

## بررسی و نقد مبانی، اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا<sup>۱</sup>

ادريس اسلامي<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این مقاله، بررسی و نقد اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. برای نیل به این هدف، از دو روش قیاس عملی و نقد درونی استفاده شده است؛ با بهره‌گیری از روش نخست، اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا و با تکیه بر روش دوم، چالش‌های جدی مبانی انسان‌شناختی شخص‌گرایی و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن کشف و معرفی می‌شوند. یافته‌ها حاکی از آن است که براساس مبانی انسان‌شناختی شخص‌گرایی می‌توان به اصول تربیت اخلاقی؛ مانند انجام فعالیت اخلاقی، ترغیب به تصمیم‌گیری، تشکیل اجتماع و پرورش تشخص و روش‌های تربیت اخلاقی؛ همچون فراهم‌آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر، خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن، اقدام خودانگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل و شخصی‌کردن آموزش دست یافت. علاوه بر این، ناسازواری درونی در مفهوم آزادی، آرمان‌گرایی و ناسازگاری با شرایط دنیای معاصر در مفهوم اجتماع، تأکید صرف بر نقش انسان در شکل‌گیری فضائل اخلاقی، خصوصی‌گرایی افراطی و کم‌توجهی به الگو، چالش‌های جدی این رویکرد تربیت اخلاقی به شمار می‌آیند.

**واژگان کلیدی:** فلسفه شخص‌گرایی، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، مبانی انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، چالش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۳

<sup>۲</sup> استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد؛ edrisislami@yahoo.com

## مقدمه

تربیت اخلاقی شخص‌گرا<sup>۱</sup>، رویکرد نوینی در قلمرو تربیت اخلاقی به شمار می‌آید. رویکرد تربیت اخلاقی شخص‌گرا، الهام گرفته از مبانی فلسفه شخص‌گرایی است. این فلسفه بر شخص و واقعیت او به عنوان موجودی روحانی و برخوردار از تقرّر، استقلال و آزادی در هستی تأکید دارد (ماریتن و فیتزجرالد<sup>۲</sup>، ۱۹۴۶، صص: ۴۳۲-۴۳۱؛ مونیه<sup>۳</sup>، ۱۹۵۲، ترجمه مایرت<sup>۴</sup>، ص: ۱۱؛ بون<sup>۵</sup>، ۱۹۰۸، به نقل از بوُفرد<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶، ص: ۲۱۷). با وجود این، فلسفه شخص‌گرایی به بررسی انسان به عنوان نوعی از هستی محدود نمی‌شود و با تحلیل مفهوم تجربه و احکام آن (وُیتیلا<sup>۷</sup>، ترجمه سانداک<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳، ص: ۱۱۶؛ بون، ۱۹۰۸، ص: ۲۶؛ برایتمن<sup>۹</sup>، ۱۹۳۳، ص: ۵۵؛ بوُفرد، ۱۹۸۴، ص: ۲۷۳) و واکاوی ارزش‌ها به مثابه جهت و مقصد شخص (بوُفرد، ۱۹۸۴، ص: ۹۸)، به مباحث معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی نیز می‌پردازد. از آنجا که شخص‌گرایی به تحلیل انسان، معرفت و ارزش‌گراییش دارد، بالتبع تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز می‌تواند از این موضوعات سه‌گانه متأثر باشد.

آنچه از تربیت بطور عام و تربیت اخلاقی بطور خاص می‌توان انتظار داشت، متحوّل ساختن انسان است. اما به چه سمت و سویی؟ و چگونه؟ برای یافتن پاسخ درستی برای این پرسش‌ها باید توصیف دقیقی از انسان و وضعیت وی عرضه کرد. انسان‌شناسی، سنگ بنای هر رویکرد تربیتی است و بر اجزاء و عناصر آن همچون اهداف، اصول و روش‌ها پرتو می‌افکند (باقری، ۱۳۸۵، ص: ۱۵). بر این اساس، می‌توان گفت، تربیت اخلاقی شخص‌گرا بدون نظر به انسان‌شناسی آن تحقق پیدا نخواهد کرد. از آنجا که شخص‌انسانی، محور تحلیل‌های فلسفی شخص‌گرایی است، همین تأکید نیز می‌تواند شالوده رویکرد تربیت اخلاقی شخص‌گرا باشد. کونیکا<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۹) نیز معتقد است در تربیت اخلاقی شخص‌گرا،

<sup>1</sup>. Personalistic Moral Education

<sup>2</sup>. Fitzgerald

<sup>3</sup>. Mounier

<sup>4</sup>. Mairret

<sup>5</sup>. Bowne

<sup>6</sup>. Buford

<sup>7</sup>. Wojtyla

<sup>8</sup>. Sandok

<sup>9</sup>. Brightman

<sup>10</sup>. Kunika

توجه به شخص انسانی و ارزش و کرامت ذاتی آن، بسیار اساسی است. همچنین، گولیشک<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) بر آن است که هدف تربیت اخلاقی شخص‌گرا، کمال و توانمندسازی شخص انسانی است. از دید وی، شکل‌گیری اخلاق شخص‌گرا، بر شخص انسانی و کرامت ذاتی جدایی‌ناپذیر وی استوار است. گولیشک اعتقاد دارد فرآیند تربیت اخلاقی شخص‌گرا، ناظر به سود رساندن به شخص انسانی و خود بودن و تضمین کرامت وی از طریق گذر از انسان طبیعی به انسان شخصی است. با توجه به این مباحث، می‌توان گفت، در زمینه تربیت اخلاقی شخص‌گرا، پرداختن به مبانی انسان‌شناختی این رویکرد، بسیار اهمیت دارد. علاوه بر این، از آنجا که در شخص‌گرایی، انسان در چارچوب مقوله شخص، مفهوم‌پردازی می‌شود و شخص نیز اشارت اخلاقی دارد (کاپلستون<sup>۲</sup>، ترجمه حلبی، ۱۳۸۴، ص: ۱۵۷)، بنا نهادن تربیت اخلاقی شخص‌گرا بر بنیاد شخص انسانی ممکن و موجه است. از سوی دیگر، چون این مبنا بر عناصر تربیت اخلاقی شخص‌گرا مانند اصول و روش‌های تربیت اخلاقی اثر می‌گذارد، می‌توان از اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا سخن گفت. در پیشینه مربوط به تربیت اخلاقی شخص‌گرا، به اصول و روش‌های انسان‌شناختی پرداخته نشده است. اسلامی (۱۳۹۶) در مطالعه خود تنها به اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا توجه کرده است. در این مطالعه، شخص شدن به عنوان غایت و پرورش فضائل اخلاقی به مثابه اهداف میانی تربیت اخلاقی شخص‌گرا استنتاج شده است. بوفرد (۱۹۹۸) در مقاله خود تنها به تأسیس تربیت اخلاقی شخص‌گرا بر مبنای ارزش‌شناسی شخص‌گرایی نظر داشته است. اینو<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی به مباحث معرفت‌شناسی شخص‌گرایی و کاربرد آن در قلمرو تربیت پرداخته است. وی با تکیه بر خصلت ارتباطی تجربه در تشکیل معرفت، معتقد است یادگیری دانش‌آموز در ارتباط با دیگری شکل می‌گیرد. استقلال شناختی یادگیرنده به معنای خودکفایی تام شخصی نیست بلکه این نوع استقلال، با دیگری و از طریق دیگری به وجود خواهد آمد. زاچاروک<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) در مقاله خود مبحث مهم انسان‌شناختی ارزش و کرامت ذاتی انسان را مورد توجه قرار می‌دهد اما آن را نه در استنتاج اصول

---

<sup>1</sup>. Goliszek

<sup>2</sup>. Copleston

<sup>3</sup>. Enau

<sup>4</sup>. Zacharuk

و روش‌های تربیت اخلاقی بلکه در چارچوب آموزش فراگیر به کار می‌بندد. کارمن<sup>۱</sup> و باراندالا<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) با تکیه نظریه ارتباط امانوئل مونیه، یادگیری مشارکتی را که مقوله‌ای معرفت‌شناختی است، مورد بحث قرار داده‌اند و برآنند که شخص‌گرایی مونیه می‌تواند مضامین خوب و عمیقی برای این نوع یادگیری فراهم آورد.

چنان‌که روشن است، پژوهش‌های بالا یا به عنصر اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا توجه کرده‌اند یا مبانی انسان‌شناختی شخص‌گرایی را در تربیت اخلاقی شخص‌گرا به کار نگرفته‌اند. مطالعه حاضر، گامی است برای برطرف کردن این خلأ پژوهشی. بر این اساس، با تکیه بر مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی، دلالت‌های این مبانی در حوزه تربیت اخلاقی شخص‌گرا پیگیری می‌شود. در این مطالعه، اندیشه‌های فیلسوفان شخص‌گرای اروپایی چون ماریتن، مونیه، مک مورای<sup>۳</sup> و ویتیل - که عموماً در دسته شخص‌گرایان واقع‌گرای خداباور طبقه‌بندی می‌شوند - به عنوان مبانی انسان‌شناختی در نظر گرفته می‌شوند. همچنین، دلالت‌های تربیت اخلاقی در چارچوب دو عنصر اصول و روش‌های تربیت اخلاقی ارائه می‌شوند که در پیشینه مغفول واقع شده‌اند. این کار با رویکردی انتقادی نیز انجام می‌پذیرد؛ به این صورت که پس از ارائه مبانی انسان‌شناختی، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا، ابتدا این مبانی سپس اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرند.

