



Vol.17, No. 41, Autumn 2022,

Quarterly

ISSN: 1735-4536

Islamicedu@irhu.ac.ir

Virtue Ethics Anad Moral Education

Mohammad Davoudi (associate professor in research institute Hawzeh and university, mdavoudi@rihu.ac.ir)

Seyed Razi Mousavi (associate professor in university of religions and Denominations,

s_razi2003@yahoo.com)

Saeed Salehian (Ph.D. in philosophy of education, Salehian_saeed@yahoo.com)

ARTICLE INFO

Article History

Received: 2022/4/23

Accepted: 2022/6/11

Key Words:

moral education,

virtue ethics,

Aesthetic experience,

The ethics of the foundation,

Learner-centered education

ABSTRACT

Moral education, as one of the most important elements of an educational system, has a major contribution in the direction of that system. The perspective based on which we choose to face moral issues, makes the educational system in a completely decisive way. Therefore, moral education is not only a specific field of education, but also shows the depth of the education system. In the meantime, virtuous ethics as an alternative to action-oriented moral systems can create a different perspective in our understanding of moral issues and make the foundation of moral education undergo a fundamental transformation. The purpose of this article is to analyze and formulate this role in the macro educational system to determine that quality moral education can be a different framework for the entire educational system. In this article, an attempt is made to first philosophically and theoretically address virtue ethics in relation to the impact on the educational system, and on the other hand, not only a specific aspect of this system should be considered, but the effect of ethics on the entire educational system should be investigated. The article finally ends with the approach that virtuous moral education will establish a different attitude to the field of moral education because many of the foundations of moral education in the formal education system are based on a rule-based and external approach that is allowed to form Internalization deprives educators of moral structures. In virtuous moral education, the goal of moral education will be to pursue moral perfection in various aspects of the life of educators, and not just to do their homework.

تربیت اخلاقی فضیلت‌مند

دکتر محمد داودی (دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه؛ mdavoudi@rihu.ac.ir)

دکتر سید رضی موسوی (دانشیار دانشگاه ادیان و مذاهب؛ s_razi2003@yahoo.com)

سعيد صالحیان (نویسنده مسئول، دکترای فلسفه تعلیم و تربیت؛ Salehian_saeed@yahoo.com)

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۲/۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۲۱

واژگان کلیدی:

تربیت اخلاقی،
فضیلت‌گرایی اخلاقی،
تجربه زیبایی‌شناسانه،
اخلاق فاعل بنیاد،
تربیت یادگیرنده‌محور

چکیده

تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان یک نظام تربیتی، سهمی عمده در جهت‌گیری آن نظام دارد از این لحاظ منطقی که ما بر مبنای آن مواجهه با مسائل اخلاقی را برمی‌گزینیم، به‌صورت کاملاً تعیین‌کننده‌ای نظام تربیتی را برمی‌سازد. از این‌رو تربیت اخلاقی فقط یک زمینه و ساحت تربیتی مشخص و منفک نیست، بلکه به یک معنا، عمق و جوهره‌ی نظام تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد. در این میان اخلاق فضیلت‌گرا به‌عنوان بدیلی برای نظام‌های اخلاقی عمل‌محور، می‌تواند چشم‌انداز متفاوتی را در فهم ما از مسائل اخلاقی رقم زند و بنیاد تربیت اخلاقی را نیز دستخوش تحول بنیادین گرداند. هدف از این مقاله واکاوی و صورت‌بندی این نقش در نظام تربیتی کلان است تا مشخص گردد که تربیت اخلاقی فضیلت‌مند می‌تواند چارچوبی متفاوت برای کلیت نظام تربیتی باشد. در این مقاله تلاش بر این است تا اولاً به‌صورت فلسفی و نظر یک به اخلاق فضیلت در ارتباط با تأثیرگذاری بر نظام تربیتی پرداخته شود و از سوی دیگر تنها جنبه خاصی از این نظام مورد توجه نباشد، بلکه تأثیر اخلاق بر کلیت نظام تربیتی مورد بررسی قرار گیرد. مقاله نهایتاً با این رهیافت به پایان می‌رسد که: تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه در اساس نوعی نگرش متفاوت به ساحت تربیت اخلاقی را رقم خواهد زد، زیرا بسیاری از بنیان‌های تربیت اخلاقی در نظام رسمی تربیتی بر پایه رویکردی قاعده‌مدار و بیرونی استوار شده است که اجازه شکل‌گیری درونی شاکله‌های اخلاقی را از متریان سلب می‌نماید. در تربیت اخلاقی فضیلت‌مند، هدف از تربیت اخلاقی دنبال نمودن کمال اخلاقی در ابعاد مختلف زندگی متریان خواهد بود و نه پرداختن صرف به انجام تکالیف از سوی آنها.

مقدمه

ارتباط میان تعلیم و تربیت و اخلاق چیست و رویکرد و جهت‌گیری ما در مورد اخلاق، چه ضرورت‌ها و ثمراتی برای نظام تعلیم و تربیت به همراه خواهد داشت؟ این سؤال یکی از مهم‌ترین دغدغه‌هایی است که هر بنیان و نظام تربیتی با آن روبه‌روست. این گونه به نظر می‌رسد که یکی از اساسی‌ترین اهتمام‌های هر نظام تربیتی در جوامع مختلف، اهتمام اخلاقی است، به نحوی که در بسیاری از این نظام‌ها، حتی ساحت‌های دیگر تربیتی، نیز در ارتباطی قوییم با تربیت اخلاقی قرار می‌گیرند. حتی اگر جهت‌گیری اصلی این رویکردهای تربیتی را جهت‌گیری اخلاقی بدانیم، سخنی به گزاف نگفته‌ایم. در این مقاله تلاش می‌شود تا سنخ نگاه‌های متفاوت به اخلاق هنجاری و ترابط‌های این رویکردها با تربیت اخلاقی واکاوی شود.

۱. اخلاق عمل محور و اخلاق عامل بنیاد

از این لحاظ که چه جهت‌گیری و رویکردی در فهم مسائل اخلاقی داشته باشیم، نگاه بنیادین ما به تعلیم و تربیت نیز دستخوش تغییر و تحولات اساسی خواهد شد. به عبارت دیگر منظری که ما بر مبنای آن مواجهه با مسائل اخلاقی و حل و فصل معضلات اخلاقی انضمامی را برمی‌گزینیم، به صورت کاملاً تعیین‌کننده‌ای نظام تربیتی را برمی‌سازد. از این روی، منظر و رویکرد تربیت اخلاقی فقط امری مرتبط با برنامه‌ی درسی و یا یک زمینه و ساحت تربیتی مشخص و منفک نیست، بلکه به یک معنا، عمق و جوهره‌ی نظام تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد.

در این زمینه به‌طور کلی می‌توانیم از سه جهت‌گیری اصلی در فلسفه اخلاق صحبت نماییم که ورود هر یک به مبحث تربیت اخلاقی سرشت و سرنوشت نظام تعلیم و تربیت را معین خواهد نمود (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۲۶).

این سه جهت‌گیری اصلی خود در دو زمینه‌ی عمده قابل جمع‌بندی است؛ اخلاق عمل‌محور و اخلاق فاعل‌بنیاد. دو رویکرد عمده‌ی فلسفه‌ی اخلاق مدرن، ذیل عنوان اخلاق عمل‌محورانه قرار خواهد گرفت (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۲۷). اخلاق وظیفه‌گرایانه کانت بر عمل مطابق با قواعد و اصول اخلاقی، با نیت و انگیزه‌ی انجام این وظیفه تأکید دارد.

بنابراین در منظر اخلاقی کانت قواعد اخلاقی صرف‌نظر از پیامدهایشان، به‌عنوان وظیفه‌ی اخلاقی به حساب می‌آیند. شعار اصلی کانت در این زمینه مبتنی بر همین قاعده‌محوری و وظیفه‌گرایی اخلاقی است؛ به گونه‌ای عمل نما که عمل تو همچون قاعده‌ای اخلاقی درآید (هینمن، ۱۳۹۸، ص ۳۴۲).

در برابر این وظیفه‌گرایی اخلاقی که بر ذاتی بودن هر تکلیف و وظیفه‌ی اخلاقی تأکید دارد، پیامدگرایان اخلاقی عمل اخلاقی را در پرتو نتایج و غایات آنها مورد نظر قرار می‌دهند؛ هر عمل اخلاقی تنها در صورتی ارزش اخلاقی دارد که در پرتو همین پیامدها و غایات ملاحظه گردد. بنابراین یک عمل به خودی خود دارای ارزش اخلاقی نمی‌باشد، بلکه بسته به نتایج و غایاتش ارزشمند تلقی خواهد گردید (هینمن، ۱۳۹۸، ص ۳۴۲). البته اینکه این غایت اخلاقی چه باید باشد و این غایت و نتیجه سود فردی است یا سودی که به بیشترین افراد برسد، میان پیامدگرایان تفاوت نظر وجود دارد ولی به هر حال در این نکته که ارزش اخلاقی یک عمل را پیامدها تعیین می‌نمایند، میان غایت‌گرایان اخلاقی همداستانی وجود دارد.

