساب خواهد بود.

علاوه بر این، واژه سواد که ناظر به نوعی فهم است بر نوعی محتوای دانشی دلالت خواهد داشت. این تحلیل مفهوم که وام گرفته از تحلیل پیترز و هرست است، بر این نکته تأکید می‌ورزد هنگامی که پای فهم به میان می‌آید، بحث از محتوای دانشی و نظری نیز غیرقابل اجتناب خواهد بود (Peters and Hirst, 1980). بنابراین، هر جا بحث از سواد مطرح است، نمی‌توان فقط به مهارت‌های مکانیکی بسنده کرد و باید محتواهای دانشی را نیز در نظر گرفت. بنابراین، محتوای دانشی، عنصر مفهومی دیگری است که مقوم مفهوم سواد به شمار می‌رود.

در نگاهی کلی، تحلیل مفهومی سواد می‌تواند مؤلفه‌های مفهومی مقوم سواد اخلاقی را برای ما روشن سازد. هر یک از این مؤلفه‌های مقوم در عبارت «سواد اخلاقی» ایفای نقشی ویژه می‌کنند و این عبارت

1. immediate
2. capability
3. potentiality

را به سمت و سویی خاص هدایت می‌کنند. در مجموع، می‌توان گفت مفهوم سواد دارای سه جزء مفهومی اکتساب، صلاحیت و فهم می‌باشد. مفهوم اکتساب خود با سه مؤلفه قصد مندی، قابلیت رقابت و تدریج و فرایند مرتبط است. از این رو، این سه مفهوم به عنوان اجزای مفهومی مقوم مفهوم سواد قابل طرح‌اند. مفهوم صلاحیت و توانش نیز با سه مفهوم سطح قابل انتظار، قابلیت رقابت و نهفتگی مرتبط است. بنابراین، دو جزء سطح قابل انتظار و نهفتگی نیز به مجموعه مفاهیم سازنده مفهوم سواد اضافه می‌شوند. سرانجام، مفهوم فهم به عنوان مفهومی محوری در سواد مطرح می‌شود. این مفهوم با خویشتن، محتوای دانشی را به منظومه سواد می‌افزاید. بر این اساس، تحلیل مفهوم سواد چنانکه در شکل (۱) نشان داده شده است، قابل طرح خواهد بود.



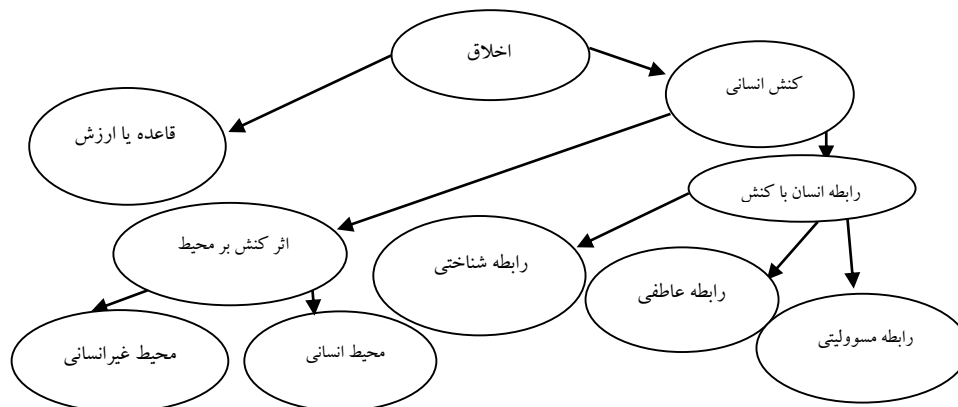
شکل ۱: اجزای مفهومی سواد

تحلیل مفهوم اخلاق

جزء دیگر مطرح در «سواد اخلاقی»، مفهوم اخلاق است. رویکردهای اخلاقی مختلف با در نظر گرفتن معانی متفاوت برای اخلاق، تعریف‌های مختلفی از آن ارائه کرده‌اند. با وجود این اختلاف، اجزای مفهومی ویژه‌ای در مفهوم اخلاق مستترند که جدا موضع‌گیری رویکردهای مختلف، قابل طرح می‌باشند. نخستین جزء مفهومی اخلاق، قاعده یا ارزش است. بدون قاعده یا ارزش، اخلاق معنادار نخواهد بود؛ زیرا امری اخلاقی شمرده می‌شود که بر اساس قاعده یا ارزشی ویژه انجام شود. نسبییت یا اطلاق این ارزش و قاعده، مقوله دیگری است که رویکردهای مختلف، جهت‌گیری‌های متعددی درباره آن اتخاذ کرده‌اند.

مفهوم دیگر مطرح در بحث اخلاق، کنش انسانی است. اخلاق بدون در نظر گرفتن انسان و کنش‌هایش بی‌معناست. بنابراین، این فعل انسانی است که متصف به اخلاقی بودن یا نبودن می‌شود و هر جا سخن از اخلاق می‌رود، پای کنش انسانی به میان می‌آید. حسن فعلی در اخلاق ترکیبی از جزء مفهومی قاعده با کنش انسانی خواهد بود. نوع نگرش دیدگاه‌های مختلف به کنش انسانی و نحوه تبیین آن، تفاوت‌هایی را در تبیین آنها از کنش اخلاقی ایجاد می‌کند. به طور نمونه، هنگامی که کنش انسانی از دریچه رفتارگرایی به رفتاری شرطی فرو کاسته می‌شود و در این قالب نگریسته می‌شود، شرط‌های موجد آن در تربیت اخلاقی برجسته می‌شوند و گاهی که قصدمندی انسان و تصمیم او در فرایند کنش مورد نظر قرار می‌گیرد، انتخاب‌های او از منظر اخلاقی مهم تلقی می‌شوند. لذا، رابطه کنش انسانی با او یکی از مسائل مفهومی ذیل این مفهوم است. بحث از نهادپندگی اخلاق و صفات اخلاقی در کنش‌های انسانی از همین منظر قابل پی‌جویی است. سوی دیگر کنش انسانی، آثاری است که در محیط پیرامونی ایجاد می‌شوند. این محیط اعم از محیط انسانی یا غیرانسانی است. آثار عمل و سنجش کنش از منظر آن نیز یکی دیگر از اجزای کنش انسانی است که می‌تواند در بحث اخلاق مطرح باشد.

باید توجه داشت که گستردگی مفهوم اخلاق و بحث‌های پیرامون آن، تحلیل مفهومی - منطقی آن را با دشواری مواجه می‌سازد؛ زیرا تنوع مؤلفه‌های مورد بحث در دیدگاه‌های مختلف، یافتن مؤلفه‌های محوری را با چالش مواجه می‌سازد. درعین‌حال، مرور ادبیات مطرح در سواد اخلاقی، کفایت این تحلیل را نشان می‌دهد.^۱ بدین ترتیب، مؤلفه‌های سازنده اخلاق چنانکه در شکل (۲) نشان داده شده است، به هم مربوط می‌شوند.



شکل ۲: شمایی از تحلیل مفاهیم مطرح در اخلاق

۱. این مرور در تحلیل زبانی مفهوم «سواد اخلاقی» که بخش بعد را تشکیل می‌دهد، صورت گرفته است.