### سؤال‌های پژوهش

۱. براساس مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی، چه اصولی را می‌توان برای تربیت اخلاقی شناسایی کرد؟
۲. براساس مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی، چه روش‌هایی را می‌توان برای تربیت اخلاقی شناسایی کرد؟
۳. مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن چه چالش‌هایی دارد؟

1. Carmen

2. Barandalla

3. Macmurray

## روش پژوهش

برای پاسخ به دو پرسش پژوهشی نخست، از روش قیاس عملی در چارچوب الگوی بازسازی شده فرانکنا استفاده می‌شود (فرانکنا، ۱۹۶۶، به نقل از باقری، ۱۳۸۹، ص: ۱۱۱ و باقری، ۱۳۸۹، صص: ۱۲۲-۱۱۸) و برای پاسخ به پرسش سوم، از روش نقد درونی استفاده می‌شود. برای استنتاج اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قیاس عملی وضع می‌شود که از یک مقدمه هنجارین و یک مقدمه واقع‌نگر تشکیل شده است. مقدمه هنجارین، دربردارنده هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست و مقدمه واقع‌نگر، حاوی گزاره‌های توصیفی و تبیینی انسان‌شناختی برگرفته از فلسفه شخص‌گرایی است. این مقدمه واقع‌نگر، مبانی شخص‌گرایی است که تحقق هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا در گرو آن است. آنچه به عنوان نتیجه قیاس به دست می‌آید، اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. همچنین، برای استنتاج روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قیاس عملی دیگری ارائه می‌شود. این قیاس عملی نیز متضمن دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر است. مقدمه هنجارین، حاوی اصول تربیت اخلاقی شخص‌گراست که از قیاس عملی اول استنتاج می‌شوند. مقدمه واقع‌نگر، دربردارنده گزاره‌های توصیفی و تبیینی انسان‌شناختی برگرفته از فلسفه شخص‌گرایی است که تحقق اصول تربیت اخلاقی شخص‌گرا را امکان‌پذیر می‌سازند. از این گزاره‌ها نیز با عنوان مبانی شخص‌گرایی یاد می‌شود. آنچه از این دو مقدمه به دست می‌آید، روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گراست. نکته اساسی این است که برای حفظ تناظر منطقی میان اصول و روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا، هر روشی متناسب با اصول مربوط به خود مطرح و توضیح داده می‌شود.

نقد درونی، روش پاسخ به آخرین پرسش پژوهشی است. براساس این نقد، کاستی‌ها و چالش‌های جدی مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن بیان می‌شود. این کاستی‌ها در حوزه مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی روی می‌دهند سپس به فرآیند اصول و روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا رخنه می‌کنند. درونی بودن این نقد از آن روست که معیار نقد آموزه‌های شخص‌گرایی خود این آموزه‌ها هستند. در واقع، ناسازواری و تناقض‌هایی که در شخص‌گرایی وجود دارد، شناسایی می‌شوند.

## اصول تربیت اخلاقی شخص‌گرا

## مقدمهٔ هنجارین

شخص شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا<sup>۱</sup>

این بخش، دربردارندهٔ گزارهٔ هنجارینی است که بیانگر هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. از آنجاکه شخص شدن، بنیاد انسان‌شناختی فلسفهٔ شخص‌گرایی است، توجه به آن در تربیت اخلاقی ضروری است؛ بنابراین، شخص شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. اگر در این فلسفه، شخص شدن، وسیله‌ای برای تحقق بایدهای حیاتی انسان تلقی شده باشد پس تربیت اخلاقی مبتنی بر آن نیز باید به سوی شخص شدن جهت‌گیری پیدا کند. در واقع، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، شخص شدن را پاسخی مناسب و ضروری برای مسئله بنیادین و هنجارین حیات و خوشبختی انسان می‌داند.

## مقدمهٔ واقع‌نگر یا مبانی انسان‌شناختی

## مبنای ۱: عاملیت شخص

فلسفهٔ شخص‌گرایی، رویکردی عمل‌گرایانه به شخص دارد. در این فلسفه، شخص، عامل است. عاملیت شخص بدان معناست که شخص متأثر از موقعیت و شرایط است اما بازیچهٔ آنها نیست. شخص، اثرگذار است و توانایی تغییر موقعیت و شرایط را دارد (دی آلفونسو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲، ص: ۱۹۱). اثرگذاری شخص در عمل نمایان می‌شود. عمل شخص، بیانگر فعلیت و تحقق اوست. فرد، شخص بالقوه است که می‌تواند تبدیل به شخص بالفعل شود. از دید شخص‌گرا، عمل، واسطهٔ این تبدیل است. از آنجا که فعلیت، عین هستی است و عمل نیز فعلیت است پس عمل، هستی است. شخص تنها در عمل است که هستی پیدا می‌کند. بر این اساس، مونیو معتقد است که «هستی، عمل است» (مونیو، ترجمهٔ مایرِت، ۱۹۵۲، ص: ۸۳).

در شخص‌گرایی، عمل، ارزش ذاتی دارد. از دید شخص‌گرا، خود انجام عمل، پیش از اتصاف آن به خیر یا شر، ارزش دارد. از این‌رو، عمل، یک ارزش پیش اخلاقی است. انجام عمل به خودی خود از انجام ندادن آن ارزشمندتر است. از دید شخص‌گرا، راز ارزش ذاتی

<sup>۱</sup> شیوهٔ استنتاج این هدف و بیان دلایل این استنتاج بطور مبسوط در مقالهٔ دیگری از اینجانب با عنوان «رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و اهداف آن»، مجله فلسفه تربیت، ۱۳۹۶ آمده است.

<sup>۲</sup> D'Alfonso

عمل در فعلیت بخشی آن نهفته است. شخص در خفاست لکن به واسطه عمل ظهور و فعلیت پیدا می‌کند. علاوه بر این، میان شخص و عمل، آگاهی، آزادی، حقیقت اخلاقی، الزام و مسئولیت‌پذیری واسطه است؛ بنابراین، خود انجام عمل، فعلیت و نمود تمامی این فرآیندهای دینامیزم فعال شخصی است. از این‌رو، هرگاه شخص نتواند عمل کند، دینامیزم فعال متوقف می‌گردد و او تنها به آنچه در او در جریان است، محدود می‌شود؛ یعنی به فردیت خویش (وئیتلا، ترجمه پُئاتسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹، صص: ۲۶۵-۲۶۴).

#### مبنای ۲: آزادی، بنیاد عمل اخلاقی و شخص شدن

در فلسفه شخص‌گرایی، آزادی، بنیاد عمل اخلاقی و شخص شدن است. شخص‌گرا، آزادی را غیر از اراده می‌داند و آن را نتیجه تعامل میان اراده و عقل تلقی می‌کند. از دید وی، اراده، مطلق خواست است و به هر سو و جهتی در حرکت است؛ اراده به خودی خود جهت معینی ندارد و نمی‌تواند اولویت‌بندی کند. در این حالت، پای عقل به میان می‌آید؛ عقل، بنا به ماهیت خود، به خیر نظر دارد. عقل، راه خیر و صواب را می‌شناساند و مثال خیر را برای اراده به تصویر می‌کشد و اراده را به سوی آن هدایت می‌کند. این وضعیت، در موقعیت‌های تعارض بیشتر آشکار می‌شود؛ اراده، ناتوان است از اینکه گزینه و مسیر خود را بیابد، از این‌رو، عقل، با شناسایی گزینه خیر، مسیر مطلوب را برای اراده آشکار می‌سازد. در این حالت، حرکت اراده به سوی گزینه خیر، آزادی خوانده می‌شود. اراده می‌تواند هم به خیر و هم به شر تعلق گیرد و نسبت به هر دو ممکن است اما هرگاه با تکیه بر نیروی عقل به سوی خیر حرکت نماید، آزادی آفریده می‌شود؛ آزادی، اراده عقلانی معطوف به خیر است (ماریتن، ترجمه سالیوان<sup>۲</sup>، ۱۹۷۱، صص: ۲۱-۵). خیر یا به تنهایی ارائه می‌شود یا در میان چند گزینه. بر مبنای این دو حالت، شخص‌گرا، دو نوع تعالی را مطرح می‌سازد: تعالی افقی و تعالی عمودی. در تعالی افقی، اراده بدون تلاش زیاد به خیر تنها تعلق می‌گیرد اما در تعالی عمودی، اراده نیازمند تأمل عقلانی زیاد برای گرایش به خیر است. شخص در تعالی عمودی است که به معنای واقعی کلمه آزاد است (وئیتلا، ترجمه پُئاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۱۹ و ۱۳۱-۱۳۰).

<sup>۱</sup> Potocki

<sup>۲</sup> Sullivan

با توجه به تحلیل بالا در خصوص آزادی، می‌توان گفت، چون آزادی، گرایش به خیر دارد، بنیاد محکمی برای شکل‌گیری عمل اخلاقی است. همچنین، در شخص‌گرایی، آزادی بیشتر به معنای آزادی انتخاب است. کانون آزادی، انتخاب است. این نوع آزادی، پیامد مثبت انسان‌شناختی دارد؛ زیرا شخصی که این گزینه را انتخاب می‌کند نه گزینه دیگر را بطور غیرمستقیم خود را انتخاب کرده است. بنابراین، آزادی انتخاب، بنیاد شخص شدن نیز هست (مونیه، ترجمه مایریت، ۱۹۵۲، ص: ۶۳). علاوه بر این، اگرچه انتخاب خیر در میان چند گزینه، به بهترین وجه، آزادی شخص را نشان می‌دهد اما این وضعیت، امکان آزادی شخص در مواجهه با یک گزینه را نفی نمی‌کند؛ شخص، در هر دو حالت، می‌تواند آزادی انتخاب را تجربه کند.

