

Recognition of the concept of "Situation" in contemporary approaches to values education¹

Davoud Hoseinpour Sabbagh*

Mohamadreza Sharafi**

Jamile Alamolhoda***

Hosein Souzainchi****

Introduction

the term "values education" applies to all aspects of the process of education, which either explicitly or implicitly relate to ethical and axiological dimensions of life and are such that can be structured, guided, and monitored by using appropriate educational methods and tools. But education in general and values education in particular is faced with the challenge of time and space. But education in general and values education in particular is faced with the challenge of locality. Therefore, the situation is a vital concept for educational theories, and the success of values education depends on the proper perception of the situation. In this research, three important and influential contemporary approaches in value education that have paid particular attention to the situation were selected and their perceptions of the situation were analyzed.

Method

In this research a "linguistic and conceptual analysis" approach was used focusing on the technical Language in the literatures

Results

In contrast to the authoritarian approaches, attention to the situation is common in the various approaches to values education. The three

1- This article extracted from the PhD thesis.

* Ph.D. Student, Tehran University, Tehran, Iran. *Corresponding Author:* hosain.da@gmail.com

** Associate Professor, Department of philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

*** Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

**** Associate Professor, Department of Philosophy of Social Sciences, University of Bagher al-olum., Iran.

approaches, in spite of their commonalities, exhibit different perspectives on situation: In Dewey's approach, situation as a "whole", in the neo-aristotian approach, situation as "conditions of an item", and in the anti-Aristotelian version, situation as "environmental stimuli" are maintained.

Discussion

"The situation as a whole" in the Dewey's pragmatism approach ; "Situation as the conditions of action", in the NeoAristotlelians approach, and "Situation as the stimuli of the environment" in the anti-Aristotelian approach, were recognized. In analyzing the concept of position in these three approaches, attention to surrounding concepts was found to be very effective in determining its semantic distinctions; the concept of Situation in Dewey's pragmatism must be understood in relation to the surrounding concepts of "experience", "desire" , "environment" and "organism". On the other hand, the concept of the sition in Neo-Aristotelianism is related to the peripheral concepts such as "action", "reasoning", "virtue" and "personality". Finally in the anti-Aristotelian approach, the concept of situation is related to the peripheral concepts such as "environment", "behavior", "experiential adequacy "and at the same time it is in contrast to the concept of "person."

Keywords: Situation, Pragmatism, Neo-Aristotelianism, Anti-Aristotelianism

Author Contributions: Davood Hosseinpour Sabagh, general framework planning, content editing and analyzing, submission and correction, and corresponding author. Dr. Sharafi, collaboration in general framework planning, selection of approaches; preliminary review. Dr. AlamalHoda, comparison of approaches, conclusions. Dr. Suzenchi, integration, final review. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear colleagues and professors who have helped us in this research.

Conflicts of Interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article. This article extracted from the PhD thesis, with the guidance of Dr Sharafi and with the consultation of Dr AlamalHoda and Dr Souzanchi.

Funding: This article has been supported by the Astan Quds Islamic Research Foundation.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۱۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۱۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۸، دوره‌ی ششم، سال ۲۶
شماره‌ی ۲، صص: ۱-۲۶

بازشناسی مفهوم «موقعیت» در رویکردهای تربیت ارزشی معاصر^۱

داود حسین پور صباغ*

محمد رضا شرفی**

جمیله علم الهدی***

حسین سوزنچی****

چکیده

«موقعیت» یک مفهوم محوری برای هر نظریه و مکتب تربیتی است و موفقیت تربیت ارزشی در گرو یک تلقی صحیح از موقعیت‌مندی است. در این پژوهش سه جریان مهم و اثرگذار معاصر که توجه خاصی به موقعیت در تربیت ارزشی نشان داده‌اند، انتخاب شده و انگاره‌ی موقعیت نزد آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفته است. این کار بر اساس «روش تحلیل زبانی و مفهومی» در زبان فنی و رسمی صورت گرفته است. بر این اساس «موقعیت به مثابه کل» در رویکرد پراگماتیسم دیویی؛ «موقعیت به مثابه شرایط عمل»، در رویکرد نوارسطوگرایی، و «موقعیت به مثابه محرک‌های محیط» در رویکرد ضد ارسطوگرایی احصاء شده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که توجه به موقعیت در تقابل با رویکردهای اقتدارگرا در طیف‌های مختلف تربیت ارزشی مشترک است. رویکردهای سه‌گانه علی‌رغم اشتراکاتشان، دامنه‌ی متفاوتی برای موقعیت در نظر می‌گیرند؛ به گونه‌ای که از سه لایه، غایات، تطبیق مصادیق، و رفتار، پراگماتیسم دیویی هر سه را، نو ارسطویی تطبیق مصادیق و رفتار را، و ضد ارسطوگرایی صرفاً رفتار را وابسته به موقعیت قلمداد می‌کند.

واژه‌های کلیدی: موقعیت، پراگماتیسم، نوارسطوگرایی، ضد ارسطوگرایی

۱- مقاله مستخرج از رساله دکتری می‌باشد.

* دانشجوی دکتری فلسفه تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ hosain.da@gmail.com

** دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، تهران، ایران

*** دانشیار، گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

**** دانشیار، گروه فلسفه علوم اجتماعی دانشگاه باقرالعلوم (علیه السلام)، قم، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

دانشنامه‌ی نظریه و فلسفه‌ی تربیتی^۱، تربیت ارزشی را این گونه معرفی می‌کند: «جنبه‌های مختلف فرآیندهای تربیتی که به طور صریح یا ضمنی به بُعد اخلاقی و ارزشی زندگی انسان مربوط هستند و قابلیت سامان دهی هدایت و نظارت بوسیله‌ی روش‌ها و ابزارهای تربیتی مناسب را نیز دارند در زمره تربیت ارزشی قلمداد می‌شوند» (Strahovnik, 2016, 2). اما تربیت به طور کلی و آموزش ارزش‌ها به طور خاص با چالش زمانمندی و مکانمندی روبه‌رو است (Halstead & Tylor, 1996). دو نگرانی متقابل از دو سو چالش مذکور را پدید آورده‌اند. از یک سو توجه بیش از حد به موقعیت، دغدغه‌ها در مورد فروافتادن به نوعی نسبی‌گرایی حاد را افزایش داده (White, 2015, 204) و از سوی دیگر، ترس از نسبی‌گرایی، و تأکید بر ارزش‌های مطلق و جهانشمول، منجر به بی‌زمانی و بی‌مکانی اصول تربیت ارزشی و در نتیجه ناکارایی آن می‌شود (Alehoseini, 2015). علاوه بر این، دو نکته بیرونی چالش فوق در تعلیم و تربیت ایران را مضاعف می‌نماید، نخست اینکه فقدان یک پیشینه‌ی نظری قابل اتکا در باب معنا و جایگاه موقعیت و نقش آن در ارزش‌ها و تربیت، منجر به استقبال از رویکردهای غیربومی بدیل، و اقتباس شتابزده و سطحی‌نگرانه از آن‌ها شده است. دوم اینکه مطلق‌گرایی حاد نیز با محدود کردن دایره‌ی ارزش‌ها در یک محدوده فرهنگی یا سیاسی خاص، و با جزیره‌ای کردن ارزش‌های مطلق پنداشته شده در میان طرفداران خود، نه تنها خود موجب بسط موقعیت‌گرایی نسبی‌گرایانه می‌شود بلکه به گسست اجتماعی نیز دامن می‌زند. از این رو، لزوم بازشناسی مفهوم موقعیت و استلزامات آن برای تربیت ضرورت دارد.

از سوی دیگر یک رویکرد مؤثر و ریشه‌دار در فلسفه تعلیم و تربیت، وظیفه و رسالت اصلی فلسفه را به مثابه فعالیتی درجه دوم، توضیح و شفاف‌سازی مفاهیم مورد استفاده در علم و گفتمان تربیتی می‌داند (Hirst & Peters, 2010, 5). بر این اساس فلسفه تحلیلی تربیت بر آن است تا با توضیح و شفاف‌سازی معنای مفاهیم تربیتی از سوء فهم‌ها و استفاده‌های نابجا از مفاهیم جلوگیری کند؛ در روش «تحلیل زبانی و مفهومی»-که در کنار «تحلیل منطقی فرارونده» یکی از دو جریان مهم در روش تحلیلی است- تمرکز اصلی بر یافتن معنای یک مفهوم در زمینه و بافتی است که در آن بکار رفته است؛ از این رو، «کاربرد مفاهیم» در یافتن معنای آنها

محوریت دارد (Bagheri, 2010, 189). تحلیل مفهومی، خود-از-خود قلمرو تحلیل- از سه سطح برخوردار است که در این پژوهش «تحلیل مفاهیم در زبان فنی و رسمی» (Ibid, 170) مد نظر قرار گرفته است. منظور از زبان فنی نیز «زبانی است که در متون تربیتی و در محاوره بین متخصصان تربیتی رواج دارد» (Ibid, 170). شیوه‌های متنوعی مانند «بررسی بافت یا سیاق مفهوم»، «بررسی مترادف کلمات و عبارات»، «تحلیل بر حسب مفهوم متضاد» و «تحلیل بر حسب شبکه معنایی»، برای تحلیل مفهوم ذکر شده است (Ibid, 172-185)، که به حسب ویژگی‌های مفهوم مدنظر و غرض پژوهش، مورد استفاده قرار می‌گیرند. در پژوهش حاضر تأکید اصلی بر روی تبیین دایره معنایی مفهوم موقعیت، از طریق «بررسی بافت و سیاق کاربرد» این مفهوم و «شبکه مفاهیم مرتبط» با آن است. به علاوه سعی می‌شود تمایزات و اشتراکات رویکردهای مذکور بوسیله‌ی تحلیل تطبیقی^۱ با هم مقایسه شوند. بر اساس تعریف دانشنامه پژوهش کیفی، در تحلیل تطبیقی مفاهیم دو یا چند نظریه با هدف بیان اشتراکات و تفاوت‌هایشان مورد تحلیل قرار می‌گیرند. جداسازی و مقایسه مفاهیم امکان گسترش الگوهای مفهومی را مهیا می‌نماید (Given, 2008, 100).^۲

