



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.1401.12.8.1.0>

تبیین تربیت منش ارسطویی با تأکید بر آرای کریستین کریستینسن

سید رمضان عقیلی^۱، محمدرضا لورایی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۱۲

چکیده

رویکرد فضیلت‌گرایی در حوزه تربیت اخلاقی در سال‌های اخیر احیا شده است و به‌طور جدی مورد توجه اندیشمندان مختلف حوزه تربیت اخلاقی قرار گرفته و بر این اساس تنوعی از دیدگاه‌های مختلف را از عرصه مبانی تربیت اخلاقی تا راهکارهای عملیاتی ایجاد کرده است. اما با وجود این گستردگی و تنوع، ادبیات تولید شده در کشور در حوزه تربیت اخلاقی فضیلت محور تا حد زیادی محدود به آرای دو اندیشمند یعنی توماس لیکونا و دیوید کار بوده است. در پاسخ به این وضعیت ایجاد شده و با هدف معرفی یکی دیگر از اندیشمندان برجسته این حوزه، این پژوهش بر آن است تا آرای پروفیسور کریستین کریستینسن را پیرامون تربیت منش مورد بررسی قرار دهد. پروفیسور کریستینسن فیلسوف، اندیشمند و مربی ایسلندی است که در حال حاضر قائم مقامی مرکز منش و فضیلت جویلی را در دانشگاه بیرمنگام بر عهده دارد. بررسی و تحلیل آثار تولید شده توسط این اندیشمند نشان می‌دهد که تغییر پارادایمی در مبنای تربیت اخلاقی از اخلاق وظیفه‌گرا به اخلاق فضیلت‌محور، ارائه خوانش روان‌شناختی از مراتب تحول فضیلت، ترسیم فرایند شکل‌گیری منش و تقدم آن بر تربیت منش، احصاء مؤلفه‌های تربیت منش و پرداختن به نقش بی‌بدیل عواطف در کنار فرایندهای عقلانی در تربیت اخلاقی از مهم‌ترین دغدغه‌های علمی پروفیسور کریستینسن در حوزه تربیت منش بوده است.

واژه‌های کلیدی: اخلاق، تربیت اخلاقی، فضیلت‌گرایی، منش، کریستین کریستینسن

۱-دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی aghilinoor@gmail.com

۲- دانش آموخته دوره ارشد رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی mloraei@gmail.com

مقدمه و بیان مسأله

آموزش اخلاقیات و ارزش‌ها به‌عنوان یک مسئولیت مهم و سنگین بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان احساس می‌شود و از آنجا که تربیت اخلاقی بر تمام جنبه‌های شخصیت انسان اثر می‌گذارد و می‌تواند سرنوشت فرد و اجتماع را تحت‌الشعاع قرار دهد، همواره از مهم‌ترین دغدغه‌های بشری در طول دوران بوده است. (سان‌دیپ^۱، ۲۰۱۵، ص ۲۲). به همین علت اندیشمندان در این قرن، تربیت اخلاقی را تنها تعلیم و تربیت شایسته و ضروری می‌دانند و این نوع تربیت همواره از اهداف پایدار در همه نظام‌های آموزشی محسوب می‌گردد. (جانسون^۲، ۲۰۱۴، ص ۴۵). با این همه، با وجود این که در باب هستی تربیت اخلاقی مناقشه جدی در بین صاحب‌نظران وجود ندارد و اکثر صاحب‌نظران بر وجود آن به‌عنوان یکی از ساحت‌های اصلی تربیت تأکید دارند ولی در باب چیستی اخلاق و چگونگی شکل‌گیری آن، چیستی تربیت اخلاقی، ماهیت، تعریف و حدود و ثغور آن در بین صاحب‌نظران هم‌نوایی زیادی وجود ندارد. (استراگان^۳، ۲۰۱۴: ۴۹) و صاحب‌نظران این حوزه تعاریف مختلف و متنوعی از تربیت اخلاقی را به تاسی از رویکردهای مختلف ارائه کرده‌اند.

یکی از مهم‌ترین رویکردهای تربیت اخلاقی که در سالیان اخیر دوباره مورد توجه قرار

گرفته است و ادبیات غنی در ارتباط با آن تولید شده است، رویکرد تربیت منش یا تربیت اخلاقی فضیلت‌محور بوده است. این رویکرد که دیدگاه ارسطو فیلسوف یونانی را به‌عنوان مبنای اصلی برگزیده است در راستای احیای مجدد فلسفه اخلاق فضیلت‌محور از منظر فیلسوفان از یک سو و در واکنش به تربیت اخلاقی وظیفه‌گرا- رشد‌محور و کانتی- کلبه‌گرایی از سوی دیگر نضج یافته است.

این بازگشت به سنت ارسطویی که در فلسفه اخلاق رخ داده است و در نو ارسطویانی مانند فوت، مک ایتنایر، زاگزیسکی و دیگران مشاهده می‌شود باعث شده است که این چرخش مبنایی در حوزه اخلاق به حوزه روان‌شناسی اخلاق نیز سرایت کند و نظریه‌پردازان این حوزه مانند دیوید کار^۴ از دانشگاه بیرمنگام^۵ داریا نارواز^۶ و دانیل لاپسلی^۷ از دانشگاه نورت دیم، رندال کارن و کریستین کریستینسن از دانشگاه روچستر و بیرمنگام و مرکز تحقیقات منش و فضیلت^۸، نانسی اسنو از دانشگاه اوکلاهاما، و جولیا آناس از دانشگاه آریزونا به‌صورت عمیق به نگاه ارسطویی به‌عنوان مبنای فلسفی در رشد

4. David Carr

5. Birmingham

6. Darcia Narvaez

7. Daniel Lapsley

8. مرکز جویلی یک مجتمع پژوهشی بین‌رشته‌ای پیش‌تاز در عرصه فضایل و منش است که در دانشگاه بیرمنگام تأسیس شده است. این مرکز به‌عنوان یک مرکز جهانی در عرصه فضایل و منش و جهت‌دهنده به پژوهش‌های این عرصه ایفای نقش می‌کند. این مرکز یک مفهوم اخلاقی از منش را به‌منظور کشف اهمیت فضایل برای زندگی عمومی و حرفه‌ای ترویج می‌کند. پژوهش در معنای فلسفی، روان‌شناختی و تربیتی فضایل و منش از اهداف اصلی این مرکز می‌باشد و در طی سالیان فعالیت تاکنون حدود ۲۰۰۰ منبع قابل استناد اعم از کتاب، مقاله و طرح پژوهشی در این مرکز تولید شده است.

1. Sandeep

2. Johansson

3. Straughan

پژوهشی تولید می‌کند. از اینرو، این نوشتار با هدف پر کردن شکاف علمی در این عرصه و تقلا برای تخفیف دادن این فاصله تلاش دارد تا یکی از اندیشمندان این حوزه را با نام کریستین کریستینسن را که طی تقریباً بیست سال گذشته منشأ اثرات علمی بی‌بدیلی در این عرصه بوده است را معرفی نماید و نظریات او را به صورت توصیفی-تحلیلی و با تمرکز بر آثار علمی تولید شده توسط این اندیشمند حوزه تربیت فضایل اخلاقی بررسی نماید.^۴ در ادامه تلاش می‌گردد تا مهم‌ترین مضامین و محورهای مورد توجه این مربی حوزه تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گیرد.

• تغییر پارادایمی در روان‌شناسی اخلاق

با وجود این که مکتب فلسفی ارسطویی در اخلاق هم به لحاظ تبیین حدود و ثغور اخلاق و هم به لحاظ روش‌مندی در نهادینه‌سازی اخلاق در وجود آدمی دارای قوت فراوانی نسبت به سایر مکاتب اخلاقی است اما به لحاظ کاربردی و عملیاتی استفاده اندکی از آن در

اخلاقی پردازند. این نظریه‌پردازان غالباً مربیانی هستند که تقلای آنها بر استفاده از این نظریه در جهت تحقق اهداف تربیت اخلاقی در عمل است. تاجیانا (۲۰۱۲) به‌طور مفیدی این اندیشمندان را به سه دسته متمایز تقسیم‌بندی می‌کند: مفسران^۱ مانند شرمین، که هدف اصلی-شان درک اندیشه تربیتی ارسطو و وفاداری به اوست؛ مجریان^۲ مانند کریستینسن که - در حالی که خود را نویسنده کلاسیک نمی‌دانند - بخصوص علاقه‌مند به صورت‌بندی مجدد ایده-های ارسطو به صورت خوراک برای اندیشه تربیتی کنونی هستند و واسطه‌گرایان^۳ مانند کارن که می‌خواهند تفسیر ارسطویی را با یک بروزرسانی و احیای امروزی ترکیب کنند.

