

کاربرد نظریه مک ایتایر

در رشد آموزش و پرورش*

برایان ویلکاکس

برگردان: مجتبی کرباسچی

حمید پورنگ

ارزشهای اخلاقیاتی چه شناخته شوند و چه شناخته نشوند، مسلماً دخیل خواهند بود. بنابراین، مقاله پیش رو تفسیری از دیدگاه فلسفه‌ی اخلاقیاتی ارائه می‌کند و بر مبنای تجربیات من از تعداد کمی از مدارس در نقاط مختلف کشور (انگلستان) نگارش یافته است.^(۱) این مدارس به هیچ پروژه بهبود بیرونی خاصی مرتبط نیستند و اساساً برای خود فعالیت می‌کنند و بی‌شک نماینده‌ی عام روند کلی مدارس متوسطه

درآمد

یکی از دلمشغولیه‌ها و حتی دغدغه‌های اصلی آموزش و پرورش معاصر، بهبود مدارس است. امروزه به سختی می‌توان مدرسه‌ای را یافت که درگیر مسئله بهبود مدرسه نباشد. فشار ابتکار عملهای دولتی در این زمینه و ظهور تحقیقات مرتبط، بیشتر از آن است که قابل چشم پوشی باشد. حال بینیم آنچه مدارس تحت دستورالعمل کلی بهبود مدرسه انجام می‌دهند چیست؟

از آنجا که مسئله بهبود مدرسه، مربوط به بهترکردن مدارس است، عبارتی پرارزش است. به علاوه چون در اینجا مفهوم «بهتر» به یک معنا، نشان‌دهنده‌ی اصلاح دانش آموزان است،

* متن حاضر برگردان مقاله زیر است:

Brian Wilcox, "Schooling, school improvement and the relevance of Alasdair MacIntyre", in **Cambridge Journal of Education**, Cambridge: June 1997, Vol. 27, Iss. 2; p. 249, 12 pgs.

هستند. من چند جنبه فلسفه اخلاقیاتی السدر مک‌اینتایر را برای پیاده‌سازی انتخاب کرده‌ام. البته مک‌اینتایر به طور خاص به موضوع

مدارس نپرداخته است و در واقع مطالب کمی را به صورت مستقیم درباره آنها نوشته است^(۲) کار او بیشتر «برخوردی اجمالی» است که نقدی جامع و قوی از فرهنگ مدرنیت به دست می‌دهد. از آنجا که مدارس درون این فرهنگ قرار دارند، نهادهایی مناسب و مهم جهت بررسی بر مبنای دیدگاه مک‌اینتایر هستند. رهیافت پذیرفته شده در اینجا عبارت خواهد بود از شرح متوالی و مسلماً مختصر، از برخی موضوعات مهم تفکر مک‌اینتایر که اساساً در کتاب «در پی فضیلت» او طرح شده است.^(۳) با بسط هر موضوع، ارتباط آن با جنبه‌های تحصیلات به صورت عام و بهبود مدارس به صورت خاص مد نظر خواهد بود.

قبل از اقدام به این کار لازم است در ابتدا مبانی نقد و ناخشنودی اساسی مک‌اینتایر از مدرنیت را خلاصه کنیم. نقطه شروع همان بازشناسی اوست در این خصوص که زبان اخلاقیاتی ما در حالت بی‌نظمی قرار دارد و آنچه در اختیار داریم تکه‌هایی است از طرح مفهومی قبلی و قطعاتی فاقد زمینه‌هایی که اهمیت خود را از آنها کسب کرده‌اند. در عوض، آنچه در اختیار داریم تصویری از اخلاقیات است و اینکه در نتیجه آن، به میزان زیادی درک خود را از اخلاقیات (عملی و نظری) از دست

داده‌ایم. به همین دلیل است که بخش زیادی از آنچه که به عنوان بحث اخلاقیاتی قلمداد می‌شود، به واسطه پایان ناپذیری آن توصیف می‌شود.

بنا بر نظر مک‌اینتایر این وضعیت، نتیجه انکار روشنگرانه سنت ارسطویی اخلاقیات است؛ سنتی که زندگی خوب را همان زندگی بر طبق فضایل^۱ می‌دانست. فضیلت نیز به نوبه خود به مفهومی غایت‌شناسانه از زندگی انسان مربوط می‌شد که تمایز بین «انسان، آن‌گونه که هست» و «انسان، آن‌گونه که می‌تواند باشد در صورت درک انسان از ذات اساسی یا هدف نهایی خود» را جایز می‌دانست. فرامین اخلاقیاتی، آن ملزوماتی بودند که گذر از حالت قبلی به حالت بعدی را مقدور ساختند. انکار هر مفهوم از غایت نهایی از سوی فلاسفه‌ی ما بعد روشنگری، دو مؤلفه را کنار نهاد که رابطه‌شان مبهم بود. در نتیجه، دیگر مبنایی برای تصمیم‌گیری عقلانی بین دیدگاه‌های اخلاقیاتی رقیب وجود نداشت. بنابراین هرگونه تلاش برای استنتاج فرامین اخلاقیاتی از ذات خود ساخته‌ی انسان، بی‌نتیجه خواهد بود. اما از نظر مک‌اینتایر این همان چیزی است که فلاسفه از قرن هجدهم تا کنون، برای آن تلاش کرده‌اند. به دلیل شکست آنان در به وجود آوردن زمینه‌های عقلانی و غیر شخصی برای قضاوت اخلاقیاتی، صحنه به گونه‌ای شد که مکتب «احساس‌گرایی» به وجود آمد؛ مکتبی