پیشنه‌ی پژوهش

اهمیت و ضرورت این پژوهش با نگاه به پژوهش‌های پیشین روشن‌تر می‌گردد. شایان ذکر است که مفهوم «موقعیت» مورد توجه پژوهشگران فلسفه تعلیم و تربیت قرار گرفته‌است، (Alamalhoda (2010 در کتاب نظریه اسلامی تعلیم و تربیت بحث مفصلی در زمینه مفهوم‌شناسی موقعیت از دیدگاه اسلامی و جایگاه آن در نظریه‌ی تربیتی انجام داده است. همچنین مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش (Sadeghzadeh, 2011) نیز به مفهوم موقعیت التفات ویژه‌ای نشان داده است. با این وجود مفهوم‌شناسی «موقعیت» در نظریه‌های تربیتی غرب هدف مستقل پژوهش‌های مذکور نبوده است. از این رو، نیاز است در پژوهش مستقلی ابعاد و مؤلفه‌های مفهومی موقعیت در رویکردهای رقیب روشن گردد تا زمینه مقایسه میان

1- Comparative analyze

۲- جهت ملاحظه به دو نمونه از پژوهش‌های داخلی استفاده از این رویکرد بنگرید ضرغامی، سعید و همکاران (۱۳۹۱)؛ بازان‌دیشی مفهومی پرورش تفکر همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به منزله عامل. راهبرد فرهنگ، ۱۷-۱۸. و همچنین باقری نوع پرست، خسرو؛ باقری نوع پرست، محمدزهریر؛ ۱۳۹۰؛ پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت؛ پاییز و زمستان؛ سال اول، شماره ۲.

آن‌ها با رویکردهای بدیل مهیا گردد. از این رو، امید است این مقاله بتواند تصویر جامع‌تری در مورد انگاره‌های موقعیت‌نزد رویکردهای جدید در تعلیم و تربیت به دست دهد. در این پژوهش سه رویکرد معاصر در تربیت ارزشی که توجه ویژه‌ای به موقعیت‌نشان داده‌اند، انتخاب شده و مفهوم موقعیت‌نزد آن‌ها واکاوی و مقایسه شده‌است. علاوه بر «فراگیری تأثیرات» رویکردهای مذکور در تربیت ارزشی معاصر (Strahovnik, 2016)، بارز بودن «اهمیت و محوریت مفهوم موقعیت» در این رویکردها در انتخاب سه رویکرد مذکور مدنظر قرار گرفته است. بدین ترتیب در بخش اول مقاله مروری بر مواضع کلی رویکردهای مذکور در باب تربیت ارزشی معطوف به موقعیت خواهیم داشت، و در بخش دوم به طور خاص مؤلفه‌های مفهومی موقعیت در هر رویکرد را مورد تحلیل و بررسی قرار خواهیم داد. در جمع‌بندی نهایی نیز یافته‌های پژوهش از طریق مقایسه‌ی میدان معنایی موقعیت و مؤلفه‌های مفهومی آن در رویکردهای مختلف ارائه می‌گردد.

موقعیت‌گرایی در تعلیم و تربیت

پراگماتیسم دیویی

موقعیت‌گرایی به لحاظ تاریخی با رواج آرای دیویی در تعلیم و تربیت اهمیت پیدا می‌کند. در الگوی تربیتی دیویی مفهوم موقعیت در ارتباط با خلق لحظه‌های تدریس معنا می‌یابد. دیویی، خلق انواع خاصی از موقعیت‌ها را شاه‌راه یادگیری می‌داند که همه‌ی حوزه‌های آموزش اعم از مهارت‌ها، نظریه‌ها، امور واقع، و ارزش‌ها را شامل می‌شود (Dewey, 1916). بطور کلی دیویی با طرح ایده‌ی موقعیت‌درصد است معلمان را در جهت بازسازی برنامه‌درسی و روش‌های آموزشی موثر مجاب نماید. در این بازسازی، برنامه‌درسی و روش‌های آموزشی باید آزمایشگاهی، مبتنی بر مراقبت و متناسب با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان باشد (Hildebrand, 2016, 81-82). در طرح دیویی برای انگیزش دانش‌آموزان معلمان باید بجای استراتژی‌های رفتارگرایانه‌ی مبتنی بر تقویت- به مؤلفه‌های موجود در موقعیت که با انرژی جاری دانش‌آموز ارتباط برقرار می‌کند، توجه نمایند (Dewey, 1916, 54 & 133). از این رو، ساختن یک موقعیت نیازمند شناخت شخصیت، پیشینه، ذائقه، و سازمان عاطفی دانش‌آموزان است. در این موقعیت‌ها معلمان باید بجای تمرکز بر موضوعات و محتوای درسی، بر «گرایش‌ها و عکس‌العمل‌های دانش‌آموزان» که تابع «نیازها و استعداد‌های کنونی‌شان» است تمرکز کنند (Dewey, 1916, 192). دیویی براساس مبانی ارزش‌شناسی خود، تلقی خاصی از ماهیت ارزش‌ها ارائه می‌کند. وی

بر آن است که تلقی رایج و- البته از نظر او غلط- از ارزش به مثابه چیزهایی مستقل از رفتار روزمره، تربیت را در مسیر نادرست تحمیل قواعد و کدهای اخلاقی به دانش‌آموز قرار می‌دهد. دیویی بر آن است که ارزش‌های اخلاقی اغلب نتیجه پژوهش‌هایی است که توسط یک فرد در موقعیت مسئله‌آمیز تجربه می‌شوند. به عقیده‌ی وی راه‌حلی که در آن جست و جو و تحلیل شخصی دخیل نباشد راه حل اصلی نیست. بر اساس آنچه گفته شد در رویکرد دیویی به تربیت ارزشی باید دانش‌آموزان را از طریق بدست دادن فهمی مناسب از پیامدهای رفتارشان متوجه معانی مختلف نمود؛ اما فهم درست این پیامدها از طریق متن‌خوانی، خطابه و دستور به دست نمی‌آید، بلکه تنها در موقعیت ساخته می‌شود.

نوارسطوگرایی

اهمیت مفهوم موقعیت در تعلیم و تربیت منحصر در رویکرد پراگماتیستی دیویی نیست؛ خوانش‌های نوین موسوم به نوارسطوگرایی^۱ نیز سهم اساسی‌ای برای موقعیت و شرایط خاص عمل اخلاقی در نظر گرفته‌اند. این رویکرد اگرچه به عنوان یک قرائت احیاگرانه از آرای اخلاقی ارسطو شناخته می‌شود، متضمن نوعی عقب‌نشینی فضیلت‌گرایان از مطلق‌گرایی است. تمرکز این جریان برای بازاندیشی در باب عمل با تأکید بر یکی از مفاهیم بنیادین فلسفه ارسطو یعنی فرونسیس^۲ صورت گرفته است. از این رو، توضیح مفهوم فرونسیس می‌تواند راهگشای دستیابی به تلقی این جریان از نقش و کارکرد موقعیت در تربیت ارزشی باشد؛ ارسطو در زمینه‌ی ارتباط فرونسیس با موقعیت تصریح می‌کند که فرونسیس تنها مربوط به ارزش‌های جهان شمول نیست «چراکه با عمل سروکار دارد و عمل هم با موقعیت‌های خاص» (Aristotle, 1984, 198-199)؛ همچنین MacIntyre (2014, 259) اذعان می‌کند که فرونسیس متکفل «حکم کردن و عمل کردن به امور درست، در زمان درست و به نحو درست است».

تأثیر نوارسطوگرایی در تربیت ارزش‌ها را می‌توان در طیف متنوعی از نظریه‌های فضیلت‌گرایانه مشاهده نمود. نظریه‌ی اجتماع مراقب ملهم از آرای مک‌این‌تایر، و نظریه فضیلت‌گرایی الگوگرایی زاگزبسکی، دو نمونه از این تأثیراند. نظریه اجتماع مراقب بر «بعد اجتماعی سازمان آموزش و پرورش»، «شکل‌گیری و ارتقای فضای فضای آموزشی مدرسه به مثابه جو اخلاقی»، «حضور دانش‌آموزان

۱- MacIntyre, Anscombe, PhilippaFoot. از جمله متفکرین اصلی جریان نوارسطوگرایی شناخته می‌شوند.
2- Phronesis

در محیط‌های اجتماعی متنوع» و «تعامل عاطفی محصلان با محیط‌های اجتماعی و فرهنگی دیگر» تأکید دارد (Naghdi, 2014, 30). مک‌ایتایر بر آن است که غایت‌شناسی و خیرهای مرتبط با آن وابسته به متن هستند (Wilcox, 2005, 539) از این رو، مدرسه باید به مثابه فضای اخلاقی مد نظر قرار گرفته، و تمام اوقات مدرسه در جریان تربیت ارزش‌ها نقش ایفا کنند (Power, et al., 2008, 275-276). فضای اخلاقی مدرسه باعث وسیع‌تر شدن افق‌های ارزشی دانش‌آموزان می‌شود که از طریق آن، سنت‌ها و ایده‌های متضاد، در یک سیر تاریخی و ملی واحد جمع می‌شود (Blake & Binko, 2005, 302). لیندا زاگزبسکی^۱ نیز در نظریه‌ی خود بر محوریت الگوهای اخلاقی در شناسایی فضایل در موقعیت‌های خاص و ایجاد انگیزش اخلاقی تأکید دارد (Shahriari & Navvab, 2016, 41). وی بر آن است که مفاهیم بنیادین اخلاق بر الگوهای خوب استوارند (Zagzebski, 2010, 51) و حکایات و روایات اخلاقی با تکیه بر عواطف فرد، مهمترین ابزار موفقیت آموزش اخلاق محسوب می‌شوند (Zagzebski, 2013, 12).

