

A Comparative Study of the Place of Altruism in the Theory of Moral Training According to John White and Martyr Morteza Motahhari

Mohammad Mahdi Salehi *
Saeid Beheshti ***

Mahdi Akhavan **
Ahmad Salahshoori ****

This research is intended to have a comparative study on the place of altruism in the moral training of John White and Martyr Morteza Motahhari. This is a theoretical research conducted in a comparative analytical method for comparing the theories of moral training of John White and Martyr Morteza Motahhari. This research is aimed at answering the question of what sharing points as well as differences exist between altruism theories of White and Motahhari in the field of moral training. The research came to the result that both scholars settle the issue of altruism in the theory of moral training by adopting a unifying approach. Regarding personal well-being, White places the interests of others and personal interests under the title of well-being, while Motahhari, by presenting his theory of true self and developing the concept of self, emphasizes that the conflicting point must be turned from self and others to self and true self in the moral training. Hence, both thinkers believe in psychological altruism on the basis of weak interpretation, meaning that human beings can do something to benefit others. According to White, the ultimate goal of moral training encompasses the well-being of educators. Motahhari, however, based on Islamic teachings, considers the ultimate goal of moral training as intimacy to God. Moreover, due to the fundamental intellectual-philosophical differences between the ideas of White and Motahhari, White rejects religion and pursues training in a completely liberal-democratic context. On the contrary, Motahhari uses religious teachings to validate his views.

Keywords: Altruism, moral training, salvation, comparative-analytical method.

* PhD candidate in the philosophy of education, Tehran, Iran.

medsalehi@gmail.com

** Associate professor at the Department of Philosophy, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

makhavan77@yahoo.com

*** Full professor at the Department of the Philosophy of Islamic Education, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

beheshti@atu.ac.ir

**** Associate professor at the Department of Philosophy of Islamic Education, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

ah.salahshoor@gmail.com

بررسی تطبیقی جایگاه دیگرگزینی در نظریه تربیت اخلاقی

جان وایت و مرتضی مطهری

محمد مهدی صالحی *

سعید بهشتی ***

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۱۲

مهدی اخوان **

احمد سلحشوری ***

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۱/۲۵

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تطبیقی جایگاه دیگرگزینی در آرای تربیت اخلاقی جان وایت و مرتضی مطهری است. این تحقیق از نوع نظری بوده و در آن از روش تحلیلی مقایسه‌ای برای بررسی نظریات تربیت اخلاقی جان وایت و مرتضی مطهری استفاده شده است. این پژوهش برای دستیابی به اهداف خود این سؤال را مطرح می‌کند که وجوه اشتراک و افتراق نظریات دیگرگزینانه وایت و مطهری در حوزه تربیت اخلاقی کدامند؟ و به این نتایج می‌رسد که هر دو متفکر با اتخاذ رویکرد وحدت‌گرایانه مسئله دیگرگزینی را در نظریه تربیت اخلاقی خود سامان می‌بخشند. وایت درخصوص بهروزی فردی منافع دیگران و منافع شخصی را ذیل چتر بهروزی جانمایی می‌کند و مطهری با ارائه نظریه خود حقیقی و توسعه مفهومی خود، تأکید دارد که در مسائل اخلاقی محل نزاع باید از خود و دیگری به خود و خود حقیقی تغییر یابد. لذا هر دو متفکر قائل به دیگرگزینی روان‌شناختی براساس تفریر ضعیف هستند، یعنی انسان‌ها می‌توانند برای منفعت‌رساندن به دیگران نیز افعالی را انجام دهند. وایت، هدف نهایی تربیت اخلاقی را بهروزی متریان مطرح می‌کند، اما مطهری براساس آموزه‌های اسلامی هدف غائی تربیت اخلاقی را قرب الهی در نظر می‌گیرد. همچنین با توجه به تفاوت بنیادین فکری - فلسفی میان اندیشه‌های وایت و مطهری، وایت دین را نفی کرده و در فضایی کاملاً لیبرال دموکراتیک به دنبال تربیت اخلاقی است، مطهری از آموزه‌های دینی برای تأیید و اثبات دیدگاه‌های خود بهره گرفته است.

کلیدواژه‌ها: دیگرگزینی؛ تربیت اخلاقی؛ بهروزی؛ روش تحلیلی مقایسه‌ای

medsalehi@gmail.com

makhavan77@yahoo.com

beheshti@atu.ac.ir

ah.salahshoor@gmail.com

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، ایران

** دانشیار، گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

*** استاد، گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

**** دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

مقدمه

از رسالت‌های اصلی فلسفه تعلیم و تربیت، بحث و بررسی درباره اهداف تربیت است. فیلسوفان تربیت، این اهداف را از ابعاد و وجوه گوناگون مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهند. در این مورد، فلسفه، پاسخگوی سؤالات اساسی درباره ماهیت، مبانی و ضرورت اهداف است. اهمیت این امر، از آن روست که هدف‌های کلان تربیتی، نقش کلیدی در اتخاذ رویکردها و روش‌های تربیتی دارند. از آنجاکه تربیت اخلاقی در تعاملات بین خود و دیگری تعریف می‌شود، تعیین هدف دقیق برای اینکه منجر به رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی مؤثر شود، از اهمیت بالایی برخوردار است.

بحث در خصوص دیگرگزینی^۱ و امکان آن به قدمت تاریخ فلسفه است، اما در عین حال در خصوص تعریف آن و همچنین امکان آن همچنان ابهاماتی وجود دارد. بسیاری از فیلسوفان و روان‌شناسان، دیگرگزینی را به صورت آشکار یا ضمنی، برای اشاره به هر نوع توجه به دیگران به کار می‌برند. برخی نیز آن را به مقدم داشتن منافع دیگران بر منافع خود، محدود می‌کنند، البته با این شرط که فرد دیگرگزین ضرری متحمل نشود (کراوت، ۲۰۱۸)^۲. اما آنچه نقطه مشترک نظریات مختلف در خصوص دیگرگزینی است، این است که دیگرگزینی هر عمل اخلاقاً برانگیخته معطوف به دیگری را شامل نمی‌شود، بلکه به طور مشخص دیگرگزینی انجام عمل با نیت خیررساندن به دیگران و برای بهروزی دیگران است. لذا بر این اساس که رفتار دیگرگزینانه رفتاری متوجه غیر و در نتیجه اخلاقی است، مباحث حول دیگرگزینی در تربیت اخلاقی در سه محور رخ می‌دهد: الف) امکان رفتار دیگرگزینانه، ب) مطلوب بودن رفتار دیگرگزینانه، ج) نقش و جایگاه رفتار دیگرگزینانه در تربیت اخلاقی.

باید توجه داشت که نقطه مقابل دیگرگزینی به لحاظ فلسفی و روان‌شناختی خودگزینی^۳ است. خودگزینی یعنی هرکسی باید به گونه‌ای عمل کند که خیر یا رفاه بلندمدت خود را به حداکثر برساند. به تعبیر دیگر، خودگزین کسی است که معتقد است انسان‌ها فقط نسبت به خودشان مکلفند و تنها وظیفه آنها این است که در خدمت نفع شخصی خود باشند. از دیگرگزینی تا خودگزینی

1. Altruism
2. Kraut
3. Egoism

طیف رفتاری با درجات بی‌شماری در میان است. اغلب موارد رنج‌بردن دیگری، نه تنها دلیل، بلکه انگیزه‌ای را برای اعمال دیگرمحورانه شکل می‌دهد، اما پرسش این است که فرد تا چه میزان هزینه می‌کند یا خطری را می‌پذیرد و آیا تمامی فداکاری‌ها و از خودگذشتگی‌ها ارزش ستایش اخلاقی دارند؟ لذا به‌طور کلی برای انسان‌ها دو انگیزه کلی متصور است؛ یکی از آنها ناظر به خود و در پی منافع خود است و «خودگزینی» نام دارد و دیگری ناظر به دیگران و در جهت منافع دیگران است که «دیگرگزینی» نام دارد (نیگل، ۱۳۹۵: ۱۰-۱۹).

تا قبل از آغاز عصر روشنگری و شروع مدرنیته، تربیت اخلاقی عمدتاً باتکیه بر آموزه‌های دینی سامان می‌یافت؛ چراکه اخلاق و معنویت در یکدیگر تنیده بودند. ولی با آغاز عصر روشنگری و شروع مدرنیته، اخلاق مذهبی، در قالب برداشت‌های جدید از دیانت و یا نفی آن، کم‌کم جای خود را به اخلاق سکولار داد و نسبی‌گرایی اخلاقی به جای مطلق‌گرایی اخلاقی نشست. در این زمان دیدگاه‌های نوین در اخلاق پدیدار شد. در مسیر این تحولات، کارکردهای اخلاقی و معنوی گذشته، از تربیت گرفته شد و بشر به عصری پا گذاشت که آن عصر را خلاً و فراموشی ارزش‌ها به‌ویژه ارزش‌های اخلاقی نامیده‌اند (عبدالحلیم، ۱۳۷۹: ۱۰۸). نتیجه این اقدامات علی‌رغم انتظارات فراوانی که از تربیت اخلاقی می‌رفت، پرورش افرادی بود که هرچند از دوران طفولیت با ارزش‌ها و هنجارها آشنا می‌شدند، ولی آشنایی آنها در اکثر مواقع آنچنان سطحی بود که در بزرگسالی تأثیری بر افکار و اعمال آنها نداشت. این تجربه‌ها، که بشر در عصر حاضر، با آنها دست به‌گریبان است، لزوم بازگشت مجدد او به اخلاقیات و ارزش‌ها را فراهم ساخته و مسئولیت سنگینی بر دوش نظام‌های تربیتی جهان قرار داده است (حاجی ده‌آبادی، ۱۳۷۹: ۱۹۸، همت‌بناری، ۱۳۷۹: ۱۶۸).

برهمن اساس است که اندیشمندان در دهه اول قرن بیست‌ویکم، تربیت اخلاقی را تنها تعلیم و تربیت شایسته قرن قلمداد می‌کنند و تربیت اخلاقی را یکی از مسائل مهم و پیچیده‌ای که نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان معاصر به‌ویژه جوامع دینی و مذهبی با آن روبه‌روست، می‌خوانند و این درحالی است که آنچه در این میان مهم می‌نماید، حضور مؤثر اخلاق در صحنه زندگی فردی و اجتماعی است. این امر، تنها با مطالعه و آگاهی از فضائل و رذایل اخلاقی به دست نمی‌آید، بلکه ضروری است، شیوه و چگونگی تحصیل این صفات نیز به مربیان ارائه شود (سجادی، ۱۳۷۹: ۴۹) و به‌نظر می‌رسد مهم‌ترین رسالت تربیت اخلاقی برای متخلف شدن متریبان همین بخش دوم باشد.

سازوکار تربیت اخلاقی متشکل از تعامل بین خود و دیگری است؛ یعنی آنچه در ارتباط با خود و دیگران باید انجام داد و مهم ترین مسئله در اخلاقی عمل کردن حل تعارض یا تزاخم منافع خود و دیگری در افعال و اعمال اخلاقی است. به عبارت دیگر مشکل اصلی در متخلف شدن متریان به اصول اخلاقی ابهام آنان در کار بست این اصول هنگام مواجهه با دیگران یافت. ابهاماتی مانند اینکه فرد باید اخلاقاً فرد خوبی باشد، به چه معناست؟ و چگونه می تواند به فردی اخلاقی تبدیل شود؟ یا اینکه آیا وظیفه افراد این است که تا آنجا که می توانند برای دیگران تلاش کنند، یا می توانند تنها به امور خود توجه داشت، بدون اینکه دروغ بگویند، تقلب کنند و آسیب برسانند؟ (وایت^۱، ۲۰۱۱ الف: ۸۴).

به نظر می رسد این ابهامات ریشه در نزاع فلسفی خود و دیگری دارد. دیدگاه های فلسفی حاکم بر نظام های تربیت اخلاقی که یا چنان از خود و منفعت شخصی جانبداری می کنند که متریان فقط زمانی که جرمه تمرد از قانون در نظر گرفته شود، اخلاقی عمل می کنند (دیدگاه هابز، هیوم، رند و ... (پوی من^۲، ۲۰۰۰ و شعبانی، ۱۳۹۱: ۸۲-۹۴) یا چنان به دیگری و منافع دیگران متمایل می شوند، که به کلی خود و متریبی فراموش می شود (آگوست کنت، هاجسن و ... (ادواردز، ۱۳۹۲ و دیکسون^۳، ۲۰۰۸).

لذا از آنجا که مسئله اصلی در تربیت اخلاقی علاوه بر آشنایی متریان به اصول و ارزش های اخلاقی، شناخت دقیق خود و دیگری و رفع ابهامات و تزاخم های رخ داده در انجام این افعال است، بررسی جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی به عنوان مقدمه دستیابی به راه کار و راه حلی هنگام تزاخم یا تعارض منافع در افعال اخلاقی که منجر به موفقیت تربیت اخلاقی در رسالت اصلی خویش خواهد شد، ضروری به نظر رسیده است. این مهم در گرو بررسی و مقایسه نظریات اندیشمندان و صاحب نظران بزرگ جهان امکان پذیر است که با بررسی بیشتر دیدگاه های این افراد در حوزه مدنظر این تحقیق به پیشرفت دانش نظری که مقدمه عمل است، کمکی هر چند

۱. جان وایت (John White) فیلسوف تعلیم و تربیت و پروفیسور بازنشسته مرکز تعلیم و تربیت دانشگاه لندن است که علاوه بر تألیفات متعدد در این حوزه و برنامه ریزی درسی، نایب رئیس انجمن تعلیم و تربیت انگلستان بوده و تدوینگر برنامه درسی ملی انگلستان نیز می باشد.

2. Pojman
3. Dixon

مختصر می‌نماید. از این رو، شایسته است با توجه به اندیشه مرتضی مطهری، نظریه تربیت اخلاقی دیگرگزینانه وایت را بررسی کرده و دستیابی به جایگاه دیگرگزینانی در نظریات تربیت اخلاقی این دو متفکر را به عنوان هدف پژوهش دنبال کنیم.

بنابراین، با توجه به ادله زیر انجام این تحقیق از ضرورت و اهمیت بالایی برخوردار است:

۱. ضرورت در دستیابی به شیوه و روش‌های کارآمد متخلّق شدن متربیان به اصول اخلاقی؛

۲. نقش و تأثیر مستقیم تعاملات بین خود و دیگری در تربیت اخلاقی؛

۳. اهمیت دستیابی به راه‌حلی برای رفع تعارضات و تزاخم‌های منافع خود و دیگری در افعال

اخلاقی که منجر به ارائه پیشنهادهایی اجرایی و عملی شود؛

۴. برجستگی نظرات فلسفه تعلیم و تربیتی جان وایت و اجرائی بودن آن با توجه به پیاده‌سازی این

نظرات در برنامه درسی ملی انگلستان؛

۵. آشنایی با مکاتب غربی و توجه مرتضی مطهری در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت به مباحث

مربوط به خود حقیقی و خود پنداری به عنوان راهکاری برای رفع تزاخم‌ها و تعارضات افعال

اخلاقی؛

۶. عدم توجه و بررسی جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی براساس مطالعات و بررسی‌های

نگارنده در مجلات، کتب و پایان‌نامه‌های موجود در دسترس تاکنون از سوی پژوهشگران و

صاحب‌نظران علوم تربیتی.

