

ببین و تحلیل تربیت اخلاقی از منظر زیبایی‌شناختی با تأکید بر آراء مفسران عمل‌گرایی

محمّد ایمانی*، علی قاسمی**، علیرضا صادق‌زاده*** و محمد سعیدی ممر****

چکیده

تربیت اخلاقی، مهم‌ترین وجه تربیت به‌شمار می‌آید. دیدگاه‌های بسیاری در این زمینه عمدتاً بر پرورش جنبه عقلانی توجه کرده‌اند و به جنبه‌های دیگر کم‌تر توجه شده است. دیویی در قرن بیستم با نگاهی متفاوت - زیبایی‌شناسانه - به امر تربیت اخلاقی توجه کرد. بعد از او نیز مباحث فراوانی درباره این دیدگاه مطرح شده و پیروان عمل‌گرایی به بسط این دیدگاه مبادرت ورزیده‌اند. در این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی این دیدگاه واکاوی شد. نتایج نشان داد که جنبه زیبایی‌شناسی رفتار اخلاقی کودکان از دو جنبه قابل‌بررسی است: جنبه اول: تولید و خلق رفتار (اجرای هنرمندانه)؛ جنبه دوم: فعالیت زیباشناسانه که به عمل فهم و لذت مربوط است. بر این اساس «دیویی» معتقد است که تجربه اخلاقی شامل این دو بخش به‌طور هم‌زمان است و در واقع، تجربه اخلاقی یک تجربه هنری زیبایی‌شناختی است و نتیجه کاربرد آن در تعلیم و تربیت و به‌ویژه تربیت اخلاقی رشد و شکوفایی حساسیت، همدلی، ادراک و عمل اخلاقی در دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: اخلاق، تربیت اخلاقی، زیبایی‌شناسی، عمل‌گرایی

* نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران imanimo2@gmail.com

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

*** استادیار دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

**** استاد دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

مقدمه

اخلاق و مسائل مربوط به آن، کهن‌ترین دغدغه انسان به‌شمار می‌رود. از زمان پیش از سقراط تا به امروز دیدگاه‌های فراوانی در این زمینه بیان شده و کشمکش‌های بسیاری درباره مسیر درست تربیت اخلاقی بوده است؛ اما اکثر دیدگاه‌های کلاسیک در حوزه تربیت اخلاقی مانند دیدگاه فیلسوفانی چون سقراط^۱، ارسطو^۲، امانوئل کانت^۳، جان استوارت میل^۴ و مانند این‌ها بر عقلانیت و پرورش آن در تربیت اخلاقی تأکید داشته‌اند و کم‌تر به جنبه‌های دیگر انسان توجه کرده‌اند؛ برای نمونه ارسطو معتقد بود که در انسان بافضیلت سه عامل در کار است: سرشت، خوی و خورد و نیک‌بختی آدمی در هماهنگی این سه عامل است؛ ولی کمال آدمی در شکوفایی خرد است و خرد برترین جنبه روان و راهنمای طبیعی ما است (کاردان، ۱۳۹۴: ۲۴)

اما دیدگاه‌های جدید در حوزه تربیت اخلاقی علاوه بر پرورش عقلانیت، بر پرورش جنبه‌های دیگر انسان مثل احساسات، عواطف، تصورات، تخیلات و مانند این‌ها تأکید داشته‌اند. شیلر^۵، به‌عنوان فیلسوفی کانتی، یکی از اولین فیلسوفان دوره مدرن بود که رابطه تربیت اخلاقی و زیبایی‌شناسی را بررسی کرد. دیدگاه او درباره پیوند میان زیباشناسی و اخلاق، مبتنی بر دیدگاه او نسبت به تمدن نوین هم چون عامل تباهی سرشت انسان است؛ نگرشی که با این اظهارنظر روسو؛ که انسان آزاد زاده شده است، ولی همه‌جا در قیدوبند است و با وسایل زندگی جدید نحیف شده است؛ حال‌آنکه وحشی اصیل حواس حساسی داشته و از طبیعت درس آموخته است، به‌عنوان تفکر سده هجدهم میلادی معرفی شد. شیلر، همانند روسو، این تباهی را ناشی از عقلانیت نوین می‌داند. از نظر او، عقل انسان مدرن ابزارهای حیوانیت را که شرط انسانیت او و پیش‌شرط ضروری برای خلاقیت هنری است، از چنگ او به درآورده است. باوجود اینکه او همانند روسو به مشکل عظیمی اشاره می‌کند که بشریت با آن مواجه است؛ هیچ‌گاه همانند وی به شعار «بازگشت به طبیعت» اشاره نمی‌کند، بلکه هم چون کانت در پی آن است تا عقلانیت انسان نوین را با حواس و غرایزش آشتی دهد تا وارستگی اخلاقی او را

-
1. Socrates
 2. Aristotle
 3. Immanuel Kant
 4. John Stuart Mill
 5. Schiller

تضمین کند (چنتلر^۱، ۱۳۸۴: ۲۸۲).

دیویی مانند شیلر، هنر را ایفا کردن یک نقش اخلاقی مهم از طریق فرافکنی و ارائه تخیل می‌پنداشت (آرنبک^۲، ۲۰۱۴: ۲۶۹). دیویی بر لزوم نگاه کردن به ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت، وفاداری، استقامت، آرامش، به‌عنوان ارزش‌هایی تأکید دارد که باید در مدارس به آن‌ها توجه شود (کلچ موناو^۳، ۲۰۱۶: ۱۵۲). دیویی برای توصیف دیدگاه زیبایی‌شناختی خود نسبت به تربیت اخلاقی از مفاهیمی چون تجربه، کمال‌یافتگی، تصور، تخیل و مانند این‌ها استفاده می‌کند. او معتقد است که هر تجربه‌ای واجد داستانی برای نقل کردن است، هر تجربه با طرح خودش، آغاز و حرکتش به سمت پایان، واجد حرکت و جنبش موزون خاص خود است. در واقع هر تجربه‌ای باکیفیت غیر تکرارپذیرش در سراسر زندگی نمود دارد (دیویی، ۱۳۹۳: ۳۲). هر تجربه‌ای توسط تأملات ذهنی حمایت می‌شود و از طریق هنر، سودمندی یا زیبایی آن درک می‌شود، هنر پیوسته کمال‌یافتگی را جشن می‌گیرد (فسمایر^۴، ۱۹۹۵: ۹۲)؛ با این حال، برای دیویی مهم است که بیشتر تجربیات در معنا و مفهوم خود به کمال می‌رسند و همین امر برای تجربه اخلاقی نیز صادق و هم‌چنین یکی از جنبه‌های مهم تربیت اخلاقی، تربیت فردی است (وایت^۵، ۲۰۱۵: ۱۲۷).

با این اوصاف، تربیت اخلاقی یکی از جنبه‌های مهم تعلیم و تربیت محسوب می‌شود و امروزه، با وجود پیشرفت‌های علمی و عقلانی بشر، از یک‌سو، این حوزه مهم تعلیم و تربیت؛ شاهد پیشرفت‌های چشم‌گیری نبوده است و از سوی دیگر، متفکرانی که در این زمینه قلم‌فرسایی کرده‌اند، بیشتر بر جنبه‌شناختی و عقلانی تربیت اخلاقی توجه کرده و کمتر به جنبه‌های دیگر تربیت اخلاقی مبادرت ورزیده‌اند. در این مقاله تلاش می‌شود از منظر زیبایی‌شناسی به تربیت اخلاقی (دیدگاه عمل‌گرایی) به‌عنوان یکی از دیدگاه‌های بدیل توجه شود. سؤال‌های این پژوهش عبارت‌اند از: ۱- چه رابطه‌ای بین عمل اخلاقی دانش‌آموزان با فعالیت هنری وجود دارد؟ و ۲- تبیین مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی و نقش آن در تربیت اخلاقی چیست؟

1. Chantler
2. Arneback
3. Colch Monowo
4. Fesmire
5. White

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تبیین تربیت اخلاقی از منظر زیبایی‌شناسی (از دیدگاه عمل‌گرایی) است؛ بدین ترتیب در این مقاله، ابتدا دیدگاه «دیویی» و همفکران او درباره عمل اخلاقی - به مثابه فعالیت هنری - (در پاسخ به سؤال اول با استفاده از روش توصیفی) بیان می‌شود و سپس در بخش بعدی، تربیت اخلاقی از منظر زیبایی‌شناسی و نتیجه و کاربرد تجربه هنری - زیبایی‌شناختی همراه با مؤلفه‌های آن در تعلیم و تربیت و به‌ویژه در تربیت اخلاقی (در پاسخ به سؤال دوم با بهره گرفتن از روش توصیفی - تحلیلی) تبیین می‌شود.

