

تبیین نسبی‌گرایی اخلاقی لیزا و راهنمای آن در مقایسه با اطلاق‌گرایی در حکمت متعالیه

فاطمه حاجیلوئی^۱، حسن عبدی^۲، علیرضا آل‌بویه^۳

چکیده

«فلسفه برای کودکان» از برنامه‌های آموزشی جدید در جهت بهبود روند فلسفه‌ورزی و تفکر در کودکان است. این برنامه با وجود ظرفیت‌های خوب برای ایجاد فضای تفکر و خلاقیت، دارای مبنای ای‌ناهمخوان با مبنای فلسفی بومی ایران می‌باشد. به این منظور، ضروری است مبنای فلسفی برنامه مورد بررسی و مذاقه قرار گیرد. این مقاله به دلیل اهمیت ویژه اخلاق و تربیت اخلاقی، که یکی از اهداف این برنامه است و با ابزار داستان به کودک منتقل می‌شود، به بررسی مبنای نسبی‌گرایی اخلاقی داستان لیزا و راهنمای آن (محتوای تربیت اخلاقی برنامه لیپمن) و مقایسه آن با منظر حکمت متعالیه می‌پردازد. بررسی محتوا با روش توصیفی - تحلیلی نشان می‌دهد علی‌رغم اینکه «لیپمن» نسبی‌گرایی را رد می‌کند، نفی خیر مطلق، شخصی و زمینه‌مند بودن تفکر و ارزش‌ها شواهدی بر نسبی‌گرایی اخلاقی این محتواست و این محتوا به علت ماندن در تنگنای نظریه قراردادگرایی و نداشتن ملاک و اصول ثابت دچار نسبی‌گرایی و توابع آن است. در مقابل، حکمت متعالیه با مطلق دانستن گزاره‌های اخلاقی، نگاه وجودی و فضیلت‌مدارانه به اخلاق مصون از گزند نسبی‌گرایی است. از این رو دارای مبنای ارزش شناختی مناسب‌تری در شکل‌دهی یک برنامه منسجم تربیت اخلاقی است.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، مبنای ارزش شناختی، نسبی‌گرایی اخلاقی، حکمت متعالیه.

f.hajiloeei@kiau.ac.ir

۱. دکتری مدرسی معارف گرایش مبانی نظری دانشگاه باقرالعلوم ۷

abdi@bou.ac.ir

۲. استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه باقرالعلوم ۷

a.alebouyeh@isca.ac.ir

۳. استادیار و عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

نحوه استناد: حاجیلوئی، فاطمه؛ عبدی، حسن؛ آل‌بویه، علیرضا (۱۴۰۰).

«تبیین نسبی‌گرایی اخلاقی لیزا و راهنمای آن در مقایسه با اطلاق‌گرایی در حکمت متعالیه»، حکمت اسلامی، ۸ (۲)، ص ۹۹-۱۲۳.

مقدمه

فلسفه برای کودکان از برنامه‌های آموزشی جدید است که با استفاده از تربیت قوای تفکر و رشد مهارت استدلال منطقی، سعی در برطرف کردن مشکلات نظام تعلیم و تربیت دارد. از ظرفیت‌های مثبت این برنامه، استفاده از شیوه فلسفه‌ورزی و گفت‌وگوی عقلانی در فهم عمیق و درست و جایگزینی آن با نظام حفظی و تلقینی صرف است. طراح این برنامه، استاد فلسفه‌ای به نام «متیو لیپمن»^۱ است. این برنامه با نام فلسفه برای کودکان^۲ و علامت اختصاری "فبک"^۳ شناخته می‌شود و در بسیاری از کشورها به‌عنوان یک تحول مثبت در نظام تعلیم و تربیت مورد استقبال واقع شده است (ناجی، ۱۳۸۹/الف، ج ۱).

البته برنامه «فلسفه برای کودکان» لیپمن طرح فلسفی‌ای است که در کشورهای مختلف از جمله ایران با وجود اذعان به ظرفیت آثار خوب این برنامه در آموزش^۴ با نقدهایی هم در عدم هماهنگی فرهنگی و در مبانی فلسفی محتوا و روش مواجهه بوده است. برخی «زمینه‌مندی، غیر تلقینی و غیر غایت‌مدارانه بودن» گفت‌وگوهای مشترک کلاسی در کلاس‌های فلسفه برای کودکان به سبک لیپمن را باعث نسبی‌گرایی حاصل از کثرت‌گرایی پست‌مدرنیسم می‌دانند که کودکان را در نهایت به این سمت می‌برد (امی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۳). البته برخی نیز نقدها را برنمی‌تابند و همچون خود لیپمن داستان‌ها را جهانی می‌پندارند که باید برای همه کشورها ترجمه شود (ناجی، ۱۳۸۹/ب). در توضیح اختلاف برخی مبانی به

-
1. Matthew Lipman.
 2. philosophy for children.
 3. p4c.

۴. رک: علیرضا اقا یوسفی پایان نامه تأثیر برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان بر تحول شناختی هوش منطقی ریاضی و بهره هوشی دختر ابتدایی تهران سال ۸۷-۸۸ و سهیلا طالعی، پایان نامه تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت‌های بنیادی، ۱۳۹۱.

بیان توجیحاتی^۱ و در بومی‌سازی به تغییرات بسیار مختصر در حد تغییر اسامی و سطحی در داستان اکتفا می‌کنند.^۲ برخی نیز شیوه تربیت فلسفی "فبک" را جهانی دانسته و به نوشتن داستان‌های ایرانی و اجرا به روش فبکی در ایران قناعت می‌کنند.^۳ این امر در حالی است که تفاوت قابل توجه میان مبانی فکری و فلسفی، اسلامی و غربی موجب شکل‌گیری، رشد و توسعه انواع مختلفی از شیوه‌های تربیتی می‌شوند. در برنامه فلسفه برای کودکان باید به این امر مهم توجه شده و تغییرات متناسب در آن اعمال شود. برای نیل به این امر باید مبانی فلسفی برنامه، اعم از مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی - که لایه زیرین برنامه را تشکیل می‌دهد و برنامه بر آن استوار است - استخراج شود و تحلیل و سنخیت آن با مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی بررسی شود. در این نوشتار، به دلیل اهمیت مبانی ارزش‌شناختی موجود در داستان و راهنمای داستان - که به مبانی اخلاقی کودک بدل شده و مبنای گرایش، رفتار و اعمال او خواهد شد - یکی از داستان‌های برنامه، با عنوان «لیزا و راهنمای آن» که درباره ارزش‌های اخلاقی است و محتوای برنامه برای کندوکاو اخلاقی برای سن ۱۳-۱۴ سالگی است مورد بررسی قرار می‌گیرد. حکمت متعالیه، مکتب فلسفی مستقلی است که با ادغام قرآن، برهان و عرفان نسبت به مکتب اشراقی، مشایی و عرفان دارای جامعیت و قدرت پاسخ‌گویی بیشتری است. از این‌رو مبنای بررسی در این نوشتار قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین مبانی ارزش‌شناختی هر مکتب تربیتی، نسبی‌گرایی یا اطلاق‌گرایی در اخلاق است. این مقاله به بررسی و تحلیل نسبی‌گرایی اخلاقی و شواهد آن در داستان لیزا و راهنما و مقایسه آن با اطلاق‌گرایی از منظر حکمت متعالیه می‌پردازد.

تعریف انواع نسبی‌گرایی اخلاقی

نسبی‌گرایی اخلاقی^۴ به‌طور کلی در مقابل مطلق‌گرایی^۵ قرار دارد. از این‌رو اصول و

۱. رک: کریمی، روح‌الله (۱۳۸۹). «آیا فلسفه برای کودکان به نسبی‌گرایی می‌انجامد؟»

۲. رک: ناجی سعید (۱۳۹۴). کودک فیلسوف لیلا

۳. رک: حمیدی، علی (۱۳۹۲). رساله بررسی چگونگی استفاده از داستان‌های شاهنامه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان.

4. moral relativism.
5. moral absolutism.

ارزش‌های اخلاقی را برخلاف اطلاق‌گرایی وابسته به امور دیگر می‌داند (حسینی شاهرودی، ۱۳۸۴؛ زمانی، ۱۳۸۶). سه گونه نسبی‌گرایی اخلاقی مطرح شده که عبارتند از:

۱. نسبی‌گرایی توصیفی^۱ که با گزارش و توصیف اخلاقیات مختلف جوامع گوناگون نتیجه گرفته می‌شود که اخلاق و احکام ارزشی افراد و جوامع مختلف، متفاوت و حتی متعارض است (فرانکنا، ۱۳۸۰، ص ۲۵۳).

۲. نسبی‌گرایی فرا اخلاقی^۲ قائل است همه نظام‌های متفاوت اخلاقی می‌توانند صادق و موجه باشند و هیچ رویه عقلانی برخوردار از اعتبار عینی برای توجیه یکی در مقابل دیگری وجود ندارد. در نتیجه ممکن است دو حکم بنیادین متعارض به یک اندازه معتبر باشند و درواقع منکر معیارهای عینی اخلاقی است.