آنچه مورد نظر هر دو طیف پیامدگرایان و وظیفه‌گرایان است، عمل اخلاقی است و از این منظر چندان توجهی به شخصیت عامل اخلاقی نمی‌شود. البته بعضی قرائت‌ها از اخلاق وظیفه‌گرایی و پیامدگرایی تلاش نموده‌اند تا با توجه بیشتر به عامل اخلاقی بعضی از مشخصات اخلاق شخصیت‌محور را نیز وارد فلسفه و نظریه‌ی اخلاقی خویش نمایند. ولی در هر صورت، آنچه وجه مشترک تمامی این نظریات است، تأکید ویژه بر عمل و رویکرد عمل‌محورانه است (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۲۶-۲۸).

در برابر، فضیلت‌گرایی اخلاقی بر عامل اخلاقی توجه و تمرکز دارد نه عمل (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۲۸). جغرافیای بحث فضیلت‌گرایی در اخلاق باید با توجه به رویکردهای بدیل مشخص گردد. پشتوانه این مبحث مقاله‌ای از الیزابت آنسکوم بود که قاعده‌محوری اخلاقی را به سبب اینکه نمی‌تواند بر پشتوانه قویمی استوار باشد مورد انتقاد قرار داد. مطابق با این منظر، از آن روی که دیگر ادیان نقش سنتی خویش را در جهان فرهنگی غرب از دست داده‌اند بنابراین دیگر نمی‌توان

است. این تغییر در اخلاق فضیلت به خصوص می‌تواند تأثیرگذاری عمده‌ی اخلاق در نظام تعلیم و تربیت را عیان نماید. البته این بدان معنا نیست که در چنین اخلاقی از بایدها و نبایدها اثری وجود ندارد. بایدها و نبایدها گزاره‌های هنجاری هستند که بر مبنای امر واقع شکل می‌گیرند. از این روی در اخلاق فضیلت علاوه بر هست‌ها و نیست‌ها، با بایدها و نبایدها نیز مواجهیم.

اما آنچه در اینجا بدان تأکید می‌شود این است که اخلاق فضیلت‌گرا با تمرکز بر خوب یا بد اخلاقی، بر اهمیت پیوند اخلاق با منش و شخصیت عامل اخلاقی تأکید می‌نماید. از این منظر می‌توان میان اخلاق و حقوق مبتنی بر قانون تفاوت نهاد. اخلاق فضیلت‌گرا بیش از آنکه به دنبال قوانین اخلاقی باشد به دنبال منش شخصیتی است، از این‌رو اخلاقیات نمی‌توانند از سنخ قوانین حقوقی باشند. بایدها و نبایدهای اخلاقی از درون شخصیت عامل اخلاقی شکل می‌گیرد و بر مبنای آن است که در موارد و مصادیق خاص، شخصیت فضیلت‌مند حکم به انجام یا عدم انجام فعلی می‌دهد. برخلاف آن، نگاه قانون‌محورانه به اخلاق، بایدها و نبایدها را به امری بیرونی تبدیل می‌نماید که مانند حقوق، ارتباطی با انگیزش‌ها و منش و شخصیت عامل اخلاقی ندارد (زگزبسکی، ۱۳۹۶، ص ۴۰).

رویکرد قانون‌محور به اخلاقیات چندان وقعی به انگیزش‌ها و عواطف و تعهدات شخصیتی و منشی عامل اخلاقی نمی‌گذارد، آنچه برای اخلاق با رویکرد قانون‌مدار و شبه‌حقوقی اهمیت دارد این است که اعمال، با قوانین و قاعده‌های اخلاقی مطابقت داشته باشد و در این میان اموری همچون عواطف و احساسات و باورهای عامل اخلاقی اهمیتی ندارد، در حالی که در رویکرد فضیلت‌گرایانه، کاملاً برعکس، اخلاقیات به باورها و انگیزش‌ها و عواطف و تعهدات عامل اخلاقی وابسته است.

مسئله در اخلاق فضیلت‌محور، قاعده‌ها نیز حضور قابل توجهی خواهند داشت ولی این قاعده‌ها، اموری الزامی از بیرون برای فاعل اخلاقی نخواهند بود، بلکه فاعل اخلاقی با شناسایی موقعیت خاصی که در آن قرار دارد و با توجه به باور و عاطفه و انگیزش متناسبی که نسبت به این موقعیت اخلاقی دارد، (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۴۲-۴۴) به لحاظ درونی برای خود الزامی اخلاقی می‌آفریند که این الزام بر بنیان شخصیت و منش

بر مفهومی از خدا تأکید نمود که پشتوانه‌ی قواعد و دستورات و تکالیف اخلاقی قرار گیرد (خداپرست، ۱۳۹۷، ص ۸۷). از این روی به نوعی بازگشت به اخلاق فضیلت‌مدارانه‌ی یونان باستان مورد توجه قرار گرفت.

علاوه بر این، رویکردهای عمل‌محور از اخلاق، در ارائه‌ی تصویری از زندگی اخلاقی انسان قابلیت انضمامی و همه‌جانبه‌ای نداشتند. تأکید تنها بر عمل نمی‌توانست به خوبی تمامی ابعاد زیست اخلاقی انسانی را تبیین نماید، از این روی اخلاق فضیلت‌گرایی بازگشتی مجدد به زندگی سعادت‌مندانه و اخلاقی فیلسوفان عصر باستانی یونان بود. همان‌گونه که سقراط به دنبال زندگانی‌ای بود که ارزش زیستن را داشته باشد و افلاطون و ارسطو نیز به دنبال زندگی اخلاقی مبتنی بر غایات و کارکردهای ویژه‌ی انسانی بودند، فضیلت‌گرایان اخلاقی نیز بر زیستی اخلاقی مبتنی بر منش عامل اخلاقی تأکید و تمرکز داشتند (باتلی، ۱۳۹۷، ص ۲۹-۳۳).

البته تا بدین جا چنین نگره‌ای به اخلاق فضیلت، آن را در چارچوب شاخه‌ی هنجارین فلسفه‌ی اخلاق جای می‌دهد. این شاخه از فلسفه‌ی اخلاق بر تعیین معیارهای خوب و بد و بایدها و نبایدهای اخلاقی می‌پردازد. اخلاق فضیلت نیز به این شاخه از فلسفه‌ی اخلاق می‌پردازد ولی این تنها محدوده‌ی اخلاق فضیلت نیست، بلکه اخلاق فضیلت حیطه‌ی فرااخلاق را نیز شامل می‌شود. فرااخلاق شاخه‌ای از فلسفه‌ی اخلاق است که به مباحث معرفت‌شناسانه و منطقی و معناشناسانه می‌پردازد (رون روجن، ۱۳۹۹، ص ۲۴-۲۸). در این شاخه از فلسفه‌ی اخلاق به دفاع و قبول و رد هنجارین اخلاقی پرداخته نمی‌شود، بلکه مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی از نظر معرفت‌شناختی و معناشناختی مورد بحث و فحص قرار می‌گیرند. بنابراین رویکرد فضیلت‌محورانه به اخلاق دربرگیرنده‌ی هر دو ساحت فرااخلاق و اخلاق هنجاری خواهد بود (پالمر، ۱۳۸۸، ص ۱۶ و ۱۷).

۲. اخلاق فضیلت‌گرا و ارزش‌ها

یکی از نکاتی که می‌تواند در ارتباط با مسئله‌ی تربیت زیبایی‌شناسانه و هنری قرار گیرد، تمرکز و توجه اخلاق فضیلت‌گرا به مفهوم خوب و بد به جای صرف قواعد و بایدها و نبایدها

همین دلیل در کتب اخلاقی سنتی اسلامی می‌توان با مواردی روبه‌رو بود که فرد فضیلت‌مدار در نحوه‌ی گفتار و کردار خویش منطبق بر سلوک فضیلت‌مندانه عمل می‌نماید، ولی هنوز در وجود او عواطف و یا باورهایی وجود دارد که امکان حضور هر چند حداقلی بعضی از رذایل را فراهم می‌کند و از این روی فرد فضیلت‌مدار باید تلاشی بی‌شائبه برای مقابله با چنین رذایلی نیز انجام دهد.