براساس مراتب فوق، به منظور تطبیق اندیشه‌های جان وایت و مرتضی مطهری در خصوص

جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی، براساس مسئله اصلی تحقیق (دستیابی به جایگاه دیگرگزینی

در تربیت اخلاقی براساس آرای وایت و مطهری) سؤالات تحقیق زیر صورت‌بندی شده است:

براساس آرای وایت و مطهری، جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی چگونه تبیین می‌شود؟

وجوه اشتراک و افتراق نظریات جان وایت و مرتضی مطهری در خصوص جایگاه دیگرگزینی

در تربیت اخلاقی چیست؟

براساس وجوه اشتراک و اشتراک به دست آمده، نتایج و راهکارهای تربیتی برای بهبود تربیت

اخلاقی متربیان چیست؟

تعاریف

تربیت اخلاقی

منظور از تربیت اخلاقی، چگونگی به کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی، برای توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی و نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از رذیلت‌ها و نابود کردن آنهاست (دیلمی و آذربایجانی، ۱۳۷۹: ۲۴).

در مدخل «تربیت اخلاقی» دائرةالمعارف فلسفه راتلج که جان وایت آن را نگاشته است، به سه رویکرد معاصر تربیت اخلاقی اشاره شده است که ریشه در تاریخ فلسفه دارد:

الف) همان‌طور که کودکان با افزایش سن قابلیت‌های جسمی و فیزیکی‌شان رشد می‌کند، در فهم و تصمیمات اخلاقی نیز پیشرفت می‌کنند.

ب) دومین دیدگاه، تربیت اخلاقی را به‌مثابه فرایندی طبیعی نمی‌نگرد (همانند دیدگاه اول)، بلکه آن را نوعی معرفی و القای عمدی ارزش‌های مقبول جامعه در نظر می‌گیرد.

ج) برخلاف دیدگاه ارسطو که معتقد بود فقط معرفت، قابل آموزش دادن است و بنابراین، قابل آموزش بودن نیکی‌های اخلاقی محل تردید واقع می‌شود. دیدگاه سوم درباره تربیت اخلاقی می‌گوید تربیت اخلاقی باید شامل فراگیری معرفت و فهم توأمان باشد و شکل‌گیری ملکات را نیز شامل شود (وایت، ۲۰۰۰). وایت با جانمایی نظریه تربیت اخلاقی خود در رویکرد سوم، بیان می‌کند: «تربیت اخلاقی یادگیری درخصوص آن است که چگونه با سایر افراد ارتباط مناسبی داشته باشیم. در خانواده‌ها آغاز می‌شود و توسط مدارس تقویت می‌شود؛ این به‌معنای تنظیم نحوه عملکرد مدارس است - قوانین، شیوه‌ها و انتظارات آن - تا عادات اخلاقی خوبی را که در خانواده به‌دست آمده است، پرورش داده و در صورت ضعف آنها را محکم‌تر برقرار کنند» (وایت، ۲۰۱۹ ب).

در نظر مرتضی مطهری، تربیت اخلاقی، مستلزم فراهم کردن زمینه‌های آموزش و پرورش خاصی برای شکوفایی و تربیت یک‌سلسله ارزش‌های اخلاقی فطری است که انسان‌ها از آغاز تولد با خود همراه دارند. چون این دریافت‌ها فطری‌اند، نیازمند شکوفایی و زمینه‌ای برای بروز هستند تا به کمک تربیت اخلاقی به شکوفایی و تفصیل برسند (مطهری، ۱۳۹۴: ۶۷-۶۸). به اعتقاد مطهری «اصلی‌ترین هدف در تربیت اخلاقی، حل مشکل خودمحوری و تنازع درونی بین دو دسته از

ارزش‌هاست که در مجموعه رفتاری انسان‌ها رخ می‌نماید و قرآن از آن به فجور و تقوا یاد کرده است. مریبان اخلاقی می‌کوشند مرتبی را کمک کنند تا از منزل خودمحوری به پایگاه خدامحوری منتقل شوند» (شاملی، ۱۳۷۹: ۲۸).

دیگر‌گزینی

در زبان انگلیسی نخستین بار واژه altruism را آگوست کنت به کار برد. پیش از آگوست کنت، فیلسوفان به جای واژه دیگر‌گزینی از تعابیر دیگری همچون نیکوکاری^۱، کار خیر یا شفقت استفاده می‌کردند (اخوان، ۱۳۸۸: ۹۳). این اصطلاح در زبان فارسی به خانواده معنایی نزدیک چنین معادل‌گذاری شده است: دگردوستی (آشوری)، غیرخواهی (اعلم)، دیگر‌گرایی (موسی اکرمی و...)، نوع‌دوستی (خرمشاهی) و دیگر‌گزینی (ملکیان، حیدری و...) (اخوان، ۱۳۸۹: ۴۲).

واژه alter ریشه‌ی لاتینی و به معنای غیر/دیگری است و در سیاق تربیت اخلاقی اگر مراد از غیر، شخص باشد که در این تحقیق بحث‌ناظر به همین گستره است، می‌توان برای واژه altruism، دیگر‌گزینی را باتأکید بر انتخاب‌گری بین خود و دیگری به کار برد. نکته دیگر اینکه تعبیر «دوستی» در معادل‌های دیگر به معنای گرایش اتخاذ شده است، والا می‌توان تصور کرد که کسی در مورد دیگری عمل اخلاقی انجام دهد یا این عمل را معقول بداند، اما او را دوست نداشته باشد. به همین جهت، معادل دیگر‌گزینی به خوبی می‌رساند که مراد از ism در این سیاق، گزینش منافع دیگری است وقتی پای منافع خود در میان است.

برای لفظ دیگر‌گزینی می‌توان پنج کاربرد برشمارد (باتسون، ۲۰۱۱: ۱۱)^۲: ۱. رفتاری با نیت کمک^۳، ۲. اخلاقی عمل کردن^۴، ۳. کمک در جهت دستیابی به پاداش درونی در برابر پاداش خارجی^۵، ۴. سودرساندن به دیگری در جهت کاهش انگیزش^۶ ناشی از مشاهده زجر دیگری^۶، ۵. حالتی انگیزشی با هدف غائی افزایش رفاه و آسایش دیگری. آنچه مورد اتفاق اکثریت صاحب‌نظران است مراد از دیگر‌گزینی، دیگر‌گزینی افراطی به معنای توجه تمام به منافع دیگران و فراموشی منفعت خود نیست، بلکه حالتی انگیزشی است با هدف غائی افزایش رفاه و آسایش دیگران.

1. Beneficence
2. Batson
3. Helping behavior
4. Acting morally
5. Helping in order to gain internal rather than external rewards
6. Benefiting another in order to reduce aversive arousal caused by witnessing the other's suffering

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تفاوت و تمایز در تعریف اخلاق، اصول و معیارهای آن به تفاوت در جهان‌بینی‌ها و تعریف متفکران از انسان، هستی و ارزش‌ها برمی‌گردد. به عبارت دیگر پیش فرض‌های عقلی-فلسفی مختلف در علم اخلاق تفاوت‌هایی را در رویکرد به اخلاق پدید می‌آورد. این اختلافات عمدتاً به علت تفاوت در «ارزش‌شناسی» پدید می‌آید (مطهری، ۱۳۹۳، ج ۲۲: ۲۸۹). سرچشمه اختلاف‌نظرها در تعریف اخلاق که اخلاق چیست، تا اندازه‌ای در جهان‌بینی‌های مختلف است؛ یعنی پیش هر مکتبی درباره جهان، یک نوع نظام اخلاقی به آن مکتب الهام می‌بخشد و پیشنهاد می‌کند. در این تحقیق با توجه به اینکه نظام تربیت اخلاقی جمهوری اسلامی ایران براساس جهان‌بینی اسلامی شکل گرفته است، بنابراین، با بررسی تطبیقی نظریات تربیت اخلاقی جان وایت با مرتضی مطهری که اندیشه تربیتی و تربیت اخلاقی وی نشئت گرفته از آموزه‌های اسلامی است، جهان‌بینی اسلامی به عنوان چهارچوب نظری تحقیق در نظر گرفته شده و اندیشه وایت براساس آن بررسی می‌شود.

مبانی تربیت اخلاقی از منظر وایت

در اندیشه وایت، میان نگرش وی به بهروزی^۱ انسان‌ها و نظریه تربیت اخلاقی او یک تناسب و هماهنگی وجود دارد. معمولاً هر نظریه پرداز هنگام نظریه پردازی در زمینه‌ای خاص از پیش فرض‌های ذهنی خود تأثیر می‌پذیرد. از این رو، پیش‌زمینه‌های ذهنی هر فرد بالاخص در توصیف ویژگی‌های انسان و چگونگی تربیت او می‌تواند نقش داشته باشد. وایت که به گفته خود^۲ متأثر از مکاتب فکری ارسطو، هیوم و جان استورات میل است و غالباً در مکتب انگلیسی-امریکایی فلسفه با تأکید بر وضوح تفکر^۳، تحقیق مفهومی^۴ و وضوح استدلال^۵ تمرکز کرده است؛ از دهه ۸۰ میلادی علاقه‌مند سابقه تاریخی-فرهنگی اخلاق و ماهیت خود شده است که در این برهه تحت تأثیر فکری صاحب‌نظرانی چون مک‌این‌تایر^۶، تیلور^۷ و ویلیامز^۸ بوده است. لذا نظریات

1. Well-Being

۲. مکاتبات نگارنده با جان وایت

3. clarity of thought
4. conceptual investigation
5. cogency of argument
6. Alasdair MacIntyre
7. Charles Taylor
8. Bernard Williams

وایت ریشه در تفکر لیبرالیسم و تجربه‌گرایی دارد و با نظریات فلسفی تربیتی کاربردی شده‌اند. وایت در مبانی فلسفی مدافع و پیرو لیبرالیسم است و انسان‌شناسی او جدای از انسان‌شناسی لیبرال نمی‌باشد. در تفکر لیبرالیستی، هیچ اقتداری بر انسان تحمیل‌شدنی نیست و تعیین آگاهانه رفتار اجتماعی وی برعهده خود اوست. پس هیچ‌یک از نهادهای دولتی یا مذهبی، نباید نوعی خاص از رفتارها و ارزش‌های مورد پذیرش خود را بر انسان عرضه نمایند. این انسان است که باید با استفاده از قوه عاقله خود، درست را از نادرست تشخیص داده و مطابق آن عمل کند. وایت بیان می‌کند بالاترین ارزشی که نظام لیبرال دموکراتیک را از سایر جوامع متمایز می‌سازد، این است که تا زمانی که فرد به دیگران آسیبی نمی‌رساند، فرد باید بتواند آزادانه زندگی‌ای را که مورد انتخاب خود اوست، پی بگیرد، به طوری که توسط مسائل سیاسی، دینی یا مواردی از این دست مورد اصلاح و تغییر قرار نگیرد (وایت، ۲۰۱۱: ب: ۲۰۵-۲۰۷). وی با همین استدلال راه را برای ورود مباحث دیگرگزینانه در نظام‌های لیبرال دموکراتیک باز می‌کند: «از آنجا که احترام به آزادی و عدالت و انصاف دیگران ارزش‌هایی است که انتظار می‌رود هر فرد در چنین جامعه‌ای نسبت به دیگران رعایت کند، لذا ابتدای ارزش‌های جوامع لیبرال دموکراتیک بر دیگرگزینی، که باعث انسجام جامعه و افراد می‌شوند، مشخص می‌شود. این ارزش‌ها خود باعث شکوفایی جوامع لیبرال دموکراتیک در برابر خطرات احتمالی سوءاستفاده از قدرت خواهند شد و به همین دلیل است که در این جوامع مطبوعات آزاد، انتخابات نوبه‌ای سیاسی و... با ارزش تلقی شده‌اند» (همان).

براساس بررسی مکتوبات جان وایت می‌توان مبانی تربیت اخلاقی زیر را در نظریات تربیت

اخلاقی وی استخراج کرد:

۱. خودآیینی شخصی^۱:

وایت علت اهمیت آزاد شدن افراد از قدرت‌ها و موانع را ارزش مثبت نهان‌شده در خودآیینی شخصی برمی‌شمرد، به طوری که افراد بتوانند آن زندگی شکوفای براساس ادراک خود را انتخاب کنند (وایت، ۲۰۱۱: ب: ۲۰۴). لذا وایت به تبع سنت فلسفی لیبرالیسم خواسته‌های فردی را صحیح برمی‌شمرد که آگاهانه انتخاب شده باشند و می‌گوید مشکل این است که گاه فرد گمان می‌کند خواسته‌ای مطلوب وی است، در صورتی که پس از حصول به آن مشخص می‌شود چنین نبوده است. باید انتخاب‌ها را نه به صرف خواسته‌ها بلکه به خواسته‌های آگاهانه گره بزنیم؛ خواسته‌هایی

1. Personal Autonomy

که براساس اطلاعات سازگار عقلی، مرتبط با مقصود شکل گرفته‌اند (وایت، ۱۹۹۰: ۳۲-۳۳). وی ریشه اعتقاد خود را در ناکارآمدی نظام‌های پیشین تربیت که مبتنی بر تعیین تکلیف و وظایف افراد در جامعه توسط قدرت برتر خداوند بوده است، می‌داند و بیان می‌کند که زندگی شکوفا زندگی‌ای است که برنامه‌ریزی آن مبتنی بر انتخاب عاقلانه و آگاهانه جهت کلی زندگی توسط افراد باشد (وایت، ۲۰۰۵: ۱۱-۲۳)

۲. تساوی حیثیت و حرمت:

تساوی حیثیت و حرمت در تعلیم و تربیت لیبرال، یک ارزش کلیدی است. سیاست آموزش و پرورش لیبرال در مقابله با تبعیض نژادی، جنسیتی، ملیتی، دینی، طبقات اجتماعی و امثال آن، براساس همین ارزش پایه‌ریزی می‌شود. باید توجه داشت که تساوی حرمت به معنای یکسان بودن همه برخوردها و تعاملات نیست، بلکه به این معناست که در جامعه لیبرال تنوع آرا پذیرفته می‌شود. ارزش دیگری که در ضمن همین ارزش تساوی حیثیت مطرح است، تساوی فرصت‌ها برای افراد است. در تعلیم و تربیت لیبرال همه افراد حق دسترسی مساوی به منابع و امکانات را دارند، به گونه‌ای که هیچ شهروندی در آینده از فرصت‌های زندگی به دلیل دسترسی ناعادلانه به منابع محروم نشود (هالستد و مونیکو، ۱۹۹۶)^۱. وایت نیز این مسئله را در قالب تعلیم و تربیت عمومی و از طریق اعمال قدرت دموکراتیک دنبال می‌کند (وایت، ۲۰۱۹ الف: ۱۷۷-۱۸۲).

۳. شناخت واقعیت:

در دیدگاه وایت کسب حقیقت و بصیرت به خیر کلی و نیز پرورش نیروی عقل در جهت دادن پیوند میان حقایق گوناگون جهان راهکاری برای تربیت اخلاقی متربیان است (وایت، ۲۰۰۵: ۱۱-۲۳). همان‌طور که هرست گفته است: ذهن انسان به شناسایی اشیاء و اموری قادر است که ازلی و واقعی هستند و در وضعیتی می‌تواند واقعیت را دریابد که از عقل استفاده صحیح کند (هرست، ۱۹۷۴)^۲.