در فلسفه شخص‌گرایی، آزادی انتخاب، در شرایط، موقعیت‌ها، عوامل و ضرورت‌های تعیین‌بخش درونی و بیرونی شکل می‌گیرد. وراثت، تربیت خانوادگی، شخصیت آدمی در دوران کودکی، محیط اجتماعی و.. ضرورت‌ها و عوامل تعیین‌بخش هستند. این شرایط، مناظر و چشم‌اندازهای شخص هستند که نمی‌توان آنها را نادیده گرفت. ضرورت‌ها، نافی آزادی انتخاب شخص نیستند بلکه به آن چارچوب و حدود می‌بخشند. شخص‌گرا چنین استدلال می‌نماید که اشخاص توانایی ارزیابی شرایطی را دارند که در آن قرار گرفته‌اند. براساس این ارزیابی، شخص، گذشته خود را بررسی می‌کند و آینده‌اش را سازمان‌دهی می‌نماید. ارزیابی، توانایی تأیید یا رد صفات شخصیتی را می‌دهد که شخص از دوران کودکی کسب کرده است. بر این اساس، شخص‌گرایی با آن دسته از دیدگاه‌های روان‌شناسانه تجربی مخالف است که آدمی را چون مومی در دست شرایط و ضرورت‌های تعیین‌بخش تلقی می‌کنند. اساسی‌ترین خطای این نوع روان‌شناسی آن است که در تحلیل نهایی، شخصیت را حاصل وراثت و محیط می‌داند و آزادی انتخاب را نادیده می‌گیرد (مونیه، ترجمه مایریت، ۱۹۵۲، صص: ۶۱-۵۹؛ مونیه، ترجمه رولند، ۱۹۵۶، صص: ۱۷-۹ و ۹۳-۹۲). براساس استدلال بالا و شواهد تجربی می‌توان گفت، شرایط و موقعیت‌های تعیین‌بخش، مانع آزادی انتخاب شخص نمی‌شوند و آنها، ماهیت زمینه‌ای دارند و علل ناقصه‌ای هستند که با وجود آزادی انتخاب می‌توانند عمل شخص را تحقق بخشند. از این‌رو، شخص‌گرایی به جمع میان تعیین‌گرایی و آزادی و



مسئولیت اخلاقی شخص اعتقاد دارد. بنابراین، در بحث آزادی، شخص‌گرایی را می‌توان جزء دیدگاه سازگارگرایی<sup>۱</sup> دانست.

### مبنای ۳: هویت اجتماعی شخص

فلسفه شخص‌گرایی، برخلاف دیدگاه فردگرایی، شخص را ذاتاً اجتماعی می‌داند. شخص انسانی هنگام تولد وارد جامعه می‌شود و در شبکه اجتماعی قرار می‌گیرد؛ بنابراین، جدا ساختن شخص از جامعه و تحلیل او بدون زمینه اجتماعی، به نتایج انتزاعی و غیرمنطقی می‌انجامد (ماریتن و فیتزجرالد، ۱۹۴۶، صص: ۴۳۶-۴۳۵؛ مونیه، ترجمه مایرِت، ۱۹۵۲، ص: ۲۰؛ ویتیللا، ترجمه سانداک، ۱۹۹۳، ص: ۲۰۱). با وجود این، شخص‌گرایی، این تصویر از هویت اجتماعی شخص را کافی نمی‌داند و نوعی از روابط اجتماعی را مطرح می‌سازد که در آن، نقش‌آفرینی شخص بیشتر آشکار می‌شود. برای انجام این کار، شخص‌گرایی، میان دو مفهوم «جامعه» و «اجتماع» تمایز قائل می‌شود. جامعه، بیانگر نظامی از روابط اجتماعی است که بدون قصد و انتخاب می‌تواند تکون یابد در حالی که اجتماع، نشان‌دهنده نظامی از روابط اجتماعی است که بدون انتخاب امکان‌پذیر نیست. از دید شخص‌گرا، واقعیت پویا و فعال شخص با مفهوم اجتماع قرابت بیشتری دارد (ویتیللا، ترجمه پُئاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۲۷۸-۲۷۷؛ مک مورای، ۱۹۹۹، ص: ۱۵۸). اجتماع، بیانگر مفهوم متعالی‌تری از روابط اجتماعی است؛ زیرا زمینه تحقق آزادی یا انتخاب به عنوان اساسی‌ترین مبنای شخص شدن است. این دیدگاه، مسیر شخص‌گرایی را از جمع‌گرایی جدا می‌سازد. شخص‌گرایی مانند جمع‌گرایی، به اجتماعی بودن ذاتی شخص اعتقاد دارد اما برخلاف آن، به انتخابی بودن هویت اجتماعی وی نیز نظر دارد. از دید شخص‌گرا، جامعه، امری سلسله‌مراتبی است که مرتبه متعالی آن، اجتماع است (مونیه، ترجمه مایرِت، ۱۹۵۲، صص: ۲۵ و ۲۹؛ مک مورای، ۱۹۹۹، ص: ۱۵۷).

علاوه بر این، پیوند عمیق، یکی دیگر از نقاط افتراق اجتماع از جامعه است. بر این اساس، مونیه معتقد است که جامعه نمی‌تواند محل مناسبی برای زندگی شخص باشد بلکه اجتماع وطن اصلی اشخاص است. از دید وی، میان اشخاص اجتماع، ارتباط عاشقانه و عمیق برقرار است (مونیه، ترجمه مایرِت، ۱۹۵۲، صص: ۲۶-۲۵). مورای نیز با مونیه هم‌نظر است. از دید وی، در اجتماع انگیزه‌های مثبتی چون عشق، محبت، همدلی و برادری عامل

<sup>۱</sup> Compatibilism

ارتباط میان اشخاص است. از این‌رو، در اجتماع، پیوند، عمیق‌تر و شخصی‌تر است. در مقابل، جامعه بر انگیزه ترس، تمرکز بر خویشتن و خودمحوری استوار است (مک مورای، ۱۹۹۹، صص: ۱۴۶-۱۴۵ و ۱۵۸-۱۵۷).

#### مبنای ۴: یگانگی و بی‌همتایی شخص

شخص‌گرایی بیشتر به انسان انضمامی و متمایز علاقه نشان می‌دهد. خصلت انسان‌شناختی شخص‌گرا بیشتر بر یگانگی، بی‌همتایی و تفاوت تأکید دارد. در این رویکرد، انسان انضمامی برخوردار از ویژگی‌های زیست‌شناختی و روان‌شناختی متمایز، یگانه و بی‌همتا اهمیت دارد. شخص‌گرا بر آن است که هر شخصی، یگانه و بی‌همتا است. هر شخصی، منحصر به فرد، غیرقابل جایگزین و تکرارناپذیر است و از هیچ شخصی نمی‌توان کپی‌برداری کرد. بر این اساس، یکی از مهم‌ترین خطرات یگانگی و بی‌همتایی شخصی، یکسان‌سازی سنن و آداب اجتماعی است. شخص‌گرا با هر نوع گرایش جامعه‌شناختی و سیاسی که بخواهد یکسان‌سازی کند، مخالف است. از دید شخص‌گرا، حفظ یگانگی و بی‌همتایی شخص، یک وظیفه مهم فردی و اجتماعی است. یگانگی شخص به معنای «تنها» زیستن و «تنها» عمل کردن نیست. یگانگی شخص به معنای التزام به زندگی دیگری و در همان حال، محو نشدن در آنهاست؛ شخص، اصیل است اما اصالت وی، گشوده است (مونیه، ترجمه مایریت، ۱۹۵۲، صص: ۴۶-۴۵). فلسفه شخص‌گرایی، بنیادی انتخاب‌گرایانه برای یگانگی و بی‌همتایی شخص قائل است. شخص‌گرایی، اساسی‌ترین شرط تحقق این امکان را آزادی انتخاب می‌داند. فرد یا شخص بالقوه به واسطه انتخاب خیر، شخص می‌شود. از سویی دیگر، انتخاب هر فردی، فعلی یگانه و بی‌همتا است. افراد در طی زندگی خود انتخاب‌های متنوع، متمایز و یگانه‌ای انجام می‌دهند. این تنوع و یگانگی هم در خود عمل انتخاب وجود دارد و هم در خیر یا ارزش‌هایی که فرد انتخاب می‌کند.

#### اصل ۱: انجام فعالیت اخلاقی

اصل انجام فعالیت اخلاقی با مبنای عاملیت شخص تناظر منطقی دارد. از آنجا که فرد به واسطه عمل، شخص می‌شود، اصل تربیت اخلاقی ناظر به آن، انجام فعالیت اخلاقی است. طبق این اصل، برای نیل به هدف غایی شخص شدن، دانش‌آموز باید فعالیت اخلاقی داشته باشد. یکی از خدمات مهم شخص‌گرایی به تربیت، تأکید بر فعال بودن دانش‌آموز است. از آنجا که شخص شدن، بیانگر حیات اخلاقی است و چنین حیاتی به واسطه عمل محقق می‌شود، عمل نیز طنینی اخلاقی پیدا می‌کند. از این‌رو، اصل انجام فعالیت اخلاقی با

این مبنا تناظر منطقی خواهد داشت؛ بنابراین، تأکید بر فعال بودن متربی به معنای تأکید بر فعالیت اخلاقی اوست. بر این اساس، اگر فرآیند تربیت اخلاقی به‌گونه‌ای پیش رود که این تأکید نقض شود، دانش‌آموز به «چیزی» تنزل پیدا می‌کند و از «کسی شدن» باز می‌ماند. به بیان دیگر، دانش‌آموز به واسطه انجام فعالیت اخلاقی، «خود اخلاقی» خویش را می‌سازد. نیل به این مقام، دستیابی به رشد و شکوفایی است؛ زیرا در این رویکرد، شکوفایی در گرو شخص شدن یا تحقق خود اخلاقی است. از این‌رو، شخص‌گرا بر آن است که پاداش فعالیت، درونی است به این معنا که به شکوفایی و تعالی خود دانش‌آموز می‌انجامد (سادرکوئیست<sup>۱</sup>، ۱۹۶۴، صص: ۱۵۳-۱۵۲).

### اصل ۲: ترغیب به تصمیم‌گیری

اصل ترغیب به تصمیم‌گیری با مبنای شخص، متناظر با بنیاد آزادی است. چنان‌که گفته شد، شخص شدن در گرو آزادی است. از سوی دیگر، شخص‌گرایی، آزادی را انتخاب خیر تعریف می‌کند؛ بنابراین، شخص شدن در گرو انتخاب خیر است. بر این اساس، اصلی که از این مبنا به دست می‌آید، ترغیب به تصمیم‌گیری است. اصل ترغیب به تصمیم‌گیری، بیانگر این قاعده تجویزی است که برای نیل به اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا دانش‌آموز باید به تصمیم‌گیری ترغیب شود. اگر دانش‌آموز تجربه تصمیم‌گیری را نداشته باشد، نباید از وی انتظار داشت که در سایر موقعیت‌های زندگی تصمیم بگیرد.

