

تبیین و نقد آموزش ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا^۱

سمیرا حیدری^۲

فاطمه زیبا کلام مفرد^۳

خسرو باقری نوعپرست^۴

محمود مهر محمدی^۵

چکیده

آموزش ارزش‌های اخلاقی همواره در نظام‌های آموزشی جهان، مسأله‌ای مهم بوده است. هر گونه شکست در عرصه چنین آموزشی، به‌منزله شکست در نظام آموزشی محسوب می‌شود. طرح پایدیا به عنوان واکنشی در قبال افول فرهنگی و اخلاقی در نظام آموزشی غرب است که بررسی و نقد آن می‌تواند موجب استحکام دیدگاه نظری شود. مقاله حاضر، با روش توصیفی - تحلیلی، خاستگاه تفکر فلسفی ارزش‌های اخلاقی، ارتباط چنین آموزشی با اهداف، محتوا و روش را تبیین و مورد نقد (درونی و بیرونی) قرار داده است. با توجه به این‌که طرح مذکور، مبتنی بر وجه شناختی عمل بوده و در سیر آموزش و پرورش عمومی، استدلال‌ورزی در باب مفاهیم اخلاقی را در کلاس‌های سمینار در نظر دارد، یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد نیاز به آموزگاران مجرب در برگزاری کلاس‌های سمینار، ضرورت فعالیت عملی دانش‌آموزان جهت نیل به هدف مسؤلیت‌پذیری و مواجه نمودن آنان با نتایج اعمال خود و ایجاد انگیزه در آن‌ها جهت ترک یا ادامه عمل، همچنین نیاز به شرایطی نظیر یادگیری مبتنی بر کار در تربیت حرفه‌ای جهت ادراک ارزش‌های مرتبط با طبیعت و ارزش‌های انسانی و اجتماعی از جمله نقدهای درونی این طرح است. از سوی دیگر تأکید بر بعد شناختی عمل کافی نبوده و لازم است مبتنی بر مبانی دیگر عمل (اراده و میل) برنامه درسی‌ای با ابعاد متنوع طراحی گردد.

واژگان کلیدی

ارزش‌های اخلاقی، تعلیم و تربیت، طرح پایدیا، مورتیمر آدلر

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۶؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۳/۲/۹

۲- دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و مدرس دانشگاه (نویسنده مسؤول) s_heidari2001@yahoo.com

۳- دانشیار گروه مبانی فلسفی اجتماعی آموزش پرورش دانشگاه تهران f.ziba.m@gmail.com

۴- استاد گروه مبانی فلسفی اجتماعی آموزش پرورش دانشگاه تهران kbagheri4@yahoo.com

۵- استاد علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

مقدمه

از دیر باز تاکنون، رشد ارزش‌های اخلاقی در افراد جامعه از اهداف اصلی تعلیم و تربیت بوده است. در نظام‌های آموزشی جهان معاصر نیز آموزش ارزش‌های اخلاقی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، چنان که ضعف‌ها و نارسایی‌های موجود در چنین آموزشی باعث اتلاف بسیاری از سرمایه‌ها در نظام آموزشی می‌شود (سجادی، ۱۳۷۹). از سویی، آموزش ارزش‌های اخلاقی از این جهت حائز اهمیت است که اکثر نظام‌ها به منزله بخشی اساسی از کار خود، در پی آن هستند که فرهنگ و ارزش‌ها را به نسل آینده انتقال دهند. ولی آنچه که در این میان اهمیت دارد چگونگی آموزش ارزش‌هاست (باقری، ۱۳۸۷).

امروزه طرح پایدیا در بسیاری از کشورها مورد توجه قرار گرفته و مدارس متعددی در ایالات گوناگون امریکا و کشورهای اروپایی بر اساس طرح مذکور تأسیس شده است. از آن‌جا که طرح پایدیا به عنوان واکنشی در قبال سقوط فرهنگی و اخلاقی در جهان غرب مطرح شده است، تحقیق حاضر نیز به بررسی و بحث در باب نقاط قوت و ضعف طرح مذکور می‌پردازد. مسلم است که هدف از مطالعه سایر نظام‌ها، زمینه‌سازی برای اقتباس ساده‌اندیشانه نیست، بلکه هدف، کسب بینش عمیق در مواجهه نظام‌های دیگر با مسائل تعلیم و تربیت است که ما را در حل مشکلات کشورمان تواناتر می‌سازد. با گشایش باب نقد در طرح مذکور می‌توان چشم‌انداز بهتری به مسأله آموزش ارزش‌های اخلاقی داشت. محوریت مسأله آموزش ارزش‌های اخلاقی در نظام‌های آموزشی و بررسی طرح پایدیا به عنوان واکنشی در قبال افول فرهنگی و اخلاقی حاصل از نسبی‌گرایی، حاکی از اهمیت و ضرورت این پژوهش است. مقاله حاضر درصدد پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱- خاستگاه تفکر فلسفی درباره ارزش‌های اخلاقی، در طرح پایدیا بر اساس متون فلسفی آدلر

چیست؟

۲- ویژگی‌های آموزش ارزش‌های اخلاقی (ارتباط با اهداف، محتوا، روش) در طرح پایدیا

چیست؟

۳- نقد بر ابعاد گوناگون آموزش ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا چیست؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات بنیادی است و تحقیق بنیادی در صدد توسعه دانسته‌های موجود در یک زمینه است (سرمد و دیگران، ۱۳۸۲، ص ۷۹). روش مورد استفاده از نوع توصیفی - تحلیلی می‌باشد؛ زیرا از یک سو در پی توصیف و شناخت طرح پايديا و از سویی دیگر در پی استخراج مفاهیم اصلی در باب آموزش ارزش‌های اخلاقی در طرح مذکور است.

منابع گردآوری داده‌ها، به‌طور عمده، کتب آدلر و منابع مرتبط با دیدگاه آدلر است. پس از مطالعه منابع، به جمع‌آوری، گزینش، تلخیص و دسته‌بندی مطالب اقدام شده سپس مطالب در جهت دستیابی به پرسش‌های پژوهش سازمان‌دهی می‌شود. بخش اساسی و مهم مقاله حاضر، تبیین واضحی از خاستگاه تفکر فلسفی درباره ارزش‌های اخلاقی و ماهیت آن‌ها در طرح پايديا است و بخش دیگر تبیین ارتباط مؤلفه‌های برنامه درسی پايديا با آموزش ارزش‌های اخلاقی می‌پردازد. در نهایت این تحقیق در صدد است که با نقد درونی به بررسی سازواری دیدگاه فلسفی - تربیتی آدلر در طرح پايديا بپردازد و ارتباط و انسجام اجزای دیدگاه آدلر را حول مسأله بررسی کند و از سوی دیگر، به نقد برونی دیدگاه مذکور بپردازد. سپس بر اساس دستاوردهای تبیین و نقد به پیشنهادهایی مناسب دست یابد.