عمل اخلاقی به مثابه فعالیت هنری: زیبایی‌شناسی یکی از رشته‌های فلسفه است که به‌عنوان نظریه تأمل در داوری‌های زیبایی‌شناختی و چیرستی زیبایی و نسبت آن با ادراک، تعریف می‌شود (هالینگ دیل، ۱۳۸۳: ۷۹). تمام افراد جامعه می‌پذیرند که یکی از اهداف تعلیم و تربیت، آشنا کردن دانش‌آموزان با هنر، ارائه فهمی از هنر به آن‌ها، ایجاد حس قدرشناسی از آن و پرورش خلاقیت هنری است. بسیاری از صاحب‌نظران در حوزه تعلیم و تربیت بر این عقیده‌اند که یکی از مسائل مهم تعلیم و تربیت، فهم و ادراک زیبایی در طبیعت و در آثار هنری انجام شده، توسط دانش‌آموزان است. با این حال، با توجه به اولویت‌بندی‌های معاصر، تربیت زیبایی‌شناختی در مقام عمل، در رتبه پایین‌تری قرار دارد. ماکسین گرین^۱ (۱۹۸۱) عقیده دارد که عموماً در مؤسسات تربیتی به هنرها توجه نشده است. هنرها، به‌استثنای ادبیات به حوزه‌های خلاق، گرایش دارند که تعداد نسبتاً اندکی از دانش‌آموزان به آن‌ها می‌پردازند. در نگاه جان دیویی، هنر انسان را با طبیعت پیوند می‌دهد. هنر از طریق کنش‌های ارتباطی، نگاهی تصویری و زیباشناختی تولید می‌کند (کریک^۲، ۲۰۱۴: ۳۱۴).

دانش‌آموزان، واجد تصورات مختلفی هستند و به‌طور طبیعی از موضوع ذهنی به سمت تجربه زیبایی‌شناختی و هنری حرکت می‌کنند. لیونل تریلینگ^۳ این موضوع را این‌گونه بیان می‌کند: مؤثرترین عامل تصورات اخلاقی در طی زندگی ما در پرتو نو بودن است (تریلینگ، ۱۹۵۰: ۲۶). هنر به‌طور مستقیم و به معنای واقعی می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت و تصورات اخلاقی سهمیم باشد. معروف‌ترین گزارش از این نوع شکل‌گیری، بخشی از استدلال

1. Maxin Greene
2. Crick
3. Lionel Trilling

افلاطون^۱ (سقراط) برای اعمال سانسور در شهر است که با این ادعای سقراط شروع می‌شود که داستان‌های مربوط به خدایان شامل جنگ، مبارزه یا توطئه علیه یکدیگر است که بازتاب بدی دربارهٔ خدایان دارد و مدل‌های ضعیفی از آنان را به جوانان معرفی می‌کند. سقراط، در ادامه مدعی است که هارمونی و زیبایی شعر و موسیقی به درون روح آدمی نفوذ می‌کند و باعث شکل‌گیری شخصیت اخلاقی خوب می‌شود، به‌علاوه نداشتن هارمونی و زیبایی در ریتم، شکل‌دهندهٔ شخصیت بد و نامناسب است. او بر پایهٔ این استدلال سادهٔ روان‌شناختی نتیجه‌گیری می‌کند که هارمونی و ریتم مناسب در بخش‌های درونی روح آدمی، بیش از هر چیز دیگری نفوذ می‌کند و درواقع، قوی‌ترین و موفق‌ترین عامل در شکل‌گیری فضیلت است. به‌طوری‌که اگر فردی به‌طور شایسته‌ای بر اثر موسیقی و شعر تربیت شود، این تربیت باعث بافضیلت شدن شخصیت او می‌شود؛ ولی اگر فردی از این نوع تربیت بهره‌مند نشود، دارای شخصیت ضعیفی خواهد شد (فسمایر، ۲۰۰۲: ۱۸۴). این مثال بیان‌کنندهٔ دیدگاه روشنی از تأثیر هنر بر تصورات اخلاقی است. خلاقیت هنری، مدل غنی‌ای برای فهم تصورات اجتماعی پیشنهاد می‌کند که برای تأملات اخلاقی بسیار ضروری است.

این فرایند راه‌های متنوع بیان و گسترش ایده‌آل «دیویی» از مفهوم رشد را بیان می‌کند که یکی از اهداف فردی تربیت اخلاقی به‌شمار می‌آید. این ایده‌آل روشن‌کنندهٔ آن چیزی است که «هیلاری پاتنم»^۲ تصویر اخلاقی از جهان می‌نامد و درواقع استعاره‌ای مناسب و قابل‌اعتمادتر یا بهتر بگوییم استعاره مکمل مناسبی برای سازمان‌دهی به زندگی اخلاقی و معنا دادن به ادعاهای اخلاقی است: در موقعیت‌های اخلاقی یک تأمل ذهنی وجود ندارد، مبنی بر اینکه این عمل یا آن عمل فضیلت است یا اینکه این عمل یا آن عمل، عملی است که باید انجام دهم، برعکس تأملی است دربارهٔ اینکه چگونه ایده‌آل‌هایمان یکدیگر را قطع می‌کنند و برای انجام عمل با توجه به موقعیتی که در آن قرار داریم، عکس‌العمل‌هایی را تجویز می‌کنند. درواقع، میلیون‌ها انسان خود را در چنین استعاره‌هایی می‌یابند که می‌تواند زندگی اخلاقی آن‌ها را سازمان‌دهی کند. «پاتنم» نشان می‌دهد که اخلاقیات بر اثر چنین حلقه‌های متصلی به بهترین شکل حفظ می‌شوند تا بر اثر استدلالات محدودکننده‌ای که بسیار غیر مؤثر هستند و درواقع، از

1. Plato
2. Hilary Putnam

نوع استدلالاتی هستند که ویلیام جیمز^۱ از آن بانام *موزاییک ارتباطی مربوط به جهان* یاد می‌کند (پاتنم، ۱۹۸۷: ۳۱).

هنر در اینجا در میان خطوطی که دیویی ترسیم کرده است، به‌عنوان ارتباطات اجتماعی تصویری مشخص می‌شود که از طریق مهارت خاص فرهنگی به‌دست می‌آید. دیویی معتقد بود، کار واقعی هنر این است که محصول آن از طریق تجربه و در درون تجربه قابل حصول باشد. «بیسورت»^۲ در همین رابطه توضیح می‌دهد که محصول هنر به‌طور بالقوه یک کار هنری است (بیسورت، ۱۹۹۸: ۲۵). درحالی‌که دیویی معتقد بود که کار هنری، مملو از مواد لذت بخشی است که باعث پرورش تصورات می‌شود (دیویی، ۱۳۹۳: ۷۱).

ما انسان‌ها در طی زندگی ممکن است هم نمایشنامه‌نویس باشیم و هم بازیگری کنیم: در سرتاسر زندگی، تمام آدم‌ها صرفاً در حال بازیگری هستند، هر فردی در طی زندگی خود نقش‌های بسیاری را بازی می‌کند. «مک اینتایر»^۳ با استفاده از این استعاره، بر فرایندی توجه می‌کند که در آن افراد نمادهای جداگانه‌ای نیستند: ما هرگز کم‌تر از نویسندگانی نیستیم که روایت خودشان را در قالب روایت‌های فانتزی - یعنی آن‌گونه که زندگی می‌کنند - می‌نویسند... ما به مراحل وارد می‌شویم که آن‌ها را طراحی نکرده‌ایم و خودمان را در حال فعالیتی می‌یابیم که آن را نساخته‌ایم. هر یک از ما، یک «شخصیت اصلی» در نمایش متعلق به خودمان داریم که در بخش‌هایی از نمایش پیرو نمایش دیگران می‌شویم و در واقع هر نمایشی، نمایش‌های دیگر را محدود می‌کند (مک اینتایر^۴، ۱۹۸۴: ۲۷).