تصمیم‌گیری، از دو جنبه قابل بررسی است؛ نخست، تصمیم‌گیری، انتخاب است. هرگاه دانش‌آموز تصمیم می‌گیرد، دست به انتخاب زده است. از آنجا که انتخاب، «فعل» شخص است، تصمیم‌گیری نیز فعل شخص است. تصمیم‌گیری به عنوان فعل، پیامدهای تربیتی خاصی دارد. بر این اساس، تصمیم‌گیری، محتوای معینی نیست که در زمان‌های خاصی باید آموزش داده شود بلکه فعالیت است که در زمینه همه محتوای آموزشی می‌توان آن را تجربه کرد. همچنین، تصمیم‌گیری به عنوان فعل، مسئله انتقال را نیز به خوبی حل می‌کند زیرا دانش‌آموزی که این فعل را تجربه کرده باشد، به خوبی آن را در سایر موقعیت‌های زندگی بکار می‌گیرد. از این حیث، پرورش تصمیم‌گیری بیشتر به پرورش مهارت حل مسئله یا سایر مهارت‌های تفکر شباهت دارد که به آسانی به موقعیت‌های دیگر قابل انتقال است. علاوه بر این، تصمیم‌گیری به عنوان فعل، معلم را از لقاء تصمیم‌های خاصی برحذر می‌دارد. تربیت

<sup>1</sup> Soderquest

اخلاقی شخص‌گرا، تحت‌تأثیر مبانی فلسفی خود، میان تصمیم‌گیری به عنوان فعل و تصمیم به عنوان محتوا تمایز قائل می‌شود. تصمیم‌گیری، فعل شخص است درحالی‌که تصمیم، محتوای شخصیت است. تصمیم‌گیری، واکنش شخص در برابر موقعیت است در حالی‌که تصمیم، برآیند و محصول ارتباط شخص با موقعیت است. بر این اساس، اصیل‌ترین تصمیم، ریشه در تصمیم‌گیری خود شخص دارد نه دیگری؛ بنابراین، معلم به جای القاء تصمیم‌های خود باید زمینه تصمیم‌گیری خود دانش‌آموز و تصمیم‌های شخصی را فراهم آورد. تربیت اخلاقی شخص‌گرا تنها این حالت را زمینه‌ساز ساختن خود یا شخص شدن دانش‌آموز می‌داند. البته، این سخن بدان معنا نیست که تربیت اخلاقی شخص‌گرا از تصمیم‌گیری مطلق دانش‌آموز دفاع می‌کند. شخص‌گرایان از آزادی محدود شخص حمایت می‌کنند. تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز تصمیم‌گیری دانش‌آموز را محدود می‌داند. از دید آن، تصمیم‌گیری دانش‌آموز، تحت تأثیر ضرورت‌های طبیعی و اجتماعی است. فرآیند تربیت به جای اینکه از تصمیم‌گیری فارغ از این ضرورت‌ها دفاع کند، باید دانش‌آموزان را با نقش و انواع آنها آشنا سازد. براساس این رویکرد، تصمیمی که با ملاحظه ضرورت‌ها و موانع گرفته شود، تصمیم اصیل و زمینه‌ساز شخص شدن است.

دوم، تصمیم‌گیری، معطوف به خیر است اگرچه این امکان وجود دارد که شخص از روی جهل، ضعف اراده و غلبه نفسانیات به شر نیز گرایش پیدا کند. تربیت اخلاقی شخص‌گرا، خیری را محرک انتخاب می‌داند که در میان دو یا چند گزینه مطرح شده باشد. از آنجا که تصمیم‌گیری نیز انتخاب است بنابراین، تصمیم‌گیری، معطوف به گزینش خیر در میان دو یا چند گزینه است. از این‌رو، تصمیم‌گیری، فعالیتی پیچیده و دشوار است. شخص‌گرایی، خیر یا ارزش را متکثر می‌داند و به انواعی از آنها اعتقاد دارد. با وجود این، شخص‌گرایی، فضائل یا ارزش‌های اخلاقی را بنیاد تمامی ارزش‌ها می‌داند. بر این اساس، تصمیم‌گیری اصیل متربی باید معطوف به خیر یا ارزش اخلاقی باشد. این نوع خیر است که به شخص شدن یا ساختن خود اخلاقی دانش‌آموز می‌انجامد؛ این سخن بدان معناست که پرورش فضائل اخلاقی مستلزم تصمیم‌گیری دانش‌آموز است. زمانی این فضائل در دانش‌آموز رشد خواهند کرد که وی در باب آنها تصمیم بگیرد و آنها را انتخاب کند.

### اصل ۳: تشکیل اجتماع

اصل تشکیل اجتماع، ناظر به مبنای هویت اجتماعی شخص است. مفهوم اجتماع، بیانگر نظامی از روابط اجتماعی میان اشخاص است که انتخاب می‌شود و پیوند عمیقی

میان آنها وجود دارد. اجتماع، بیش از هر چیزی، بیانگر انتخابی بودن شبکه روابط اجتماعی است. از آنجا که اجتماع بدون انتخاب پدید نمی‌آید، اصل ناظر به آن، تشکیل اجتماع است. اصل تشکیل اجتماع، نشان‌دهنده این قاعده تجویزی است که برای نیل به اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا، دانش‌آموزان باید تشکیل اجتماع دهند.

تشکیل اجتماع اشخاص انسانی در گرو تصمیم‌گیری یا انتخاب دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان شخص‌گرا باید شبکه روابط اجتماعی خود را انتخاب کنند. این شبکه می‌تواند گروه همسالان باشد یا گروهی که پیرامون موضوع خاصی گنکاش یا فعالیت می‌کنند. علاوه بر این، تصمیم‌گیری، معطوف به خیر است؛ بنابراین، هرگاه دانش‌آموزان بخواهند تشکیل اجتماع دهند، این اجتماع ناظر به خیر است. در این اجتماع، آنها می‌توانند در باب چستی فضائل اخلاقی و مسائل مربوط به آنها به گنکاش و بحث و گفتگو بپردازند. برای نمونه، دانش‌آموزان در تلاش برای ارائه درک درست و جامعی از این فضائل (فضیلت راست‌گویی)، در تلاش برای ارائه حقایق خطرآفرین یا ناسازگار با عرف (فضیلت شجاعت) و در تلاش برای پذیرفتن نقدهای دیگران (فضیلت بردباری) را تجربه می‌کنند.

تشکیل اجتماع متریبان به عنوان اشخاص انسانی تنها وابسته به تصمیم‌گیری نیست. در این اجتماع، پیوند عمیق نیز وجود دارد و دانش‌آموزان احساس نزدیکی و همدلی می‌کنند. در این شبکه‌های اجتماعی انتخابی، انگیزه‌های مثبتی چون همدلی، محبت، عشق و برادری، به غنا و عمق روابط اجتماعی آنها کمک می‌کند. اگرچه تربیت اخلاقی شخص‌گرا برای تشکیل اجتماع متریبان، این انگیزه‌ها را مهم می‌داند اما آنها را بنیاد تشکیل اجتماع تلقی نمی‌کند.

تربیت اخلاقی شخص‌گرا بنا به مبنای دینی - مسیحی خود، به تشکیل اجتماع اشخاص انسانی و شخص خدا نیز نظر دارد. این اجتماع را می‌توان «اجتماع مؤمنان» خواند. این نوع اجتماع بیشتر در مدارس دینی یا مدارس وابسته به کلیسا وجود دارد. تشکیل این اجتماع نیز وابسته به تصمیم‌گیری و انتخاب است. ایمان دانش‌آموز به شخص خدا و پرستش وی و عنایت خداوند به دانش‌آموز، نمود این تصمیم‌گیری و انتخاب است. در واقع، ایمان و پرستش، تحقق مشارکت دانش‌آموز در ارزش‌های الهی است. بنابراین، خدای شخص‌گرا، خدای اخلاقی است که ارتباطی اخلاقی با جهان دارد. از این آموزه می‌توان دریافت کرد که مشارکت دانش‌آموز در ارزش‌های الهی به معنای مشارکت وی در ارزش‌های اخلاقی است. علاوه بر این، تشکیل اجتماع مؤمنان، بیانگر پیوند عمیق میان متریبان و شخص خداوند

است. این پیوند، ناشی از عشق است. پیامد تربیتی عشق این است که خدای شخصی، در پی رشد اخلاقی دانش‌آموزان است.

از این تحلیل می‌توان دریافت که در تربیت اخلاقی شخص‌گرا، دین و تربیت دینی نه تنها با تربیت اخلاقی منافات ندارد بلکه شرط و زمینه تحقق آن است. این سخن بدان معناست که تربیت فضیلت به عنوان جهت‌گیری تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیازمند تربیت دینی دانش‌آموزان است. ویلهلم و فیرمین (۲۰۰۸) اعتقاد دارند که تربیت مسیحی و التزام به ارزش‌های الهی، زمینه‌ای اثربخش برای تربیت منش خوب دانش‌آموزان است. صلاح‌الدین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) نیز بر آن است که فضای تربیت اسلامی می‌تواند بستر مناسبی برای اجرای برنامه تربیت منش باشد و به رشد فضائل اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند.

#### اصل ۴: پرورش تشخص

اصل پرورش تشخص با مبنای یگانگی و بی‌همتایی تشخص متناظر است. از آنجا که هر شخصی، یگانه، بی‌همتا، منحصر به فرد، تکرارناپذیر و مشخص است، اصل تربیت اخلاقی تشخص‌گرا، پرورش تشخص خواهد بود. اصل پرورش تشخص، بیانگر این قاعده تجویزی است که تربیت اخلاقی تشخص‌گرا باید یگانگی، بی‌همتایی و تفاوت‌های متربیان را در نظر گیرد و برنامه خود را بر این اساس استوار سازد. از دید تشخص‌گرا، تربیت اخلاقی به بهانه انضباط و اثرگذاری آموزشی نباید کنترل سخت‌گیرانه، یکنواختی رفتار و استانداردسازی نموده‌های شخصی را ایجاد کند. این روندها، به نادیده گرفتن تفاوت‌های شخصی و شکل‌بخشی دانش‌آموزان می‌انجامد (سادرکویست، ۱۹۶۴، ص: ۱۵۰). اصل پرورش تشخص، واکنشی در برابر مسئله استانداردسازی و بهنجار کردن دانش‌آموزان در نظام آموزشی معاصر است. این اصل، ندای تشخص‌گرایانه برای احیای یگانگی و بی‌همتایی شخصی دانش‌آموزان است.