مفهوم سواد اخلاقی

ترکیب مؤلفه‌های مفهومی سواد با مؤلفه‌های مفهومی اخلاق می‌تواند جهت‌گیری‌های اساسی سواد اخلاقی را نشان دهد. در این میان، بیشتر مؤلفه‌های مفهومی اخلاق محتوای این تربیت اخلاقی و بیشتر مؤلفه‌های سواد ساختار تربیت اخلاقی را مشخص می‌سازند. برخی از مؤلفه‌ها نیز از ضرورت‌های اولیه تربیت اخلاقی و ورود آن به مدرسه بحث می‌کنند. به عقیده دنک و شوچر، اکتسابی بودن سواد اخلاقی نشان می‌دهد که محتوای آن از جنس مهارت‌های طبیعی موجود در افراد یا مهارت‌های رشد‌یابنده در محیط اجتماعی نیستند، بلکه مهارت‌هایی ویژه هستند که باید با تلاش و روش درست آموخته شوند (Zdunek and Schochour, 2007). بر این اساس، توانش‌های پیش‌نیاز رفتار اخلاقی درست مانند مهارت‌های ریاضی اموری هستند که باید در طول زمان و با توجه ویژه به تقویت آنها پرداخت و دانش‌آموزان را نسبت به آنها حساس نمود. در واقع، استفاده از واژه سواد در سواد اخلاقی نوعی تأکید بر ورود اخلاق به مدرسه و لزوم داشتن برنامه برای تقویت آن است. از سوی دیگر، مفهوم توانش یا صلاحیت مستتر در سواد به نوعی قابلیت نهفته اشاره دارد که هنوز زمان ظهور آن نرسیده است. بر این اساس، سواد اخلاقی به مرحله‌ای پیش از عمل اخلاقی معطوف می‌شود و مؤلفه‌های مؤثر بر آن را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. این مرحله را می‌توان مرحله تصمیم‌دانش. بیشتر مؤلفه‌های سواد اخلاقی معطوف به تصمیم‌گیری اخلاقی هستند. ماهیت کل‌گرایانه تصمیم‌گیری اخلاقی باعث شده تا مفهومی از اخلاق در مفهوم سواد اخلاقی، مطرح شود که حالتی کل‌گرایانه دارد. از این رو، نمی‌توان آن را فقط در جنبه‌های شناختی خلاصه کرد. این امر، با وجود آنکه می‌تواند نقطه مثبتی برای سواد اخلاقی به شمار رود، آستن چالش‌هایی نیز هست که باید در عمل دید که مواجهه سواد اخلاقی با آنها چگونه خواهد بود؛ زیرا ورود عناصر غیرشناختی ناظر به تصمیم‌گیری، تعارض‌های اولیه‌ای را با مفهوم مشاهده‌پذیری سواد به نمایش می‌نهد.

اکتسابی بودن سواد اخلاقی آن را با مفهوم دیگری پیوند می‌دهد. مفهوم رقابت و مسابقه در اکتساب در مفهوم سواد اخلاقی مستترند. به همین دلیل می‌توان این مفهوم را به مثابه امری آموزشی قابل اندازه‌گیری، رقابت و مشاهده‌پذیر تلقی نمود. یکی از قابلیت‌های مفهوم سواد اخلاقی که آن را به امری مدرسه‌ای، قابل اندازه‌گیری و مشاهده و رقابتی تبدیل می‌کند و باعث می‌شود تا این مفهوم بتواند همپای سایر قابلیت‌ها، وارد مدرسه و کلاس درس شود، رقابت است. البته بحث از توفیق این پیوند مفهومی و چالش‌های آن بحثی گسترده است که در ادامه مورد توجه قرار می‌گیرد. همچنین گره خوردن مفهوم سواد اخلاقی با فهم و دانش اخلاقی، اخلاق را هم‌طراز با سایر نیازهای انسان قرن و بیست و یکم از جمله سواد فناوری، سواد حساب کردن، سواد علمی و سواد خواندن برای زندگی فرض می‌کند؛ نیازی اجتماعی و اساسی که حتی مدرسه

سکولار نیز نمی‌تواند از وظیفه پرداختن به آن سر باز زند. از این رو، می‌توان گفت در این دیدگاه از جنبه اجتماعی به اخلاق و ضرورت آن پرداخته می‌شود و همین منظر است که آن را از امری والا و دارای ارزش غایی به امری زمینی و مورد نیاز زندگی انسان تبدیل می‌سازد. فضای بحث سواد اخلاقی، رضایت از زندگی فردی و جمعی و توان مدیریت مناسب آن است. مفهوم تدریج نیز بر فرایندی بودن آموزش سواد اخلاقی تأکید می‌کند و آن را برنامه‌ای گام‌به‌گام و فرایندی تصور می‌کند.

مؤلفه‌های مفهومی اخلاق نیز از ابعاد مختلف بر ترکیب سواد اخلاقی تأثیرگذارند. به نظر می‌رسد از یک سو، مفهوم قاعده و ارزش به عنوان رکن اخلاق می‌بایست جایگاهی محوری در سواد اخلاقی داشته باشد. چنانکه اشاره خواهد شد، ارزش‌ها دارای سه وجه اکتشافی، ارزیابی و بازتعریفی در سواد اخلاقی می‌باشند. از سوی دیگر، در نظر گرفتن کنش انسانی به عنوان مؤلفه سازنده اخلاق، اثرات ویژه‌ای بر تعریف سواد اخلاقی خواهد داشت. از جمله اینکه نوعی نگاه کل‌گرایانه و دربردارنده جنبه‌های شناختی و عاطفی در سواد اخلاقی دیده خواهد شد. همچنین، مفهوم سواد اخلاقی با محور قرار دادن اخلاقی بودن تصمیم‌گیری تلاش دارد تا توانش‌های مورد نیاز برای این مهم را در دانش‌آموزان نهادینه کند. بنابراین، جنبه‌های تمرینی جهت نهادینه‌سازی این توانش‌ها از جمله عناصر اساسی سواد اخلاقی به شمار می‌روند. تجزیه و تحلیل آثار احتمالی عمل در محتوای سواد اخلاقی، بحثی پرننگ خواهد بود. ملاحظه این آثار در اتخاذ تصمیم تأثیرگذار است و از این رو، به طور طبیعی می‌بایست در بحث‌های مربوط به سواد اخلاق جایگاه ویژه‌ای داشته باشند.

تحلیل زبانی «سواد اخلاقی»

از آنجاکه، واژه سواد اخلاقی در مقام واژه‌ای فنی در زبان تربیت اخلاقی به کار می‌رود، فهم آن نیازمند تحلیل زبان فنی-رسمی آن است. در این نوع تحلیل، لازم است کاربردها و تعریف‌های مربوط به آن مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد و سرانجام، نقشه‌ای مفهومی از آن ارائه شود. جوان بودن مفهوم سواد اخلاقی و فنی بودن آن باعث شده تا در خصوص تعریف و مؤلفه‌های معنایی آن نوعی اشتراک نظر عمومی وجود داشته باشد و دامنه بررسی چندان وسعت نیابد.