۴. عقلانیت:

مدافعان آموزش و پرورش آزاد بر این باورند که عنصر عقل ارزشمندترین استعداد آدمی به حساب می‌آید، هنگامی که آدمیان این عنصر را به صورت درست به کار ببرند، به شناخت اصلی

1. Halstead & Monico

2. Hirst

اشیاء پی می‌برند و می‌فهمند چه چیزی واقعیت نهایی است (اشرف، ۱۹۸۰: ۲۷)^۱ وایت به پیروی از سایر فلاسفه لیبرال مانند افلاطون، هرست و... عقلانیت را به‌عنوان مینا در نظر می‌گیرد و تربیت اخلاقی را در گرو پرورش عقلانی متربیان می‌داند، این مهم در شناخت فعالیت‌های ارزشمند توسط متربیان برای دستیابی به زندگی شکوفا، نمود بیشتری می‌یابد (وایت، ۲۰۰۵: ۱۱-۲۳).

۵. انتخاب، نه ریاضت و تکلیف:

به عقیده وایت مدارس همچنان تحت سایه اخلاق کالوینیستی^۲ وبر و تاوونی هستند که مرتبط با ظهور نظام اقتصادی سرمایه‌اری است. البته در جوامع - به‌طور عام - کار زیاد به‌صورت شبه‌برده‌داری مشاهده نمی‌شود، اما مدل سکولار این عقیده در مدارس به‌خصوص مدارس متوسطه دوم مشاهده می‌شود، بالاخص در خصوص امتحانات درسی (وایت، ۲۰۱۵). به اعتقاد وایت گاهی فراموش می‌شود که مدارس محلی برای یادگیری‌اند و نه ابزاری برای صنعت؛ چراکه تمامی یادگیری‌ها از طریق کار سخت حاصل نمی‌شود. به‌عنوان مثال، لذت خواندن یک رمان یا برقراری یک مباحثه یا مذاکره خوب. همچنین بالعکس هر تلاش و کار سختی منجر به یادگیری و آموزش نمی‌شود؛ به‌عنوان مثال تمامی تمارین سخت و طاقت فرسایی که متربیان باید متحمل شوند علی‌رغم اینکه با مینا و اصول آن آشنا هستند (همان).

۶. اهمیت احساسات:

به عقیده وایت احساسات و محرک‌ها در ذیل دو دسته‌بندی جداگانه - منفعل و فعال - مرسوم قرار نمی‌گیرند و احساسات عموماً می‌توانند به محرک‌ها مبدل شوند. به‌عنوان مثال، در برخورد با یک سگ ممکن است احساس ترس ما را در حالتی منفعلانه ببرد و در گوشه‌ای بایستیم، اما همین احساس ممکن است ما را به انجام فعلی مانند دویدن یا برخورد فیزیکی با سگ سوق دهد (وایت، ۱۹۸۴: ۲۳۵) و برخی احساسات محرک ارزش‌هایی مشخصی هستند؛ هم‌دردی، به‌عنوان مثال در شکل دادن به ارزش‌هایی مانند همفکری، دوستی، همکاری نقش دارد (همان: ۲۴۰). لذا وایت بیان می‌کند که احساسات هم به‌صورت پیشینی و هم به‌عنوان محرک‌های اعمال به ناحیه‌ی ارزش‌ها وارد می‌شوند و هیچ خط و مرز مشخصی برای این مسئله نمی‌توان ترسیم کرد. البته آنچه مهم است تناسب بین احساسات و محرک‌هاست (همان: ۲۴۱).

باید توجه داشت که در اندیشه وایت، قضاوت صحیح بر احساسات از مهم‌ترین مسائلی است که در تعلیم و تربیت باید به متریبان آموزش داده شود؛ یعنی در موقعیت‌های مختلف براساس تجربیات یا آموخته‌های قبلی متریبی، او باید انتخاب کند که چه فعلی را براساس احساسات ایجاد شده، انجام دهد. به عبارت دیگر، دیگاه وایت در این خصوص همانند دیدگاه پیترز (پیترز، ۱۹۶۶) در تربیت احساسات و عواطف است که آن را در ذیل قدرت استدلال در نظر می‌گیرد.

مبانی تربیت اخلاقی از منظر مطهری

هویت انسان‌شناختی مرتضی مطهری مبتنی بر قرآن است (مطهری، ۱۳۷۷) و بیان می‌کند حقیقت این است که مدح و ذم مطرح شده در قرآن نسبت به انسان از آن جهت نیست که انسان موجودی دو سرشتی است: نیمی از سرشتش ستودنی باشد و نیم دیگر نکوهیده. نظر قرآن به این است که انسان همه کمالات را بالقوه دارد و باید آنها را به فعلیت برساند و این خود اوست که باید سازنده و معمار خویش باشد، شرط اصلی وصول انسان به کمالاتی که بالقوه دارد ایمان است (مطهری، ۱۳۷۰ الف: ۲۵۳).

در بررسی مجموعه آثار و مجموعه یادداشت‌های ایشان می‌توان به مبانی نظری تربیت اخلاقی ایشان دست یافت.

۱. اعتقاد به خدا:

در نظر مطهری احساسات نوع پرستانه که خود امری معنوی است، وقتی در انسان ظهور و بروز می‌کند که انسان در جهان، معنویتی قائل باشد؛ یعنی وقتی که انسان به خدایی معتقد باشد، می‌تواند انسان‌ها را دوست داشته باشد و این احساسات نوع دوستانه در او ظهور و بروز داشته باشد (مطهری، ۱۳۹۳، ج ۲۲: ۷۶۷). لذا در اندیشه وی اعتقاد مذهبی پشتوانه مبانی اخلاقی است. در اندیشه وی فعل اخلاقی آن فعلی است که هدف از آن منافع مادی و فردی نباشد، خواه انسان آن را به خاطر احساسات نوع دوستی انجام دهد، خواه به خاطر زیبایی فعل، خواه به خاطر زیبایی روح خود، خواه به خاطر استقلال روح و عقل خویش و خواه به خاطر هوشیاری. همین قدر که «خودی» و منفعت فردی در کار نبود فعل، اخلاقی است (همان: ۷۶۸). بنابراین، اصلی‌ترین مبنا در مبانی تربیت اخلاقی مطهری اعتقاد به خداست و در پرتو اعتقاد به خدا، باید احساسات دیگر گزینانه را تقویت کرد. همان‌طور که در ادیان نیز حس منفعت‌جویی بشر و نیز از حس فرار از ضرر او، به نفع اخلاق

بشر استفاده شده است (همان: ۷۶۹).

۲. عقلانیت:

در اندیشه مرتضی مطهری گوهر انسان، قوه عاقله‌ی اوست؛ جوهر آدمی عقل و کمال و سعادت نهایی و واقعی وی سعادت اخلاقی است. منظور از سعادت عقلی این است که بشر در آن آخرین حدی که برایش ممکن است، به معارف الهی آشنا شود و عالم وجود را چنانکه هست، دریافت کند. اگر حکمت را از نظر غایت تعریف کنیم، نه از نظر موضوع، به معنای این است که انسان جهانی عقلی شبیه به جهان عینی شود. لذا به هر نسبت که معارف انسان نسبت به خدا و صفات و افعال خداوند بیشتر شود، انسان کامل تر بوده و از سعادت واقعی که سعادت عقلی است، بیشتر بهره‌مند می‌باشد (نصرتی، ۱۳۷۹: ۶۷-۶۸).

مطهری در این باره می‌گوید: «تربیت اخلاقی یعنی برقراری تعادل میان قوا، حد وسط برای اینکه عقل و روح - که جوهر روح همان عقل است - بر بدن استیلا و تسلط داشته باشد. بدین ترتیب ریشه اخلاق و تربیت اخلاقی به عدالت و توازن برمی‌گردد که توازن هم به معنای حاکمیت عقل و آزادی عقل است» (مطهری، ۱۳۹۴: ۱۸). بنابراین، در اندیشه مطهری باید در افراد و در جامعه رشد شخصیت فکری و عقلانی حاصل شود، قوه تجزیه و تحلیل در مسائل رشد نماید. در تعلیم و تربیت فرصت تفکر به متریان داده شود و به فکر کردن تشویق شوند. یکی از بارزترین صفات عقل برای انسان همین تمییز و جدا کردن است، جدا کردن سخن راست از دروغ، سخن ضعیف از قوی، سخن منطقی از غیرمنطقی و خلاصه غربال کردن و این از ویژگی‌های عقل است. از ویژگی‌های دیگر عقل آخرین و توجه به عواقب و لوازم و نتایج نهایی کار است. همچنین توجه به تربیت عقلانی در تربیت اخلاقی منجر به آزاد کردن عقل از عادات اجتماعی، پیروی نکردن از اکثریت و تأثیرناپذیری از قضاوت دیگران است (همان: ۱۹).

۳. نفاست نفس:

در اندیشه مطهری روح انسان به منزله یک شیء نفیس تلقی شده و تربیت اخلاقی به عنوان ابزار متناسب با این امر گران‌بها معرفی شده است. تربیت اخلاقی ناپسند به منزله وسیله نامناسب با این چیز نفیس آن را از ارزش و تعالی خواهد انداخت. به عبارت دیگر، انسان دارای یک سرمایه بسیار با ارزش بوده که همان خود اوست. مرتضی مطهری با استناد به نامه ۳۱ نهج البلاغه خطاب به امام حسن (ع) نفاست نفس را به عنوان یکی از مبانی تربیت اخلاقی خود قلمداد می‌کند: نفس خویش

را از هر پستی بزرگ بدار، برتر دار. آنچه که از نفس خود بیازی، عوض ندارد. نفس گوهری است که آن را با هر چه معامله کنی، مغبون هستی (مطهری. ۱۳۹۴: ۲۱۶).

۴. مرکب بودن انسان:

مطهری معتقد است از آنجا که موضوع تربیت، انسان است و وی دارای دو جنبه جسم و روح است که موضوع تربیت، یعنی پرورش و ساختن، قرار می‌گیرد. البته باید به این نکته توجه داشت که بخشی از جسم موضوع تربیت است که در حد استعداد باشد و ساخته شدن یا تغییر آن ممکن باشد. در غیر این صورت، آن بخش از جسم که شکل گرفته و فعلیت یافته است، تغییر پذیر نیست، هر گز موضوع تربیت قرار نمی‌گیرد (مطهری. ۱۳۹۴). در همین راستا می‌گوید: «انسان موجودی است که هم استعداد ملکوتی و علوی دارد و هم استعداد ملکی و سفلی. تفاوت انسان [با دیگر موجودات] به دلیل همان ترکیب ذاتش است که در قرآن آمده است: «إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ» (انسان ۲): ما انسان را از نطفه‌ای آفریدیم که در آن مخلوط‌های زیادی وجود دارد. مقصود این است که استعدادهای زیادی به تعبیر امروز در ژن‌های او هست» (همو، ۱۳۹۳: ج ۲۳: ۱۱۱). ایشان استعدادهای انسان را به ملکوتی و استعداد ملکی تقسیم می‌کند و بر این اساس به پرورش و شکوفایی آنها می‌پردازد (همان. ج ۲۳: ۱۱۱). از نظر ایشان اگر انسان فقط به گرایش‌های مادی سوق داده بشود و گرایش‌های معنوی به حاشیه رانده شود، آن وقت بدون تردید به انحطاط کشیده خواهد شد، ولی اگر گرایش‌های مادی در حد و اندازه متعادل آنها در خدمت انسان و در جهت تربیت غایی او قرار بگیرد، دیگر دو گرایش معنوی و مادی در تضاد نخواهند بود.

۵. ذومراتب بودن انسان:

مرتضی مطهری انسان را ذومراتب معرفی می‌کند و می‌گوید: «انسان دارای دو نوع من است. یکی من ملکوتی، یعنی همان که در قرآن از آن به «نَفَحْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي» تعبیر شده و در حیات و بقای خود نیازمند به طبیعت نیست، ولی انسان یک موجود دارای مراتب است. یک مرتبه دیگر از وجود انسان طبیعت است. خصوصیت انسان همین است که یک موجود صاحب مقامات و مراتب است. اینکه می‌گویند انسان یک ملک حیوانی نباتی جمادی است درست است، نه به این معنا که هم ملک است، هم حیوان و هم نبات، بلکه یک چیز بیشتر نیست، ولی این چیز یک وجود صاحب مراتب است. انسان چنین موجود صاحب مراتب و درجاتی است که در عالی‌ترین درجه خود یک فرشته است و بلکه بالاتر از فرشته، در درجه دیگر یک گیاه است و در درجه دیگر یک جماد»

(همان: ۲۴۵) مطهری معتقد است انسان استعداد تکامل و به عالم بالا صعود کردن را دارد و تفاوت اصلی او با سایر موجودات و حتی با انسان بودن و انسانیت او در این است که در حیوان و حیوانیت او وجود ندارد و این از مبانی اصلی نظریه تربیت اخلاقی مطهری است.

۶. قابلیت تغییرپذیری خلق انسان از نظر مطهری:

باعنایت به اینکه در مجموع در نظر مطهری ماهیت تربیت دو جنبه دارد. یکی جنبه پرورش و دیگری جنبه ساختن. لذا ایشان معتقد است که اگر معنای تربیت اخلاقی را پرورش بگیریم، مستلزم وجود استعداد خاصی است و اگر تربیت اخلاقی را به معنای ساختن بگیریم مستلزم وجود قابلیت تغییر در انسان است و اگر این قابلیت فراهم نباشد، در کل تربیت امکان پذیر نخواهد بود (همان. ج ۲۲: ۵۶۷). بنابراین، مبنای تربیت اخلاقی را که انسان در آن، هم پرورش می یابد و هم ساخته می شود، می توان در استعداد وی در پذیرش پرورش و ساخته شدن یافت. از نظر مطهری، از مهم ترین مبانی تربیت اخلاقی همین اثرپذیری و تغییرپذیری انسان است. ایشان برای اثبات تغییرپذیری و یا تغییرناپذیری خلق مسئله جبر و اختیار را پیش می کشد و با این مدعا به تحلیل بیان و دلایل خود می پردازد (همان. ج ۶: ۶۳۱-۶۳۲).

۷. وجود استعدادهای فطری:

در اندیشه مطهری یکی از مجهولات در مورد انسان مسئله فطریات یا غرائز انسان است که در دو قسمت است: یکی در ناحیه شناخت ها، درک ها، دریافت ها، و دیگر در ناحیه خواست ها و میل ها. استعدادهای فطری در دو زمینه شناخت ها و خواست ها پدیدار می شوند. در ناحیه دریافت ها و شناخت ها، انسان دارای یک سلسله معلومات فطری؛ یعنی معلومات غیراکتسابی است، به این معنا که استعداد این معلومات در هر فرد انسانی نهفته است، به طوری که همین قدر که تجربه به مرحله ای رسید که بتواند اینها را تصور کند، تصدیق اینها برایش فطری است و نیازی به استدلال ندارد و از نظر اسلام، فطری به این معناست که احتیاج به آموزش و استدلال ندارد؛ این درباب فطریات علمی است (همان. ج ۳: ۱۷۹-۴۷۴-۴۷۸).