اساسی‌ترین بنیاد یگانگی و بی‌همتایی، انتخاب است. از آنجا که انتخاب، بنیاد یگانگی و بی‌همتایی تشخص است و اصل ترغیب به تصمیم‌گیری نیز ناظر به این بنیاد و نمود آن است، می‌توان دریافت کرد که یگانگی هر دانش‌آموزی ریشه در ترغیب به تصمیم‌گیری او دارد. این سخن، نشان‌دهنده آن است که اصل پرورش تشخص بدون اصل ترغیب به تصمیم‌گیری امکان‌پذیر نیست. هر دانش‌آموزی باید تصمیم‌گیری را تجربه و تمرین کند.

<sup>۱</sup> Salahuddin

دانش‌آموز هر تصمیمی را که می‌گیرد، هم از حیث فعلی و هم از حیث خیر، یگانه است. اینجا، معلم باید به تصمیم‌های شخصی وی احترام بگذارد. احترام معلم، در اجازه دادن به ظهور این تصمیم‌های شخصی آشکار می‌شود. البته، اجازه دادن، رها ساختن نیست بلکه اجازه همراه با نظارت است. از این طریق، معلم، دانش‌آموز را به خیر حقیقی خود هدایت می‌کند. استانداردسازی، بهنجار کردن، یکنواخت‌سازی و هم‌رنگ کردن تصمیم‌های دانش‌آموزان، بزرگ‌ترین مانع تحقق این یگانگی است.

### روش‌های تربیت اخلاقی

#### اصل ۱: انجام فعالیت اخلاقی

##### مبنا: عمل اخلاقی خیر

شخص‌گرایی، عمل را واسطه گذر از وضعیت فردی به وضعیت شخصی می‌داند؛ فرد به واسطه عمل، شخص می‌شود. شخص‌گرا، عمل را چهار نوع می‌داند: نخستین گونه عمل، ساختن است. هدف اصلی این عمل، تسلط بر ماده و سازماندهی آن است. ساختن، قلمرو کاربرد علوم تجربی در فعالیت‌های صنعتی است. دوم، عمل، فکورانه است. در این عمل، فرد در پی تشخیص و درک ارزش‌ها و تقویت و بسط حاکمیت ارزش‌ها بر زندگی انسان است. سوم، عمل اجتماعی مبتنی بر مشارکت می‌باشد. چهارم، عمل، اخلاقی است. این عمل از طریق اعتلای فاعل و رشد فضیلت و وحدت شخصی او مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (مونی، ترجمه مایرت، ۱۹۵۲، صص: ۹۰-۸۶).

عمل اخلاقی با شخص شدن پیوند تنگاتنگی دارد. شخص‌گرا، عمل اخلاقی را یا خیر می‌داند یا شر. از دید وی، خیر و شر، در خود عمل مأوا دارند نه در واقعیت متافیزیکی. از سوی دیگر، چون شخص، عامل است و با عمل خود پیوند وثیقی دارد، خیر یا شر عمل، به خیر یا شر بودن شخص نیز منجر می‌شود؛ بنابراین، خیر اخلاقی، به معنای خوب بودن شخص خواهد بود و شر اخلاقی، به معنای بد بودن او (وُیتِیلا، ترجمه پُتاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۰۱-۹۶). از این تحلیل می‌توان استنباط کرد که هرگاه شخص‌گرا از عمل اخلاقی به عنوان واسطه تحقق شخص شدن سخن می‌گوید، به عمل اخلاقی خیر نظر دارد. در واقع، ظهور حقیقی شخص در گرو عمل اخلاقی خیر است. عمل اخلاقی شر، به سقوط اخلاقی عامل منتهی می‌شود و چنین عملی، مایه فضیلت و شرافت وی نیست؛ عمل اخلاقی شر، مانعی برای شکوفایی و تعالی است.

روش: فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر

برای تحقق اصل انجام فعالیت اخلاقی و با نظر به مبنای فوق، تربیت اخلاقی شخص‌گرا باید از روش فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر استفاده کند. اگر عمل اخلاقی خیر واسطهٔ تحقق شخص شدن است پس برای دانش‌آموز باید فرصت و شرایطی را فراهم آورد که بتواند عمل اخلاقی خیر انجام دهد. انجام عمل اخلاقی خیر، یک حق است زیرا دستیابی به رشد و شکوفایی حق است. از این‌رو، وظیفهٔ نظام تربیتی، فراهم آوردن فرصت برای این نوع عمل‌ورزی است. خیر، در خود عمل اخلاقی مأوا دارد. از سوی دیگر، شخص‌گرا، خیر اخلاقی را ارزش آرمانی منش خوب تلقی می‌کند. از آنجا که منش خوب نیز الگوی پیچیده‌ای از فضائل اخلاقی است بنابراین، مراد شخص‌گرا از خیر اخلاقی، فضیلت اخلاقی است. از این‌رو، هرگاه شخص‌گرا از فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر به عنوان روش سخن می‌گوید، به انجام عمل فضیلت‌آمیز نظر دارد.

این تفسیر، به طرح روش حاضر در فضای تربیت منش خوب کمک می‌کند. رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی، منش است. بر این اساس، یکی از روش‌های تربیت منش از منظر شخص‌گرایی، فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل فضیلت‌آمیز است. طبق این روش، برای اینکه فضائل اخلاقی در دانش‌آموزان رشد کنند باید اعمال فضیلت‌آمیز انجام دهند. این روش، یادآور این سخن مشهور ارسطوست که برای معمار شدن باید معماری کرد یا برای تارزن شدن باید تار نواخت (ارسطو، ترجمهٔ پورحسینی، ۱۳۸۱، ص: ۸۸). بر همین منوال، مثلاً، برای راست‌گو شدن باید راست‌گو باشیم، برای شجاع شدن باید شجاعانه عمل کرد و برای عادل شدن باید عمل عادلانه انجام داد. انجام عمل فضیلت‌آمیز، یکی از روش‌های مؤثر برای پرورش منش خوب است (لیکونا، به نقل از آرمند و مهرمحمدی، ۱۳۸۸؛ برکویتز<sup>۱</sup> و بیر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، صص: ۷۹-۸۰؛ بائر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳، ص: ۲۵۸). انجام این نوع عمل نه تنها به تحقق و پرورش فضائل اخلاقی می‌انجامد بلکه ساحت عملی دانش‌آموز به عنوان یکی از ساحت‌های سه‌گانهٔ وجودی آنها را نیز پرورش می‌دهد. یکی از ویژگی‌های مهم تربیت منش خوب، پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و عملی متریبان است. بر این اساس، هرگاه از روش انجام

<sup>1</sup>. Berkowitz

<sup>2</sup>. Bier

<sup>3</sup>. Baehr



عمل فضیلت‌آمیز سخن می‌رود، می‌توان از آن به عنوان روش ناظر به پرورش بُعد عملی دانش‌آموز نیز سخن گفت.

## اصل ۲: ترغیب به تصمیم‌گیری

### مبنا: انگیزش و واکنش

این مبنا، به ساخت دووجهی درهم تنیده اشاره دارد. شخص‌گرا، انگیزش را اثری می‌داند که محرک‌ها بر اراده به جای می‌گذراند. این محرک‌ها همان خیر یا ارزش‌هایی هستند که به دلیل مطبوع بودن خود، اراده شخصی را تحریک می‌کنند (وئیتلا، ترجمه پُتاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۳۰-۱۲۸). با وجود این، اگر تصمیم‌گیری تنها بر انگیزش استوار باشد، انفعال محض شخص را در پی دارد و این با ساختار فعال شخص منافات دارد. برای طرد این کاستی، شخص‌گرا مفهوم واکنش را مطرح می‌سازد. واکنش، متشکل از دو مؤلفه بنیادی «معرفت» و «الزام» است. از حیث معرفت، واکنش، شناخت خیر به تنهایی یا خیر در درون چند گزینه است. براساس شناخت، تصمیم‌گیری به سوی آنچه ارزش یا خیر عقلانی است، گرایش پیدا می‌کند؛ بنابراین، تصمیم‌گیری، میل محض به سوی خیر نیست بلکه میل به واسطه شناخت است. این نوع واکنش، توسل به حقیقت یا صدق است. با وجود این، شخص‌گرا، شناخت خیر حقیقی را برای تحقق واکنش شخص و تصمیم‌گیری کافی نمی‌داند. از دید وی، شرط کافی برای تکمیل واکنش شخصی، الزام است. وی بر آن است که خیر شناخته شده، استعداد کسب صفت هنجار را دارد. اینجا، دو گزاره فراهم می‌آید: «X خیر است» و «X را باید انجام داد». گزاره حاوی باید به الزام اشاره کند؛ الزام، فعالیت یا عملی است که بر شناخت یا علم به گزینه بهتر استوار است. بنابراین تا زمانی که شخص به تشخیص گزینه بهتر دست نیابد، تجربه فعالیت الزام روی نمی‌دهد (وئیتلا، ترجمه پُتاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۳۹-۱۳۳ و ۱۶۴-۱۶۰).

### روش: خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن

برای تحقق اصل ترغیب به تصمیم‌گیری و با توجه به این مبنا، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، روش خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن را تجویز می‌کند. طبق این روش، برای اینکه بتوان دانش‌آموز را به تصمیم‌گیری ترغیب کرد باید وی را در موقعیت‌های انتخاب قرار داد و برای وی امکان ارزشیابی شخصی را نیز فراهم آورد. چنان‌که آشکار است، این روش، دو وجهی است. نخستین وجه آن، به خلق موقعیت انتخاب اشاره دارد. براساس این وجه، معلم باید موقعیت‌هایی را ایجاد کند که در آنها دانش‌آموز بتواند دست به انتخاب

زند. این نوع موقعیت‌ها، دانش‌آموز را به تصمیم‌گیری ترغیب می‌کند. ریشه برانگیزانندگی موقعیت انتخاب، به وجود خیر یا ارزش مندرج در آن برمی‌گردد؛ موقعیت انتخاب، پُر بار از ارزش است. اگرچه وجود موقعیت انتخاب برای تحقق و رشد تصمیم‌گیری متربی لازم است اما کافی نیست. این حالت، به تعین‌گرایی و انفعال متربی در برابر صفت مطبوع خیر می‌انجامد. برای پرهیز از آن باید زمینه‌ فعالیت وی را نیز فراهم آورد. این سخن، به ضرورت دومین وجه روش حاضر اشاره دارد. براساس این وجه، فرآیند تربیت اخلاقی باید شرایطی برای ارزشیابی موقعیت انتخاب فراهم کند. ارزشیابی، بیانگر فعالیت شناختی دانش‌آموز است. از طریق ارزشیابی، وی در برابر موقعیت انتخاب حاوی خیر واکنش نشان می‌دهد. ارزشیابی دانش‌آموز باید فعالیت خودانگیزته باشد به این معنا که معلم نباید به جای وی دست به قضاوت زند بلکه باید زمینه قضاوت ارزشی را فراهم آورد؛ معلم تنها راهنمای ارزشیابی دانش‌آموز است.