اخلاق در معنای عمل‌گرایانه، تنها بخش‌هایی از وجود آدمی را در بر خواهد گرفت که سطحی‌ترین و بیرونی‌ترین بخش‌های وجودیش خواهد بود ولی در مقابل اخلاق فضیلت‌محور تلاش گسترده‌ای دارد تا از حدود این نگاه ظاهری بگذرد و دیگر سطوح شخصیتی انسان را مدنظر قرار دهد. بنابراین مطابق با این رویکرد، باورها، عواطف و احساسات، انگیزش‌ها و خواسته‌ها و نیازهای انسان نیز می‌توانند اخلاقی یا غیراخلاقی باشند.

۴. معرفت‌شناسی و فضایل فکری

حتی ساحت‌هایی که به‌طور مستقیم بروز کرداری و گفتاری ندارند و جلوه‌های بیرونی نمی‌یابند نیز در حیطه‌ی اخلاقیات ما جای می‌گیرند و عنوان خوب یا بد/ صواب یا خطا به آنها تعلق می‌یابد. ما علاوه بر کردار و گفتار خویش، در مورد نوع نگرش و باورمان به خدا، جهان و خودمان نیز مسئولیت اخلاقی خواهیم داشت. در نتیجه، برگزیدن عقاید سرسری و ناصواب و یا ظفره رفتن از تحقیق و جستجوی عقاید درست و یا پذیرش عقیده‌ای براساس هوس‌ها و مواضع منفعت‌طلبانه‌مان برای ما مسئولیت اخلاقی خواهد داشت؛ زیرا باورها و نگرش‌هایمان تنها برای ما بعد نظری صرف نخواهند داشت، بلکه این باورها و نگرش‌ها بنیاد شخصیت و منش اخلاقی ما را شکل خواهند داد. از این روی به همان نحو که در برابر اعمال و کردار ظاهری‌مان مسئولیت داریم، در برابر باورها و نگرش‌هایمان نیز اخلاقاً مسئولیم (زکزیسکی، ۱۳۹۶، ص ۲۳).

اینکه کسانی باورها را از ساحت ارادی انسان خارج می‌دانند ناشی از تعریف غلط و محدودی است که از گستره‌ی اراده‌ی آدمی ارائه می‌دهند. زیرا در چنین تعریفی، اراده، تنها به معنای انتخاب مستقیم می‌باشد. مطابق این تعریف چیزی ارادی است

اخلاقی او شکل می‌گیرد (مرداک، ۱۳۸۷، ص ۴۴ و ۴۵) و از این رو خود فضیلت‌مند او سامان اراده و عمل چنین فاعلی را بر عمل منطبق با فضایل درونی او الزام می‌نماید. بنابراین در رویکرد اخلاق فضیلت‌محور نیز ما با بایدها و نبایدها روبه‌رو هستیم، ولی این بایدها و نبایدها از درون عامل اخلاقی و متناسب با کلیت ساختار وجود او شکل می‌گیرند.

۳. فضیلت‌گرایی و صفات شخصی و درونی

یکی دیگر از تفاوت‌های میان اخلاق فضیلت‌گرا و اخلاق عمل و قاعده‌محور، در تلاش بر صفات و ویژگی‌های شخصی‌تر است که در اخلاق عمل‌محور و قاعده‌گرای دوران مدرن چندان به این ویژگی‌ها توجه نمی‌شود. برای مثال عشق و دوستی و محبت در اخلاق مبتنی بر عمل جای چندان نخواهد داشت؛ زیرا آنچه در این رویکرد دارای اهمیت است، توجه به خود عمل است که مطابق با قواعد و قوانین غیرشخصی شده انجام گیرد، ولی اخلاق تنها با عمل سروکار ندارد، بلکه ویژگی‌های خاصی همچون محبت و عشق نیز سازنده‌ی شخصیت و منش اخلاقی است (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۲۸ و ۲۹). نحوه‌ی مواجهه با دیگران یکی از مهم‌ترین ساحت‌هایی است که منش اخلاقی فرد را می‌سازد و این ارتباط با دیگران تنها بر پایه‌ی عمل و قاعده‌ی اخلاقی نخواهد بود، مفاهیمی مانند همدلی و غمخواری و دغدغه‌ی مسئولانه بیش از آنکه بتوانند در عمل خود را نشان دهند ویژگی منشی و شخصیتی عاملان اخلاقی خواهد بود.

همان‌گونه که در جانب رذایل اخلاقی نیز می‌توانیم به صفات و ویژگی‌هایی همچون بزدلی و ریاکاری و حسادت اشاره نماییم. هرچند این ویژگی‌ها در مرحله‌ای باشند که بروز بیرونی نمی‌یابند، ولی به خودی خود رذایل اخلاقی خواهند بود که فرد را از دستیابی به مراحل بالاتر فضیلت محروم خواهند نمود. به عبارت دیگر هر چند این صفات و ویژگی‌ها به صورت بیرونی بروز نکنند و فرد تلاش کند تا با بهره‌گرفتن از زندگی اسوه‌های اخلاقی، در هنگام عمل برخلاف آنها عمل نماید، ولی همین که این صفات و ویژگی‌ها هنوز در بخش‌ها و ساحت‌های پنهان‌تر شخصیتی او حضور دارند، فاعل اخلاقی را از زندگی فضیلت‌مندانه، به معنای واقعی و اصیل کلمه دور می‌سازند. به

داشته باشد، بلکه همان گونه که وثاقت‌گرایان معرفتی می‌گویند؛ اگر براساس روندهای اعتمادپذیر به باوری دست یافته باشد، هر چند برای آن باور شواهد و ادله‌ی کافی نداشته باشد، این باور می‌تواند به درستی یکی از معرفت‌های او تلقی گردد. برون‌گرایان به دنبال تولید باورهای صادق‌تر بودند و از این‌رو با معیار وظیفه‌گرایانه‌ی درون‌گرایان مخالفت کردند و آن را برای کسب معرفت، بسیار سخت‌گیرانه می‌دانند. بنابراین هر دوی درون‌گرایان و برون‌گرایان بر عمل معرفتی تأکید دارند (خدایپرست، ۱۳۹۷، ص ۹۹ و ۱۰۰).

در برابر این دو موضع، فضیلت‌گرایی معرفتی بر عامل‌شناسا تمرکز می‌کند. همان گونه که در بحث اخلاق فضیلت‌گذشت، صرف عمل به خودی خود در اخلاق فضیلت‌محور دارای اهمیت نیست، بلکه عملی مهم است که از فاعل فضیلت‌مند سر بزند. در مورد فضیلت فکری نیز امر بر همین منوال است. صرف دست یافتن به صدق، اهمیت چندانی ندارد. می‌توان ماشینی را تصور کرد که به نحوه‌ای طراحی شده که بیشترین صدق ممکن را تولید می‌نماید؛ ولی چنین ماشین و مکانیزمی ارزش فضیلت‌مندانه‌ای نخواهد داشت. از آن روی آنچه اهمیت دارد این است که فاعل معرفتی فضیلت‌مندانه در جستجوی صدق باشد (خدایپرست، ۱۳۹۷، ص ۱۰۶ و ۱۰۷).

بنابراین می‌توان با توجه به این گفته دریافت که فضایل فکری و ذهنی نیز همچون فضایل اخلاقی بیش از آنکه بر عمل معرفتی تأکید داشته باشند بر شخصیت و منش فاعل شناختی تمرکز و تکیه دارند و حتی مشخص می‌شود که صرف دست یافتن به صدق معرفتی نمی‌تواند به خودی خود دارای اهمیت باشد، بلکه دستیابی به صدق معرفتی باید با انگیزش‌ها و تلاش‌های فاعل معرفتی بر مبنای این انگیزش‌ها همراه باشد و از این روی شخصیت و انگیزش فاعل معرفتی در تعریف عمل متضمن فضیلت فکری، نقش اساسی‌ای خواهد داشت.

یکی دیگر از نکاتی که رویکرد فضیلت فکری را از نگاه قاعده‌محور و عمل‌گرا به معرفت متمایز می‌نماید، تأکید است که در فضایل فکری بر مفهوم حکمت صورت می‌گیرد. در رویکرد قاعده‌محور و عمل‌گرا به معرفت از آنجایی که ما تنها با عمل معرفتی سروکار داریم بنابراین جایی برای طرح مباحث

که فاعل انسانی بتواند آن را مستقیماً برگزیند. در نتیجه در چنین دیدگاهی جایی برای ارادی بودن باورها باز نخواهد شد؛ زیرا باورها نتیجه انتخاب و گزینش مستقیم ما نیست. هنگامی که شرایط یک باور فراهم آید فرد به آن باور خواهد آورد، بدون اینکه این باور نمودن در زمره‌ی اعمال اختیاری و ارادی او قرار گیرند. ولی البته این تلقی‌ای محدود از معنای اراده‌ی انسان است؛ زیرا ما این توانایی را داریم که در مورد مبادی باور خویش تغییر و تحول ایجاد نماییم و یا اینکه باورهای خویش را عامدانه و با اراده‌ی خویش در معرض نقد قرار دهیم و آنها را در مسیری متفاوت پیروانیم (خدایپرست، ۱۳۹۷، ص ۹۲-۹۵).

