

نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی نارواژ در تربیت اخلاقی^۱

عماد حاتمی گروه^۲، ابوالفضل غفاری^۳، خسرو باقری نوع‌پرست^۴، بختیار شعبانی ورکی^۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی نارواژ در تربیت اخلاقی است. برای این منظور نخست بر اساس الگوی معینی استلزام‌های روش‌شناختی ترکیب راهبردها مد نظر قرار گرفت. سپس بر اساس این الگو، هدف و روند گزینش رویکردهای مبدأ، سطح و نوع ترکیب، ساختار و معانی اصطلاحات بکار رفته در رویکرد نارواژ و رویکردهای مبدأ و وجود یا فقدان فرازبان در رویکرد نارواژ ارزیابی و نقد شده است. نتایج حاکی از این است که ساختار رویکردهای مبدأ به لحاظ مبنایی متعارض هستند، با این حال نارواژ به کشف یا ساخت فرازبان یا زبان مشترکی اقدام نکرده است و فقط اصطلاحاتی از دو رویکرد را به طور افقی در کنار هم قرار داده است؛ به نظر می‌رسد که برخلاف ادعای او، در عمل، ترکیبی صورت نگرفته است. علاوه بر این بررسی محتوا و معانی اصطلاحات بکار رفته در دیدگاه نارواژ و رویکردهای مبدأ نشان می‌دهد که این اصطلاحات در واقع همان رویکرد تربیت‌منش را ارائه می‌دهند یا حداقل تقریر دیگری از رویکرد تربیت‌منش ارائه شده است. بنابراین ترکیب ارائه شده توسط نارواژ از لحاظ سازواری با چالش جدی مواجه است و ترکیبی التقاطی دارد.

واژگان کلیدی: نقد روش‌شناختی، رویکرد ترکیبی، نارواژ، تربیت اخلاقی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۷

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ em.hatamigoroh@stu.um.ac.ir

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛ ghaffari@um.ac.ir

۴. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbahgeri@ut.ac.ir

۵. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ bshabani@um.ac.ir

مقدمه

یکی از تلاش‌های مهمی که در حال حاضر در حوزه تربیت اخلاقی توسط نظریه‌پردازان غربی این حوزه صورت گرفته است، تلاش برای ترکیب رویکردها یا نظریه‌های مختلف با هدف بهره‌گیری از همه آنها است (ناروائز^۱، بوک^۲، اندیکوت^۳ و لایز^۴، ۲۰۰۴، ناروائز، ۲۰۰۶، ۲۰۱۰ الف و ۲۰۱۰ ب، ناروائز و بوک، ۲۰۱۴ الف و ۲۰۱۴ ب؛ برکوئیتز^۵، ۱۹۹۵، ۱۹۹۷؛ هیث^۶، ۲۰۰۱).

مفروضه طرفداران این نوع نگاه این است که نظریه‌ها یا رویکردهای مختلف به تنهایی محدود و ناقص هستند و در عین حال به یافته‌های هریک از آنها نیز نیاز است. لذا نگاه تک‌بعدی به تربیت اخلاقی را نقد می‌کنند و چاره کار را در آن دیده‌اند که میان نظریه‌های مختلف ترکیبی صورت دهند و از رویکردهای نظری متفاوت «به طور مشترک» برای دستیابی به نظریه‌ای جامع استفاده کنند تا بتوانند از محدودیت‌های هر نظریه‌ای برکنار باشند و در عین حال از یافته‌های خاص آنها برای رفع نیازهای نظری و عملی در حیطه تربیت اخلاقی استفاده کنند که نقدپذیر نیز هست.