۳. نسبی‌گرایی هنجاری^۳ در دو گونه شخصی و فرهنگی می‌گوید آنچه برای شخص و جامعه‌ای خوب و یا درست باشد - حتی در شرایط مشابه - برای شخص یا جامعه دیگر درست یا خوب نیست. نباید بر اصول اخلاقی خاصی پافشاری کرد و نباید ارزش‌های اخلاقی دیگران را براساس معیارهای خود قضاوت کرد. (همان‌جا)

روح کلی نسبی‌گرایی اخلاقی در یک مکتب، نبود ارزش‌های مطلق در آن است که برای بررسی نسبی‌گرایی در محتوا باید مورد بررسی واقع شود. در مقابل نسبی‌گرایی، اگر کسی واقع‌گرایی اخلاقی را بپذیرد و به تبع آن به وجود اوصاف خوب، بد، درست و نادرست اعتقاد داشته باشد و آنها را از آگاهی‌ها و امیال خود مستقل بداند، لاجرم اطلاق‌گرا خواهد بود (رکن‌الدینی، ۱۳۹۰، ص ۵-۲۰). بنابراین اطلاق‌گرایی به این معناست که همه ارزش‌های اخلاقی مطلق‌اند و تابع سلیقه و قرارداد افراد نیستند.

نسبی‌گرایی اخلاقی در لیزا

علی‌رغم رد نسبی‌گرایی اخلاقی در عباراتی از لیپمن (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، ص ۱۹۱)، به شاخص‌های فلسفی بارزی در این متن می‌توان اشاره کرد که می‌توانند شواهدی بر نسبی‌گرایی اخلاقی در متن باشند.

1. description relativism.
2. meta-ethical relativism.
3. normative relativism.

۱. نفی ارزش مطلق

یکی از شاخص‌های مهم نسبی‌گرایی، نفی ارزش‌های مطلق است. در واقع - همان‌طور که بیان شد - نسبی‌گرایی هیچ ارزش مطلقی را در طول زمان نمی‌پذیرد. در این نظر، ارزش‌ها وابسته به اموری هستند که در طول زمان و حتی با مکان تغییر می‌کنند. از این رو همواره در حال تحول‌اند. این مفهوم به کرات با عبارات مختلف در لیزا و راهنما تکرار می‌شود. لیپمن تأکید می‌کند که «هیچ حکمت نهایی وجود ندارد که به ما آنچه را درست است یک‌بار و برای همیشه بگوید» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۱۴) و هدف کندوکاو اخلاقی را «تعلیم ارزش‌های خاص به کودکان نمی‌داند» (همان، ص ۱۵).

لیپمن در راهنمای داستان بیان می‌دارد که معیارها هم به‌نوبه خود باید با معیارهای دیگری ارزیابی شوند. ولی در نهایت ضرورتاً هیچ معیار یا ملاک نهایی وجود ندارد و چیزی که لیپمن می‌خواهد دانش‌آموزان را برآن اساس تربیت کند، صرفاً فهم فرآیند حکم چیزهایی است که در لیزا اتفاق می‌افتد، نه اینکه کودکان براساس ارزش‌های ثابتی تربیت شوند؛ زیرا وی قائل است فهم این فرآیند، زندگی را آسان‌تر خواهد کرد (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۳۱). در واقع آنچه برای لیپمن مهم است، فرآیند حل مسأله است نه نتیجه حل مسأله. یکی از فضاهایی که روش محوری برنامه لیپمن به‌شدت خود را نشان می‌دهد، کندوکاو اخلاقی است که در مواجهه با امور اخلاقی خود را به روش پژوهش اخلاقی محدود می‌کند و از ارائه محتوای فکری و ارزشی خودداری می‌نماید (باقری، ۱۳۹۴، ص ۳۷). نتایج حاصل در فرآیند کندوکاو اخلاقی، اموری کاملاً شخصی‌اند و آنچه در برنامه اهمیت دارد، آموزش فرآیند کندوکاو، روش گفت‌وگو و حل مسأله در زمینه تجربیات خود با کمک گفت‌وگو و کندوکاو است. در چنین برنامه‌ای، نبود ارزش‌های ثابت، ملاک و معیار معین، قطعی و واقعی، تأکید بر فرآیند به جای ارزش‌ها، محتوای اخلاقی را قطعاً متأثر از سلیقه افراد در کندوکاو می‌کند که از ثمرات آن نسبت ارزش‌ها خواهد بود.

نکته در خور تأمل این است که لیپمن گرچه در ظاهر نسبی‌گرایی را رد می‌کند، ولی اطلاق‌گرایی را نیز تأیید نمی‌کند. آنچه او از نسبی‌گرایی بر نمی‌تابد، ارزش‌های اخلاقی صرفاً ذهنی است. به این معنا که در یک موقعیت معین، هر پاسخی به‌اندازه پاسخ دیگر درست باشد (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، ص ۱۹۱). درحالی‌که موقعیت‌مندی

ارزش‌های شخصی افراد، آنها را از ذهنی و نسبی بودن خارج نخواهد کرد؛ همان‌طور که به هیچ‌وجه رنگ اطلاق هم به آنها نخواهد زد.

۲. شخصی بودن تفکر و ارزش‌ها

لیپمن هدف این برنامه را بار آوردن کودکانی با تفکر مستقل و امکان تفکر فردی برای کودک در جمع تعریف می‌کند (همان، ص ۶۲). لیپمن تأکید دارد که باید به دانش‌آموزان گستردگی و پیچیدگی ایده‌های فلسفی را منتقل کرد تا خود با کندوکاو اخلاقی، «ارزش‌های خود» را دریابند (همان، ص ۱۷). در واقع دانش‌آموزان می‌آموزند که آنچه آنها را هدایت می‌کند، مجموعه‌ای از ارزش‌های ثابت نیست، بلکه تعهدی است که به روش کندوکاو اخلاقی دارند (لیپمن، شارپ و اسکاتیان، ۱۳۹۵، ص ۲۲۳). لیپمن تفکر برای خود را مستلزم تأمل در تجربه و وضعیت شخصی در جهان دانسته و چنین تفکری را مستلزم ارزیابی ارزش‌های فردی و در واقع ارزیابی هویت اخلاقی می‌داند (همان، ص ۳۵). او بر ضرورت وارد کردن مؤلفه «تفکر برای خود» به تعلیم و تربیت تأکید می‌کند (همان، ص ۳۶) که هدف آن تربیت افرادی با ارزش‌های شخصی با توافقی‌های موقت از طریق رسیدن به پاسخ‌ها و باورهای به‌درد بخور در حلقه کندوکاو در جهت کمک به بهبود زیست تجربی افراد است (همان، ص ۱۱۶). چنین نظام تربیتی با ارزش‌های موقت توافقی با معیار کاربردگرایی تجربی که متناسب با افراد تغییر می‌کند، بی‌شک ره‌آوردی جز نسبی‌گرایی نخواهد داشت. از شواهد شخصی بودن ارزش‌ها در داستان و راهنمای آن، می‌توان به سلیقه‌ای بودن قضاوت‌های اخلاقی، معنای شخصی از درست، اهداف تعیین‌کننده وسایل و کندوکاو بی‌پایان اخلاقی اشاره کرد که در ادامه بیان می‌شود.

الف) سلیقه‌ای بودن قضاوت‌های اخلاقی

لیپمن در ایده «ذائقه» در راهنما، انتخاب‌ها و قضاوت‌های انسان را از سر ذائقه او می‌داند و آن را از موضوعاتی می‌داند که شخصی^۱ و نسبی^۲ است و این امر را به همه حیطه‌های ارزش انسان سرایت می‌دهد. با ارزش‌های ذائقه‌مند، شخصی و نسبی نمی‌توان از ارزش مطلقی در طول زمان سخن گفت. باین‌وجود لیپمن خاطر نشان می‌کند که مردم در امور زیبایی، قشنگ، زشت و خوب قضاوت می‌کنند و استدلال هم می‌آورند و حتی ممکن است

1. Subjective.
2. Relative.

این استدلال‌ها قوی و متقاعدکننده نیز باشد و این امر را دال بر این امر می‌داند که ذائقه گرچه نسبی است ولی ریشه در واقعیت دارد. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۱۹۱). درست است که لیپمن نمی‌خواهد صرف امیال را ارزش تلقی کند و قائل است این امور پس از تأمل در کندوکاو ارزش تلقی می‌شوند (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ص ۱۹۱)، ولی موضوع اینجاست که ارزش‌های قراردادی حاصل از تأمل و کندوکاو چیزی از واقعیت به معنای صحیح را به ارزش‌ها اضافه نخواهند کرد و این ارزش‌های قراردادی بعد از کندوکاو نیز چیزی بیشتر از توافقات ذهنیت‌ها با پیش‌زمینه تجربی خود نیستند. به نظر می‌رسد در تفکر لیپمن، آنچه به گمانش او را از ورطه نسبی‌گرایی نجات می‌دهد، ریشه در واقعیت داشتن است که در چندین جا بدان تأکید می‌ورزد. ولی غافل از اینکه واقعی بودن هنگامی می‌تواند نسبی‌گرایی را زمین‌گیر کند که خود در تجربیات متغیر افراد زمین‌گیر نشده باشد. واقعیات متغیر در تجربیات شخصی افراد، توانایی حل مسأله نسبی‌گرایی اخلاقی را ندارد و فقط برای زمینه‌مند شدن ارزش‌ها کفایت دارد که همواره با تحول و تغییر در شرایط تجربی مختلف افراد، ارزش‌ها را نیز تغییر خواهد داد.