شکل‌گیری باورها در منظومه‌ای قرار می‌گیرد که به‌طور مسلم، اراده‌ی انسان در آن جاری است زیرا همان گونه که آمد اراده، تنها به معنای برگزیدن مستقیم چیزی نیست تا این ادعا مطرح شود که هنگامی که همه‌ی شرایط یک باور فراهم آمد از انتخاب آن گریز و گزیری نیست، بلکه مفهوم وسیع‌تر اراده فرایندی را در برمی‌گیرد که به باور مذکور می‌انجامد و اگر این باور در مرحله‌ی نهایی این فرایند در اختیار مستقیم فرد نیست ولی این روند به‌طور کلی از دایره‌ی شمول ارادی او خارج نخواهد بود و از این روی می‌توان باورها را نیز ذیل اخلاقیات قرار داد.

همان گونه که در فضایل اخلاقی برخلاف آنچه وظیفه‌گرایان یا پیامدگرایان اخلاقی مطرح می‌کنند، تنها فعل اخلاقی اهمیت ندارد، بلکه فعلی اهمیت دارد که از فاعل فضیلت‌مند سر بزند، در مورد فضایل فکری نیز امر به همین گونه خواهد بود. همسان با وظیفه‌گرایان و پیامدگرایان اخلاقی در مبحث معرفت نیز با درون‌گرایان و برون‌گرایان معرفتی روبه‌رو خواهیم بود. به همان نحو که وظیفه‌گرایان اخلاقی بر اهمیت قواعد و وظایف اخلاقی تأکید می‌نمایند، درون‌گرایان شناختی نیز بر طرح وظیفه برای باور تأکید می‌نمایند. به عبارت دیگر درون‌گرایان معتقدند که ما در برابر باورهای خود وظیفه‌مند و مسئولیم و تنها باید باورهایی به معرفت تبدیل می‌شوند که توجیه و دلیل مکفی برایشان داشته باشیم؛ دلایل و شواهدی که بتوانیم ارائه دهیم. مسلماً چنین منظری به اخلاق باور متکی بر ارادی دانستن باورهای انسانی است. در برابر برون‌گرایان بر این عقیده‌اند که لازم نیست تا فاعل معرفتی به همه‌ی شواهد و موجهات خویش دسترسی آگاهانه

پیچیده از ساحت ارادی انسان خارج نیست (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۴۷).

به‌طور مثال مبحث سلیقه که با احساس علاقمندی به چیزی سروکار دارد در فرایندی قرار دارد که از اراده و اختیار آدمی بیرون نیست. اگر به‌عنوان مثال سلیقه‌ی هنری را مطرح نمایم، فرد نمی‌تواند با این استدلال که سلیقه‌ی من در امور هنری در همین حد است از خود سلب اختیار نماید، بلکه فرد می‌تواند با تغییر در نحوه‌ی نگرش، و نقد و بررسی آن سلیقه و علاقمندی هنری خویش، و همچنین نظریات متفاوت، در سلايق و علايق هنري خویش دادن و شنیدن نظریات متفاوت، در سلايق و علايق هنري خویش نیز تغییر و تحول ایجاد نماید. از این روی تفاوتی میان ساحت عواطف و ساحت گفتار و کردار در تحت شمول قرار گرفتن برای اخلاق نخواهد بود.

۶. اخلاق فضیلت و نقش هنر و تجربیات زیبایی‌شناسانه

هنر و تجربیات زیبایی‌شناسانه به ما کمک خواهند کرد تا هم در زمینه‌ی باورها و هم در زمینه‌ی احساسات و عواطف، اخلاقی‌تر عمل نمایم. سرّ این نقش و مدد‌رسانی هنر به اخلاقیات در این است که هنرها و تجربیات زیبایی‌شناسانه سبب می‌شوند تا فهم عمیق‌تر و همه‌جانبه‌تری از واقعیت بیابیم و در لمس واقعیت نهایی موفق‌تر عمل کنیم. این از آن روی است که هنرها و تجربیات زیبایی‌شناسانه‌ی برخاسته از آنها مخاطبان را از محدودیت‌ها و زوایای دید یک‌سویه رها می‌کند و به آنها اجازه می‌دهند تا با بهره‌گیری از تخیل خویش جهان و دیگر انسان‌ها را در ابعاد و جهاتی تازه و متفاوت تجربه کنند و بفهمند. هنرها به مخاطبان‌شان این امکان را می‌دهند که از زاویه و محدوده‌ی بسته خویش رهایی یابند و ضعف و نقصان شناختی و ادراکی خویش را بیابند. می‌توان در این جا به نظر یکی از مهم‌ترین تأثیرگذارترین فیلسوفان فضیلت‌گرای اخلاق معاصر، آیریس مرداک، در ارتباط با نقش مؤثر خیال و تخیل در زمینه اخلاقیات استناد نمود که:

مرداک میان وهم یا توهم و خیال یا تخیل فرقی فارق می‌گذارد و اولی را بسیار منفی و ویران‌گر ارزیابی می‌کند و می‌گوید: "دشمن بزرگ استکمال اخلاقی (و نیز هنری) توهم

عمیق‌تری چون حکمت باقی نخواهد ماند. ولی مشخصاً معرفت با حکمت تفاوت دارد (زگزبسکی، ۱۳۹۶، ص ۵۰ و ۵۱). دانستن هر امر ساده‌ای را می‌توان معرفت دانست ولی حکمت "ارزشی معرفت‌شناختی است که دشوار می‌توان وجه شخصی‌اش را از آن گرفت. حکمت، کل تجربه و فهم آدمی، حتی امیال و ارزش‌های او را وحدت می‌بخشد. حکمت امری است که برخلاف معرفت، امکان سوءاستفاده از آن وجود ندارد. می‌توان فرض کرد که فرد صاحب معرفت باشد و از آن سوء استفاده کند اما حکمت ارزشی معرفتی-اخلاقی است که یکی از مقوماتش ناممکن بودن سوء استفاده از آن است. به نظر می‌رسد رویکرد باوربنیاد و گزاره‌بنیاد به معرفت‌شناسی عامل اصلی بی‌اعتنایی به این مفهوم کهن فلسفی است در حالی که نظریه‌ی فضیلت، حکمت را در موقعیت معرفتی والاتری جای می‌دهد، به گونه‌ای که می‌تواند رفع‌کننده‌ی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی و معرفتی شخصی و غیرشخصی باشد" (خدایپرست، ۱۳۹۷، ص ۹۰).

۵. اخلاق فضیلت و ساحت عواطف و احساسات

همین بحث را در مورد عواطف و احساسات نیز می‌توان مطرح نمود. احساسات و عواطف نیز در ساحت درونی و ذهنی (بنا به تعریف فلسفه‌ی ذهن، همه‌ی ساحت دورنی انسان را می‌توان تحت عنوان ذهن نامید (مسلمین، ۱۳۸۸، ص ۱۹)). قرار می‌گیرند ولی این به معنای آن نیست که باید آنها را از دایره‌ی شمول اخلاق خارج دانست (خدایپرست، ۱۳۹۷، ص ۱۲۶). این بحث دوباره به همان معنای ارادی بودن یا نبودن عواطف و احساسات برمی‌گردد. اگر مبنا را در مورد عواطف بر غیرارادی بودن بگذاریم، نمی‌توانیم آنها را تحت شمول اخلاقیات قرار دهیم. ولی با توجه به نگاه فضیلت‌محورانه، عواطف و احساسات نیز تحت شمول اراده‌ی آدمی قرار می‌گیرد. عواطف نیز همچون باورها اگرچه به صورت مستقیم در اختیار و گزینش انسان نیست، اما از شمول اراده‌ی غیرمستقیم ما خارج نمی‌باشد. همانگونه که در مورد باورها گفته آمد، عواطف و احساسات نیز اگرچه خود را بر ما تحمیل می‌کنند و به‌طور کلی در دایره‌ی گزینش ما قرار نمی‌گیرند ولی به هر صورت آنها نیز همچون باورها، در فرایندی قرار دارند که در نهایت به احساس یا عاطفه‌ای خاص می‌انجامد. این فرایند

شخصی است" و دومی را بسیار مثبت و سازنده می‌داند و برای آن در علم، فلسفه، هنر، دین و اخلاق نقش خلاقانه و مهمی قائل است. به نظر مرداک، درست برخلاف توهم که آدمی را از واقعیت‌ها دور می‌کند، تخیل ما را به واقعیت‌ها نزدیک می‌کند. "ما از تخیل خود، نه برای گریختن از جهان که برای پیوستن به آن بهره می‌جوییم". از این رو، توسعه‌ی دامنه‌ی تخیل را با توسعه‌ی دامنه‌ی بینش و تقویت قوه‌ی تمییز ملازم می‌داند و تأکید می‌کند که باید تفکیکی کرد میان توهم خودبینانه‌ی ناشی از فریب‌خوردگی و تخیل به مثابه‌ی قوه‌ی تعالی ("مرداک، ۱۳۸۷، به نقل از مقدمه‌ی مصطفی ملکیان، ص ۳۱ و ۳۲).