مطهری بیان می کند که آنچه از امور فطری در بحث تربیت اخلاقی مورد نظر است و مبنای تربیت اخلاقی مطرح می شود، امور فطری در زمینه خواست ها و گرایش هاست. البته باید توجه داشت آن دسته از خواست های فطری مبنای تربیت قرار می گیرد که ویژه انسان است و امتیاز او بر حیوان به شمار می آید، نه آن بخش از خواست ها و گرایش ها که میان هر دو مشترک است؛ زیرا

در این بخش، انسان مانند حیوان برای شکوفاسازی نیازی به تربیت ندارد. مثلاً میل به فرزندداشتن یک لذت روحی و درخواست فطری است. میل به برتری طلبی، تفوق خواهی و قدرت طلبی نیز در انسان یک عطش روحی است (همان: ۴۸۴-۴۸۵). همچنین از نظر مطهری آن دسته از گرایش های ویژه انسان که به عنوان گرایش های مقدس مطرح می شوند، قابلیت شکوفاسازی دارند و می توانند مبنای تربیت اخلاقی قرار گیرند. تفاوت گرایش های عالی و مقدس با گرایش های عادی و مشترک میان انسان و حیوان، در دو چیز است: ۱. گرایش های مقدس براساس خودمحوری نیست؛ یعنی چنین نیست که هدف از گرایش، خود فردی باشد، ۲. دومین ویژگی گرایش های مقدس که سبب جدایی آنها از گرایش های خودمحور می شود، جنبه انتخابی و آگاهانه بودن آنهاست. لذا گرایش های فطری انسان در سطح عالی و برتر، گرایش هایی است که با خودمحوری توجیه نمی شود و شکل انتخابی و آگاهانه نیز دارد. این نوع گرایش ها ملاک انسانیت است (همان: ۴۹۰-۴۹۱).

۸. استعداد اخلاقی یکی از استعدادهای فطری:

مطهری از این استعداد به عنوان وجدان اخلاقی نیز یاد کرده و آن را امری اصیل در انسان می داند به صورتی که انسان در عمق سرشت و فطرت خود، اخلاقی خلق شده؛ یعنی این طور خلق شده که دیگران را دوست بدارد و خدمت کند و احسان نماید و از اینکه کار بدی انجام دهد مثلاً ظلمی به دیگران بکند، رنج می برد (همان، ج ۲۲: ۵۵۹-۵۶۰). مطهری این نوع استعداد را نوعی گرایش به خیر عقلانی و کسب فضیلت می داند و آن را به دو نوع، طبقه بندی می کند: یکی فضیلت فردی و دیگری اجتماعی و بیان می کند «اما اموری هست که انسان به آنها گرایش دارد نه به دلیل اینکه منفعت است، بلکه به دلیل اینکه فضیلت و خیر عقلانی است. منفعت، خیر حسّی است و فضیلت، خیر عقلی. «فضیلت» مانند گرایش انسان به راستی از آن جهت که راستی است و در مقابل، تنفر از دروغ؛ گرایش انسان به تقوا و پاکی. به طور کلی این گونه گرایش ها که فضیلت است دو نوع است: بعضی فردی است و بعضی اجتماعی» (همان: ۴۹۶). از نظر مطهری این کارها را انسان نه برای بردن سودی از آنها انجام می دهد و نه برای دفع زیانی، بلکه صرفاً تحت تأثیر یک سلسله عواطف که عواطف اخلاقی نامیده می شود، انجام می دهد. از آن جهت انجام می دهد که معتقد است انسانیت چنین حکم می کند (همان، ج ۲: ۲۲-۲۳).

دیگرگزینی

اگر چه از دهه ۱۹۶۰ میلادی مفهوم «دیگرگزینی» در تعلیم و تربیت، به عنوان موضوعی بین‌رشته‌ای، به طور گسترده مورد توجه قرار گرفته است، اما این مفهوم نیز همانند غالب مفاهیم فلسفی- تربیتی، مفهومی سابقه‌دار است که ریشه در تاریخ اندیشه‌های فلسفی و تربیتی انسان دارد. تا سده‌های هفده و هجده میلادی به مسائلی چون خودخواهی، خیرخواهی، مصلحت شخصی، همدردی و... در اخلاق به صورت مجزا و مفصل پرداخته نمی‌شد. عدم ظهور این مسائل، معلول مفاهیم اخلاقی و روان‌شناختی خام دیدگاه یونانی و عالم قرون وسطی بوده است. افلاطون و ارسطو هیچ‌کدام خیرخواهی و دیگرگزینی را به طور مشخص و شفاف در فهرست فضایل قرار نمی‌دهند! در کتاب جمهوری افلاطون، تبیین تراسیماخوس از طبیعت بشر یقیناً خودگزینانه است و پاسخ سقراط به تراسیماخوس، بیانگر دیدگاه متفاوتی درباره طبیعت بشر است که طبق آن تعقیب خیربماهو خیر و تعقیب خیر خود من ضرورتاً باهم منطبقند. در قرون وسطی تحقق ذات آدمی به واسطه عشق به خدا و آفریدگان مکشوف می‌شود. اما زمانی که هابز آموزه‌های قانون طبیعی را از چارچوب ارسطویی‌شان منفک می‌سازد، این مسائل به شکل جدی مطرح می‌شوند (ادواردز، ۱۳۹۲: ۵۴۱-۲).

دیگرگزینی دو تقریر مهم دارد: دیگرگزینی روان‌شناختی و دیگرگزینی اخلاقی. دیگرگزینی روان‌شناختی توصیف می‌کند که انسان‌ها دارای قابلیت و استعداد دیگرگزینی‌اند، اما دیگرگزینی اخلاقی توصیه می‌کند که انسان‌ها باید منافع دیگران را در محاسبات خود لحاظ کنند (نیگل، ۱۳۹۵). دیگرگزینی با دو تقریر قوی و ضعیف بررسی می‌شود: در تقریر قوی، عملی دیگرگزینانه محسوب می‌شود که اگرچه به‌روزی عامل را کاهش می‌دهد، اما باز هم انجام می‌شود و در تقریر ضعیف، عملی دیگرگزینانه است که حداقل براساس انگیزه خیررساندن به دیگری یا عدم آسیب‌رساندن به کسی، صورت پذیرد؛ صورت اول (حالت قوی دیگرگزینی) معمولاً توسط افراد انجام نمی‌شود (کراوت، ۲۰۰۸).

از طرفی برای دیگرگزینی روان‌شناختی می‌توان دو تقریر اصلی در نظر گرفت: الف) انسان‌ها هر کاری می‌کنند بالمآل برای منفعت‌رساندن به دیگران است (تقریر قوی)، ب) انسان‌ها هر کاری که می‌کنند می‌تواند برای منفعت‌رساندن به دیگران هم باشد (تقریر ضعیف) (همان). تقریر اول

به لحاظ عقلانی مدافعی ندارد و آن بدین علت است که فرض پذیرش آن انسان را محدود به تنها منفعت رساندن به دیگران کرده و اساساً راه دیگری برای انسان باقی نمی‌گذارد تا براساس آن بتواند اخلاقی یا غیر اخلاقی عمل کند. این بدان معناست که با پذیرش این تقریر امکان وجود نظام اخلاقی برای انسان‌ها منتفی می‌شود.

متناظر با دیگرگزینی روان‌شناختی، می‌توان برای دیگرگزینی اخلاقی نیز دو تقریر در نظر گرفت: تقریر اول بیان می‌دارد انسان‌ها وظیفه دارند در هر کاری تنها منفعت دیگران را در نظر داشته باشند و تقریر دوم بیان می‌کند انسان‌ها وظیفه دارند در هر کاری که می‌کنند یا لااقل در هر کاری که می‌کنند، منفعت دیگران را نیز در نظر داشته باشد. فرانسیس هاچسن، فیلسوف اسکاتلندی سده هیجدهم میلادی، به‌عنوان یکی از مدافعان تقریر اول، درباره اینکه ما چگونه باید دیگرگزین باشیم، دیدگاهی افراطی و همه‌جانبه دارد. او با فروکاستن فضیلت به احسان استدلال می‌کند هیچ‌یک از چهار فضیلت اصلی یونانیان: اعتدال، شجاعت، مآل‌اندیشی و عدالت، فضیلت نیست مگر اینکه انگیزه عمل به آنها، محبت باشد (ادواردز، ۱۳۹۲). همچنین کانت که مدافع دیگرگزینی اخلاقی است، بدین صورت که بیان می‌کند انسان‌ها تا در قلمرو خودگزینی هستند در قلمرو خوشی به سر می‌برند و اگر می‌خواهند وارد قلمرو خوبی شوند، چاره‌ای جز این ندارند که دیگرگزین باشند (نیگل، ۱۳۹۵).

نزاع فلسفی بین دیگرگزینی و خودگزینی

نزاع بین خود^۱ و دیگری از مسائل قدیمی و ریشه‌دار فلسفی است که هم در فلسفه اخلاق و هم در روان‌شناسی، مورد بررسی قرار گرفته است. بسیاری سعی داشته‌اند همه مسائل را به خود معطوف کرده و انسان را موجودی صرفاً خودگزین نشان دهند. توماس هابز در کتاب لویاتان تأکید می‌کند که تنها خودگزینی امکان دارد و انسان از لحاظ روان‌شناختی به گونه‌ای است که تنها می‌تواند خودگزین باشد، بدین جهت بسیاری از نظریه‌های سیاسی و اجتماعی از زمان هابز براساس قاعده نفع خود بنا شده‌اند (مونرو، ۱۹۹۶: ۳)^۲. این مسئله آن‌قدر مورد اتفاق صاحب‌نظران قرار گرفت و به صورت اصلی کلی پذیرفته شد که حتی هابز قاعده طلایی را ناشی از خودگزینی اخلاقی دانست: «ما باید با دیگران چنان رفتار کنیم، چون اگر چنین کنیم، دیگران بیشتر راغب

1. Ego

2. Monroe

خواهند بود با ما همچنان رفتاری بکنند» (پویمن، ۲۰۰۰: ۵۹۶). از طرفی سوپر نیز بیان می‌کند که «من با علم حضوری به خویشتن می‌یابم که دارای حبّ ذات هستم» (سوپر، ۱۳۸۴: ۱۰۰). یا به نظر آدام اسمیت، نفع شخصی در بازار قابل رقابت بهترین و مناسب‌ترین خیر و نیکی را برای همگان در جامعه ایجاد می‌کند. زیرا طبیعت ویژه رقابت برای منافع شخصی باعث می‌شود هر فرد بهترین کالا و محصول را تولید کند و آن را با قیمتی نازل‌تر از آنچه رقیبان او می‌فروشند، به فروش برساند (پویمن، ۲۰۰۰: ۸۹۸). همچنین، صاحب‌نظرانی مانند هیوم معتقد بوده‌اند طبیعت ما به گونه‌ای نیست که منافع عموم را بر منافع شخصی ترجیح دهیم (رد دیگرگزینی روان‌شناختی)، اما فرد برای تحقق نیازها و تمایلات سرشتی خویش، ناچار است از اصول و فضایل خیرخواهانه پیروی کند و به آنها ملتزم باشد (دیگرگزینی اخلاقی). در این تبیین، نوعی گذار از هست به باید دیده می‌شود. وی همچنین معتقد است اخلاقی بودن مبتنی بر احساساتی است که در علاقه به دیگران ریشه دارد و عموم جهانیان در این احساسات مشترکند (اعتقاد به دیگرگزینی اخلاقی ضعیف) (غفاری، ۱۳۸۵: ۱۵۷). چنین دیدگاهی در اندیشه هابز نیز مشاهده می‌شود، آنگاه که خودگزینی را ریشه‌دار در سرشت انسان می‌داند (چونگ، ۲۰۱۶: ۱۹۸).^۱

مجموعه این مسائل باعث شد برخی از فیلسوفان و روان‌شناسان، هم خود را بر این مسئله بگذارند تا نشان دهند که انسان از لحاظ روان‌شناختی دیگرگزین نیز هست و اخلاقاً می‌تواند چنین باشد. در نیمه دوم قرن هجدهم گروهی از حکمای اخلاقی تلاش داشتند اخلاق را بر مبنای حس اخلاقی بچینند. آنها به فهم مشترک احساساتی یا انفعالی (نظیر رحم و شفقت، خیرخواهی و همدلی) توسل جستند که به طور تجربی نیز قابل بررسی است. شافتسبری معتقد بود از آن‌رو که انسان جزئی از یک دستگاه است، بالطبع موجودی اجتماعی است و از این‌رو ممکن نیست میل‌هایش به هماهنگی و تعادل کامل درآیند، مگر آنکه ناظر به جامعه باشد (اخوان، ۱۳۸۹: ۷۱). وی همچنین معتقد بود که این نه عقل، بلکه حس اخلاقی است که تمایزات اخلاقی را تشخیص می‌دهد. هاجسن نیز معتقد است که آن خصوصیتی که واکنشی خوشایند و تحسن‌آمیز برمی‌انگیزد، خصوصیات خیرخواهی‌اند (غفاری، ۱۳۸۵: ۱۵۰). جوزف باتلر نیز نشان داد که در برخی موقعیت‌ها انسان‌ها خود را انتخاب می‌کنند و در برخی موقعیت‌های دیگر، دیگری را بر خود ترجیح می‌دهند، اما در همه حال قادر به دیگرگزینانه عمل کردن هم هستند (اخوان، ۱۳۸۹: ۷۵).

نیگل نیز نشان می‌دهد خود‌گزینی موضع هنجاری متزلزلی است و فرد خود‌گزین باید مطالبات دیگر‌گزینی را تصدیق کند. اما فرد خود‌گزین می‌تواند در برابر مطالبات دیگر‌گزینی مقاومت کند به شرط اینکه بخواهد از حالت واکنشی خود، یعنی تنفر، دست بکشد (نیگل، ۱۳۹۵: ۳۳). دانیل باتسون نیز براساس یافته‌های تجربی خود از سال‌ها آزمایش روی انسان‌ها معتقد است انسان‌ها می‌توانند دیگر‌گزین هم باشند و نشان می‌دهد که انسان‌ها از لحاظ روان‌شناختی هنگام انتخاب می‌توانند هم خود‌گزینانه عمل کنند و هم دیگر‌گزینانه و این توانایی در حس همدردی بین انسان‌ها ریشه دارد (باتسون، ۲۰۱۱: ۱۱۰-۱۳۴).

اگر خود‌گزینی روان‌شناختی صادق باشد، هر نظام اخلاقی که می‌گوید ما باید کاری را انجام دهیم که منافع شخصی خودمان را تحقق نبخشد، کاذب خواهد بود. گویی از انسان کاری را می‌طلبد که انسان قادر به انجام‌دادن آن نیست (پالمر، ۱۳۸۸: ۷۷). همچنین، در نقد خود‌گزینی اخلاقی، مک‌کینون از چهار حیث آن را نقد می‌کند: الف) امکان ریشه روان‌شناختی داشتن خود‌گزینی اخلاقی، ب) سازگاری و انسجام آن، ج) استنتاج از نگرش اقتصادی، د) هماهنگ نبودن با اخلاق عرفی و درنهایت راجع به فرد خود‌گزین اخلاقی نتیجه می‌گیرد که اساساً پرسش در خصوص وی این نیست که آیا این شخص از لحاظ اخلاقی فرد خوبی است یا نه، بلکه این است که آیا می‌توان آن فرد را شخصی که در قلمرو اخلاق عمل می‌کند، محسوب کرد یا نه (اخوان، ۱۳۸۸: ۹۷). علاوه بر این، دیگر‌گزینی اخلاقی مستلزم نسبی‌گرایانه بودن خود‌گزینی، خودشمول بودن آن، انحصار خود‌گزینی در نوعی انسان‌شناسی ماتریالیستی و منحصر به خود مادی بودن آن، تعارض بین میل و خواسته با وظیفه و الزام اخلاقی و ارضانشدن آن دسته از احساسات و عواطف وجود آدمی است که متکی بر اعمال دیگر‌گزینانه هستند (شعبانی، ۱۳۹۱: ۸۵ و ۸۶).