### اصل ۳: تشکیل اجتماع

#### مبنا: مشارکت

شخص‌گرایی با تأکید بر مشارکت، از کاستی‌های دو دیدگاه فردگرایی و جمع‌گرایی فراتر می‌رود. شخص‌گرا مشارکت را توانایی زندگی کردن و عمل کردن شخصی با شخص دیگر می‌داند که در آن، هم خیر شخصی حفظ می‌شود و هم خیر اجتماع. علاوه بر این، مشارکت، دربردارنده ذهنیت و عینیت است. ساحت ذهنی مشارکت، خیر شخصی است و ساحت عینی آن، خیر اجتماع. خیر شخصی، آزادی انتخاب و اثرگذاری شخصی است زیرا به واسطه آن، شخص، نمود و فعلیت پیدا می‌کند. هرگاه مشارکت روی دهد، شخص آزادانه دست به چنین کاری زده است و از این‌رو، «خیر شخصی» یا «ساحت ذهنی» شخص حفظ شده است. در مقابل، خیر اجتماع، ارزش‌ها و اهدافی است که همه اشخاص مدنظر دارند و می‌کوشند که به واسطه عمل خود به آنها دست پیدا کنند. شخص شرکت‌کننده، در تحقق خیر اجتماع سهیم است و به آن یاری می‌رساند. شخص‌گرا اعتقاد دارد که عضویت صرف در اجتماع یا پیروی کورکورانه و غیرآزادانه اشخاص از خیر یا اهداف اجتماع، مشارکت اصیل نیست. از دید وی، قابل تصور است که شخصی در یک اجتماع کاری شرکت کند لکن تنها مهره‌ای برنامه‌ریزی شده برای نیل به اهداف خاصی باشد. پیام این استدلال آن است که خیر اجتماع باید توسط اشخاص، انتخاب شود (ویتیللا، ترجمه پُتاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۲۸۳-۲۸۰؛ ویتیللا، ترجمه سانداک، ۱۹۹۳، صص: ۱۷۴ و ۲۰۴-۲۰۰).

روش: اقدام خودانگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل

برای تحقق اصل تشکیل اجتماع و با نظر به مبنای فوق، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، اقدام خودانگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل را تجویز می‌کند. هرگاه تشکیل اجتماع در گرو مشارکت و تداوم آن باشد، اقدام به آن به عنوان دستورالعملی جزئی قابل استنباط است. با این وصف، این اقدام باید خودانگیخته باشد به این معنا که بر انتخاب خود شخص استوار باشد. انتخاب، مؤلفه سازنده مشارکت است. از این‌رو، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، از اقدامی دفاع می‌کند که بر مبنای انتخاب و قصد آگاهانه دانش‌آموز باشد. براساس این رویکرد، تنها اقدام خودانگیخته به مشارکت است که به خیر شخصی منجر می‌شود و آزادی انتخاب را تحقق می‌بخشد.

مؤلفه دیگر این روش، مشارکت اجتماعی است. براساس تربیت اخلاقی شخص‌گرا، برای تشکیل اجتماع باید مشارکت اجتماعی داشته باشیم. مشارکت اجتماعی نه تنها نافی آزادی دانش‌آموز نیست بلکه زمینه تحقق و شکوفایی آن است؛ بنابراین، اقدام خودانگیخته به مشارکت اجتماعی، اقدام آگاهانه و عامدانه به حیات اجتماعی و زمینه‌ساز رشد اوست. علاوه بر این، مشارکت اجتماعی، عامل مهمی برای تحقق و رشد ارزش‌های اخلاقی نیز هست. ارزش‌های اخلاقی یا فضائل اخلاقی در انزوا رشد نمی‌کنند بلکه به صورت اجتماعی تحقق می‌یابند. ریشه این امر به مؤلفه بنیادی انتخاب برمی‌گردد. از آنجا که مشارکت اجتماعی، تبلور انتخاب است و فضائل اخلاقی نیز صفات شخصیت انتخاب شده هستند پس مشارکت اجتماعی، قلمرو مناسبی برای تحقق و پرورش فضائل اخلاقی است. علاوه بر این، چون آرمان شخص شدن، بیانگر پرورش فضائل اخلاقی است بنابراین، مشارکت اجتماعی، زمینه مناسبی برای تحقق شخص شدن نیز خواهد بود. علاوه بر این، یوهانسن<sup>۱</sup>، براونلی<sup>۲</sup>، کب- مور<sup>۳</sup>، بولتون- لوئیز<sup>۴</sup>، والکر<sup>۵</sup> و ایلود<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) نیز اعتقاد دارند که مشارکت اجتماعی، یکی از راه‌های یادگیری ارزش‌های اخلاقی است. از دید آنها، پداگوژی مشارکت،

1. Johansson

2. Brownlee

3. Cobb Moore

4. Boulton Lewis

5. Walker

6. Ailwood

تبلور کلان‌الگوی تربیت اخلاقی زمینه‌ای است که در آن، رشد اخلاقی دانش‌آموز با زمینه اجتماعی، فرهنگی و تعامل وی با سایر اشخاص گره خورده است.

آخرین مؤلفه این روش، به دو نوع اجتماع اشاره دارد؛ اجتماع زندگی و اجتماع عمل. این دو نوع اجتماع، ناظر به دو نوع شیوه مشارکت است. مشارکت، توانایی زندگی کردن و عمل کردن شخصی با شخص دیگر است. از سوی دیگر، مشارکت نیز عامل سازنده اجتماع تلقی شد. اجتماع خانواده، اجتماع مؤمنان و اجتماع همسالان، نمونه‌هایی از اجتماع زندگی هستند و اجتماع پژوهشی، اجتماع کارآموزی و اجتماع کارگران معدن، نمونه‌هایی از اجتماع عمل هستند. بنابر تربیت اخلاقی شخص‌گرا، هر دو نوع اجتماع در تحقق و رشد ارزش‌ها و فضائل اخلاقی متربی مؤثرند. از این‌رو، پرورش فضائل اخلاقی متربی تنها مستلزم اجتماع‌های تشکیل یافته در فضای مدرسه نیست بلکه رشد آنها تا اندازه زیادی وابسته به خانواده و گروه همسالان نیز است. این استدلال، تأییدکننده این سخن لیکوناست که تربیت منش خوب و فضیلت اخلاقی تنها محدود به فضای کلاس نیست و باید سایر نهادهای اجتماعی نیز در آن مشارکت داشته باشند (به نقل از آرمند و مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

#### اصل ۴: پرورش تشخص

##### مبنا: فهم عینی شخص انسانی

شخص‌گرایی، اساسی‌ترین علت نادیده گرفتن یگانگی و بی‌همتایی شخص را رشد تفکر انتزاعی و اصالت بخشیدن به آن می‌داند؛ بنابراین، فهم عینی شخص انسانی، ناظر به نقد اصالت انتزاع است. اصالت انتزاع از آن‌رو نقد می‌شود که نسبت به تفاوت‌ها و جنبه‌های یگانه شخص انسانی حساس نیست. تفکر انتزاعی، نوعی اقتصاد ذهن است؛ به این معنا که با شناسایی ویژگی‌های مشترک افراد یک نوع، آنها را تحت مقوله واحدی قرار می‌دهد. آنچه در این میان مغفول واقع می‌شود، تفاوت‌ها و جنبه‌های یگانه افراد است. مقوله‌سازی، یکی از ویژگی‌های اساسی انتزاع‌گرایی است. مقوله‌سازی با خلق مقوله‌های کلی بسیاری نه تنها زمینه غفلت از جنبه‌های یگانه و بی‌همتای انسان را فراهم آورده است بلکه به شیء شده‌گی پنهان وی نیز دامن زده است. شیء شده‌گی پنهان، بیانگر رویکرد ویژه‌ای به انسان است که در آن، شخص به شیوه‌ای ظریف تنها به عنوان وسیله یا شیء برای نیل به چیز دیگری تصور می‌شود. در شیء شده‌گی پنهان، انسان انضمامی، از آن‌رو اهمیت دارد که نمونه و مصداق مناسبی برای مقوله کلی است. در چنین وضعیتی، انسان انضمامی یگانه و بی‌همتا است و حساسیت‌های ویژه او کاملاً درک نمی‌شود. علاوه بر این، آزادی وی به عنوان

اصلی‌ترین شاخص شخص نیز تهدید می‌شود زیرا شخص آزاد چیزی بیش از مقوله است (مونیه، ترجمه رولند، ۱۹۵۶، صص: ۱۷۰ و ۱۸۷-۱۸۶؛ مک مورای، ۱۹۹۹، صص: ۳۸-۳۵).

#### روش: شخصی کردن آموزش

برای تحقق اصل پرورش تشخص و با نظر به مبنای فهم عینی شخص انسانی، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، شخصی کردن آموزش را تجویز می‌کند. طبق این روش، حفظ یگانگی، بی‌همتایی و تفاوت اشخاص، مستلزم فرآیند آموزشی شخصی شده است. شخصی کردن آموزش، بیانگر طرد یکسان‌سازی و یکنواخت کردن دانش‌آموزان است. یکی از روش‌های آموزشی مهم برای شخصی کردن و حفظ تفاوت‌ها و یگانگی دانش‌آموزان، روش «یادگیری مشارکتی» است. در این روش، دانش‌آموزان به گروه‌های نامتجانس کوچک تقسیم می‌شوند. این روش، در مورد همه موضوع‌ها، برای همه گروه‌ها و برای مهارت‌هایی از قبیل حل مسأله، مقوله‌سازی و استدلال بکار برده می‌شود (گیلیز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶، ص: ۳۹؛ کوهن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴، به نقل از گیلیز، ۲۰۱۶، ص: ۴۳).