هنر و تجربیات زیبایی‌شناسانه می‌توانند ما را در یافتن و غنا بخشیدن به صفاتی شخصی و درونی همچون محبت، عشق، همدلی و غمخواری و دغدغه‌ی مسئولانه داشتن نسبت به دیگری یاری رسانند. این ویژگی‌ها بیشتر از اینکه از سنخ عمل و قواعد مربوط به آن باشند از سنخ صفاتی شخصی‌اند که تنها با تمرکز بر فاعل اخلاقی به جای فعل اخلاقی معنای اصلی خویش را می‌یابند. این ویژگی‌ها مستقیماً در ارتباط با نحوه‌ی زیستن فاعل اخلاقی جایگاه خود را پیدا می‌کنند. از این روی برای فضیلت‌مندانه زیستن به پروراندن چنین صفاتی نیازمندیم. هنرها می‌توانند در این زمینه ما را یاری نمایند، زیرا این فرصت را به مخاطبان‌شان می‌دهند تا جهان را از چشم‌انداز "دیگری" تجربه نمایند و در دغدغه‌ها و محدودیت‌ها و نحوه‌ی زیست او مشارکت جدی و انضمامی‌تری داشته باشند. این امر سبب می‌شود تا خودمحوری و یکه‌تازی "من" تا حدود قابل توجهی کم‌رنگ گردد و زمینه برای فهم حضور دیگری مهیاتر شود. به عبارت دیگر آثار هنری و تجربیات زیبایی‌شناسانه در اینجا به مدد فرد فضیلت‌مند می‌آیند تا او شناخت و فهم بهتر و انضمامی‌تری از موقعیت و زیست جهان دیگری بیابد و از این طریق بتواند به مواجهه‌ی همدلانه و غمخوارانه‌تری با او دست یابد.

همچنین بیان شد که اخلاق فضیلت با تمامی ساحت‌های ذهنی و بیرونی انسان سروکار دارد و تمامی این ساحت‌ها تحت شمول اخلاق قرار می‌دهد. از این روی هنر و تجربیات زیبایی‌شناسانه تأثیری جدی و غیرقابل جایگزین در زمینه‌ی پرداخت اخلاقی به این ساحت‌ها خواهند داشت. به‌عنوان نمونه

هنر و تجربیات زیبایی‌شناسانه در فرایند شکل‌گیری باورها مؤثر خواهند بود. ما می‌توانیم با استفاده از هنر، پرتوی بیاندازیم بر ساحت نگرش‌ها و باورهای خویش و از این طریق آنها را مجدداً بررسی و نقد نماییم. زیرا بسیاری از باورهای ما در فضای تجربه‌ی زیسته‌ی ما شکل گرفته‌اند و با روبه‌رو شدن با سایر تجربه‌های زیسته این امکان برای ما فراهم می‌آید تا باورهای خود را از منظرهایی متفاوت بنگریم و از این طریق زمینه را برای بازخوانی انتقادی آنها و در نتیجه تغییر آنها مهیا نماییم. در حقیقت هنرها و تجربیات زیبایی‌شناسانه این امکان را به مخاطبان‌شان می‌دهند که تا حدی زمینه‌ی مشارکت در تجربه زیسته‌ی دیگران را نیز تجربه نمایند و بدین وسیله از دایره‌ی تنگ و محدود زیست خویش فراتر روند. این امکان تجربه‌گری تازه، زمینه را برای خوانش مجدد باورها و نگرش‌های فرد فراهم می‌سازد.

همچنان که باید به این نکته توجه داشت که باورها و نگرش‌ها، محصول یک فرایند صرفاً انتزاعی نیستند، بلکه در تحلیل آخر با ساحت‌های وجودی و شخصیتی دیگرمان درهم‌تنیده‌اند. از این روی نمی‌توان ساحتی کاملاً مجزا به‌عنوان ساحت باورها و نگرش‌ها را مطرح نمود که به صورت اساساً انتزاعی از دیگر ساحت‌های شخصیتی منفک باشد، بلکه تمامی این ساحت‌ها به نحوی پیچیده با یکدیگر در ارتباطند. احساسات و عواطف و گفتار و کردار ما همان گونه که از باورهای ما نقش می‌پذیرند، بر آن تأثیر نیز می‌گذارند (زگزبسکی، ۱۳۹۶، ص ۵۱ و ۵۲). بنابراین با آگاهانه‌تر شدن مواجهه‌ی ما نسبت به شخصیت و ساحت‌ها و ابعاد آن، باورهای ما نیز به صورت ملموس‌تر و واضح‌تری در دسترس آگاهی و نگاه نقادانه‌ی ما قرار می‌گیرند.

با توجه به نکته‌ی اخیر، هنر از این جهت نیز اهمیت می‌یابد که به پالایش احساسات و عواطف ما یاری می‌رساند. با بهره‌بردن از هنر و تجربیات زیبایی‌شناسانه، این فرصت را می‌یابیم تا عواطف و هیجان‌اتمان را مورد کندوکاو قرار دهیم و به حالات احساسی خویش آگاه‌تر شویم. از این روی چه بسا احساسات و عواطفی که در بدو امر چندان مورد توجه و امعان نظر ما نیست، ولی در اثر مواجهه با آثار هنری می‌توانیم به وضوح، کیفیت و نحوه‌ی رخداد احساسات و عواطف خویش را شناسایی نماییم.

قاعده‌محور و قانون‌زده دارد. وجود تفکر اخلاقی‌ای که پشت نمره‌های انضباطی قرار دارد و اتفاقاً تأثیر شگرف و غیرقابل چشم پوشی‌ای بر سرشت و هویت اخلاقی دانش‌آموزان در زمان حال یا آینده دارد، نشان دهنده‌ی این نکته است که شاکله‌ای صوری از اخلاق وجود دارد که بیش از اینکه مرهون شخصیت اخلاقی متریبان به صورت درونی باشد، بر آنها همچون موجودیتی بیرونی تحمیل می‌گردد و در نتیجه به جای اینکه هویت و جهت‌گیری اخلاقی عاملان اخلاقی را به صورت درون‌بود و شخصیتی ترسیم نماید و به آنها اجازه دهد تا نظام اخلاقی متناسب درونی خویش را سامان دهند، آنها را در یک سلسله مراتب قانونی شده تحت نظارت دائمی خود قرار می‌دهد و از این طریق به هویت آنها آن‌گونه که خود می‌خواهد شکل می‌بخشد. از همین نکته می‌توان پی به ویژگی دوم تربیت اخلاقی فضیلت‌محور برد.

۲-۷. تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه رویکردی درون‌محور دارد و نه برون‌محورانه. به عبارت دیگر همان‌گونه که در مطالب بالا مطرح گردید، چارچوب نظام ارزشی، جهت‌گیری از درون به برون دارد و نه بالعکس. به این معنا که قرار نیست قواعد و سازوکارهای موجود در نظام آموزش هویت اخلاقی عاملان اخلاقی را شکل دهد، بلکه روند به‌طور کامل به صورت معکوس درمی‌آید و این عاملان اخلاقی هستند که براساس و محوریت شخصیت اخلاقی فضیلت‌مدار خویش به قواعد اخلاقی دست می‌یابند.

به سخن دیگر این ویژگی ثانویه تربیت فضیلت‌گرا در ادامه و برخاسته از ویژگی اول خواهد بود؛ زیرا در چنین رویکردی به تربیت اخلاقی، دیگر هدف نظام آموزشی این نخواهد بود که افرادی را تربیت نماید و بپروراند که تعداد مشخصی از قواعد را آموخته‌اند و به آنها خو گرفته‌اند و در نتیجه آنها را در فرایند اجتماعی شدن، درونی نموده‌اند، بلکه روندی که نظام تعلیم و تربیت فضیلت‌محور در راستای پرورش اخلاقی افراد و متریبان انجام می‌دهد این است که بر شکل‌گیری بنیادین شخصیت‌های اخلاقی و فضیلت‌مندی تأکید می‌کند که با توجه به این خصوصیت درونی‌شان، در موارد و موقعیت‌های اخلاقی متعدد و گاه حتی متناقض، براساس هویت و شاکله‌ی شخصیتی خود عمل می‌کنند.

همین شفاف و واضح شدن احساسات ما و مواجهه‌ی آگاهانه‌تر ما با آنها سبب می‌شود که این عواطف از عمق ناخودآگاهی ما به در آیند و به همین جهت امکان پالایش آنها فراهم گردد.