با وجود این پویایی که در عرصه تربیت اخلاقی در سطح دنیا وجود دارد، در ادبیات تولید شده در ایران این پویایی به هیچ‌رو نمود نداشته است و اندک برون‌دادهای علمی در حوزه تربیت منش به دو اندیشمند یعنی توماس لیکونا و دیوید کار خلاصه شده‌اند. چند پایان-نامه محدود، دو کتاب و چند مقاله در حوزه تربیت فضایل اخلاقی یا تربیت منش همه آن چیزی است که در کشور در طی سالیان اخیر در این حوزه به طبع رسیده است. این در حالی است که فقط یک مرکز دانشگاهی مشترک بین دانشگاه بیرمنگام و دانشگاه روچستر با عنوان جوئیلی سالیانه چیزی در حدود ۵۰۰ اثر علمی اعم از کتاب، مقاله، پایان‌نامه و طرح‌های

۴. پروفسور کریستین کریستینسن^۴ فیلسوف، اندیشمند و مربی ایسلندی است که قائم مقامی مرکز منش و فضیلت جوئیلی^۴ را برعهده دارد. کریستینسن مدرک لیسانس خود را در رشته تدریس فلسفه در دوره دبیرستان در سال (۱۹۸۳)، مدرک فوق لیسانس خود را از دانشگاه ایسلند در سال (۱۹۸۶) در رشته فلسفه و مدرک دکتری خود را از دانشگاه سنت‌اندروز^۴ در اسکاتلند در سال (۱۹۹۰) در رشته فلسفه اخلاق دریافت کرد. جهت‌گیری پژوهشی او به طور کلی در استفاده از دیدگاه فلسفی ملهم از ارسطو در نظریات روان‌شناسی تربیتی و آموزش ارزشها با تأکید بر مفاهیم منش و احساسات فضیلت‌مند خلاصه می‌شود. او به طور گسترده در موضوعات مختلفی مانند تربیت عمومی، تربیت اخلاقی، روان‌شناسی تربیتی، فلسفه اخلاق و فلسفه سیاسی آثاری تولید کرده است و عمدتاً به عنوان پیونددهنده بین فلسفه و علوم اجتماعی شناخته می‌شود. از مهم‌ترین آثار او چشم‌انداز مسئولیت^۴ (۲۰۰۶)، توجه عواطف: غرور و حسادت^۴ (۲۰۰۲)، عدالت و عواطف مبتنی بر شایستگی^۴ (۲۰۰۶)، ارسطو، عواطف و تربیت^۴ (۲۰۰۷)، خود و عواطف^۴ آن (۲۰۱۰)، فضایل و رذایل در روان‌شناسی مثبت‌نگر^۴ (۲۰۱۳) و تربیت منش ارسطویی^۴ (۲۰۱۵) را می‌توان نام برد. پروفسور کریستینسن بیش از ۱۰۰ مقاله در مجلات بین‌المللی منتشر کرده و در حال حاضر سردبیر مجله تربیت اخلاقی^۴ است.

1. Interpreters

2. Applicators

3. Mediators

کردن، کاربردی سازی و تسهیل استفاده از نظریه فضیلت در تربیت اخلاقی باید مراتب و مراحل رشد و تحول فضیلت مشخص گردد. در کتاب ارسطو، عواطف و آموزش (۲۰۰۷) کریستینسن با توجه به مفاهیمی مانند لذت و درد، ارتباط ابعاد عقلانی و غیرعقلانی نفس، خویش‌داری، هارمونی و هماهنگی بین امیال، عواطف و خرد و با تأکید بر کتاب اخلاق ارسطو شش مرحله را استخراج می‌کند که در زیر به صورت خلاصه تشریح خواهد شد.

در سطح اول یا سطح کثرت کودکان و متأسفانه تعداد زیادی از بزرگسالان که نتوانسته‌اند از این مرحله فراتر بروند قرار دارند. در این مرحله بخش غیرعقلانی نفس در پاسخ به بخش عقلانی نفس ناکام مانده است. افراد حاضر در این مرحله به پیروی از ترس و اجتناب از تنبیه بعضی از اعمال اخلاقی را انجام می‌دهند تا این که شرم‌آور بودن عمل تعیین‌کننده باشد. آنها در این مرحله بر اساس احساسات نابالغ خود زندگی می‌کنند، از لذت‌های ساده خشنود می‌گردند، از دردها اجتناب می‌کنند و مفهوم درستی از خیر و خوبی در ذهن ندارند. به دلیل این که افرادی که در این مرحله قرار دارند نسبت به صدای عقل مقاوم هستند تنها روش تربیت اخلاقی عادت‌آموزی صرف است. (کریستینسن، ۲۰۰۷، ۲۱).

در مرحله دوم یا سستی اخلاقی بخش غیرعقلانی نفس به صورت نرم و غیرمحسوس شروع به پاسخ‌دهی به بخش عقلانی نفس می‌کند و حساسیت اخلاقی شکل می‌گیرد؛ اما افراد

عرصه تربیت اخلاقی شده است. (کریستینسن، ۲۰۰۷، ۳۱). با این وجود مکتب فلسفی کانتی با وجود کاستی‌هایی که در این عرصه دارد مورد توجه جدی مربیان این حوزه قرار گرفته است. (کریستینسن و کار، ۲۰۱۷، ۶۲). به تعبیر روشن‌تر، با وجود اینکه ادبیات پژوهشی غنی در حوزه تربیت اخلاقی با تأکید بر اخلاق فضیلت وجود دارد، ولی بحث رشد و تحول فضیلت البته از منظر روان‌شناسی مورد توجه جدی قرار نگرفته است. (کریستینسن، ۲۰۱۵، ۱۱). طی تقریباً چند دهه در حوزه روان‌شناسی اخلاق، رویکرد مسلط در فهم رشد اخلاقی در اصطلاحات مربوط به منطق داوری و استدلال اخلاقی کلبگی خلاصه شده است و علی‌رغم انتقادات جدی که به این رویکرد وجود دارد، بدیلی برای آن طرح نشده است. (کریستینسن، ۲۰۱۵، ۱۱۱). در نتیجه، اغلب برنامه‌های تربیت فضایل در دوره معاصر از کمبود دیدگاه تحولی رنج می‌برند و در حالی که مربیان حوزه تربیت فضایل صدها پیشنهاد برای کمک به معلمین برای اجرای آموزش فضایل در مدرسه ارائه کرده‌اند، ولی در توضیح فرایند تحول اخلاقی افراد یا اینکه چگونه مداخلات پیشنهادی با مرحله رشدی که افراد در آن هستند هماهنگ می‌شود، درمانده‌اند. (آرتور و دیگران، ۲۰۱۶، ۵۴).

در شکل ایده‌آل فلسفه اخلاق، روان‌شناسی اخلاق و تربیت اخلاقی می‌توانند دست‌به‌دست هم دهند. (کریستینسن، ۲۰۰۷، ۱۱۹). برای این منظور و با هدف عینی سازی، سنجش‌پذیر

کنند از عمل اخلاقی سرباز می‌زنند. به عبارت دیگر، فرد ناپرهیزگار در موارد بسیاری از پیروی از عقل باز می‌ماند به دلیل آنکه لذت-جویی برای او یک اصل محسوب می‌گردد. (به نقل از کریستینسن، ۲۰۰۷، ۲۲).

مرحله پنجم مرحله پرهیزگاری است. در این مرحله عامل اخلاقی مدیریت می‌کند تا به-صورت دائمی بر امیال ضد اخلاقی خوشایند و دردناک غلبه کند و قادر هستند تا عمل درست را انجام دهند. آنها به‌طور کامل خودکنترل هستند و بخش غیرعقلانی نفس با دقت به ندای عقل گوش می‌دهد. با این وجود، افراد این مرحله با مرحله فضیلت‌مندی فاصله دارند. به دلیل آنکه شخص پرهیزگار رفتار میل محور دارد- یعنی هنوز میل دارد که عمل بد را انجام دهد- ولی تحت فشار عقل عمل درست را انجام می‌دهد. (همان منبع، ۲۳).

مرحله فضیلت‌مندی زمانی حادث می‌شود که امیال و عواطف عقلانی شوند و در هنگام عمل اخلاقی در هماهنگی با عقل قرار گیرند. در واقع ایجاد هارمونی و هماهنگی نکته بسیار مهمی است که در این مرحله مفهوم مرکزی محسوب می‌شود. فرد فضیلت‌مند هیچ چیز خوشایند در تضاد با خرد را در خود احساس نمی‌کند. یعنی فرد در این مرحله از این که عمل مبتنی بر عقل را انجام می‌دهد راضی و خشنود است و عمل اخلاقی را در موقعیت‌های مختلف انجام داده و از عمل اخلاقی التذاذ کافی کسب می‌کند. (همان منبع، ۲۳).

• چرخش به ارسطوگرایی در تربیت اخلاقی

این مرحله به دلیل ضعف اراده و انعطاف‌پذیری اندک به سهولت توسط امیال تحت تأثیر قرار می‌گیرند و در موقعیت‌های اخلاقی شکست می‌خورند. با وجود اینکه آنها اطلاع اندکی در مورد عمل فضیلت‌مند در یک موقعیت خاص دارند، به محض اینکه متوجه شوند درد یا چیز ناخوشایندی در انتظار آنهاست از عمل اخلاقی منصرف می‌شوند. بهترین توصیفی که برای افراد این مرحله می‌توان در نظر گرفت لگام-گسیختگی است. (کریستینسن، ۲۰۰۷، ۲۱).

در مرحله پایداری نسبی عامل اخلاقی یاد می‌گیرد تا در برابر امیال ناخوشایند خودداری کند، اما این خودداری به معنای پیروزی نیست. عقل، عامل اخلاقی را تا حدی کنترل می‌سازد، اما آنها درجه محدودی از کنترل را در برابر امیال دردناک دارند و به نظر می‌رسد که هنوز کنترلی در برابر امیال لذت‌بخش ندارند زمانی که در موقعیت غیر اخلاقی قرار می‌گیرند. (همان منبع، ۲۲).