رویکرد ترکیبی در تربیت اخلاقی ناظر به نوعی تلاش است که در آن سعی می‌شود ترکیبی سازوار میان نظریه‌ها یا رویکردهای مختلف فراهم آید (باقری نوع پرست، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹؛ تلینگز^۷، ۲۰۰۱؛ ناروائز^۸ ۲۰۰۶ و ساندرسون^۹، ۱۹۸۷). نتیجه چنین ترکیبی به زعم آنها دستیابی به «کلان نظریه یا نظریه بزرگ»^۹ و درک جامع و کاملی است که با زبان و ساختاری کلان‌تر دو یا چند نظریه یا رویکرد را دربرگیرد و مفیدترین و کامل‌ترین یافته‌ها را فراهم کند (دال^{۱۰}، ۱۹۹۶، جانسون^{۱۱}، آنوگ بوزی^{۱۲} و ترنر^۱، ۲۰۰۷).

1. Narvaez, D

2. bock, T

3. Endicott, L

4. Lies, J

5. Berkowitz, M

6. Jonathan Haidt

7. Tellings, A

8. Sanderson, S

9. grand theory

10. Dahl

11. Johnson, B

12. Onwuegbuzie

نکته مهم در چنین تدبیری این است که بپرسیم آیا به هم آمیختن کل یا بخشی از رویکردها یا نظریه‌ها می‌تواند «ترکیبی سازوار»^۲ باشد یا «ترکیبی التقاطی»^۳ است؟ در نتیجه هم‌زمان با دغدغه ترکیب دیدگاه‌ها، دغدغه‌هایی درباره خطر التقاط و ناسازواری ترکیب نیز وجود دارد. در حوزه تربیت اخلاقی پژوهشگرانی مانند کار^۴ (۱۹۹۶)، باقری نوع‌پرست، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹)، تلینگز (۲۰۰۱) نسبت به خطر پیش روی ترکیب و به هم آمیختن نظریه‌های مختلف در حوزه تعلیم و تربیت بطور کلی و تربیت اخلاقی بطور خاص و گرفتاری در دام «التقاط» و «برآمیختن ناهمگن پاره‌های مختلف و چه بسا مخالف نظریه‌ها» (همتی فر و آهنچیان، ۱۳۹۲، ص. ۲۷) به بهانه اصلاح و تکمیل آنها هشدار داده‌اند. زیرا ترکیب یافته‌های نظری و عملی و روش‌ها و فنون نظریه‌ها یا رویکردهایی که به لحاظ مبنایی تعارض‌آمیز هستند، منجر به ساخت پیکره‌های ناموزون و متعارض خواهد شد و محل ظهور این تعارض‌ها موجودیت دانش‌آموزی است که در معرض اعمال این یافته‌ها یا روش‌ها و فنون قرار می‌گیرد. مع‌ذالک با این توضیح می‌توان گفت که ترکیب نظریه‌ها و رویکردهای مختلف به سادگی امکان‌پذیر نیست و سازوکارهای خاص خود را می‌طلبد، لذا لازم است که چنین نظریه‌هایی که داعیه ترکیب رویکردهای مختلف را دارند با دقت ارزیابی شوند و میزان سازواری یا التقاطی بودن آنها روشن شود.

از جمله پژوهش‌هایی که به این منظور صورت گرفته است، می‌توان به مقاله تلینگز (۲۰۰۱) اشاره کرد که ابتدا سعی کرده است با ارائه استلزامات روش‌شناختی ترکیب سازوار تا حد امکان مرز ترکیب سازوار و التقاطی را روشن کند و در پایان برای روشن نمودن هرچه بهتر مرز ترکیب التقاطی و ترکیب سازوار دیدگاه‌های ترکیبی برکوئیتز و توماس^۵ را بعنوان مثال‌های عینی از رویکردهای ترکیبی تحلیل کرده و درباره سازواری یا التقاطی بودن آنها بحث کرده است.

¹ Turner

² integration

³ eclecticism

⁴ David Carr

⁵ Murray Thomas

همچنین باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) ابتدا انواع التقاط را معرفی کرده‌اند و سپس رویکرد برکوئیتز (۱۹۹۵) را بعنوان نمونه‌ای از رویکردهای ترکیبی بررسی کرده‌اند و در نهایت استلزامات و مراحل رسیدن به یک ترکیب سازوار از نظریه‌ها را شرح داده‌اند. علاوه بر پژوهش‌های مذکور، همتی فر و آهنچیان (۱۳۹۲) با الهام از الگوهای باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) و تلینگز (۲۰۰۱) الگویی برای ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت ارائه کرده‌اند و سپس طبق الگوی پیشنهادی خود سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را بعنوان شاهد مثالی از یک رویکرد ترکیبی تحلیل کرده‌اند و سازواری یا التقاطی بودن آن را به بحث گذاشته‌اند.