۷. تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه

حال با توجه به نکات مطرح شده در بالا در ارتباط با تربیت اخلاق فضیلت‌محور می‌توان سیمایی کلی از تعلیم و تربیتی که بر این اساس شکل می‌گیرد به دست آورد:

۱-۷. تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه سمت و سوی شخصیت‌محور دارد و نه عمل‌محورانه. این نکته به این معناست که هم و غم تربیت اخلاقی فضیلت‌محور براساس قواعد رفتاری مشخص سامان نمی‌گیرد، بلکه هدف از چنین تربیتی این است که بر ابعاد گوناگون و پیچیده‌ی شخصیت عاملان اخلاقی در فرایند و چارچوب عمل تعلیم و تربیت تأکید نماید.

فرق فارق این چنین تربیت اخلاقی‌ای با بسیاری از نظام‌های اخلاقی تعلیم و تربیت موجود که براساس قواعد رفتاری هنجارین عمل می‌نمایند این است که معیار اخلاقی بودن و نبودن عاملان در چنین رویکردی دیگر مطابقت صرف با قواعد از پیش تعیین‌شده نخواهد بود. عاملان اخلاقی در چنین تربیتی، چه مربیان و چه متریبان، هر یک به استقلال وجودی و شخصیتی‌ای که دارند، نظام اخلاقی خود را خواهند داشت. در حقیقت در این رویکرد به تعلیم و تربیت آنچه اخلاقی بودن یا نبودن آنها را رقم خواهد زد منش فردی و شخصیتی آنهاست که خود را به صورت محدود در اعمال و رفتارهای عاملان اخلاقی مشخص خواهد نمود. ولی باید به این نکته توجه مبرم داشت که این عیان شدن اعمال تنها بخش کوچکی از ساحت اخلاقی فرد را دربرخواهد گرفت و نه تمامی آن را. زیرا ساحت اخلاق، بخش‌های متعدد وجود فرد را دربر می‌گیرد؛ از ساحت جوانحی و جوارحی تا خصوصی و عمومی و نه فقط ابعاد رفتار و گفتار بیرونی شخص را (مرداک، ۱۳۸۷، مقدمه ملکیان، ص ۴۰).

به‌طور مثال می‌توان از معیار ارزش‌دوری‌ای همچون نمره انضباط یا واژه‌های مترادف آن در کارنامه‌ها و یا کارنامه‌های دانش‌آموزان نام برد که در حقیقت به صورت واضح نشان‌دهنده‌ی جهت‌گیری مفرط نظام تعلیم و تربیت ما به سوی رهیافت‌های

اخلاقی به صورتی انضمامی، خود شکل دهنده‌ی منش و شخصیت اخلاقی خویش است و اگر در ساحت عمل اخلاقی به قوانینی متوسل می‌شود، قوانینی خواهد بود که برای او کاملاً دارای معناست زیرا با توجه به منش و شخصیت فضیلت‌محور خویش، آنها را به صورتی درونی یافته است و بر مبنای این خود درونی است که آنها را صورت‌بندی نموده است نه مبتنی بر یکسری از قواعد انتزاعی که شاید چه بسا برای او فاقد هر معنای مشخصی باشند و تنها از آن روی که از سوی نظام تربیتی بر اهمیت و تأثیرگذاری آنها تأکید شده است آنها را به صورتی صوری به کارگیرد.

به سخن دیگر این قواعد اخلاقی در پرورش فضیلت‌مندانه تنها تا جایی کارایی دارند که از منطق اخلاقی درونی شخصیت فضیلت‌مند برخاسته باشند، از این روی تربیت اخلاقی فضیلت‌محور هم بیش از قواعد اخلاقی است هم به یک معنا کمتر از آنها. از یک سوی چنین تربیتی بیش از قواعد و اصول مشخص اخلاقی است زیرا خصلتی منشی دارد و تنها بخشی از شخصیت متربی را دربر نمی‌گیرد و از کلیت شخصیت فضیلت‌مندانه و اخلاقی خود متربی به دست می‌آیند و از سوی دیگر کم از اصول اخلاقی متعارف است؛ به این دلیل که برای شکل گرفتن فضیلت اخلاقی در شخصیت متربی نیازی به مطابقت تام و تمام او با قوانین اخلاقی به رسمیت شناخته شده نیست و به این معنا نیست که کسانی که به هر وجهی خود را مطابق کامل اصول اخلاقی متعین و انتزاعی می‌گردانند، شخصیت‌های فضیلت‌مندی قلمداد گردند. از این روی شخصیت فضیلت‌مند اخلاقی در چنین رویکردی به صورتی ویژه فردیت مخصوص اخلاقی خویش را دارا می‌باشد و بر منهج خاص فضیلت درونی خویش می‌زید هر چند در بعضی از امور شبیه دیگر انسان‌های صاحب فضیلت عمل نماید.

۷-۵. تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه فرایندی است نه برآیندی. برخلاف وضعیت‌های تربیتی مبتنی بر قواعد، تربیت فضیلت‌مندانه همواره امری سیال است و مبتنی بر مسیری پر پیچ‌وخم و نه مستقیم است. از آنجا که این تربیت خصلتی منشی دارد بنابراین متربیان را مدد می‌رساند تا به صورتی دورنی این طریق شخصی را بسیمایند و اخلاقیات خویش را معنا دار سازند.

۷-۳. تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا تمامی ابعاد وجودی فرد را مدنظر قرار می‌دهد و نه تنها ساحت‌های ظاهری گفتار و کردار را. برخلاف وضعیت تعلیم و تربیتی موجود که به ساحت باورها و شیوه‌ی اخلاقی شکل‌گیری باورها براساس فضایل فکری و نیز ساحت پرورش و باروری عواطف و اراده‌ها و خواست‌ها توجهی ندارد و اگر هم توجهی نشان می‌دهد تنها بر جلوه‌گر شدن آنها در عمل و کردار و گفتار افراد است و نه به اخلاقی بودن شکل‌گیری این سه ساحت (باورها و عواطف و خواست‌ها)، تربیت فضیلت‌محور هر یک از این پنج ساحت وجودی را به خودی خود دارای ارزش اخلاقی می‌داند و از آنجا که داعیه‌ی یکپارچگی و کلیت‌بخشی اخلاقی دارد، هر کدام را در منش فضیلت‌محور افراد با یکدیگر هم‌راستا و هم‌پوشان می‌خواهد.

همین نکته را در مورد شکل‌گیری عواطف و خواست‌ها و آرزوها نیز می‌توان مطرح کرد. اخلاق تربیتی فضیلت‌محور برخلاف رویکرد فعلی، بر مسئولیت هرچه مشخص افراد و عاملان اخلاقی در قبل عواطف و خواست‌ها و آرزوهای آنها تأکید دارد و از این رو بر پرورش و جهت‌یابی پویای آنها به صورتی فضیلت‌مدار، اهمیت خاصی قائل می‌شود، نه اینکه همچون نظام تربیت اخلاقی رسمی موجود آنها را به صورت جنگلی مشتت و سرگردان در روح و روان متربیان رها نماید و در عین حال تنها به جنبه‌های ظاهری کردار و گفتار فرد تأکید نماید. با بررسی برنامه‌های درسی نظام فعلی به‌خصوص در سطوح ابتدایی که در شکل‌گیری اخلاقی متربیان اهمیت کاملاً به سزایی دارد متوجه می‌شویم که نظام رسمی تربیتی ما به‌طور کلی از پرورش وجهی عاطفی و احساسی و نیز ساحت اراده و خواست آنها غفلتی بنیادین و مبنایی دارد و اگر هم در مواردی بتوان چنین توجهی را یافت بیشتر جنبه‌ی دستوری دارد تا تربیتی.

۷-۴. تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه انضمامی و مبتنی بر تجربه‌ی زیسته عاملان اخلاقی است نه مبتنی بر قواعد مشخص انتزاعی. همان‌گونه که در مطالب بالا آمد تربیت مبتنی بر اخلاق فضیلت‌گرایانه با شخصیت درونی فرد در ارتباط است و در نتیجه قواعدی نیز که از آن به دست می‌آید بر محوریت زیست اخلاقی فرد به دست می‌آید. این زیست و منش اخلاقی است که از درون آن قواعد اخلاقی بیرون می‌تراود. بنابراین از این جهت عامل

و منحصر به فرد و ویژه‌ی پیش آمده چگونه سلوکی اخلاقی‌ای را در پیش بگیرند. در نتیجه آموزش اصول اخلاقی به دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس و دیگر نهادهای آموزشی در تقابل با تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا قرار دارد.