افراد در مرحله چهارم در مرحله ناپرهیزگاری اخلاقی قرار دارند. آنها در این مرحله تلاش می‌کنند تا بر فشار امیال دردناک که بسیاری از افراد را از اهداف اخلاقی روی-گردان می‌کند فائق آیند. فرد ناپرهیزگار عقیده-ای درست در مورد خیر اخلاقی دارد و در عین حال می‌داند که در یک موقعیت اخلاقی چه باید بکند ولی آنها به راحتی توسط میل خوشایند ضد اخلاقی شکست می‌خورند و در یک فرایند درونی روانی پیچیده با اینکه می‌دانند در یک شرایط خاص باید چگونه عمل

ایجاد زمینه برای چرخش مبنایی در تربیت اخلاقی که از دیوید کار آغاز شده بود توسط کریستینسن ادامه پیدا کرده است. کار در انتقادات تند خود نسبت به کلبرگ و طرفدارانش زمینه را برای این کار فراهم کرد ولی کریستینسن بیش از آنکه بر کلبرگ و دیدگاه‌های او متمرکز شود نقاط برجسته و کاربردی دیدگاه ارسطویی را برمی‌شمارد و این سؤال را مطرح می‌سازد که چرا بسیاری از فلاسفه اخلاقی و دانشمندان علوم اجتماعی هنگامی که نوشته‌های ارسطو درباره اخلاق و تعلیم و تربیت را می‌خوانند سر تأیید و تعظیم فرود می‌آورند؟ کریستینسن معتقد است که باید اذعان کرد که موضع ارسطو ویژگی‌های متمایز متعددی دارد که در مجموع برای آموزگاران کنونی شایان توجه‌اند، زیرا این ویژگی‌ها به وسیله مفروضات قوی در فلسفه و روان‌شناسی اخلاق حمایت می‌شوند. در زیر بعضی از این مفروضات به صورت خلاصه ارائه می‌شود:

الف. احترام به زبان عادی اخلاقی. زبانی که ارسطو از آن برای بیان ایده‌های ناب اخلاقی خود استفاده می‌کند مانند زبان مردم عادی در سر میز غذا ساده، همه کس فهم، روشن و بر فضایل و رذایل متمرکز است. (کریستینسن، ۲۰۱۴ ص. ۵۵). به عبارت دیگر، همان طوری که مک‌این‌تایر به درستی بیان کرده است، «عوام در حقیقت به‌طور کلی و تا حد زیادی ارسطویی ازلی‌اند و با ادبیات ارسطویی در مورد اخلاق بحث می‌کنند» (۱۳۹۰، ص. ۱۳۸). این دلیل توضیح می‌دهد که چرا اخلاق فضیلت

تمجید تعدادی از دانشمندان علوم اجتماعی را به خود جلب کرده است، زیرا آنها نسبت به مفهوم‌سازی‌های عامیانه در مقایسه با فلاسفه حساس‌ترند. (کریستینسن، ۲۰۱۳ ص. ۵۱).

ب. طبیعت و تعیین فضایل اخلاقی. در ارسطوگرایی، هیچ چیزی آن دنیایی یا انتزاعی در ارتباط با مفهوم فضیلت اخلاقی وجود ندارد. فضایل صرفاً یک زیرمجموعه - اگرچه یک زیرمجموعه منحصر به فرد - از مهارت‌هایی که افراد برای خوب زیستن به آنها نیازمندند را شامل می‌شود. (آناس، ۱۹۹۳، ۲۰۱۱؛ کریستینسن، ۲۰۱۳ الف، ۱). به‌طور خاص‌تر، فضایل حالات ثابت‌منش هستند که بر اساس یک ترکیب هارمونیک از مؤلفه‌هایی مانند توجه، عاطفه، تمایل، رفتار و سبک بیان تشکیل شده است. (کریستینسن، ۲۰۱۳، ۵۸).

پ. نقش منحصر به فرد و مرکزی عواطف. ارسطوگرایی - در مقایسه با فلسفه کانت یا اشکال استاندارد سودگرایی - موضع اولویت-بندی شده منحصر به فردی نسبت به عواطف ارائه می‌کند که عواطف را بخشی از فضایل و از این رو زندگی خیر می‌داند. (کار و کریستینسن، ۲۰۱۷، ۱۰۷). برخی از فضایل صرفاً عواطف هستند مانند دلسوزی (درد حاصله از مشاهده مخمصه دیگران)، که اینها می‌توانند به معنی واقعی کلمه فضایل باشند، اگرچه ممکن است که ما هیچ توانایی‌ای در انجام کاری برای دیگران در مخمصه‌های آنها نداشته باشیم. (کریستینسن، ۲۰۰۷، ۵۹). ویژگی‌های عاطفی پاسخگوی خرد و اکتسابی‌اند و

فضیلت چیست. (ارسطو، ۱۹۸۵، ص. ۳۵ [1103b27-29]). در نتیجه در ارسطوگرایی تربیت منش یک مازاد بیرونی بر درک اخلاق یا مطالعه فلسفه اخلاق نیست؛ بلکه تربیت اخلاقی ارسطویی - که در اینجا به صورت فنی تربیت منش ارسطویی خوانده می‌شود - عین فلسفه اخلاق ارسطویی است. (کریستینسن، ۲۰۱۴: ۵۹).

ح. تمرکز و مبنای هستی‌شناسانه. تمرکز نظریه اخلاق ارسطو کاملاً اخلاقی است و مبنای هستی‌شناسانه آن واقع‌گرایانه (به عبارت دقیق‌تر طبیعت‌گرایانه) است. (کریستینسن، ۲۰۱۳: ۵۱). ولی چرا این موارد نقطه قوت محسوب می‌گردند؟ قطعاً تمرکز یک نظریه اخلاقی باید اخلاقی باشد. ولی لزوماً و ضرورتاً چنین نیست؛ زیرا یکی از گلیه‌های معمول علوم اجتماعی این است که بسیاری از به اصطلاح شرح‌های اخیر دانشمندان علوم اجتماعی از رفتار اخلاقی در تفسیر یک نارسایی اخلاقی ساده باز می‌مانند. (کریستینسن، ۲۰۱۵: ۵۲). در حالی که در دیدگاه ارسطویی به صورت پدیده‌شناسانه تمام زوایای اخلاق و رفتار اخلاقی مورد بحث قرار می‌گیرد و در چهارچوب ارسطویی تقریباً اکثر رفتارهای اخلاقی یا غیراخلاقی قابل توجیه و تبیین است. (کریستینسن، ۲۰۱۳: ۵۲). مضاف بر این، روانشناسان اخلاقی کنونی، که یک گرایش تجربی دارند، نیز ویژگی‌های واقع‌گرایانه - طبیعت‌گرایانه (یعنی خاکی و غیرمتعالی) از شرح ارسطویی اخلاق و تعلیم و تربیت را

افراد صرفاً قربانی امیال عنان‌گسیخته نیستند. بدین ترتیب، تربیت اخلاقی - حداقل در مراحل اولیه آن - بیش از هر چیزی مستلزم حساسیت نسبت به عواطف درست است. (کریستینسن، ۲۰۱۳: ۱۳). البته، تعلیم و تربیت عواطف تبدیل به یک کلمه کلیدی در بسیاری از رویکردهای اخیر نسبت به تربیت اخلاقی شده است. با این وجود ارسطوگرایی نسبت به سایر رویکردهای رقیب این برجستگی را دارد که یک «عقل‌گرایی معتدل» را برای رویکرد خود تمهید می‌کند، که نقش و برجستگی عواطف را به خوبی درک می‌کند، بدون اینکه تحت‌الشعاع اشکال نامطلوب احساسات‌زدگی^۲ درباره عواطف قرار گیرد. (کریستینسن، ۲۰۱۰: ۲۶۰).

چ. تأکیدات تربیتی. برای مقاصد کنونی، آن جنبه از ارسطوگرایی که بیشتر به مذاق آموزگاران اخلاقی کنونی خوش می‌آید - یا اینکه حداقل باید چنین باشد - تأکید دائمی آن بر تعلیم و تربیت است. فلسفه اخلاق کنونی را معمولاً - مثلاً روان‌شناسان اخلاقی - به خاطر بی‌توجهی آن به مسائل رشدی و غفلت تقریباً کامل آن از کودکی به باد انتقاد گرفته‌اند. موضع ارسطو در اینجا آنقدر اساساً متفاوت است که می‌توانیم تقریباً او را به خطای مخالف متهم کنیم: یعنی تقلیل فلسفه اخلاق به تعلیم و تربیت اخلاقی. از منظر او، دانستن اینکه چگونه فضیلت بوجود می‌آید ارزشمندتر است تا اینکه

1. Soft rationalism

2. Sentimentalism

تحسین می‌کنند. مانند همه طبیعت‌گرایی‌ها، طبیعت‌گرایی ارسطو بر اساس این پیش‌فرض است که ما در یک دنیای واحد منسجم تجربی انسانی زندگی می‌کنیم، دنیایی که در آن ویژگی‌های به اصطلاح اخلاقی منحصراً طبیعی هستند و از این رو اصولاً حداقل از لحاظ تجربی اصلاح‌شدنی هستند.

• پیش‌فرض‌های نادرست در خصوص مفاهیم فضیلت و منش

در خصوص مفاهیم فضیلت و منش که اساسی‌ترین اصطلاحات نظریه اخلاقی فضیلت-گرایی و تربیت اخلاقی است، سوبرداشت‌های مختلفی وجود دارد که کریستینسن (۲۰۱۶) به‌طور مفصل در اثر خود با عنوان تربیت منش ارسطویی به آنها پرداخته است. در این جا تلاش خواهد شد به‌صورت مختصر برخی از مهم‌ترین آنها برشمرده شود.

الف. منش و فضیلت مفاهیم قدیمی و از مد افتاده‌ای هستند. در تقابل با اینکه مفاهیم فضیلت در نظریه اخلاقی معاصر قدیمی در نظر گرفته می‌شوند، به نظر می‌رسد که عکس این قضیه صادق باشد. اخلاق فضیلت جدیدترین فرزند تئوری اخلاقی است و امروزه در برخی زیر حوزه‌های پژوهشی مانند اخلاق پزشکی، اخلاق پرستاری و همچنین اخلاق تعلیم و تربیت به‌طور گسترده‌ای نظریه اخلاقی برگزیده محسوب می‌گردد. یافته‌های یک مطالعه ملی با عنوان تربیت منش در انگلستان با حدود ۷۰ هزار شرکت‌کننده جوان نشان می‌دهد که اولاً این جوانان به منش خود و تقویت جنبه‌های

خوب آن علاقه‌مند بودند و ثانیاً اصطلاحاتی مانند اخلاق فضیلت، فضیلت، منش، بهبود منش، تربیت منش و ... در اظهار نظرهای آنها بسیار پررنگ بوده است و به هیچ وجه آنها این مفاهیم را کهنه، قدیمی، بی‌مزه یا لفظ قلم در نظر نگرفتند. با این حال باید به این اصل نیز اذعان کرد که برخی اصطلاحات قدیمی حوزه اخلاق برای کاربرد در دوره معاصر نیاز به اصلاح و به‌روزرسانی دارند. (کریستینسن، ۲۰۱۵: ۴۶-۴۹).