مؤلفه‌های معنایی سواد اخلاقی نخستین بار توسط نانسی توآنا تبیین شد و در بیشتر متن‌های تربیتی متناظر، همین مؤلفه‌ها به عنوان چهارچوب نظری بحث مبنا قرار گرفتند. ساگناک^۱ در سال ۲۰۱۲ در مقاله‌ای

1. Sagnak

با مقایسه تعریف توآنا و هرمان از سواد اخلاقی و نیز واکاوی مؤلفه‌های سواد اخلاقی در آثار سایر اندیشمندان فلسفه اخلاق، نقدهایی را به تعریف توآنا وارد نموده که البته برخی از آنها از وجاهت لازم برخوردار نیستند. در این بخش، مؤلفه‌های معنایی سواد اخلاقی از منظر توآنا مورد بحث قرار می‌گیرد. توآنا معتقد است مفهوم سواد اخلاقی را می‌توان شامل سه بعد اساسی حساسیت اخلاقی، مهارت‌های استدلال ورزی اخلاقی و تخیل اخلاقی دانست (Tuana, 2007). با وجود این، او بر این نکته تأکید می‌ورزد که نباید این مؤلفه‌ها را در مقام اموری مجزا به شمار آورد. همه این مؤلفه‌ها دارای اثرات متقابل بر یکدیگرند و می‌توانند منجر به تقویت یکدیگر شوند و سرانجام رفتار اخلاقی را شکل دهند. با توجه به اینکه، حضور همه آنها برای تحقق سواد اخلاقی لازم‌اند، نظام تعلیم و تربیت نیز در مقام یکی از متولیان سواد اخلاقی باید به همه این ابعاد پردازد.

حساسیت اخلاقی

حساسیت اخلاقی به معنای فهم اخلاقی و داشتن علائق و دغدغه‌های اخلاقی در امور است (Weaver and Morse, 2006). بر این اساس، فرد باید بتواند درست و غلط را از یکدیگر تمایز دهد، دغدغه این تشخیص را نیز در درون خود داشته باشد و در مورد آن فکر کند یا با دیگران به بحث و گفتگو پردازد (Ersoy and Gundogmus, 2003). برای اتخاذ تصمیم اخلاقی، حساسیت اخلاقی مؤلفه‌ای ضروری است؛ زیرا چنانچه فرد، دغدغه درست و غلط اخلاقی نداشته باشد، اساساً تصمیم خود را از نظر اخلاقی نخواهد سنجید که در مرحله بعد آن را مطابق با معیارهای اخلاقی سامان‌دهی کند. واکرا، حساسیت اخلاقی را نیازمند تفسیر موقعیت، شناخت عوامل و معانی ضمنی اخلاقی مرتبط با آن، همدردی و نقش‌پذیری، ساختن داستان‌های خیالی از منظرهای مختلف در مورد موقعیت و شناخت فرد از ادا رک‌ها و واکنش‌های هیجانی خویش می‌داند (Walker, 2002). حساسیت اخلاقی خود شامل سه عامل مهم می‌شود:

- ۱- اکتشاف اخلاقی^۱: توان تشخیص اینکه موقعیتی اخلاقی هست یا خیر
 - ۲- پتانسیل اخلاقی^۲: هشیاری نسبت به پتانسیل اخلاقی موقعیت اخلاقی
 - ۳- تعیین ارزش‌ها^۳: توان بازتعریف ارزش‌های اخلاقی مطرح در موقعیت اخلاقی
- همه این توانش‌ها اموری پیچیده‌اند که برای یادگیری آنها باید تمرین کرد. برای آنکه فرد در

1. Walker
2. ethics spotting
3. moral intensity
4. determining values

موقعیت‌های پیش روی خویش از نظر اخلاقی تصمیم درستی بگیرد، هر یک از این توانمندی‌ها مؤثرند.

✓ **اکتشاف اخلاقی:** توانایی فهم این مطلب که آیا موقعیتی ویژه جنبه‌های اخلاقی دارد یا خیر، برای تصمیم‌گیری و کنش اخلاقی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است با چهارچوب‌های نظری اخلاقی مختلفی آشنا باشند و با در نظر گرفتن آنها بتوانند ابعاد اخلاقی یک موقعیت خاص را مورد بررسی قرار دهند، اما هنوز خود قادر به تشخیص این که یک موقعیت با مسائل اخلاقی مرتبط هست یا خیر، نباشند. در صورت نداشتن این توانمندی، فرد ممکن است نه تنها در تشخیص موقعیت‌های اخلاقی اشتباه کند، بلکه کار خود را تنها یک انتخاب شخصی به شمار آورد. همچنین، فرد نمی‌تواند در مورد قضاوت دیگران ناظر بر اخلاقی بودن یا نبودن یک موقعیت فکر کند. بنابراین، اکتشاف اخلاقی ناظر به حساسیت نسبت به آغشتگی یک موقعیت به موارد اخلاقی است. هنگامی که این حساسیت ایجاد شد، فرد می‌تواند درباره ابعاد اخلاقی موقعیت خویش و تصمیم خود در آن بیندیشد و در مرحله بعد نسبت به این ابعاد از خویش تعهد نشان دهد.

به عقیده ویور و موس نباید این‌گونه اندیشید که حساسیت اخلاقی امری از پیش موجود و ارثی است، بلکه رشد و پرورش آن در گرو تمرین‌های مکرر و آموزش به موقع است (Weaver and Morse, 2006). درعین حال، این مؤلفه در اعمال اخلاقی نقشی بی‌نظیر دارد. بسیاری از کنش‌های غیراخلاقی فردی یا اجتماعی در نهادینه نشدن این عامل در افراد و در نتیجه عدم حساسیت آنها نسبت به ابعاد اخلاقی کنش‌هایشان ریشه دارد. به طور نمونه، دانلود غیرمجاز یک آهنگ از اینترنت بیش از آنکه به تعهد افراد وابسته باشد، به اخلاقی دانستن یا ندانستن آن مربوط است. در واقع، فرد یا جامعه‌ای که این کار را انجام می‌دهد، در بیشتر موارد آن را از اساس، امری غیراخلاقی محسوب نمی‌کند. به سخن دیگر، از نگاه این افراد، دانلود کردن از اینترنت، امری بیرون از حوزه اخلاق است که در مورد آن لازم نیست اخلاقی بودن یا نبودن را کنترل کرد. نمونه دیگر، کند بودن حساسیت اخلاقی در نسل جدید، تقلب کردن برای دریافت نمرات خوب است. امروزه، دانش‌آموزان کمتر تقلب را امری واقع در حیطه اخلاق به شمار می‌آورند. بر این اساس، درباره درستی یا نادرستی آن نیز نمی‌اندیشند.

✓ **پتانسیل اخلاقی:** پس از کشف اخلاقی بودن موقعیت، نوبت به ارزیابی میزان اخلاقی بودن یا اهمیت اخلاقی آن می‌رسد. این ارزیابی به پتانسیل اخلاق مشهور است. توجه به پتانسیل اخلاقی مهارتی مهم در برخورد با موقعیت‌های اخلاقی رقیب است. فرض کنید، دانش‌آموزی به معلم خویش قول می‌دهد که به همشاگردی خود کمک کند تا امتحان پیش رو را به خوبی پشت سر گذارد. بعد از ترک کلاس

توسط معلم، دوست دانش‌آموز با او تماس می‌گیرد و از او خواهش می‌کند تا با او حرف بزند. او می‌گوید که در وضعیت بدی است و پدر و مادرش می‌خواهند از یکدیگر جدا شوند. دانش‌آموز بر سر دو راهی قرار می‌گیرد. او باید تصمیم بگیرد که آیا باید قولش به معلم را فراموش کند یا به دوست نیازمند به کمکش نه بگوید؟ با وجود پیچیده بودن این موقعیت‌ها، توجه به پتانسیل اخلاقی آنها می‌تواند کلید مهمی در تصمیم‌گیری مسئولانه در آنها باشد.