۱- زمینه تاریخی ظهور طرح پايديا

در قرن نوزدهم، در اکثر نظام‌های تربیتی جهان، دروس و روش‌های سنتی به کار گرفته می‌شد به تدریج سلسله پیشنهادهای اصلاحی ارائه گردید و روش‌های نوین تربیتی ارائه شد که پس از مدتی، توسط جان دیویی جنبه رسمی‌تری پیدا کرد. بر اساس دیدگاه پیشرفت‌گرایانه دیویی که به تغییر در زندگی انسان توجه داشت، تعلیم و تربیت به معنی رشد و تطابق با طبیعت بود و هدف او ارتقای اصلاح اجتماعی در خلال آموزش حرفه‌ای به معنای وسیع آن بود (مارتین، ۱۹۹۱). به تدریج موج پیشرفت‌گرایی در بسیاری از مدارس سراسر ایالات متحده به چشم خورد تا آن‌که در سال ۱۹۵۷ پس از پرتاب سفینه اسپوتنیک شوروی سابق، کنگره ایالات متحده آمریکا به تصویب قوانینی جهت حمایت از مطالعات علوم پایه پرداخت (اوزمن و کراور، ۱۳۶۹). اصلاح‌گران دهه ۱۹۵۰ نیز جریان پیشرفت‌گرایی را که تأکیدش بر تغییر و نسبی‌گرایی و آزادی افراطی در

نظام تربیتی بود، مورد انتقاد قرار دادند. همکاری هاچینز و آدلر که بنیان جریان اصلاحی دیگری در ایالات متحده آمریکا بود، واکنشی به کاستی‌ها و خلأهای مذکور در جریان پیشرفت‌گرایی در نظام آموزش و پرورش بود.

آدلر همکار دیرین هاچینز^۱ بود. آن‌ها در دهه‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۵۰ در کتاب *برنامه کتب بزرگ*، پرورش قوه استدلال‌ورزی انسان را مورد توجه قرار دادند و استدلال را مبتنی بر تفکر منطقی، بینش و بصیرت دانستند. از دیدگاه این دو متفکر، محتوای برنامه درسی باید شامل آثار معتبری باشد که بیانگر بالاترین دستاوردهای بشری در عرصه خردورزی باشد. برنامه کتب بزرگ یعنی برنامه‌ای که هاچینز و آدلر در سال ۱۹۳۸ آغاز کردند، تبلور این باور است (*آیزنر، ۱۳۱۷، ص ۱۱۱*). در واکنش به اصالت تغییر و نسبییت‌گرایی در پیشرفت‌گرایی، هاچینز و آدلر قائل به ثبات و وفادار به اصول مطلق بودند. در واقع، هاچینز و آدلر پایه‌گذار مکتب پایدارگرایی در مکاتب تربیتی بودند. پایدارگرایی جنبشی در قبال پیشرفت‌گرایی به حساب می‌آید که افراط‌های پیشرفت‌گرایی را از اعتبار انداخت و در عین حال، برخی از آموزش‌های معتدل‌تر آن را پذیرفت (*نلر، ۱۳۸۵، ص ۵۴*). اندیشه پایدارگرایانه آدلر به‌طور بارزی ارسطویی است و به همین دلیل بسیاری از صاحب‌نظران، از آدلر به عنوان یک فیلسوف نوارسطویی در قرن بیستم یاد کرده‌اند (*هارتسورن، ۱۹۸۴*).

در اوایل دهه ۱۹۸۰ کمیسیون ملی اعتلای آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا تشکیل شد و گزارش «ملتی در خطر» حاصل تحقیقات این کمیسیون بود. محتوای این گزارش حاکی از افت تحصیلی و کاهش توان علمی و آموزشی دانش‌آموزان در دروس مختلف و نیز کاهش سطح علمی و نارسایی‌ها و مشکلات نظام آموزش و پرورش آمریکا بود و زنگ خطری برای آینده این کشور محسوب می‌شد. پس از آن، این کمیسیون به دنبال راه‌کارهایی بود که بتوان نظام آموزشی را از بنیاد متحول ساخت (*مرجانی، ۱۳۸۱، ص ۱۴۲*). سپس آدلر در سال ۱۹۸۲، طرح پایدیا^۴ را به عنوان طرحی در راستای تحول آموزش و پرورش، با همکاری گروهی از متخصصان تعلیم و تربیت ارائه

1- Hutchins, R.M
2- Kneller, G.F
3- Hartshorne, C
4- Paideia proposal

داد. در این طرح، آدلر مدافع برنامه درسی مشترکی برای آموزش مدرسه‌ای دوازده ساله است. آدلر به عنوان فیلسوفی نوارسطویی مطرح می‌شود که همراه با همکارش هاچینز پایه‌گذار مکتب پایداری‌گرایی در تعلیم و تربیت بود. پایداری‌گرایی واکنشی به پیشرفت‌گرایی بود. پیشرفت‌گرایی تأکید بر تغییر داشت؛ حال آن‌که پایداری‌گرایان وفادار به اصول مطلق بودند. در واقع به زعم ایشان، در دنیایی که ناپایداری و عدم اطمینان، در آن رو به فزونی است، هیچ چیز سودمندتر از پایداری بودن هدف تربیت و ثبات در رفتار تربیتی نیست (نلر، ۱۳۸۵، ص ۵۹). مکتب تربیتی پایداری‌گرایی، نسبت‌گرایی را در جوامع معاصر موجب افول عقلانی و اخلاقی در انسان می‌دانستند و در نظر گرفتن حقیقت با معیار ثابت را به عنوان چاره‌ای برای گریز از این افول پیشنهاد می‌کردند (گوتک، ۲۰۰۹) در واقع، آدلر در این طرح آموزش و پرورش عمومی را توصیه کرده است.

۲- آموزش و پرورش عمومی در طرح پایدیا

آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر انسان‌گرایانه محسوب می‌شود، به این صورت که برای همه انسان‌ها قابل تعمیم است و در ضمن، ابعاد مختلف دانش‌های بشری اعم از علوم انسانی و علوم تجربی و ریاضیات را در بر دارد. در واقع، آدلر به شمول نسبت به آحاد جامعه و شمول دانشی در آموزش و پرورش عمومی قائل است. چنین آموزشی کلاسیک و سنتی نیز می‌باشد. به این معنا که در برنامه درسی پیشنهادی آدلر، جلسات پرسش و پاسخ در زمینه آثار ارزشمند ادبی و هنری صورت می‌گیرد. برنامه درسی پیشنهادی او برای همه به صورت مشترک و یکسان است و افتراقی نیست؛ اجباری، همگانی و تک‌انشعابی محسوب می‌شود. در چنین آموزشی دروس انتخابی و انتخاب مسیرهای گوناگون تحصیلی برای دانش‌آموزان موضوعیت ندارد.

۳- آموزش کلاسیک از دیدگاه آدلر

در بسیاری از متون تربیتی، آموزش کلاسیک یا سنتی مترداف با مطالعه آثار قدیمی به زبان لاتین یا یونانی فرض شده است. حال آن‌که از دیدگاه آدلر، با لحاظ نمودن آثار ارزشمند ادبی و

هنری به عنوان بخشی از برنامه درسی و استفاده از روش پرسش و پاسخ سقراطی در بررسی آثار مذکور، آموزش سنتی یا کلاسیک نمای نوینی می‌یابد.

به بیان آدلر، کتاب‌هایی که وی برای کلاس‌هایی به نام سمینار در مدارس پایدا پیشنهاد کرده است، متناسب با مراحل تحصیلی دوره آموزش و پرورش عمومی است؛ به طوری که برای هر پایه در دوره دوازده ساله آموزش و پرورش عمومی، کتاب‌های متناسب با آن پایه پیشنهاد شده است که آموزگاران می‌توانند در کلاس‌های مذکور استفاده کنند (آدلر، ۱۹۸۲). این بخش از آموزش در مدارس پایدا، دانش‌آموزان را برای ورود به طرح کتب بزرگ آماده می‌کند. در چنین آموزشی، شرایط مساعد برای بحث حول ارزش‌های اخلاقی فراهم می‌آید.