که بر این اعتقاد بود که قضاوت‌های اخلاقیاتی، صرفاً نمودهایی از ترجیحات شخصی هستند. اگر احساس‌گرایی درست باشد، هر گونه تمایز بین کنشهای فریبکارانه و غیر فریبکارانه توهم خواهد بود. هر بحثی غیر از این، نوعی توسل به ملاکهای غیرشخصی خواهد بود، اما احساس‌گرایی تأکید دارد که هیچ ملاک غیر شخصی وجود ندارد. به عبارت دیگر، گفتمان اخلاقیاتی تنها در جایی اتفاق می‌افتد که شخصی بخواهد نگرشها، احساسات، ترجیحات و گزینشهای برخی افراد را با دیگران همسو کند. دیگر اشخاص همواره وسیله هستند نه هدف. در غیاب ملاک شخصی، «خویشتن»^۲ برای معنا دهی به گذر از یک حالت تعهد اخلاقیاتی به حالت دیگر، هیچ مبنای عقلانی ندارد. این «خویشتن»^۳ است بدون هر نوع پیوستگی مفروض، جز آن چیزی از بدن که حامل آن است و حافظه که بیشتر توانایی اش در گذشته آن جمع می‌شود.^(۴) مک‌اینتایر مدعی است ما اکنون در فرهنگی دقیقاً احساس‌گرا زندگی می‌کنیم؛ فرهنگی که در آن کیفیاتی که زمانی تصور می‌شد متعلق به «خویشتن» هستند به کلی از بین رفته‌اند:

۱- کاراکترهای فرهنگ احساس‌گرایی

«خویشتن» احساس‌گرا تعریف اجتماعی خود را در چیزی می‌یابد که مک‌اینتایر به آن نام «کاراکتر» می‌دهد. کاراکترها نشانگر پیوستگی خاص نقش و شخصیت هستند که آرمانی فرهنگی یا اخلاقی فراهم می‌کنند و حالتی از وجود اجتماعی را مشروعیت می‌بخشند. مک‌اینتایر، سه کاراکتر برجسته را در درام فرهنگ معاصر مشخص کند: زیبایی‌شناس، مدیر و درمانگر.

الف- زیبایی‌شناسها عبارتند از:

آنهایی که جهان اجتماعی را چیزی جز تجلی‌گاه اراده‌های فردی (هر یک با مجموعه‌ای از نگرشها و ترجیحات خاص خودشان) نمی‌دانند؛ و آنهایی که جهان را

چنین تصور می‌شود که «خویشتن» فاقد هرگونه هویت اجتماعی ضروری است؛ زیرا آن نوع هویت اجتماعی که زمانی خویشتن از آن بهره می‌برد، دیگر وجود ندارد و «خویشتن»^۵ بی‌ملاک تصور می‌شود؛ زیرا نوع غایتی که زمانی برحسب آن

انسانها درون الگوهای مطیع رفتاری محسوب می‌شود، جدانیست و از این لحاظ به واسطه جذابیت کارآمدی است که مدیر، مدعی سلطه در وضعیت فریبکارانه می‌شود.^(۷)

در سالهای اخیر سیاست حکومت به صورت فزاینده‌ای فرآیند آموزشی را در مقوله مدیریتی گنجانده است در نتیجه اکنون مدیریت، جزء غالب عملکرد و گفتمان آموزشی است. تمام مدارس، حتی کوچک‌ترین مدارس ابتدایی، تشویق می‌شوند تا خود را در سلسله مراتبی از مدیران ارشد، میانی و جزء ببینند. در حال حاضر، مدیر شخصیتی غالب در مدارس است. دیدگاه‌های مک‌این‌تایر درباره مدیر در خصوص اعضای ارشد مدارس که طرحهای اصلاحی مدرسه‌ی خود را دنبال می‌کنند تا چه حد به کار می‌آید؟ از جهتی مهم، هدف بهبود مدارس از قبل توسط دولت تعیین شده است به ویژه بحث کارآمدی به صورتی که در بررسیهای عمومی سنجیده می‌شود. در نتیجه تیمهای مدیریت ارشد برای دستیابی به نتایج بررسیهای اصلاح شده، درگیر مدیریت پرسنل هستند.

ممکن است یک معلم ارشد در مواجهه با این قضاوت، چنین پاسخ دهد: «بله، من در حال اجرای طرحی اصلاحی هستم؛ اما فریبکار نیستم؛ زیرا هر آنچه انجام می‌دهم از فرایندهای

صرفاً به عنوان عرصه‌ای برای برآوردن رضایت خود تصور می‌کنند؛ و کسانی که واقعیت را چون مجموعه‌ای از فرصتها برای التذاذ خود و کسانی تعبیر می‌کنند که دشمن نهایشان ملالت است.^(۶)

زیبایی شناس، کاراکتری است که به وضوح در تضاد با سرمشکهای اخلاقیاتی مطلوب مدارس قرار می‌گیرد. این چیزی است که دانش آموزان به آسانی آن را به جای می‌آورند. چه به صورت کلی در فرهنگ لذت جوینانه روبه تزايد در ورای مدارس و چه به صورت خاص درلودگی برخی سرشناسان پاپ. کاراکتر و سبک زندگی مربوط به آن، زمینه متضاد ثابتی را برای رسالت مدارس فراهم می‌آورد.