ب. منش و فضیلت اساساً مفاهیم مذهبی هستند. آنسکوم (۱۹۵۸) در آغاز مقاله مشهور خود با عنوان "فلسفه اخلاق معاصر"، نظریه-پردازان اخلاقی را با یک دو راهی روبه‌رو می‌کند. به منظور ارائه نظریه اخلاقی مدرن، نیاز است تا نظریه‌پردازان یا به دیدگاه مذهب‌محور فرمان الهی رجعت کنند و یا غایت‌شناسی فضیلت ارسطویی را به‌عنوان بنیانی برای هدف نهایی زندگی انسانی-سعادت- به کار گیرند. اخلاق فضیلت در روزگار و عصر ما بیش از هر چیز دیگری، تلاشی برای توجیه منطقی و محتمل فضیلت اخلاقی در دوران پسامذهب بوده است. به تعبیر دیگر، با وجود این که ادیان به عنوان کاربران این اصطلاحات تفاسیر مختلفی در این خصوص ارائه کرده‌اند، این مفاهیم و اصطلاحات چه در مرحله ابداع و مفهوم‌پردازی که توسط فلاسفه یونانی مطرح شده‌اند و چه در دوران تکامل خود بخصوص در دوران معاصر که توسط فلاسفه اخلاق و

روان‌شناسان اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است، اساس مذهبی نداشته‌اند.

پ.منش و فضیلت مفاهیم پدرسالارانه^۱ محسوب می‌شوند. پدرسالاری یکی از مفاهیم پیچیده فلسفه است. تعریف ساده‌ای که برای این مفهوم می‌توان فرض کرد این است که مداخله X زمانی پدرسالارانه است اگر مستلزم اجبار فرد الف به فرد ب در خصوص عامل یکس بدون توجه به اراده فرد ب و با بهانه اینکه این مداخله به نفع فرد ب است، باشد. آیا از این منظر، تربیت منش به فراگیران در مدارس پدرسالارانه محسوب می‌گردد؟ اگر چنین باشد، آیا این وظیفه باید بر عهده والدین گذاشته شود یا تا زمانی که فراگیران به بلوغ تصمیم‌گیری در این خصوص نائل شوند، به حالت تعلیق درآید؟ اولین موضوعی که در اینجا باید مورد بحث قرار گیرد این است که آیا تربیت منش مخالف خواست والدین (که به‌عنوان نماینده فرزندان عمل می‌کنند) یا خود دانش‌آموزان است؟ شواهد نشان می‌دهد که مورد اول متنفذ می‌باشد. والدین معمولاً از اینکه مدارس تربیت منش را تعقیب می‌کنند راضی هستند. (سلیگمن و دیگران، ۲۰۰۹؛ مرکز جوبیلی برای منش و فضیلت، ۲۰۱۳ به نقل از کریستجانسن، ۲۰۱۵: ۵۰). علاوه بر این، خود دانش‌آموزان نیز، در مطالعات گسترده یادگیری برای زندگی و فضیلت‌های جوانمردانه اشتیاق زیادی برای یادگیری بیشتر در مورد فضایل در مدرسه نشان دادند. (آرتور، ۲۰۱۰؛ آرتور و دیگران، ۲۰۱۴).

هیچ یک از این شواهد نباید ما را شگفت‌زده کند، زیرا همان‌طور که کار اظهار نظر می‌کند، بسیار واضح است همان‌طور که کودکان به آموزش ریاضیات و علوم نیازمند هستند، نیاز دارند که ارزش‌های اخلاقی مانند انصاف، عدالت و ... را بیاموزند و حتی شاید از این بیشتر، کودکان بیش از آنکه به دروسی علمی مانند ریاضیات و علوم نیاز داشته باشند برای زندگی بهتر حاجت‌مند اخلاق و تربیت اخلاقی هستند. (۲۰۱۲، ۲۶۲).

ت.تربیت منش و فضیلت غیرعقلانی هستند. اغلب این اتهام وجود دارد که یک پارادوکس روانی- اخلاقی در قلب تربیت منش وجود دارد. از یک سو، هدف اغلب برنامه‌های تربیت منش پرورش انتخاب‌کنندگان اخلاقی مستقل و انتقادی است؛ در مقابل از سوی دیگر، روش غالب ذکر شده تربیت منش توسط مربیان از ارسطو به بعد عادت‌آموزی است که می‌توان آن را به‌عنوان یک فرایند تعمدی برای تربیت منش به وسیله عمل تکرار شونده تحت هدایت بیرونی تعریف کرد. (نگاه کنید به لورنس، ۲۰۱۱: ۲۴۹). در اینجا است که ما با پارادوکس معروف آموزش اخلاقی روبه‌رو می‌شویم. در اینجا کریستینسن معتقد است که با وجود اینکه، ارسطوگرهای ارتدوکس (بر اساس شواهد متنی واقعی) روایت رشدی درخوری برای پرورش استعدادهای عقلانی و انتقادی در دانش‌آموزان در اختیار ندارند، اما نادیده گرفتن این حقیقت که مربیان تربیت منش ارسطویی به یک ایده قدرتمند و قطعی^۲ که بدون تحول احتمالی در

^۱. Paternalistic

ظرفیت فکری فرونسیس - درک انتقادی مناسب در زمان تصمیم‌گیری مستقل - مسأله فضیلت رازگونه باقی خواهد ماند، وابسته هستند،" ناعادلانه است. شرط سخت‌گیرانه ارسطو در مورد ارزش اخلاقی نهایی اعمال با فضیلت که بر استدلال خودمختار استوار است برای خنثی کردن این شائبه که تربیت منش اساساً ضد عقل است، کفایت خواهد کرد. اگر چنین نباشد، در واقع این تربیت منش ارسطویی نیست، بلکه شرط‌سازی منش است.

ث. منش، فضیلت و تربیت فضایل مفاهیم انفرادی محسوب می‌شوند؛ شاید به نظر عجیب باشد که پارادایم ارسطویی را به خاطر فردگرایی مورد سرزنش قرار داد. ایده فضیلت به دلیل تمرکز بیش از حد و یا انحصاری بر ظرفیت‌های فردی دانش‌آموزان جدا از زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی مانند جنسیت، طبقه، قومیت و روابط قدرت به داشتن این خصلت منفی متهم شده است. در مورد رذایل اخلاقی نیز در، بر همین پاشنه می‌چرخد. به تعبیر دیگر، رذایل اخلاقی نیز بیش از آنکه در ساختارهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی ردیابی شود در افراد خلاصه شده و فرایندهای مداخله‌ای آموزشی و درمانی نیز به فرایند اصلاح کودک خلاصه می‌شود. (کریستینسن، ۲۰۱۴: ۵۲۹).

در تقابل با فردیت‌گرایی، بر اساس دیدگاه ارسطو، زندگی خوب تنها در نوع خاصی از جامعه و نوعی خاص از تربیت اخلاقی، آموزش عمومی و ترتیبات سیاسی تحقق

می‌یابد. به تعبیر روشن‌تر، این اعتراضات مستقیماً به تربیت منش ارسطویی وارد نیست و بیشتر متوجه اهداف آسیب‌پذیر تربیت منش آمریکایی در دهه ۹۰ و تئوری فضیلت روان-شناسی مثبت‌نگر است. در واقع این مسأله و اتهام بیش از آنکه به صورت اساسی کل فرایند تربیت منش را پوشش دهد متوجه گام‌های اجرایی فرایند تربیت منش می‌باشد. (کریستینسن، ۲۰۱۴: ۵۵). همه جریان‌های تربیت منش اذعان دارند که مسأله اصلاح فرد در برابر اصلاح جامعه مانند مسأله نسبت مرغ و تخم مرغ می‌باشد. با این وجود، به هر صورت باید از جایی شروع کرد، ولی به دلایل "تحویلی و واقع‌گرایانه" آغاز فرایند با یک کودک، دانش‌آموز یا کلاس درس نسبت به کل نظام مدرسه و یا جامعه در سطح وسیع‌تر، عملی‌تر به نظر می‌رسد: "از لحاظ تحویلی"، به این دلیل که بنیان‌های عاطفی فضایل ابتدا در مواجهات شخصی فعال می‌شوند و تنها بعد از آن به عرصه‌های اجتماعی گسترش پیدا می‌کند، و "واقع‌بینانه" به این دلیل که مدیریت تغییرات فردی در درجه اول در مقایسه با تحولات بنیادی بزرگ در مقیاس سازمانی ساده‌تر به نظر می‌رسد. (کریستینسن، ۲۰۱۶: ۵۳۲).