زمینه‌سازی برای مطالعه آثار بزرگ پیشینیان در برنامه درسی آدلر در تحصیلات مدرسه‌ای حائز اهمیت است. شاید تصور بر آن باشد که شرایط زمان گذشته با شرایط زمان فعلی ما بسیار تفاوت دارد؛ بنابراین مطالعه آثار گذشتگان برای زندگی امروز سودی ندارد. ولی از دیدگاه آدلر چنین ادعایی نادرست می‌نماید؛ زیرا با مطالعه این آثار، می‌توان تفاوت‌ها و شباهت‌های دوران گذشته و حال را درک کرد و همین نکته حائز اهمیت است (آدلر و وایزمن، ۱۹۹۶). در این آثار، به طور مستقیم، در باب پیشرفت فناوری و شرایط اجتماعی امروز جوامع بشری، نکاتی به چشم نمی‌خورد. ولی باید گفت هر چند شرایط اجتماعی بر اساس زمان و مکان تغییر کرده است، ماهیت انسان تغییر نکرده است. انسان‌های امروزی و گذشتگان در آنچه ماهیت انسان نامیده می‌شود، مشترک هستند. در آثار گذشتگان حس زیبایی‌شناختی در برابر پدیده‌های طبیعی و هنری و مانند این‌ها دیده می‌شود که با گذشت قرن‌ها به عنوان سرمایه‌ای با ارزش به انسان‌های جوامع امروز رسیده است. در ضمن، گفتار پیامبران و فلاسفه نیز در باب مسائل زندگی انسان، حاوی نکات ناب و ارزنده هستند که در جوامع امروز نیز حائز اهمیت هستند (همانجا).

در ضمن، تحقیقات موردی بیانگر آن است که مطالعه آثار ادبی و بررسی آثار هنری توسط دانش‌آموزان در مدارس پایدا به صورت سطحی نیست؛ بلکه در این کلاس‌ها موقعیت‌هایی ترتیب داده می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند در زمینه این آثار بیندیشند و اظهار نظر کنند و از دیدگاه‌های

دیگران بهره ببرند. در بخشی از برنامه درسی پیشنهادی آدلر، دانش‌آموزان مباحثاتی را به‌طور عقلایی با هم‌کلاسی‌های خود دارند و موقعیت‌هایی وجود دارد که درک نادرست شاگرد از یک مطلب، در صورت امکان توسط هم‌کلاسی‌های دیگر و یا با او داشتن شاگرد به فعالیت توسط معلم برای رسیدن به برداشت درست، برطرف شود. موقعیت‌هایی نیز وجود دارد که اتفاق نظر بر موضوعات، بین شاگردان پیش نمی‌آید؛ ولی این اختلاف‌نظرها به‌طور عقلایی پذیرفته می‌شود (نسلروت^۱ و شافر^۲، ۱۹۹۳). در واقع، برنامه درسی پیشنهادی آدلر با ایجاد موقعیت‌های مناسب، پشتوانه پرورش استدلال‌ورزی مناسب در میان دانش‌آموزان است (گتیز^۳ و ویلاک^۴، ۱۹۹۴).

۴- خاستگاه تفکر فلسفی درباره ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا

در تحلیل زمینه‌های اندیشیدن به ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا، نخست به بحث در باب چیستی ارزش‌های اخلاقی و سپس دیدگاه فلسفی آدلر درباره ارزش‌های اخلاقی می‌پردازیم:

۴-۱- چیستی ارزش‌های اخلاقی

به طور کلی، مکاتب مختلف در علم اخلاق بر آنند تا با ارائه ملاک‌هایی افعال مختلف انسان را ارزش‌گذاری کنند (مصباح، ۱۳۸۲، ص ۳۹). فیلسوفان و صاحب‌نظران بر اساس تلقی خود از چیستی اخلاق، ماهیت ارزش‌های اخلاقی و خاستگاه آن، آرای خود را در زمینه پرورش اخلاقی ارائه داده‌اند. به‌طور کلی، آن بخش از فلسفه که اخلاق نامیده می‌شود و می‌توان از آن به فلسفه اخلاق یاد کرد، کوششی است برای درک ماهیت ارزش‌ها. ارزش‌هایی که به انسان، راه چگونه زندگی کردن را می‌نمایند (نورمن، ۱۹۸۸). در زمینه ارزش‌ها می‌توان گفت که امور ارزشمند یا خیر در زندگی انسان مطرح است. همه آدمیان دارای نیازهای اساسی مانند آب و غذا و سر پناه هستند که از این جهت تفاوتی بین انسان و حیوان نیست. حال آن‌که در سیر تاریخ، بسیاری از امور

1- Nesselrodt.P

2- Schaffer.E

3- Gettys.C

4- Wheelak.A

ارزشمند تلقی شدند و مفهوم نیکی یا خیر به وجود آمد. در واقع، آدمیان به هر آنچه که زندگی آن‌ها را پر مایه‌تر می‌کرد، ارزش عطا کردند (هولمز، ۱۳۸۵، ص ۲۶)؛ برای مثال، از دیدگاه کریتندن (۱۹۹۲)، اخلاق از دیدگاه ارسطو با خیر در زندگی انسان پیوند تنگاتنگی دارد؛ به طوری که شرایطی را ایجاد می‌کند تا سعادت نصیب انسان شود (کریتندن، ۱۹۹۲). ارسطو بنیان و پایه هر دانش نظری را رشد فضایل اخلاقی در فرد می‌داند. می‌توان گفت از دیدگاه‌های آموزش ارزش‌های اخلاقی حتی بر تربیت عقلانی تقدم دارد (زیباکلام، ۱۳۹۰).

ارزش‌های اخلاقی شامل شیوه‌هایی برای زندگی کردن است که همه افراد جامعه باید آن‌ها را فرا گیرند تا موجب تداوم زندگی اجتماعی شود. پذیرش ارزش‌های اخلاقی از سوی افراد جامعه و هدایت اعمال آن‌ها توسط این ارزش‌ها، تداوم زندگی اجتماعی را به ارمغان می‌آورد و اگر ارزش‌ها مورد بی‌توجهی قرار گیرند، جامعه دچار آسیب و هرج و مرج می‌شود (الیاس، ۱۳۸۲).

۴-۲- دیدگاه فلسفی آدلر درباره ارزش‌های اخلاقی

با بررسی اندیشه‌های فلسفی که مورد توجه آدلر بوده است و نقد آدلر از اندیشه‌های مذکور، خاستگاه تفکر فلسفی وی درباره ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا تبیین می‌شود.

- نقد دیدگاه اخلاقی اپیکور، میل و اسپینوزا توسط آدلر: اپیکور، لذت‌جویی و پرهیز از رنج را توصیه می‌کرد. لذت را تنها معیار عمل اخلاقی می‌دانست و لذایذ طبیعی را که سالم، معقول و معتدل هستند، از لذایذ غیر طبیعی مانند طمع و شهوت متمایز می‌کرد (صانع‌پور، ۱۳۸۲، ص ۱۷). به بیان دیگر، خوشبختی برای انسان بیشترین میزان لذت در بلند مدت است. البته منظور وی لذات حسی ناپایدار نبود؛ بلکه بیشتر فقدان درد و رنج و لذات آرامش‌بخش چون دوستی بود. از نظر اپیکور، انسان باید برای رسیدن به حالت آتارکسیا که عبارت بود از آرامش ذهن و بدن، تلاش کند و در راستای این هدف باید از سیاست، جمع‌آوری ثروت و کسب شهرت خودداری نماید. اپیکور نوعی زندگی فارغ از غوغای جهانی را توصیه می‌کرد. او ثروت، شهرت و غیره را مانند زنجیری بر دست و پای انسان می‌دانست که آزادی را از او سلب می‌کند (زیباکلام، ۱۳۹۰، ص ۵۲). یکی از فیلسوفانی که اپیکور و مکتب اپیکوری را به عنوان یکی از پیشروان خود پذیرفته است، جان استوارت میل است. از دیدگاه میل انسان طالب لذت است ولی چون فرد باید با افراد دیگر زندگی کند، به تجربه درمی‌یابد

که خیر او در گروهی خیر دیگران است و منافع همه مشترک است. پس خودخواهی مصلحت نیست و طلب خیر برای دیگران برتری دارد (تقی‌زاده، ۱۳۸۰، ص ۳۶۳). میل نیز مانند اپیکور نتوانسته است دیر زمانی به دیدگاه ساده‌لوحانه که خیر تنها لذت است، معتقد باشد. او نیز میان لذات با مطلوبیت کمتر و بیشتر فرق نهاده است. به نظر وی، هیچ نظریه اپیکوری معروفی وجود ندارد که به لذات عقل، احساسات و متخیله و نیز لذات، احساسات اخلاقی به عنوان لذات ارزشی بالاتر از لذات حسی صرف قائل باشد.