با نظر به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر نیز به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا نظریه‌پردازانی که در حوزه تربیت اخلاقی به دنبال ترکیب رویکردهای نظری متفاوت برای دستیابی به نظریه‌ای جامع هستند، با توجه به روشی که برای ترکیب رویکردها یا نظریه‌های مختلف طی کرده‌اند، توانسته‌اند یا می‌توانند در عمل ترکیبی سازوار ارائه کنند یا خیر؟ برای این منظور رویکرد ترکیبی نارواژ را که داعیه ترکیب دو رویکرد تربیت‌منش^۱ و تربیت اخلاقی - عقلانی^۲ را دارد، به لحاظ روش‌شناسی بررسی خواهیم کرد تا میزان سازواری یا التقاطی بودن چنین رویکردهایی را مشخص کنیم.

دلیل انتخاب رویکرد ترکیبی نارواژ این است که اولاً بررسی همه نظریه‌های ترکیبی در یک پژوهش قابل انجام نیست، لذا لازم است بر یک نظریه که مثال مناسبی از رویکرد ترکیبی در تربیت اخلاقی^۳ است، تمرکز شود؛ ثانیاً نارواژ معتقد است بسیاری از همفکران او مانند هیث و بیورکلاند^۴ که ادعای ترکیب روش‌های تربیت‌منش و تربیت اخلاقی - عقلانی را دارند، در عمل نتوانسته‌اند ترکیبی سازوار ارائه کنند و لذا سهم اندکی برای استدلال قائل‌اند و اولویت اصلی را به روش‌های تربیت‌منش سنتی، شهود، جامعه‌پذیری و الگوهای محیطی داده‌اند و به نوعی فضیلت^۵ را با فرهنگ‌پذیری یکی می‌دانند و تبیین بسیار ساده‌ای از اخلاق دارند و پیچیدگی اخلاقی موقعیت‌های زندگی را در نظر نمی‌گیرند. بنابراین ادعای

1. character Education

2. rational moral education

3. integrative ethical education

4. Bjorklund

5. virtue

نارواژ این است که برخلاف هیث و شودر سهم برابری را به هر یک از رویکردهای تربیت اخلاقی - عقلانی و تربیت‌منش در ترکیب می‌دهد و پیچیدگی موقعیت‌های اخلاقی را در نظر می‌گیرد.

روش

برای بررسی روش‌شناختی و سازواری یا عدم سازواری یک رویکرد یا نظریه ترکیبی، باید دید که رویکرد یا نظریه مورد نظر تحت کدام استلزام روش‌شناختی به دست آمده است سپس روند طی شده توسط ترکیب‌گر را بررسی و نقد کرد.

تلینگز (۲۰۰۱) معتقد است برای نقد یک رویکرد ترکیبی باید به استلزامات روش‌شناختی زیر توجه کرد: اول، ترکیب‌گر^۱ باید برتری چارچوب ترکیبی^۲ را نسبت به ادعاهایی که مستقل از نظریه‌های اصلی هستند، مدلل کند؛ دوم، ترکیب‌گر باید وجود یا امکان زبان مشترک را نشان دهد؛ سوم، ترکیب‌گر باید چپستی و چرایی آنچه باقی گذاشته، آنچه حذف کرده و آنچه از نظریه‌های اصلی تغییر داده است، همچنین آنچه را که کاملاً جدید است، تبیین کند. اگر ترکیب‌گر این استلزامات روش‌شناختی را رعایت کند، می‌توان گفت که مجال خوبی برای ارائه ترکیبی موفق دارد. علاوه بر تلینگز، باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) نیز معتقدند که ترکیب رویکردهای مختلف باید تحت استلزامات روش‌شناختی خاصی صورت بگیرد تا سازوار باشد.