ب) معنای شخصی از درست

اصطلاحی که لیزا و دوستانش در نحوه سبک زندگی خود استفاده می‌کنند، اصطلاح «درست» است. آنها از این اصطلاح به‌نحو گسترده‌ای استفاده می‌کنند و لیپمن در راهنما «درست» را به معنای سازگاری با سبک زندگی به‌کار می‌برد. در واقع چیزی «درست» تعریف می‌شود که «به‌نحو هماهنگی با کلیت وجود شخص و آرمان مدنظر او در زندگی تناسب داشته باشد» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۲۲).

لیپمن نظرات مختلف لیزا و مارتی را در داستان (لیپمن، ۱۳۸۹/ب، ص ۱۰۶) درست می‌داند؛ با این توضیح که «درست» موضوعی کاملاً شخصی است و ربطی به عدالت ندارد (لیپمن و شارپ، ص ۴۰۴)؛ گرچه عمل درست گاه به علت ناسازگاری با حقوق دیگران غیر منصفانه می‌شود (همان، ص ۴۸۴). لیپمن در واقع انسان‌ها را با آرمان‌هایشان می‌سنجد و آرمان افراد متناسب با سبک زندگی و ارزش‌های شخصی آنها است. هرچه آنها را در رسیدن به این زندگی آرمانی یاری کند، «درست» و «کامل» می‌نامد و اضافه کردن قید انصاف، عدالت و عدم اخلال در آزادی دیگران، برای کسی که معیارها براساس سلیقه افراد رقم می‌خورد، ثمر خاصی نخواهد داشت.

لیپمن در ایده «کمال هر کس به‌مثابه تصور او از کلیت زندگی» می‌گوید که هر کسی به‌خصوص در دوره نوجوانی تصویری از زندگی آرمانی در ذهن دارد و هر عملی را با آن تصور آرمانی می‌سنجد. در این دوره (به بیان لیپمن) انسان شروع به شکل دادن تصویری از آن چیزی که می‌خواهد بشود می‌کند و با این هویت آرمانی به ایفای نقش در قالب ارزش‌هایی شخصی و انجام اعمالی که خود مجاز می‌داند خواهد کرد (همان، ص ۴۸۷). از این رو لیپمن تصریح می‌کند که زندگی اخلاقی سفری با هویت ثابت به سوی اهداف ثابت مشخص تغییرناپذیر نیست. بلکه در طول زندگی، اهدافی که در هر زمان مطلوبند به‌نحو موقت نظر می‌شوند (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ص ۲۳۷) و آرمان و ارزش‌های فرد در تمام دوران زندگی خود متناسب با تجربیات زندگی‌اش تغییر خواهد کرد. بی‌گمان زندگی بر مبنای ارزش‌های شخصی و سلیقه‌ای افراد چیزی است که نسبییت را به‌دنبال خود خواهد آورد.

ج) اهداف تعیین‌کننده وسایل

در داستان اول لیزا، پدر هری در گفت‌وگوی با هری در مورد درست بودن یا نبودن خوردن حیوانات، از هری که قائل است برای خوردن یا نخوردن حیوانات باید شرایط را بررسی کرد، می‌پرسد: «می‌خواهی بگویی کاری که باید بکنیم، تا حد زیادی به این بستگی دارد که می‌خواهیم در چه جور دنیایی زندگی کنیم» (لیپمن، ۱۳۸۹/ب، ص ۲۶)؟ در واقع لیپمن هدف و غایت افراد را تعیین‌کننده وسایلی می‌داند که باید به‌کار گیرد و همین امر در راهنما توضیح داده می‌شود (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۹۱). از سوی دیگر، همواره در نظر او ملاک‌های اخلاقی باید دوباره ارزش‌گذاری و به‌گونه‌ای بازسازی شوند تا به آن موقعیت‌ها مرتبط شوند. از این رو هیچ قاعده اخلاقی همواره مفید نیست (لیپمن، ۱۳۹۵، ص ۱۹۲). در نظر لیپمن، همان‌طور که اهداف افراد ابزار مورد نیاز برای رسیدن به اهداف و حتی خود افراد را در فرآیند شدن کنترل می‌کند، از سوی دیگر، ابزار در دست‌رس افراد نیز تعیین‌کننده اهداف آنها و مؤثر در فرآیند شدن آنها هستند. اهداف مطلوب و آرمان‌های افراد در طول زمان، منوط به وسیله‌ای که برای دستیابی به اهداف مورد نظر در دست‌رس افراد است همواره در فرآیند تحول قرار دارد (همان، ص ۲۳۷). بنابراین در تفکر لیپمن اهداف افراد که در طول زمان متناسب با شرایط برای او به‌وجود آمده‌اند، به‌اصطلاح وسایل را توجیه می‌کنند و فرد می‌تواند متناسب با هدفی که در موقعیت زندگی برای خود ترسیم

نموده است، وسایل را ارزش‌گذاری و به‌گونه‌ای هدایت کند که با هدف او که متناسب با موقعیتش اخذ شده متناسب باشد. در این نگاه، ملاک‌های اخلاقی همواره در حال ارزش‌گذاری متناسب با موقعیت‌ها و تغییر و تحول‌ها هستند. چنین امری به معنای نسبت اهداف و ارزش‌های فرد در طول زمان متناسب با موقعیت او خواهد بود.

د) کندوکاو بی‌پایان اخلاقی

در نظر لیپمن، کندوکاو اخلاقی بی‌پایان است و جهان‌زندگی ما همواره در حال تغییر است و باید قابلیت سازگاری با وضعیت‌های جدید آن را پیدا کرد (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۱۴). هدف کندوکاو اخلاقی، تأملی پایدار و بی‌انتها در باب ارزش‌ها، معیارها و اعمالی است که در زندگی روزمره ما وجود دارد (همان، ص ۱۵). از این‌رو لیپمن یکی از نکاتی را که در توضیح کاربرد فلسفه در کندوکاو اخلاقی بیان می‌دارد، اندیشیدن به طریقی است که راه برای گزینه‌های تازه و راه‌های نو باز گذاشته شود و این روند را راه صحیح مؤثر اندیشیدن می‌داند (همان، ص ۱۵). به کودکان آموخته می‌شود که زندگی اخلاقی سفری با هویت شخصی ثابت و مشخص و تغییرناپذیر نیست، بلکه اهدافی که در هر زمان مطلوب‌اند، به‌نحو موقت نظر می‌شوند و همه در هر زمان منوط به شرایط خود در فرآیند تحول هستند (لیپمن، ۱۳۹۵، ص ۲۳۷). در این دیدگاه، هیچ قاعده اخلاقی همواره مفید نیست (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، ص ۱۹۲) و ما به منبعی دسترسی نداریم که بتوان صلاحیت آن را زیر سؤال برد و درعین حال به اصول اخلاقی قطعی و مسلم هم دسترسی نداریم (همان، ص ۲۰۹). آنچه کندوکاو را هدایت می‌کند، مجموعه‌ای از ارزش‌های ایده‌آل نیست. بلکه تعهد به روش کندوکاو اخلاقی است (همان، ص ۲۲۳). این کندوکاو بی‌پایان بی‌شک ارزش‌های بی‌پایانی در طی تحول و تغییر زندگی در قالب ارزش‌های شخصی افراد را در طول زمان ایجاد خواهد کرد که توسط موقعیت افراد خلق می‌شود و این امر چیزی جز نسبی‌گرایی را رقم نخواهد زد.

۲. زمینه‌مند بودن کشف ارزش‌ها

لیپمن قائل است سؤال از ارزش‌ها وقتی برای کودکان مطرح می‌شود که در موقعیت‌های کندوکاو باشند. او علاقه کودکان را به‌جای تمرکز بر اصول انتزاعی بیشتر به تجربه مستقیم آنها در گفتار و عمل می‌داند (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۳۱). بنابراین لیپمن در

راهنما در مقام‌های مختلف، کودک را به تجربه کشف ارزش تشویق می‌کند و این کودک است که خود در تجربه باید به کشف ارزش‌های خود پردازد. او وسایل مورد استفاده و نحوه عملکرد افراد را تا حد زیادی منوط به این امر می‌داند که می‌خواهند در چه جور دنیایی زندگی کنند (همان، ص ۹۱). در واقع این موقعیت افراد است که تعیین‌کننده عقیده آنهاست و افراد در تجربیات و موقعیت‌های مختلف زندگی است که به این امر پی می‌برند (همان، ص ۹۱) و تحلیل معیارها با موقعیت‌هاست که به دست می‌آید (همان، ص ۴۰۵).