لذا براساس نقدهای بررسی شده در بالا و همچنین اثبات تجربی (باتسون، ۲۰۱۱) و عقلانی (نیگل، ۱۳۹۵) امکان دیگر‌گزینی، خود‌گزینی اخلاقی بیش‌ازپیش با مشکل مواجه است. حال مسئله این است که با پذیرش اینکه انسان‌ها در انتخاب بین خود و دیگری بتوانند از لحاظ روان‌شناختی دیگری را بر خود ترجیح دهند (یعنی دیگر‌گزینی برای انسان‌ها ممکن باشد) و این مسئله عقلانی نیز باشد، در تعارضات بین خود و دیگری دو حالت متصور است: ۱. فرد، خود را برمی‌گزیند، ۲. فرد، دیگری را برمی‌گزیند. اگر نتوان معیار صحیحی برای انتخاب خود یا دیگری

در اختیار وی قرار داد، وی در این تعارضات دچار سردرگمی خواهد شد و عملیات متخلقی شدن متریان را با مشکل مواجه خواهد کرد. انسان یا آنچنان غرق در انتخاب خود می‌شود که قادر به دیدن دیگری نیست، یا آنچنان غرق در انتخاب دیگری می‌شود که خود را فدای دیگری خواهد کرد و چنان‌که بررسی شد، این مسئله، مسئله اصلی است که تربیت اخلاقی در متخلقی کردن متریان با آن مواجه است.

پیشینه تحقیق

از آنجاکه پژوهش حاضر درصدد بررسی تطبیقی جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی برمبنای دیدگاه‌های جان وایت و مرتضی مطهری است، براساس بررسی‌های به‌عمل‌آمده توسط نگارنده تاکنون کسی به‌طور مستقل به این موضوع نپرداخته است. همچنین بررسی پژوهش‌های مرتبط صورت گرفته به‌طور کلی نشان می‌دهد که در حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت و روان‌شناسی، به‌صورت کلی و پراکنده به دیگرگزینی توجه شده است. اما پرداختن به‌صورت اختصاصی به مفهوم دیگرگزینی کمتر بوده و توجه اندکی به مبانی نظری این مفهوم شده است. ضمناً درخصوص جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی و نقش آن در رفع تراحم منافع خود و دیگری توجهی نشده است. بدین ترتیب، به‌نظر می‌رسد که تحقیقات مذکور برای پاسخگویی به سؤالات این تحقیق کافی نیستند و انجام تحقیقی مستقل ضروری است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر که در عرصه تربیت اخلاقی انجام یافته، از نوع توصیفی و براساس هدف از نوع بنیادی است. روش انجام آن نیز کیفی و با توجه به موضوع تحقیق، «تحلیلی - مقایسه‌ای» است. در بخش تحلیل از روش تحلیل محتوای کیفی بهره برده‌ایم و برای مقایسه دو دیدگاه جان وایت و مرتضی مطهری از تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای استفاده شده است. بدین صورت با روش تحلیل محتوای کیفی، بعد از مشخص کردن مسئله پژوهشی و تدوین سؤالات اصلی و فرعی تحقیق، انتخاب منبع تحلیل (کتاب و مقالات وایت و مطهری) و تعریف و مشخص کردن متغیرهای تحقیق (مفهوم، اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی) و واحدهای تحلیل (کلمات و موضوعات مرتبط با دیگرگزینی و جایگاه آن در تربیت اخلاقی)، مقوله‌بندی نهایی انجام پذیرفت. سپس با استفاده از روش تطبیقی

مقایسه‌ای دو دیدگاه وایت و مطهری درخصوص جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای شد و نقاط اشتراک و افتراق اندیشه دو متفکر به دست آمد. این مرحله خود شامل دو مرحله همجواری و مقایسه و تطبیق است. بدین صورت که براساس موضوعات طبقه‌بندی شده در مرحله قبل، اطلاعات و اسناد هر طبقه را به‌طور مجزا در کنار یکدیگر قرار داده و نکات مشترک، متعارض و متفاوت آنها را مورد بررسی دقیق تر قرار دادیم و سپس موارد تشابه و اختلافی را که در مرحله قبلی از طریق همجواری مشخص شد، مورد مقایسه قرار دادیم.

یافته‌های پژوهش

براساس آرای وایت و مطهری جایگاه دیگرگزینی در اخلاقی چگونه تبیین می‌شود؟

۱. جان وایت

با بررسی آثار وایت درمی‌یابیم که اهداف اساسی تعلیم و تربیت از منظر وی «زندگی شکوفا»، «بهروزی» و «خودآینی شخصی» و هدف اصلی تربیت اخلاقی ارتقای «بهروزی» متریان است (وایت، ۱۹۹۰ الف، ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲، ۲۰۱۱ الف). از آنجا که ارتباط بین این مفاهیم پیچیده است و در اندیشه وایت با یکدیگر همپوشانی نزدیکی دارند، ضروری است با بررسی دقیق آثار ذکر شده به تبیین این روابط و نسبت بین آنها پردازیم:

وایت تأکید می‌کند که ما «تربیت را با داشتن یک هدف اساسی در نظر می‌گیریم: ارتقای بهروزی متریان» (همو، ۱۹۹۱: ۱۲) و در عین حال بهروزی را در قالب ارضای مهم‌ترین خواسته‌های آگاهانه فرد تبیین می‌کند (همان: ۳۰-۳۴). لذا با توجه به مفهوم «زندگی شکوفا» که زندگی سرشار از موفقیت و مملو از فعالیت‌ها و روابط ارزشمندی است که فرد با جان و دل به آنها می‌پردازد؛ می‌توان استدلال کرد که در دیدگاه وایت بهروزی و شکوفایی کم‌وبیش مفاهیمی همسان هستند، پس ارتقای بهروزی متریان مانند آن است که بگوییم شکوفایی زندگی آنها را ارتقا ببخشیم. همچنین در نظر وایت علاوه بر بهروزی و شکوفایی، «خودآینی» نیز مفهومی بسیار مهم در اهداف تربیتی برای جوامع توسعه‌یافته یا در حال توسعه می‌باشد (همان: ۲۱). لذا در این جوامع، نظام تعلیم و تربیت باید هدف استقلال رأی را برای شهروندان خود در اولویت قرار دهد با این توجه که مراد از خودآینی فردی این است که افراد باید در راهبری زندگی متکی به خود باشند، برای اهداف اصلی زندگی، خودشان تصمیم بگیرند و فشار رسوم، قدرت‌ها یا ... در تصمیم‌گیری آنها

اثر نگذارد. همچنین ضرورت دارد که این امر برای تمامی افراد جامعه صادق باشد. لذا خودآیینی فردی در نظام تعلیم و تربیت منجر به رویکرد تربیتی‌ای می‌شود که در آن متریبان باید مجهز به تجهیزات عقلانی‌ای باشند که آنها را به افرادی مستقلی تبدیل می‌کند، با تأکید و آموزش این نکته که اتکا به خود، هیچگاه نمی‌تواند کاملاً بدون محدودیت همراه باشد (همو، ۱۹۹۹: ۱۸۵). بنابراین براساس دیدگاه وایت خودآیینی شخصی افراد از آن جهت اهمیت دارد که کمک به ارتقاء بهروزی افراد می‌کند و لذا «خودآیینی شخصی به‌عنوان یک ارزش اساسی نظام‌های لیبرال بر ارزشی اساسی‌تر در زندگی انسانی متکی است؛ بهروزی فردی. لذا بهروزی مستقلانه یکی از جنبه‌های مفهوم گسترده‌تر بهروزی است» (همان: ۱۹۳).

در خصوص «زندگی شکوفا» نیز وایت عقیده دارد که این هدف با بهروزی متریبان و نه با مسئولیت اخلاقی آنان در قبال دیگران مرتبط است (حداقل در ابتدای آن). اما از طرفی اهداف اخلاقی تعلیم و تربیت هم، در مرکز و هسته خود بهروزی فرد را مدنظر دارند و اگر بنا بر این است که کودکان در تربیت اخلاقی به گونه‌ای تربیت شوند که به منافع و خواسته‌های دیگران حساسیت اخلاقی داشته باشند، بهروزی همین سایرین است که باید محل توجه آنان باشد (همو، ۲۰۰۲: ۲). لذا بررسی اندیشه وایت ما را به این مسئله رهنمون می‌سازد که سه گانه اهداف نظام تعلیم و تربیت وایت در نظریه تربیت اخلاقی وی نیز جانمایی می‌شود، به طوری که در بالاترین سطح اهداف تربیت اخلاقی «بهروزی فرد» دارای بیشترین اهمیت است (همو، ۱۹۹۰ الف، ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲، الف).

در اندیشه وایت خاستگاه بهروزی در پاسخ به سؤال «چگونه باید در این جهان زندگی کنم؟» و «برای چه روی زمین قرار داریم؟» برمی‌خیزد و پاسخ به آن ریشه در سنت‌ها و آموخته‌های پیشین و کنونی دارد و در پاسخ به سؤال دو گونه پاسخ برانگیخته شده است. پاسخی متوجه موفقیت‌های فردی انسان‌ها و پاسخی که متوجه خیررساندن به دیگران است. به بیان دیگر، تقابل بین منافع شخصی و اخلاق (همو، ۲۰۱۱ الف: ۱۵-۱۶).

وایت، در به دست دادن تعریفی دقیق از بهروزی، خواسته‌های آگاهانه را مهم برمی‌شمرد و می‌گوید مشکل این است که گاه فرد گمان می‌کند خواسته‌ای مطلوب وی است، در صورتی که پس از حصول به آن مشخص می‌شود چنین نبوده است. باید بهروزی را نه به صرف خواسته‌ها بلکه به خواسته‌های آگاهانه گره بزنیم؛ خواسته‌هایی که براساس اطلاعات سازگار عقلی، مرتبط با

مقصود شکل گرفته‌اند. لذا برای حصول بهروزی فرد، برآورده کردن خواسته‌های مهم‌تر و دارای مرتبه بالاتر، که پیشران سایر خواسته‌ها هستند، اهمیت بیشتری دارد. بنابراین، اگر زندگی فرد به‌عنوان یک کل در نظر گرفته شود بهروزی فرد شامل برآورده شدن مهم‌ترین خواسته فرد می‌شود (همو، ۱۹۹۰: ب: ۳۲). همچنین، وی دو جنبه مختلف برای بهروزی در نظر می‌گیرد: جنبه اول تأمین نیازهای مشخص اولیه است (نیازهای مادی اولیه، که نه برای زندگی‌ای شکوفا، بلکه برای ادامه حیات لازم است، مانند غذا، آب، سرپناه، درآمد، ورزش، بهداشت و همچنین عقل عملی، توان قضاوت صحیح و ...) و جنبه دوم فعالیت‌هایی است که ارزشمند و موفقیت‌آمیز باشد (همو، ۲۰۱۳: الف: ۷).

با بررسی آثار متفکران در حوزه بهروزی و زندگی شکوفا به ۴ رویکرد در تعریف فعالیت ارزشمند دست می‌یابیم:

۱. دیدگاه دینی که می‌گوید فعالیت ارزشمند است که رضایت خداوند، قرب الهی و سعادت اخروی را شامل شود.

۲. دیدگاه لذت‌گرایی که جان استوارت میل آن را در تعلیم و تربیت متمرکز بر لذات ذهنی معطوف به ارتقای نوع بشر برمی‌شمرد (میل، ۱۸۶۱: فصل ۲، حبیبی، ۲۰۰۱: ۸۷-۸۸).^۱

۳. ارضای امیال مستقلانه که می‌گوید اگر قرار است زندگی شکوفایی داشته باشیم، باید خود در رأس امور زندگی خود باشیم و خودمان انتخاب‌های زندگی‌مان را بکنیم (راز، ۱۹۸۶: فصول ۱۴ و ۱۲، برایت‌هاوس، ۲۰۰۶، سامنر، ۱۹۹۶: بخش ۵.۲).^۲

۴. فراتر از ترجیحات فردی (دیدگاه وایت): اگر فرد، تصمیم‌گیرنده نهایی درباره مؤلفه‌های بهروزی‌اش باشد ممکن است زندگی بر بادرفته یا تلف شده را به جای زندگی‌ای شکوفا درپیش بگیرد؛ همانند شخصی که انتخاب می‌کند زندگی خود را وقف قمار کند. براین اساس، نمی‌توان تماماً انتخاب فعالیت‌های ارزشمند را برعهده فرد گذاشت. چون فهمی عمومی راجع به آنچه فعالیت‌های ارزشمند می‌کند، وجود دارد (وایت، ۲۰۱۳: الف: ۱۴).

رویکرد وایت این مسئله را برمی‌انگیزد که تشخیص‌دهنده و خط‌نگهدار فعالیت ارزشمند کیست. لذا به نظر وایت، ارزش‌های اخلاقی، از جمله ارزش‌های مرتبط با بهروزی افراد، محصول

1. Mill, J. S. , Habibi

2. Raz, Brighthouse, Sumner

تطور جهان انسانی است که در طول زمان براساس نیازها و خواسته‌های بشر، به‌عنوان موجودی بیولوژیکی و علائق اجتماعی وی به‌عنوان موجودی اجتماعی، توسعه یافته است (همو، ۱۹۹۵: ۳۰ و ۳۱). وی تأکید می‌کند که درک عمومی مرتبط با ارزشمندی فعالیت‌ها بین عموم مردم پراکنده شده است، نه به‌عنوان امری ثابت و تغییرناپذیر، بلکه به‌عنوان داشته‌ای مشترک که برای تغییر در فضایی تعاملی در هر سطحی آمادگی دارد (همو، ۲۰۰۷: ۱۱). این بدان معناست که در دیدگاه وایت، تعیین فعالیت‌های ارزشمند تشکیل‌دهنده به‌روزی افراد، در ارتباطات و مراودات بین فردی شکل می‌گیرد و از نظر وی افراد نباید هر چه را می‌خواهند بدون هیچ محدودیتی انتخاب کنند، بلکه باید به‌صورتی فعالیت‌های خود را تنظیم کنند که زندگی‌ای را درپیش بگیرند که سرشار از موفقیت باشد و از جان و دل درگیر فعالیت‌ها و مراودات ارزشمند شوند (همو، ۲۰۱۳ الف: ۱۹). لذا تمرکز وایت بر مراودات ارزشمند علاوه‌بر فعالیت‌های ارزشمند در تعریف به‌روزی، به‌عنوان هدف عالی تعلیم و تربیت، نشان‌دهنده جایگاه دیگرگزینی در اندیشه او است و این نظر، سبب می‌شود وایت، به‌روزی فرد را در گرو به‌روزی دیگران جانمایی کند و بنابراین وی در خصوص علت تربیت اخلاقی می‌گوید: «شخص باید مراقب به‌روزی همه باشد، از جمله خودش» (وایت، ۲۰۱۶: ۵-۶).