اسپینوزا مطرح کرد هر آنچه که مورد تمایل هر کس قرار می‌گیرد، در نتیجه تمایل آن فرد به آن برای وی به صورت خیر نمایان گر می‌شود. هر آنچه که مورد تمایل ما قرار بگیرد، آن را خیر می‌نامیم. در واقع به عقیده اسپینوزا خیر، چیزی نیست مگر نامی که به هر موضوعی که به‌طور اتفاق مورد تمایل ماست، نسبت داده می‌شود. ما آن‌ها را خیر می‌دانیم؛ زیرا به آن‌ها تمایل داریم و بالعکس. یعنی به آن‌ها تمایل داریم؛ زیرا در واقع خیرند. البته اسپینوزا همانند اپیکور در پیش از خود و میل در دوران پس از خود، نظریاتی اخلاقی پیشنهاد کرده است که بر حسب آن برخی از خیرها، عالی‌تر از برخی دیگر هستند و برای هر انسانی و تحت هر شرایطی صدق می‌کنند. ولی از دیدگاه آدلر، این سه متفکر در فلسفه اخلاق خویش مبانی کافی برای اثبات حقانیت این قبیل دیدگاه‌ها در مقابل ذهن‌گرایی و نسبت‌گرایی ندارند. آن‌ها نمی‌توانند بر ذهن‌گرایی و نسبت‌گرایی غلبه کنند (آدلر، ۱۳۷۹). آدلر در رفع این مشکل فلسفی، به تأکید بر تمایز بین تمایلات طبیعی و اکتسابی می‌پردازد. از دیدگاه او تمایلات طبیعی همان نیازها هستند و تمایلات اکتسابی نیز همان خواستها می‌باشند (جارا، ۱۹۱۶). از دیدگاه آدلر هر آنچه که مورد نیاز ماست خیر است. نیازهایی که برای طبیعت ما مناسب است.

- نقد دیدگاه اخلاقی هیوم توسط آدلر: هیوم را در تاریخ فلسفه، آغاز گر تمایز بین گزاره‌های «است» و «باید» دانسته‌اند. او حرکت از است به باید را مورد نقد خود قرار داده، و آن را غیرمنطقی و اشتباه می‌شمرد. بدیهی است که هر چند باید و هست از لحاظ منطقی قابل استنتاج از همدیگر نیستند، اما هر دوی آن‌ها واقعیت‌هایی در حیات آدمی هستند. پس هیوم ابتدا

هست بودن احساس اخلاقی را اثبات کرد و سپس فلسفه اخلاق خود را بر آن استوار ساخت (هیوم، ۱۳۷۷، به نقل از حسینی، ۱۳۸۳). آدلر در نقد ادعای هیوم چنین می‌نویسد: «می‌توان یک مقدمه دستوری را با مقدمه‌ای توصیفی ترکیب کرد؛ با این منظور که بر صدق نتیجه‌ای دستوری استدلال نماید. البته آن مقدمه دستوری می‌باید حقیقتی بدیهی باشد؛ زیرا در غیر این صورت، باید بر اثبات آن استدلال کنیم و این در حالی است که نمی‌توانیم چنین کنیم» (آدلر، ۱۳۷۹).

– نقد اخلاق ناشناختاری توسط آدلر: آدلر اخلاق ناشناختاری^۱ در قرن بیستم را نیز مورد نقد قرار می‌دهد. بر اساس این دیدگاه، چون ما مخلوقاتی با احساسات و نیازهای خاص خود هستیم، به پاره‌ای از اعمال واکنش مطلوب و به پاره‌ای دیگر واکنش نامطلوب نشان می‌دهیم. بنابراین، سرچشمه ارزش در وجود خود ماست (فتحعلی، ۱۳۸۰، ص ۱۵). این نام برای بیان این مطلب است که علم اخلاق یا فلسفه اخلاق شأن معرفت حقیقی ندارد. اگر تنها نوع حقیقت را باید در گزاره‌های توصیفی‌ای یافت که با نحوه وجود واقعی اشیا مطابقت دارند، پس آن‌ها در طرد گزاره‌های دستوری یا مشتمل بر باید از قلمرو امور محتمل صدق و کذب، به صواب رفته‌اند. ولی آدلر ادعا می‌کند که حقیقت تنها در گزاره‌های توصیفی خلاصه نمی‌شود و نوعی از حقیقت که مستلزم مطابقت ذهن با واقعیت نیست، وجود دارد. فقط در دوران باستان و در دوران قرون وسطی تمایز میان حقیقت توصیفی و حقیقت دستوری تشخیص داده شد (آدلر، ۱۳۷۹). در این‌جا می‌توان به گرایش نوتومیستی آدلر نیز پی برد.

۵- ماهیت ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا

آدلر در دیدگاه خود راجع به ارزش‌ها، سطوحی را برای آن‌ها در نظر گرفته است که در زیر به آن سطوح اشاره می‌شود:

درجات خیرها برای انسان یکسان نیست. برخی خیرها نسبت به بقیه در مراتب بالاتری قرار می‌گیرند. خیرهای نازلتر، خیرهایی هم‌چون لذت‌های نفسانی‌اند که محدودند. خیرهای والاتر هم‌چون

معرفت که نمی‌توانند حد افراط داشته باشند، خیرهای نامحدود هستند. همه خیرها، در هر سطحی که باشند، اموری هستند که انسان‌ها به آن تمایل طبیعی دارند. نیازهای طبیعی انسان، مبنای حقوق طبیعی است. اگر نیازهای فطری برای همه انسان‌ها، در هر جایی، در هر زمانی و تحت هر شرایطی، یکسان نباشد، مبنایی برای این آموزه کلی که مقتضی حفظ و حمایت حقوق بشر از سوی همه ملت‌های کره خاکی نخواهیم داشت. آدلر سطوح خیر را در زندگی انسان به صورت زیرتوصیف می‌کند و با دستیابی به این سطوح خیر، زندگی سعادت‌مندانه برای انسان تحقق می‌یابد:

- خیرهای برای بدن: مانند بهداشت و سلامتی برای بدن
- خیرهایی برای ذهن: مانند دانش، فهم و عقلانیت و از سویی، خیرهایی برای فعالیت‌های ذهنی انسان هم‌چون مهارت تحقیق و پژوهش، قضاوت کردن و هنر تولید خلاقانه.
- خیرهای شخصیتی: هم‌چون فضایل اخلاقی و رعایت حقوقی با افراد دیگر و افراد جامعه.
- خیرهایی در روابط انسانی: مانند داشتن روابط نیکو در خانواده و دوستی‌ها.
- خیرهای سیاسی: مانند صلح و آزادی در ذیل قانون اساسی دولت به منظور حفاظت از آزادی فردی با کاربرد پیشگیری از خشونت، تهاجم، تهدید و اجبار، رعب و وحشت.
- خیرهای اقتصادی: مانند شرایط و راه‌های مناسب و پسندیده امرار معاش، شرایط سالم برای زندگانی و کار، مراقبت‌های بهداشتی و پزشکی برای آحاد جامعه، فرصت‌هایی برای لذت از بازی‌ها و لذت‌های زیبایی‌شناسانه، فرصت‌هایی برای کسب خیرهای ذهن مانند فرصت‌های آموزشی مناسب در دوران‌های مختلف زندگی، داشتن اوقات فراغت مناسب از کار و امرار معاش برای افراد جامعه.
- خیرهای اجتماعی: مانند برخورداری از فرصت‌های برابر در موقعیت‌های اجتماعی برای دست یافتن به خیرهای انسانی (جارا، ۱۹۷۶).