با توجه به آنچه گفته شد، بررسی یک رویکرد ترکیبی نیازمند الگوی خاصی است تا بتوان بر اساس آن دست به نقد و بررسی زد؛ لذا در پژوهش حاضر برای بررسی رویکرد ترکیبی نارواژ با استنباط از الگوهای پیشنهادی باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) و تلینگز (۲۰۰۱) که ناظر به استلزامات روش‌شناختی ترکیب سازوار می‌باشند، الگوی مشخصی برای ارزیابی دیدگاه نارواژ مورد استفاده قرار گرفت.^۳ الگوهای مذکور اگرچه مرحله‌ای را برای انجام یک ترکیب سازوار ارائه کرده‌اند، اما می‌توانند برای نقد نظریه‌های ترکیبی نیز استفاده شوند. خلاصه مراحل این دو الگو در جدول شماره ۱ آمده است.

^۱. the author of the integration attempt

^۲. integrative framework

^۳. شعبانی ورکی (۲۰۱۵) ضمن نقد رویکرد پراگماتیک، امکان ترکیب راهبردها را نمی‌پذیرد و معتقد است جامعیت نه از راه ترکیب راهبردهای موجود، بلکه با نظر به مبانی نظری آن‌ها می‌تواند محقق شود.

جدول ۱- الگوهای ترکیب نظریه‌ها علمی تلینگز (۲۰۰۱) و باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹)

الگوها مراحل	الگوی پیشنهادی تلینگز (۲۰۰۱)	الگوی پیشنهادی باقری و همکاران (۱۳۸۹)
۱	- تعیین هدف ترکیب - بررسی ابعاد نظریه ترکیبی	- تعیین هدف ترکیب - فراهم آوردن زبان مشترک برای نظریه‌های مبدأ
۲	انتخاب نظریه‌های مبدأ	مشخص کردن نظریه‌های قابل ترکیب
۳	- بررسی زبان مشترک و سازگاری مبانی - تعیین صورت و نوع ترکیب	مشخص کردن نوع و سطح ترکیب نظریه‌ها
۴	انجام اقدامات ترکیب به صورت مستدل	تعدیل نظریه‌های انتخاب شده
۵	ارزیابی و آزمون نظریه ترکیبی	بازبینی / آزمون ترکیب جدید

با نظر به الگوهای مذکور که بسیار شبیه هم هستند، سعی خواهیم کرد استلزامات روش‌شناختی رویکرد ترکیبی نارواژ را مشخص کنیم و سپس روندی را که او طی کرده است، بررسی و نقد کنیم؛ لذا الگوی زیر برای بررسی دیدگاه نارواژ پیشنهاد شده است:

- ۱- بررسی هدف ترکیب
- ۲- بررسی روند انتخاب رویکردهای مبدأ
- ۳- بررسی سطح و نوع ترکیب
- ۴- بررسی ساختار نظریه‌ها یا رویکردهای مبدأ و مقایسه آن با ساختار رویکرد ترکیبی
- ۵- بررسی معنا و محتوای اصطلاحات رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی نارواژ
- ۶- بررسی وجود یا عدم وجود فرازبان یا زبان مشترک
- ۷- تعیین میزان سازواری یا التقاطی بودن ترکیب مورد نظر

تبیین رویکرد ترکیبی نارواژ

از دیدگاه نارواژ رویکردها به تربیت اخلاقی در دهه‌های اخیر عموماً به دو رویکرد متضاد تقسیم شده‌اند، به طوری که بخش عمده‌ای از مباحث مطرح در دهه‌های اخیر مربوط به مزایا یا معایب و همچنین ناسازگاری دو رویکرد تربیتی غالب در تربیت اخلاقی؛ یعنی رویکرد تربیت‌منش سنتی و رویکرد تربیت اخلاقی- عقلانی در رشد و تربیت اخلاقی متمرکز شده است (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۰ و نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۳). او در این باره می‌نویسد:

«بحث درباره ناسازگاری بین رویکرد تربیت اخلاقی- عقلانی و تربیت‌منش سنتی، اغلب قطبی شده است. در واقع در یک سطح، دو اردوگاه از اصطلاحات مرجعی استفاده می‌کنند که تعهدات نظری و ایدئولوژیکی خود

را منعکس می‌کنند، لذا به نظر می‌رسد که تناسبی با هم ندارند یا چارچوب‌های متفاوتی را ارائه می‌کنند.» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۲).