زندگی‌های فردی، هم چون روایت‌های دراماتیکی هستند، که به‌طور مستمر از نمایش‌های دیگری تأثیر می‌گیرند. روایت هر زندگی بخشی از مجموعه به‌هم‌پیوسته‌ای از روایت‌ها است. ما غالباً حیوان‌های ناطق، قاعده‌محور و فردی نیستیم؛ بلکه روایت‌کننده داستان‌های اجتماعی هستیم. آنچه باید انجام دهیم، به داستان یا داستان‌هایی وابسته است که در آن خودمان را در حال بازی در بخشی از آن می‌یابیم. فردی با تعلیق در داستان مواجه می‌شود، در همان زمان می‌پرسد: چه چیزی در ادامه رخ خواهد داد؟ نه اینکه چه قاعده‌ای در اینجا پاسخ‌گو است.

-
1. William James
 2. Boisvert
 3. MacIntyre
 4. MacIntyre

با این حال، نمایش اخلاقی از پیش توسط نمایشنامه‌نویس تقریر نمی‌شود. «نوسبام»^۱ در این خصوص معتقد است که بازیگری، آماده شدن برای دیدن و پاسخ دادن به هر موقعیت جدیدی است که صرفاً صحنه‌ای در پیش رو است، به جای اینکه موقعیتی باشد، به عنوان صحنه‌ای است که باید قواعد از پیش تعیین شده را در آن به کار بست (نوسبام، ۱۹۸۶: ۳۵). نوسبام با انتقاد از موقعیت اخلاقی پیش‌بینی‌نشده، از آن به عنوان موقعیتی غیراصولی و خودسرانه یاد می‌کند: بازیگری که به خوبی موقعیت بازیگری را پیش‌بینی نمی‌کند، برای انجام اعمال در صحنه آزاد نیست. او باید در هر لحظه به طور مسئولانه‌ای هشیار و متعهد نسبت به دیگر بازیگران باشد، به دلیل پیروی از قوانین و محدودیت‌های سبک و تاریخ روایت، باید به کشف این اقدام کند که دیگران چگونه زندگی خود را می‌توانند به طور هماهنگی با توجه به نیازهای خود به وجود آورند، که به طور معتبری با نمایش‌های دیگری، که در همان مرحله ایجاد شده، خلق می‌شود. مهم‌تر از همه، فرد باید قادر باشد آنچه را که بازیگران دیگر انجام می‌دهند، به طور تصویری انجام دهد. یک عنصر بسیار مهم از تعهد یا وظیفه در این موضوع وجود دارد؛ زندگی نمایشی است که باید محقق شود (نوسبام، ۱۹۹۰: ۱۹).

درواقع تا حد زیادی شباهت‌های لفظی بین عمل اخلاقی و عمل هنری در خصوص عملکرد این استعاره - فعالیت اخلاقی به مثابه فعالیت هنری - وجود دارد. این امر ناشی از این واقعیت است که پژوهش هنری و اخلاقی به طور ساختاری مشابه شکل‌هایی از تجربه زندگی محسوب می‌شوند. آن‌ها از ساختار داستان یا سفر پیروی می‌کنند که در توصیف‌های «پل ریکور»^۲ به «زبان سفر»^۳ معروف است که این‌گونه شرح می‌دهد: برای پیروی از جریان سفر، باید به سمت جلو با در نظر گرفتن احتمالات و تغییرات ناگهانی حرکت کرد و در این مسیر از هدایت و راهنمایی تجربه‌های گذشته سود جست که نحوه اعمال را در جریان داستان‌های دیگر بیان می‌کنند، تا نقطه پایان سفر فرایندی مستمر ادامه دارد و برای فهم این روایت لازم است تا چرایی و چگونگی فرایندهای متوالی را درک کنیم که به هدف‌های موفق منجر می‌شوند (ریکور، ۱۹۸۴: ۲۸).

می‌توان فرایند تأملات ذهنی (داستان‌های ساختارمندی) را این‌گونه توصیف کرد: این فرایند

1. Nussbaum
2. Paul Ricoeur
3. Journey Language

نقطه آغازین، میانی و پایانی دارد؛ همان‌گونه که «سفر» از نقطه‌ای شروع می‌شود، در مسیری امتداد پیدا می‌کند و سرانجام به نقطه پایانی می‌رسد. هر مرحله‌ای به‌طور کیفی جدا از یکدیگر است؛ ولی از کل فرایند منقطع نمی‌شود؛ همان‌گونه که حوادث در مسیر کمال اتفاق می‌افتند (مک اینتایر، ۱۹۸۸: ۲۱).

فرایند تجربه آدمی را می‌توان با مسافری مقایسه کرد که روبه‌جلو حرکت می‌کند؛ نقطه شروع عمل آدمی برای «دیویی»، حالت فعال درباره عادات ایستایی است که در مسیر سازگاری تسبی با محیط اتفاق می‌افتد. این کیفیت متمایز، موقعیتی را در نظر می‌گیرد که در آن هویت خاصی به‌عنوان تجربه فردی در نظر گرفته می‌شود. میانه مسیر با توجه به عادات نامتعادل، ناهماهنگ و غیر مطابق با محیط مشخص می‌شود که در واقع رقابتی است که در برابر عادت و خواسته ایجاد شده است. این موقعیت آشفته به‌طور اساسی به‌عنوان حالت تأملی در نظر گرفته می‌شود که باعث «تحریک تمرین عملی» می‌شود. پایان و مقصد این سفر نیز به‌عنوان حالتی از عمل اکتشافی و احساس ایستایی در نظر گرفته می‌شود که ما مسئله را حل کرده یا به راه حل آن نزدیک شده‌ایم. این مرحله با سازگاری نسبی و به‌هم‌پیوستگی مجدد امیال مشخص می‌شود (پیپس، ۱۹۹۷: ۵۲۷).

به نظر دیویی اصل مشابه و یکسانی برای پیشرفت در اخلاق، سیاست، علم و خود فلسفه به‌خوبی هنرهای زیبا وجود دارد. هر توصیف لفظی از صفات عمومی تجربه توصیفی حداقلی است و نمایشگر دلیلی است که پیکره دیدگاه دیویی به‌شدت وابسته به استعاره زیستی، فناوری و هنری است. استعاره «فعالیت اخلاقی» به «مثابه فعالیت هنری» - با توجه به فهم هنری به‌عنوان شکلی از تعاملات اجتماعی - بسیار واضح است، به دلیل اینکه تجربه زیبایی‌شناختی و هنری به‌خوبی صفات مشترک پیشرفت تمام تجربه‌ها را نشان می‌دهد. احتمالاً این امر متضمن ساده‌ترین و مستقیم‌ترین راه برای نگهداری آن چیزی می‌شود، که برای تمام اشکال تجربه ضروری و اساسی است. هنرمندان خوب در بخش‌هایی بامهارت^۱، بیانگری^۲، خلاقیت^۳ و ژرف‌نگری^۴ مشخص می‌شوند. چنین مفاهیمی مشابهی به‌دوراز جامع‌نگری - در میان

-
1. skill
 2. Expressiveness
 3. Creativity
 4. Perceptiveness

برجسته‌ترین هنرمندان آشکار می‌شود (جانسون، ۱۹۸۱: ۴۱). چنین ویژگی‌هایی در تجربه اخلاقی و تجربه هنری به صورت مشترک وجود دارد، که در ادامه این ویژگی‌ها تشریح می‌شود:

۱- مهارت: برای دیویی، عادت‌ها و مهارت‌های بازتعریف شده، ابزارهای هنرمند و تصورات اخلاقی به حساب می‌آیند. در دیدگاه عمل‌گرایی، این عادت‌ها و مهارت‌های بازتعریف شده، کمیت مربوط به فرصت‌های معتبر درباره تصورات نیستند؛ بلکه تجهیزاتی هستند برای موقعیت‌هایی که تأملات عاقلانه را می‌طلبند. با توجه به ادراک تعمیق یافته، فرصت‌ها از سیل و خشک‌سالی به دست نمی‌آیند؛ بلکه از «قواعد» حاصل می‌شوند، قواعد در اینجا، امری ضروری و حتمی است. استفاده ماهرانه از قواعد به عنوان ابزار، متضمن استفاده متناسب و متعادل بین تکریم و توهین است (دیویی، ۱۳۹۳: ۲۹۵). به علاوه، مهارت‌های اخلاقی، نوعی تمهید و سرمایه‌گذاری درباره شهود است، یعنی احساس شکل گرفته‌ای از درستی عمل که همراه با طراحی بوده و موازنه‌ای را در احساس تربیت‌شده هنرمند از درستی عمل هنری ایجاد می‌کند. عادات اخلاقی مؤثر ممکن، باید به گونه‌ای شکل بگیرند که از منظر مهارت‌های فنی - هنری استادانه درک شوند؛ بدین ترتیب، عادت‌ها به جای فعالیت‌های جاری و معمول در هنر، از جمله عوامل هوشمندی محسوب می‌شوند و در این مفهوم یکی از مؤلفه‌های اخلاق به مثابه هنر در نظر گرفته می‌شود. لذا معلم باید شاگردان را برای کسب این گونه عادت‌ها و مهارت‌های لازم راهنمایی^۱ و زمینه‌های لازم برای کسب تجربه و یادگرفتن از طریق انجام دادن^۲ را فراهم کند.

۲- بیانگری: هنرمندان و عاملان اخلاقی باید شجاعت لازم برای کشف دنیای جدید را داشته باشند. از طریق آنچه «کیتس»^۳ به عنوان ترکیب‌های بی‌شمار و اشکال تجربه‌پذیر در نظر می‌گیرد، می‌توان بر دگرگونی‌های کنترل شده از طریق راه‌های قدیمی تفکر و احساس، بر راه‌های جدید اندیشیدن اثر گذاشت. این عملکرد بیان‌کننده این امر است که جهان پیرامون ما نیاز به تعاریف مجددی دارد و اینکه می‌توان از زاویه زیبایی‌شناختی به پدیده‌ها نگریست (قسمایر، ۲۰۰۲: ۱۴۰).

1. lead out
2. Learning by doing
3. Keats

اخلاق - همان‌طور که «جانسون» تأکید داشت - یکی از اشکال ابتدایی خود بیانی و خود تعریفی است. این تلقی بستر مناسبی را فراهم می‌کند که احساس هنری خود را طراحی و دنبال کنیم و امیدوارانه در پی برآوردن خواسته‌های خود باشیم (جانسون، ۱۹۸۱: ۴۸). بررسی‌های هنرمند، فعالیت بیانی محسوب می‌شوند که در آن هنرمند تلاش می‌کند تا تصورات، امیال و عواطفش را سامان دهد و تنظیم کند. محصول فعالیت هنری، واجد فرصت‌های گشوده‌ای است که روح‌بخش و بیدارکننده است. هم‌چنین، بهترین اعمال انسان‌ها به‌طور منسجمی نشان‌دهنده کل شخصیت آن‌ها هستند؛ به‌جای این‌که به‌طور کورکورانه مسیرهای از رسوم یا احساسات زودگذر را نشان دهند. چنین اعمالی ممکن است به خاطر آشکار کردن فرصت‌هایی بیان شوند که زندگی را احیا و شجاعت را به شیفتگان هنر بازمی‌گردانند. با توجه به اهمیت موضوع هنر و نقش حیاتی بیانگری احساسات هنری، معلمان باید زمینه‌های لازم را برای تحقق این مهم فراهم آورند و با توجه کردن بیشتر به درس هنر، شاگردان را به شرکت در فعالیت‌های هنری تشویق و ترغیب و در این راه به رغبت‌های آن‌ها توجه کافی را معطوف کنند. شرکت در تئاتر آموزشی‌گه‌ای که امکان بیانگری را در خود دارد، یکی از این طرق تلقی می‌شود.

۳- خلاقیت: هنرمندان آثاری بدیع را خلق می‌کنند که باعث تغییر در ادراکات فرهنگی انسان‌ها می‌شود. بهترین هنرمندان کسانی هستند که از شیوه‌های قدیمی عبور می‌کنند و مسیرهای جدیدی برای کسب تجربه نو کشف می‌کنند که در آن بتوانند به‌گونه‌ای دیگر ببینند، بشنوند، احساس و فکر کنند. معماران، موسیقیدانان و سایر هنرمندان - همان‌گونه که «بویسورت» بیان می‌کند - فرصت‌های بکری را در استفاده از فضا، صدا و حرکت کشف می‌کنند؛ آن‌ها نمی‌توانند صرفاً از قراردادهای تکراری یا از آرمان‌های منسوخ‌شده استفاده کنند (بویسورت، ۱۹۹۸: ۷۸).

با این اوصاف، عمل اخلاقی تجربه‌ای مداوم و همراه با فرصت‌های جدید است، ما در این مسیر به فراتر از قواعد اخلاقی جاری حرکت می‌کنیم؛ و اغلب در مسیرهای سرزنده‌ای گام می‌نهیم که با هنر وجوه اشتراک زیادی دارند. این واقعیت تلخ وجود دارد که نهادهای سیاسی و آموزشی تمایل دارند تا نیاز به آداب و رسوم منعطف را نادیده بگیرند و حالت مشروطی در برابر تفکر فی‌البداهه لحاظ کنند و منطبق مطلوبی از تصورات انسانی را با

شکل‌های جدید تصویری از ارتباطات شخصی و نهادی دریاورند؛ با این حال، خلّاقیت اخلاقی به راحتی تسلیم یکنواختی عادات نمی‌شود. پس توجه به خلّاقیت و نوآوری^۱ هنری شاگردان، به مثابه هموار کردن راه تعالی اخلاقی آن‌ها از سوی معلم تلقی می‌شود.

۴- ژرف‌نگری: باز نگاه «نوسبام» به حکمت عملی «ارسطو»، متضمن تمرکز بر فلسفه اخلاقی^۲ است. اگرچه ممکن است این دیدگاه فاقد نظریه مستحکم دیویی از عمل اخلاقی تجربی، حل تعارضات، تکثرگرایی و ایده آل یکپارچه مربوط به زندگی دموکراتیک باشد؛ با این حال، دیدگاه مذکور به دلیل عدول نظریه اخلاقی از امور انتزاعی و فرمالیستی تعاملات اجتماعی به سوی اعمال واقعی، واجد روح عمل‌گرایی است. در رابطه با ژرف‌نگری، نوسبام بیان می‌کند: تربیت ارسطویی به دنبال پرورش شهروندی است که «ادراک‌کننده‌ای» کنجکاو باشد. این نوع تربیت با این باور شروع می‌شود که هر شهروندی یک شخص بالقوه‌ای است که با داشتن توانایی‌های پایه، برای پرورش فهم عملی و استفاده آن در رفتار با تمام گروه‌ها واجد خرد عملی لازم است؛ این دیدگاه چنین توانایی‌های پایه‌ای را برای درک تمام واقعیت‌ها ضروری می‌داند (نوسبام، ۱۹۸۶: ۴۵). مراد از «ادراک» یعنی توجه ژرف به جنبه‌های موقعیتی با نظر به احساسات مناسب است. هیچ تصمیم درستی بدون عبور از آزمون، نمی‌تواند جایگزینی برای راه‌های فردی احساسی با توجه به تصورات در میان شبکه‌های درهم‌تنیده ارتباطات شود. هنرمندان این تصور را در میان قدرتی سازمان‌دهی شده تجسم می‌کنند. آن‌ها ارتباطاتی را کشف و ایجاد می‌کنند که از نگاه دیگران دورمانده است و خصوصاً ارتباطاتی را که برای آن‌ها ارزشمند و محترم است (نوسبام، ۱۹۹۰: ۵۰).