کمک به دانش‌آموزان در سبک سنگین کردن قابلیت اخلاقی موقعیت‌ها، آنها را برای انجام وظایف حرفه‌ای خویش نیز آماده می‌سازد. توآنا در این مورد کدهای اخلاقی مطرح در مهندسی را مثال می‌آورد (Tuana, 2007). برای نمونه، کدهای اخلاقی مهندسی دارای دو قاعده اساسی است که معمولاً با یکدیگر در تضاد قرار می‌گیرند: «توجه به امنیت، سلامت و آسایش همگان» و «نیروی قابل اعتماد بودن برای کارفرما». در بیشتر اوقات، قابلیت اخلاقی این موارد متفاوت است که پاسخ افراد را مشخص می‌سازد. موقعیتی را در نظر بگیرید که مهندسی متوجه هدر رفتن سرمایه عمومی به خاطر سوء مدیریت می‌شود و کارفرما از او می‌خواهد به منظور جلوگیری از تنش اجتماعی این مسئله را مطرح نکند. اگر قابلیت اخلاقی این مسئله در سطح پایینی باشد، او این مسئله را جزئی می‌انگارد و بر اساس رأی کارفرمایش عمل نموده و این کار را از نظر اخلاقی درست ارزیابی خواهد کرد. در مقابل، اگر نتیجه ارزیابی اخلاقی مهندس آن باشد که قابلیت اخلاقی این مسئله بالاست و مسئله‌ای جدی است که ممکن است به افراد جامعه ضربه جدی وارد کند، کد دوم را نادیده می‌انگارد و تلاش می‌کند تا این مسئله را افشا کند. او این تلاش خود را از نظر اخلاقی درست ارزیابی می‌کند.

قابلیت اخلاقی یک موقعیت امری بسیار پیچیده است که با عوامل زیادی پیوند دارد. این امر با میزان خطری که تخلف اخلاقی در پی دارد یا در مقابل با نفع مترتب بر آن مرتبط خواهد شد. همچنین، با ارزش‌های محوری فرد یا جامعه در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی در ارتباط است. عامل دوم، به ویژه در جوامع چند فرهنگی برجسته می‌شود. به طور نمونه، نظر بودایی‌ها در مورد کشتن حیوان برای استفاده‌های غذایی، با نظر مسیحیان پروتستان متفاوت است. اینجاست که حساسیت اخلاقی با مسئله ارزش‌ها و بازتعریف آنها در موقعیت پیوند می‌خورد.

✓ **بازتعریف ارزش‌ها:** می‌توان گفت حساسیت اخلاقی که خود با قابلیت اخلاقی مرتبط است، با مسئله ارزش‌ها نیز درهم‌تنیده است؛ زیرا هنگام اتخاذ تصمیمی مسئولانه، فرد طی ارزیابی قابلیت اخلاقی گزینه‌های موجود باید درک عمیق‌تری نسبت به تفاوت‌های اخلاقی اساسی میان افراد و گروه‌ها به دست

آورد. این تفاوت‌ها یا ناشی از تفاوت دیدگاه در مورد قابلیت اخلاقی مسائل هستند یا از تفاوت نظر درباره ارزش‌ها نشأت می‌گیرند. اینجاست که پای ارزش‌ها به میان می‌آید. برخورداری از این توانش، افراد را قادر می‌سازد تا درباره منشأ اختلاف نظراتشان گفتگو کنند.

استدلال ورزی اخلاقی

برای تصمیم‌گیری اخلاقی، استدلال ورزی اخلاقی نیز امری لازم است. اهمیت استدلال ورزی اخلاقی در بهره‌مندی از حیات اخلاقی تا آنجاست که اندیشمندانی مانند پیاژه، کل رشد اخلاقی را به موازات توان استدلال ورزی اخلاقی و قضاوت اخلاقی ترسیم کرده‌اند. پیاژه استدلال اخلاقی را فرایند داوری آگاهانه درباره خوب یا بدی کنش‌های انسان تعریف می‌کند (Piaget, 1932) و تلاش دارد تا با آزمایش‌های مختلف از طریق آن، سطح رشد اخلاقی افراد را تعیین نماید. از نظر توآنا، استدلال اخلاقی خود دست کم شامل سه مؤلفه می‌شود:

۱- فهم چارچوب‌های نظری اخلاقی متفاوت

۲- توان تشخیص و ارزیابی اعتبار واقعیت‌های دخیل در موقعیت اخلاقی

۳- توان تشخیص و ارزیابی ارزش‌های مرتبط با موقعیت اخلاقی (Tuana, 2007).

به‌طور کلی، می‌توان گفت مهارت‌های معطوف به استدلال ورزی اخلاقی شامل چهارچوب‌های اخلاقی، ارزیابی واقعیت‌ها و ارزیابی ارزش‌ها می‌شود.

✓ **فهم چهارچوب‌های اخلاقی:** توآنا با رجوع به فلسفه اخلاق تلاش دارد دیدگاه‌های مختلف مطرح در آن را در یک قالب چهارگانه سامان بخشد. به باور او، ابعاد چهارگانه چهارچوب‌های اخلاقی نظری عبارت‌اند از: سودگرایی^۱ یا نتیجه‌گرایی^۲، تفکر هستی‌زدایی شده^۳ یا مبتنی بر وظیفه^۴، اخلاق معطوف به فضیلت^۵ و اخلاق مراقبت^۶ (Tuana, 2007). فهم جزئیات و نقاط قوت و ضعف هر یک از این رویکردها برای دستیابی دانش‌آموزان به سواد اخلاقی لازم نیست، اما آشنایی نسبی با آنها می‌تواند در تحلیل و استدلال ورزی آنها در حیطه اخلاق مفید باشد. توآنا یک الگوی تلفیقی را پیشنهاد می‌کند که به گونه‌ای کلی، مؤلفه‌های اساسی رویکردها را در برمی‌گیرد. از دیدگاه او، این رویکرد تلفیقی می‌تواند

1. utilitarian
2. consequentialist
3. deontological thinking
4. duty-based thinking
5. virtue ethics
6. care ethics