لیپمن در طراحی تمرینی با عنوان «ارزش‌های خود را انتخاب کنید»، به کودک این‌گونه تفهیم می‌کند که یکی از روش‌ها برای شناخت یک فرد این است که از او بخواهیم اولویت‌های ارزشی خود را بیان کند و موارد مختلفی مثل استقلال - دینداری، فراغت - مذهب، عشق - عفت (همان، ص ۲۰۱) که در تمرین روبه‌روی هم قرار می‌گیرند، با این گفت‌وگو برای کودک حالت تساوی پیدا می‌کند. لیپمن در طرح بحث «ارزش»، شرایط مختلفی را برای کودک ترسیم می‌کند که با تغییر شرایط، ارزش‌ها جابه‌جا می‌شوند (همان، ص ۲۰۲). از این رو یکی از اصولی که لیپمن مطرح می‌کند، رابطه جزء و کل است به این معنا که یک موقعیت ممکن است عمل خاصی را بطلبد که آن موقعیت را تکمیل و یا به انجام برساند. در نتیجه چنین عملی اگر در چنین موقعیتی انجام شود، «درست» و عمل مقابل آن «غلط» خوانده می‌شود (همان، ص ۴۷۵). البته در تشخیص درست، فهم از زمینه^۱ را بسیار مهم می‌شمارد و با فهم ناقص از زمینه، استفاده صحیح از رابطه جزء و کل را عملاً ناممکن می‌داند (همان، ص ۴۷۶). در واقع، تمام ارزش‌های افراد همچون تکه‌های پازلی هستند که در کلیت موقعیت زندگی او معنا می‌یابند و در چارچوب زندگی شخص دیگر بی‌معنا می‌شوند. هر فرد باید به شناختی از موقعیت و کلیت زندگی خود برسد و اجزای ارزشی زندگی خود را تشخیص دهد و البته نظام ارزشی زندگی هر فرد با تغییر و تحول همیشگی کلیت زندگی او همواره در حال تغییر است و این امر در کل، فضای نسبی‌گرایی ارزشی را بر زندگی هر فرد حاکم می‌کند.

از شواهد زمینه‌مندی ارزش‌ها در تفکر لیپمن می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

1. Context.

الف) ارزش‌ها، توافقات اخلاقی در حلقه کندوکاو

لیپمن در قسمت ۲۶ داستان، از زبان هری بیان می‌کند که «ما نمی‌توانیم دلایل خودمان را یک‌بار برای همیشه اثبات کنیم. شاید هم هیچ‌چیز را نتوانیم یک‌بار و برای همیشه اثبات کنیم» (لیپمن، ۱۳۸۹/ب، ص ۱۷۸). وی تفکر برای خود و تفکر مستقل را تأمل شخصی و وضعیت خود در جهان می‌داند که مستلزم ارزیابی ارزش‌های خود و ارزیابی هویت خود است (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۳۵). در مجموع، در برنامه لیپمن ارزش‌ها توافقات موقت افراد هستند که با توجه به شرایط جابه‌جا می‌شوند. در واقع این قراردادهای موقت افراد است که ارزشمند تلقی می‌شوند و البته این قراردادها همواره در حال تحول خواهند بود و لیپمن سعی می‌کند کودکان بیاموزند دیدگاه‌های خود را غیر قطعی بپندارند و با استقبال از ایده‌های نو، به کندوکاو جمعی متعهد باشند (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، ص ۱۰۷).

ب) تغییر تدریجی ارزش‌های اخلاقی جامعه با تغییر افراد

در تفکر لیپمن، ارزش‌های اخلاقی جامعه به‌مرور زمان متأثر از تغییرات ارزشی مردم در حال تغییر است. او خواست جامعه را امر ایستایی نمی‌داند، بلکه واکنشی به دیدگاه‌های مختلف اعضای جامعه تلقی می‌کند؛ زیرا زمانی که اعضای جامعه، نقش فعالی در زمینه‌هایی که حق انتخاب دارند بر عهده می‌گیرند، متقابلاً بر یکدیگر اثر می‌گذارند. بنابراین با رشد و تغییر افراد، جامعه هم رشد و تغییر می‌کند و چنین فردی که سبک زندگی‌اش را انتخاب و مدیریت می‌کند، در واقع انتظارات جامعه را جرح و تعدیل می‌نماید و با مفاهیم «درست» و «کامل» متناسب خود مواجه می‌شود و به تبع آن، مفاهیم اجتماعی مربوط به «انصاف» در جامعه بازتعریف می‌شود (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۴۸۷). در واقع، لیپمن می‌خواهد بگوید تغییرات بنیادین فرهنگی و ارزشی در بستر جامعه در طی زمان اتفاق می‌افتد و رعایت فرهنگ جامعه در هر زمان معنای انصاف و عدالت و حقوق اجتماعی است که در بستر جامعه و زمان تغییر کرده و جای خود را به ارزش‌های جدید که خود مردم ساخته‌اند می‌دهد.

او تجسم شخصیت آرمانی^۱ را معیاری می‌داند که هر آنچه ممکن است در رسیدن به آن شخصیت سهمیم باشد، با آن معیار سنجیده می‌شود و بدین لحاظ، آنچه موجب دستیابی

1. Ideal.

به آرمان می‌شود «خوب»، و آنچه مانع دست‌یابی به آن نمی‌شود «بد» نامیده می‌شود (همان، ص ۵۶۶). در نتیجه با تغییر آرمان‌ها، خوب و بد‌ها هم عوض خواهد شد و در بستر زمان، ارزش‌های جامعه همواره در حال تغییر خواهند بود و این چیززی جز نسبییت ارزش‌های اخلاقی نیست. با زمینه‌مندی ارزش‌ها و وابسته بودن ارزش‌ها به توافقات در حلقه کندوکاو و تغییر تدریجی ارزش‌های جامعه تعارضات اخلاقی و راه‌حل آن نیز معنای درستی نخواهد داشت.

شواهد سه‌گانه‌ای که از داستان و راهنمای داستان بیان شد، با نفی وجود اصول ارزشی مطلق نشان می‌دهد که برنامه لیپمن علی‌رغم ادعای خود او بر طرد نسبی‌گرایی اخلاقی از برنامه‌اش (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، ص ۱۹۱)، دارای محتوایی با مبانی کاملاً نسبی‌گرایانه است و به نسبی‌گرایی اخلاقی می‌انجامد.

مقایسه و بررسی دیدگاه لیپمن از منظر حکمت متعالیه

نظام‌های مختلف اخلاقی به تبع مبانی فلسفی حاکم بر آنها دارای ویژگی‌های خاص خود هستند. از این رو با وجود فاصله زیاد مبانی فلسفی اسلامی و مبانی فلسفی مکاتب غربی، فاصله قابل توجهی بین نظام تعلیم و تربیت اسلامی و مکاتب غربی وجود دارد. در ادامه شواهد نسبی‌گرایی اخلاقی داستان لیزا و راهنما با حکمت متعالیه مورد مقایسه و بررسی قرار می‌گیرد.

۱. اطلاق گزاره‌های اخلاقی

همان‌طور که بیان شد، لیپمن با نفی ارزش‌های مطلق و بنا کردن ساختمان ارزشی نظام تربیتی خود بر زمین موقعیت‌های متغیر حاصل از تجربه شخصی افراد، در واقع تربیت اخلاقی با مبانی نسبی‌گرایی اخلاقی را طراحی نموده است. تأکید او بر ذائقه‌مند بودن ارزش‌ها، نبود هیچ حکمت نهایی، ممنوع بودن تعلیم ارزش‌ها و اصول انتزاعی، قطعی مطرح نکردن موضوعات اخلاقی و نبود معیاری خاص برای ارزیابی ارزش‌ها در مخالفت صریح با اطلاق‌گرایی در اخلاق است.

در مقابل، ملاصدرا دارای موضعی کاملاً اطلاق‌گرایانه در اخلاق است. او با توجه دادن به آثار واقعی خیر بالذات در انسان، تمام خیرات چه تکوینی و چه در حوزه عمل و نفس، انسان را به شرطی که وسیله‌ای برای رسیدن به خیر بالذات باشد، به ایمان و حسن خلق

منتهی می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۴، ج ۳، ص ۱۷۶). این امر به معنای مطلق بودن اخلاق در نظر اوست که صدرا با تأکید بر حسن و قبح عقلی و نقش عقل در کشف ارزش‌های اخلاقی بر آن صحنه می‌گذارد (همو، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۴۲۲).