البته همان‌طور که جانسون بیان می‌کند: بسیاری از جنبه‌های فعالیت ابتدایی هنری وجود دارد که از بخش‌هایی از عقلانیت محروم مانده است و یک تحلیل ابتدایی می‌تواند الهام‌برانگیز باشد تا اینکه به عنوان یک تحلیل قطعی مقبول شود (جانسون، ۱۹۸۱: ۴۶).

تربیت اخلاقی از منظر زیبایی‌شناختی: هدف از تربیت زیبایی‌شناختی، پرورش «تجربیات زیبایی‌شناختی» است. به معنای وسیع کلمه، تجربیات زیبایی‌شناختی به عنصر «لذت» در هر تجربه انسانی اشاره دارد؛ بنابراین، تمامی اشکال تعلیم و تربیت می‌توانند

جنبه‌های گوناگون تربیت زیبایی‌شناختی محسوب شوند. به معنای دقیق‌تر و روشن‌تر، تجربیات زیبایی‌شناختی، تجربیاتی هستند که با آنچه عموماً آثار هنری تلقی می‌شود، ارتباط دارند (الیاس، ۱۳۸۱: ۸۰). «دیویی» بین امور عقلانی، زیبایی‌شناختی و عملی رابطه تنگاتنگی می‌دید. او در خصوص تجربه هنری معتقد است که عمق و دامنه‌ای از معنی را در تجربیات آشکار می‌کنند که ممکن است از منظر دیگر سطحی و کم‌عمق باشد، بدین معنا که آن‌ها ابزار بصیرت را کامل می‌کنند. علاوه بر این در کامل‌ترین سطح، آن‌ها تمرکز و کمال عناصر خیر را ارائه می‌دهند که از منظر دیگر پراکنده و ناقص هستند. آن‌ها عناصر لذت بخشی را انتخاب کرده و بر آن تأکید می‌کنند که هر تجربه‌ای را مستقیماً لذت بخش می‌کند. آن‌ها وسایل تفنّن تعلیم و تربیت نیستند، بلکه اظهارات قوی‌ای هستند که به هر نوع تعلیم و تربیتی ارزش می‌دهند (دیویی، ۱۹۱۶: ۲۳۸).

دیویی هم‌چنین به معنای اختصاصی‌تری برای زیبایی‌شناسی پی برد که بر آثار هنری به عنوان محصولات نهایی تأکید داشت؛ اما اصرار داشت که فعالیت هنرمند را باید در ارتباط با فعالیت اشخاص دیگر ملاحظه کرد. لذا در نظر او یک کار هنری، صرفاً مجسمه فیزیکی، نقاشی کردن، آهنگ‌سازی نیست؛ بلکه علاوه بر آن، تجربه این اثر هنری فیزیکی نیز هست؛ به‌گونه‌ای که یک اثر هنری، هر زمان که از لحاظ زیبایی‌شناسی تجربه شود، قابل خلق مجدد است. مفاهیم و ارزش‌هایی که از طریق یک اثر هنری بیان می‌شوند، می‌توانند بارها تجربه شوند. این دیدگاه درباره هنر بر قدرت یک اثر هنری برای اظهار کردن و نیز برای ارتباط برقرار کردن، تأکید می‌کند.

درواقع «دیویی» بر این باور است که آثار هنری تنها رسانه برقراری ارتباط کامل و بدون مانع بین یک انسان و انسان دیگر هستند که می‌توانند در جهان مملو از شکاف‌ها و دیوارهای محدودکننده تبادل تجربیات وجود داشته باشند (دیویی، ۱۹۳۴: ۱۰۵). این نیروی ارتباطی، شالوده نیروی عظیم هنر را در رشد تمدن بشری تشکیل می‌دهد. «دیویی» مانند «شیلر» هنر را ایفا کردن یک نقش اخلاقی مهم از طریق فرافکنی و ارائه تخیلی آرمان‌ها می‌پنداشت (دیویی، ۱۹۳۴: ۳۴۸). هنرها مفهوم هدف را در یک جامعه زنده نگه می‌دارند و اغلب، نیروی غلبه بر ساختارهای موجود را تأمین می‌کنند.

«دیویی» معتقد است برای اینکه بتوانیم شخصیت اخلاقی کودکان را سازمان‌دهی و کنترل

کنیم، باید آن را با توجه به دو جهت کلی هدایت کنیم: اول جهت عقلانی و دوم جهت زیبایی‌شناختی. در جهت عقلانی باید در کودکان توانایی و قدرت قضاوت و داوری درست را پدیدآوریم. شاگرد باید بتواند خوب را از بد و عالی را از دانی تمیز دهد و بر کسی پوشیده نیست که صرف تحصیل معلومات زیاد، موجب پرورش قضاوت و حکم صحیح نخواهد شد؛ به نظر دیویی برای پرورش قوه حکم و قضاوت، باید مواد تحصیلی را با «فواید عملی» آن‌ها مربوط ساخت (دیویی، ۱۹۰۹: ۳۸).

قضاوت خوب و درست، خود یک جنبه از ارزش‌های مفید است. فردی که قضاوت می‌کند، فردی است که قدرت و توانایی سنجیدن یک موقعیت را داراست. او فردی است که می‌تواند موقعیت قبل از خود را نیز درک کند و تمام آن چیزی را که نامناسب و بی‌معنی است، نادیده انگارد (دیویی، ۱۳۸۲: ۵۱). تا اینجا مطرح کرده‌ایم که یک فرد باید قدرت قضاوت و داوری را به دست آورد که این توجه به جنبه عقلانی نیروی شخصیت است، اما واقعیت این است که آگاهی از هدف‌ها و تحقق آن، نمی‌تواند صرفاً به جنبه عقلانی محدود شود و می‌تواند فراتر از آن نیز مطرح شود. حتی بین قدرت قضاوت و قدرت اجرای آن تفاوت وجود دارد. ممکن است فردی قدرت قضاوت را در وجود خود داشته باشد؛ اما هنوز نتواند بر اساس قضاوت خود عمل کند. در این حالت این فرد از یک‌طرف نیاز به این دارد که موانع از سر راه «قضاوت عملی» برداشته شود و از طرفی دیگر به پاسخی ظریف در برخورد با مسائل فوق نیازمند است که آن «عکس‌العمل زیبایی‌شناختی» اوست؛ چراکه یک قضاوت خوب، بدون بهره‌مندی از این پاسخ ظریف غیرممکن است. به‌هرحال به قدرت افراد جدا از جنبه‌های عقلانی، باید بر اساس جنبه زیبایی‌شناختی نیز توجه شود. علت اینکه بین شخصیت‌های افراد مختلف تفاوت بسیاری را مشاهده می‌کنیم، این است که پاسخ‌های ظریف عاطفی افراد نسبت به امور مختلف فرق می‌کند (دیویی، ۱۹۲۲: ۲۶).

جنبه زیبایی‌شناختی رفتار اخلاقی از دو جهت قابل‌بررسی است: ۱- تولید و خلق رفتار هنرمندانه (اجرای هنرمندانه)؛ ۲- فعالیت زیباشناختی که به عمل فهم و لذت مربوط است. بر این اساس، دیویی معتقد است که تجربه اخلاقی شامل هر دوی این بخش‌ها به صورت هم‌زمان است و در واقع تجربه اخلاقی، یک تجربه هنری-زیبایی‌شناختی است (فسمایر، ۲۰۰۲: ۵۱).
به نظر «دیویی» به دور از ایده‌آل‌های ساختگی، بلندپروازانه یا رفیع، آنچه در هنر اخلاقی

پرورش داده می‌شود، قبلاً اتفاق افتاده است؛ نفوذ متقابل و مؤثر انسان و محیط به تشخیص زیبایی‌شناختی و اجرای هنرمندانه بستگی دارد. دیویی بین فعالیت هنرمندانه‌ای تمایز قائل است که در درجه اول به عمل تولید رفتار اشاره می‌کند و در درجه دوم به فعالیت زیبایی‌شناختی که به عمل فهم و لذت مربوط می‌شود. تجربه اخلاقی شامل هر دو به‌طور هم‌زمان است. این تمایز عملیاتی کمک می‌کند که عامل‌های محدودکننده را در عمل روشن کنیم. تجارب آدمی در مدت زمان کوتاهی در مسیر پیشرفتشان قطع می‌شوند؛ تا جایی که اهداف سرسخت و فراگیر از حوزه شناخت او محو می‌شوند. عدم تعادل در هر سو، فهم روابط را مختل می‌کند و بامعنی اشتباه و محدود، تجربه را تکه تکه یا ویران می‌کند (دیویی، ۱۹۴۹: ۳۱).