در توجه دانش‌آموزان به اهمیت نتایج اعمال، ماهیت وظایف و حقوق متناظر، لزوم توجه به علائق و نیازها همپای دغدغه نسبت به نوع خاصی از روابط مؤثر باشد. همچنین، این رویکرد حساسیت نسبت به ارزش‌ها را که در حساسیت اخلاقی مد نظر است، تقویت می‌کند. او پرداختن عمیق به این رویکردها را به علاقه‌مندی‌ها و پیگیری‌های شخصی دانش‌آموزان وا می‌نهد. باید توجه داشت که رویکرد تلفیقی توآنا از اساس، تلفیقی و منسجم نیست بلکه تنها زوایای مختلف مطرح در کنش اخلاقی را نشان می‌دهد. توآنا معتقد است با وجود تفاوت نقطه تأکید رویکردهای مختلف درباره اخلاق، نگاهی تلفیقی می‌تواند دانش‌آموزان را با منظرهای مختلف نسبت به اخلاق آشنا سازد و آن‌ها را با ابعاد مختلف تصمیم‌گیری مواجه کند. همچنین، این رویکردها نقاط مشترکی دارند که جدایی از جهت‌گیری‌های خاص هر یک، می‌تواند در تعبیر موقعیت به کمک دانش‌آموزان بیایند. در کنار هم قرار دادن این رویکردها در یک برنامه درسی، دانش‌آموزان را با زمینه مفهومی و عملی مناسبی برای تصمیم‌گیری تجهیز می‌کنند. از این رو، می‌توان گفت این رویکردها در هر موقعیت اخلاقی با طرح پرسش‌هایی، دانش‌آموزان را به تفکر وا می‌دارند و بدین وسیله عملکرد اخلاقی آنها را بهبود می‌بخشند. این پرسش‌ها عبارت‌اند از: نتیجه این عمل چه خواهد بود؟ آیا می‌توانم نتایج این عمل را بر روی همه افراد در گیر ردیابی کنم؟ (برگرفته از رویکرد سودگرایی و نتیجه‌محوری)، چه وظایفی مربوط به این موقعیت هستند؟ من باید در این موقعیت به چه حقوقی توجه کنم؟ آیا اگر خودم را جای دیگران بگذارم، این عمل را همچنان عادلانه می‌بینم؟ (الهام گرفته شده از رویکرد وظیفه‌محور)، افراد ارزشی چه می‌کنند؟ آن کسی که من آرزو دارم، مثل او باشم در این موقعیت چگونه عمل خواهد کرد؟ آیا این عمل از ارزش‌های اخلاقی من سرچشمه گرفته است؟ آیا در این عمل خود، ارزش‌های دیگران را در نظر گرفته‌ام؟ (برگرفته از رویکرد فضیلت‌گرا)، آیا عمل من، رابطه‌ای خوب را پایه‌گذاری می‌کند؟ آیا این کنش من، نیازها و علائق اطرافیان مهمم را در نظر گرفته است؟ (الهام گرفته شده از رویکرد مراقبتی).

✓ **ارزیابی واقعیت‌ها و ارزش‌ها:** درحالی‌که پرسش‌های مطرح شده در بخش پیش، زمینه مناسبی برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد تا آنها مهارت‌های معطوف به استدلال و ارزیابی اخلاقی خود را پرورش دهند، دو مهارت دیگر نیز برای سواد اخلاقی لازم است که ارزیابی واقعیت‌ها و ارزش‌ها نام دارند. توآنا معتقد است که سواد اخلاقی تنها هنگامی تحقق می‌یابد که فرد در درجه نخست بتواند ربط یک موقعیت را با مسائل اخلاقی مشخص کند و در درجه دوم، گزینه‌های اخلاقی متناسب با موقعیت را تشخیص دهد. چهارچوب‌های نظری اخلاقی به تشخیص گزینه اخلاقی درست کمک می‌کنند، اما درعین حال، هنوز

برای کاربرد در موقعیت مناسب و کافی نیستند. مهارت‌های معطوف به استدلال و ارزیابی اخلاقی شامل مهارت‌های استدلال و ارزیابی انتقادی نیز می‌شوند؛ زیرا خطا در قضاوت اخلاقی یا ناشی از خطا در برهان است یا ناشی از خطا در شواهد. در واقع، سواد اخلاقی در حالت عمومی باید این امر را در دانش‌آموزان نهادینه کند که یک موقعیت احتمالی را به خوبی بفهمند.

از سوی دیگر، سواد اخلاقی با ارزیابی ارزش‌ها همراه است. درحالی‌که حساسیت اخلاقی به معنای تعیین ارزش‌های مرتبط با یک موقعیت اخلاقی است، مهارت استدلال و ارزیابی بر اساس این مهارت این ارزش‌ها را ارزیابی و سبک-سنگین می‌کند. مهارت‌های معطوف به استدلال و ارزیابی اخلاقی فرد را قادر می‌سازد تا ارزش‌های مرتبط با یک موقعیت را بفهمد و ارزیابی کند که کدام ارزش‌ها بیش از بقیه مرتبط‌اند و کدام یک ارتباط کمتری دارند و سرانجام به فرد کمک می‌کند تا تعصبات خود را شناخته و کنار بگذارد. باید توجه داشت که با وجود عدم تعیین‌های بسیاری که در موقعیت تصمیم‌گیری در مورد تصمیم درست و اخلاقی ظهور می‌کند، بازهم دلایل قانع‌کننده‌ای وجود دارد که حداقل می‌تواند نادرستی برخی راه‌ها و تصمیم‌ها را نشان دهد و از این طریق به فرد تصمیم‌گیر کمک کند. همچنین، شناخت ارزش‌ها، دست‌ورزی با آنها، سبک سنگین کردن آنها در موقعیت‌های واقعی می‌تواند توان مدیریت موقعیت‌های چندگانه و دشوار را در افراد افزون سازد.

تخیل اخلاقی

تخیل اخلاقی، آخرین مؤلفه سازنده سواد اخلاقی است. مارک جانسون تخیل اخلاقی را این‌گونه تعریف می‌کند: «توان از صحنه به در کردن خیالی امکان‌های مختلف پیش روی عمل در موقعیتی ویژه و تخیل تهدیدها و فرصت‌های برآمده از آن موقعیت» (Johnson, 1993). تخیل اخلاقی به فرایند ترکیبی احساسی-عقلانی سازنده تخیل معطوف است. فرایندهای خیال‌ورزانه را نمی‌توان فقط عقلانی دانست، بلکه آنها جنبه‌های غیرعقلانی نیز دارند. در واقع، این فرایندها احساس و عقل را با یکدیگر ترکیب می‌کنند تا ورای موقعیت‌های مشخص و اصول پذیرفته شده، حرکت کنند.

کوکلبرگ^۱ معتقد است تخیل اخلاقی از دو طریق می‌تواند به اتخاذ تصمیم اخلاقی کمک کند. در حالت نخست، تخیل معطوف به گزینه‌های پیش روی کنش است و در حالت دوم، معطوف به ایفای نقش دیگران و گذاردن خویش به جای آنها (Coeckelberg, 2007).

1. Coeckelbergh

الف) خیال ورزی درباره سناریوهای جایگزین: بر اساس نظر جانسون، تخیل می‌تواند از مرزهای زمان حال فراتر رود و امکان‌هایی را در آینده تصویر کند. این امکان‌های متعدد، گزینه‌های مختلفی را پیش روی عمل آدمی قرار می‌دهند و او را از نگاه تک مؤلفه‌ای رهایی می‌بخشند. در این فضای چندگانه، درجه آزادی فرد افزایش می‌یابد و عمل خود را در راه‌های مختلفی می‌تواند هدایت کند. همین درجه آزادی و افزایش گزینه‌های پیش رو می‌تواند راه‌حل برخی بن‌بست‌های اخلاقی باشد و عمل را به گونه‌ای سامان بخشد که با چالش‌های اخلاقی مواجه نشود. در این حالت، تخیل به معنای تصور گزینه‌ها و احتمال‌های پیش روی عمل خواهد بود. این نوع خیال ورزی هنگامی که در موقعیت تصمیم‌گیری در مورد عملی اخلاقی صورت پذیرد، انواع گزینه‌های پیش رو را می‌تواند فراهم آورد. این فراهم‌سازی امکان ارزیابی و بسط کنش انسانی را افزون می‌سازد.