خیرهای بدنی، ذهنی، شخصیتی و روابط انسانی با انتخاب فردی صورت می‌گیرد؛ به این معنا که بخشی یا همه آن تحت کنترل فرد صورت می‌گیرد حال آن‌که خیرهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی به اجتماعی که فرد در آن زندگی می‌کند، بستگی دارد. خیرهای شخصیتی و روابط انسانی ارزش‌های اخلاقی را به صورت آشکاری در برمی‌گیرند. با بررسی دیدگاه آدلر می‌توان گفت که مهیا شدن زمینه‌های دست یافتن به سطوح خیر برای انسان و راه‌های دست یافتن به

آن، زمینه‌ای را برای رسیدن به زندگی خیر به‌طور کلی فراهم می‌آورد. اگر امور فقط به این دلیل دارای جنبه خیر باشند که افراد بر حسب اتفاق آن را می‌خواهند، نمی‌توان از نسبت‌گرایی و ذهن‌گرایی که احکام اخلاقی را به ظن محض فرو می‌کاهد، احتراز کرد. این‌جاست که ضرورت عینیت و کلیت احکام اخلاقی محرز می‌شود و از این‌که احکام اخلاقی به ظن محض فرو کاسته شود، پیشگیری می‌شود (آذر، ۱۳۷۸). پس یکی از ویژگی‌های مهم ارزش‌های اخلاقی که در طرح پایدیا می‌توان در نظر گرفت، عینی بودن در قبال ذهنی بودن ارزش‌هاست. ویژگی مهم دیگر مطلق بودن در قبال نسبی بودن است.

۶- تربیت اخلاقی در طرح پایدیا

اکنون به دسته‌بندی‌ای از رویکردهای آموزش ارزش‌های اخلاقی و سپس به بررسی ابعاد تربیت اخلاقی در طرح پایدیا می‌پردازیم:

۶-۱- رویکردهای آموزش ارزش‌های اخلاقی

مک نیل (۲۰۰۶) در پاسخ به چیستی ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی، قضاوت در باب آن‌ها و آموزش آن‌ها، به چهار رویکرد از دیدگاه فنی‌کس اشاره کرده است: رویکرد پوچ‌گرایانه^۱؛ در چنین رویکردی، اخلاقیات بی‌معنی تلقی می‌گردد و وجود هر گونه معیاری برای اعمال درست و نادرست نفی شده، و هرگونه تلاش بشر در این باب بی‌معنا و بی‌هدف شمرده می‌شود.

رویکرد خود مختارانه^۲؛ در رویکرد مذکور، هنجارها و ارزش‌ها به وسیله هر فرد یا جامعه‌ای تعریف می‌شود. به بیان دیگر افراد و جوامع بشری ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی را می‌آفرینند. در برنامه درسی بر اساس چنین رویکردی، به دانش‌آموزان آموزش داده نمی‌شود که چطور باید

1- The nihilistic position

2- The autonomic position

رفتار کنند؛ بلکه آن‌ها می‌آموزند که چطور تصمیم بگیرند که رفتار کنند. در این رویکرد، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که خود را با ارزش‌های گوناگون تطبیق دهند. رویکرد پیروی از قوانین^۱ در چنین رویکردی ارزش‌ها، هنجارها و معیارهای قضاوت‌های اخلاقی می‌تواند آموزش داده شود. افراد ارزش‌های اخلاقی را نمی‌آفرینند؛ بلکه آن‌ها را کشف می‌کنند. قوانین اخلاقی در بیشتر مواقع از منابع دینی و الهی قابل استخراج هستند. در برخی از مواقع هم بر استدلال عقلانی تکیه می‌کنند. در برنامه درسی مبتنی بر چنین رویکردی، تلاش می‌شود که دانش‌آموزان با برنامه‌های دینی و اخلاقی در قالب محتوای گوناگون آشنا شوند تا هنجارها و ارزش‌های اخلاقی به آن‌ها انتقال یابد.

رویکرد مبتنی بر هدف: بر اساس چنین رویکردی، اخلاقیات، مبتنی بر هدف یا غایتی تصویر می‌شوند که عینی و هنجار تلقی می‌شوند. افراد در کشف آن‌ها که چه باید انجام بدهند، اقدام می‌نمایند و در شناخت ارزش‌های اخلاقی تلاش می‌نمایند. عمل اخلاقی، مبتنی بر ایمان و عقیده‌ای راسخ است که درک آن در خلال قضاوت‌های عقلانی صورت می‌گیرد. برنامه درسی مبتنی بر چنین رویکردی، روحیه تحقیق در اخلاقیات را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد؛ با این هدف که آن‌ها مادام‌العمر به کشف اخلاقیات بپردازند. آن‌ها درک می‌کنند که کشف آنچه در اخلاقیات درست است، امری پیچیده است و قضاوت‌های شخصی که بر اساس تجربیات افراد صورت می‌گیرد تا حد زیادی غیرقابل اعتماد است. پس به این ترتیب افراد نیاز دارند که با دیگران تعامل کرده، و از آن‌ها نظرخواهی کنند تا فهم نادرست خود را از میان بردارند (مک‌نیل، ۲۰۰۶، ص ۲۵۹-۲۶۱).

۲-۶- دیدگاه آدلر درباره تربیت اخلاقی

از دیدگاه آدلر، تربیت اخلاقی بر هر امر دیگری در تعلیم و تربیت اولویت دارد. برای مثال، اگر بخواهیم بین تربیت عقلانی و تربیت اخلاقی یکی را انتخاب کنیم، به‌طور مسلم تربیت اخلاقی را انتخاب می‌کنیم؛ زیرا فضایل اخلاقی است که گوهر انسانی را می‌سازد. بدون فضایل اخلاقی،

1- The heteronomic position

داشتن استعدادها، مهارت‌ها و یا داشتن دانش علمی ارزش چندانی ندارند و گاهی اوقات بی‌استفاده و خطرناک خواهند بود (آدلر، ۱۹۴۱، ص ۲۹، به نقل از: جارا، ۱۹۷۶، ص ۲۱۷). در واقع، امکان دارد تربیت ذهنی بدون تربیت اخلاقی صورت گیرد و یا تربیت اخلاقی بدون تربیت ذهن صورت پذیرد. در هر صورت اولویت با تربیت اخلاقی است.

از دیدگاه او، فضایل عقلانی نمی‌توانند بدون دارا بودن فضایل اخلاقی اولیه حاصل شوند. کسب دانش و هنر نیازمند شجاعت، اعتدال، میانه‌روی، عدالت، و فضیلت ویژه‌ای است که توماس قدیس^۱ آن را برای غایات پسندیده ضروری می‌دانست. آن فضیلت ویژه، همان پی‌گیری مطالعه و تفحص^۲ است و تنها به حس کنجکاوی^۳ نمی‌توان اکتفا کرد. در واقع، بدون رسیدن به درجاتی از این فضایل، بعید است که کسی بتواند در زندگی تحصیلی خود موفقیتی کسب کند.