در جای دیگر می‌گوید:

«تربیت‌منش، بر پرورش افراد فضیلت‌مند^۱ به‌عنوان هدف مناسب تربیت تأکید کرده است و با نیازهای تربیتی که به شکل‌گیری منش کمک می‌کند، مرتبط می‌شود. در مقابل، تربیت اخلاقی - عقلانی، به دنبال تسهیل رشد قضاوت اخلاقی خودمختارانه و توانایی حل مباحث و رسیدن به اجماع و توافق عمومی بر طبق قواعد عدالت است و لذا به رشد استدلال و خودپیروی مرتبط می‌شود. متأسفانه بحث بر روی کیفیت یکی از اینها (یا این یا آن) باعث شده است که زمینه مشترک و امکان ترکیب میان آنها پنهان شود.» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۳).

با توجه به آنچه گفته شد، نارواژ به دنبال ارائه رویکرد سومی تحت عنوان تربیت اخلاقی ترکیبی^۲ است.

از دیدگاه نارواژ «این رویکرد برای تربیت اخلاقی رویکرد جامعی است که از یک طرف پرورش استدلال منطقی^۳ و تعهد به عدالت را که برای رشد جوامع دموکراتیک لازم است، تصدیق می‌کند و از طرف دیگر اذعان می‌دارد که یک جامعه دموکراتیک برای حفظ حقوق شهروندی، نیازمند افرادی با منش‌های خاص است.» (نارواژ، ۲۰۰۶)

بنابراین نارواژ معتقد است:

«علی‌رغم تناقض ظاهری میان این دو رویکرد به تربیت اخلاقی، آنها را می‌توان بعنوان مکمل هم در نظر گرفت» (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۰)، لذا «تربیت اخلاقی نباید رویکردی باشد بعنوان یا این یا آن، به طوری که بین رویکرد تربیت اخلاقی - عقلانی و رویکرد تربیت‌منش یکی را انتخاب کند.

^۱ . virtuous

^۲ . integrative ethical education

^۳ . reflective reasoning

هر دو نظام برای عاملیت اخلاقی ضروری هستند.» (نارواژ و بوک، ۲۰۱۴ الف، ص. ۴)

نارواژ برای ارائه مدل ترکیبی خود از یافته‌های علوم‌شناختی، روان‌شناسی تکاملی و نظریه‌های خبرگی^۱ نیز استفاده می‌کند و مدلی را ارائه می‌کند که شامل سه ایده بنیادی است و هر کدام از این ایده‌ها دو دلالت را در بر می‌گیرند (وجدانی، ۱۳۹۴). خلاصه مدل در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲- ایده‌های بنیادین در رویکرد تلفیقی و دلالت‌های آن‌ها

ردیف	ایده‌های بنیادین	دلالت‌ها
۱	رشد اخلاقی رشد خبرگی است.	تقویت مهارت‌های چهارگانه رفتار اخلاقی
		تقویت توأم فضایل و استدلال اخلاقی
۲	تربیت دگرگون‌کننده و تعاملی است.	تنظیم محیط برای رشد شهودهای مناسب
		سوق دادن دانش‌آموزان از تازه کار به خبرگی
۳	طبیعت بشری مبتنی بر همیاری و خودشکوفایی است.	تنظیم اجتماع مدرسه و اجتماع محلی
		تقویت خودتنظیمی در دانش‌آموزان