ب- مدیر، کاراکتری است که مسئولیت اصلی آن جهت دهی یا تغییر جهت منابع موجود سازمانی (انسانی و غیرانسانی) خود است تا آنجا که امکان پذیر است اهداف از پیش تعیین شده را به گونه‌ای مؤثر برآورده سازد. اهداف، خود به همان صورت ارائه شده، در نظر گرفته می‌شوند و خارج از میل و خواسته مدیر هستند، خواسته‌هایی که با تکنیک و تبدیل مواد خام به محصولات نهایی همراه اند. از نظر مدیر «کارآمدی»^۳ مفهومی فارغ از ارزش است. مک‌این‌تایر با این ادعا مخالف است و چنین می‌گوید:

مفهوم کلی کارآمدی، از وضعیت وجود انسانی که در آن تدبیر ماهرانه، اساس فریب

مشورتی بیرون آمده است که اعضا در آن

مشارکت دارند.» در واقع در بیشتر مدارس، در

نمونه‌ای که ما برگزیده بودیم، کوششها در

همین راستا بوده‌اند. همچنین ممکن است

معلم ارشد فرضی ما چنین ادعا کند که اهدافی

که اصلاح مدارس در پی آن است تماماً توسط

حکومت تعیین نشده‌اند. معلم ارشد، اهداف

دیگری در سر دارد که ممکن است برای

نشان دادن آنها فهرستی از اهداف مدرسه را

ارائه کند.

۲- رجعت مک‌اینتایر به غایت‌شناسی و فضیلت

مک‌اینتایر اساساً با مفهوم خود احساس‌گرا و

لیبرالیسم معاصری که مفهوم خود احساس‌گرا

در آن تجسم می‌یابد، مخالف است. می‌توان

اساس دیدگاه‌های او را در اصرار سرسختانه بر

سه نکته خلاصه کرد:

اول اینکه برای درک این امر که چه چیز برای

انسان خوب است به مفهومی از غایت‌شناسی

نیازمندیم. دوم اینکه، بی‌شک هرگونه

غایت‌شناسی و خیرهای وابسته به آن درون

زمینه اجتماعی جای دارند. به ویژه اینکه وی

دیدگاه‌های آن دسته از فلاسفه‌ای را رد می‌کند

که به دنبال بنانهادن نظامهای اخلاقی مبتنی بر

اصول خرد عام و فارغ از متن هستند تا عاملان

عقلانی در هر زمان و هر مکان وفاداری خود به

آنها را اعلام دارند. سومین نکته که با دو نکته

قبلی ارتباط دارد احیای مفهوم فضایل از حاشیه

به متن زندگی اخلاقیاتی است.

به رغم اینکه آنچه که به عنوان فضیلت

محسوب می‌شود در طول زمان و از یک مرجع

به مرجع دیگر تغییر کرده است، مک‌اینتایر اعتقاد

دارد که در بطن این اختلافات، مفهومی محوری

نهفته است. وی ماهیت این مفهوم را به تدریج

و بر حسب چیزی توضیح می‌دهد که آن را

عملکردها، یعنی واحد روایی سنت و زندگی

انسان می‌نامد. در حقیقت، تعبیری تو در توست

ج- سومین کاراکتر مک‌اینتایر، درمانگر است،

کسی که با تکنیک ارتباط دارد و در این حالت،

تکنیکهایی برای تبدیل کارآمد افراد عصبی به

افراد متعادل. درمانگر، اهداف را همان‌گونه

که هستند در نظر می‌گیرد و از ارزیابی یا نصیحت

بیماران بر مبنای ارزش ذاتی اهداف اتخاذ شده

خودداری می‌کند.

به عبارت دیگر، نه درمانگر و نه مدیر، در

نقشهای خود، نمی‌توانند در بحث اخلاقیاتی

وارد شوند. آنان اشخاصی بدون مخالف به نظر

می‌آیند که مدعی‌اند خود را به قلمروهای

حقیقت، ابزارها و کارآمدهای اندازه‌پذیر محدود

می‌کنند.

اکنون، مفهوم درمان از جایگاه اولیه‌اش در

طب روان‌شناسی فراتر رفته است و به تأثیر بر

فضاهای دیگر، از جمله آموزش و پرورش

رسیده است. هر چند در مدارس، خود درمان

کمتر از مدیریت نمود دارد، اما می‌توان آن را در

می توان به آن دست یافت. به عنوان مثال خیری که در یک بازی خوب شطرنج قرار دارد، خیری درونی است؛ در حالی که پولی که یک نفر از راه قهرمانی شطرنج به دست می آورد خیری بیرونی است. علاوه بر این، خیر مورد نظر با کوشش برای بهتر انجام دادن آن به دست می آید و این به معنای رسیدن یا گذشتن از معیارهای موجود تعالی است. مک اینتایر در جای دیگر^(۹) برای خیرهای درونی عبارت «خیرهای کمال»^۴ و برای خیرهای بیرونی عبارت «خیرهای کارآمدی»^۵ را به کار می برد.

برای درک فضایل (که نمونه های اولیه آن عبارت اند از: راستگویی، شجاعت و عدالت) لازم است راه هایی را بررسی کنیم که در آنها این فضایل جهت دست یابی به خیرهایی که برای طیفی از عملکردها درونی می باشند، ضروری هستند. مثلاً ممکن است بدون درستکاری یا شجاعت در کسب برخی خیرهای بیرونی که نهادهای جامعه آن را به عملکرد پیوند می دهند موفق شویم (مثلاً ممکن است با تقلب جایزه ای را ببریم)؛ اما از این راه نمی توان به خیر درونی رسید. به همین دلیل باید در کنشهایمان توسط قوانین مربوطه راهنمایی شویم و نیز رابطه ی مناسب خود را با شرکای همقطار خود حفظ کنیم و این تنها در صورتی امکان دارد که کیفیاتی از کاراکنر نوع مذکور را داشته باشیم.

به نظر می رسد تعلیم و تعلّمی که به عنوان

4. goods of excellence

5. goods of effectiveness

که در آن عبارت اول توسط دومی تغییر یافته و در سایه آن باز تعبیر می شود و به همین ترتیب دومی زیرسایه سومی. اکنون به بررسی اجمالی این سه عبارت و ارتباط آنها با آموزش و پرورش می پردازیم.