در پایان باید گفت که آدلر بر این باور است که فضایل اخلاقی در بیرون از مدرسه بهتر آموخته می‌شود و بخشی از وظایف مهم خانه، کلیسا و دولت به حساب می‌آید. البته مدرسه نیز در تربیت اخلاقی نقش دارد. مدرسه نهادی اجتماعی است که دارای قواعد خاص خود زیر نظر مسؤولان مدرسه است و این قواعد از جرگه اخلاق به دور نیست (جارا، ۱۹۷۶، ص ۲۱۸). در ضمن، آدلر اشاره دارد که به‌طور مستقیم نیز تربیت اخلاقی در مدرسه صورت می‌گیرد. مدرسه می‌تواند پایه‌ای عقلانی را برای رفتارهای اخلاقی گوناگون آن طور که در جامعه انتظار می‌رود، فراهم آورد. بدین ترتیب، مداخله مدرسه در تربیت اخلاق به صورت عقلانی است. آدلر در این راستا، گفتوگو به شیوه سقراطی را در زمینه ایده‌ها و ارزش‌های اخلاقی و حول محور آثار ارزشمند هنری و ادبی پیشنهاد می‌کند.

۷- ارتباط آموزش ارزش‌های اخلاقی با اهداف آموزش و پرورش

عمومی در طرح پایدیا

آدلر سه هدف را برای آموزش و پرورش عمومی در ذیل زندگی سعادتمندانه به عنوان هدف

1- Saint Thomas

2- studiositas

3- curiositas

غایی در نظر می‌گیرد. از دیدگاه وی هنگامی که خیرهایی از قبیل خیرهای اجتماعی، خیرهای اقتصادی، خیرهای بدن و خیرهای ذهن برای زندگی انسان توصیف می‌گردد، زندگی سعادت‌مندانه با کسب چنین سطوحی از خیر در زندگی محقق می‌شود.

- هدف اول آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر: رشد همه جانبه دانش‌آموزان اعم از رشد ذهنی و رشد معنوی، باید به گونه‌ای باشد که در طول زندگی بزرگسالی آن‌ها نیز تداوم یابد. در واقع همه آن‌ها باید بتوانند توانمندی‌های خود را تا حد امکان رشد دهند. در واقع، تحصیلات مدرسه‌ای باید آن‌ها را آماده کند تا بتوانند از فرصت‌هایی که جامعه در اختیار آن‌ها می‌گذارد، برای رشد خود استفاده کنند. در مورد هدف مذکور می‌توان به رشد فضایل اخلاقی نیز اشاره کرد. پس رشد فضایل اخلاقی نیز در دانش‌آموزان می‌تواند در این سطح از هدف لحاظ شود.

- هدف دوم آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر: پرورش قابلیت‌های انجام وظایف و مسؤولیت‌های شهروندی.

دستیابی به چنین هدفی نه تنها در گروهی پرورش فضایل مدنی در دانش‌آموزان است، بلکه همچنین به فهم و ادراک کافی از چارچوب و اصول بنیادی شهروندی نیاز است. مسلم است که مسؤولیت‌پذیری یک ارزش اخلاقی محسوب می‌شود و با چنین هدفی ارتباط تنگاتنگ دارد.

- هدف سوم آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر: پرورش قابلیت جذب در حرفه‌ها و مشاغل گوناگون در جامعه برای تداوم زندگی اجتماعی خود. آموزش دوازده ساله مدرسه، دوران آمادگی و زمینه‌سازی برای چنین هدفی است. وظیفه این دوره آن نیست که دانش‌آموزان برای شغل معینی مهارت‌آموزی کنند. دانش‌آموزان باید در این دوره، دانش‌ها و مهارت‌های اساسی را بیاموزند که در هر شغلی در جامعه مورد نیاز است (آدلر، ۱۳۸۲). مسلم است که درونی شدن ارزش‌های اخلاقی نیز خود در زندگی حرفه‌ای آینده دانش‌آموزان نقش مهم ایفا می‌کند.

۸- ارتباط آموزش ارزش‌های اخلاقی با محتوای برنامه درسی در طرح

پایدیا

از دیدگاه آدلر، فلسفه می‌تواند دلمشغولی همگانی تلقی شود و ایده‌های اساسی زندگی در آن

طرح و بررسی گردد. معلم با فلسفه آشناست و فلسفیدن در باب مفاهیم اساسی در زندگی انسان در برنامه درسی جای می‌گیرد. طوری که با روش گفت و گوی سقراطی، معلم تلاش می‌کند که دانش‌آموزان را به وادی ایده‌های بزرگ در زندگی انسان نزدیک کند. در برنامه درسی پیشنهادی آدلر برای آموزش و پرورش عمومی بحث در باب این ایده‌ها در کلاس سمینار صورت می‌گیرد. در واقع این ایده‌ها شامل ۱۰۳ ایده است که در طرح کتب بزرگ با همکاری هاچینز مطرح شد. زمینه‌سازی برای فلسفیدن در باب چنین ایده‌هایی در طول آموزش و پرورش عمومی صورت می‌گیرد که بدین حالت دسته‌بندی شده است:

الهیات و مذهب، متافیزیک، ریاضیات، مکانیک و فیزیک، منطق، فلسفه سیاسی، روان‌شناسی، بیولوژی، اخلاق در موضوع اخلاق، ایده‌هایی نظیر شجاعت، وظیفه، خیر و شر، سعادت، شرافت، قضاوت، آزادی، عشق، لذت و درد، فضیلت، میانه‌روی، پاکدامنی و عقل قابل بحث است. در کلاس‌های سمینار در طرح پایدیا، بر کتب و منابعی غیر از کتب درسی تأکید می‌شود که شامل کتب داستانی، تاریخی، علمی، فلسفی و آثار هنری می‌باشد.

۹- ارتباط آموزش ارزش‌های اخلاقی با رویکرد یاددهی - یادگیری

در طرح پایدیا

مواد درسی کلاس‌های سمینار به دو دسته تقسیم می‌شوند:

الف- ادبیات تخیلی: شامل داستان‌ها، درام و شعر

ب- ادبیات تفسیری مانند علوم، فلسفه و تاریخ.

در هر صورت انتظار می‌رود که شاگردان در پایان کلاس، پیام اصلی کتب را درک کنند. هم در ادبیات تخیلی مانند کتاب هملت نوشته شکسپیر و هم در ادبیات تفسیری مثل اخلاق/ارسطو، دانش‌آموزان باید پیامی را که نویسنده تلاش کرده است به خواننده انتقال دهد، درک کنند. و در مرحله بعد به ارزیابی بحث نویسنده کتاب بپردازند. برای مثال تشخیص دهند که آیا نظر نویسنده معتبر و صحیح است؟ سپس در این مورد بیندیشند که آیا دانش حاصل از مطالعه اثر مورد نظر می‌تواند در زندگی امروزه کاربرد داشته باشد. از دیدگاه آدلر بین دو نوع ادبیات ذکر شده تفاوت‌هایی وجود دارد. برای مثال، در ادبیات تفسیری همچون کتاب اخلاق/ارسطو، هدفی

مشخص وجود دارد و نویسنده اثر، مسیری مشخص را برای رسیدن به سعادت در نظر می‌گیرد. با همین سیر فکری می‌توان کلاس را هدایت کرد. حال آن‌که در ادبیات تخیلی مانند هملت، سلسله مراتبی مشخص برای بحث نویسنده وجود ندارد و آموزگار کلاس سمینار باید دقت بیشتری در هدایت کلاس داشته باشد (سیمین، ۲۰۰۸).