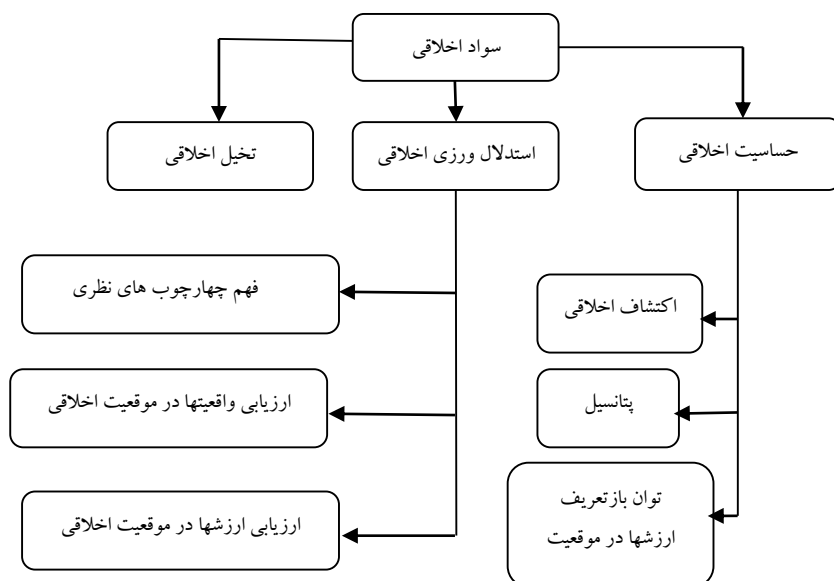
ب) خیال ورزی معطوف به خود را جای دیگران گذاشتن: گاه، فرد در خیال ورزی خود، خود را جای دیگری قرار می‌دهد، از مشاهده گری صرف فراتر می‌رود و محصول خیال ورزی‌اش را باور می‌کند. در این حالت نوعی همدلی ایجاد خواهد شد. وان لیوون این نوع خیال ورزی را برابر با وانمود^۱ می‌داند و معتقد است در این نوع تخیل، فرد خیال خود را باور می‌کند (Van Lueewen, 2011). این نوع تخیل را در این تعریف جانسون می‌توان جستجو کرد که «توانمندی تصور خودمان در شرایط و موقعیت‌های متفاوت در زمانه‌ای گذشته و آینده» (Johnson, 1993, p. 199). در این حالت، قادر به همدلی با دیگران خواهیم بود؛ زیرا می‌توانیم شرایط و موقعیت‌های دیگران را برای خود شبیه‌سازی کرده، خود را در آن قرار دهیم و احساسی مشابه آنها در درون خود حس کنیم. این نوع تخیل اخلاقی به ویژه در اخلاق، مراقبت محوریت دارد.

تدریس تخیل اخلاقی بسیار دشوار است، اما برای تبدیل فرد به عامل اخلاقی، مؤلفه‌ای اساسی است؛ زیرا حساسیت اخلاقی و استدلال ورزی اخلاقی نیازمند برخورداری از تخیل اخلاقی است. بسیاری از اوقات، افراد تا به حال به صورت واقعی، موقعیت اخلاقی پیش روی خود را تا به حال تجربه نکرده‌اند و ناگزیر از تخیل اخلاقی درباره آن هستند. همچنین، می‌توان گفت عاملیت اخلاقی نیازمند تعهد احساسی نسبت به اخلاقی بودن است و تخیل اخلاقی یکی از عناصر سازنده این احساس اخلاقی است. عامل اخلاقی بودن علاوه بر نیاز به درک و پذیرش مسئولیت نسبت به عمل نیازمند تعهد نسبت به این مسئولیت نیز هست که تخیل اخلاقی موجد آن است.

1. pretend

توآنا تخیل اخلاقی را شامل مهارت‌های احساسی مختلف از جمله همدلی با احساسات و نیازهای دیگران، تلاش برای آنکه خود را جای دیگران بگذاریم، تلاش برای درنوردیدن مرزهای مسئله در اندیشه ورزی معطوف به آن و در نظر گرفتن گزینه‌های خلاقانه، توان تکوین نگاهی زیباشناختی به پیچیدگی‌های موقعیت، احترام عمیق به انسانیت دیگران، توان ایجاد اعتماد و عمل به صورتی قابل تقدیر و یاری بخش، تمایل به تحمل دیگران و هم‌نشینی با آنها حتی در هنگام متفاوت بودن از آنها، حساسیت نسبت به علائم غیرکلامی برای فهم دیگران و موقعیت‌ها، برخورداری از ملکات اخلاقی شامل مسئولیت‌پذیری نسبت به کنش‌های شخصی، آرزوی پرورش عادات فاضله و نیز تلاش در راه استقرار عدالت می‌داند (Tuana, 2007).

با وجود دشواری پرداختن به تخیل اخلاقی در آموزش، روش‌هایی وجود دارند که به ایجاد و تقویت آن کمک می‌کند. از جمله این روش‌ها می‌توان به روایت‌گری و قصه‌گویی اشاره کرد. خواندن داستان‌های عطار نه تنها برای آشنایی با تاریخ و ادبیات مفید است، بلکه می‌تواند به بچه‌ها کمک کند تا در طول مطالعه خود را جای قهرمانان قصه بگذارند، خطر را تجربه کنند، نتایج پیش‌داوری را دریابند و درکی از امور ناعادلانه داشته باشند. آنها در این قصه‌ها ابعاد تخیل اخلاقی را تجربه می‌کنند. در مجموع می‌توان، نتایج تحلیل زبانی «سواد اخلاقی» را که بیشتر برگرفته از طرح توانا است، در شکل (۳) نشان داد.



شکل ۳: عناصر مفهومی سواد اخلاقی در طرح توآنا (۲۰۰۷)

جمع‌بندی تحلیل مفهومی و تحلیل زبانی «سواد اخلاقی»

تحلیل مفهومی و زبانی سواد اخلاقی نشان می‌دهد که این منظومه معرفتی تلاش دارد تا زمینه‌های شناختی و احساسی لازم برای تصمیم و کنش اخلاقی را در قالب صلاحیت‌هایی به دانش‌آموزان آموزش دهد. صورت‌بندی این لوازم در قالب صلاحیت، امکان ورود آن به مدرسه و رقابت دانش‌آموزان بر سر آن را فراهم می‌آورد و آن را در دنیای رقابتی امروز قابل طرح می‌سازد. باید در نظر داشت که برخی مؤلفه‌های سواد با برخی از مؤلفه‌های اخلاق، ناجور می‌نمایند و می‌توانند ترکیب سواد اخلاقی را دچار چالش سازند. این چالش‌ها در بخش نقد مورد بررسی قرار می‌گیرند.