۳- عملکردها

برای نشان دادن فضیلت بودن یک کمیت، باید نشان دهیم که داشتن آن برای حفظ یک یا چند عملکرد و نیز برای رسیدن به آن خیرهایی که عملکردها برای پرورش آنها به کار می روند اساسی است. یک عملکرد این گونه تعریف می شود: «هر گونه شکل منسجم و پیچیده از فعالیت گروهی انسان که به طور اجتماعی ایجاد شده است که از این طریق خیرهای درونی آن شکل از فعالیت، در جریان تلاش برای به دست آوردن معیارهای تعالی ای که مناسب چنین فعالیتی هستند و تا حدی مشخص کننده آن به شمار می روند، درک می شوند»؛ در نتیجه قدرتهای انسانی برای رسیدن به تعالی و مفاهیم انسانی اهداف و خیرهای مورد نظر، به شکل نظام مندی بسط داده شوند.^(۸)

در بین مثالهایی که او ارائه می دهد بازیها (شطرنج و فوتبال)، فعالیتهای سودمند (کشاورزی و معماری)، فعالیتهای ذهنی (علوم و تاریخ) و خلق اجتماعات سیاسی به چشم می خورند.

خیرهای درونی یک عملکرد با این واقعیت از خیرهای بیرونی تمایز داده می شوند که تنها در صورت مشارکت در عملکرد مورد نظر

واحدی تعاملی و شامل دانش آموز و معلم در نظر گرفته می شود، ملاک مک اینتایر از عملکرد را برآورد. واضح است که آن، عبارت است از یک «شکل منسجم و پیچیده از فعالیت مشارکتی که به طور اجتماعی شکل گرفته است» با «خبرهای درونی قابل تشخیص» و «معیارهای کمال» و با هدف توسعه «مفاهیم اهداف و خیرهای مرتبط.

خبرهای درونی تدریس معلمان، رابطه ای دوجانبه با خیرهای یادگیری دانش آموزان دارند. ممکن است از نظر معلم، خیر درونی به صورت این لذت بیان شود که چگونه تدریس او به تدریج دانش آموز را قادر می سازد مفهوم یا نظریه ای مشکل را درک کند. شاید از نظر دانش آموز، تجربه درک واقعی یک مفهوم یا نظریه، خیری درونی باشد. در مورد دانش آموز خیرهای درونی یادگیری یک موضوع شامل رضایت به دست آمده از انجام کاری مهم در آن موضوع (حل یک معادله مشکل، سرودن یک شعر، طراحی یک مدل کاری) و تا حدی تجربه این است که زندگی یک ریاضی دان، شاعر یا مهندس چگونه است.

چنین خیرهای درونی ای، تنها در صورتی می توانند تجربه شوند که یاد گیرنده مایل باشد اقتدار معیارهای موضوع و اجرای ناکارآمد این معیارها را همان گونه که بر ضد آنها قضاوت شده است بپذیرد. این معیارها، همانند عملکردها به طور کلی، از انتقاد مصون نیستند و ممکن است در طول زمان دستخوش تغییراتی شوند.

به عنوان مثال، معیارهایی که فرضاً در جغرافی GCSE مناسب به نظر می رسند، نتیجه بحث حرفه ای بین معلمین، کمیته های بررسی و شاید صنعتگران باشد. اما یک دانش آموز نمی تواند بدون پذیرش اقتدار معیارهای موجود در آن زمان به مطالعه یک موضوع تشویق شود. همانگونه که در عملکردها، معیارها و دیدگاه های احساس گرایانه را کنار می زنند.^(۱۰)

همان طور که اشاره شد در بحث اصلاح مدارس، نکته ی اصلی این بوده است که دستاورد دانش آموزان بهبود یابد، همان گونه که در نتایج بررسیها نشان داده شده است. با این فکر، مدارس در حال تلاش برای اجرای تعدادی طرح هستند که شامل موارد ذیل اند: نظارت بر اجرای امتحانات دانشکده های تحت کنترل توسط تیمهای مدیران ارشد نظارت و بازبینی عملکرد دانش آموزان در سنین ۱۰ و ۱۱، ارشاد دانش آموزانی که احتمال دارد نمره ی آنان در درس جغرافی GCSE بر حسب A-C، چهار پنجم باشد، انتخاب برنامه ای درسی که احتمال می رود نمره گروه های خاصی از دانش آموزان را افزایش دهد، بررسی مشخص تر تکالیف دانش آموزان، ایجاد کار دانش آموزی و برقراری کلاسهای «فوق العاده» بعد از مدرسه.

همچنین نظامهای رسمی اعطای جوایز رشد کرده اند؛ نظامهایی که اغلب بر تفصیل بوده و شامل سلسله مراتبی از اعطای مدارک و جوایز هستند که در مراسمهای رسمی اهدا می شوند. این گونه مراسمهای عصرانه برای جشن گرفتن

این عملکردها خیرهای درونی خود را دارند که ممکن است اقتضائات متضادی برای فرد داشته باشند. ممکن است یک دانش‌آموز به طور مثال در چندین عملکرد مدرسه (آکادمیک، فرهنگی و ورزشی) و نیز عملکردهای دیگری خارج از مدرسه درگیر باشد. نتیجه چنین خواهد بود که اقتضائات یک عملکرد ممکن است با اقتضائات عملکرد دیگر ناسازگار باشد و از آنجا که هیچ عملکرد منفردی چارچوبی گسترده به دست نمی‌دهد تا تصمیم بگیریم کدام مقدم است، به نظر می‌رسد که گزینشی دلخواهانه گریزناپذیر خواهد بود. خود احساس گرا، با گزینشهای بی‌ملاکش، وارد زمینه غریب جهان اساساً ارسطویی فضایل خواهد شد. پاسخ مک‌ایننتایر به این تهدید، معرفی مفهوم غایت کلی زندگی بشری^۶ است که به عنوان یک کل در نظر گرفته می‌شود.