۷-۷. تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه، پرورش آزادگی اخلاقی در متریان است. در مورد این ویژگی باید گفت که تلاش چنین تعلیم و تربیتی بر پرورش متریان و دانش‌آموزانی است که هم نسبت به تلاش برای فهم و درک واقع‌بینانه‌ی خویش از جهان تعهدی اخلاقی دارند و هم نسبت به شکل‌گیری ساحت عواطف و خواست‌های و آرزوهای خود و هم البته نسبت به کردار و گفتار خویش که در ارتباطی قویم و پویا با ساحت‌های باورها و عواطف و آرزوهاست. از این روی ویژگی بارز چنین شخصیت اخلاقی‌ای، آزادگی خواهد بود.

آزادگی در ساحت فهم‌ها و عقاید و اندیشه‌ها به این خواهد بود که متریبانی پرورش یابند که نسبت به وجود توهمات در خویش کاملاً حساس باشند و این توهمات گوناگون در ساحت عقیده و اندیشه، که می‌تواند در لایه‌های تو در تویی از شخصیت انسان قرار داشته باشد را محل آزادگی خویش بدانند و از این روی همواره در صدد باشند تا با نگاهی انتقادی، به رغم بدهات و یا پنهان‌بودگی چنین توهمات، آنها را مورد کندوکاو و پرسش‌گری دائم قرار دهند. از این روی داشتن نگاه انتقادی و ظنین به اعتقادات و باورهای خویش یکی از مهم‌ترین ویژگی‌ها و خصایل تعلیم و تربیت فضیلت‌مندانه است. به عبارت دیگر این ویژگی کاملاً در تقابل با تعصب در ساحت اندیشه و باور قرار دارد و چنین تعصبی را خصم خود می‌داند. هرچه یک نظام تعلیم و تربیتی بسته‌تر و متعصب‌تر باشد و بر یک ایدئولوژی پیشینی بیشتر تکیه نماید، متریبانی که در دامن چنین نظامی پرورش و تربیت می‌یابند، کمتر نگاه انتقادی و ظنین به عقاید و باورهای خود خواهند داشت و اساساً حتی فراتر از این در خود چنین نیازی را به کندوکاو و کاوش مداوم در باورها و اعتقادات خویش احساس نمی‌نمایند و در حقیقت تمامی این عقاید و باورها را از لحاظ درستی بدیهی فرض می‌نمایند.

در ساحت عواطف و آرزوها نیز چنین آزادگی‌ای در متریان پرورش خواهد یافت. همین نگاه انتقادی که به باورها و اندیشه‌ها

از این روی این مسیر به هیچ عنوان مسیری نیست که دیگران پیش از آن به نحو صوری آن را طی کرده باشند تا بتوان در نهایت آن را به صورت مجموعه‌ای از قواعد متشکل به دانش‌آموزان و مربیان انتقال داد.

هدف از تربیت فضیلت‌مندانه رسیدن به یک برآیند و نتیجه‌ی مشخص اخلاقی نیست، بلکه فعلیت یافتن اخلاقی در چنین رویکردی به تربیت اخلاقی، همواره تدریجی و سیال و آن‌به‌آن شکل می‌گیرد و به دست می‌آید. از این روی خواستی که از مربیان وجود دارد مبتنی بر فهم چنین شرایطی است و در نتیجه نمی‌توان قضاوت نهایی تمام شده و مشخصی درباره وضعیت اخلاقی عاملان اخلاقی داشت؛ زیرا مسیر تربیت مبتنی بر اخلاق فضیلت‌محور در کلیت این مسیر تعیین می‌شود و نه با عطف نظر به بخش‌های محدودی از آن. به این ترتیب بخش قابل توجهی از ارزش‌دواری‌ها و قضاوت‌های اخلاقی متعدد که در نظام‌های تعلیم و تربیتی مانند نظام آموزش و پرورش ایران وجود دارد بی‌منا و فاقد وجهت اخلاقی خواهند بود. این چنین سیالیت و در راه بودن متضمن پیچ‌وخم‌هایی است که در چارچوب شخصیت اخلاقی عامل اخلاقی باید فهم شوند و نه از بیرون از این طریق شخصی و شخصیتی.

۶-۷. تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا موقعیت‌محور است. این موقعیت‌محوری به این معناست که برای امور جزئی اخلاقی یک قاعده کامل و متعین از پیش تقریر یافته به صورت نهایی وجود ندارد و امور و موقعیت‌های اخلاقی پر از ریزه‌کاری و جزئیات ویژه‌ای است که هر موقعیت را به‌عنوان موقعیتی منحصر به فرد تبدیل می‌نماید. به عبارت دیگر این ویژه بودن مملو از جزئیاتی است که هر موقعیت اخلاقی را که در نهایت عاملان اخلاقی باید در آن دست به تصمیم‌گیری بزنند، خاص و منحصر به فرد می‌گرداند.

از این روی در رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌محور تأکید بر این است که به جای ارائه‌ی مدام قوانین مشخص برای موقعیت‌هایی که به غلط یکسان‌انگاری گردیده‌اند، بر شخصیت‌داری فضیلت‌متریبان و نیز معلمان و به‌طور کلی همه‌ی عاملان اخلاقی به‌عنوان نیروهای تربیت، تکیه شود. این عاملان اخلاقی، معلمان و متریبان، به‌عنوان شخصیت‌های صاحب فضیلت هستند که تشخیص می‌دهند در فلان یا بهمان موقعیت اخلاقی مشخص

نحوه‌ی مواجهه با "دیگری" ها و "غیریت" ها است، یکی از اصلی‌ترین و کانونی‌ترین جهت‌گیری‌های آن به سوی اخلاقی شدن این مواجهه خواهد بود. در حقیقت در تربیت فضیلت‌محور که مبتنی بر چنین رویکردی به اخلاق است، شکل‌گیری و ضرورت اخلاقی متریبان و نیز خودِ معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی با نحوه‌ی مواجهه با دیگری، ورز می‌یابد.

بنابراین همان‌گونه که تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه در کنه خویش روی به سوی تربیت مبتنی بر فضیلت متریبان در تمامی سطوح تربیتی دارد، این تحول درونی و منشی را بر گستره‌ای از حضور و مواجهه‌ای جمعی فهم می‌نماید. تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه محصول ارتباط چندگانه‌ی معلمان، متریبان، دست‌اندرکاران تربیتی، خانواده‌ها، ارتباط‌های مستمر در جریان گروه هم‌سالان و هم‌کلاس‌ها و محیط ویژه‌ی آموزشی و پرورشی است و در مجموع شکل یافتن چنین تربیت اخلاقی را در بستری از یک موقعیت چندمحوری و چندساحتی می‌شناسد.

۷-۹. تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه ارتباطی ذاتی و درون‌بود با هنر و ساحت زیبایی‌شناسانه دارد نه صرفاً ارتباطی تزیینی و عَرَضی. هنر تلاشی است برای نظاره کردن متفاوت جهان و از این طریق به نظاره نشستن مجدد خویشتن. به همین دلیل نیز هست که همواره هنرها کانونی معنابخش تلقی می‌شوند و می‌توانند فهم منسجم و متفاوتی را چه برای هنرمند و چه برای مخاطب آثار هنری رقم بزنند. این درست همین هدفی است که اخلاق فضیلت بر عهده‌ی خویش می‌بیند. فهمی منسجم و معنادار و یکپارچه که انسان را از اموری که به نادرست و متوهمانه بدیهی انگاشته است رهایی بخشد و حیات اخلاقی مبتنی بر فضیلتی را برای او رقم زند.

از این منظر فعالیت هنری در امتداد و در چارچوب اخلاق فضیلت‌محور قرار خواهد گرفت؛ بدون شناخت کافی و وثیق و جامع از خویشتن خویش و جهانی که در آن می‌زییم، نمی‌توان بنیان موثقی برای پایه‌گذاران اخلاق‌مداری مبتنی بر فضیلت یافت و این شناخت معنادار و وثیق مسلماً پای هنر و امر زیبایی‌شناسانه را به میان خواهد کشید؛ زیرا هنر و آثار هنری در اوج چنین معناداری و شناخت متفاوتی از خویش و جهان قرار دارند. در نتیجه هیچ نظام تعلیم و تربیتی که خود را در طریق

وجود دارد، در مورد ساحت عواطف و خواست و آرزوها نیز به همین منوال خواهد بود. به عبارت دیگر مرتب‌ی‌ای که در چنین نظامی اخلاقی پرورش می‌یابد به این امر واقف است که همه‌ی عواطف و خواست‌ها و آرزوهای او، چه آنها که شکل دهنده‌ی عمل و قول او هستند و چه آنها که این چنین نیستند و تنها در سطح عواطف و خواست‌ها و آرزوهای صرف باقی می‌مانند، تحت عنوان و شمول امر اخلاقی قرار خواهند گرفت و اخلاق فضیلت‌محور در مورد این ساحت نیز ساکت و صامت نخواهد بود. از این روی پی می‌برند که شخصیتی اخلاقی و فضیلت‌مند نمی‌تواند هر عاطفه و خواست و آرزویی داشته باشد و بر این منوال بعضی از عواطف و خواست‌ها و آرزوها غیراخلاقی و نامتناسب با شخصیت اخلاقی‌اند. از این روی چنین مرتب‌ی‌ای از لحاظ اخلاقی خود را به صورت درونی و انضمامی موظف می‌داند تا نگاهی همواره انتقادی به خواست‌ها و آرزوها و عواطف گوناگون خویش داشته باشد.