نارواژ معتقد است که مدل تربیت اخلاقی ترکیبی، مدلی است که می‌تواند به صورت گام‌به‌گام برای تربیت دانش‌آموزان بکار گرفته شود. گام‌های این مدل عبارت‌اند از: ۱- برقراری ارتباط مراقبتی با دانش‌آموزان؛ ۲- برقراری جو حمایتی؛ ۳- آموزش چهار مهارت حساسیت اخلاقی^۲، انگیزش اخلاقی^۳، قضاوت اخلاقی^۴ و عمل اخلاقی^۵ از طریق غوطه‌وری دانش‌آموزان در مثال‌ها، جلب توجه آنها به جزئیات، تمرین و تلفیق دانش و عمل؛ ۴- پرورش خودتنظیمی دانش‌آموزان؛ ۵- مشارکت و هماهنگی اجتماع با مدرسه (وجدانی، ۱۳۹۴).

۱. منظور نارواژ از خبرگی اخلاقی یک نوع درک تصفیه شده و عمیق است که در عمل انسان ظهور می‌کند. خبره اخلاقی کسی است که در چهار فرایند حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی ماهرانه عمل می‌کند.
 ۲. Ethical Sensitivity: حساسیت اخلاقی یعنی اینکه فرد خبره سریع‌تر و دقیق‌تر وضعیت اخلاقی را دریابد و نقشی را که ممکن است بازی کند، تعیین کند و درک کند که چه اعمالی، چه کسانی را چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد.
 ۳. Ethical Motivation: انگیزش اخلاقی یعنی اینکه فرد به کاری که بالاترین ارزش را دارد اولویت دهد و به انجام آن تمایل داشته باشد.
 ۴. Ethical Judgment: قضاوت اخلاقی یعنی تصمیم‌گیری در مورد اینکه کدام عمل اخلاقی‌تر است.

۵. Ethical action

بررسی و نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی ناروائز در تربیت اخلاقی

۱. **هدف ترکیب:** اولین مرحله از استلزامات روش‌شناختی، بررسی هدف و ضرورتی است که ناروائز برای ترکیب به صورت آشکار یا ضمنی ابراز کرده است و می‌تواند بعنوان ملاکی در تعیین میزان سازواری مطرح شود. بنابراین، در این مرحله سعی شده است به این سؤالات پاسخ داده شود که: انتظار ناروائز از ترکیب دو رویکرد تربیت اخلاقی - عقلانی و رویکرد تربیت‌منش چیست؟ رویکرد ترکیبی ناروائز قرار است از عهده چه کاری برآید؟ (تلینگز، ۲۰۰۱). آیا ناروائز برتری رویکرد ترکیبی خودش را نسبت به رویکردهای مبدأ به طور مستدل بیان کرده است؟

با توجه به آنچه در بحث تبیین رویکرد ترکیبی ناروائز بیان شد، می‌توان گفت که هدف ناروائز از ارائه مدل ترکیبی خود دست‌یابی به رویکردی جامع برای تربیت خبره‌های اخلاقی است؛ مع‌ذالک در پاسخ به این سؤال که دیدگاه ترکیبی ناروائز قرار است از عهده چه کاری بر بیاید می‌توان گفت که ترکیب این دو رویکرد باعث می‌شود افرادی تربیت کنیم که هم از مهارت استدلال و قضاوت اخلاقی برخوردار باشند و هم فضایل و ملکات اخلاقی در آنها رشد و پرورش یابد.