• تربیت منش

پرورش منش، به استثنای چند دهه آخر قرن بیستم که جای خود را به جریان پرنفوذ شناخت-گرایان تحویلی به تأسی از رویکرد رشد اخلاقی پیازه‌ای- کلبرگی داد همیشه دارای یک جایگاه برجسته در فرایند تربیت

اخلاقی بوده است. هر چند در این دوران طولانی به لحاظ کارکردی و اثربخشی رویکرد تربیت منش دارای فراز و فرودهایی بوده است ولی همیشه به عنوان یکی از رویکردهای غالب در تربیت اخلاقی حضور داشته است. (آرتور و دیگران، ۲۰۱۷: ۲۴). با این وصف، در حال حاضر رویکرد تربیت منش در بهترین دوران خود به سر می‌برد و دیدگاه‌های آن نسبت به گذشته بهتر قابلیت توجیه و دفاع دارد، زیرا این دیدگاه در حال حاضر از پشتیبانی راسخ هم اخلاق فضیلت در فلسفه اخلاق و هم روندهای کنونی در علوم تجربی - مانند روان‌شناسی معاصر - که به تبیین مفاهیم منش و فضیلت دست زده‌اند برخوردار است. (کریستینسن، ۲۰۱۶: ۲۱).

اگر ما نقش بنیادی فضایل را در شکوفایی انسان از طریق ایجاد منش خوب بپذیریم، متعاقب آن نیاز به تربیت منش به عنوان یک ضرورت احساس می‌شود. به عبارت دیگر، طبیعتاً چنین انگاشته می‌شود که مدارس مسئولیت پرورش فضایل، تعریف و اولویت بندی فضایل و متعاقباً تلفیق آنها در آموزش و یادگیری را داشته باشند. به طور خلاصه اصطلاح تربیت منش یک اصطلاح چترگونه است که هر رویکردی را نسبت به تربیت اخلاقی که پرورش دربرمی‌گیرد منش خیر را هدف خود قرار داده باشد. (کریستینسن، ۲۰۱۶: ۲۰).

کریستینسن (۲۰۱۶) در تعریف و صورت بندی تربیت منش آن را به صورت فرایندی و در طی

چندگام تشریح می‌کند. نکته اساسی در صورت بندی تعریف عملیاتی تربیت منش (character education) وابسته بودن آن به تعریف عملیاتی ارائه شده برای شکل گیری منش (character formation) است. به اجمال باید بیان شود که شکل گیری منش بر اساس دیدگاه ارسطو مبتنی بر نفس شناسی ارسطو می‌باشد که در طی سالیان اخیر موضوع مباحث روان شناسی نیز قرار گرفته است که در ابتدای مقاله نیز به آن پرداخته شده است. به عبارت دیگر، مربی تربیت اخلاقی باید در گام نخست و قبل از تمهید فرایندهای تربیتی خود به سازوکارهای نفس و به تعبیر کریستینسن "هزارتوی نفس" در زمان مواجهه با موقعیت اخلاقی و اقدامات آن در جهت فعالیت اخلاقی و فعل و انفعالاتی که از خود نشان می‌دهد آگاه باشد. در فرایند تبیین مفهوم نفس و نسبت آن با اخلاق مفهوم محوری مورد توجه ارسطو فرونیس می‌باشد.

ایروین فرونیس را «احتیاط» (۱۹۹۹: ۳۴۵)، کریسپ آن را «حکمت عملی» (۲۰۱۲: xxiv)، پاکالوک آن را «هوش و آینده نگری عملی» یا «هوشمندی» (۲۰۱۱: ۲۱۴ و ۲۱۵) و هاف آن را «تشخیص اخلاقی» (۲۰۱۲، ص. ۲۲۴) ترجمه کرده است. ارسطو آن را «چشم نفس» می‌خواند. (ارسطو، ۱۹۹۹: ۱۵۰).

ارسطو معتقد است که حد وسط فضیلت بر اساس دیدگاه و نظر حکمت عملی تعریف می‌گردد. (کریسپ ۲۰۱۲: ۷۳). از منظر ارسطو، حکمت عملی است که به ما اجازه می‌دهد تا

در گام اول جهت‌گیری کلان نسبت به تعریف اخلاق و مصادیق ارزش‌های اخلاقی-چیستی اخلاق- بر اساس فرهنگ مسلط جامعه مشخص می‌گردد. در گام دوم فرایند شکل-گیری اخلاق در افراد شناسایی شده و مؤلفه‌های اساسی رشد اخلاقی- را که شامل ادراک اخلاقی، دانش اخلاقی، عواطف اخلاقی، انگیزه اخلاقی، استدلال اخلاقی و عمل اخلاقی- و سطح توانایی و قابلیت یادگیری جامعه هدف مشخص می‌شود. طی شدن این دو گام بر اجرای تربیت منش تقدم زمانی- منطقی دارد. در نهایت کریستینسن معتقد است تربیت منش در واقع پروتکل و برنامه عملی است که با هدف نهادینه‌سازی ارزش‌ها و فضایل اخلاقی در سطح دانش، نگرش و مهارت فراگیران تدوین و طراحی می‌شود. (۵۵-۶۳).

• عناصر اساسی تربیت منش

در این قسمت تلاش خواهد شد تا به این سؤال پاسخ داده شود که مفهوم منش از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی تشکیل شده است. این مفاهیم و عناصر پایه‌ای که در بحث اخلاق فضیلت به آنها پرداخته می‌شود، به‌عنوان پایه و اساس تربیت اخلاقی ارسطویی محسوب می‌گردند و تا حد زیادی اهداف این تربیت و جهت‌گیری‌ها را نسبت به محتوای این نوع تربیت مشخص می‌سازند. این مفاهیم و عناصر پایه‌ای که تحت عنوان مؤلفه‌های فضیلت از آنها یاد می‌شود عبارتند از: دانش و فهم، ادراک، عواطف، انگیزه، استدلال و در نهایت عمل و

به‌درستی خردورزی کنیم و در نهایت این حکمت بر قضاوت اخلاقی انسان حاکم است. از آنجایی که مجموعه ثابتی از اصول را نمی‌توان یافت که احتمالاً به همه جزئیات زندگی اعمال شود، توانایی خوب اندیشیدن درباره تصمیمات عملی خود یک توانایی ضروری است. (کار، ۲۰۱۲: ۲۲۷). از این‌رو، به نظر می‌رسد که حکمت عملی بیش از آن‌که یک الگوریتم باشد یک حساسیت است (استرنبرگ، ۲۰۰۹: ۳۵۰). شخص صاحب حکمت عملی با استفاده از فرونسیس قادر است تا به‌درستی «قصدها» بهترین خیر دست‌یافتنی را در شرایط مورد نظر برای خود کند. (شرمن، ۱۹۸۷: ۲۵). به موازات اینکه یک عامل بر تجربه خود می‌افزاید، فرونسیس رشد و تکامل پیدا می‌کند و به آن عامل اجازه می‌دهد تا هر چه بیشتر در همه عرصه‌های منافع انسانی «درست عمل کند». (کریسپ، ۲۰۱۲: xxiv). از این‌رو، در نهایت حکمت عملی است که به ما اجازه می‌دهد تا یک زندگی شکوفا و سعادت‌مندانه را دنبال کنیم. (شرمن، ۱۹۸۷: vii) به‌طور کلی بر اساس دیدگاه ارسطو نسبت فرونسیس به عمل اخلاقی یا به تعبیر کریستینسن پیش‌شرط‌های فضیلت را می‌توان در چهار گام تشریح کرد. اولین گام میل، دومین گام سنجش عقلانی، سومین گام تصمیم یا انتخاب عقلانی و چهارمین گام عمل یا پراکسیس است. در نهایت با توجه به مقدمات ذکر شده کریستینسن تربیت منش را به‌صورت فرایندی و مبتنی بر گام‌های زیر تعریف می‌کند:

در نظریه اخلاقی ارسطو دارد و ارسطو تحت لوای فضایل عقلانی به صورت مستقیم به آنها پرداخته است. ولی اصطلاح کلیدی که در اینجا قرار دارد و در واقع حلقه پیوند بین فضایل عقلانی و اخلاقی در دیدگاه ارسطویی است فرونیسیس نام دارد. همان طور که در بالا ذکر آن رفت، فرونیسیس در واقع عنصری است که در همه مراحل فضیلت اخلاقی از ادراک تا عمل اخلاقی وجود دارد و در واقع بعد ادراکی اخلاقی محسوب می‌گردد و به عامل اخلاقی کمک می‌کند تا ابعاد برجسته یک موقعیت اخلاقی را در فرایند جزئی‌نگری و با هم‌نگری مشاهده نماید و در نهایت نتیجه اخلاقی (پروهایرسیس) را تشخیص داده و عمل اخلاقی را انجام دهد. (کریستینسن، ۲۰۱۳: ۴۴).

سومین مؤلفه که از آن با عنوان استدلال اخلاقی یاد می‌شود به توانایی عامل اخلاقی در درک تفاوت‌های موقعیت‌های اخلاقی مربوط می‌شود. به عبارت دیگر اگر ما این مقدمه را بپذیریم که استدلال مقدم بر عمل اخلاقی است عاملان اخلاقی در موقعیت‌های مختلف برای این که عملی را انجام دهند نیازمند آن هستند تا در ابتدا تصمیمات نظری را در باب عمل خود اتخاذ نمایند. استدلال در واقع مرحله تصمیم‌گیری در حوزه اخلاق محسوب می‌شود. (شرمن، ۱۹۸۷: ۴۲). یعنی عامل اخلاقی با توجه به همه عناصری که در یک موقعیت قرار دارد و از درجات مختلفی از اهمیت و برجستگی برخوردارند واحدهای تبیینی اخلاقی خود را انتخاب کرده و در نهایت به

رفتار می‌باشند. (میلرا، ۲۰۱۴ ص. ۵۵) که در زیر به آنها پرداخته خواهد شد.