مطالعه حاضر بر آن است که این روش در باب مسائل اخلاقی می‌تواند به حفظ تشخص دانش‌آموزان و بنیاد آن کمک کند. از آنجا که فضائل اخلاقی، محور بحث اخلاقی شخص‌گرایی است، معلم می‌تواند به دو شیوه به یگانگی انتخاب و تشخص آنها کمک کند؛ در شیوه نخست، معلم، طرح مسئله‌ای اخلاقی می‌کند. برای نمونه، وی می‌تواند در باب ماهیت فضیلت راست‌گویی، نقش و حدود آن طرح مسئله کند. دانش‌آموزان در قالب گروه‌های چهار یا شش‌نفره نامتجانس می‌توانند به حل این مسئله بپردازند. از آنجا که هرکدام از دانش‌آموزان بنا به توانمندی‌های ویژه خود پاسخ خاص خود را در اختیار اعضاء گروه قرار می‌دهند، راه‌حل آنها شخصی خواهد بود. در شیوه دوم، خود دانش‌آموزان به طرح مسئله اقدام می‌کنند و خود به آن پاسخ می‌دهند. از دید این مطالعه، شیوه دوم بهتر از شیوه اول می‌تواند یگانگی انتخاب آنها را حفظ کند زیرا هم مسئله را انتخاب می‌کنند و هم پاسخ را. در این شیوه، هر دانش‌آموزی می‌تواند مسئله‌ای اخلاقی را مطرح کند سپس معلم پاره‌ای از آنها را به عنوان مسئله اخلاقی مناسب تأیید می‌کند و از این طریق، زمینه را برای فعالیت مشارکتی آنها فراهم می‌آورد.

<sup>۱</sup> Gillies

<sup>۲</sup> Cohen

## نقد مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی و تربیت اخلاقی مبتنی بر آن

## نقد آزادی شخص‌گرا

در فلسفه شخص‌گرایی، آزادی، بنیاد عمل اخلاقی و شخص شدن است. آزادی، حاصل تعامل میان قوه اراده و عقل است. عقل، به اراده، جهت می‌بخشد و آن را به سوی امر خیر هدایت می‌کند. بنابراین، آزادی، به معنای انتخاب خیر در میان چند گزینه یا یک گزینه است. این تحلیل آزادی، با چالش‌هایی روبه‌روست؛ نخست، این تفسیر، به غایت عقل‌گرایانه است. شخص‌گرایی واقع‌گرا، تحت‌تأثیر سنت ارسطویی-آکوئینی، بیش از اندازه به قوه عقل اعتماد دارد و آن را علت بنیادی تحقق آزادی انتخاب تصور می‌کند. در این دیدگاه، توجهی به سایر مبانی انتخاب مانند عواطف نشده است. روشن است پاره‌ای از انتخاب‌های آدمی ریشه در عواطف دارد و به گزینه خیر متمایل است؛ برای مثال، حس نوع‌دوستی که مبنای ایثار و از خودگذشتگی باشد، عاطفه مثبتی است که می‌تواند به انتخاب گزینه خیر منجر شود. علاوه بر این، قوه عقل در فهم گزینه خیر همیشه راه صواب را طی نمی‌کند؛ گاهی اوقات در موقعیت‌های متعارض، شخص، با جد و جهد فراوان متاملانه به گزینه‌های پیش‌رو می‌اندیشد اما باز در تشخیص گزینه خیر خطا می‌کند و گزینه شر را انتخاب می‌نماید. آیا در این حالت، شخص، آزاد نیست؟ مطالعه حاضر بر این نظر است که در چنین موقعیتی نیز شخص، آزادی انتخاب را تجربه می‌کند چراکه وی اندیشیده است و با تکیه بر عقل خود به سوی گزینه شر حرکت کرده است. اگر بیان شود نیروها و منابع دیگری، عقل را دچار خطا کرده است، پس شخص‌گرا باید در تحلیل آزادی انتخاب، عوامل دیگری غیر از قوه عقل را نیز در نظر بگیرد.

دوم، محوریت آزادی در اخلاق فضیلت و تربیت فضیلت شخص‌گرا آشکار است. مونیه (۱۹۵۶، صص: ۱۳۶-۱۲۹) معتقد است برای تحقق هر عملی از جمله عمل اخلاقی، سه مبنای آگاهی تأملی، انعطاف‌پذیری و تصمیم‌آزادانه لازم است که در این میان، تصمیم‌آزادانه، امری اساسی است. وی بر آن است که عوامل مختلفی، مانع شکل‌گیری تصمیم‌آزادانه است که هیجان و عاطفه، یکی از آنهاست. از این‌رو، وی شخص را از این‌که به دام عواطف بیفتد، متنه می‌سازد. در اینجا نیز به ساحت عاطفی شخص و نقش آن در شکل‌گیری فضائل اخلاقی بی‌توجهی شده است. با توجه به اینکه تربیت اخلاقی شخص‌گرا، نمونه‌ای از تربیت منش خوب است و این رویکرد نیز به ایجاد تغییر و دگرگونی در تمامی ساحت‌های شناختی، عاطفی، ارادی و عملی نظر دارد، می‌توان گفت، تربیت اخلاقی شخص‌گرا با

جهت‌گیری کل‌نگرانه تربیتی خود ناسازگار است و از این‌رو، اصول و روش‌های آن، ناظر به تحول اخلاقی در همه ابعاد وجودی دانش‌آموزان نیست.

### نقد اجتماع

دیدگاه شخص‌گرا در باب اجتماع با چالش‌های اساسی روبه‌روست. نخست، دیدگاه شخص‌گرا در باب اجتماع، ناسازواری درونی دارد. شخص‌گرا، میان اجتماع و شخص، همبستگی قائل است و اجتماع را سرزمین اصلی شخص می‌داند. از طرف دیگر، شخص‌گرا، میان جامعه و فرد، به قرابت معتقد است. پرسش اساسی این است که آیا در عالم واقع، چنین دوگانه‌انگاری و تفکیک سفت و سختی وجود دارد؟ پاسخ، منفی است. انسان با تمامیت خویش اعم از وجه شخصی و فردی در اجتماع حاضر می‌شود. چنین نیست که در اجتماع واقعی، انسان از جلوه‌های فردی برخوردار نباشد. ناسازواری درونی دیدگاه شخص‌گرا در باب اجتماع زمانی آشکار می‌شود که وی به تجلی تمامیت انسان در نحوه عمل ارتباط را انجام دهد. به بیان دیگر، بدن و حالت‌های آن به عنوان مظهر فردیت، در اجتماع هستی و اعمال وجود دارد. انسان با تمامیت خویش ارتباط برقرار می‌کند؛ چنین نیست که روح به تنهایی یا بدن به تنهایی حاضر باشند و در تشکیل انسان نقش‌آفرینی کنند.

دوم، دیدگاه شخص‌گرایی در باب اجتماع، آرمان‌گرایانه است. اگرچه درست است که علی‌الاصول در اجتماع باید پیوندهای عمیق، گرم و صمیمانه وجود داشته باشد، اما این سخن نباید مستلزم غفلت از برخی واقعیت‌های زندگی باشد. یکی از این واقعیت‌ها، تعارض است. زندگی و گونه‌های متنوع آن، سرشار از تعارض است. بر این اساس، قابل تصور است در اجتماع به عنوان یکی از این گونه‌ها، تعارض وجود داشته باشد. اگرچه قابل قبول است که اجتماع پیرامون باورها و فعالیت‌های مشترک به وجود آید اما این سخن به معنای یکسان‌سازی و نادیده‌گرفتن تفاوت‌ها و ترجیح‌های متفاوت اشخاص نیست. هر شخصی، یگانه است، بنابراین، جهت‌گیری‌های متمایز و یگانه‌ای آشکار می‌شوند. علاوه بر این، روابط قدرت نیز بیشتر به این ترجیح‌های یگانه دامن می‌زند. حاصل این واقعیت‌ها، وجود تعارض در حیات اجتماع است. البته، وجود تعارض و کشمکش را باید به معنای حداقلی و سازنده آن تعبیر کرد به گونه‌ای که اعضا بتوانند آن را حل کنند. برای نمونه، خانواده به عنوان اجتماعی اصیل از تعارض برخوردار است. چنین نیست که در خانواده‌ها تنها پیوندهای عمیق و صمیمانه وجود داشته باشد. در اجتماع، وجود این نیروهای دافعه اجتناب‌ناپذیر

است اما چیزی که اجتماع را حفظ می‌کند، هماهنگ ساختن نیروهای جاذبه و دافعه و جهت‌دهی آنها به سوی وحدت و همبستگی است.

### نقد یگانگی و بی‌همتایی شخص

دیدگاه شخص‌گرایی در باب یگانگی شخص دو پیامد چالش‌برانگیز در پی دارد. نخست، از آنجا که شخص، زاییده انتخاب‌های یگانه و بی‌همتاست، «سازنده» خود و دنیای خویشتن است و از سوی دیگر، چون انتخاب‌ها، یگانه و بی‌همتا هستند، خودها و دنیاهای متکثر و گوناگونی ساخته می‌شوند؛ یعنی، دنیاهای کاملاً ویژه و خصوصی. این وضعیت، به نوعی «خصوصی‌گرایی افراطی» می‌انجامد. در این چارچوب، هر شخصی می‌تواند نگرش، اهداف و روش کاملاً خصوصی برای زندگی کردن داشته باشد. خصوصی‌گرایی افراطی زمانی تبدیل به چالش می‌شود که با پاره‌ای از مؤلفه‌های مهم شخص‌گرایی نظیر دیگری، ارتباط و مشارکت ناهماهنگ است و از این‌رو، ناسازواری درونی ایجاد شده است.