ضد ارسطوگرایی

جریان سومی که در مورد گفتمان موقعیت‌گرایی در تربیت ارزشی معاصر قابل طرح است، تحت عنوان منازعه موقعیت-شخص^۲ شناخته می‌شود. در دهه ۶۰ میلادی آزمایشات تجربی بسیاری طراحی و اجرا شدند که نشان می‌داد رفتارهای اخلاقی بیش از آنکه به صفات منشی فرد وابسته باشند تحت تأثیر عناصر موقعیتی محیط هستند. دایره به بحث نه تنها به حیطه مطالعات تجربی روان‌شناسی محدود نشد بلکه به طور وسیع‌تری در فلسفه اخلاق دنبال شد (Kristjansson, 2012). جان دوریس و گیلبرت هرمان از نتایج این مطالعات تجربی برای زیرسوال بردن وجود و تأثیر منش اخلاقی و فضیلت استفاده کردند.^۳ آن‌ها بر این عقیده‌اند که فیلسوفان اخلاق (بویژه ارسطو و نوارسطوگرایان) در مورد نقش شخصیت و منش در رفتار غلو کرده‌اند و به همین خاطر نمی‌تواند به درستی رفتار فرد در یک موقعیت خاص را پیش بینی کنند (VanderGeest, 2015)، به عبارت دیگر صفات منشی ارسطو، انتظارات بسیار سطح

1- Zagzebski

2- Person-Situation Debate

۳- Gilbert Harman در مقاله (Moral Philosophy Meets Social Psychology: Virtue Ethics and the Persons, Situations & Virtue Ethics,) در مقاله (Fundamental Attribution Error, 1999 John Doris,) و کتاب (Lack of Character: Personality and Moral Behavior, 2002)، به دفاع از موقعیت‌گرایی و حمله به اخلاق فضیلت و تربیت منش پرداختند.

بالا و غیر واقعی را از افراد برای رفتار اخلاقی ایجاد می‌نماید (Doris, 1998, 514). دو پیشنهاد کلی از جانب موقعیت‌گرایان به عنوان رویکرد بدیل مطرح می‌شود. نخست، موقعیت‌گرایان معتقدند که استفاده از صفات عام و سبتر اخلاقی باید جای خود را به نوعی زبان اخلاقی بدهد که از کفایت تجربی بیشتری برخوردار است. دوریس این جایگزین را صفات مَنشی زمان-مکان-مند وابسته به موقعیت قلمداد می‌کند. به عنوان نمونه ما می‌توانیم مکانیک ماشینمان را یک مکانیک صادق (نه یک فرد صادق) بنامیم چراکه او در مورد هزینه تعمیر ماشین به ما دروغ نمی‌گوید، لکن استفاده از صفات سبتر و عام (مثلا صداقت بطور کلی) برای یک نفر یک معیار غیرمنطقی است که سطح انتظارات ما از رفتار اخلاقی او را بطور غیر واقعی بالا می‌برد، در مقابل، صفت زمان-مکان-مند مکانیک صادق دلالت نابیجایی در مورد صداقت او در بقیه جنبه‌های زندگی‌اش ایجاد نمی‌کند و منجر به سرزنش‌های غیر منصفانه نمی‌شود (Doris & Stich 2017, 115, 116). پیشنهاد دوم موقعیت‌گرایان آن است که متولیان تربیت برای بوجود آوردن رفتار اخلاقی مطلوب باید توجه و تلاش‌شان را بیش از آنکه صرف ایجاد و رشد صفات منشی مستحکم و سبتر کنند، بر تاثیر مؤلفه‌های موقعیتی معطوف نمایند. آنان همچنین باید سعی کنند محیط‌های اجتماعی تکرارشونده‌ای خلق کنند و در عین حال افراد را از موقعیت‌هایی که می‌توانند رفتارهای اخلاقی نامطلوب بوجود آورند، پرهیز دهند (Doris, 2002, 146).

تحلیل مفهوم موقعیت در رویکردهای تربیت ارزشی

در بخش پیشین سه جریان اصلی موقعیت‌گرا در تربیت ارزشی معاصر معرفی شدند؛ در ادامه با تمرکز بر روایت مصرح یا پنهان هریک، مؤلفه‌های مفهومی موقعیت نزد آن‌ها از طریق بررسی سیاق متن و مفاهیم پیرامونی آن شناسایی می‌گردد. اما پیش از ورود به این بحث پرداختن به این نکته لازم است که رویکردهای مختلف موقعیت علی‌رغم تفاوت‌هایشان به طور کلی در یک خط مشترک در مقابل رویکردهای اقتدارگرایانه در تربیت قرار دارند. در سنت‌های اقتدارگرایانه پیشامدرن وظیفه اصلی آموزش و پرورش شکل‌دهی به هویت دانش‌آموز مبتنی بر احکام و فرامین از پیش رقم خورده دینی یا فلسفی بود؛ در این فضا هرگونه ادعایی بر خلاف مرجعیت مذکور، به معنای مخالفت با نظم الهی قلمداد می‌شد. به عنوان مثال نظریه افلاطون در باب ماهیت انسان منجر به توصیه‌های جهان‌شمولی در باب اصول و روش‌های آموزش می‌شد که پیشاپیش توسط ایده‌ی خیر شکل گرفته‌است. همچنین

بنابر برخی قرائت‌ها از آرای ارسطو باید تساهل اندکی نسبت به تفاوت‌ها روا داشت. بر این اساس به باور ارسطو هر کشور دارای یک غایت است و از این رو تربیت همه افراد آن باید یکسان باشد. این برداشت ارباب‌مأبانه از ارسطو در سنت مسیحی البته بسط و شدت بیشتری یافت (Hugan, 2015, 170-174). اگر چه نظریه‌های مدرن به نظرگاه سنتی مذکور به خاطر تأکید بیش از حدش بر تسلیم و متابعت بی‌رحمانه تاختند، اما خود نیز، از اتهام یکسان‌انگاری در عقلانیت بدیلی که مدعی آن بودند، مصون نماندند و به اعمال خشونت نسبت به عدم تجانس بازی‌های زبانی متهم گردیدند. بر این اساس خودآینی و عقلانیتی که توسط نظریه‌های مدرن در آموزش توصیه می‌شود نیز «به اندازه اشکال پیشامدرن اقتدارگرایی-که کوشش‌های فلسفی نقادانه مدرنیته خود را پیروز بر آن‌ها تلقی می‌کرد- انحصار طلبانه است» (Hugan, 2015, 175).

بی‌توجهی به موقعیت تحت‌عناوینی مانند «رویکرد پدرسالار^۱» یا «آموزشی و پرورش سنتی» مورد انتقاد قرار گرفت. رویکرد پدرسالار در آموزش به معنی تعیین نمونه‌ها و مثال‌های خیری است که دیگران محکوم به پیروی از آنند. بنابراین در این رویکرد احکام اخلاقی از بالا به پایین دیکته می‌شوند (Carr, 1993, 195). نقش معلم دفاع از ارزش‌های یک سبک زندگی مشخص به وسیله اقتدار و خرد برتر خویش است. او مکلف است که جوانان را به این سبک زندگی خاص وارد کند (Ibid, 196). دیویی در انتقاد به این رویکرد -که آن را آموزش و پرورش سنتی می‌نامد- معتقد است که در این رویکرد یک رفتار اخلاقی خاص «به عنوان یک کار و عمل بدون عیب و کامل تدریس می‌شود و به روش‌های اولیه ایجاد آن یا تغییراتی که به طور قطع در آینده به وقوع می‌پیوندد هیچ توجهی نمی‌شود» (Dewey, 1990, 17). امروزه، با گسترش تعاملات فرهنگی و مواجهه‌ی دانش‌آموزان با اندیشه‌ها و ارزش‌های متفاوت در جامعه، ناکارآمدی این رویکرد به یک اجماع عمومی تبدیل شده است. این رویکرد ضمن آنکه از حیث عملی راه را بر خلاقیت و استقلال فکری افراد مسدود می‌کند، از حیث نظری نیز با این چالش بنیادین رو به رو است که چگونه می‌توان یک روایت نهایی و خدشه‌ناپذیر از امر خوب و بد برای همه‌ی موقعیت‌ها ارائه نمود (Carr, 1993, 197). با این وجود چنانکه اشاره شد، رویکردهای بدیل معطوف به موقعیت، در معنی و جایگاهی که برای این مفهوم در فرآیندهای تربیتی در نظر می‌گیرند تفاوت‌هایی دارند که در ادامه به بررسی آن خواهیم پرداخت. بر این اساس انگاره‌ی موقعیت در سه منظر پراگماتیسم دیویی، جریان نوارسطوگرایی، و ضدارسطوگرایی را می‌توان به ترتیب «موقعیت به

1- paternalism

مثابه یک کل»، «موقعیت به مثابه شرایط عمل» و «موقعیت به مثابه محرک‌های بیرونی» نام نهاد.

موقعیت به مثابه یک کل

اولین استفاده فلسفی دیویی از مفهوم موقعیت در نسبت با بحث منادهای لایبنتس شکل می‌گیرد.^۱ کمی بعد در کتاب *عمل و نظریه اخلاقی*^۲ دیویی بر آن است که صفات ستبر اخلاقی (مانند عدالت، عشق و صداقت) باید به صورت قیدی و ناظر به نحوه پاسخ‌های ما به یک موقعیت خاص بکار روند (به طور عادلانه، به طور عاشقانه، به طور صادقانه) (Hildebrand, 2016, 82).^۳ اما موثرترین اظهار نظر دیویی درباره مفهوم موقعیت در جواب نامه شخصی به نام آبرت بالز^۴ مرقوم شده و در نشریه مجله فلسفه^۵ به چاپ رسیده است. دیویی در این نامه می‌نویسد:

«موقعیت معادل امری است که عناصر متنوع بسیاری را در گستره‌ی وسیعی از فضا و بازه‌ی طولانی از زمان در بر می‌گیرد و در عین حال وحدتش را نیز حفظ می‌کند. همین بحث که ما اکنون و در اینجا داریم انجام می‌دهیم دقیقاً بخشی از موقعیت است. نامه‌ی شما به من و آنچه که من در حال نگارش آن در پاسخ به شما هستم بخشی از آن چیزی است که من آن را موقعیت نامیده‌ام. این عناصر در عین اینکه ویژگی‌های برجسته‌ی موقعیت هستند تنها ویژگی یا حتی ویژگی مسلط آن نیستند. در هر مورد، پیشینه‌ی مفصلی وجود دارد [که منظرهای متفاوتی را بوجود می‌آورد]: [به عنوان مثال] مطالعه ما، معلم‌ها، کتاب‌ها، مقالات و ارتباطات وارد شده‌اند که منظرهای ما را شکل می‌دهند در حالی که اکنون هر یک [از عناصر موقعیت] خودش را متفاوت از دیگری می‌یابد (Dewey, 1949, 315).