علاوه بر این، فهم به همراه هیجان ناشی از تجربه زیبایی‌شناختی، مسیری مطمئن برای رفتار نامناسب فراهم می‌کند؛ به دلیل اینکه با انقباض تصویری، باعث ارزیابی انتقادی و دوراندیشانه می‌شود که به رهایی از معیار عادت مکانیزگی منجر می‌شود. به‌علاوه کیفیت زیبایی‌شناختی ممکن است بسیار موشکافانه تنظیم شده باشد؛ تا حدی که حفظ کل محیط با تمرکز قوی تحت الشعاع قرار می‌گیرد. ما به‌درستی چنین تجربه‌ای را به‌جای اینکه زیبایی‌شناسانه بنامیم، اخلاقی می‌نامیم؛ به خاطر تأکید بر جنبه عملی آن به‌جای تأکید بر تأثیرات بدون وقفه آن؛ با این حال چنین تأثیراتی قابل لمس هستند (دیویی، ۱۳۹۳: ۷۴).

نتیجه و کاربرد تجربه هنری- زیبایی‌شناختی همراه با مؤلفه‌هایش در تعلیم و تربیت و به‌ویژه در تربیت اخلاقی بسیار مؤثر است. این کاربرد در چهار جنبه نمود می‌یابد: ۱- حساسیت؛ ۲- همدلی؛ ۳- ادراک و ۴- عمل اخلاقی.

۱- حساسیت: حساسیت^۱ دربردارنده مفاهیم ویژه‌ای در تربیت است. حساسیت یک عادت اخلاقی تعیین‌کننده است که به‌واسطه آن عوامل اخلاقی پاسخ‌گوی نیازهای مردم جامعه هستند. حساسیت به تقسیم احساسات و نیازهای افراد با یکدیگر منجر می‌شود که از طریق مشاهده، دیالوگ و تصویر ذهنی صورت می‌گیرد و این امر اخلاقی با تجربه بی‌واسطه دریافت می‌شود. بدین طریق سناریوهای واقعی ضروری برای درک اخلاقی و تصور اخلاقی کامل می‌شود و در کوتاه‌مدت شالوده احساسی برای پیوند گروهی تشکیل می‌شود. حساسیت از

وضعیت ارگانیک و روابط متقابل بین افراد و محیطشان سرچشمه می‌گیرد. در نظر افراد به‌عنوان آفریننده‌های اجتماع، حساسیت، اشتیاق و آرزومندی برای دانستن موقعیت‌های ذهنی و احساسی افراد نسبت به یک‌دیگر است که اوضاع آن‌ها در رنج‌ها، دردها و امیدها، به‌خوبی مرتبط با موقعیت‌های اجتماعی است. حساسیت به معنای ایجاد تعادل هنرمندانه بین دو حالت افراط و تفریط احساس است که می‌خواهد عاملان اخلاقی دارای ذهنی باز و دریافت‌کننده اطلاعات باشند و هم‌چنین تصویر بزرگی از جامعه و معانی زندگی در ذهن داشته باشند (انصاری و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۰). حساسیت مستلزم این است که افراد به انتخاب راهی دست زنند و اطلاعاتی را انتخاب کنند که مطابق چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده نباشند. لذا هم‌الگوگیری و هم‌متراکم‌سازی، دشمنان حساسیت‌اند.

۲- همدلی: هدف اصلی تجربه زیبایی‌شناسی، بالا بردن درک زیباشناختی انسان است که منجر به ایجاد تعامل همدلانه بین آن‌ها می‌شود. همدلی^۱ فرد را برای همکاری با دیگران در مشکلات جامعه آماده می‌کند. طبق نظر «هوفمن»، عامل برجسته و عمده در رشد اخلاقی، احساس همدلی است که یک انگیزه مثبت و منبع اصلی رفتار اخلاقی است. با در نظر گرفتن تعاریف قبلی که بیشتر بر درک شناخت ذهنی افراد تأکید داشتند، «هوفمن» (۲۰۰۰) این نوع تأثیرگذاری را رد می‌کند و درک زیبایی‌شناسی را منوط به درک موقعیت دیگران می‌داند تا صرف شناخت ذهنی آن‌ها (هوفمن، ۲۰۰۰: ۲۵). دیویی درباره نقش همدلی در تربیت اخلاقی بیان می‌کند: این همدلی حالتی عاطفی است که فراتر از خود انجام می‌شود و دامنه‌اش را تا آنجا توسعه می‌دهد که درنهایت به همگان نزدیک می‌شود. این همدلی است که پیامد کار را از تحلیل رفتن در محاسبات صرف در امان نگه می‌دارد. ایضاً علائق دیگران و تشویق به اینکه علائق دیگران با علائق خودمان ارزش برابر دارند و این‌که خودمان را به‌جای دیگری قرار دهیم، اینکه چیزها را از دیدگاه اهداف و ارزش‌های دیگران مشاهده کنیم و اینکه ادعاها و مطالبات خودمان را بالاتر از دیگران ندانیم، تماماً روشی مطمئن برای دستیابی عینی به دانش اخلاقی است (شاتو، ۱۳۸۰: ۷۴). دیویی همدلی آگاهانه را خصیصه‌ای صرفاً درجه یک و اعلی در رشد عمومی اخلاق معرفی می‌کند. خودآگاهی کیفی به ایجاد نگرش همدلانه در افراد منجر می‌شود. از نظر او همدلی قالب روح‌بخش قضاوت اخلاقی است (دیویی، ۱۳۴۱: ۸۲). همدلی

به‌عنوان ورود به موقعیت‌های دیگران از طریق تخیل و تصور به حساب می‌آید. همدلی به‌نوعی پاسخ فوری و حساس دلالت دارد، بدون اینکه نه‌تنها ما بی‌حس و بی‌تفاوت باشیم؛ بلکه انگیزه‌ای برای تأملات اخلاقی وجود نداشته باشد. از سوی دیگر، همدلی به اعتلای تربیت شهروندی منجر می‌شود که از ویژگی‌های آن رشد صلاحیت‌های اجتماعی و سیاسی، توجه به تحول و نوآوری به‌عنوان کلید توسعه، توجه به بالندگی تفکر انتقادی و توجه به ارزش‌های جامعه است. این نوع تربیت باعث می‌شود که افراد شهروندی فعال را به شیوه زیباشناسانه تجربه کنند.

۳- ادراک اخلاقی: ادراک اخلاقی^۱ ظرفیت درک شرایطی خاص و منحصر به فرد شخصی است. این امر به‌ویژه زمانی مهم است که ما نیاز به درک وضعیت تغییرپذیر، نامشخص یا مبهم داریم که در آن دست یافتن به قوانین و معیارهای روشن برای انتخاب درست اخلاقی به‌سختی قابل تعیین است؛ به‌علاوه، ادراک اخلاقی به ما اجازه می‌دهد که صرفاً به زمان حال دانش‌آموزان نظر نداشته باشیم؛ بلکه با دیدی وسیع به آینده دانش‌آموزان و موقعیت‌های نامشخص اخلاقی پیش روی آن‌ها نظر داشته باشیم (کیم، ۲۰۰۹: ۷۰).

ادراک و ارتباط همدلانه با دیگران به احساسات و تخیل، بستگی دارد. ادراک اخلاقی با شناخت و پاسخ متفکرانه به نیازها، خواسته‌ها، باورها، ارزش‌ها و رفتار دیگران مرتبط است؛ در واقع ادراک در موقعیت‌های اخلاقی می‌تواند به یک پیش‌گویی منحصر به فرد تبدیل شود (روزنتال و روبین، ۲۰۱۰: ۸۲)؛ بنابراین، معلمان باید تلاش کنند تا به دانش‌آموزان کمک کنند که به درک عمیق‌تری از خود، جهان پیرامون خود و فرصت‌های ممکن موجود در جامعه نائل شوند. بررسی فرصت‌های ممکن در موقعیت اخلاقی بسیار دشوار است و دانش‌آموزان در این بررسی نیاز دارند که از تخیل خود مدد بگیرند، در این مورد، تخیل بزرگ‌ترین ابزار مناسب و مهم‌ترین مؤلفه در هنر پیش‌گویی است و در این راه معلم راهنمای خوبی برای دانش‌آموزان خود است.