دوم، تأکید زیاد بر بی‌همتایی و طرد یکسان‌سازی به چالش دیگری منجر می‌شود: «کم‌توجهی به الگو». هرگاه شخص یگانه باشد، سرمشق‌گیری از الگو موجه نخواهد بود. در این چارچوب، هر شخصی، قائم به خود، خصوصی‌گرا و فرورفته در دنیای خویش است. کم‌توجهی به الگو از دو جهت برای شخص‌گرایی چالش‌برانگیز است: ۱. با جهت‌گیری دینی شخص‌گرایی ناسازواری درونی دارد؛ توضیح اینکه شخص‌گرایی به واسطه گرایش دینی-مسیحی خود، ارزش زیادی برای شخصیت عیسی مسیح قائل است. در این فلسفه، عیسی(ع)، نمود کامل فضائل اخلاقی معرفی شده است. از این‌رو، شخصیت وی به عنوان الگویی کامل برای پیروی مؤمنان تصور شده است. حال، اگر کم‌توجهی به الگو را به عنوان نتیجهٔ اصرار بر بی‌همتایی و یگانگی شخصی بپذیریم، پیروی از عیسی مسیح به عنوان کامل‌ترین الگوی این فلسفه چالش‌پذیر می‌شود. ۲. با اخلاق فضیلت‌گرایانهٔ خود نیز ناسازواری درونی خواهد داشت. در اخلاق فضیلت، عمل از آن جهت درست است که توسط شخص الگو و صاحب فضیلت انجام شود. از این‌رو، زمانی عمل فرد، درست و نیک خوانده می‌شود که عین اعمال افراد نیک باشد (ارسطو، ۱۳۸۱، ص: ۹۵). اگر کم‌توجهی به الگو را به عنوان نتیجهٔ اصرار بر بی‌همتایی و یگانگی شخصی بپذیریم، تقریر شخص‌گرایی از فضیلت، فاقد یکی از شاخصه‌های مهم اخلاق فضیلت خواهد بود. همچنین، این آسیب نیز در تربیت اخلاقی شخص‌گرا به عنوان نمونه‌ای از تربیت منش خوب رخنه خواهد کرد. روش پیروی از الگو، یکی از روش‌های رایج و اثرگذار تربیت منش خوب متربیبان است که همهٔ



هواخواهان این نوع تربیت از آن طرفداری می‌کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت، فقدان روش پیروی از الگو، یکی از جدی‌ترین چالش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گراست.

### نتیجه‌گیری

تربیت اخلاقی شخص‌گرا به عنوان رویکردی به ساحت اخلاقی تربیت، در پی ارائه سازوکاری برای دگرگونی اخلاقی متربی است. از آنجا که هر رویکردی به تربیت متوقف بر تصور ویژه‌ای در باب انسان است، رویکرد تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز از این قاعده مستثنی نیست. از این‌رو، انسان‌شناسی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، نقطه‌عزیمت مناسبی برای توصیف پاسخ این رویکرد به چرایی و چگونگی تربیت اخلاقی است. فرض اساسی انسان‌شناسی این رویکرد آن است که «انسان، فردی است که می‌تواند شخص شود». شخص، امری داده شده نیست بلکه اکتسابی و احراز کردنی است. شخص شدن، رسالتی اخلاقی است که هر فردی به واسطه فعلیت بخشیدن به قابلیت‌ها و استعداد‌های شخصی باید به آن دست پیدا کند. این تصویر انسان‌شناختی، بیانگر گذر و حرکت از حالت فردی به شخصی است. بنابراین، می‌توان دریافت که غایت تربیت اخلاقی شخص‌گرا، شخص شدن است که همان پاسخ این رویکرد به چرایی تربیت اخلاقی می‌باشد.

آنچه در این مطالعه، کانون توجه قرار گرفته است، چگونگی نیل به شخص شدن است. پاسخ به این چگونگی، بیانگر قواعد و دستورالعمل‌های شخص شدن است. با این وصف، این قواعد از یک سنخ نیستند؛ پاره‌ای از آنها کلی هستند که اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا خوانده می‌شوند و پاره‌ای دیگر، جزئی‌اند که روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا نامیده می‌شوند. اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا عبارتند از؛ انجام فعالیت اخلاقی، ترغیب به تصمیم‌گیری، تشکیل اجتماع و پرورش تشخص و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا؛ شامل فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر، خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن، اقدام خودانگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل و شخصی کردن آموزش می‌باشد. مطالعه حاضر بر آن است که طرح این نوع اصول تربیت اخلاقی می‌تواند پاسخ مناسبی به مسائل اخلاقی باشد. همچنین، تربیت اخلاقی شخص‌گرا به واسطه این روش‌ها، بر رشد قابلیت‌های عملی، ارادی و شناختی متربیان تأکید می‌نماید و زمینه‌ای برای عمل‌گرا بودن، تحقق آزادی و تفکر در فرآیند تربیت اخلاقی فراهم می‌آورد. از طرف دیگر، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، تنها در تحول استدلال و معرفت اخلاقی متربی متوقف نمی‌شود بلکه با

تکیه بر روش فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر، به رشد ساحت عملی و عمل‌ورزی متریبان می‌انجامد و از این‌رو به پر کردن شکاف میان نظر و عمل نیز توجه می‌کند.

اگرچه تربیت اخلاقی شخص‌گرا به واسطهٔ اصول و روش‌های تربیتی خاص، نقاط قوت و امتیازهایی دارد اما این سخن بدان معنا نیست که در آن هیچ چالشی وجود ندارد. چالش‌هایی که در بالا به آنها اشاره شد، بیانگر ناسازواری درونی تربیت اخلاقی شخص‌گرا با مبانی فلسفی و آموزه‌های تربیتی خود هستند. عدم پیروی تربیت اخلاقی شخص‌گرا از جهت‌گیری دینی خود در مسألهٔ تحقق فضائل اخلاقی و مغفول واقع شدن نقش‌آفرینی خدای شخصی در این فضائل، تأکید بیش از اندازه بر دنیای خصوصی شخص و یگانگی و بی‌همتایی وی و پی افکندن دگرگیزی و تشخیص ستیزی، کم‌توجهی به الگو و نقش آن و نقض روح کل‌نگری شخص‌گرا هم در مسألهٔ آزادی و هم در مقولهٔ هویت اجتماعی، نمونه‌هایی از ناسازواری درونی این رویکرد تربیت اخلاقی هستند.

## منابع

- ارسطو (۱۳۸۱). اخلاق نیکوماخس (ابوالقاسم‌پور حسینی، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- اسلامی، ادريس (۱۳۹۶). رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و اهداف آن. فلسفه تربیت. دوره ۲ (شماره ۱)، ۶۹-۲۹.
- آرمند، محمد؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). نقد و بررسی الگوی تربیت منش لیکونا بر اساس آراء علامه طباطبایی. مطالعات برنامه درسی. دوره ۴ (شماره ۱۴-۱۳)، ۶۲-۲۵.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج۱). تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکرد و روش پژوهش استنتاجی. در خسرو باقری، نرگس سجادیه و طیبه توسلی (گردآورندگان)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت (۹۷-۱۳۱). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۴). فلسفه معاصر (علی اصغر حلبی، مترجم). تهران: زوّار.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش. تعلیم و تربیت، (۸۸)، ۷-۳۲.
- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual Virtues: From theory to practice. *Philosophy of Education*, 47(2), 248-262.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C (2004). Research-Based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 72-85.
- Bowne, B.P. (1908). *Personalism*. Boston & New York: Houghton Mifflin .
- Brightman, E. S. (1933). *Moral Laws*. New York: Abingdon.
- Buford, T. O. (1984). *Personal Philosophy: The Art of living*. New York: Holt, Rinehart & Winston .
- Buford, T. O. (1998). *Personalism and education: a philosophical retrospect/prospect*. Presented at the Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts.
- Buford, T. O. (2006). Persons in the tradition of Boston personalism. *Journal of Speculative Philosophy*, 20(3), 214-218.
- Carmen, I. & Barandalla, J. (2015). Cooperative learning through Mounier's personalism in the European higher education area (EHEA). *Pensamiento y Cultura*, 18 (2): 136-161.
- D'Alfonso, J. (2002). Personalism and the mind-body problem. In T.O. Buford & H. H.Oliver (Eds). *Personalism revisited: its proponents and critics (189-208)*. Amsterdam-NewYork: Editions Rodopi B.V..
- Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice versa? frenchpersonalism's contribution to a new perspective on self – directed learning. *Adult Education Quarterly*, 58 (3), 229-248.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54.
- Goliszek, P. T. (2017). Personalistic Moral Education in Catechesis. *Roczniki Teologiczne*, 64(11), 121-138.
- Johansson, E. Brownlee, J. Cobb-Moore, C. Boulton- Lewis, G. Walker, S. & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*. 6(2), 109-124.
- Kunicka, M. (2019). Pedagogical clues in Adam Rodzinski's ethical personalism. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 5, 245-254.
- Macmurray, J. (1999). *Persons in relation*. New York: Humanity Book.
- Maritain, J & Fitzgerald, J.J. (1946). The person and the common good. *The review of politics*, 4, 419 - 455.

- Maritain, J. (1971). Freedom in the modern world, (Trans. R. O. Sullivan). New York: Gordian Press.
- Mounier, E. (1952). Personalism, (Trans. P. Mairet). London: Routledge And Kegan Paul.
- Mounier, E. (1956). The character of man, (Trans. Cynthia Rowland). New York: Harper & Brothers.
- Salahuddin, P. Z. (2011). Character Education in a Muslim School: a Case Study of a Comprehensive Muslim School' Curricula. (Master of Art). Florida International University.
- Soderquest, H. O. (1964). The person and education. Ohio: Charles E. Merrill.
- Wilhelm, G. M. & Firmin, M. W. (2008). Character Education: Christian Education Perspectives. Research on Christian Education, 17, 182-198.
- Wojtyla, K. (1979). The acting person, (Trans. Andrej Potocki). Holland: D. Reidel.
- Wojtyla, K. (1993). Person and community: selected essays, (Translated by Theresa Sandok). New York; Berlin; Bern; Frankfurt; Paris; Wien: Lang.
- Zacharuk, T. (2009). Christian personalism as a foundation for inclusive education. From [www.rozprawy-spoleczne.pswbp.pl](http://www.rozprawy-spoleczne.pswbp.pl).