ایده و ارزش‌هایی که در این آثار مطرح می‌شود، محور بحث‌های انجام شده در کلاس است. روشی که برای این گونه بحث‌های کلاسی توسط آدلر پیشنهاد شده است، روش پرسش و پاسخ سقراطی است. در این روش، با سؤال از دانش‌آموزان بحث‌های کلاسی هدایت می‌شود و به دانش‌آموزان کمک می‌شود تا فهم خود را نسبت به ایده‌ها و ارزش‌های موجود در آثار مذکور ارتقاء دهند (آدلر، ۱۹۸۲، ص ۲۸). در این کلاس‌ها دو هدف اصلی دنبال می‌شود: ابتدا فهم واضح از ایده‌ها در نظر گرفته می‌گردد و ارتقای توان استدلال‌ورزی شاگردان نیز دنبال می‌شود. توان فهم مفاهیم و مهارت استدلال‌ورزی، دو پیش شرط مهم برای پرورش شهروند مطلوب در جامعه مطلوب است.

۱۰- نقدهایی بر ابعاد گوناگون آموزش ارزش‌های اخلاقی در طرح

پایدیا

طبق تحقیق بیتینگ (۱۹۸۵)، طرح پایدیای آدلر به‌خصوص در زمینه اجرای آن در کلاس‌های سمینار دچار مشکلات اساسی بوده است؛ زیرا هدایت این گونه کلاس‌ها نیاز به تربیت آموزگاران مجرب دارد که هم از لحاظ محتوایی و هم از لحاظ فرآیند کلاس درس، قابلیت لازم را داشته باشند.

با توجه به اهداف آموزش و پرورش عمومی که از دیدگاه آدلر مطرح شده است و برنامه مدون آن می‌توان به نقد درونی در طرح مذکور پرداخت. یکی از اهداف، پرورش قابلیت‌های انجام وظایف و مسؤولیت‌های شهروندی است و همان‌طور که گفته شد، مسؤولیت‌پذیری یک ارزش اخلاقی محسوب می‌شود که با چنین هدفی ارتباط تنگاتنگ دارد. پس باید فعالیت‌هایی در برنامه درسی تدوین شود که در برابر دانش‌آموز به کمک آن‌ها مقاصد خود و اتخاذ راه و روش رسیدن به آن‌ها احساس مسؤولیت بکند. به‌طوری که با نتایج اعمال خود مواجه شود و به این ترتیب

برای ترک یا ادامه عمل خود انگیزه بیشتری داشته باشد. به نظر نمی‌رسد که در برنامه درسی پایدیا تنها با استدلال‌ورزی حول ایده‌ها و شناخت آن‌ها از جمله ارزش‌های اخلاقی، بتوان به پرورش مسؤولیت‌پذیری پرداخت؛ بلکه به فعالیت‌های عملی دانش‌آموزان جهت نیل به جنبه‌های عاطفی و عملی تربیت اخلاقی نیز نیاز است.

از سویی هدف سوم آموزش و پرورش عمومی در طرح پایدیا، قابلیت جذب در حرفه‌ها و مشاغل گوناگون جامعه برای تداوم زندگی اجتماعی دانش‌آموزان است. در مورد ارزش‌های مرتبط با طبیعت و ارزش‌های انسانی و اجتماعی مرتبط با کار و حرفه باید زمینه مساعد برای ایجاد نگرش و عمل مناسب به این ارزش‌ها را فراهم آورد و مسلم است که استدلال‌ورزی حول ایده‌های اخلاقی می‌تواند شرط لازم برای زمینه‌سازی رسیدن به هدف مذکور باشد؛ ولی کافی نیست. تحقیقات اخیر هم‌چون تحقیق هایلند حاکی از آن است که یادگیری مبتنی بر کار^۱ می‌تواند در مواجهه دانش‌آموزان با ارزش‌های انسانی و اجتماعی و مرتبط با محیط زیست، تعمیق یادگیری و بسترسازی برای یادگیری مادام‌العمر مفید باشد (هایلند، ۲۰۰۷). در واقع، به نظر می‌رسد که علاوه بر پرداختن به بعد شناختی در زمینه‌سازی برای اخلاق حرفه‌ای که می‌تواند با استدلال‌ورزی حول ایده‌های اخلاقی صورت گیرد، نیاز به فعالیت‌های عملی برای درونی کردن و تعمیق ارزش‌ها نیز وجود دارد.

با توجه به ملاک نقد نظریه اسلامی عاملیت انسان می‌توان به نقد برونی آموزش‌های ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا پرداخت. بر اساس نظریه عاملیت انسان، عمل انسان، دارای مبادی شناخت، گرایش و اراده است. در آموزش ارزش‌های اخلاقی می‌توان به هر سه مبنا تکیه کرد. با توجه به مبنای شناختی رفتار اخلاقی، درونی کردن ارزش‌ها به معنای آن است که فرد، از ویژگی‌های رفتار مورد نظر، آگاهی یافته باشد و رفتار وی مبتنی بر آگاهی مزبور ظهور کند. بر اساس این مبنا از سه روش تبیین ارزش‌ها و بحث و گفتگو و الگوپردازی عملی می‌توان سخن گفت. با توجه به مبنای گرایشی رفتارها و هنجارهای اخلاقی نیز می‌توان از روش تشویق

رفتارهای ارزشی و تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی و الگوبرداری عملی سخن به میان آورد. با توجه به مبنای ارادی ارزش‌ها نیز می‌توان به توصیه به انجام رفتار ارزشی، به کارگیری افراد در قالب طرح‌های اجتماعی اخلاقی و طرح و اقدام خود جوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی سخن گفت (خسروی و باقری، ۱۳۸۷). حال آن‌که در طرح پايديا آنچه در برنامه درسی به آن اکتفا شده است، تنها وجه شناختی عمل است که در قالب تبیین ارزش‌ها و گفتگو در باب ارزش‌ها به آن پرداخته می‌شود.

از سویی، از دیدگاه آدلر انسان مخلوقی خود ساخته است و او با داشتن مجموعه‌ای از قوا که از بدو تولد به همراه دارد، به واسطه انتخاب آزادانه خود از طریق عاداتی که در خود به وجود می‌آورد ماهیت خود را رقم می‌زند (آدلر، ۱۹۸۷، ص ۲۵۰). پس، داشتن فطرت تعیین‌پذیر، انتخاب و اراده آزاد انسان و تشکیل عادات در او زمینه‌ای را فراهم می‌آورد، که انسان موجودی خود ساخته به حساب آید و انتخاب و اراده آزاد، یکی از زمینه‌های مسؤلیت‌پذیری را در او فراهم می‌آورد. ولی تنها شناخت ارزش‌های اخلاقی برای پرورش مسؤلیت‌پذیری کافی نیست؛ بلکه پرورش مسؤلیت‌پذیری در قبال خدا، طبیعت، خود و جامعه، نیاز به فراهم آوردن زمینه‌های عمل به ارزش‌ها نیز دارد که در طرح پايديا چنین وجهی مدون نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر تلاش شد با بررسی آثار آدلر خاستگاه اندیشه او راجع به ارزش‌های اخلاقی که حاصل نقد دیدگاه چند فیلسوف است مطرح شود. نتیجه این بررسی آن بود که ارزش‌های اخلاقی از دیدگاه آدلر جنبه عینی و مطلق دارند و ذهنی بودن و نسبی‌گرایی نسبت به ارزش‌ها در دیدگاه او جایگاهی ندارد. حال آن‌که بر اساس تحقیق باقری (۱۳۸۷)، در اسلام علاوه بر ارزش‌های مطلق، می‌توان به ارزش‌های مشروط و ارزش‌های متغیر هم اشاره کرد. در مورد ارزش‌های مشروط، می‌توان به راستگویی اشاره کرد؛ اگر راستگویی موجب به خطر افتادن جان بی‌گناهی شود، دیگر امری ارزشمند محسوب نمی‌شود. ارزش‌های متغیر نیز در بستر زمان دگرگون می‌شوند؛ بنابراین اعتبارشان تاریخی است (باقری، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۲۱۰-۲۱۱) با توجه به زمینه‌های اسلامی که در آثار و کتب فرهنگی ایران زمین وجود دارد، ماهیت ارزش‌ها در طیف گسترده‌تری

برای دانش‌آموزان این مرز و بوم قابل کندوکاو است و باید ارزش‌های مطلق، مشروط و متغیر برای آنان بازشناسی شود.