دیویی در این نگاه‌شسته روشن می‌کند که موقعیت دارای عرض و طول است که شامل مؤلفه‌هایی در مکان و زمان می‌شود. عناصر اتفاقات عادی روزمره مانند مردم، کتاب‌ها، نامه‌ها گفت و گوها، مطالعه و غیره ساخته شده است که عمق و پیشینه‌ی آن‌ها تفاوت منظرهایی را ایجاد می‌کنند.

دیویی در کتاب *منطق*، موقعیت را به عنوان «جهان تجربه شده‌ی اطراف»^۶ (Dewey, 2008, 72)

1- John Dewey, *Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding* (1888), EW 1.

2- *Moral Theory and Practice* 1891

۳- مفهوم موقعیت به طور وسیع در اثر سال ۱۹۱۰ وی چگونه تفکر می‌کنیم؟ و البته در کتاب *دموکراسی و آموزش و پرورش*؛ پرداخته شده است. آشکارترین نمود بحث موقعیت البته در آثار متأخر دیویی مانند *تجربه و طبیعت*، هنر به مثابه تجربه و منطق دیده می‌شود.

4- Albert G.A. Balz

5- *Journal of Philosophy*, XLVI (1949)

6- *An environing experienced world*

تعریف می‌کند. چنانکه (Brown, 2013, 5) توضیح داده است، قید «اطراف» به این معناست که موقعیت، متن، پیش زمینه و محیط را برای فعالیت شکل می‌دهند. همچنین قید «تجربه شده» ناظر به تعامل ارگانیسم و محیط است و سر آخر موقعیت یک «جهان» است زیرا حائز کلیت و وحدت است. البته مراد از جهان آن کل‌گرایی جهان شمولی نیست که راسل می‌پنداشت بلکه مراد معنایی است که ما در عبارتهایی همچون دنیای بیس بال و دنیای کسب و کار؛ دنیای پس از ۱۱ سپتامبر، بکار می‌بریم. از همین رو، اگرچه می‌توان با کلاه‌های مختلف روان‌شناسی، منطقی، هنری اخلاقی و غیره به چیزهایی در موقعیت برچسب زد لکن موقعیت هیچگاه قابل تجزیه نیست؛ و هیچ یک از این برچسب‌ها نمی‌توانند موقعیت را به عنوان پایه خودشان تغییر دهند (Hildebrand, 2016, 85).

درک مرکزیت «عمل» در تعریف دیویی، کران موقعیت را تعیین می‌کند: فاصله‌های زمانی و مکانی و روابط صرفاً علی هیچیک تعیین‌کننده کران موقعیت نیستند، بلکه مربوط بودن^۱ یک چیز یا اتفاق به یک عمل است که مشخص می‌کند آن چیز بخشی از موقعیت است. سیارات فراتر از منظومه شمسی اگرچه به صورت علی بر فعالیت من در تایپ با کامپیوتر اثر دارد، اما یقیناً به این فعالیت من به نحو معناداری مربوط نیستند (Brown, 2013, 6). این نکته مطلب بسیار مهمی را در مورد مرزهای موقعیت آشکار می‌کند و آن اینکه مربوط بودن چیزی به عمل انسان تابع نگرش و اعتبار اوست؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که موقعیت در منظر دیویی وابسته به انسان، و اعتبار اوست. از این رو، باید توجه کرد که موقعیت در نظر دیویی «یک امر فیزیکی نیست؛ بلکه این کلیت را باید در نسبت با علاقه و توجه دانش‌آموز درک نمود؛ این تمامیت و کلیت یک امر کیفی است که توسط موقعیت ساخته می‌شود» (Dewey, 1916, 206).

با توجه به آنچه گذشت، تحلیل مفهوم موقعیت در منظر دیویی را می‌توان در دو سطح ارائه داد، سطح اول ارتباطات مفهوم موقعیت با مفاهیم پیرامونی آن، که شبکه معنایی خاصی را شکل می‌دهند، و سطح دوم مؤلفه‌ها و ویژگی‌های درونی مفهوم موقعیت در نگاه دیویی؛ بر این اساس در خصوص مفاهیم پیرامونی مفهوم موقعیت باید به چهار مفهوم «ارگانیسم»، «محیط»، «میل» و «تجربه» اشاره نمود. از منظر دیویی مفهوم موقعیت پیوند بسیار محکمی با مفاهیم چهارگانه فوق دارد، چنانکه بدون در نظر گرفتن این ارتباط، مفهوم موقعیت قابل درک نخواهد بود. دیویی انسان را به مثابه یک «ارگانیسم» هوشمند و فعال در نظر می‌گیرد که با توجه به نیازهایش در

«محیط» فعالیت می‌کند. «محیط» عبارت است از عناصر فیزیکی پیرامونی که دارای زمان و فضا است. پیوند «ارگانسیم» و «محیط» از طریق «میل» برقرار می‌شود و نهایتاً مفهوم «تجربه» را به میان می‌آورد. بنابراین مفهوم موقعیت در پیوند با مفاهیم «ارگانسیم»، «محیط»، «میل» و «تجربه» معنا می‌یابد. موقعیت بستر و پیش زمینه هر «تجربه» ای است؛ و «ارگانسیم» همواره در یک موقعیت است، و در آن موقعیت از طریق «میل» با «محیط» پیوند می‌خورد.

در خصوص مؤلفه‌ها و ویژگی‌های درونی مفهوم موقعیت توجه به شش نکته شایان توجه است. نخست آنکه موقعیت در نگاه دیویی همه عرصه‌ها و ساحت‌های انسانی اعم از کنش‌ها، ارزش‌ها و شناخت را شامل می‌شود؛ دوم آنکه موقعیت از نگاه دیویی انگاره‌ای متافیزیکی نیست و لذا عناصر متافیزیکال در تعیین بخشی به موقعیت دخالتی ندارند؛ به عبارت دیگر موقعیت از عناصری که در زندگی روزمره جاری‌اند ساخته می‌شود. سوم آنکه کران موقعیت، در نسبت با عمل انسان شکل می‌گیرد، موقعیت یک کل جهان شمول نیست بلکه مؤلفه مربوط بودن به عمل انسان، تعیین کننده عناصر و کران موقعیت است. چهارم آنکه -با توجه به نکته پیشین- نگرش و اعتبار انسان نقش محوری در تعیین عناصر و کران موقعیت دارد. پنجم اینکه موقعیت حائر وحدت و کلیتی غیر قابل تجزیه است. معنایی که از مجموع عناصر یک موقعیت قابل دریافت است قابل فروکاهش به هیچ یک از اعضای آن نیست. و بالاخره ششم اینکه موقعیت دیویی در نسبت با هیچ فراموقعیتی نیست. از دید دیویی هیچ معنای فراموقعیتی وجود ندارد و هرچه هست در موقعیت است.

موقعیت به مثابه شرایط عمل

موقعیت اندیشی در جریان نوارسطوگرایی را چنانکه اشاره شد باید ذیل مفهوم فرونسیس پی گرفت. نوئل در مقاله مستقلی تفاسیر سه گانه رایج از مفهوم فرونسیس تحت عناوین «تفسیر مبتنی بر عقلانیت^۱»، «تفسیر مبتنی بر شخصیت اخلاقی^۲»، «تفسیر مبتنی بر بصیرت و دریافت موقعیتی^۳» صورت‌بندی می‌کند. وی در نهایت معتقد است که این سه تفسیر در یک نسبت ارگانیک و

1- The Rationality Interpretation

2- The Moral Character Interpretation

3- The Situational Perception and Insight Interpretation

۴- هر یک از این تفاسیر در پاسخ به این پرسش که «در این موقعیت خاص باید چه عملی را انجام دهیم؟» بر یک محور خاص تکیه می‌کنند به عقیده نوئل تفسیر اول مبتنی بر قیاس عملی است که در آن، صغری با توجه به درک عامل از موقعیت سه مثابه یکی از احتمال‌های ممکن - بر کبری تطبیق داده می‌شود (Noel, 1999, 275-277). طبق تفسیر دوم، فرونسیس بیش از آنکه یک توانایی شناختی باشد به این امر ناظر است که این فرد چه نوع فردی است (Dunne, 1993, 273 & Noel, 1999, 282-286).

هماهنگ با هم قرار دارند و مکمل یکدیگرند (Noel, 1999). براساس «تفسیر مبتنی بر بصیرت و دریافت موقعیتی» فهم آنچه باید در یک موقعیت خاص انجام دهیم - نه از تطبیق اصول اخلاقی بر یک شرایط خاص به وسیله قیاس عملی - بلکه مبتنی بر بصیرت و شهودی است که عامل در آن موقعیت از آن برخوردار می‌شود (Noel, 1999, 279-282). بر این اساس فرونسیس حاوی یک دانش جزئی و خاص است که در عین حال نه به خودی خود یک نظریه است و نه کاربرد یک نظریه در یک مصداق معین (Dunne, 1993, 157). از آنجاکه نوارسطوگرایان جدید تمایل بیشتری به یک تفسیر خاص‌گرایانه^۱ از مفهوم فرونسیس به مثابه موقعیت‌شناسی اخلاقی^۲ نشان داده‌اند^۳ (Vaccarezza, 2018, 248)، در ادامه توضیح بسوطتری از مؤلفه‌های اساسی فرونسیس از این منظر ارائه خواهیم داد.