۴- واحد روایی زندگی انسانی

اعتقاد مک‌ایننتایر بر این است که برای شفاف ساختن کنشهای فرد، لازم است به دو گونه از زمینه‌ها استناد کرد؛ تمایلات شخص باید در نظمی علمی و زمانمند به همراه تاریخ او به حساب آورده شوند. همچنین باید با رجوع به نقش آنها در تاریخ زمینه‌هایی که به آن تعلق دارند، آنها را به حساب آورد. به عبارت دیگر، تاریخ روایت یک نوع خاص، ژانری اساسی و

موفقیت در امتحانات عمومی و فعالیتهای فرهنگی و ورزشی، ریشه در شیوه قدیمی «روز سخنرانی» دارند و یادآور آن هستند.

این طرحها به شدت نمایانگر تعقیب کارآمدی و خیرهای بیرونی جوایز و نمرات امتحانات هستند که به نظر می‌رسد مزیت شخصی و نهادی و نیز احترام اجتماعی را اعطا می‌کنند. در این مورد لزوماً چیز اشتباهی وجود ندارد، زیرا در اینجا نیز همانند هر جای دیگر خیرهای بیرونی مهم هستند. البته سؤالی که در اینجا پیش می‌آید این است که آیا در مورد معلمین یا دانش‌آموزان، تعقیب خیرهای بیرونی به قیمت (از بین رفتن) خیرهای درونی است. برای نمونه اگر معلم تمایل کمتری در تعقیب موضوعی خلاق و خارج از درس داشته باشد، آیا تحت این شرایط، دانش‌آموز علاقه کمتری به کارفراتر از امتحانات ضروری، خواهد داشت؟ شاید هر گونه تمایل برای در معرض خطر

قرار دادن خیرهای درونی توسط تأثیرات مجموعه‌ای از طرحها تعدیل می‌شود که در حال حاضر در مدارس مشاهده می‌کنیم. این طرحها شامل توسعه مقررات رفتاری است که مقررات رفتار در کلاس معمولاً بخشی از آن است و منجر به تأکید بر چیزی می‌گردد که ممکن است به عنوان فضایل نقش حضور رسمی دانش‌آموز، توجه، آمادگی، رعایت، صداقت و پشتکار در نظر گرفته شوند.

فرد همواره به جای فعالیت در یک عملکرد، در چندین عملکرد فعالیت می‌کند. هر کدام از

6. telos of a whole human life

دیگر ما را پس می‌زند؛ برخی از قبل سلب شده‌اند و شاید بقیه مسلم به نظر آیند. هیچ (زمان) حالی وجود ندارد که با تصویری از آینده (آینده‌ای که همواره خود را به شکل غایتی (یا اهداف و مقاصد مختلفی) در این جهت نشان می‌دهد که آیا در حال حرکت در زمان حال هستیم یا نه) شکل نگرفته باشد. بنابراین، غیر قابل پیش‌بینی بودن و غایت‌شناسی، به عنوان بخشی از زندگی ما، همزیستی دارند.^(۱۲)

از نظر مک‌اینتایر سؤال اصلی که در مواجهه با دو راهیها باید پرسیده شود (از قبیل آنچه توسط ادعاهای متضاد عملکردهای متفاوت طرح شده است) این است که «برای گذران واحدروایی زندگی چه باید کرد؟» در طرح این پرسش و جستجوی پاسخ آن در زندگی خود (در گفتار و کردار)، به جستجوی زندگی «خیر»ی می‌پردازیم که ما را قادر می‌سازد سایر «خیر»ها را نظم بخشیم. در طی همین جستجو و غلبه بر مشکلات اجتناب‌ناپذیر پس از آن است که هدف جستجو درک می‌شود. مک‌اینتایر این مفهوم جستجو را درون تعریف گسترده تری از فضایل قرار می‌دهد:

فضایل... آن تمایلاتی هستند که نه تنها عملکردهای ما را حفظ می‌کنند و ما را در دستیابی به خیرهای درونی مربوط به عملکردهای یاری می‌رسانند، بلکه با توانمند ساختن ما در غلبه بر آسیبها، خطرات، و سوسه‌ها و بی‌توجهیهایی که با آنها مواجه

اصلی برای مشخص ساختن کنشهای انسانی است. این مطلب برای کنش ما و نیز کنش دیگران صادق است. می‌توان دوره‌های کوتاه مدت و بلند مدت زندگی ما در مدرسه، محل کار و روابطمان با دیگران را به صورت روایتیهای دراماتیک درک کرد که در آنها آغازها، میانه‌ها و پایانهایی وجود دارند که صعود و نزول می‌یابند که در این دوره‌ها، نقشهای اصلی و نقشهای فرعی وجود دارند و به ژانرهای خاصی تعلق می‌گیرند؛ مانند تراژدی، کمدی و فکاهی. ما تنها بهترین نویسندگان روایات خود هستیم:

ما وارد مرحله‌ای می‌شویم که طراحی نکرده‌ایم و خود را بخشی از کنشی می‌یابیم که ساخته‌ی ما نیست. هر یک از ما که شخصیت اصلی نمایشنامه‌ی خود هستیم، در نقشهای فرعی نمایشنامه دیگران بازی می‌کنیم و هر نمایشنامه شامل دیگران است.... هر کدام از نمایشنامه‌هایمان، قیودی را بر نمایشنامه دیگران اعمال می‌کند که با نقشها تفاوت کاملی دارد؛ اما هنوز دراماتیک است.^(۱۳)

شکل روایی به زندگی ما، کاراثر غایت‌شناسانه معینی نیز می‌دهد:

ما خارج از زندگی خود زندگی می‌کنیم؛ چه به لحاظ فردی و چه به لحاظ روابطمان با همدیگر و در پرتو تعبیر خاصی از آینده مشترک و ممکن که در آن احتمالات معینی ما را به جلو فرامی‌خوانند و احتمالات