با بررسی اهداف تربیتی و تربیت اخلاقی وایت و از آنجا که وی دیگرگزینی را در اهداف نظام خود جانمایی کرده است، مشخص می‌شود که وایت قائل به دیگرگزینی روان‌شناختی براساس تقریر دوم است، یعنی در نظر وایت انسان‌ها می‌توانند برای منفعت‌رساندن به دیگران نیز افعالی را انجام دهند. همچنین براساس تبیینی که وایت از اهداف تربیتی خود ارائه می‌دهد، مشاهده می‌شود که وایت معتقد به تقریر دوم (ضعیف) از دیگرگزینی اخلاقی است؛ بدین صورت که انسان‌ها وظیفه دارند در هر کاری که می‌کنند یا لااقل در هر کاری که می‌کنند، منفعت دیگران را نیز در نظر داشته باشند. لذا بر همین اعتقاد است که جان وایت در خصوص رویکرد مدارس ادعا دارد: مدارس باید همان اهدافی را دنبال کنند که خانواده‌های دارای فرزند به دنبال آن هستند. اقدامات هر دو مجموعه دوگانه و ساده است: نخست اینکه، هر کودک به زندگی شکوفا دست یابد؛ و دوم آنکه، کمک کند دیگران نیز چنین باشند (وایت و رئیس، ۲۰۱۳ ب). این رویکرد تربیتی نشان‌دهنده عمق اثرگذاری دیدگاه دیگرگزینی در نظام تربیت اخلاقی وایت است.

علاوه‌بر این نظریه وحدت‌گرایانه‌ی وایت نسبت به به‌روزی (بهروزی شخص منحصر به خود او

نیست، بلکه بُعد وسیع دیگرگزینانه دارد) کاری که باید مریبان انجام دهند این است که افراد را به گونه‌ای تربیت کنند که منفعت خود را در دیگرگزینی نیز بیابند (وایت، ۱۹۹۰الف: فصل ۳). این مهم درمقابل دیدگاه رایج به تربیت است که تربیت را شامل دو بخش در نظر می‌گیرد، بخشی از آن متوجه متریبان و بخشی که همان تربیت اخلاقی است، متوجه دیگران. لذا براساس نظر وایت متریبان به گونه‌ای رشد کنند که تلقی نکنند خوبی فرد، منحصرأ از خوبی دیگران به دور است و همچنین مطلع باشند که در مراداتی که زندگی شکوفا را برای آنها می‌سازند این خوبی‌ها گاه و بیگاه همپوشانی دارند یا علاوه بر همپوشانی در هم ممزوج نیز می‌شوند (همو، ۱۳۰الف: ۲۶).

۲. مرتضی مطهری

در همه ادیان الهی از جمله اسلام، مبنای اصلی روابط انسانی بر محبت و انسان‌دوستی بنا شده است (حیدری و موسوی، ۱۳۸۹: ۱۱۲). در ارتباط با الگو و رویه رفتار مبتنی بر محبت اسلام، نکته مهم آن است که انسان‌دوستی الهی نه «تجارت‌گونه» است و نه «منفعت‌طلبانه». در توضیح مورد اخیر، باید گفت که در روابط معمول بین فردی، گاه دیده می‌شود که محبت به دیگران به این امید صورت می‌گیرد که محبت مشابه و متقابلی از سوی طرف مقابل ارائه شود؛ یا اینکه ریشه اصلی محبت، به منفعتی برمی‌گردد که فرد منفعت‌طلب از ابزار محبت به دیگران انتظار دارد؛ اما انسان‌دوستی دینی، از نوعی محبت پاک و بی‌پیرایه الهی نشئت می‌گیرد که نه با توقع محبت متقابل همراه است و نه به منظور حصول به منافع فردی و شخصی صورت می‌گیرد؛ بلکه محبت و انسان‌دوستی تنها با نیت «قرب الهی» صورت می‌گیرد (همان).

مرتضی مطهری در تبیین ریشه اخلاقی اعمال، دیگرگزینی را به عنوان یک نظریه مطرح می‌کند و شرح می‌نماید، اما از لحاظ علمی آن را اثبات شده نمی‌داند (مطهری، ۱۳۹۰: ج ۲۲: ۵۰-۷۴۹). از دیدگاه مطهری در اخلاق، واقعیت نفس‌الامری وجود دارد که از طریق آن معیار درستی و نادرستی و فعل اخلاقی از غیر اخلاقی باز شناخته می‌شود، بنابراین، جایگاه این نفس‌الامر، روح متعالی و من علوی انسان است. بنابراین، جنبه‌ای از نفس، عالی و ملکوتی است و جنبه‌ای از آن دانی و سفلی است. چنانچه من اصیل انسان، همان نفخه الهی است که در قرآن به «نَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوْحِي» (حجر/ ۲۹) اشاره شده است و بر پایه من علوی انسان است که افعال انسان‌ها، ارزش اخلاقی می‌یابد و از دام نسبیتهای می‌یابند (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۷۹-۱۸۰). در این دیدگاه با استخراج از قرآن، من واقعی انسان همان نفخه الهی است که در هر کسی هست و احساس اخلاقی انسان از این

«من» سرچشمه می‌گیرد. اگر چنین منی، در انسان نبود، هیچ‌یک از احساس‌های اخلاقی که با منافع انسان همخوانی ندارد، در انسان وجود نداشت و انسان‌های کامل از نظر اخلاق، یعنی انسان‌هایی که خود را بهتر از دیگران شناخته‌اند، شرف و کرامت را در ذات خودشان بیشتر از دیگران احساس کرده‌اند.

در این زمینه مطهری می‌گوید: انسان دارای یک واقعیت وجودی است ... واقعیت وجودی انسان، در یک قسمت و در یک درجه واقعیت حیوانی اوست و در یک درجه که بالاتر است و واقعیت انسان بیشتر وابسته به آن است و بخش اصیل‌تر وجود انسان، واقعیت ملکوتی انسان است (مطهری، ۱۳۹۳، ج ۱۳: ۷۳۸). لذا در اندیشه وی وظیفه این است که دیوار من طبیعی، شکسته شود (مطهری، ۱۳۹۴: ۶۴) و خروج از این من طبیعی مراتبی دارد: تشکیل خانواده، من قبیله‌ای، من قومی. سه مرتبه از مراتب، خروج از من قومی انسان به من انسان‌دوستی است که نتیجه آن خدمت به انسان‌ها و دوری از خیانت به آنهاست. از این هم می‌توان فراتر رفت که نام حق‌پرستی و خداپرستی است (همان: ۱۶۹-۱۷۰). بنابراین، خروج از من طبیعی، به معنای این نیست که به بهانه خداخواهی نیازهای طبیعی نادیده گرفته شوند؛ چراکه این عقده ایجادشده، نوعی انفجار را در پی دارد که به وسیله آن نیروهای ذخیره‌شده، در قالب فسق ظاهر می‌گردد (مطهری، ۱۳۷۰، ب: ۱۱۳-۱۱۴). لذا در اندیشه مطهری اولین مرحله برای رهاشدن از خودپرستی، غیردوستی است. غیر دوستی‌ای که از نزدیکان و آشنایان می‌تواند آغاز شود و تا ملت و میهن و فراتر از آن گسترش یابد و در نهایت که عالی‌ترین مرتبه توسعه خود «خداخواهی» و «خداپرستی» است (مطهری، ۱۳۹۳، ج ۲۲: ۸۴۱).

به‌طور خلاصه، از نظر اسلام (قرآن) باید من انسانی، توسعه و تکامل یابد و از خودخواهی و خودپرستی رهایی یابد و به اصل انسانیت توجه کند، همان‌طور که در آیه ۸ سوره مبارکه مائده می‌فرماید: «یا ایها الذین آمنوا کونوا قوامین لله شهداء بالقسط و لا یجرمنکم شأن قوم علی ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوی» (سجادی، ۱۳۷۸). بنابراین محور مسائل اخلاقی، خود را فراموش کردن و از خود گذشتن و از منابع خود صرف‌نظر کردن است و رهایی از خودی و رهاکردن و ترک منیت است؛ آن وقتی که انسان، می‌خواهد یک اصل اخلاقی را رعایت کند می‌بیند منافعش در یک طرف قرار گرفته و اخلاق در طرف دیگر، می‌بیند راستگویی در یک طرف قرار گرفته و منفعت و سود در طرف دیگر (همان: ۸۰). لذا از نظر مطهری اگر انسان خود

واقعی خودش را پیدا کند، می‌بیند که همه ارزش‌های اخلاقی و ضد اخلاقی معنی و مفهوم دیگری پیدا می‌کنند. وقتی که انسان به دنبال کار خیر می‌رود، این در واقع کاری است که طبیعت حیوانی بشر به دنبال آن نمی‌رود، بلکه حقیقت ملکوتی انسان است که به دنبال آن خیر می‌رود. بنابراین، اخلاق و احساسات اخلاقی دروازه‌ای است که انسان‌ها بتوانند روح مجرد خود را بشناسند و با شناخت ریح مجرد از عالم غیب و ملکوت آگاه شود؛ زیرا انسان‌ها پرتوی از عالم غیب و عالم ملکوتند. بنابراین مطهری تأکید دارد که در مسائل اخلاقی محل نزاع باید از خود و دیگری به خود و خود تغییر یابد. این دو خود یکی پنداری و دیگری حقیقی است و در حقیقت مبارزه با نفس مبارزه با خودپنداری و غیراصیل است. مطهری خود حقیقی را نقطه مشترک نوع آدمی برمی‌شمرد و با استفاده از همین مدعا، رمز مسئول بودن و پاسخگوبودن همه آدمیان را استدلال می‌کند (مطهری، ۱۳۹۳) و نتیجه می‌گیرد مفهوم توسعه خود در نظریه اخلاق مرتضی مطهری گسترش خیرخواهی انسان است نسبت به همه انسان‌ها یا آنهایی که در من یا خود واقعی با او شریک هستند. البته با توجه به این نکته که انسان دوستی، دوستی انسانیت و ارزش‌های انسانی است: «البته اینجا بحثی هست که ما در ورقه‌های مکتب انسانیت وارد شده‌ایم که معنی انسان دوستی این نیست که انسان را به عنوان یک حیوان مستقیم‌القامه دوست داشته باشیم، بلکه باید انسانیت و ارزش‌های انسانی را دوست داشته باشیم» (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۱۱: ۱۴۳).

در نهایت مشاهده می‌شود که تربیت اخلاقی در اندیشه مطهری رویکردی دیگرگزینه‌ناهنه داشته، به طوری که می‌توان نظریه تربیت اخلاقی وی را «تربیت اخلاقی متوجه انسانیت دوستی» نام نهاد. این بدان معناست که مطهری قائل به دیگرگزینی روان‌شناختی براساس تقریر دوم (ضعیف) است و معتقد به تقریر دوم (ضعیف) از دیگرگزینی اخلاقی نیز می‌باشد.

البته شاید بتوان گفت که در نظر مطهری در مرتبه نهایی که همان خداپرستی است، دیگری وجود ندارد و عبور از خود سفلی توسط متریان و نیل به خود علوی مرتبه‌ای تماماً متمایل و متوجه خود حقیقی است، لذا تمامی افعال و اصول اخلاقی در زیر چتر این خود عالی قرار گرفته و هر نوع کمک به منافع یا خواسته‌های دیگری زمانی که متربی از خود عبور کرده باشد، تنازع و تزاخمی بین خود و دیگری نخواهد بود.

وجوه اشتراک و افتراق نظریات جان وایت و مرتضی مطهری در خصوص جایگاه دیگرگزینی

در تربیت اخلاقی چیست؟

۱. وجوه اشتراک

باتوجه به بررسی صورت گرفته وایت و مطهری هر دو قائل به امکان دیگرگزینی می‌باشند (دیگرگزینی روان‌شناختی)، این مسئله در اندیشه وایت از جانمایی دیگرگزینی در بهروزی فردی و در اندیشه مطهری از توجه ایشان به توجه به غیر و توسعه مفهوم خود مشخص می‌شود. همچنین دو متفکر مذکور قائل به دیگرگزینی اخلاقی (عقلانیت دیگرگزینی) نیز می‌باشند. آنجاکه مطهری نظریه اخلاقی خود را براساس آموزه‌های اسلامی متوجه انسانیت‌دوستی بنا می‌کند و وایت نیز هدف نهایی تعلیم و تربیت و بالتبع تربیت اخلاقی را بهروزی (بهروزی فردی که در گرو بهروزی دیگران است) در نظر می‌گیرد، به طوری که عقیده دارد مدارس و خانواده‌ها باید اهداف دوگانه و ساده‌ای را دنبال کنند؛ نخست اینکه، هر کودک به زندگی شکوفا دست یابد؛ و دوم آنکه، کمک کند دیگران نیز چنین باشند (وایت، ۲۰۱۳ب) و در اندیشه وی نمی‌توان این دو هدف را از هم تفکیک کرد؛ زیرا این دو در صورتی تفکیک پذیرند که ارتقای منفعت شخص، منحصر به همان شخص و جدای از ارتقای منفعت دیگران باشد، اما همان‌طور که مشخص شد شکوفایی شخصی حول مسائل و مراودات مختلف ارزشمند شکل می‌گیرد که علاوه بر بهروزی فرد، منجر به بهروزی افراد دیگر نیز می‌شود (وایت، ۲۰۱۳ب، ۲۰۱۱الف).

این بدان معناست که وایت با اتخاذ رویکرد وحدت‌گرایانه در خصوص بهروزی فردی منافع دیگران و منافع شخصی را در ذیل چتر بهروزی جانمایی کرده است (وایت، ۲۰۰۵) و از سوی دیگر، مطهری نیز با ارائه نظریه خود حقیقی و توسعه مفهومی خود تأکید دارد که در مسائل اخلاقی محل نزاع باید از خود و دیگری به خود و خود تغییر یابد. این دو خود یکی پنداری و دیگری حقیقی است و در حقیقت مبارزه با نفس مبارزه با خودپنداری و غیراصیل است. مطهری خود حقیقی را نقطه مشترک نوع آدمی برمی‌شمرد و با استفاده از همین مدعا، رمز مسئول بودن و پاسخگو بودن همه آدمیان را استدلال می‌کند (مطهری، ۱۳۹۳).

همچنین وایت باتأکید بر نقش افراد در اجتماع بیان می‌کند: متریان «به‌عنوان یک شهروند که با دیگران در تعامل هستند، اهداف نهایی مشترک اعمالشان در ایجاد جامعه‌ای شایسته مؤثر است؛ قابل اعتماد بودن، ملاحظه دیگران را داشتن و منصف بودن به همان میزان که با بهروزی فردی مرتبط است، بر بهروزی دیگران نیز اثرگذار است» (وایت ۲۰۱۱الف: ۸۱). در اندیشه مطهری نیز در دو حوزه تربیت اخلاقی خویش و تربیت اخلاقی متریان مسئولیت‌پذیری قابل بررسی است. مسئولیت

انسان در حوزه تربیت اخلاقی خود، به اصل مسئولیت فردی در تربیت اخلاقی خویش و درخصوص مسئولیت انسان در حوزه تربیت اخلاقی دیگران، اصل مسئولیت معطوف به نتیجه در تربیت متریان مد نظر است (مطهری، ۱۳۷۷: ۳۴).

۲. وجوه افتراق

باتوجه به تفاوت بنیادین فکری - فلسفی میان اندیشه‌های وایت و مطهری، مغایرت‌های اساسی را می‌توان در دو نظریه درخصوص تربیت اخلاقی یافت. درحالی که وایت دین را نفی کرده و در فضایی کاملاً لیبرال دموکراتیک به دنبال تربیت اخلاقی است، مطهری از آموزه‌های دینی برای تأیید و اثبات دیدگاه‌های خود بهره گرفته است.