Dunne (1993, 280 & 293) با الهام از ارسطو در تشبیه فرونسیس به دیدن، فرونسیس را چشم‌هایی ناظر به تجربه‌های اخلاقی می‌داند. وی بر آن است که تشخیص موقعیت‌های خاص ما را قادر می‌کند درست را ببینیم. همچنین نوئل (Noel, 1999) بر ارتباط فرونسیس با عناصری چون ادراک، تشخیص، بینش و تخیل تأکید می‌کند^۴. در این راستا ارسطو در کتاب نیکوماخوس تصریح کرده است که فرونسیس به یک ویژگی نهایی که ادراک است مربوط است؛ فرونسیس در این معنا عبارت است از درک درست شرایطی که فرد در آن قرار گرفته و عملی که واقعاً باید انجام دهد (Reeve, 1992, 97). علاوه بر این، ارتباط فرونسیس با مفهوم تشخیص^۵ و تخیل^۶ نیز شایان توجه است. مفهوم تشخیص - با تکیه بر فعالیت تخیل - مبتنی بر این است که چیزها چگونه برای مردم جلوه‌گر می‌شوند. به عبارت دیگر تخیل، به مثابه نیروی تفسیر، علاوه بر ادراک پدیده‌ها، دیدن امور به عنوان یک چیز خاص را ممکن می‌کند (Noel, 1999, 280). نوسبام در این باره معتقد است که تخیل عملی است که اشیاء در جهان را به مثابه یک چیز که در طلب آنیم یا از آن دوری می‌کنیم، و چیزی که به منافع یا نگرانی‌های عملی ما پاسخ می‌دهند، تشخیص می‌دهیم. بنابراین تخیل احتمالات ممکن برای عمل در یک موقعیت را برای فرونسیس

1- particularism

۲- باقری (2006)، موقعیت‌شناسی اخلاقی معادل مناسب‌تری برای فرونسیس می‌داند، این عبارت از کار وی اخذ شده است.
 ۳- جوزف دان (Dunne, 1993) و ویلفرد کار (Carr, 2004, 1995, 1987) دو چهره شاخص و اثرگذار در خوانش تربیتی از فرونسیس هستند.

۴- برای آگاهی از انتقادهای وارد به تفسیر موقعیت‌گرا و خاص‌گرا از فرونسیس بنگرید به کریستین سن (2005)

5- Discernment

6- Phantasia

مهیا می‌کند (Noel, 1999, 281). به تعبیر کنایه آمیز (Dunne, 1993, 175)، ما ساکنان مقدمه صغرای استدلال هستیم. کیفیت زندگی اخلاقی ما، در اغلب اوقات، بیشتر از آنکه بر اصول یا قوت استدلال مان مبتنی باشد، به چگونگی نگاهمان به دنیای پیرامون مربوط است.

از سوی دیگر طبق تبیین مک‌ایتتایر، معنای عمل در یک موقعیت خاص را جز با رجوع به دو مؤلفه نیت^۱ و صحنه^۲ نمی‌توان فهمید (Alehoseini, 2012, 109-113). مؤلفه نیت به قصدیت حاضر در عمل اشاره دارد و مفهوم صحنه به زمینه‌ای که عمل در آن رخ می‌دهد. مک‌ایتتایر عمل را از طریق قصدیتی که در آن نهفته است در یک بستر روایی توضیح می‌دهد.^۳ براین اساس وقتی دانش‌آموز یا معلمی یک رفتار خاصی در کلاس درس انجام می‌دهد و ما از یک ناظر بیرونی می‌پرسیم: «او چه می‌کند؟» پاسخ زمانی ممکن است که آن رفتار در یک ساختار روایی از نقش‌ها، نیت‌ها و اعمال پیشین و پسین آن رفتار معین قرار گیرد. بعلاوه مک‌ایتتایر بر آن است که عمل انسان لزوماً در یک صحنه اتفاق می‌افتد که با نیت عامل در ارتباط است.^۴ بنابراین به عقیده مک‌ایتتایر کشف نیت‌ها برای توصیف رفتار کافی نیست بلکه «باید بدانیم که [متناظر با صحنه‌های متقاطع] نیت‌های درازمدت و درازمدت‌ترین نیتی که بدان متوسل شده‌ایم کدام‌اند و نیت‌های کوتاه‌مدت چگونه به نیت‌های بلندمدت مربوط می‌شوند» (MacIntyre, 2014, 349)، و بدین ترتیب بار دیگر یک ساختار تاریخی روایی میان نیت‌های شکل می‌گیرد.

مؤلفه حیاتی مفهوم صحنه در ارتباط با مفهوم سنت شکل گرفته است. مک‌ایتتایر خود تصریح می‌کند: «من در اینجا واژه «صحنه» را به عنوان اصطلاحی نسبتاً کلی به کار می‌برم. صحنه ممکن است یک نهاد، یک عمل یا یک محیط زندگی اجتماعی باشد. اما نکته اساسی این است که هر

1- Intention

2- Setting

۳- مک‌ایتتایر معتقد است که مدرنیته با گسستی که میان خود، و نقش‌های اجتماعی انسان پدید آورده وحدت روایی زیست بشر را از بین برده است. تجزیه انسان به ساحت‌ها و مقاطع رشدی مختلف (زندگی خصوصی از زندگی اجتماعی، کار از فراغت، کودکی از جوانی و جوانی از پیری) باعث شده است که مفهوم خود، فاقد یک وحدت روایی انسجام دهنده باشد، از این رو اصلاح وضعیت موجود را در احیاء همان وحدت روایی مفهوم خود، و تبیین عمل انسان در بافت روایی آن می‌داند (MacIntyre, 2014: 69-70 & 343-346).

۴- البته عمل می‌تواند در آن واحد در صحنه‌های گوناگونی در نظر گرفته شود، به عنوان مثال وقتی معلمی سر کلاس به دانش‌آموز اشاره می‌کند که صحبتش را آغاز کند همزمان در ادامه یک سنت مدرسه‌ای چند صدساله عمل می‌کند و در عین حال، این عمل می‌تواند در یک مدرسه غیرانتفاعی برای جلب رضایت مشتریان انجام شده باشد (Alehoseini, 2012, 112). در این صورت فهم تقاطع این صحنه‌ها و یافتن ویژگی‌های هدایت کننده‌ی هر یک برای عمل، برعهده عامل است.

صحنه تاریخی دارد؛ تاریخی که پیشینه افراد عامل نه تنها در آن قرار دارد، بلکه باید قرار داشته باشد» (MacIntyre, 2014, 347) به تعبیر کار «عملی که فرد درگیر آن است تاریخی دارد و از این رو، آنان میراث‌بران یک سنت تاریخی‌اند که حافظ خیرهای درونی عمل آن‌هاست. یک سنت به نحوی تدریجی از طریق فرآیندی پرورنده می‌شود که در آن عاملان با تلاش برای حرکت به سوی حصول فضیلت، دانش علمی پیشاتاملی به جای مانده از سنت را به سطح آگاهی متاملانه بر می‌کشند تا از مرزهای آنچه تا به حال در درون آن سنت، فکر شده، و انجام شده فراتر روند» (Carr, 2015, 84). بنابراین آنچه در تبیین مفهوم موقعیت در انگاره‌ای نوارسطویی از نگاه مک‌اینتایر می‌توان استنباط نمود آن است که موقعیت به مثابه یک صحنه، مندرج در یک سنت است که در آن ویژگی‌های هدایت‌کننده‌ای برای عمل وجود دارد.

در تحلیل نهایی مفهوم موقعیت نزد نوارسطوریان همچون بخش پیشین اشاره به روابط دو سطحی موقعیت شایسته است. بر این اساس ابتدا به روابط موقعیت با مفاهیم پیرامونی در شبکه معنایی خاص خود اشاره خواهد شد و سپس مؤلفه‌های درونی موقعیت نزد این رویکرد ذکر می‌شود. در خصوص مفاهیم همبسته با موقعیت نزد نوارسطوریان می‌توان به چهار مفهوم «فضیلت»، «شخصیت»، «استدلال اخلاقی» و «عمل» اشاره نمود. توجه به ارتباطات معنایی مفهوم موقعیت با چهار مفهوم مذکور علاوه بر آنکه معنای مفهوم موقعیت نزد نوارسطوریان را روشن می‌کند، تمایزات و اشتراکات معنایی این مفهوم با رویکرد پیشین را نیز می‌نمایاند. بر این اساس باید گفت اهمیت موقعیت در این رویکرد بر اساس دغدغه رفع شکاف نظریه و عمل اخلاقی شکل گرفته است. موقعیت‌شناسی اخلاقی حلقه وصل «استدلال اخلاقی» با «عمل» است. البته همزمان باید توجه نمود که «استدلال» و «عمل» اخلاقی همواره توسط یک فرد انجام می‌شود لذا مفهوم «شخصیت» نیز در این ارتباط نقش غیر قابل انکاری دارد؛ فرد بر اساس شخصیت خود جهان را به گونه‌های متفاوتی درک می‌کند و دست به استدلال و عمل می‌زند. بنابراین موقعیت‌شناسی علاوه بر وساطتی که میان استدلال و عمل اخلاقی دارد، با شخصیت افراد نیز در پیوند قرار می‌گیرد. در نهایت پیوند مفهوم موقعیت با «فضایل» نیز شایان توجه است. نکته حائز اهمیت در اینجا این است که فضایل (برخلاف رویکرد پراگماتیستی) سرشتی فراموقعیتی دارند. «فضایل» به مثابه غایاتی در نظر گرفته می‌شوند که باید در «موقعیت» بر اساس آنها عمل شوند. به عبارت دیگر «موقعیت»ها ظرف ظهور فضایل اخلاقی است نه ظرف تکوین آنها.