دانش به‌عنوان مؤلفه اول شامل آشنایی با زبان، مفاهیم و اصطلاحاتی است که در حوزه اخلاق فضیلت بحث می‌گردد. فضیلت به‌عنوان یک مفهوم دارای ابعاد، ساختار، سیاهه ارزشی و در نهایت مؤلفه‌های مخصوص به خود است. به‌عنوان مثال همین عناصر اساسی که در اینجا تحت عنوان مؤلفه‌های فضیلت بحث می‌گردند به‌صورت انتزاعی جزئی از دانش این حوزه محسوب می‌شوند و عاملان اخلاقی و فراگیران نیازمند هستند تا برای یادگیری اخلاق با این نوع مفاهیم آشنا شوند. ولی خطایی که باید از آن بر حذر بود این است که دانش اخلاقی لزوماً به اخلاقی شدن افراد ختم نمی‌شود. به عبارت دیگر، دانش اخلاقی به تعبیر منطقی شرط لازم و نه شرط کافی برای اخلاقی شدن افراد است. از این رو، باید در عین حال که به دانش اخلاقی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های غیرقابل حذف در چرخه تربیت منش توجه می‌کنیم ولی باید از خلاصه کردن فضیلت به دانش برحذر باشیم.

ادراک به‌عنوان دومین مؤلفه در مورد تربیت منش به فرایند توجه به موقعیتی که نیاز است تا عمل اخلاقی در آن انجام شود مربوط می‌گردد. در واقع سؤال اصلی در این قسمت این است که اشخاص موقعیت‌های اخلاقی را چگونه ادراک می‌کنند تا بر اساس آن عمل درست را تشخیص و انجام دهند. این ادراک ابعاد مختلفی

¹. Miller

پروهایرسیس یا همان نتایج اخلاقی مربوط به آن موقعیت دست پیدا می‌کنند. این توانایی اخلاقی در نهایت به تصمیم‌گیری اخلاقی ختم می‌شود. (میلر، ۲۰۱۴: ۱۵۵).

انگیزش مؤلفه محوری دیگر در فرایند تربیت منش است. یکی از سؤالات مبنایی که در فرایند تربیت منش باید به آن پاسخ دهیم این است که آیا این فرایند (تربیت اخلاقی) قصد دارد تا فقط مهارت‌های حوزه اخلاق را به فراگیران بیاموزد یا هدفش تربیت انسان خوب است؟ آیا هدف در اینجا صرفاً آموزش مهارت استدلال اخلاقی است یا پیشرفت اخلاقی فراگیران نیز مدنظر می‌باشد؟ اگر هدف فقط مهارت‌آموزی در استدلال اخلاقی باشد، پس نهایت توانایی که ما از فراگیران خود انتظار داریم این است که در باب یک مسأله فنی پزشکی - اخلاقی مانند سقط جنین بتوانند تحلیل مناسبی ارائه نمایند و بر اساس آن سنجش می‌شوند. معلمان هم نگران سطح و جنس استدلال‌های دانش‌آموزان خود نیستند و همان‌طور که یک معلم ریاضی از استدلال اشتباه دانش‌آموز خود نگرانی چندانی به خود راه نمی‌دهد، معلم درس اخلاق نیز در برخورد با یک استدلال نگران‌کننده نگرانی چندانی را در خود احساس نخواهد کرد. (کریستینسن، ۲۰۰۷). در این برداشت تربیت اخلاقی به یک موضوع آکادمیک تبدیل می‌شود که بر اساس استانداردهای آکادمیک می‌تواند سنجیده شود.

در رویکرد دیگر هدف پرورش فراگیران اخلاقی است و جایگاه تربیت اخلاقی برای

کودکان به گونه‌ای تعریف می‌گردد که آنها را برای زندگی واقعی آماده سازد و ابعاد مختلف رشد اخلاقی مانند استدلال، اراده، وجدان، عاطفه و رفتار آنها به‌طور جدی مورد توجه قرار می‌گیرد. در این نگاه جامع‌تر مقصود این است که فراگیران بتوانند اخلاقی زندگی کنند و به شهروندان مناسب و معقولی تبدیل شوند که برای خود و جامعه مفید باشند. (راجرز، ۲۰۱۴: ۱۲۳).

این دو رویکرد کلی که در بالا شرح آن رفت در کنار شباهت‌هایی که دارند یک نقطه افتراق جدی دارند. تفاوت اساسی آنها در وجود انگیزش برای رشد و پیشرفت واقعی در حیطه اخلاقی است. با توجه به دیدگاه ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس که در ابتدای فصل دوم از کتاب دوم تصریح شده است؛ «غرض ما در این تألیف بحث نظری، مانند دیگر تألیفات نیست، و در صدد نیستیم که بدانیم طبیعت و ماهیت فضیلت چیست، بلکه می‌خواهیم بدانیم به چه وسیله می‌شود مردی با تقوا شد و به جز این مفید به فایده نیست» رویکرد تربیت اخلاقی بر اساس اخلاق فضیلت‌گرا بر اساس نگاه جامعی که در رویکرد دوم وجود دارد سامان‌دهی می‌شود. یعنی هدف تربیت اخلاقی در اینجا این است که به افراد کمک شود به افرادی اخلاقی تبدیل شوند و در نهایت بر طبق دیدگاه ارسطو به سعادت دست یابند. از آنجا که در این رویکرد بحث پیشرفت و رشد اخلاقی فراگیران مورد توجه قرار دارد

به‌طور کلی به حاشیه رانده شده و تماماً نادیده گرفته شده‌اند. دلیل مبنایی که چرا ابعاد عاطفی اخلاق فضیلت توجه اندکی را به خود جلب کرده است تا حدی دارای ریشه تاریخی است. مردانه بودن اخلاق در طول تاریخ که از زمان سقراط تا کلبرگ امتداد یافته است باعث شده است که ابعاد زنانه و مراقبتی اخلاق که مبنای خود را از عواطف اخلاقی اخذ می‌کند به حاشیه رانده شود. در تقابل با این دیدگاه غالب ایده بعضی از نظریه‌پردازان این است که نه تنها عواطف نقش درجه دومی و مکمل در فرایند شکل‌دهی به فضایل ندارند، بلکه بخش اساسی هستی و روح بشر در یک برداشت

کامل و واقعی محسوب می‌گردد. مضاف بر این، عواطف همچنین به‌عنوان یک منبع انگیزش اخلاقی در مورد فضایل نیز عمل می‌کنند. در واقع دلیل این که عاملان اخلاقی انجام کار فضیلت‌مندانه را انتخاب می‌کنند لزوماً همیشه به این دلیل نیست که آنها درست‌ترین محسوب می‌شوند؛ بلکه تمایل قلبی یا عاطفی نیز دلایل قوی برای انجام اعمال فضیلت‌مندانه محسوب می‌گردند. در واقع ابعاد عاطفی نیروی هدایت‌کننده طبیعی و داخلی به سمت فضایل را تشکیل می‌دهند. (کریستینسن، ۲۰۱۰ ب ص. ۲۶۱).

عمل بعد نهایی و تکمیل‌کننده فضیلت است. افراد یا یادگیرندگان ممکن است بر اساس مؤلفه‌هایی که در بالا شرح داده شد بتوانند درک شناختی در مورد یک موقعیت اخلاقی داشته باشند و شرایط خاصی را که در

ابعاد انگیزشی تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های جدی مطرح خواهد شد.

نکته دیگری که باید در اینجا مورد توجه قرار گیرد این است که ارسطو صریحاً در کتاب اخلاق نیکوماخوس اشاره دارد که اخلاق از جنس مهارت نیست و با تکنیک متفاوت است. چون افراد به سبب داشتن یا نداشتن مهارت به صورت اخلاقی سرزنش نمی‌شوند. تفاوت اساسی که بین مهارت‌ها و ملکات اخلاقی دیده می‌شود این است که مهارت‌ها به صورت انگیزش رها تعریف می‌شوند. به عبارت دیگر، در مهارت‌هایی که در دوره‌های مختلف آموزش به فراگیران آموزش داده می‌شود ابعاد انگیزشی مورد توجه جدی قرار ندارد و فراگیران از این جهت که آیا در آینده انگیزه خواهند داشت تا از این مهارت‌ها استفاده نمایند مورد پیگیری و یا در بعضی مواقع مورد بازخواست قرار نمی‌گیرند. ولی در مورد اخلاق بر اساس اخلاق فضیلت فراگیران باید به گونه‌ای آموزش داده شوند تا در آینده به مسائل حوزه اخلاق پایبند باشند.

عواطف بعد پنجم فضیلت است. بر اساس دیدگاه اخلاق فضیلت همان قدر که ابعاد عقلانی و نظری در تصمیم‌گیری و عمل اخلاقی مؤثرند ابعاد غیرعقلانی و عاطفی نیز مؤثرند. به عبارت دیگر، در فعالیت‌های اخلاقی یک عامل اخلاقی هم قلب و هم عقل سهم جدی بر عهده دارند. (کریستینسن، ۲۰۰۷ ص ۴۱) با وجود اهمیت بالای عواطف در رشد و پرورش فضایل، ابعاد عاطفی عامل اخلاقی

یک مخمصه اخلاقی وجود دارد درک نمایند ولی در تربیت منش این پایان کار نیست، بلکه از فراگیرنده انتظار می‌رود تا این داده‌های شناختی و عاطفی که در تماس با یک موقعیت به دست آورده است را به موقعیت‌های جدید ترجمه و منتقل سازد و در شرایط مشابه رفتار یا واکنش اخلاقی درست از خود نشان دهد. برنامه‌های تربیت منش را باید بر مبنای دست-یابی فراگیران به عمل فضیلت‌مندانه و فکورانه اخلاقی تدوین نمود. بر این اساس عمل و رفتار اخلاقی که به صورت تعیین بیرونی نمود و بروز داشته باشد بخشی از فرایند تربیت منش خواهد بود. (پسلی و ییگیر، ۲۰۱۴: ۳۰۱).