دانش‌آموزان خود را به شکلی غایت‌شناسانه تعبیر می‌کنند. مواجهه دانش‌آموزان در زمان حال است؛ اما همواره چشمی به آینده دارند که چه خواهند شد و چه خواهند کرد. فرایند تدریس به خودی خود غایتی را پیش فرض می‌گیرد که در آن مفاهیم اصلی عبارت‌اند از استعداد دانش‌آموزان و تحقق آن. عباراتی مانند «رسیدن به استعداد کامل»^۷ اغلب در صحبت معلمان و به‌طور رسمی‌تر در بیانیه‌های اهداف مدرسه یافت می‌شود. همچنین ممکن است اهداف حداقل به صورت غیرمستقیم و به وسیله مشخص کردن خصایص مطلوبی نظیر «بسط تفکر عقلانی، خلاقیت و به دست آوردن معرفت»، قرار دادن بالاترین معیار در دستکاری، صداقت، تلاش، خود-تنظیمی، همکاری و مراقبت از دیگرانی که پشتیبان زندگی هستند» و «درک ارزشهای معنوی و اخلاقیاتی».

در بررسی ما، چندین مدرسه از فرصت تجدید نظر در اهداف خود استفاده کرده بودند تا مطمئن شوند که اهمیت طرح‌های اصلاحی مدراسشان را منعکس کرده‌اند. در برخی موارد، مؤلفه‌های اصلی از اهداف استخراج شدند تا به عنوان شعارهای حمایت‌طلبی و یا شعارهای غیررسمی مدرسه عمل کنند؛ مانند: «ما در پی تعالی هستیم».

از آنجا که معمولاً اهداف بیانیه‌های کلی بسیار فشرده هستند، لازم است به صورتی

می‌شویم ما را در جستجوی خیر یاری می‌رسانند و اینکه با افزایش خودآگاهی و افزایش شناخت نسبت به خیر، ما را تجهیز می‌کنند.

نتیجه موقت مک‌این‌تایر در مورد زندگی خوب برای انسان این است که این زندگی صرف جستجوی زندگی خوب برای انسان شود. بنابراین در مرحله دوم بسط مفهوم اصلی، فضایل نه تنها در ارتباط با عملکردها بلکه در ارتباط با زندگی خوب برای انسان نیز در نظر گرفته می‌شوند.

می‌توان انتظار داشت این نظرات مک‌این‌تایر در مدارس انعکاس داشته باشد. می‌توان چنین استدلال کرد که معلمان نوعاً دانش‌آموزان را شخصیت‌هایی با سرگذشت‌روایی فردی خودشان می‌بینند که با همگنانشان در نمایشنامه زندگی مدرسه چفت شده‌اند. سرگذشت یک دانش‌آموز خاص با سرگذشت فردی به عنوان عضوی از خانواده اشتراک خواهد داشت؛ حقیقتی که معلمین به‌رغم اهمیت آگاهی در مورد زندگی خارج از مدرسه دانش‌آموزان، آن را درک می‌کنند.

معلمین اغلب در اتاق معلمین و جاهای دیگر، جنبه‌هایی از این سرگذشت‌ها را به بخشی از درک روایی خودشان از زندگی مدرسه نسبت می‌دهند. بخش‌هایی از آنها نیز به صورت دوره‌ای به شکل تصنعی در ارزیابیها، گزارشها و رکوردهای مختلف ثبت می‌شوند.

علاوه بر این، معلمان زندگی مدرسه‌ای

نزدیک می شویم. دقیقاً به همان صورت که از گذشته خانوادگی مان، دیارمان، قبیله و ملتمان، مجموعه کاملی از الزامات و انتظارات را به ارث می بریم. بدین ترتیب قواعد زندگی ما ساخته می شود و تا حدودی ویژگیهای اخلاقیاتی خودمان را به دست می آوریم. به عبارت دیگر سرگذشت زندگی ما همواره درون سرگذشت آن اجتماعاتی قرار دارد که هویت خود را از آنان می گیریم.

بخش مهمی از میراث اجتماعی ما، عضویت مان در چیزی است که مک اینتایر به آن نام «سنت»^۸ می دهد. عملکردها از طریق سنتها انتقال یافته و تغییر شکل دهند. سنت، استدلالی به دست می دهد که به لحاظ تاریخی گسترده و به لحاظ اجتماعی صورت بندی شده است و تا حدی درباره خیرهایی است که سنت را می سازند. در همین زمینه تعریف شده توسط سنت است که فرد به دنبال خیر خود می گردد. آنها مخزن معیارهای عقلانیت هستند و برای کنش و تأمل اخلاقیاتی حیاتی می باشند.

مفهوم سنت لایه سوم را به مفهوم اصلی مک اینتایر در مورد فضایل اضافه می کند: فضایل، جابگاه و هدف خود را نه تنها در حفظ رابطه های لازم در صورت دستیابی به بسیاری از خیرهای درونی عملکردها یا در حفظ شکلی از زندگی فردی می یابند (که در آن فرد ممکن است در جستجوی خیر

نظام مند تحلیل شوند. این کار در برخی مدارس به واسطه تحلیل نوبتی هر هدف در الزامات عملی خاص انجام شد. مزیت این کار ارائه معیاری است که تواند برای قضاوت در مورد میزان برآورده شدن اهداف به کار رود. اما اگر اهداف واقعاً بخشی حیاتی از زندگی مدرسه باشند، بیانیه های مکتوب به تنهایی کافی نیستند. همانگونه که در برخی مدارس چنین برنامه ای پیاده شده است، پیوند مستقیم اهداف فردی با جنبه های خاص برنامه توسعه مدارس می تواند مفید باشد. البته برنامه های توسعه، شکلی از برنامه های روزانه دانش آموزان مدرسه نیست و در مورد معلمان نیز ممکن است این گونه نباشد.