تاکنون تحقیق‌های بسیاری از جوانب گوناگون روی دیدگاه آدلر و طرح پایدیا صورت گرفته است. یکی از آن‌ها که به تحقیق حاضر نزدیک است با عنوان «بررسی دیدگاه جان دیویی و مورتیمر آدلر در زمینه محتوا، تدریس و اهداف تحصیلات مدرسه‌ای و نقطه عطف این دیدگاه‌ها با فلسفه آموزش مسیحی» است. از دیدگاه پژوهشگر به نظر می‌رسد که برنامه درسی پایدیا می‌تواند با آموزش مسیحیت که نوعی تربیت دینی است، سازگار باشد (سیمین، ۲۰۰۸). بر اساس یافته‌های تحقیق مذکور، در کلاس‌های سمینار طرح پایدیا می‌تواند گفتگوی سقراطی در زمینه مسائل دینی صورت گیرد. بر اساس طبقه‌بندی فنیکس نیز می‌توان گفت آموزش ارزش‌های اخلاقی از دیدگاه آدلر بر اساس رویکرد پیروی از قوانین اخلاقی است. به طوری که در برنامه درسی پایدیا تلاش می‌شود حول کتاب‌هایی که ممتاز از کتب درسی است، در باب ارزش‌های اخلاقی به روش گفتگوی سقراطی بحث شود و دانش‌آموزان در دوره تحصیلات مدرسه‌ای زمینه کافی را پیدا کنند که به مطالعه کتب بزرگ در جهان بپردازند و ارزش‌های اخلاقی را در میان متون کشف کنند، آن‌ها را بشناسند و در موردشان بیندیشند. پس می‌توان گفت که نوعی هم‌سوایی بین یافته‌های تحقیق سیمین و تحقیق حاضر وجود دارد و هر دو بر محوریت کلاس‌های سمینار و گفت‌وگوی سقراطی حول ایده‌ها در طرح پایدیا، جهت تربیت دینی و اخلاقی تأکید دارند.

کشور ما ایران، بیش از دو هزار سال است که دارای آثار اخلاقی است و بسیاری از آثار ادبیات فارسی سرشار از پند و اندرزهای اخلاقی است (تقی‌زاده، ۱۳۸۰). صاحب‌نظرانی هم‌چون دوفوشه کور نیز اخلاق را یکی از زمینه‌های اصلی فرهنگ زبان فارسی دانسته‌اند (دوفوشه، ۱۳۷۷). پس نظام آموزش و پرورش ایران نیز می‌تواند برای آموزش ارزش‌های اخلاقی از آثار نفیس ادب فارسی بهره جوید و هم‌چون طرح پایدیا به آموزش کلاسیک یا سنتی بپردازد. ولی گستره آموزش ارزش‌های اخلاقی را می‌توان فراتر از کشف اخلاقیات و شناخت آن‌ها از میان متون ادبی دانست و می‌توان با توجه به نظریه عاملیت انسان برای عمل اخلاقی، میل و اراده را نیز در نظر گرفت و الگوهایی مکمل شناخت ارزش‌ها در نظام آموزش و پرورش قائل شد.

منابع

- آذر، مورتیمر. جی (۱۳۷۹). *ده اشتباه فلسفی*، ترجمه انشاءالله رحمتی، تهران، انتشارات بین‌المللی الهدی
- الیاس، جان (۱۳۸۲). *فلسفه تعلیم و تربیت*، ترجمه عبدالرضا ضرابی، تهران، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره)
- اوزمن، هوارد و کراور، ساموئل (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*، ترجمه گروه مترجمان، تهران، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره)
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی
- تقی‌زاده، محمود (۱۳۸۰). *سیری در اندیشه‌های اخلاقی*، تهران، سرمدی
- حسینی، محمد (۱۳۸۲). *بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی*، پایان نامه دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
- خسروی، زهره و باقری، خسرو (۱۳۸۷). *راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، دوره سوم، شماره هشتم، ص ۸۱-۱۰۵
- دوفوشه کور، شارل. ه (۱۳۷۷). *اخلاقیات*، ترجمه محمدعلی امیرمعزی و عبدالحمید روح بخشان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
- رهنما، اکبر (۱۳۸۵). *مقایسه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی*، *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، دوره دوم، شماره یک، ص ۸۵-۱۰۴
- زیباکلام مفرد، فاطمه (۱۳۹۰). *سیر اندیشه فلسفی در غرب*، تهران، انتشارات دانشگاه تهران
- سجادی، سید محمد (۱۳۷۹). *تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام*، جلد دوم، تهران، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش
- صانع پور، محمد (۱۳۸۲). *فلسفه اخلاق و دین*، تهران، آفتاب توسعه

- فتحعلی، محمود (۱۳۸۰). *بصیرت اخلاقی*، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره)
- مرجانی، بهناز (۱۳۸۱). *بررسی و نقد معرفت شناسی تربیت حرفه‌ای در ایران و مقایسه آن با معرفت‌شناسی حرفه‌گرایی جدید*، پایان نامه دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
- مصباح، محمد (۱۳۸۲). *فلسفه اخلاق*، تهران، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره)
- نر، جرج اف (۱۳۸۵). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، تهران، سمت
- هولمز، رابرت ال (۱۳۸۵). *مبانی فلسفه اخلاق*، ترجمه مسعودعلیا، تهران، انتشارات ققنوس

- Adler, M.J & Weismann, M. (1996). Philosophy is everybody business, *The journal of the great ideas*, 3, 3-6
- (1982). *The paideia proposal*, New York: Macmillan Publishing Company
- (1987). *Ten philosophical mistakes*, New York: Macmillan Publishing Company
- Bitting, P.F. (1985). *Philosophy in the pre _college classroom: A normative, descriptive and evaluative analysis (reflective thinking, discovery learning)*, Dissertation abstract (PhD), North Carolina university, available at: <http://www.proquest.umi.com>, May, 2011
- Cimpean, C. (2008). *John Dewey and Mortimer Adler on curriculum, teaching and the purpose of schooling: How their view can be incorporated with in a christian philosophy of education*, Dissertation abstract (PhD), Baylor university, available at: <http://www.proquest.umi.com>. May, 2011

- Gettys, C&Wheelak, A (1994). *Launching Paideia in Chattanooga, Educational Leadership*, available at: <http://www.findarticles.com>. May, 2011
- Gittenden, P (1992). *Learning to be moral*, New York: Humanities Press
- Guterk, G.L. (2009). *New perspectives on philosophy and education*, New York: Pearson Press
- Hartshorne, C. (1984). *Creativity in American philosophy*, New York: Sunny press
- Hyland, T. (2007). *Philosophical perspectives of lifelong learning*, Newyork: Springer
- Jara, J.B. (1975). *The educational philosophy of Mortimer Adler*, Dissertation(PhD), Illinois university, available at: <http://www.proquest.umi.com>. May, 2011
- Martin, W.P. (1991). *The Dewey _Hutchins debate on general education, 1929-1945: A case of progressive bias*, Dissertation abstract(PhD), Temple university
- Mcneil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*, Los angeles: Wiley and sons
- Nesselrodt, P&Schaffer, E. (1993). *Implementation of the Paideia proposal*, Atlanta: American Educational research association
- Norman, R. (1988). *The moral philosophers*, New York: Oxford university Press