نقد رویکرد سواد اخلاقی از منظر مفهومی و عاملیت انسانی

رویکرد سواد اخلاقی از نظر منطقی و عاملیت انسانی با چالش‌هایی همراه است. پیش از ورود به این نقدها، لازم است توصیفی کوتاه از عاملیت انسانی ارائه شود. بر اساس این دیدگاه که ملهم از متون اسلامی است، انسان برحسب مفهوم عاملیت قابل تعریف است. بر این اساس، انسان عاملی است که عمل‌های سرزده از او را می‌توان به خود او منسوب کرد و او را منشأ اعمالش دانست و بدین گونه او را در مقابل اعمالش مسئول دانست (Bagheri, 2006). از این دیدگاه می‌توان عمل انسانی را بر سه مبدأ، مبدأ شناختی^۱، گرایشی^۲ و ارادی^۳ در درون فرد استوار کرد (Bagheri, 2008). هر عمل دارای آثاری نیز هست. نگاهی به منابع دینی بیانگر محوری بودن نقش عمل در هویت آدمی است، به طوری که می‌توان هویت هر فرد را برآیند اعمال او دانست. از این رو، اگر بگوییم هر فردی معادل عملی است که انجام داده، سخنی گزاف نخواهد بود و حتی فراتر از این، می‌توان گفت هر فردی عین عملی است که انجام داده است (Sajadieh, 2005). چنانکه، نظریه اسلامی عمل در تعریف انسان، عمل را در مقام مؤلفه‌ای محوری و اساسی قرار می‌دهد که خود دارای مبادی سه‌گانه و آثار سه‌گانه است.

۱. منظور از مبنای شناختی عمل، تصویر و تصویری است که فرد عامل از عمل و نتایج آن دارد که لزوماً این تصور و تصویر ثابت نیست و می‌تواند امری متحول و پویا باشد (Bagheri, 2009). این مبدا در واقع، شناختی را برای عامل فراهم می‌آورد که البته در صورت لزوم صحیح و غیرقابل تغییر نخواهد بود.

۲. در مبدا گرایشی توجه اصلی به تمایلات و هیجانات معطوف به عمل است؛ این تمایلات پس از تصور و تصویری از عمل که برای فرد شکل گرفته، ایجاد می‌شوند. هیجانات و گرایش‌ها می‌توانند فرد را نسبت به انجام عمل، تشویق و یا از انجام آن برحذر دارد. به بیان دیگر می‌توانند در او شوق و یا ترس ایجاد کنند. در واقع، میل، کشش آمیخته با معرفت یا کشش معرفتی شده است. از همین روست که مبدأ معرفتی عمل، بر مبدأ میلی آن، مقدم است (Bagheri, 2003).

۳. مبدا ارادی-اختیاری را نیز می‌توان در دو واژه تصمیم‌گیری و گزینش خلاصه کرد. با توجه به این مبدا، تحقق عمل علاوه بر وجود تصویر شناختی و هیجان‌های درونی، به تصمیم و انتخاب فرد عامل نیز محتاج است (Bagheri, 2009). بر این اساس، فرد صاحب اراده پس از آنکه گزینه‌هایی متعددی پیش رو داشت باید با توجه به شناخت و گرایش‌هایی که به هر یک دارد دست به گزینش زند و در نهایت با توجه به قصد خود، تصمیم خود را در مورد طرد یا رد گزینه‌ها بگیرد (Bagheri, 2003).

کاهش گرایي در تفسیر اخلاق در قالب سواد

نخستین نقدی که بر عبارت سواد اخلاقی و رویکرد ناشی از آن می‌توان وارد کرد این است که از دل تحلیل مفهومی، دو مفهوم سواد و اخلاق به ظهور می‌رسد و از زاویه عاملیت انسانی نیز مورد تأیید قرار می‌گیرند. تحلیل مفهومی اخلاق نشان می‌دهد که یکی از محورهای مطرح در بحث‌های اخلاقی، کنش انسانی و مؤلفه‌های زیرساز آن است. از میان این مؤلفه‌ها، تنها مؤلفه‌های شناختی قادر خواهند بود تا در قالب مفهومی سواد، جایی بیابند. بنابراین، دیدگاه‌هایی از جمله عاملیت انسان که برای کنش اخلاقی آدمی، علاوه بر مبادی شناختی، مبادی گرایشی و ارادی را در نظر می‌گیرند، در این تزویج مفهومی، نادیده انگاشته خواهند شد. به سخن دیگر، هنگامی که تعیین می‌شود تا قالب مفهومی نحیف سواد، ظرف اخلاق و مسائل مربوط به آن شود، بسیاری از ابعاد موجود در مفهوم اخلاق از گردونه توجه خارج خواهند شد و دغدغه مرئی نخواهند بود. این نوع نگاه کاهش‌گرایانه باعث طرح یک تصویر کاریکاتوری از اخلاق در مدرسه خواهد شد؛ تصویری که این قابلیت را دارد تا نگاه به ضد خود تبدیل شود.

تعارض‌های مفهومی مفاهیم زیرساز «سواد اخلاقی»

یکی دیگر از نقدهای وارد بر عبارت فنی سواد اخلاقی، عدم تعهد آن به عناصر مفهومی مقوم خویش است. همان‌گونه که در تحلیل مفهومی سواد ملاحظه شد، یکی از مؤلفه‌های ضروری مقوم سواد، مفهوم سطح قابل انتظار و قابلیت مشاهده و اندازه‌گیری آن است. رقابتی بودن مفهوم سواد مانع از آن است تا سطح انتظار در هاله‌ای از ابهام و ذهنیت باقی بماند؛ زیرا معلم ناگزیر باید درباره دستیابی دانش‌آموز به این سطح مورد انتظار قضاوت کند. از سوی دیگر، مفاهیمی مانند حساسیت اخلاقی و تخیل اخلاقی موارد قابل اندازه‌گیری نیستند. در واقع، حساسیت باید در سطح زندگی مشاهده شود و مشاهده آن در موقعیت‌های ساختگی خالی از اعتبار خواهد بود و نشان‌دهنده قابلیت واقعی آن نیست. همچنین، برای امری مانند تخیل اخلاقی که با احساس گره خورده است، نمی‌توان سطح قابل انتظار مشخصی قائل شد. همچنین در بخش فهم چهارچوب‌های نظری اخلاقی، نمی‌توان به راحتی به الگویی تلفیقی اندیشید و تعارض‌های مفهومی و بنیادین میان این چهارچوب‌ها را نادیده گرفت. در واقع، اختلاف این دیدگاه‌ها را نمی‌توان سطحی و قابل چشم‌پوشی تلقی کرد و با نگاهی عمل‌گرایانه به جمع‌بندی آنها پرداخت. در واقع، این تعارض‌ها منتظر اجازه ما نمی‌مانند و در ذهن دانش‌آموز، چالش‌هایی را می‌آفرینند که نیازمند پاسخگویی و رفع و رجوع - و حتی انتخاب یک چهارچوب و به کنار نهادن دیگران - است.