۲. روند گزینش و ترکیب رویکردهای مبدأ

روند کار ناروائز برای گزینش رویکردهای مبدأ به این صورت بوده است که ابتدا موضوعات اصلی دو رویکرد مذکور را مرور می‌کند و معتقد است که رویکرد تربیت‌منش و رویکرد کولبرگی به ترتیب با مواضع و پارادایم‌های فلسفی مرتبط با ارسطو و کانت هم‌تراز هستند و لذا اشاره‌ای به مبانی فلسفی این دو رویکرد می‌کند (ناروائز، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۳؛ ناروائز و بوک، ۲۰۱۴ الف، ص. ۲) و سپس آنها را از حیث مبانی و محتوا مقایسه می‌کند:

«هر دو رویکرد تربیت اخلاقی - عقلانی و تربیت‌منش سنتی نقاط قوت و ضعفی دارند. به رغم این که تربیت اخلاقی - عقلانی سازنده‌گرایی و راهنمایی بزرگسالان را اتخاذ می‌کند و استدلال را برای مشارکت مدنی پرورش می‌دهد و باعث رشد خودپیروی شده و از نسبی‌گرایی اجتناب می‌کند، اما این نقد به آن وارد است که تأکید محدودی بر استدلال اخلاقی دارد، بنابراین برای عمل اخلاقی^۱ ناکافی است و هویت اخلاقی افراد را که

۱. عمل اخلاقی یعنی اینکه فرد مهارت لازم را برای انجام عمل انتخاب شده داشته باشد.

تأثیر زیادی در عمل اخلاقی دارد، نادیده می‌گیرد. تربیت‌منش سنتی به درستی بر اهمیت محتوا تأکید می‌کند و برخی از بینش‌ها را در مورد تأثیر محیط‌ها نشان می‌دهد. با این حال، می‌توان به آن انتقاد کرد؛ زیرا مجموعه‌ای متغیر از فضایل هسته‌ای باز که آن را در ورطه نسبی‌گرایی می‌اندازد، ارائه کرده است، اهمیت کمی به خودپیروی داده است و برای یک آموزش پویا مشکل‌ساز است» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۲).

علاوه بر این رویکرد کولبرگی به علت عدم استفاده از روش‌های تربیتی سنتی موفق از قبیل آموزش مستقیم خوب و بد رفتار، عدم محتوای روشن، دادن قدرت زیاد به دانش‌آموزان و قدرت کمتر به معلمان مورد انتقاد قرار گرفته است (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۰). سپس نارواژ مدل ترکیبی خود را ارائه می‌کند که قبلاً بطور خلاصه به آن اشاره شد و همچنین در قسمت بررسی ساختار رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی بیشتر به آن خواهیم پرداخت.

۳. سطح و نوع ترکیب بکار گرفته شده توسط نارواژ

ترکیب می‌تواند در سه سطح مبنایی، تبیینی و روشی و از نوع تحویل^۱، سنتز^۲، ترکیب افقی^۳ و ترکیب عمودی^۴ باشد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، تلینگز، ۲۰۰۱). ترکیب در سطح مبنایی در نظریه‌های فلسفی انجام می‌شود و ترکیب در سطح تبیینی و روشی در نظریه‌های تربیتی و روان‌شناسی و ... از آنجا که نارواژ سعی در ترکیب دو رویکرد تربیت

۱. در این صورت از ترکیب، یک نظریه (که می‌توان آن را «نظریه معیار» هم نامید) به‌عنوان اصطلاحات یا بخشی از نظریه دیگر مورد بازنگری و تعریف مجدد قرار گیرد یا از نظریه دیگر استنتاج شود. درواقع نتیجه‌گیری می‌شود که یک نظریه بخشی از نظریه معیار است و لذا به یک نظریه هسته‌ای واحد می‌رسد (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱).

۲. در این نوع ترکیب، ترکیب نظریات منجر به تولید نظریه جدیدی می‌شود که عناصر هسته‌های اولیه به قوت خود باقی هستند، اما عناصر جدیدی هم به آن‌ها اضافه شده است. اندیشه‌های جدید را می‌توان میوه‌هایی به شمار آورد که در اثر ترکیب دو نظریه حاصل شده‌اند (همان).

۳. در این نوع ترکیب نظریه‌هایی که هریک، به بررسی بعد یا جنبه‌ای از عرصه معینی از امور انسانی پرداخته‌اند، با هم ترکیب می‌شوند و فرض آن‌ها این است که نظریه‌های مختلف بخش‌های مهم و مکملی را برای فهم ما از پدیده مورد نظر ارائه می‌کنند (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱ و باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹).