وایت باتوجه به رویکرد غالب لیبرال در دوره معاصر، بهروزی را جایگزین اهداف دینی و سنتی در نظام تربیتی خود قرار می‌دهد و اهداف و اصول مستخرج از دین و سنت‌های جامعه را به‌عنوان احتمالی در کنار سایر احتمالات در نظر می‌گیرد (وایت، ۲۰۱۱الف: ۱۰۸). درحالی که اخلاقیات از نظر مطهری دارای پشتوانه دینی بوده و مبنای اخلاق، خداشناسی است. این بدان معناست که در نظریه تربیت اخلاقی وایت، تربیت اخلاقی نه از پشتوانه دینی برخوردار است و نه خداشناسی مطرح است. البته مطهری به نقش انسان در اخلاقیات اهمیت می‌دهد، اما معتقد است که این هویت و من واقعی است که در واقع وجدان اخلاقی نام دارد، طبیعتاً گرایش به سوی معرفت‌الله و خداشناسی دارد (مطهری، ۱۳۸۶: ۱۷۶ و ۱۸۴-۱۸۵ و ۱۳۷-۱۳۸ و همو، ۱۳۹۳: ج ۲۳: ۲۰۱). همچنین در دیدگاه وایت پشتوانه اخلاقیات، ارتقای بهروزی جمعی است که در سیر و تطور فرهنگی و جمعی جامعه شکل یافته و تنظیم شده‌اند (وایت، ۲۰۰۵) که در مغایرت با اندیشه مطهری است.

علاوه بر این در اندیشه وایت، هدف رویکرد وحدت‌گرایانه در تربیت اخلاقی مشخص است، اگرچه شاید دسترسی به آن آسان نباشد. کودکان تربیت می‌شوند به گونه‌ای که بهروزی خود را ارتقا دهند. این بهروزی در اولین مرتبه درک خواسته‌های مرتبه اول فرد است، با این توجه که آنها براساس اهمیتی که دارند، وزن‌دهی می‌شوند. ملاک وزن‌دهی می‌تواند سنت‌ها و فرهنگ محیطی باشد که فرد در آن قرار داد یا همان‌طور که وایت گفته است در جوامع لیبرال دموکراتیک براساس سنت لیبرال، خودآیینی فردی (وایت، ۱۹۹۰ب). اما در نظر مطهری یگانگی فردی و اجتماعی در مسیر توحید باید صورت پذیرد به طوری که بیان می‌کند: «چه باید کرد که شخصیت انسان از جنبه

روانی و از نظر اجتماعی در یک جهت انسانی و تکاملی به یگانگی و وحدت - توحید - برسد» (مطهری، ۱۳۹۳، ج ۲: ۱۰۷).

براساس وجوه افتراق و اشتراک به دست آمده، راهکارهای تربیتی برای بهبود تربیت اخلاقی متربیان چیست؟

همان‌طور که بررسی شد، وایت در نظریه تربیتی خود سه اصل بهروزی، زندگی شکوفا و خودآیینی فردی را به عنوان اهداف اساسی نظام تربیت اخلاقی خود بر شمرده است. از بین این اهداف با توجه به بررسی صورت گرفته با آرای مرتضی مطهری مشخص شد که خودآیینی فردی جایگاهی در اندیشه اسلامی ندارد، لذا به کارگیری این هدف غیرممکن می‌شود. از طرفی مشخص شد که وایت بهروزی و زندگی شکوفا را به گونه‌ای در ارتباط با یکدیگر تعریف کرده است، بدان صورت که می‌توان هدف زندگی شکوفا را در هدف بهروزی نیز دنبال کرد. به نظر می‌رسد تعیین بهروزی فردی به عنوان هدفی تربیتی با توجه به تعریف وحدت‌گرایانه ارائه شده توسط وایت و همچنین عدم تضاد با اهداف تربیت اخلاقی ترسیم شده توسط مطهری قابل پیگیری باشد. بدین صورت که هدف نهایی تربیت اخلاقی در نظام تربیتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی همان هدف نهایی اسلامی و الهی، یعنی قرب الهی تعریف شده است و در ذیل آن ارتقای بهروزی متربیان لحاظ می‌شود. لذا می‌توان گفت: در تربیت اخلاقی هدف ارتقای بهروزی کسانی است که تحت تربیت قرار می‌گیرند؛ با این قید که بهروزی شخص منحصر به خود او نیست، بلکه بعد وسیع دیگرگزینانه‌ای دارد.

بنابراین براساس جانمایی هدف بهروزی در اهداف تربیت اخلاقی، می‌توان اهداف دوگانه و ساده‌ای را که هر کودک به زندگی شکوفا دست یابد و همچنین کمک کند تا دیگران نیز چنین زندگی‌ای داشته باشند (وایت، ۲۰۱۳، ب)، در نظر گرفت و روش‌های تربیت اخلاقی زیر را جهت بهبود تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران، که برگرفته و متناسب‌سازی شده برخی روش‌های تربیت اخلاقی دیگرگزینانه وایت است، پیشنهاد کرد:

۱. آموزش‌های لازم جهت دستیابی به زندگی شکوفا

از آنجاکه بهروزی در اهداف تربیت دیگرگزینانه جانمایی شده است و ارتباط گسترده این مفهوم با زندگی شکوفا بررسی شد، تدبیری برای آشنایی و دستیابی متربیان به زندگی شکوفا و تجربیات اولیه آنها در نظام تعلیم و تربیت، باید مورد تأکید باشد. بنابراین برای دستیابی به این مهم

در جهت بهبود نظام تربیت اخلاقی، علاوه بر اینکه مربیان لازم است امکان دستیابی به تجربه‌های مختلف را برای متریان فراهم کنند، جهت دستیابی به زندگی شکوفا به عنوان هدف نظام تربیت دیگرگزینه‌ها، توصیه‌های زیر به مدارس و والدین جهت کمک به متریان، محل توجه است:

- ایجاد یا تقویت قدرت انتخاب متریان از بین طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های ارزشمند.
- تقویت احساس مشارکت با جان و دل در فعالیت‌های که برای مربی ارجحیت بیشتری دارد.
- همیاری و کمک در بخش‌های مختلف فعالیت‌ها در راستای به‌موقعیت‌رسیدن متریان.

۲. آموزش ارزش‌های دیگرگزینه‌ها

همان‌طور که بررسی شد دیدگاه وحدت‌گرایانه به بهروزی در تقابل با دیدگاهی بود که اعتقاد داشت بخشی از تربیت مرتبط با خوبی فرد است و بخش دیگر آن متوجه تربیت اخلاقی است. هدف بهروزی برای تربیت اخلاقی دیگرگزینه‌ها در نظر گرفته شد و توجه به دیگران جزوی از بهروزی فردی قلمداد شد. لذا در این نظام تربیت اخلاقی نقش تعلیم و تربیت در ارتقای بهروزی افراد، شکل‌دهی به ارزش‌های دیگرگزینه‌ها و افزایش درک صحیح متریان از آن است (وایت، ۱۹۹۰ الف: ۲۳). البته باید توجه داشت که این ارزش‌ها، دلایل یا تمایلات به‌طور مشخص به آنچه مربوط به فرد است و آنچه اخلاقی است، تقسیم نمی‌شوند و لذا این‌گونه تقسیم‌بندی کارائی نخواهد داشت. ارزش‌های بیان‌شده به شرح ذیل است (همان: ۲۴-۲۵):

الف) لذات فیزیکی؛ خوردن، آشامیدن،... کودکان باید به گونه‌ای تربیت شوند که بخواهند گونه‌های مختلف و مشخصی از این لذات را لذت ببرند؛

ب) عدم آسیب‌رساندن به خود، در قالب‌های درد، آسیب‌دیدگی فیزیکی، بیماری، حالات روانی و...؛

ج) ارتباطات نزدیک خویشاوندی، خانواده، دوستان، عشاق و...؛

د) محافظت از بهروزی تمامی جهانیان؛ این بدان معناست که آموزش ببینند برای اینکه به آنها آسیب نرسانند، صداقت داشته باشد، امین باشند، در زندگی شخصی آنها دخالت نکنند، همچنین ایجاد موقعیت‌های مطلوب برای آنان که درگیر در این مراقبت هستند؛ مانند پلیس، قانون و...؛

ه) ارتقای بهروزی تمامی جهانیان؛ این بدان معناست که دوستانه و خوش‌برخورد باشند، علاوه بر کمک به سایرین برای اینکه شرایط ضروری بهروزی مانند غذا، لباس، سرپناه و... را کسب کنند. کودکان باید نگاه مطلوبی به مشاغل که نیازهای اولیه و اساسی بهروزی را تأمین

می‌کنند، داشته باشند؛ مشاغل مرتبط با تولید غذا و کالا، سیاست، بهداشت، تعلیم و تعلم، فعالیت‌های اجتماعی و ...؛

و) ارزش‌های فعالیت‌هایی که به‌طور حداقلی به‌خاطر رضایت فرد دنبال می‌شوند، اما اهدافی بیرونی را نیز به دنبال خود دارد. این ارزش‌ها می‌تواند شامل اهدافی مشخص مانند برنده شدن در یک بازی باشند، یا خود فعالیت ارزشمند باشد مانند نواختن پیانو برای تفریح، یا همراه سایر افراد بودن در آن فعالیت و لذت بردن از تعاملات چندطرفه ارزشمند باشد.

ز) ارزش‌های مرتبه بالاتری که از تلاقی ارزش‌های مرتبه پایین‌تر شکل می‌گیرد. مثلاً دانش‌آموزان باید بتوانند نیاز خود را برای آب و غذا (ذیل شماره ۱) کنترل کنند تا به دیگران آسیب نزنند (ذیل شماره ۲) یا مانع پیگیری سایر ارزش‌های مطرح شده نشود. شجاعت، برهمن اساس، احساس ترس و اعتماد به نفس را تنظیم می‌کند. فرای همه مسائل کودکان نیازمند حکمت عملی هستند تا بتوانند به اولویت‌بندی امیال خود را نائل آیند.

برای بهبود تربیت اخلاقی، مرحله اصلی آن باید از بدو تولد تا نوجوانی و بلوغ، متمرکز بر شکل‌گیری این ارزش‌ها و کمک در رفع تراحم‌های رخ داده بین آنها باشد (همان: ۲۵).

نتیجه‌گیری

آنچه در سنت فلسفی مکاتب تربیتی به عنوان نسبت دیگرگزینی با تعلیم و تربیت در نظر گرفته شده است، تفکیک نظام تعلیم و تربیت به دو بخش اساسی است؛ آنچه مرتبط با بهروزی متریبان است و آنچه شامل منافع دیگران نیز می‌شود (تربیت اخلاقی). در تربیت اخلاقی نیز، مسئله اساسی نحوه متخلق شدن متریبان به اصول و ارزش‌های اخلاقی از پیش وضع شده یا تعیین شده است؛ چه این اصول از احکام الهی اتخاذ شده باشد، چه از عقل یا سنت‌های اجتماعی و ... روش و شیوه‌ای نیز که مکاتب مرسوم برای متخلق شدن متریبان عموماً به کار می‌برند، براساس روش پاداش و تنبیه پایه‌ریزی شده است؛ یعنی آگاه‌سازی متریبان از جریمه‌های قانونی و اجتماعیِ تمرد از اصول اخلاقی یا پاداش‌های دنیوی یا اخروی پیروی از آنها.

در عمل با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در مدارس و جامعه، این تفکیک مبنایی و روش به کار گرفته شده، کارگشا نبوده است و عموماً خروجی مدارس و نظام رسمی تعلیم و تربیت منجر به پرورش افرادی شده است که فقط زمانی اخلاقی عمل می‌کنند که منافعشان به خطر می‌افتد یا در

جمع یا زیر نظر هستند. این روش تربیت اخلاقی نتیجه‌ای جز ابزاری شدن اخلاق در بخشی از متربیان ندارد؛ یعنی متربیان آموزش می‌بینند که اخلاقی رفتار کنند تا از مجازات و عذاب وجدان غیر اخلاقی بودن در امان باشند. اما باید توجه داشت که مطلوب و هدف نظام‌های تربیت اخلاقی، بنا بر پیش فرض‌های فلسفی و اخلاقی خود، در این است که متربیان در همه حال اخلاقی رفتار کنند و کار درست را انجام دهند. لذا به نظر می‌رسد دستیابی به جایگاه دیگرگزینی در تربیت اخلاقی و ارائه راهکارهایی برای بهبود نظام تربیت اخلاقی، با توجه به نکات بیان شده، از اصلی‌ترین مسائل پیش روی نظام‌های تعلیم و تربیت باشد.

با توجه به اینکه هر نوع تربیتی (در حداقلی‌ترین سطح آن ارتباط بین مربی و متربی) و حتی می‌توان گفت تمامی فعالیت‌های بشر به نوعی در تعامل با دیگران است، بررسی دیگرگزینی برای یافتن پاسخ به مسئله مدنظر ضروری باشد. نگاهی جامع و کلی به انسان‌ها و بررسی مطالعات صورت گرفته در این حوزه نشان‌دهنده این واقعیت است که انسان‌ها هم از لحاظ عقلانی (دیگرگزینی اخلاقی) و هم از لحاظ روان‌شناختی (دیگرگزینی روان‌شناختی) می‌توانند دیگرگزین هم باشند. لذا رجحان دیگرگزینی بر خودگزینی و همچنین امکان دیگرگزینی در انسان‌ها امکان اتخاذ رویکرد دیگرگزینانه در تربیت اخلاقی را فراهم کرده و لزوم دستیابی به معیاری صحیح برای انتخاب خود یا دیگری در افعال اخلاقی را مشخص می‌کند.

جان‌وایت، فیلسوف معاصر تربیتی، برای حل این مسئله با رجوع به تفکر اصیل کلاسیک که قوانین و اصول اخلاقی مرسوم را به‌عنوان محور تربیت اخلاقی در نظر نمی‌گیرد و در بهروزی افراد را ملاک تربیت صحیح مدنظر قرار می‌دهد، هدف نهایی نظام تعلیم و تربیت را بهروزی افراد مطرح می‌کند و با مدنظر قراردادن بهروزی فرد که در گرو بهروزی دیگران است، این اهداف دوگانه و ساده را که هر کودک به زندگی شکوفا دست یابد و همچنین کمک کند تا دیگران نیز چنین زندگی‌ای داشته باشند، ترسیم می‌کند. این دو هدف که باید نظام تعلیم و تربیت آن را دنبال کند، با هم ارتباطی کاملاً دوطرفه و تفکیک‌ناپذیر دارد که علاوه بر بهروزی فرد، به بهروزی دیگران می‌انجامد.

برهمن اساس، در تربیت اخلاقی نیز، وایت از تربیت اخلاقی مرسوم به‌سوی تربیت اخلاقی دیگرگزینانه متمایل می‌شود و نشان می‌دهد دو نظریه اصلی دووجه‌انگار در تربیت اخلاقی، یعنی نظریه فهرست عینی و ارضای امیال، اشکالات متعددی دارد که با جانمایی بخش دیگرگزینانه

تربیت درون بهروزی فردی این اشکالات مرتفع می‌گردد. به نظر می‌رسد این نظریه و رویکرد جان وایت بتواند در متخلقی شدن متریان اثرگذار باشد و با توجه به فلسفه تعلیم و تربیت حاکم بر نظام تربیتی ایران استفاده از این چارچوب نظری البته با بومی سازی قابل پیگیری است.