در سطح دوم تحلیل لازم است به ویژگی‌ها و مؤلفه‌های درونی مفهوم موقعیت توجه شود. بر این اساس به شش نکته در این رابطه اشاره می‌شود. نخست آنکه موقعیت در این رویکرد ذیل مفهوم فرونیسیس ارسطویی باز تعریف می‌شود و با توجه به تفکیک میان عقل نظری و عقل علمی، حوزه شناخت‌ها از میدان بحث خارج شده و موقعیت در نسبت با ارزش‌های ناظر به عمل انسان طرح می‌گردد. دوم آنکه موقعیت از طریق ادراک جزئی و نوعی بصیرت نسبت به شرایط عمل و پیامدهای آن شکل می‌گیرد، واژه بصیرت در اینجا دلالت بر نوعی درک شهودی، انضمامی و غیراستدلالی دارد. سوم آنکه تخیل و التفات انسان در شکل‌گیری کران‌های موقعیت بسیار مهم است؛ انسان به وسیله قوه خیال اشیاء خارجی را در نسبت با قصدها و نیات خود معنا می‌دهد و بدین وسیله عناصر موقعیت را می‌سازد. چهارم آنکه موقعیت حاصل نیت‌ها و قصدهای انسان برای عمل است که البته باید در یک ساختار روایی درک شوند. پنجم آنکه موقعیت همواره در یک صحنه یا سنت قرار دارد و از این رو، تاریخ‌مند است و بالاخره ششم آنکه رویکرد نوارسطوگرایی موقعیت را در پیوند با یک فراموقعیت در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر در این رویکرد همه چیز به موقعیت فروکاسته نمی‌شوند. حداقل دو چیز خارج از موقعیت هستند: فضایل یا اصول اخلاقی جهان شمول و حقایق مربوط به عقل نظری.

موقعیت به مثابه محرک‌های محیط

پیش‌تر اشاره شد که موقعیت‌گرایان با استناد به آزمایش‌های تجربی بر این عقیده‌اند که رفتار اخلاقی بیش از آنکه تحت تاثیر صفات منشی باشد، تابع متغیرهای موقعیتی محیط است.^۱ طبق

۱- به عنوان نمونه، Milgram, (1963) در دهه ۷۰ میلادی آزمایشی ترتیب داد که در آن شرکت‌کنندگان باید بوسیله شوک الکتریکی فرد دیگری را در ازای هر پاسخ خطا به پرسش‌های ارائه شده، تنبیه می‌کردند. اگرچه دستگاه شوک دهنده دستکاری شده بود و یادگیرنده وانمود می‌کرد که مورد شوک الکتریکی قرار گرفته است، اما نتایج آزمایش به طور حیرت‌آوری نشان می‌داد که تعداد ۲۶ نفر از ۴۰ نفر (۶۵ درصد) ضمن تبعیت از آزمونگری که به صورت مودبانه اما قاطع از آن‌ها می‌خواست آزمایش را ادامه دهند، حاضر شدند اعمال شوک الکتریکی را تا آخرین مرحله ادامه بدهند. در آزمایش دیگری که به آزمایش سامری خوب شهرت یافت، Darley and Batson (1973) رفتار یاریگرانه شرکت‌کنندگان - که از میان طلاب علوم دینی گزینش شده بودند - نسبت به فرد نیازمندی که سر راه آن‌ها قرار گرفته بود را مورد سنجش قرار دادند؛ نتایج آزمایش نشان داد رفتار یاریگرانه افراد وقتی که عجله دارند تا شش برابر کمتر از زمانی است که افراد در شرایطی طبیعی با فرد نیازمند رو به رو می‌شوند (۶۳ درصد در مقابل ۱۰ درصد). Isen and Levin (1972) نیز در آزمایش خود پی بردند که احتمال کمک به زنی که کاغذهایش بر زمین افتاده توسط افرادی که اندکی قبل سکه‌ای ده سنتی پیدا کرده بودند ۲۲ برابر نسبت به دیگران بیشتر بوده است (۸۸ درصد در مقابل ۴ درصد). همچنین Mathews and Canon (1975) با انجام آزمایش جداگانه‌ای نشان دادند که صدای چمن زن برقی در محیط باعث می‌شود افراد به میزان ۵ برابر کمتر از زمانی که صدای محیط در حالت عادی است به مردی ظاهراً زخمی که کتاب هایش از دستش افتاده کمک کنند. نکته‌ی مشترک در میان آزمایش‌های فوق این بود که حضور یک متغیر محیطی ظاهراً کم اهمیت و نامربوط به رفتار

انگاره‌ی ارسطویی از سیرت، رفتار یک فرد را صفات شخصیتی او انتظام می‌بخشد. به عنوان مثال «اگر کسی واجد فضیلت شجاعت باشد، انتظار می‌رود که با ثبات قدم در تمام وضعیت‌هایی که اخلاقاً شایسته‌ی رفتاری شجاعانه است، شجاعانه عمل کند، به غم آنکه انگیزه‌هایی برای رفتاری متفاوت وجود داشته باشد» (Doris & Stich 2017, 47). طبق صورت‌بندی Flanagan, (1991, 279)، ما واجد صفات شخصیتی عامی^۱ هستیم که در موقعیت‌های متفاوت پایدار^۲ و استوار هستند (همان). صفات عام از سه ویژگی برخوردارند. ۱) در موقعیت‌های متنوع مرتبط با یک صفت ظهور می‌کند.^۳ ۲) در مکان و زمان‌های متفاوت از ثبات^۴ برخوردار است.^۵ ۳) دارای وحدت‌سنجشی^۶ است که طبق آن، صفات و ارزش‌های مشابه در یک پیوند نسبی با یکدیگر قرار دارند.^۷ در مقابل نتایج آزمایش‌های مذکور نشان می‌داد که این تصور از سیرت، از کفایت تجربی برخوردار نیست (Doris & Stich, 2017, 48). دوریس (2002) ضمن ارجاع به آزمایش‌های میلگرام و سامری خوب بر آن است که مؤلفه‌های سه‌گانه فلانگان در مورد صفات شخصیتی عام، از نظر تجربی قابل اثبات نیستند لذا نباید از آنها برای توصیف یا تجویزهای اخلاقی استفاده نمود. در عوض وی معتقد است آنچه صفات مکان-زمان-مند^۸ می‌نامد از کفایت تجربی بیشتری برخوردار است. صفات مکان-زمان-مند محدود به یک موقعیت و زمینه‌ی خاص‌اند، و در آن موقعیت و زمینه معین از ثبات برخوردارند. بر این اساس باید بجای استفاده از صفات کلی و ستبر، از صفاتی با دامنه محدودتر استفاده شود.^۹

در تحلیل مفهوم موقعیت نزد رویکرد حاضر نیز همچون دو رویکرد گذشته باید به طور توأمان به مفاهیم پیرامونی و مؤلفه‌های و ویژگی‌ها درونی مفهوم موقعیت توجه نمود؛ البته با این تفاوت که در این رویکرد مفهوم موقعیت حالت سلبی دارد؛ این رویکرد بیش از آنکه به

اخلاقی تاثیر چشم‌گیری بر رفتار افراد برجای می‌گذاشت؛ موقعیت‌گرایان با استناد به یافته‌های این پژوهش‌ها، تلقی‌های رایج در باب سیرت اخلاقی - به ویژه قرائت ارسطویی از آن- را به چالش کشیدند؛

1- Global character traits

2- Consistency

۳- به عنوان مثال صفت دلیری بر موقعیت‌های متنوعی از جنگ با دشمن تا مبارزه با سرطان بکار می‌رود

4- Stability

۵- مثلاً اگر فردی صادق است انتظار داریم فردا نیز صادق باشد همانگونه که امروز صادق است؛ یا در محل کار نیز صادق باشد همانطور که در منزل صادق است و الی آخر

6- Evaluative integration

۷- مثلاً اگر کسی در خانه فرد مهربانی است انتظار داریم حیوان آزاری هم نکند.

8- local

۹- مثلاً یک مکانیک منصف به جای فرد با انصاف؛ فرد مهربان با حیوانات بجای فرد مهربان؛ دانش‌آموز کوشا در فیزیک بجای فرد کوشا و غیره.

تبیین مؤلفه‌های مفهومی موقعیت پردازد از آن در جهت نفی دیدگاه‌های ارسطویی در اخلاق استفاده می‌کند. با وجود این، مفاهیم پیرامونی مفهوم موقعیت در نزد جریان ضدارسطوگرایی عبارت است از «رفتار»، «محیط»، «کفایت تجربی» و «شخص». بر این اساس محرک‌های محیطی مانند صدا، دمای محیط، محدودیت زمانی و غیره تعیین کننده رفتار است. تأکید بر رفتار به جای مفهوم عمل یا تجربه نیز از این بابت است که در این رویکرد رفتار انسان، گسسته از گرایش‌ها و شناخت‌های او در نظر گرفته می‌شود. مراد از «کفایت تجربی» نیز آن است که ادعاهای اخلاقی باید از طریق مطالعات تجربی و سنجش‌های کمی آماری در موقعیت‌های خاص تأیید شوند. بدین ترتیب تاثیرات «محیط» تعیین‌کننده «رفتار» هستند و مطالعات کمی، «کفایت تجربی» ادعاهای اخلاقی را محک می‌زنند، و در عین حال هر سه مفهوم در پیوند با مفهوم موقعیت قرار دارند. اما از سوی دیگر موقعیت در تقابل با مفهوم شخص شکل گرفته است. بر این اساس صفات شخصیتی نقش چندانی در تحقق رفتارهای اخلاقی ندارند بلکه این عناصر موقعیت‌اند که رفتار اخلاقی را شکل می‌دهند.