بازبینی منظم اهداف مدارس (شفاف سازی معانی آنها، بحث دوباره فرضیات اساسی و بررسی الزامات آنها) می تواند در بهبود درک رسالت اصلی مدارس در ارتقای «خیر» مفید باشد. مشارکت در این فرایند، آن هم در ساختار جلسات معلمان و به صورت اساسی تر در برنامه درسی برای معلمان و دانش آموزان فرصتی ارزشمند پدید می آورد تا با این سؤال مواجه شوند که: «برای اجتماع مدرسه، زندگی خوب چیست؟»

۵- سنت

در اینجا نقطه ی عظیمت مک اینتایر، این بازشناسی است که همه ما همانند حاملان هویت اجتماعی خاص به موقعیتهای خود

آن است. چگونه می‌توان این نظرات را در مورد مدارس به کار برد؟ عملکردهای مدارس را بیش از تعلیم و تعلم می‌توان به عنوان بخشی از سنت مدرسه داری در نظر گرفت. منظور من از مدرسه داری به طور خاص نظام سازمان یافته مدارس با پشتیبانی دولتی است که از اوایل قرن نوزدهم در این کشور (انگلستان) بسط یافته‌اند.

گرچه عملکردهای مدارس داری در طول این سالیان بهبود یافته‌اند، اما پیوستگی قابل ملاحظه‌ای را در این مدت نشان می‌دهند. اینها عملکردهایی مجسم کننده و نظراتی به طور خاص در مورد ذات بچه‌ها و یادگیری هستند که در طول چندین نسل از معلمان شکل گرفته و منتقل شده‌اند. در درون همین سنت، اهمیت و مزیت عملکردها مورد بحث قرار گرفته است. مدرسه داری در آن معنایی که من در اینجا به کار می‌برم، به دنبال روشنگری به وجود آمد و ممکن است چنین تصور شود که محصول مدرنیت است. اما وضعیت از این پیچیده‌تر است. سازمان مدرسه داری به عنوان موسسه‌ای جمعی و سرمایه‌گذاری عمومی، به طوری فزاینده با مباحث کارایی و کارآمدی مرتبط می‌شوند که با سنت مدرنیت بسیار هماهنگ است. همان طور که گفتم عملکرد واقعی مدرسه داری، بدان صورت که هر روز توسط معلمان و دانش‌آموزان در کلاس وضع می‌شود آثار غایت‌شناسانه خاصی بر جای می‌گذارد که ممکن است با عنوان سنت پیشامدرنیت تعبیر

خود به عنوان خیر زندگی کلی‌اش باشد)، بلکه در حفظ آن سنتهایی که عملکردها و نیز زندگیهای فردی را با زمینه لازم تاریخی آنها تدارک می‌بینند نیز جایگاه خود را پیدا می‌کنند.^(۱۳)

مک‌این‌تایر آن قدر با هوش هست که در کتابهای بعدی خود^(۱۴) این اتهام که هیچ راه عقلانی برای قضاوت بین سنتهای رقیب وجود ندارد را رد کند. به طور خلاصه، استدلال او این است که اعتبار سنت به این است که چگونه به آن چیزی که او بحران معرفت‌شناسی می‌نامد پاسخ گوید. این بحران هنگامی اتفاق می‌افتد که سنتی به واسطه تنشها و تناقضات درونی جدی، به چالش کشیده می‌شود. حل چنین بحرانی مستلزم ابداع یا کشف مفاهیم جدیدی است که سه چیز ضروری را برآورده می‌سازند: راه حلی برای مسائل به وجود آمده توسط بحران ارائه دهند، توضیح دهند دقیقاً چه چیزی موجب شده سنت در حالت قبلی خود نتواند بحران را حل کند و همین کار را به طریقی انجام دهند که پیوستگی اساسی با ترکیب قبلی و بعدی را نشان دهد.

مک‌این‌تایر اعتقاد دارد سنتهایی که عملکردهای خاص در آنها بسط می‌یابند هیچ‌گاه جدای از سنتهای اجتماعی بزرگ‌تر وجود ندارند. چگونگی سنتهای اجتماعی در کتابهای اخیر او بسط داده شده‌اند و به نظر می‌رسد شامل شکل خاصی از پی‌گیری مسائل اخلاقیاتی باشند که لیبرالیسم مثال خاصی از

شود. واضح است که از نظر مک اینتایرها، عبارت اخیر هیچ کدام از دلالت‌های منفی را ندارد که برای لیبرال‌های معاصر دارد.

بنابراین مدرسه‌داری، حداقل تا حدی، از عملکردهای خاصی تشکیل شده است که به سنتی پیشامدرن مرتبط می‌شود؛ اما در فرهنگی بزرگ ترقار دارد که سنت مدرنیت بر آن اشراف دارد. احتمال می‌رود چنین موقعیتی ناپایدار باشد؛ حداقل اینکه در میان فعالان (معلمان و دانش‌آموزان) موجب تنش شود. در سالهای اخیر این مطلب در بررسی مدارس و توسط متمایزترین کاراکتر مدرنیت، یعنی «مدیر» قابل ملاحظه شده است. اگر توصیف مک اینتایر از مدیریت به عنوان تجسمی خاص از فلسفه احساس‌گرایی پذیرفته شود، تهدیدی عمده برای عملکردهای مدرسه‌داری خواهد بود.

بهبود مدارس به شدت توسط اخلاق رقابت بازاری سوق داده می‌شود و خطر در اینجاست که به تدریج موجب فرسایش مفهوم مشارکتی خیرهای مشترک عملکردهای مرتبط با سنت قبلی شده است.