در تربیت منش عمل و رفتار هم به عنوان هدف و هم به عنوان راهبرد دست‌یابی به هدف مدنظر قرار می‌گیرد. از این جهت هدف است که در نهایت منش باید به صورت عمل فضیلت‌مندانه در رفتار فرد بروز و ظهور یابد. (لرنس، ۲۰۱۴: ۲۴۰). در واقع اگر همه آن چند مؤلفه-هایی که توضیح داده شد (سواد اخلاقی، عواطف اخلاقی، استدلال اخلاقی و انگیزش اخلاقی) در کنار هم قرار گیرند و در نهایت به عمل فضیلت‌مندانه ختم نشوند و در رفتار یادگیرنده بروز و ظهور نیابند این فرایند کامل نشده است. عمل و تکرار عمل در دیدگاه تربیت منش از این جهت فرایند و راهبرد محسوب می‌شود که افراد با استفاده از عمل و تکرار عمل به صورت آرام و تدریجی به سمت یادگیرنده‌ای با عمل فضیلت‌مندانه حرکت می‌کنند. مهارت‌آموزی یا عادت‌آموزی که در واقع

از آن با عنوان (habituation) یاد می‌شود اساسش بر تکرار، تمرین و عمل به فضایل اخلاقی است. ارسطو قاطعانه بیان می‌کند که ما با عمل کردن به عدالت عادل می‌شویم نه فکر کردن و استدلال کردن صرف در مورد عدالت. به همین دلیل عمل، رفتار و یا تجربه به عنوان یک گام اساسی یا مؤلفه مهم در تربیت منش هم جز اهداف این نوع از تربیت اخلاقی و هم جز روش‌های اصلی آن محسوب می‌شود. (راسل، ۲۰۱۴: ۳۰).

• روش‌های تربیت منش

مروری بر ادبیات تولید شده در خصوص روش‌های آموزشی و تربیتی در رویکرد تربیت منش نشان می‌دهد که بر تنوعی از روش‌ها در این رویکرد تأکید شده است (کریستینسن، ۲۰۰۲، ۲۰۰۷، ۲۰۱۲، ۲۰۱۴، ۲۰۱۶؛ کارن، ۲۰۱۴، ۲۰۱۶؛ کار و دیگران، ۲۰۱۷، آرتور و دیگران، ۲۰۱۷ و...). بعضی از این روش‌ها مختص به این رویکرد می‌باشد و بعضی از این روش‌ها توسط رویکردهای دیگر نیز به کار برده می‌شود. این روش‌ها عبارتند از: عادت‌آموزی، الگوسازی، داستان‌گویی، یادگیری خدماتی و روش سقراطی.

از دید نظریه فضیلت، مهارت‌آموزی آغازین نقش مهم و خطیری در تحول اخلاقی آتی فراگیران دارد. (کریستینسن، ۲۰۰۷: ۴۱؛ ۲۰۱۶: ۱۱۲؛ کار و دیگران، ۲۰۱۷: ۱۰۲). ارسطو به-طور صریح در کتاب اخلاق نیکوماخوس و هم در کتاب سیاست تأکید می‌کند که عادت‌آموزی بخصوص در دوران کودکی پایه‌گذار رشد و

در خصوص تبدیل شدن عمل به فضیلت و چگونگی این فرایند پیچیدگی‌هایی وجود دارد و به تعبیر شرمین (۱۹۸۷) این فرایند ناشناخته^۱ و به تعبیر کریستینسن (۲۰۱۶) مرموز^۲ باقی مانده است. به تعبیر ارسطو پڑوهان و فیلسوفان دلیل اصلی این وضعیت این است که ارسطو در کتاب خود به صورت واضح به این مفهوم نپرداخته است. به همین دلیل مباحث ارائه شده در این خصوص را حتی نمی‌توان نوارسطویی^۳ نامید. به تعبیر دیگر، نظریه عادت‌آموزی یکی از بخش‌های مناقشه‌برانگیز فلسفه اخلاق ارسطو محسوب می‌گردد. (کریستینسن، ۲۰۱۶، ص. ۵۹) ارسطو مصرانه اعتقاد دارد که شخص فرونیموس^۴ - و در بعد اخلاقی شخص فضیلت‌مند^۵ - از طریق تمرین و تکرار عمل به صورت درست می‌تواند به این درجه نائل گردد. بر اساس تفسیر سنتی، تمرین و تکرار تحت لوای بعد غیرعقلانی نفس تبیین و توجیه می‌شود. ولی تفسیرهای اخیر که از عادت-آموزی ارائه شده است این فرایند را به بخش عقلانی نفس نسبت داده‌اند و اعتقاد دارند که عادت‌آموزی بر اساس ظرفیت‌های عقلانی و فکری عمل می‌کند. (کریستینسن، ۲۰۰۷: ۱۴۴).

مدل‌سازی مستلزم این است که مربیان آن ویژگی‌هایی از رفتار و منش را از خود نشان دهند که انتظار دارند در فراگیران به لحاظ اخلاقی نمود داشته باشند. دانش‌آموزان به دقت

تحول اخلاقی در دوره‌های بعد می‌باشد. (ارسطو، ۱۳۹۱، ۱۱). هر چند دریاب معنای عادت‌آموزی و مکانیسم تأثیرگذاری آن در رشد اخلاقی بین نظریه‌پردازان اختلافات جدی وجود دارد، ولی این روش با ترکیب عمل، تکرار و تمرین فضایل اخلاقی از روش‌های اصلی مورد تأکید در این دیدگاه می‌باشد.

ارتباط عادت و عمل با نظریه فضیلت به اشتباه برخی از افراد را بدین سمت و سو سوق داده است که نظریه اخلاقی ارسطو را رفتارگرایی صرف بدانند. (لرنس، ۲۰۱۱: ۲۴۳) به تعبیر دیگر، اختلاف بین عملی که صرفاً انجام می‌شود و عملی که فضیلت‌مندانه انجام می‌شود باعث سردرگمی شده است. (ناروایر، ۲۰۱۳: ۳۰). با این همه باید توجه داشت که رفتار تکراری مکانیکی ضرورتاً منجر به ایجاد فضیلت نمی‌شود و فرایند تأملی، که شامل همه پیش‌شرط‌های فضیلت است و تحت تأثیر فضیلت عقلانی فرونسیس است و بخش میانی نفس را در ارتباط با پاسخ درست اخلاقی شکل می‌دهد، بسیار با رفتارگرایی اسکینری یا هر گونه شرطی‌سازی دیگر متفاوت است. (کریستینسن، ۲۰۱۴: ۱۶۲). با این وصف، آنچه که در ابتدا صرفاً یک عمل عادت‌آموزی است می‌تواند تبدیل به یک فضیلت شود. (راجرز، ۲۰۱۲، ص. ۱۲۳) زیرا ارسطو باور دارد که ما با انجام اعمال شجاعانه شجاع می‌شویم و با انجام اعمال اعتدالی معتدل (ارسطو، ۱۳۹۴: ۱۲). ولی در خصوص چگونگی این فرایند و جزئیات آن اختلاف نظر وجود دارد. (کریستینسن، ۲۰۱۶).

1. Unknown

2. Mysterious

3. Neoaristolian

4. Phronimos

5. Virtuous

هنگام بحث و بررسی در خصوص انتخاب‌ها و رفتارهای شخصیت‌ها سؤال بپرسند و به هم‌کلاسی‌های خود گوش دهند و تعیین کنند که آیا اعمال یا انتخاب‌های آنها درست یا غلط بوده- است. ترغیب دانش‌آموزان به برقراری ارتباط شخصی با شخصیت‌ها اجازه تأمل درباره انتخاب‌ها و اعمال خود دانش‌آموزان را می‌دهد که ممکن است که این انتخاب‌ها یا اعمال را در وضعیت مشابهی داشته باشند. (آرتور و دیگران، ۲۰۱۷)

یکی از روش‌هایی که در برخی از قسمت‌های دنیا از جمله ایالات متحده برای رشد تربیت منش در دانش‌آموزان استفاده می‌شود یادگیری فضایل اخلاقی از طریق انجام خدمات اخلاقی است. (پسلی و بیگیر، ۲۰۱۲: ۳۰۱) این روش که در برنامه‌های درسی مدارس و برنامه‌های فوق برنامه آنها بکار می‌رود فرصت‌هایی را برای اعمال دانش اخلاقی و مهارت‌های کسب‌شده در وضعیت‌های زندگی واقعی فراهم می‌آورد. یادگیری خدماتی محدود به مشارکت دانش‌آموزان در خدمات اخلاقی نمی‌شود، بلکه فرصت‌هایی برای تفکر، گفتگو و نگارش درباره این فعالیت‌ها در اختیار آنها قرار می‌دهد. (کریستینسن، ۲۰۱۶: ۴۰)

اجرای پروژه‌های یادگیری خدماتی در مدارس فرصت‌هایی را برای انجام فعالیت‌های اخلاقی و معنوی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. هدف نهایی یادگیری خدماتی برانگیختن دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به انسان‌های متعهد است. رشد فضایی چون ادای احترام، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، هماهنگی،

بزرگسالان را در زندگی خود مشاهده می‌کنند. آنها بیشتر آنچه را که دیده‌اند به یاد می‌آورند تا آنچه را که شنیده‌اند. (کریستینسن، ۲۰۱۷: ۲۳۱). مریان منش معتقدند که رشد اولیه منش مستلزم تربیت از طریق تقلید است. رایان و بوهلین (۱۹۹۹) از اصطلاح سرمشق برای تأکید بر اهمیت آموزش رفتار استفاده می‌کنند. آنها توضیح می‌دهند که دانش‌آموزان بیشتر از شخصیت معلم یاد می‌گیرند تا از سخنان او. از این‌رو، آنچه که معلمان انجام می‌دهند تأثیرگذارتر است تا آنچه که می‌گویند. بر این اساس مدل‌سازی منش خوب یک راهبرد مهم برای آموزش منش در هر وضعیتی است و معلمان و مجریان برنامه‌های تربیت اخلاقی باید به این اصل حیاتی واقف باشند. (کریستینسن، ۲۰۱۷: ۲۴۱).