در مورد مؤلفه‌ها و ویژگی‌های درونی مفهوم موقعیت در این رویکرد نیز باید به پنج نکته اشاره نمود. نخست آنکه این رویکرد - بنابر تصریح خودش - تأثیر موقعیت را صرفاً محدود به دامنه رفتار انسان می‌داند؛ از این رو نه شناخت‌ها و نه حتی ارزش‌ها و اصول اخلاقی موقعیتی تلقی نمی‌شوند. دوم آنکه محرک‌های محیطی از قبیل شنیده شدن یک صدا، مواجه شدن با یک تصویر، قرار داشتن در یک عجله زمانی و مسائلی از این دست عناصر اصلی موقعیت هستند. سوم آنکه رفتار انسان در موقعیت از منظر این رویکرد، عمدتاً خودکار و غیر تاملی رخ می‌دهد؛ و چهارم اینکه - با توجه به نکته پیشین - این رویکرد نقش خاصی برای عاملیت و اعتبار انسان در شکل دهی به موقعیت قائل نیست. پنجم آنکه این رویکرد موقعیت را در نوعی تقابل با فراموقعیت در نظر می‌گیرد. بر این اساس صفات شخصیتی و آگاهی‌ها تابع موقعیت نیستند هر چند که تأثیر چندانی نیز بر رفتارهای موقعیتی انسان ندارند.

جمع بندی

با توضیحات پیشین تا حد زیادی مؤلفه‌های اساسی مفهوم موقعیت از منظر رویکردهای سه‌گانه روشن شد؛ بر این اساس انگاره‌ی موقعیت در تلقی پراگماتیسم دیویی باید در پیوند با مفاهیمی چون ارگانسیم، محیط، و تجربه لحاظ گردد. در مقابل، رویکرد نوارسطوگرایانه تأکید

بیشتری بر وجوه تاریخی و روایی موقعیت دارد و آن را در پیوند با سنت و فرهنگ مطرح می‌نماید. از سوی دیگر موقعیت در نظر ضدارسطوگرایی، طنین تجربه‌گرایانه و رفتارگرایانه غالبی دارد و با مفاهیمی چون محرک و پاسخ و رفتار در پیوند است. یک نکته مشترک در رویکردهای سه گانه آن است که مسئله موقعیت در راستای سامان دادن عمل و رفتار انسان مطرح شده است. این نکته نشان می‌دهد که پیوند محکمی میان سامان دادن به رفتارهای ارزشی و توجه به موقعیت وجود دارد. اما انگاره‌ی موقعیت در این رویکردها وجوه افتراق مهمی نیز با یکدیگر دارند. مهم‌ترین مسئله‌ای که در اینجا باید به آن اشاره نمود قلمرویی است که این رویکردها برای اثر موقعیت در نظر گرفته‌اند؛ از این رو، میدان نسبیتی که موقعیت‌مندی در رویکردهای سه گانه تعیین می‌کند متفاوت است. براین اساس باید گفت در تلقی پراگماتیسی موقعیت حاکم بر لایه‌های مختلف تجربه است و به عبارت دیگر هیچ فراموقعیت تعیین بخشی وجود ندارد. در این رویکرد هیچ رتبه‌بندی نهایی از ارزش‌ها یا اهداف نمی‌تواند وجود داشته باشد (Hildebrand, 2016, 87). در نتیجه «جدا از نیازهای یک موقعیت بخصوص - که انتخاب در آن خلق می‌شود- هیچ چیزی به مثابه درجه یا رتبه ارزش‌ها وجود ندارد» (Dewey, 1916, 248). اگرچه دیویی خود در آثار متأخرش (1938) با طرح مسئله *تداوم تجربه* ضمن توجه به *آینده* با اشاره به لزوم طراحی برنامه آموزشی پیشینی، در پی تعدیل موضع خویش برآمده است، اما به نظر می‌رسد در تبیین استلزام اصلی نظر خود که فرض نوعی غایت تربیتی است ناکام مانده است.

بر خلاف موقعیت‌گرایی دیویی که در الگوی هدف-وسیله‌ای ارزش‌ها را کاملاً وابسته به موقعیت تعریف نموده، در رویکرد نوارسطوگرایی غایت عمل، عنصری غیرقابل چشم پوشی است. به عبارت دیگر «ابزارگرایی [دیویی] نسبت میان اهداف و وسایل را نسبتی تماماً بیرونی قلمداد می‌کند، در حالی که سنت [ارسطویی] بر آن است که برگزیدن وسایل مناسب با یک غایت معین، باید به نحوی مورد ملاحظه قرار بگیرد که در خیرات درونی نیز سهم داشته باشد» (Smith, 2015, 420). (MacIntyre (2014, 312) تصریح می‌کند «فضایل نه به انسان‌ها به عنوان صاحبان نقش‌های اجتماعی بلکه به انسان فی نفسه متعلق می‌شوند. غایت انسان به عنوان یک نوع، تعیین می‌کند که کدام یک از اوصاف بشری فضیلت‌اند»^۱.

۱- البته باید توجه نمود که غایت‌گرایی مد نظر مک‌ایتایر همچون غایت‌گرایی ارسطویی متضمن یک زیست‌شناسی متافیزیکی نیست، بلکه در خود عمل و ساختار روایی آن ریشه دارد. بر این اساس می‌توان گفت موقعیت‌گرایی نوارسطویی اساساً بحثی در حوزه نحوه‌ی استدلال ارزشی و تطبیق ارزش‌ها با عمل در شرایط خاص است.

اما در مورد رویکرد ضدارسطوگرایی باید گفت که اولاً این نوع موقعیت‌گرایی اصولاً یک رویکرد در روان‌شناسی اخلاق محسوب می‌شود و از این رو، اساساً یک ادعای تجربی یا به قول دوریس عملی است. دوریس میان بحث‌های اخلاقی در باب ارزش و بحث‌های روان‌شناسی اخلاق تمایز می‌گذارد (Doris, 2002, 109). ادعای دوریس در مورد جنبه‌هایی از تفکر اخلاقی است که با روان‌شناسی اخلاق و روان‌شناسی شخصیت پیوند می‌خورد، وی صریحاً از بحث راجع به اینکه چه ارزش‌هایی باید توسط انسان اتخاذ شود صرف نظر می‌کند (Doris, 2002, 108). به عبارت دیگر او ادعایش را در مورد جنبه‌های تجربی یا عملی نظریه‌های اخلاقی و عدم کفایت تجربی آن‌ها مطرح می‌کند، و نظریه‌ها و هنجارهایی که این نظریه‌ها از آنها دفاع می‌کنند - را مورد پرسش قرار نمی‌دهد (VanderGeest, 2015, 43).

از منظر دوریس برخلاف احکام و فضیلت‌های اخلاقی که معمولاً چیزی در مورد ویژگی‌های خاص هر موقعیت به ما نمی‌گویند، روان‌شناسی عملی موقعیت‌گرایان بر این مسئله متمرکز است که چگونه یک تصمیم اخلاقی بگیریم و چگونه بتوانیم دآوری و عمل اخلاقی بهتری داشته باشیم (Doris, 2002, 109)^۱. بنابراین می‌توان گفت که موقعیت‌گرایی تجربی نه در حوزه غایت ارزشی و نه حتی در حوزه تطبیق اصول بر موارد جزئی، بلکه کاملاً در حوزه رفتار به معنای کاملاً تجربی معنا دار است. این تلقی نه تنها در مقابل روایت نوارسطوگرایانه قرار می‌گیرد، بلکه تا حد بسیاری با انگاره موقعیت نزد پراگماتیست‌هایی چون دیویی نیز در تقابل است؛ چرا که موقعیت‌مندی در دو تلقی مذکور با مفهوم عاملیت قابل جمع است اما تلقی موقعیت‌گرایان، آن را در تضاد با عاملیت قرار می‌دهد و بر تبیینی موجبیت‌گرایانه از رفتار استوار است.

بنابراین از تحلیل موقعیت در رویکردهای تربیت ارزشی معاصر روشن شد که موقعیت‌گرایی تبدیل به نوعی واکنش مشترک به رویکردهای پدرسالار یا آموزش و پرورش سنتی تبدیل شده است؛ و این مهم در راستای توجه به عمل ارزشی امری اجتناب‌ناپذیر است. از این رو رویکردهای بدیل بومی نیز در سیر تکامل خود باید به مفهوم موقعیت توجه اساسی‌تری نشان دهند. البته تفاوت‌هایی نیز بویژه در مسئله میدان موقعیت‌مندی در این رویکردها وجود دارد. بر این اساس با در نظر گرفتن سیر تاریخی رویکردهای مذکور باید گفت میدان موقعیت رفته رفته محدودتر شده است. انگاره‌ی موقعیت نزد دیویی دایره‌ی وسیعی از لایه‌های مختلف

۱- البته او فایده‌ی بحث‌های نظری را مطلقاً رد نمی‌کند بلکه آن‌ها را در جایگاه خودشان، و همچنین در موارد نادری که اختلاف نظر ذاتی در یک مسئله وجود دارد، مفید می‌داند.

تجربه اعم از غایات، ارزش‌ها، تعیین مصادیق خیر و عمل و رفتار را شامل می‌شد؛ در روایت نو ارسطوگرایان غایات و ارزش‌ها اگرچه بر موقعیت موثراند اما ذاتاً ناموقعیت‌مند هستند و نسبت به موقعیت بیرونی تلقی می‌شوند، آنچه در موقعیت از منظر این رویکرد حائز اهمیت است تشخیص عمل مناسب از طریق اشراف بر امکان‌ها و شرایط عمل است. دایره‌ی موقعیت نزد رویکردهای ضدارسطوگرایانه‌ی تجربی در روان‌شناسی اخلاق از این هم تنگ‌تر می‌شود؛ آنان حتی سیرت و استدلال اخلاقی را نیز نسبت به موقعیت بیرونی تلقی می‌کنند، و تنها محرک‌های محیطی بیرونی را به مثابه موقعیت مدنظر قرار می‌دهند. علاوه بر این می‌توان گفت دغدغه سه رویکرد مذکور برای طرح مسئله موقعیت‌مندی نیز مهم است. رویکرد پراگماتیسم دیویی از منظر رفع ثنویت‌گرایی‌های کاذب بین عین و ذهن؛ بین خود و اجتماع و غیره به موقعیت توجه می‌نماید. در حالی که نو ارسطوگرایان بیشتر دغدغه ارتقای عمل اخلاقی رفع ثنویت میان نظر و عمل اخلاقی را پیگیری می‌نمایند، و ضد ارسطوگرایان دغدغه‌ی افزایش رفتار اخلاقی مطلوب، تحقق کفایت تجربی نظریه‌های اخلاقی دارند. بدین ترتیب پیامدهای هر یک از رویکردهای مذکور در تربیت ارزشی نیز متفاوت است؛ رویکرد پراگماتیسم دیویی «محوریت میل و نیاز کودک» توجه به مسئله‌های روزمره در فرایند تربیت و «آمیختگی تربیت فرد و اجتماع» را پیگیری می‌نماید. پیامد دیدگاه نوارسطوگرایان را می‌توان در «تعریف مدرسه به مثابه فضای اخلاقی»، «محوریت الگوهای اخلاقی و حکایات» و «تأکید بر توسعه فضایل اخلاقی از جمله مسئولیت و اعتماد اجتماعی» مشاهده نمود. و بالاخره رویکرد ضدارسطوگرایی «پرهیز از کاربرد صفات عام و سبتر اخلاقی» و «تأکید بر سامان‌دهی محرک‌های بیرونی محیط» را به دنبال خواهد داشت.