۴- عمل اخلاقی: چگونه می‌توانیم میل به‌خوبی را در دانش‌آموزان پرورش دهیم؟ پاسخ این پرسش را می‌توان در دیدگاه دیویی در خصوص «یگانگی بدن و ذهن» یافت. برای دیویی عنصر دائمی و باارزش در نظریه تربیتی‌اش در تأکید ضمنی بر اهمیت پاسخ مستقیم است. یک

فرد باید «احساس کیفیت اعمال» را همان‌گونه به دست آورد که «احساس کیفیت اشیاء» را از طریق لامسه به دست می‌آورد (دیویی، ۱۹۰۹: ۲۸۳). دیویی در این بخش، به چگونگی کارکردهای مؤثر در تربیت اخلاقی اشاره می‌کند و این کارکردها تا زمانی که در «عمل اخلاقی»^۱ احساس و درک نشوند، به‌خوبی محقق نمی‌شوند. برای دیویی در تمام پژوهش‌ها - نه فقط در پژوهش‌های اخلاقی - شروع و پایان اعمال با یک نوع شهود عاطفی - که شامل احساس متمایز برای کیفیت موقعیت‌ها است - همراه است (کیم، ۲۰۰۷: ۷۱).

دانش‌آموزان در موقعیت‌های اخلاقی نیاز به دانش یا فهم دارند که صرفاً از طریق یادگیری قواعد و قوانین اخلاقی به‌دست نیامده است؛ بلکه از طریق ادراک نسبت به سوژه‌های آشنا به‌دست می‌آید، این سوژه می‌تواند هم از طریق اشیاء موجود در طبیعت و هم از طریق ویژگی‌های موجود در جامعه انسانی به‌دست آید.

بدین ترتیب، کاربرد تجربه هنری - زیبایی‌شناختی همراه با مؤلفه‌هایش در تربیت اخلاقی در چهار جنبه نمود می‌یابد: ۱- حساسیت؛ ۲- همدلی؛ ۳- ادراک و ۴- عمل اخلاقی دانش‌آموزان.

بحث و نتیجه‌گیری

تربیت فرایند رشد و شکوفایی استعدادهای انسان است و مهم‌ترین مؤلفه بقا و دوام جامعه مدنی محسوب می‌شود. تربیت جنبه‌های گوناگونی مثل تربیت معنوی، عقلانی، بدنی، اجتماعی، هنری، اخلاقی و مانند این‌ها دارد و تربیت اخلاقی، یکی از این جنبه‌های مهم است. در این پژوهش سعی شده، تربیت اخلاقی از منظری متفاوت و از منظری زیبایی‌شناسانه بررسی شود. در طی قرون متمادی در تربیت، به‌خصوص در تربیت اخلاقی، هدف رشد و پرورش جنبه عقلانی انسان بود و اندیشمندان تلاش می‌کردند تا با بررسی‌های دقیق و موشکافانه، تمام زوایای پرورش عقلانی را روشن کنند؛ با این حال، در تربیت اخلاقی جنبه‌های دیگری مثل زیبایی‌شناختی، احساسات، تخیل، تصور و مانند این‌ها وجود دارد و در کنار توجه به پرورش، جنبه عقلانی مطرح می‌شود. در این مقاله تلاش شده است به یکی از این جنبه‌ها - زیبایی‌شناختی - از منظر عمل‌گرایی توجه شود. در این قسمت سعی شد به‌طور اجمالی به

سؤالات پژوهش پاسخ داده شود.

در پاسخ به سؤال اول می‌توان گفت که به نظر دیویی شباهت‌های زیادی بین عمل اخلاقی و عمل هنری وجود دارد. دیویی در بررسی زیبایی‌شناختی خود به تربیت اخلاقی از «استعاره سفر» برای توصیف تجربه اخلاقی دانش‌آموزان مدد می‌گیرد. نقطه شروع عمل دانش‌آموزان برای دیویی حالت فعال درباره عادات ایستایی است که در مسیر سازگاری نسبی با محیط اتفاق می‌افتد. این کیفیت متمایز، موقعیتی را در نظر می‌گیرد که در آن هویت خاصی به‌عنوان تجربه فردی در نظر گرفته می‌شود. «میانه مسیر» با توجه به عادات نامتعادل، ناهماهنگ و غیر مطابق با محیط مشخص می‌شود که در واقع رقابتی است که در برابر عادت و خواسته ایجاد شده است. این موقعیت آشفته به‌طور اساسی به‌عنوان حالت تأملی در نظر گرفته می‌شود که باعث تحریک «تمرین عملی» می‌شود. پایان و «مقصد این سفر» نیز به‌عنوان حالتی از عمل اکتشافی و احساس ایستایی در نظر گرفته می‌شود که درمی‌یابیم مسئله را حل یا به راه‌حل آن نزدیک شده‌ایم. این مرحله به‌وسیله سازگاری نسبی و به‌هم‌پیوستگی مجدد امیال مشخص می‌شود.

در پاسخ به سؤال دوم، «دیویی» معتقد است که در تربیت اخلاقی برای سازمان‌دهی شخصیت اخلاقی کودکان باید به دو جنبه کلی توجه کنیم: که یکی جنبه «عقلانی» و دیگری جنبه «زیبایی‌شناختی» است. در جهت عقلانی باید در وجود کودکان توانایی و «قدرت قضاوت و داوری درست» را ایجاد کنیم. شاگرد باید بتواند خوب را از بد و عالی را از پست تمیز دهد، و بر کسی پوشیده نیست که صرف تحصیل معلومات زیاد، موجب پرورش قضاوت و حکم صحیح نخواهد شد؛ به نظر دیویی برای پرورش قوه حکم و قضاوت صحیح، باید مواد تحصیلی را با فواید عملی آن‌ها مرتبط کرد. جنبه دیگر رفتار اخلاقی، جنبه زیبایی‌شناختی آن است. «دیویی» بر این باور بود که جنبه زیبایی‌شناختی رفتار اخلاقی از دو جهت قابل بررسی است: ۱- تولید و خلق رفتار هنرمندانه (اجرای هنرمندانه)؛ ۲- فعالیت زیباشناختی که به عمل فهم و لذت مربوط است. بر این اساس دیویی اعتقاد داشت که تجربه اخلاقی شامل هردوی این بخش‌ها به‌صورت هم‌زمان است و در واقع تجربه اخلاقی یک تجربه هنری-زیبایی‌شناختی است و نتیجه کاربرد تجربه هنری - زیبایی‌شناختی در تعلیم و تربیت و به‌ویژه تربیت اخلاقی رشد و شکوفایی حساسیت، همدلی، ادراک و عمل اخلاقی در دانش‌آموزان است.

با این اوصاف، در تربیت اخلاقی، می‌توان به جنبه زیبایی‌شناختی رفتار دانش‌آموزان توجه کرد، هدف زیبایی‌شناختی در تربیت اخلاقی، بالا بردن درک زیباشناختی دانش‌آموزان است که به ایجاد تعامل همدلانه بین آن‌ها منجر می‌شود. ادراک و ارتباط همدلانه با دیگران، به پرورش احساسات و تخیل انسان بستگی دارد. ادراک اخلاقی با شناخت و پاسخ متفکرانه به نیازها، خواسته‌ها، باورها، ارزش‌ها و رفتار دیگران مرتبط است؛ در واقع ادراک در موقعیت‌های اخلاقی می‌تواند به یک پیش‌گویی منحصر به فرد تبدیل شود و با مدد گرفتن از قوه تخیل و بازسازی موقعیت‌های اخلاقی، برای اخذ تصمیم‌گیری‌های صحیح اخلاقی به دانش‌آموزان کمک کند. بررسی فرصت‌های ممکن در موقعیت اخلاقی، امری بسیار دشوار است و دانش‌آموزان در این بررسی نیاز دارند که از تخیل خود مدد بگیرند، در این مورد، تخیل بزرگ‌ترین ابزار مناسب و مهم‌ترین مؤلفه در هنر پیش‌گویی است و در این راه معلم راهنمای خوبی برای دانش‌آموزان خود است.