بر خلاف نظر لیپمن که ذاتقه و نظرات افراد در موقعیت‌ها منبع تشخیص ارزش‌هاست، منبع تشخیص حسن و قبح و خیرات در منظر صدرا «فطرت اصلی» است و ملاک قوه عاقله برای حکم کردن به‌خوبی و بدی درواقع التذاذ و اشمئزاز در مقام فطرت نفس است (همو، ۱۳۶۰/ب، ص ۲۵۵). از این رو در نظر صدرا، گزاره‌های اخلاقی گزاره‌ای مطلقه هستند و اگر انسان‌ها در بند نیازها و وابستگی‌های عالم ماده نبودند، در تشخیص حسن و قبح به حکم فطرت دچار اختلاف نمی‌شدند (همو، ۱۹۸۱م، ج ۷، ص ۷۸-۸۰). آیت‌الله جوادی آملی از دیگر حکمای متعالیه، اخلاق را طبابت روح می‌داند که مثل علوم تجربی از یک رابطه واقعی حکایت دارد (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۳۰). درواقع خوب و بد اخلاقی اصولی ثابت دارد که در عالمی و رای عالم کثرت رقم می‌خورد و مهم تشخیص درست آنها است که با جهاز عقل و شرع محقق می‌شود. در کل اطلاق‌گرایی، ملاصدرا با قائل شدن ثبات در ارزش‌ها از نسبییت ارزش‌ها جلوگیری می‌کند، درحالی‌که لیپمن با مخالفت با اطلاق‌گرایی در ارزش، رو در نسبی‌گرایی دارد.

۲. واقعی بودن ارزش‌ها

لیپمن با سلیقه‌ای دانستن و دادن معنای شخصی به ارزش‌ها و خلق ارزش‌ها توسط افراد با توجه به اهداف و شرایط زندگی و در نهایت کندوکاو بی‌پایان در مورد ارزش‌ها نمی‌تواند ادعای درستی در واقعی بودن ارزش‌ها داشته باشد. ارزش‌های درگیر موقعیت‌های تجربی افراد، چیزی جز ارزش‌های شخصی و ذهنی را خلق نخواهد کرد.

لیپمن با وجود ذاتقه‌مند بودن ارزش‌ها با بیان ریشه‌دار بودن آنها در واقعیت، سعی در گذار از توابع نسبی‌گرایی دارد و قائل است همین مقدار از واقعیت برای استدلال‌آوری در مورد آنها کفایت می‌کند. لیپمن سعی دارد استدلال کند هر موقعیت یگانه‌ای را می‌توان به‌صورت عینی بررسی کرد تا مشخص شود انجام چه کاری در چنین موقعیتی درست و یا خطاست. او سعی می‌کند استدلال کند که تفاوت دیدگاه‌ها یا منظرها، امکان عینیت اخلاقی را از بین نمی‌برد (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۵۹۴). توجه او به واقعیت در منظرهای مختلف، امری است که او سعی دارد با آن با حفظ عینیت‌گرایی، نسبی‌گرایی را به‌نوعی

منظر‌گرایی عینیت‌گرا تقلیل دهد. برخی نیز در ایران با این توجیه لیپمن را از نسبی‌گرایی بریء دانسته‌اند.^۱ این تلاش سودی ندارد. گرچه توجه به نقش موقعیت‌های افراد در قضاوت اخلاقی امری بدیهی است، ولی واقعیت اساساً متغیر با موقعیت تجربی افراد نمی‌تواند نسبی‌گرایی را طرد کند و این حد از عینی‌گرا بودن (به بیان او)، به معنای درگیری در موقعیت متحول برای رهایی از نسبی‌گرایی کافی نیست.

در مقابل، ملاصدرا فیلسوف وجودی است و نگاه وجودشناسانه به اخلاق از نوآوری‌های اندیشه اوست که فضایل اخلاقی و ملکات را از آن‌جهت که صفات وجودی‌اند دارای کمال می‌داند. او بین اخلاق و کمال و سعادت واقعی ارتباط وثیقی قائل است که به‌وسیله آن سعادت عظمی و سیادت کبری، خلافت خداوند بر زمین و آسمان و دنیا و آخرت به‌دست می‌آید (صدرالدین شیرازی، بی‌تا، ص ۵). از این‌رو اخلاق را مهم‌ترین برنامه تربیتی انسان معرفی می‌کند که براساس اصل تشکیک وجود، از کنش و افعال انسان تا مرتبه تجردی و قلب انسان را شامل می‌شود که با تکرار و تبدیل شدن به ملکه، مانند حرارت ضعیفی که در قطعه زغالی بیفتد و شدت پیدا کند و کل زغال را گرفته و برافروخته سازد، وجود انسان را خواهد گرفت (همو، ۱۹۸۱م، ج ۸، ص ۳۵). یعنی وجود انسان صورت نفسانی‌ای می‌شود که مبدأ آثار است و فعل متناسب با آن به‌سهولت بدون نیاز به تفکر و تأمل از او صادر می‌شود (همو، ۱۳۶۰/الف، ص ۲۰۲). بنابراین میان افعال اختیاری انسان و کمال مطلوب او یک رابطه حقیقی و واقعی از نوع رابطه علی معلولی وجود دارد و درواقع با احکام اخلاقی این رابطه توصیف می‌شود.

صدرا بنا به وجودی دانستن اخلاق و تشکیک در وجود، فضایل و رذایل را هم تشکیکی می‌داند که نسبت به موجودات با درجات وجودی مختلف، متفاوت است؛ مثل رذیلت شره، فجور، تهور و جربزه که برای نفس انسانی بد، ولی برای نفوس سافل، کمال است (همو، ۱۹۸۱، ج ۴، ص ۱۱۵)؛ چراکه در منظر صدرا حسن خلق همچون راهی است که کمال حقیقی انسان را محقق می‌کند (همو، ۱۹۸۱م، ج ۶، ص ۳۷۴). درواقع می‌توان گفت

۱. روح‌الله کریمی در پانوشتر ترجمه کتاب راهنمای لیزا با توجیه عبارات لیپمن، مثال‌هایی که لیپمن در طرح این موضوع می‌آورد را با «نسبت‌گرایی» جور می‌داند و آوردن لفظ نسبی‌گرایی را از سوی لیپمن تسامح در لفظ برمی‌شمارد. او با ارجاع به مقاله خود (آیا فلسفه برای کودکان به نسبی‌گرایی می‌انجامد؟) در توجیه نظر لیپمن، آن را به واقع‌گرایی حداقلی تأویل می‌برد.

در منظر صدرا به موازات تشکیک در وجود، اخلاق نیز دارای تشکیک است. فرد متناسب با ظرفیت و درجه وجودی خود، مرتبه اخلاقی خاصی را نیز حائز است؛ آنچنان که با رشد وجودی، درجات بالاتری از اخلاق و قرب الهی و تشبه به باری تعالی را خواهد داشت. البته این به معنای نبود اصول اخلاقی ثابت نیست، بلکه به معنای وجود اصول اخلاقی ثابت ولی مشکک است؛ آن چنان که صفات قبیح مثل غضب و حرص از دوری از معدن وجود و صفات کمالیه و با سعه وجودی و قرب به خدا بیشتر می شوند (همو، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۴۶۰). در این مسیر، درجات کمالی واقعی وجودی‌اند که با حصول شرایط واقعی کسب می شوند و انسان را به قرب الهی می‌رسانند و ذوق و سلیقه و قرارداد در آن بی‌تأثیر است. از ثمرات واقعی بودن گزاره‌های اخلاقی، امکان فلسفه‌ورزی در اخلاق و حل تعارضات اخلاقی است که به آنها اشاره می‌شود.

الف) امکان فلسفه‌ورزی در اخلاق

با وجود اینکه لیپمن قائل است ارزش‌ها با وجود نسبی و ذات‌مند بودن ریشه در واقعیت دارند و می‌توان برای آنها استدلال آورد (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۱۹۱)، ولی واقعیت این است که آوردن استدلال برای آنچه نتیجه ذائقه و نظرات شخصی افراد است بیشتر توجیهاتی شخصی در باب ارزش‌ها خواهد بود و نمی‌تواند شرایط استدلال واقعی را داشته باشد. در مقابل، در تفکر صدرا برهان‌آوری در اخلاق بسیار مهم است. از این‌رو اخلاق در تفکر صدرا حکمت عملی خوانده می‌شود. در این منظر، عقل حزب خدا و جنود ملائکه در اخلاق است (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱م، ج ۹، ص ۸۲). اخلاق وجودی صدرا همان قدر که واقعی بودن قضایای اخلاقی را نتیجه می‌دهد، امکان برهان و فلسفه‌ورزی در اخلاق را فراهم می‌کند. در واقع، بسیاری از حکمای متعالیه (مطهری، بی‌تا، ج ۲۲، ص ۳۶۹؛ جوادی املی، ۱۳۸۷، ص ۴۱؛ مصباح، ۱۳۷۰، ص ۶۱) با معقول‌ثانیه دانستن مفاهیم اخلاقی، پای برهان را به فضای اخلاق می‌گشایند.