با توجه به تحلیل مفهوم موقعیت در رویکردهای مذکور، هر رویکرد بدیل و بومی مدعی توجه به موقعیت باید به این پرسش پاسخ دهد که برای موقعیت‌مندی در لایه غایات، تطبیق اصول بر مصادیق و رفتار اخلاقی چه موضعی را انتخاب خواهد نمود، که نیازمند پژوهش‌های مستقلی است. اما در یک نگاه کلی به سه رویکرد مذکور می‌توان گفت آنچه تاکنون مورد بحث و بررسی قرار گرفت غالباً ناظر به تاثیر عناصر موقعیت در همه یا بخشی از ساحت‌های عملی آدمی است، لکن شان موقعیت‌آفرینی اعمال، ارزش‌ها و بینش‌های انسان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در هر سه رویکرد انسان عموماً «در» موقعیت تصور می‌شود حال آنکه آدمی این استعداد و قابلیت را دارد که گاهی بر فراز موقعیت‌ها بایستد و دست به تصرف در آن موقعیت بزند و حتی موقعیتی جدید را خلق نماید. این نکته اهمیت بسیار زیادی در تربیت

ارزشی به همراه خواهد داشت. توجه به شأن موقعیت آفرینی انسان برای خود و دیگران به وسیله ارزش‌ها و عمل‌هایش مسئله مهمی است که در پژوهش‌های ناظر به مسئله موقعیت بیش از پیش باید مد نظر پژوهشگران و فعالین این عرصه قرار گیرد.

سهم مشارکت نویسندگان: داود حسین پور صباغ، طراحی چارچوب کلی، تدوین محتوا و تحلیل مطالب، ارسال و اصلاحات مقاله، و نویسنده مسئول؛ دکتر محمدرضا شرفی، همکاری در طراحی چارچوب کلی، انتخاب رویکردهای تربیت ارزشی؛ بررسی اولیه؛ دکتر جمیله علم الهدی، مقایسه رویکردهای تربیت ارزشی، نتیجه‌گیری؛ دکتر حسین سوزنجی، سازواری پژوهش؛ همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مورد بررسی قرار داده و تأیید نموده‌اند.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب تشکر خود را از همه کسانی که با نقد و مشورت در تکمیل این پژوهش مؤثر بوده‌اند اعلام می‌دارند.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان می‌کنند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد. این مقاله مستخرج از رساله دکتری، با راهنمایی دکتر محمدرضا شرفی و مشاورت دکتر علم‌الهدی و دکتر سوزنجی است.

منابع مالی: این مقاله مشمول حمایت مالی بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس گردیده است.

References

- AlamalHoda, J. (2010). *The Islamic Theory of Education*, Tehran: Imam Sadeq University Press. [Persian]
- AleHoseini, F., Sajjadi, M., Sadeghzadeh, A., & MehrMohammadi, M. (2012). The philosophy of Education in thr Islamic Repulic of Iran and Issue of Association. *Journal of Islamic Education*, 20(15), 101-128. [Persian]
- AleHoseini, F., & Sajjadi, M., & Sadeghzadeh, A., & MehrMohammadi, M. (2012). The Philosophy of Islamic Education in Confronting Practical

- Perspectives with Emphasis on Wilfred Car and Stephen Tolmin. *Journal of Islamic Education*, 28, 107-130. [Persian]
- Aristotle (1984). *Nicomachean Ethics*, translated by D. Ross. New York: Oxford University Press.
- Bagheri, Kh. (2006). The place of philosophy of education in between theory and practice: Considerations on the last challenges of analytical philosophy and continental philosophy. *Educational Innovations*, 20, 87-108. [Persian]
- Bagheri, Kh. (2010). *Research Approaches and Methodologies in Philosophy of Education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. [Persian]
- Blake, C. R. L., & Binko, J. (2005). E Pluribus Unum: American Educational Value and the Struggle for Cultural Identity, *Education, Culture and Values*, (Vol IV: Moral Education and Values, 289-306). Taylor & Francis.
- Brown, M. (2013). *Dewey's Situational Theory of Science*. Retrieved from <http://www.matthewjbrown.net/professional/papers/situation-science.pdf>
- Carr, D. (1993). Moral Values and the Teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27, (2), 193-207.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education, *Journal of Philosophy of Education*, 38, 55-73.
- Carr, W. (2015). *The Philosophy of Education* (edited). Translated by Shervin Moghimi; Institute of Social and Cultural Studies. [Persian]
- Darley, J., & Batson, D. (1973). From Jerusalem to Jericho: A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 27, 100-108.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In *The Middle Works* (vol9). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series, Simon & Schuster.
- Dewey, J. (1949). *Knowing and Known*, (Appendix 313). Boston: The Beacon Press.
- Dewey, J. (1990). *Experience and Education*. Translated by A. Mirhoseini. Tehran: Publishing Center of Tarbiat Modares University. [Persian]
- Dewey, J. (2008). *The Later Works* (Vol 12), Edited by Jo Ann Boydston, Kathleen Poulos. SIU Press.
- Doris, J. (1998). Persons, Situations, and Virtue Ethics. *Noûs* 32(4) 504-530.
- Doris, J. (2002). *Lack of Character. Personality and Moral Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doris, J., & Stich, S. (2017). Moral psychology: Empirical approach. Translated by A. Tavakoli. In *the Stanford Philosophy Encyclopedia*. Tehran: Qoqnoos. [Persian]

- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: practical judgment and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Given, M. L. (2008). *Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. California & London: Sage Publications.
- Flanagan, O. (1991). *Varieties of Moral Personality. Ethics and Psychological Realism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (Eds.). (1996). *Values in education and education in values*. London: Falmer Press.
- Hildebrand, D. (2016). The Importance of Experience and Situations in Democracy and Education. *Educational Theory*, 66 73-88.
- Hirst, P., & Peters, R. S. (2010). *The Logic of Education*. Translated by F. Karimi. Tehran: Elmivafarhangi. [Persian]
- Hugan, P., (2015). The Politics of Identity and epiphanies of Learning; In *the Philosophy of Education*. Edited by Wilfried Carr, Translated by Shervin Moghimi, Institute of Social and Cultural Studies. [Persian]
- Isen, A. M., & Levin, P. (1972). Effect of Feeling Good on Helping: Cookies and Kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 384-388.
- Kristjansson, K. (2012). Situationism and the Concept of a Situation. *European Journal of Philosophy*, 20, E52-E72.
- MacIntyre, A. (2014). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Translated by H. Shahriari and M.A Shomali. Tehran: Samt. [Persian]
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, 371-378.
- Naghdi, V. (2014). Careful community theory moral education in macIntyre's view. *The Growth of Social Science*, 65, 30-34. [Persian]
- Noel, J. (1999). On the Varieties of Phronesis. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 273-289.
- Power, F.C., Ronald, J. N., Darcia N., Daniel K. L., & Thomas C. H. (2007). *Moral Education; A Handbook* (Valum 1), Praeger Publisher.
- Reeve, C. D. C. (1992) *Practices of Reason: Aristotle's Nicomachean Ethics* Oxford, Clarendon Press.
- Sadeghzadeh G. A. (2011). *Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Official and Public Education System of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: the Supreme Council of Cultural Revolution. [Persian]
- Shahriyari, S., & Navvab, M. H. (2016). Zagzebski's Moral Theory: Exemplarist Virtue Theory. *Falsafe: The Iranian Journal of Philosophy*, University of Tehran. 43(1), 41-58. [Persian]
- Smith, R. (2015). Paths of judgment: Revival of Practical Wisdom. In *the Philosophy of Education*; edited by Wilfried Carr, Translated by Shervin Moghimi. Institute of Social and Cultural Studies. [Persian]

- Strahovnik, V. (2016). Ethics and Values Education. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, edited by Michael Peters. Springer Singapore University Press.
- Vaccarezza, M. (2018). An Eye on particulars with the end in Sight: An account of Aristotelian Phronesis. *Metaphilosophy* 49(3), 246-261.
- Vander Geest, M. (2015). *Virtue Ethics and Situationism: The Person-Situation Debate Examined*. Master Research, Philosophy, Utrecht University.
- White, J. (2015). Education, the market and the nature of personal well-being. In *the Philosophy of Education* edited by Wilfried Carr; Translated by Shervin Moghimi; Institute of Social and Cultural Studies. [Persian]
- Wilcox, B. (2005). Schooling, school improvement and the relevance of Alasdair McIntyre Translated by M. Karbaschi and H. Pourang. *The Growth of Education*, 36, 535-548. [Persian]
- Zagzebski, L. (2010). Exemplarist Virtue Theory. *Metaphilosophy*, 41(11) 41-57. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zagzebski, L. (2013). Moral exemplars in theory and practice. *Theory and Research in Education*, 6, 1-14.