آموزش منش از طریق داستان‌هایی درباره قهرمانان راهبردی است که در اکثر برنامه‌های تربیت منش دیده می‌شود. پیشینه پژوهش‌ها در این زمینه نشان می‌دهد که دانش‌آموزان باید از یک رژیم متوازن از داستان‌هایی درباره قهرمانان و چهره‌های تاریخی‌ای که سفر اخلاقی را با موفقیت یا شکست طی کرده‌اند برخوردار باشند. (استراگان، ۲۰۱۴: ۱۰۷). شخصیت‌های ادبی نیز می‌توانند درس‌هایی اخلاقی برای دانش‌آموزان ارائه کنند که به آنها کمک کنند تا رفتار پذیرفته شده را شناسایی کنند و تصمیماتی بگیرند و قضاوت‌هایی ارائه کنند که نتایج مثبتی به بار دهند. در واقع داستان‌ها، نمایشنامه‌ها و سایر ژانرهای ادبی فرصت‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند تا در

نتیجه‌گیری

در این مختصر تلاش شد تا به منظور تقویت و افزایش غنای ادبیات تولید شده در حوزه تربیت اخلاقی از یک سو و پر کردن خلأهای پژوهشی در این عرصه، یکی از اندیشمندان معاصر عرصه تربیت اخلاقی بر اساس مهم‌ترین دیدگاه‌های او معرفی شود. پروفیسور کریستینسن بر اساس مبنای فلسفی مألوف خود- فضیلت‌گرایی در فلسفه اخلاقی- به تربیت اخلاقی پرداخته است و آثار او از سطح مبانی تربیت اخلاقی تا سطح دلالت‌های عملی برای تربیت اخلاقی در سطح آموزش‌های غیررسمی و رسمی را در بر گرفته است. شاید بتوان مهم‌ترین نوآوری کریستینسن را در تلاش ایشان در ارائه خوانشی روان‌شناختی از تحول فضیلت در انسان خلاصه کرد. او به‌درستی تشخیص داده بود که مبناهای فلسفی در تعلیم و تربیت اخلاقی معاصر اگر بخواهند مورد استفاده قرار گیرند ناگزیر باید به خوانش روان-شناختی در خوری از دیدگاه خود دست یابند و به منظور تحقق این هدف آثار مختلفی را نیز به طبع رسانده است. مسیری که به اذعان پروفیسور کریستینسن دیدگاه کلبرگی به خوبی از آن بهره برده است و توانست فرایند تربیت اخلاقی را برای مدت طولانی متأثر سازد. مضاف بر این، این اندیشمند دغدغه‌های عملی تربیت اخلاقی را نیز داشته است و در برخی آثار خود مانند تربیت منش ارسطویی یا تدریس منش و فضیلت با همکاری چند نویسنده دیگر، نیز تلاش کرده است تا راهبردهای عملیاتی در فرایند تربیت اخلاقی را صورت‌بندی نماید.

شهروندی و ثبات از اهداف مهم یادگیری خدماتی است. (برماسکی و جیگر، ۲۰۰۸: ۷-۸). یادگیری خدماتی مستلزم مشارکت شرکت-کنندگان در خواندن، تفکر و تحلیل است و فرصتی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا یک پیوند شخصی با آنچه که یاد می‌گیرند برقرار کنند و بستری را برای اعمال مفاهیم معرفی شده در کلاس، در اجتماع واقعی ایجاد می‌کند. برنامه‌هایی مانند مراقبت داوطلبانه از افراد مسن و کودکان، کمک به کودکان در معرض خطر، و مشارکت در پروژه‌های خیرخواهانه عمومی نمونه‌هایی از یادگیری خدماتی هستند. (کریستینسن، ۲۰۱۶: ۴۴).

روش سقراطی یکی از قدیمی‌ترین روش-های آموزشی برای تقویت توانایی خردورزی و استدلال عقلانی است که می‌توان از آن در تربیت منش نیز استفاده کرد. (آرتور، ۲۰۰۳: ۴۵). امروزه، معلمان می‌توانند روش سقراطی را جذاب‌تر از سؤالات شفاهی و به روش سنتی سقراطی به اجرا درآورند، زیرا در سال‌های اخیر معلمان با استفاده از تجهیزات صوتی و تصویری، کتاب‌ها و سایر رسانه‌ها می‌توانند بهتر ذهن دانش‌آموزان را برای سؤال و جواب-های سقراطی آماده کنند. (اشنایدر، ۲۰۱۳: ۶۳۰). ارائه داستان‌های اخلاقی و آموزنده از تاریخ و زندگی‌نامه‌های قهرمانان و داستان‌هایی با مضمون‌های اخلاقی در قالب‌های کتاب‌های مصور، انیمیشن، مستند و نمایشنامه می‌تواند نقطه شروعی برای بحث در کلاس و تکلیف-های کلاسی باشند. (آرتور و دیگران، ۲۰۱۷: ۶۱).

منابع

3. Annas, J. (2011b) Practical expertise. In J. Bengson and M. A. Moffett (Eds) *Knowing How* (pp. 101–111). Oxford: Oxford University Press.
 4. Anscombe, G. E. M. (1958) Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(1), 1–19.
 5. Aristotle (1985) *Nicomachean Ethics*, trans. T. Irwin. Indianapolis: Hackett Publishing.
 6. Arthur, J. (2003) *Education with Character: The moral economy of schooling*. London: RoutledgeFalmer.
 7. Arthur, J. (2010) *Of Good Character: Exploration of virtues and values in 3–25 yearolds*. Exeter: Imprint Academic.
 8. Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K. and Davison, I. (2014) *The Knightly Virtues: Cultivating good character through literature*. Research report. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues.
 9. Arthur, G. Kristjánsson, K. Harrison, T. Sanderse, W. Wright, D (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London and New York. Routledge.
 10. Bernacki, M. Jaeger, E. (2008). *Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation*. *Michigan Journal of Community Service Learning*: 5-15.
 11. Carr, D. (2012) *Educating the Virtues: Essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
 12. Carr, D. Arthur, G. Kristjánsson, K. (2017). *Varieties of Virtue Ethics*. Macmillan Publishers, London.
 13. Crisp, R. (2012). *Nicomachean ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
 14. Hughes, G. J. (2012). *Routledge philosophy guidebook to Aristotle on ethics*. London: Routledge.
 15. Irwin, T. H. (1990) *Aristotle's First Principles*. Oxford: Clarendon Press.
 16. Johansson, E, J. (2014). 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.
 17. Kristjánsson K. (2010). Positive Psychology, Happiness, and Virtue: The Troublesome Conceptual Issues. *Review of General Psychology* 14(4):296-310
۱. ارسطو. (۱۳۹۱). اخلاق نیکوماخس. جلد اول و دوم. ترجمه سید ابوالقاسم پورحسینی. تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
 ۲. مک ایتنایر، السدیر (۱۳۹۰). در پی فضیلت (تحقیقی در نظریه اخلاقی). ترجمه حمید شهریاری و محمدعلی شمالی. تهران، انتشارات سمت.

18. Kristjánsson K. (2016). Aristotelian Character Education: A Response to Commentators. *Journal of Moral Education*. 45, (4), 527-534.
19. Kristjánsson K. (2014). There is something about Aristotle: the pros and cons of Aristotelianism in contemporary moral education. *Journal of Philosophy of Education*. 48, (1), p. 48-67.
20. Kristjánsson K. (2013). *Virtues and Vices in Positive Psychology: A Philosophical Critique*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate.
22. Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate.
23. Kristjánsson, K. (2010a) *The Self and its Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Kristjánsson, K. (2010b) Emotion education without ontological commitment? *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 259–274.
25. Kristjánsson, K. (2014). Phronesis and moral education: Treading beyond the truisms. *Theory and Research in Education*, 12(2) 151– 171.
26. Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London and New York: Routledge.
27. Lapsley, D. K. and Yeager, D. S. (2012) Moral-character education. In W. M. Reynolds, G. E. Miller and I. W. Weiner (eds), *Handbook of Psychology*, vol. 7. *Educational psychology*, 2nd edn. (pp. 289–348). New York: John Wiley & Sons, Inc.
28. Lawrence, G. (2011) Acquiring character: Becoming grown-up. In M. Pakaluk and G. Pearson (eds), *Moral Psychology and Human Action in Aristotle* (pp. 233–283). Oxford: Oxford University Press.
29. Miller, C. B. (2014) *Character and Moral Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
30. Pakaluk, M. (2011). *Aristotle's Nicomachean ethics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
31. Rodgers, S. (2012) Unknown unknowns: Is virtue something we can empirically observe? *Ed Review: Issues in Education*. Retrieved December 31, 2012, from www.sfuedreview.org/?p=123
32. Russell, D. C. (2014a) Aristotle on cultivating virtue. In N. E. Snow (ed.), *Cultivating Virtue: Multiple perspectives* (pp. 17–48). Oxford: Oxford University Press.
33. Sandeep. K (2015). Moral values education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) Volume 20, Issue 3, Ver. III (Mar. 2015), PP 21-26 e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279-0845*. www.iosrjournals.org.
34. Sanderse, W. (2012) *Character Education: A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
35. Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
36. Sherman, N. (1987) Aristotle on friendship and the shared life. *Philosophy and Phenomenological Research*, 47(4), 589–613.
37. Sternberg, R. J., Jarvin, L. and Grigorenko, E. L. (eds) (2009) *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
38. Straughan, R. (2014). *Can We Teach Children to be good?* Philadelphia: Open University Press.
39. Straughan, R. (2014). *Can We Teach Children to be good?* Philadelphia: Open University Press.
40. Tachibana, K. (2012) How Aristotle's theory of education has been studied in our century. *Studia Classica*, 3(1), 21–67.