آیت‌الله جوادی املی قضایای اخلاقی را از آن جهت که واقعی‌اند، دارای اصول کلی و قابل استدلال و برهان و فلسفه آوردن می‌داند که اگر امری شخصی باشد، نه از درون می‌توان برایش اصول کلی آورد و نه از بیرون فلسفه و براهین کلی (جوادی املی، ۱۳۸۷، ص ۳۰). ایشان بسیاری از آیات قرآن را از قبیل برهان‌آوری اخلاقی می‌داند که با ترکیبی از مقدمه هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی به‌طور برهانی گزاره اخلاقی نتیجه‌گیری می‌شود

(همان، ص ۴۸). بنابراین برخلاف ادعای فلسفه‌ورزی اخلاقی لیپمن، کسی که معیارها را طبق معیارهای نسبی با زندگی هر کس تعریف می‌کند، در این فضای دور از واقعیت نمی‌تواند بر بد بودن زندگی براساس ظلم دلیل عقلی و برهانی بیاورد.

ب) توانمندی واقع‌گرایی متعالیه در حل تعارض‌های اخلاقی

لیپمن برای قضاوت‌های اخلاقی، «صداقت، نیت و پیامد» را با اصطلاح «غول سه سر» به‌عنوان معیارهای اخلاقی برای قضاوت اخلاقی بیان می‌کند (لیپمن و شارپ، همان، ص ۳۱۶). با وجود بیان راه‌حل برای قضاوت اخلاقی از سوی لیپمن، این راه‌کار در حل تعارض‌ها معنای درستی ندارد؛ زیرا با تأثیرگذاری سلیقه و زمینه‌مند بودن ارزش‌ها تعارض واقعی وجود نخواهد داشت و ارائه این معیارها در واقع دادن آموزش مهارت به کودک برای توجه بهتر به زمینه‌های متغیر خود برای انتخاب متناسب‌تر در فضای نسبی عمل‌گرایی لیپمن است.

تعارض اخلاق در واقع از توابع واقع‌گرایی و به تبع آن مطلق‌گرایی اخلاقی است. راه‌حل متناسب فضای ارزشی صدرا که ارزش‌ها با کمال مطلوب - که همان قرب الهی است - سنجیده می‌شوند، با فقه، عرفان و حکمت وابستگی وثیق دارند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۱، ص ۱۲ و ۵۴). آداب شریعت الهیه که در تکامل عقل عملی و اخلاق مؤثر هستند (همان، ص ۸۳)، تبعیت از قاعده مهم و مهم در اخلاق است. در این راه‌حل، همواره امری که ارزش بیشتری دارد، مقدم می‌شود. در این منظر، ارزش‌های اخلاقی وقتی به‌واقع ارزشمندند که در راستای ارزش‌های الهی قرار گرفته و انسان را به قرب الهی برسانند و الا تبدیل به ضد ارزش می‌شوند. این روش نه‌تنها راه‌حلی معقول برای حفظ اهم است، مطابق حسن و قبح ذاتی افعال است و با وجود ارتکاب به قبیح در هنگام تخییر بین بد و بدتر، برآیند عمل از نظر درجه وجودی و ایجاد ملکه در انسان امری مثبت خواهد بود. البته در این روش، تشخیص اولویت امور، امری مهم است که با کمک شرع به عقل فهمیده می‌شود و از دلایل تأکید بر دین، در حکمت متعالیه همین امر است؛ آنچنان‌که صدرا شناسایی جان و نیازمندی‌های اخلاقی آن را دانش دشواری می‌داند و معتقد است برای شناسایی جان باید از فروغ چراغ‌دان نبوت و انوار وحی و رسالت و کتاب و سنت مایه گرفت (همو، ۱۳۶۱، ص ۴۰).

۳. برتری اخلاق فضیلت صدرا نسبت به اخلاق قراردادگرایی لیپمن

همان‌طور که گذشت، در برنامه لیپمن معیار صدق و کذب و موجه‌سازی گزاره‌های اخلاقی

در توافق افراد جست‌وجو می‌شود و ملاک ارزش‌ها، سلیقه و اعتبار افراد است و هدف مباحثه و کندوکاو از نظر او حرکت به سمت یک توافق موقتی است که از طریق رسیدن به پاسخ‌ها و باورهای کاربردی رضایت‌بخش برای افراد صورت می‌گیرد (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، ص ۱۱۶) و این امر حاکی از جریان نظریه قراردادگرایی^۱ در برنامه "فبک" است. گرچه لیپمن ظاهراً بر واقعیت تأکید می‌کند، ولی این واقعیت محصور در موقعیت و قرارداد نمی‌تواند مانعی برای نسبی‌گرایی باشد.

ملاصدرا بر فضیلت به‌عنوان مقصود و هدف زندگی تأکید می‌کند و بر بودن به جای عمل صرف توجه دارد و به نقش الگوهای اخلاقی و تحقق فضایل در عرصه حالات درونی و بیرونی اصرار می‌ورزد. از این رو او را می‌توان تابع نظریه اخلاقی فضیلت‌گرایی دانست (رضازاده و میری، ۱۳۹۳). در اخلاق فضیلت صدرا آنچه مهم است، نه نتیجه و وظیفه، بلکه زندگی فضیلت‌مندانه یا همان شبیه شدن به خداوند است که صدرا هدف فلسفه و استكمال نفس انسانی را در تحقق آن می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱م، ج ۱، ص ۲۰). از این رو در منظر صدرا، سعادت نفس از جهت تعلق به بدن، حصول ملکه عدالت در اخلاقیات است (همان، ج ۹، ص ۱۲۷) و معنای عدالت را تحت حاکمیت شرع و عقل بودن اخلاق در نظر می‌گیرد (همان، ص ۸۰). صدرا این چنین اخلاق را مقدمه بالاترین سعادت و رئیس حسنات و فضایل - که اکتساب حکمت حقه الهی و تکمیل قوه نظریه و استكمال عقل با علم به ذات و صفات الهی است - می‌داند (همو، ۱۳۸۷، ص ۵). در این نگاه، کلی بودن احکام اخلاقی از آن جهت است که خداوند آنها را برای انسان از آن جهت که انسان است قرار داده و همه آنها مطابق فطرت مشترک انسانهاست (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۱۲۹) و این فطرت مشترک، فطرتی الهی است و اگر انسان مطابق آن حرکت کند، به همان میزان مجذوب و شیفته الهی خواهد شد (همو، ۱۳۸۹، ص ۱۲۴).

بنابراین قراردادگرایی و نسبی‌گرایی اخلاقی حاصل از آن، با مطلق‌گرایی فضیلت‌گرایی صدرا فاصله زیادی داشته و این دو مکتب را از این نظر مقابل هم قرار می‌دهد. مکتب فضیلت‌مدار به علت توجه به ملکات وجودی و تزکیه و تهذیب و پرداختن به مراحل آن، در تحقق عملی اخلاق در فرد در جهت انسان‌سازی و نقش بستن ملکات پسندیده در روح

۱. نظریه قرار دادگرایی اخلاق را متشکل از مجموعه قوانینی می‌داند که افراد متعلق برای تأمین منافع متقابل بر سر پذیرش آن توافق کرده‌اند (ریچلز، ۱۳۸۷، ص ۲۱۵).

و جان انسان، برای رسیدن به انسان متعالی و کامل قدم برمی‌دارد و از این جهت در جهت تعالی جامعه بهتر عمل می‌کند. در حالی که نظریه قراردادگرایی با ایجاد بستر نسبی‌گرایی، فضایل اخلاقی را در جامعه سست کرده و زیر سؤال می‌برد و حداکثر امری که مدنظر دارد، قانون‌مدار کردن و تنظیم روابط اجتماعی است.^۱

۴. وجود تناقضات در برنامه فبک و سازواری حکمت متعالیه

با وجود تأکید خود لیپمن بر امر «سازگاری منطقی» که باید میان تفکرات، گفتار و عملکرد هر فردی باشد (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۱۰۷)، این امر در برنامه خود او مغفول مانده است. او از یک سو با نسبی‌گرایی اخلاقی مخالفت می‌ورزد (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، ص ۱۹۱). از سوی دیگر هم - همان‌طور که اشاره شد - شواهد زیادی در برنامه لیپمن بر نسبی‌گرایی اخلاقی دلالت دارد.