همپوشی مفهومی عناصر زیرساز «سواد اخلاقی»

یکی دیگر از نقدهای وارد بر سواد اخلاقی معطوف به همپوشی‌های مفهومی موجود در آن است. چنانکه، ساگناک اشاره می‌کند حساسیت اخلاقی به دلیل وابستگی به قابلیت اخلاقی، خود، نیازمند تخیل اخلاقی است. لذا، نمی‌توان تخیل اخلاقی را به عنوان مؤلفه‌ای جدا از آن مطرح نمود (Sagnak, 2012). همچنین، مؤلفه توان بازتعریف ارزش‌ها در موقعیت اخلاقی، یک‌بار در حساسیت اخلاقی و بار دیگر در مؤلفه‌های زیرساز استدلال اخلاقی مطرح شده است بدون آنکه مرز مفهومی روشنی آنها را از یکدیگر متمایز سازد. همه این همپوشی‌ها، کفایت مفهومی طرح توآنا را با چالش و تردید مواجه می‌سازد.

تردید در کفایت سواد اخلاقی برای تحقق انسان اخلاقی

پرسش جدی دیگری که پیش روی رویکرد سواد اخلاقی قرار دارد، آن است که این رویکرد تا چه میزان منجر به تحقق انسان اخلاقی خواهد شد؟ شناختی بودن ماهیت سواد اخلاقی و کم‌رنگ بودن گرایش و عدم حضور اراده در آن- به رغم ادعای توآنا مبنی بر دخالت گرایش در مفهوم تخیل اخلاقی- سواد اخلاقی را به سمت یک برنامه آموزش مبانی اخلاق سوق داده و از قابلیت‌های عملی آن کاسته است. البته این نقد می‌تواند با ترکیب برنامه‌های ناشی از سواد اخلاقی با سایر رویکردهای تربیت اخلاقی پاسخ داده و رفع شود.

نتیجه

در مجموع می‌توان گفت، رویکرد سواد اخلاقی تلاش می‌کند تا یک‌بار دیگر اخلاق را به فعالیت‌های مدرسه بازگرداند، اما به نظر می‌رسد، راهبرد اتخاذ شده از طریق آن یعنی تعریف اخلاق در قالب سواد به دلایل متعدد از جمله عدم کفایت مفهومی سواد برای بازنمایی اخلاق به منظومه‌ای منسجم منتج نمی‌شود. لذا، نمی‌تواند در وارد کردن اخلاق به مدرسه موفق باشد. رویکرد سواد اخلاقی در وجه نظری دارای تناقض‌ها و همپوشی‌های مفهومی است و همین امر، طراحی آموزشی بر اساس آن را دشوار می‌سازد. درعین حال، توجه به برخی قابلیت‌های مورد نیاز برای تصمیم‌گیری اخلاقی و تلاش در گره زدن اخلاق به مسائل انسان امروز از جمله یافته‌های مهم رویکرد سواد اخلاقی است که می‌تواند راه‌های جدیدی را بر روی تربیت اخلاقی بگشاید. این رویکرد تلاش کرده است تا در نگاهی کل‌گرایانه به اخلاق آن را فراتر از مؤلفه‌های شناختی تعریف کند و راه را برای پرداخت کل‌گرایانه بدان هموار سازد. توجه به خیال‌ورزی‌های

اخلاقی، دغدغه حساسیت اخلاقی و نیز وزن دهی به ارزش‌های مطرح در موقعیت‌های اخلاقی از جمله نقاط اساسی مورد تأکید در این رویکرد به شمار می‌روند.

به نظر می‌رسد مهم‌ترین دشواری این رویکرد در انتخاب قالب سواد در معنای امروزی آن برای تربیت اخلاقی است. محدود ساختن تربیت اخلاقی به قالب سواد می‌تواند آن را به کلیشه‌ای تهی تبدیل سازد که خالی از عناصر درونی هدایت‌کننده است. یکی از راه‌های برون رفت از این دشواری، کاستن از اهمیت ظاهری آن و آمیخته ساختن فضای مدرسه با ارزش‌های اخلاقی و کنش‌های اخلاقی است. در این حالت، کنش به عنوان مؤلفه مرکزی اخلاق، فرصت ظهور و بروز می‌یابد و می‌تواند مورد ارزیابی‌های چندباره قرار گیرد و سرانجام راه را برای تصمیم و کنش اخلاقی دانش‌آموزان هموار سازد.

References

- Bagheri, K., Sajadieh, N., and Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in philosophy of education*. Tehran: Research center of cultural and social studies. (In Persian).
- Bagheri, K. (2009). Comparative analysis of Islamic schema of action and (post) structuralist anthropology. *Journal of Education*, 98, 36-98. (In Persian).
- Bagheri, K. (2008). *An introduction to philosophy of education of Islamic Republic of Iran: The goals and principles*. Tehran: Scientific Cultural Press. (In Persian).
- Bagheri, K. (2006). *Second look to Islamic education*. Tehran: School Press. (In Persian).
- Bagheri, K. (2003). Nature of religious science. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance Press. (In Persian).
- Sajadieh, N. (2005). Comparative Analysis of human agency in Rorty's neo pragmatist view and Islamic view of action. (M. A Dissertation, Tehran University, 2005). (In Persian).
- Coeckelbergh, M. (2007). Imagination, distributed responsibility and vulnerable technological systems: the case of Snorre A. Retrieved from https://www.academia.edu/1514973/Imagination_distributed_responsibility_and_vulnerable_technological_systems_the_case_of_Snorre_A at 10.12.2013
- Ersoy, N., and Gundogmus, U. N. (2003). The ethical sensitivity in Turkey. *Nursing Ethics*, 10(5), 472-484.
- Herman, B. (2007). *Moral literacy*. London: Harvard University Press.
- Hunt, E. (2008). A vision of powerful learning in the social studies: Building effective citizens. *Social Education*, 72(5), 277-280.
- Johnson, M. (1993). *Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics*. London: University of Chicago Press.
- Peters, R. S. and Hirst, P. (1980). *The logic of education*. Blackwell: London.
- Roohipoor, M., and Rezakhanloo, M. (2013). University entrance examination: One critical challenge for Iranian multi-functional educational institutions, ACE 2013 Proceedings (Asian Conference on Education), 755-763.
- Renner, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational studies*, 45(1), 59-79.

- Sagnak, M. (2012). School management and moral literacy: A conceptual analysis of the model. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1425-1430.
- Shapiro, J. and others (2008). In Thompson, D. C. and Crampton, F. E. (Eds.), UCEA Conference Proceeding for Conventions.
- Tuana, N. (2007). Conceptualization moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364-377.
- Van Leeuwen, N. (2011). Imagination is where the action is. CVIII (2). Retrieved from <http://www.journalofphilosophy.org/articles/108/108-2.htm> at 10.12.2013.
- Walker, L. J. (2002). The model and the measure: An appraisal of the Minnesota Approach to moral development. *Journal of Moral Education*, 31(3), 353-367.
- Weaver, K and Morse, J.M. (2006). Pragmatic utility: Using analytical questions to explore the concept of ethical sensitivity. *Res Theory Nurs Pract*, 20 (3), 191-214.
- Zdenek, B. and Schochor. D. (2007). Moral literacy as school reform: Implications for the classroom. *The Beacon (A publication of the Pennsylvania school study council)*, 3(3), 1-8.