در اندیشه مرتضی مطهری نیز تربیت اخلاقی رویکردی دیگرگزینانه داشته، به طوری که می‌توان نظریه تربیت اخلاقی وی را «تربیت اخلاقی متوجه انسانیت دوستی» نام نهاد. علاوه بر این نه تنها تربیت اخلاقی، بلکه تمامی نظام تعلیم و تربیت مطهری بر اساس هدف اساسی خداجویی و قرب الی الله با عنایت به مفهوم توسعه خود در اندیشه وی می‌تواند دیگرگزینانه تبیین شده و در زیر چتر منافع خود و دیگران جانمایی می‌شود. بنابر نظر مطهری معرفی من عالی به متریان و آموزش این مهم که انسان به حسب آن درجه عالی خود، میان «من»ها تبیین نمی‌یابد و با یکدیگر تراحمی به هیچ شکل ندارند، راهکار و راه‌حلی برای تربیت اخلاقی متریان است. لذا بازتعریف ارائه شده از خود و آموزش آن به متریان راهکاری برای متخلقی شدن متریان به اصول اخلاقی است.

مهم‌ترین عنصر در اندیشه دیگرگزینانه تربیت اخلاقی وایت و مطهری با اتخاذ رویکرد وحدت‌گرایانه این دو متفکر است. وایت در خصوص بهروزی فردی منافع دیگران و منافع شخصی را ذیل چتر بهروزی جانمایی کرده است و مطهری با ارائه نظریه خود حقیقی و توسعه مفهومی خود تأکید دارد که در مسائل اخلاقی محل نزاع باید از خود و دیگری به خود و خود تغییر یابد. این دو خود یکی پنداری و دیگری حقیقی است و در حقیقت مبارزه با نفس مبارزه با خود پنداری و غیراصیل است. مطهری خود حقیقی را نقطه مشترک نوع آدمی برمی‌شمرد. لذا وایت قائل به دیگرگزینی روان‌شناختی بر اساس تقریر دوم است، یعنی در نظر وایت انسان‌ها می‌توانند برای منفعت‌رساندن به دیگران نیز افعالی را انجام دهند و همچنین مطهری نیز بر اساس آموزه‌های همه ادیان الهی از جمله اسلام، مبنای اصلی روابط انسانی را بر محبت و انسان‌دوستی بنا می‌کند و در اندیشه او نکته مهم آن است که انسان‌دوستی الهی نه «تجارت‌گونه» است و نه «منفعت‌طلبانه». بنابراین، مطهری نیز به دیگرگزینی روان‌شناختی بر اساس تقریر دوم است و بر این اساس محور مسائل اخلاقی، خود را فراموش کردن و از خود گذشتن و از منابع خود صرف نظر کردن است و رهایی از خودی و رهاکردن و ترک منیت است.

البته با توجه به تفاوت بنیادین فکری - فلسفی میان اندیشه‌های وایت و مطهری، مغایرت‌های اساسی را می‌توان در دو نظریه در خصوص جایگاه و نقش دیگرگزینی در تربیت اخلاقی یافت.

درحالی که وایت دین را نفی کرده و در فضایی کاملاً لیبرال دموکراتیک به دنبال تربیت اخلاقی است و با هدف نهایی بهروزی متریبان، آثار تربیت اخلاقی را کاملاً این جهانی تعریف می کند، مطهری از آموزه های دینی برای تأیید و اثبات دیدگاه های خود بهره گرفته است و دیدگاهی کاملاً دینی دارد و یگانگی فردی و اجتماعی در مسیر توحید باید صورت پذیرد. وایت بهروزی را جایگزین اهداف دینی و سنتی در نظام تربیتی خود قرار می دهد و اهداف و اصول مستخرج از دین و سنت های جامعه را به عنوان احتمالی در کنار سایر احتمالات در نظر می گیرد، اما در اندیشه مطهری اخلاقیات از نظر مطهری دارای پشتوانه دینی بوده و مبنای اخلاق، خداشناسی است و هدف نهائی تربیت و تربیت اخلاقی قرب الهی است. همچنین وایت بخشی از اصول اخلاقی را نسبی می داند که بر اثر گفتمان و اجماع انسان ها در جوامع و زمان های مختلف، باهدف غائی بهروزی افراد متفاوت خواهد بود. اما مطهری اخلاق را به عنوان یک خصلت یا خوی امری ثابت می داند که درعین حال فعل اخلاقی می تواند نسبی باشد.

در نهایت، برای بهبود نظام تربیت اخلاقی می توان با جانمایی بهروزی براساس تعریف وایت که مفهوم کاملاً دیگرگزینانه و وحدت گرایانه دارد، ذیل اهداف تربیت اخلاقی و استفاده از دو راهکار آموزش های لازم جهت دستیابی به زندگی شکوفا و آموزش ارزش های دیگرگزینانه به بهبود تربیت اخلاقی کمک کرد.

منابع

- اخوان، مهدی (۱۳۸۹)، عقلانیت و نوع دوستی در فلسفه اخلاق با تأکید بر آرای نیگل و گنسلر، رساله دوره دکتری رشته فلسفه، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- اخوان، مهدی (۱۳۸۸)، خودگرایی، کتاب ماه علوم اجتماعی (۱۹)، مهر، ۳۸۸: ۹۲-۹۹.
- ادواردز، پل (۱۳۹۲)، دانشنامه فلسفه اخلاق پل ادواردز، ترجمه ان شاء الله رحمتی، تهران: سوفیا.
- پالمر، مایکل (۱۳۸۸)، مسائل اخلاقی: متن آموزشی فلسفه اخلاق، ترجمه علی رضا آل بویه، تهران: سمت.
- حاجی ده آبادی، محمدعلی (۱۳۷۹)، چشم اندازی به جایگاه و نقش اخلاق در آموزش و پرورش، نشریه تربیت اسلامی، ویژه نامه تربیت اخلاقی، انتشارات معاونت پرورشی آموزش و پرورش، شماره ۲: ۱۹۳-۲۱۴.
- حیدری، محمدحسین و موسوی، ستاره (۱۳۸۹)، سیری اجمالی بر مبانی نظری «انسان دوستی» از منظر آیات و روایات و استخراج دلالت های تربیتی آن، مطالعات اسلامی در علوم رفتاری، سال اول، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۹: ۹۹-۱۱۸.

- دیلمی، احمد و آذربایجانی، مسعود (۱۳۷۹)، اخلاق اسلامی، قم: دفتر نشر معارف.
- سجادی، ابراهیم (۱۳۷۸)، شهید مطهری و دیدگاه های تربیتی قرآن، پژوهش های قرآنی ۱۳۷۸ شماره ۱۷ و ۱۸ ویژه نامه استاد شهید مطهری: ۷۴-۱۱۷.
- سجادی، مهدی (۱۳۷۹)، چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- سوپر، الیوت (۱۳۸۴)، جستارهایی در روان شناسی اخلاقی، ترجمه منصور نصیری، تهران: دفتر نشر معارف.
- شاملی، عباسعلی (۱۳۷۹)، در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام، مجموعه مقالات تربیت اسلامی، کتاب دوم، دفتر نشر اسلامی: ۴۵-۱۴.
- شعبانی، زهرا (۱۳۹۱)، تعیین رابطه عوامل روان شناختی، اجتماعی و فرهنگی بر نوع دوستی خیرین به منظور ارائه مدل نوع دوستی خیرین مدرسه ساز، رساله دکتری، استاد راهنما: علی دلاور، استاد مشاور: فریبرز درتاج، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- عبدالحلیم، احمد مهدی (۱۳۷۹)، تعلیم ارزش ها: وظیفه ای گم شده در نظام های تربیتی، ترجمه فرزندق اسدی، مجله تربیت اسلامی، شماره ۱: ۱۰۵-۱۴۰.
- غفاری، ابولفضل (۱۳۸۵)، عاطفه گرایی در اخلاق؛ پیشینه تاریخی تا وضعیت پست مدرن، الهیات و معارف اسلامی (مطالعات اسلامی)، بهار ۱۳۸۵، شماره ۷۱: ۱۴۷-۱۹۰.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۰ ب)، گفتارهای معنوی، قم: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۷)، انسان در قرآن، قم: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۵)، فلسفه اخلاق، قم: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۶)، مقدمه ای بر جهان بینی اسلامی، قم: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۰)، یادداشت ها، قم: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۳)، مجموعه آثار، تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۴)، تعلیم و تربیت در اسلام، قم: انتشارات صدرا.
- نیگل، تامس (۱۳۹۵)، امکان دیگرگزینی، ترجمه جواد حیدری، تهران: نگاه معاصر.
- همت بناری، علی (۱۳۷۹)، تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن، پژوهش های تربیت اسلامی، تابستان ۱۳۷۹، شماره ۲: ۱۶۵-۱۹۲.

- Ashraf. S.A, (1980). **New Horizons in Muslim Education**. Cambridge: Cambridge University Press
- Batson, C. Daniel. (2011). **Altruism in Humans**. Oxford
- Brighouse, H. (2006) On Education (Thinking in Action), New York: Routledge
- Chung, H., **Psychological Egoism and Hobbes**, FILOZOFIA 71, 2016, No. 3, pp. 197-208
- Dixon, T. (2008). **The Invention of Altruism: Making Moral Meanings in Victorian Britain**. Oxford University Press. New York.
- Habibi, d. (2001). **John Stuart Mill and the Ethic of Human Growth**, Volume 85 of Philosophical Studies Series, Springer Science & Business Media.

- Halstead, Mark & Monico, J. (1996). **Liberal values and liberal education**, London: Flamer Press
- Hirst, P.H. (1974). "Philosophy and curriculum planning" in: knowledge and the curriculum. R. Speters (Ed). first edition, London: Routledge and Kegan paul.
- Kraut, Richard. (2018). **Altruism**. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/altruism/>.
- Mill, J. S., (1861), **Utilitarianism, Liberty and Representative Government**, London: Everyman.
- Monroe, Kristen R. (1996). **The Heart of Altruism**. Princeton University Press
- Peters, R. S. (1966) **Ethics and Education**, London: Allen & Unwin
- Pojman, Louis P. (2000). **The Moral Life**. Oxford University Press.
- Raz, J., 1986, **The Morality of Freedom**, Oxford: Clarendon Press
- Sumner, L. W. (1996). **Welfare, Happiness, and Ethics**. Oxford: Clarendon Press
- White, J., (1984). **The Education of the Emotions**. *Journal of Philosophy of Education* 18(2): 233-44
- White, J., (1990a), "The Aims of Education", in *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Noel James Entwistle, London: Routledge.
- White, J., (1990b), **Education and Good Life**, London: Kogan Page Ltd.
- White, J., (1991), "The Justification of Autonomy as an Educational Aim" in *Freedom and Indoctrination in Education: International Perspectives*, B. Spiecker and R. Straughan, London: Cassell
- White, J., (1995), **Education and Personal Well-Being in a Secular Universe**, London: Institute of Education University of London.
- White, J., (1999), "In Defence of Liberal Aims in Education". In: *The Aims of Education*, R Marples, London: Routledge
- White, J., (2000), "Moral Education", In: *Concise Routledge Encyclopaedia of Philosophy*, E Craig, London: Routledge
- White, J., (2002), "Education, the Market and the Nature of Personal Well-being", in: *British Journal of Educational Studies*, 50 (4): 442- 456.
- White, J., (2005), **The Curriculum and The Child**, Oxon: Routledge.
- White J., (2007), "Wellbeing and education: Issues of Culture and Authority" in: *Journal of Philosophy of Education* 41:1
- White, J., (2011a), **Exploring Well-Being in Schools: A Guide to Making Children's Lives More Fulfilling**, London: Routledge.
- White, J., (2011b), **The Invention of the Secondary Curriculum**, USA: Palgrave Macmillan.
- White, J., (2013a), "Education and well-being" in: *The Oxford Handbook of Happiness*, Boniwell, I. and David, S. Oxford: Oxford university press
- White, J. Reiss, Michael J., (2013b), *An Aims-based Curriculum the Significance of Human Flourishing for Schools*, London: Institute of Education, University of London.
- White, J., (2015), "Humanism and education" in: *The Wiley Blackwell Handbook of Humanism*, Copson, A. and Grayling, A.C. (eds), Oxford: Wiley Blackwell
- White, J., (2016), "Moral Education and Education in Altruism: Two Replies to Michael Hand", in: *Journal of Philosophy of Education*, 50 (3): 448- 460.
- White, J., (2019a), **A New Public Education for England**, FORUM, 61(2), 175-182
- White, J., (2019b), "Moral Education: John White interviewed by Xiantong Zhou", *Journal of Teacher Education (China)* Vol. 6 No 1



البحث التطبيقيّ في منصة الإنتخاب الآخر في نظرية التربية الأخلاقيّة من جان وايت و مرتضى مطهري

محمد مهدي صالحى *

مهدي اخوان **

سعيد بهشتي ***

أحمد سلحشوري ****

إن الهدف في هذه الدراسة ، بحث التطبيقي في منصة الإنتخاب الآخر في نظريّ جان وايت و مرتضى مطهريّ التربية الأخلاقية . هذه الدراسة من ضرب النظرى و فيها استفادت من طريقة التحليل المقارن لبحث النظرىات جان وايت و مرتضى المطهريّ التربية الأخلاقية تطرح هذه الدراسة للإكتساب إلى أهدافا هذا السؤال فإنّ أية وجوه الإشتراكات و إفتراقات النظرىات في إنتخاب جان وايت و مرتضى المطهريّ الآخر في حيازة التربية الأخلاقية ؟ و تصل إلى هذه النتائج أنّها يمشى المتفكران كلاهما بسبب إتخاذ الإقتراب المتفق مسألة الإنتخاب الآخر في نظريّتها التربية الأخلاقية يثبت وايت إستقراره خاصّة النجاح الفردى لمصالح الآخرين و المصالح الفردية ذيولاً تحت مظلة الذجاج ولكنّ المطهريّ يؤكد بتقديم نظرية ذات الحقيقة و توسعة المفهومى أنّها يجب عن المسائل الأخلاقية مكانة التنازع عليها أن يبدل من الذات و الأخرى إلى الذان و حقيقة الذات فلذلك يرى كلّ من المتفكرين إلى إنتخاب الآخر في معرفة النفس على مصدر التقرير و البيان الضعيف و هذا يعنى أن الإنسان كلّهم يقدر أن يفعلوا أعمالاً لإيصال المصلحة إلى الآخرين أيضاً يطرح رايت الهدف الغائى في التربية الأخلاقية النجاح عند المتدربين ولكنّ المطهريّ يرى الهدف الغائى في التربية الأخلاقية على مصدر التعاليم الإسلامية قريباً إلى الله. كذلك بالعناية إلى إفتراق الفكرى - فلسفىّ الأساسىّ بين فكرى وايت و مطهريّ فكان وايت قد نفى الدين و تبع في جوّ الليبرال الديمقراطيّ إلى التربية الأخلاقية ، و المطهريّ قد إستفاد من التعاليم الدينيّة للتصديق و اثبات آرائه .

الكلمات الرئيسية: إنتخاب الآخر ، التربية الأخلاقية ، النجاح ، طريقة التحليلى المقارنة

* طالب دكتوراة في فلسفة التعليم و تربية ، طهران ، ايران

** الأستاذ المساعد ، قسم الفلسفة في جامعة العلامة الطباطبائى ، طهران، ايران

*** الأستاذ ، قسم فلسفة التعليم و التربية الإسلامية ، جامعة العلامة ، الطباطبائى ، طهران ، ايران

**** الأستاذ المساعد ، قسم الفلسفة التعليم و التربية الإسلامية ، طهران جامعة العلامة الطباطبائى ، طهران ، ايران