او با وجود رد هر ارزش مطلق در کلیت برنامه خود، برخی ارزش‌های قطعی (مثل پرورش قدرت تفکر، احترام به افراد گروه، توافق و به تبع آن وفاداری به دموکراسی به عنوان امر تضمین‌کننده صلح در جامعه) را امری ثابت در نظر می‌گیرد (Lipman, 1991, p120) و این امور را به عنوان شیوه کار و روش فلسفه‌ورزی خود ثابت در نظر می‌گیرد. گویا نسبی‌گرایی اخلاقی در قالب قراردادگرایی، شیوه نوین در کشیدن حصار برای حذف ارزش‌های مطلق رقیب است تا ارزش‌های مطلق خود را در لفافه‌ای از کثرت‌گرایی و نسبی‌گرایی در جایگاهی بالاتر از دفاع قرار دهد. در واقع با این روش، لیپمن با وجود نفی هر ارزش مطلق که باعث از دور خارج شدن بسیاری ارزش‌های دینی برای کودک می‌شود، ارزش‌های مطلق تفکر خود را جایگزین ارزش‌های دیگر می‌کند.

راهنمای داستان، همان‌طور که به برخی مبانی ارزش‌شناختی آن اشاره شد، مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی خاص خود را نیز دارد که به‌طور واضح برای مربی توضیح داده می‌شود تا بتواند کلاس فلسفی خود را اداره کند. سؤال اینجاست که چگونه لیپمن با وجود قائل شدن به نبود هیچ اصل درست و مطلق داستان و راهنمای داستان با فضای فلسفی خاص می‌نویسد. او که به اعتراف خود، برنامه فلسفه برای کودکان

۱. آنچنان‌که لیپمن با آخرین داستان برنامه خود (مارک) در پی تحقق آن است. ن.ک به: «مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان»: <https://www.montclair.edu/iapc>.

را بر مبنای دیدگاه دیویی می‌داند (Lipman, 2004, p 108)، چطور می‌تواند از عدم وجود هیچ اصل درست و مطلقى دم بزند. درواقع او عملاً تنها فضای تفکر فلسفی خود را مطلق در نظر می‌گیرد و نظرات رقیب را در فضای نسبی‌گرایی خلع سلاح می‌کند.

حکمت متعالیه برخلاف تفکر لیپمن، این توان‌مندی را دارد که چارچوب سازوار فلسفی‌ای ایجاد کند که با وجود قائل شدن به امور مطلق و اصول ثابت که لازمه واقع‌گرایی آن است، با شهامت راه را برای منتقدان باز بگذارد تا بتوانند با برهان و فلسفه‌ورزی واقعی، از خود و تمامیت مبانی خود دفاع کنند تا برهان قوی‌تر مقبول شود، نه اینکه "مقبول افراد" برهان تصور شود. درحالی‌که در فضای لیپمن حرف از فلسفه‌ورزی واقعی با وجود انتقال معیار از واقعیت به نظرات افراد در بند موقعیت، امری گزاف می‌نماید.

لیپمن برای سامان دادن کندوکاو اخلاقی، جوهر واقعی اخلاق را تلاش برای تشخیص مصادیق اخلاق در زیست تجربی دانسته و توانایی درک استنباط موقعیت با همه پیچیدگی‌هایش را در این امر، تعیین‌کننده می‌داند و برای تحقق این امر، ناگزیر از پذیرش برخی گزاره‌های اخلاقی، مثل "مقدمه هر ظلمی خطاست" می‌شود (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ص ۲۱) که با ادعای پیشین او بر نبود هیچ اصل ثابت در تضاد است. لیپمن در نهایت در راهنما بیان می‌دارد که به نظریه اخلاقی خاصی قائل نیست و در شرایط مختلف با کندوکاو اخلاقی هر نظریه اخلاقی‌ای می‌تواند درست تلقی شود (همان، ص ۳۲۷) و این روند ادامه دارد. درحالی‌که خود این روند حاکی از التزام برنامه به قراردادگرایی اخلاقی و نسبی‌گرایی حاصل از آن است.

۵. پیامدهای نسبی‌گرایی اخلاقی در برنامه تربیتی لیپمن

نسبی‌گرایی اخلاقی پیامدهای نامطلوبی را به دنبال دارد که وجود آنها کارکرد تربیتی یک برنامه آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به برخی از این پیامدها اشاره می‌شود:

الف) ممنوعیت نقد رفتار دیگران

با نسبی‌گرایی اخلاقی، ارشاد به فضایل اخلاقی یا نقد اخلاقی دیگران بی‌معنا و لغو خواهد بود؛ چراکه ممکن است همان کار از نظر آنان کاری درست باشد. درحالی‌که یکی از امور مهم در روش‌شناسی فلسفی صدرا، نقد تفکرات دیگران و برهان آوردن بر طریق درست است؛ آنچنان‌که در مسیر اخلاق، "فقه، حکمت و عرفان" را همراه هم می‌داند و هر کدام به‌تنهایی را به‌شدت نکوهش و نقد می‌کند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۱، ص ۱۲ و ۵۴). در

این نگاه، رفتار اخلاقی و عرفانی بدون ضوابط خاص مضر بوده و باید نقد شود.

ب) عدم ترجیح یک نظر اخلاقی بر نظریه دیگری

با نسبی‌گرایی اخلاقی توجیه هیچ نظریه اخلاقی مطلق نبوده، بلکه وابسته به افراد و گروه‌های مختلف می‌شود و از نظر منطقی هیچ دلیلی برای برتری یک شیوه اخلاقی خاص وجود نخواهد داشت. آنچنان‌که خود لیپمن در نهایت احکام اخلاقی را با شرایط، متغیر می‌داند و در ظاهر نظریه خاصی را قبول نمی‌کند (لیپمن و شارپ، ص ۳۲۷). ازاین‌رو رفتارهای اخلاقی نادرست لاجرم در جامعه پذیرفته خواهد شد. در منظر صدر، رتبه‌بندی نظریات اخلاقی با معیار قرب الهی است و برخی را در مسیر سعادت الهی و تکامل انسان و برخی را در مسیر شقاوت می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۵۴، ص ۳۶۶). ازاین‌رو او به اخلاق برگرفته از دین تأکید ویژه دارد و مرتبه اول سلوک اخلاقی را به‌کارگیری شرایع الهی و دین می‌داند و آن را مقدم بر تهذیب نفس بیان می‌کند (همو، ۱۳۸۲، ص ۲۶۲-۲۷۰). در این منظر، ارزش‌های اخلاقی وقتی واقعاً ارزشمندند که انسان را در مسیر قرب الهی قرار داده و به مقام خلیفه‌الهی برسانند.

ج) نبود زیست و رشد اخلاقی به معنای واقعی

در نسبی‌گرایی اخلاقی، گزاره‌های اخلاقی ناظر به موقعیت و وابسته قرارداد موقت افراد و فرهنگ‌های متغیر بوده و ازاین‌جهت تفاوتی باهم ندارند و رشد اخلاقی معنای درستی نمی‌یابد. ولی در صدر غایت نهایی اخلاق قرب الهی است که با تحقق آن، رشد اخلاقی محقق می‌شود و در واقع اخلاق با آداب و قواعد خاص خود سالک را تا کمال بی‌نهایت هدایت می‌کند و تعالی اخلاقی با تهذیب و تطهیر نفس (همو، ۱۳۸۹، ج ۵، ص ۳۳۵) محقق می‌شود. اخلاق، در این منظر نتیجه اعمال است که با طهارت قلب و نور الهی ایجاد می‌شود و خود ظرفیت افاضه علوم الهی - که بالاترین کمالات است - را ایجاد می‌کند که بستر رشد نهایی انسان را فراهم می‌کند (همو، ۱۳۸۱، ص ۷۴-۸۰).

درواقع در اخلاق متعالیه، فضایل اخلاقی وسایلی برای رسیدن به قرب الهی هستند؛ آنچنانکه انسان با فضایل اخلاقی جذب صفات و اسماء عالیه الهی شده، از عشق الهی سرشار می‌شود و به جایی می‌رسد که از غیر خدا صرف‌نظر می‌کند و همه مخلوقات را جلوه‌ای از خدا می‌بیند (طباطبایی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۳۵۳) و این‌چنین به نهایت کمال و سعادت انسانی نائل می‌شود.