همدلی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی زیبایی‌شناختی در تربیت اخلاقی مورد تأکید عمل‌گرایان است، همدلی حالتی عاطفی است که فراتر از خود انجام می‌شود و دامنه‌اش تا آنجا توسعه می‌یابد که در نهایت دانش‌آموزان به هم نزدیک می‌شوند. این همدلی است که پیامد کار را از تحلیل رفتن در محاسبات صرف، در امان نگه می‌دارد. ایضاً علائق دیگران و تشویق به اینکه علائق دیگران با علائق خودمان ارزش برابر دارند و اینکه خودمان را به جای دیگری قرار دهیم، اینکه امور را از دیدگاه اهداف و ارزش‌های دیگران مشاهده کنیم و هم چنین ادعاها و مطالبات خودمان را بالاتر از تقاضاهای دیگران ندانیم، تماماً روشی مطمئن برای دستیابی عینی به دانش اخلاقی است و منجر می‌شود به اینکه دانش‌آموزان نسبت به یک‌دیگر مسئولیت‌پذیرتر شوند و به تصمیم‌های دیگران احترام بگذارند.

منابع

- الیاس، جان (۱۳۸۱). تربیت زیبایی‌شناسی، ترجمه عبدالرضا ضرابی، مجله معرفت، ۵۷: ۶۹-۸۴.
- انصاری، مریم و نصرآبادی، حسنعلی بختیار، لیاقت‌دار، محمدجواد و باقری، خسرو (۱۳۹۲). تحلیلی بر نظریه تجربه زیبایی‌شناسی جان دیویی، پژوهش در برنامه‌دستی، ۱۱(۲): ۱۴.
- دیویی، جان (۱۳۳۳). مدرسه و شاگرد، ترجمه مشفق همدانی، تهران: صفی‌علیشاه.
- دیویی، جان (۱۳۴۱). دمکراسی و آموزشی و پرورش، ترجمه آریانپور، امیرحسین، تهران: کتاب‌فروشی تهران.
- دیویی، جان (۱۳۸۲). تجربه و آموزش و پرورش، ترجمه سید اکبر میرحسینی، تهران: کتاب دیویی، جان (۱۳۹۳). هنر به منزله تجربه، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- رجینالد هالینگ دیل (۱۳۸۳). تاریخ فلسفه غرب، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: ققنوس.
- شاتو، ژان (۱۳۸۰). مرییان بزرگ، ترجمه غلام‌حسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران.
- کاردان، علی محمد (۱۳۹۴). سیر آرا تربیتی، تهران: سمت.
- Alexander, Thomas (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling*. Albany: Sony.
- Ansari, Maryam and Nasrabadi, Hassan Ali Bakhtiyar, Layaghat, Mohammad Javad and Bagheri, Khosrow (1392). *An Analysis of John Dewey's Theory of Aesthetic Experience, Research in Curriculum*, 11th year, 2,(14)(text in Persian).
- Arneback, E. (2014). Moral imagination in education: a deweyan proposal for teachers responding to speech. *Journal of moral education*. P269-281.
- Boaster, Raymond (1998). *John Dewey: Rethinking Our Time*. Albany: Sony press.
- Campbell, James (1995). *Understanding John Dewey*. Chicago: Open Court.
- Crick, Navel (2014). *John Dewey's aesthetics of communication*. Southern Communication Journal, 69(4):303-319.
- Dewey, John (1909). *Moral Principles in education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Dewey, John (1922). *Human Nature and Conduct*. New York: H. Holt and Company.
- Dewey, John (1333). *School and Student*, Translation by Moshvegh Hamedani, Tehran: Safi Alishah Publications (text in Persian).
- Dewey, John (1341). *Democracy and Education*, Translator, Arian pour, Amir Hussein, Tehran Book Store Publishing (text in Persian).
- Dewey, John (1382). *Experience and Education*, Translated by Seyed Akbar Mirhosseini, Tehran: Book Publishing(text in Persian).

- Dewey, John (1393). *Art as Experience*, Translator Masoud Oliya, Phoenix Publishing (text in Persian).
- Dewey, John, Arthur Bentley (1949). *Knowing and the Known*. Beacon Press, Boston.
- Elias, John (1381). *Aesthetics Education*, Translation, Abdolreza Zarrabi, Magare Marefat, 57: 69 to 84(text in Persian).
- Fesmire, Steven (2002). *Dramatic Rehearsal and the Moral Artist: A Dewey an Theory of Moral Understanding*. Transactions of the Charles S. Peirce society.
- Johnson, Mark (1981). *Introduction*. In *Philosophical Perspectives on Metaphor*, Ed. University of Minnesota press.
- Hoffman, M. L (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Kardan, Ali Mohammad (1394). *Educational Development*, Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (text in Persian).
- Kim, Jiwon (2009). *Dewey's Aesthetics and Today's Moral Education*. *Education and Culture*:96-75.
- Marta Gluchmanová (2016). *John Dewey's Ideas of Moral Education, Ethics and Bioethics (in Central Europe)*, 3 (3-4):149-158.
- McDermott, John (1981). *the Philosophy of John Dewey*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacIntyre, Alasdair (1984). *After Virtue*. 2nd ed. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, Alasdair (1988). *who's Justice? Which Rationality?* Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Nussbaum, Martha (1986). *the Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha (1990). *Love's Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Pappas, Gregory (1997). *Dewey's Moral Theory: Experience as Method*. *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 33(3): 520-556.
- Putnam, Hilary (1987). *the Many Faces of Realism*. Chicago: Open Court.
- Reginald Halling Dale (1383). *History of Western Philosophy*, Translation by Abdolhossein Azarang, Phoenix Publishing (text in Persian).
- Ricoeur, Paul (1984). *Time and Narrative*. Trans: K. McLaughlina and D. Pellaure. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenthal, Robert & Donald B. Rubin (2010). *Summarizing 345 Studies of Interpersonal Expectancy Effects*. In *Qualitative Assessment of Research Domains: New Directions of Methodology of Social and Behavioral Sciences*, 79-95.
- Shato, Jean (1380). *Great Trainers*, Translation by Gholam Hossein Shokouhi, Tehran: University of Tehran (text in Persian).
- Trilling, Lionel (1950). *the Liberal Imagination*, New York: Charles Scribners.
- White, B. (2015). *scapegoat: john Dewey and character education crisis*. *Journal of moral education*. P127-144.

Interpretation and Analysis of Moral Education from an Aesthetic Perspective Emphasizing Pragmatism

Mohsen Imani¹

Assistant professor, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Ali Ghasemi

PhD student of Philosophy of Education, Tarbiat Modares University,
Tehran, Iran

Alireza Sadeqzadeh

Assistant professor, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Mohamad Saeedimehr

Professor, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract:

Moral education is one of the most important aspects of education. The primary focus of moral education was on its mental aspects and less attention was paid to the other ones. In the 20th century, Dewey has studied moral education from an aesthetic approach. Later on, many discussions have been raised and his viewpoint was further expanded by its pragmatic proponents. This study was aimed at analyzing the aesthetic approach to moral education, using a descriptive-analytical approach. The results of the study indicated that the aesthetic aspect of children's moral behavior can be described in two ways: (1) behavior generation (artistic performance), and (2) aesthetic behavior related to the act of understanding and desire. Dewey believes that moral experience includes these two aspects simultaneously. Therefore, moral experience is an art-aesthetic experience. Applying this theory in general education and particularly in moral education will result in the development of sensitivity, empathy, perception and moral behavior in students.

Keywords: Ethics, Moral education, Aesthetics, Pragmatism

1. imanimo2@gmail.com

received: 2017-01-7

accepted :2017-12-12

DOI: 10.22051/jontoe.2017.13501.1626