فرجام

بی‌شک مک اینتایر جزو گروه کوچک متفکرانی است که از نظر آنان عبارت امروزی و رایج «اجتماع‌گرایی» قابل استفاده است. با اینکه او خود را یک «اجتماع‌گرا» معرفی نمی‌کند، اما واقعیت این است که می‌تواند از آنان باشد. مولهال و سویفت^{۹(۱۵)} چهار موضوع

اجتماع‌گرایی را مشخص می‌کنند که مک اینتایر با آنها سر و کار دارد و به طور خلاصه لیبرالیسم را به موارد زیر متهم می‌کنند: پیش فرض گرفتن مفهومی نامنسجم از شخص،^{۱۰} مردد بودن درباره‌ی امکان عقلانیت یا عینیت در مباحث اخلاقیاتی، نادیده گرفتن اهمیت زندگی اجتماعی در هویت و یک‌پارچگی فرد و بی‌طرفی بسیار کمتر از میزان ادعا شده بین مفاهیم رقیب زندگی خوب.

در مقابل، مک اینتایر به دنبال اعاده رهیافت اساساً ارسطویی است که در آن آموزش فضایل جایگاهی محوری دارد؛ رهیافتی که در آن خیر من به عنوان یک شخص، چیزی است همانند خیر دیگران در جوامع انسانی که من عضوی از آن هستم. اعمال فضایل نه تنها ابزاری برای دستیابی به زندگی خوب، که بخشی ضروری و اصلی برای آن است. در مقابل، در اخلاقیات فردگرای معاصر، فضایل از جایگاه اصلی سابق خود جابه‌جا شده‌اند و به جای آنها قوانینی آمده‌اند که می‌خواهند جهانی شوند. فضایل، تا آنجایی که از این واژه استفاده می‌شود، صرفاً تمایلاتی ضروری در نظر گرفته می‌شوند تا اطاعت از قوانین را موجب شوند.

کاربرد دیدگاه‌های مک اینتایر، بالاخص در مدرسه‌داری، چندین مبحث مهم را پیش می‌کشد؛ اول اینکه ما را به یاد تمایزی حیاتی می‌اندازد که باید بین خیرهای درونی (خیرهای

متعالی) و خیرهای بیرونی (خیرهای کارآمدی) شکل دربیابند.

ایجاد کرد و اینکه اولی چگونه می تواند در اثر

مزاحمت طرحهای مدیریتی و مدیریت در معرض

خطر قرار گیرد). دوم اینکه اساساً مفروضات

غایت شناسانه‌ای را آشکار می کند که زیربنای

ذات تعلیم و تعلم و مفهوم غالباً نادیده گرفته

شده زندگی خوب می باشند که از این زیر بناها

استنباط می شود. سوم اینکه نشان می دهد که

احتمالاً مفروضات فوق و عملکردهای وابسته

به آنها با ارزشهایی از لیبرالیسم فردی که در

جامعه معاصر حفظ می شود اختلاف دارد.

بدین ترتیب مدرسه به طور فزاینده‌ای جایگاه

منارعه ارزشی است. چهارم اینکه به نظر

می رسد دیدگاه‌های مک‌اینتایر چارچوب

نظری قابل قبول و مناسبی ارائه دهد تا طرحهای

جاری در مدارس درک شوند و برای آنها

منطقی دست و پا کنند. دست آخر اینکه موجب

این فکر می شود که مدرسه، اجتماعی در

مقیاس کوچک برای پی گیری صریح خیرهای

مشترک باشد تا تبدیل به طرحهایی واقعی شوند.

مدارس بدیل‌های آموزشی «پولیس» یونان

هستند؛ اجتماعی ارسطویی بر مبنای آموزش از

طریق فضایل.

امید مک‌اینتایر به آینده در ساختن شکل‌های

محلی اجتماعی است که در آن مدنیت و زندگی

عقلانی و اخلاقیاتی را می توان در قرون وسطای

جدیدی که هم اکنون بر ما تحمیل شده است

حفظ کرد. مدرسی که دژهای قابل تحسین

عقلانیت و اخلاقیات بودند می توانند به آن

پانوشتها

۱. پروژه بهبود مدارس؛ پروژه‌ای تحقیقی و حمایت شده توسط

شورای تحقیقات اجتماعی و اقتصادی (R 000235864).

2. Macintyre, A., "Education and values", in:

G. Haydon (Ed.) Education and Values,

pp 15-36 (London, University of London

Institute of Education), (1985).

3. Macintyre, A., **After Virtue: a Study in**

Moral Theory, (London, Duckworth), (1981;

new impression 1987).

4. **Ibid,** p. 33.

5. **Ibid,** p. 33.

6. **Ibid,** p. 25.

7. **Ibid,** p. 74.

8. **Ibid,** p. 187.

9. Macintyre, A., **Whose Justice? Which**

Rationality? (London, Duckworth), (1988).

۱۰. **General Certificate of Secondary Education**

(GCSE); این دوره، در انگلستان، ولز و ایرلند شمالی پس از

پایان آموزش اجباری در سنین ۱۵ یا ۱۶ سال به انجام می رسد و تا

۱۸ سال ادامه می یابد. در سن ۱۸ سالگی و پس از این دوره، دوره‌ی

سطح **A (Advanced Level)** (GCE Advanced Level). ارائه

می گردد. (ویراستار مجموعه)

11. Macintyre, op.cit., pp. 213-214.

12. **Ibid,** pp. 215-216.

13. **Ibid,** p. 223.

۱۴. ر.ک. به:

Macintyre, A., **Whose Justice? Which**

Rationality? (London, Duckworth), (1988) &

Macintyre, A., **Three Rival Versions of**

Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy

and Tradition (London, Duckworth), (1990).

15. Mu, S. and Sar, A., **Liberals and**

Communitarians, 2nd edn (Oxford,

Blackwell), (1996), p. 71.