نتیجه گیری

برنامه فلسفه برای کودکان، همانند بسیاری از برنامه‌ها و فن‌آوری‌هایی است که بدون بررسی و تحلیل مبانی فلسفی وارد ایران شده است و دارای مبانی‌ای هستند که ناهم‌خوانی‌هایی با مبانی فلسفی بومی ایران دارد. بررسی مبانی ارزش‌شناختی داستان لیزا و راهنمای آن که بر آموزش مباحث اخلاقی در فیک تمرکز دارد، نشان می‌دهد که نسبی‌گرایی اخلاقی یکی از مؤلفه‌های اصلی این برنامه است. لیپمن گرچه سعی دارد در تحلیل گزاره‌های اخلاقی از ذهنیت‌گرایی فاصله گرفته و با ارتباط دادن گزاره‌های اخلاقی با واقعیت، خود را از نسبی‌گرایی دور نگاه دارد، ولی به دلیل نداشتن اصول ثابت در اخلاق و معلق کردن قضاوت‌های اخلاقی به زمینه تجربه هرچند واقعی ولی متحول افراد، همچنان در نسبت می‌ماند. در مقابل، حکمت متعالیه با قائل شدن به ملاکات واقعی و داشتن اصول ثابت اخلاقی، از نسبی‌گرایی در امان است. راه‌کارهای عقلی قضاوت اخلاقی در تعارض‌های اخلاقی در فضای نسبی‌گرایی لیپمنی معنایی جز آموزش مهارت عملکرد در موقعیت و زمینه با ملاک‌های شخص نیست. درحالی‌که اخلاق متعالیه با ارائه تبیین وجودشناسانه با معیارهای واقعی از اخلاق، ظرفیت گفت‌وگوی منطقی و فلسفه‌ورزی در حوزه اخلاق را داراست و با کمک گرفتن از دین در تشخیص ارزش‌ها و اولویت‌ها در تشخیص اهم در تعارض‌های اخلاقی توانمند عمل می‌کند. وجود تناقضات در برنامه "فیک" همچون انکار نسبی‌گرایی اخلاقی، علی‌رغم وجود لوازم آن در برنامه، قائل شدن به اصول ثابت اخلاقی خاص با وجود رد هرگونه اصول مطلق، عدم قائل شدن به نظریه اخلاقی خاصی با وجود التزام به قراردادگرایی، توانایی برنامه را در ارائه یک چارچوب منسجم اخلاقی زیر سؤال می‌برد. در مقابل، حکمت متعالیه با داشتن نظام منظم و بدون تناقض درونی می‌تواند در ارائه یک الگوی تربیتی متقن، موفق عمل کند.

کتاب‌نامه

۱. امی، زهرا (۱۳۸۵). «نسبیت‌گرایی و فلسفه برای کودکان و الگوی لیپمن؛ پندار یا واقعیت»؛ حکمت سینوی. ش ۳۵. ص ۱۰۰ تا ۱۱۶.
۲. باقری، خسرو (۱۳۹۴). فبک در ترازو نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. چاپ اول. تهران: پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳. حسینی شاهرودی، سید مرتضی (۱۳۸۴). «اخلاق و نسبیت». مجله الهیات و حقوق. ش ۱۸. ص ۱۲۵-۱۵۲.
۴. حمیدی، علی (۱۳۹۲). رساله بررسی چگونگی استفاده از داستان‌های شاهنامه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان. پایان‌نامه ارشد تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران: دانشکده تعلیم و تربیت.
۵. جوادی آملی، محمدتقی (۱۳۸۹). انسان از آغاز تا انجام. قم: اسراء.
۶. _____ (۱۳۸۷). مبانی اخلاق در قرآن. چاپ ششم. به تحقیق حسین شفیع‌ی. قم: نشر اسراء.
۷. ستاری، علی (۱۳۹۳). نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان. قم: پژوهش‌گاه حوزه و دانشگاه.
۸. رکن‌الدینی، سید حسین (۱۳۹۰). «تبیین تلازم واقع‌گرایی و مطلق‌گرایی»؛ معرفت اخلاقی، ۴(۴)، ص ۲۶-۵.
۹. رضازاده، رضا ومیری پریچهر (۱۳۹۳). «بازخوانی نظریه اخلاقی ملاصدرا با تأکید بر فضیلت‌گرایی معاصر». حکمت صدرایی. ش ۱. ص ۹۷-۱۰۸.
۱۰. ریچلز، جیمز (۱۳۸۷). فلسفه اخلاق. ترجمه آرش اخگری. تهران: حکمت.
۱۱. زمانی، محسن (۱۳۸۶). «نسبی‌گرایی اخلاقی». مجله اخلاق. ش ۱۰. ص ۲۸۸-۳۰۶.
۱۲. طالعی، سهیلا (۱۳۹۱). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت‌های بنیادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تهران: مرکز.
۱۳. طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۱). تفسیر المیزان. چاپ چهارم. قم: دفتر انتشارات جامعه مدرسین.
۱۴. فرانکنا، ویلیام کی (۱۳۸۰). فلسفه اخلاق. ترجمه، ان شاءالله رحمتی. تهران: حکمت.

۱۵. کریمی، روح‌الله (۱۳۸۹). «آیا فلسفه برای کودکان به نسبی‌گرایی می‌انجامد؟». مجله تفکر و کودک. ۲(۲). ص ۱۰۱-۱۲۰.
۱۶. لیپمن، متیو (۱۳۸۹/الف). «کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان»؛ گفت‌وگو با پیشگامان برنامه فیک (ج ۱). تهران: پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۷. _____ (۱۳۸۹/ب). لیزا. ترجمه حمیده بحرینی. تهران: پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۸. لیپمن، متیو و آن مارگارت شارپ و فردریک اسکانیان (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس. ترجمه محمدزهی باقری نوع‌پرست. تهران: پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۹. لیپمن، متیو و آن مارگارت شارپ (۱۳۹۴). کندوکاو اخلاقی. ترجمه روح‌الله کریمی. تهران: پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۰. محمدی، ماندانا (۱۳۸۸). تأثیر برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان بر تحول‌شناختی هوش منطقی ریاضی و بهره‌هوشی دختر ابتدایی تهران سال ۸۸ و ۸۷. پایان‌نامه کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز تهران: دانشکده علوم انسانی.
۲۱. مصباح، مجتبی (۱۳۹۶). «فلسفه اخلاق»؛ سلسله دروس مبانی اندیشه اسلامی ۴. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی ۱.
۲۲. مصباح، محمدتقی (۱۳۷۰). فلسفه اخلاق. چاپ دوم. تهران: نشر اطلاعات.
۲۳. مطهری، مرتضی (بی‌تا). مجموعه آثار شهید مطهری. تهران: صدرا.
۲۴. صدرالدین شیرازی، محمدبن‌ابراهیم (۱۳۸۹). تفسیر القرآن الکریم (ج ۵). ترجمه و تصحیح محمد خواجه‌جوی. تهران: نشر بنیاد حکمت صدرا.
۲۵. _____ (۱۳۸۷). المظاهر الالهیه فی اسرارالعلوم الکمالیه. تهران: نشر بنیاد حکمت صدرا.
۲۶. _____ (۱۳۸۲). الشواهد الربوبیه. با مقدمه، تحقیق و تصحیح مصطفی محقق داماد، به اشراف محمد خامنه‌ای. تهران: انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۲۷. _____ (۱۳۸۱). کسر الاصنام الجاهلیه. مقدمه و تصحیح دکتر جهانگیری. تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۲۸. _____ (۱۳۶۹). شرح اصول کافی. با تصحیح محمد خواجه‌جوی. تهران: مؤسسه

- مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۲۹. _____ (۱۳۶۶). تفسیر القرآن الکریم (ج ۳). با تصحیح محمد خواجهوی. قم: انتشارات بیدار.
۳۰. _____ (۱۳۶۴). تفسیر القرآن الکریم (ج ۳). قم: بیدار.
۳۱. _____ (۱۳۶۲). مفاتیح الغیب. با تصحیح محمد خواجهوی. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات نشر دانشگاهی.
۳۲. _____ (۱۳۶۱). عرشیه. تهران: نشر مولا.
۳۳. _____ (۱۳۶۰/الف). اسرار الآیات. با تصحیح محمد خواجهوی. تهران: انجمن حکمت فلسفه و ایران.
۳۴. _____ (۱۳۶۰/ب). شواهد الربوبیه. با تصحیح سید جلال الدین آشتیانی. مشهد: نشر دانشگاه مشهد.
۳۵. _____ (۱۳۵۴). المبدأ و المعاد. با تصحیح جلال الدین آشتیانی. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۳۶. _____ (۱۹۸۱). الحکمة المتعالیه فی الاسفار الاربعه. المطبعه الثالثه. بیروت: دارالاحیاء التراث العربی.
۳۷. _____ (بی تا). الحاشیه علی الاهیات شفا. قم: نشر بیدار.
۳۸. ناجی سعید (۱۳۹۴). کودک فیلسوف لیللا. چاپ سوم. تهران: پژوهش گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۹. _____ (۱۳۸۹/الف). «کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان»؛ گفت و گو با پیشگامان فیک (ج ۲). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۴۰. _____ (۱۳۸۹/ب). مصاحبه پروفیسور متیو لیپمن در گفت و گو با سعید ناجی. بازیابی در تاریخ ۹۶/۱/۱۰، از سایت: http://www.p4c.ir/Index/Interviews/Lipman_inter.htm.
41. Lip man, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge: CUP
42. lipman, Matthew, (2004) "Philosophy for Children's Debt to Dewey Critical & Creative Thinking" in *The Australasian journal of Philosophy in Education*;12(1);PP1-8.