۸-۷. تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه به صفاتی که در زمره اخلاقیات متعارف نمی‌گنجد نیز اهمیت شایانی قائل می‌شود و حتی این اهمیت فراتر از مسائل متعارف و تثبیت‌شده‌ی اخلاق متعارف می‌رود. به‌طور مثال مفاهیمی همچون عشق، همدلی، غمخواری، یکپارچگی اخلاقی، یکپارچگی شخصیتی، حکمت عملی و حقیقت‌جویی و مفاهیمی دیگر از این دست، در نظام‌های تربیتی اخلاقی متعارف عمل‌محور، چندان جایی قویم و مستحکم ندارند و اگر هم گاهی به آنها پرداخته می‌شود در راستای تأثیر مشخصی است که روی کردار و گفتار بر جای می‌گذارند و نه به‌عنوان اموری که برنامه‌ای جدی برای فهم و پرورش و تقویت آنها وجود داشته باشد. بنابراین تربیت اخلاقی فضیلت‌مند در جستجوی ویژگی‌هایی است که می‌تواند چندان قابل ترجمه نمودن به عرصه‌ی مشخص گفتار و کردار نباشند و به مراتب فراتر از این ساحت‌ها قرار گیرند. و البته پرورش این ویژگی‌ها و خصایص فضیلت‌مندانه، روش‌ها و بنیان‌هایی خواهند داشت که با تربیت اخلاقی عمل‌محور تفاوت آشکار و غیرقابل انکاری دارند.

تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه مشارکتی و جمعی است. از آنجا که یکی از مهم‌ترین ابعاد و دغدغه‌های اخلاق فضیلت،

اخلاقی رها شده باشد و در این مسیر تمامی ساحات و ابعاد وجودی خویش را برای رهایی و آزادی از این انانیت یکپارچه نموده باشد و آنها را برای چنین هدف بنیادینی پرورانده باشد. شاید به خوبی بتوان چنین هم‌پوشانی و هم‌راستایی را در حدیث مشهور حضرت رسول دید که "انی بعثت لاتمم مکارم الاخلاق".

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه در اساس نوعی نگرش متفاوت به ساحت تربیت اخلاقی را رقم خواهد زد، زیرا بسیاری از بنیان‌های تربیت اخلاقی در نظام تعلیم و تربیت فعلی ما بر پایه رویکردی اثباتی و قاعده‌مدار و بیرونی استوار شده است که اجازه شکل‌گیری درونی شاکیه‌های اخلاقی را از متریبان سلب می‌نماید. در تربیت اخلاقی فضیلت‌مند، هدف از تربیت اخلاقی دنبال نمودن کمال اخلاقی در ابعاد مختلف زندگی متریبان خواهد بود و نه پرداختن صرف به انجام تکالیف از سوی آنها و یا رسیدن به پیامدها و اهداف مشخص اخلاقی.

از این روی نظام تعلیم و تربیتی که چنین رهیافتی را برمی‌گزیند نباید دل‌مشغولی عمده و اصلی خود را تحقق یافتن نتایجی خاص و یا تجسم بخشیدن به وظایف و تکالیفی بداند که از سوی اجتماع بر دانش‌آموزان و متریبان، به‌عنوان وظایف و تکالیف اخلاقی تحمیل می‌شوند، بلکه هدف عمده این است که اگر وظایف و از سوی دیگر پیامدهایی برای اعمال اخلاقی عاملان اخلاقی در درون چنین نظام تربیتی‌ای در نظر گرفته می‌شود برآمده از زمینه‌ی شخصیتی و منشی عاملان فضیلت‌محور باشد و نه اینکه همچون دستورالعمل‌های صوری و از پیش ترتیب یافته بر فضای ذهنی و روحی دانش‌آموزان تحمیل گردد. به همین نحو این نکته در مورد معلمان نیز صادق خواهد بود؛ آنها نیز در اداره‌ی کلاس و شیوه‌های روبه‌رویی با دانش‌آموزان باید از چنین آزادی‌ای برخوردار باشند.

رسیدن به فضیلت‌محوری اخلاقی می‌داند، نمی‌تواند از اهمیت غیرقابل انکار و نیز غیرقابل جایگزینی هنرها و آثار هنری غفلت و یا تغافل نماید.

۷-۱۰. ارتباطی پویایی میان تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه و تربیت دینی وجود دارد. از این منظر که به تربیت اخلاقی نگاه نماییم، می‌توان تربیت دینی را نیز ذیل تربیت اخلاقی به معنای عام کلمه قرار داد. البته مسلماً این نوع تعریف از تربیت دینی، تعریفی ویژه از تربیت دینی است که آن را در هم‌پوشانی و هم‌راستایی با تربیت اخلاقی قرار می‌دهد. به این معنا هدف و مقصود از تربیت دینی نیز رسیدن به کمال و یکپارچگی شخصیتی است و به همین نحو یکی از مهم‌ترین دقیقه‌های تربیت دینی نیز مواجهه با دیگری‌ها و غیریت‌هاست، همان‌گونه که تربیت دینی هم در صدد نابود نمودن توهمات و جهالت‌های مرکبی است که فرد را از شناخت همه جانبه و دقیق و ملموس جهان بازمی‌دارد (مرداک، مقدمه ملکیان، ۱۳۸۷، ص ۳۴-۳۶).

در حقیقت به این معنا هم تربیت دینی و هم تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه درصددند تا فهمی دقیق و عمیق و درست از فرد به دست دهند تا او بتواند حیات و زیستی اخلاقی و دینی، به معنای واقعی و اصیل کلمه، را تجربه نماید. از این روی قائل شدن به شکافی عمیق میان تربیت دینی و تربیت فضیلت‌مندانه امری است که به هیچ‌عنوان موجه و قابل پذیرفتن نخواهد بود و به این معنا حتی پرورش شخصیت متریبان در نظامی از تربیت دینی نیز به چشم‌اندازها و روش‌های تربیتی اخلاقی فضیلت‌مند نیازمند خواهد بود. به همین دلیل می‌توان بسیاری از نکاتی که به صورت مشخص در ارتباط با تربیت اخلاقی فضیلت‌مندانه عنوان می‌شود را در مورد تربیت دینی نیز به کارگرفت و تعریفی بنیادین از دین را سراغ گفت که در بنیان‌ها و دغدغه‌های اصیل و حیاتی خویش با اخلاق فضیلت‌مندانه اشتراکی تام و تمام دارد. به عبارت دیگر تربیت اخلاقی به معنای فضیلت‌مندانه‌ی آن در صدد و جستجوی همان چیزی است که تربیت دینی در بنیاد و کنه خویش آن را می‌طلبد و آن پروراندن شخصیتی است که از خودبینی‌های

منابع

۱. باتلی، هتر (۱۳۹۷)، فضیلت، بررسی های اخلاقی و معرفت شناختی، ترجمه امیرحسین خداپرست، نشر کرگدن.
۲. پالم، مایکل (۱۳۸۸)، مسائل اخلاق، ترجمه علیرضا آل بویه، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی و نشر سمت.
۳. خداپرست، امیرحسین (۱۳۹۷)، باور دینی و فضیلت فکری، انتشارات هرمس.
۴. زگزیسکی، لیندا (۱۳۹۶)، فضایل ذهن، تحقیقی در ماهیت فضیلت و مبانی اخلاق معرفت، ترجمه امیرحسین خداپرست، نشر کرگدن.
۵. مرداک، آیریس (۱۳۸۷)، سیطره خیر، ترجمه شیرین طالقانی، نشر شور خرد.
۶. مسلین، کیت (۱۳۸۸)، درآمدی بر فلسفه ذهن، ترجمه مهدی ذاکری، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۷. نیکسن، جان (۱۳۹۸)، فضیلت دانشگاه، ترجمه امیرحسین خداپرست، نشر جهاد دانشگاهی.
۸. ون روجن، مارک (۱۳۹۹)، فرااخلاق، ترجمه محمد زندی و مسلم قربان بابایی، نشر طه.
۹. هینمن، لارنس (۱۳۹۸)، اخلاق، رویکردی کثرت گرایانه به نظریه اخلاق، ترجمه میثم غلامی و دیگران، نشر کرگدن.