۴. ترکیب عمودی به معنای ترکیب میان نظریه‌هایی است که هر یک به مرحله‌ای از تحول آدمی توجه کرده‌اند. به این ترتیب انتظار می‌رود که با ترکیب میان این گونه نظریه‌ها، تصویر کامل‌تری فراهم آید که تبیین عرصه‌های مختلفی از امور آدمی را دربرگیرد. مثلاً بعضی از متفکران گفته‌اند که نظریه رفتارگرایی مناسب دوره کودکی و نظریه کلبگ متناسب با دوره‌های بالاتر رشد است، لذا می‌توان از ترکیب این دو نظریه به نظریه کاملی در تربیت دست یافت (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱).

اخلاقی و روش‌های آن‌ها دارد، این ترکیب در سطح تبیینی و روشی انجام شده است. همچنین از آنجا که تبیین‌ها و روش‌های رویکرد تربیت‌منش و تربیت اخلاقی - عقلانی را ابعاد مکمل یکدیگر می‌داند که با اتصال به همدیگر ابعاد مختلف را پوشش داده و بنابراین تصویر کامل‌تری از پدیده مورد نظر که همان شخص اخلاقی یا متربی است، ارائه می‌کنند؛ ترکیب مذکور نیز از نوع ترکیب افقی است.

از دیدگاه نارواژ عملکرد اخلاقی پیچیده‌تر از آن است که از طریق یکی از این رویکردها ساخته شود؛ یک رفتار خاص را نمی‌توان بر اساس یک متغیر خاص مانند استدلال یا عاطفه و ... پیش‌بینی کرد، بلکه عوامل مختلفی برای انجام یک عمل اخلاقی باید درگیر باشند.

نارواژ «شخص اخلاقی» را پدیده‌ای بسیار پیچیده می‌داند و معتقد است نظریه‌ها یا روش‌های مختلف موجود، به رویه یا صورت‌های مختلف شخص اخلاقی توجه کرده و همه ابعاد شخص اخلاقی را مدنظر قرار نداده‌اند. لذا تربیت اخلاقی باید «پیچیدگی^۱» وجود انسانی را مدنظر قرار دهد، زیرا تکیه بر یک بعد یا یک جنبه از وجود انسانی تبیینی بسیار ساده‌انگارانه از تربیت اخلاقی می‌باشد (نارواژ، ۲۰۱۰ الف).

۴. ساختار رویکردهای مبدأ و مقایسه آن با ساختار رویکرد ترکیبی نارواژ

یکی دیگر از استلزامات روش‌شناختی، بررسی این موضوع است که آیا ساختار رویکردهای انتخابی از حیث مبانی با هم سازگاری دارند یا خیر؟ اگر این ساختارها با هم متعارض باشند، سازواری رویکرد ترکیبی با چالش مواجه خواهد شد. بنابراین برای بررسی این نکته لازم است ساختار رویکردهای تربیت اخلاقی - عقلانی و رویکرد تربیت‌منش بعنوان اجزای تشکیل دهنده رویکرد ترکیبی نارواژ و همچنین ساختار رویکرد ترکیبی و میزان سازگاری آنها بررسی شود.

الف. ساختار رویکرد کولبرگ به شرح زیر است:

مبنای فلسفی این رویکرد اخلاق مبتنی بر قاعده^۲ است. محور این پارادایم فلسفی در اخلاق، باور به اصول^۳ اخلاقی مطلق و جهان‌شمول برای نوع بشر بوده و تمرکز آن روی

^۱ complexity

^۲ Rule Ethics

^۳ principles

استدلال اخلاقی است. بنابراین افراد بر اساس اصول و قواعد تصمیم می‌گیرند و فضایی مانند پرورش شجاعت و احتیاط در این نوع اخلاق زائد هستند و اخلاق قاعده تنها زمانی به رشد منش توجه می‌کند که مطابق با قواعد و اصول باشد (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۶).

در رویکرد کولبرگی فاعل‌های اخلاقی در رفتارشان، به جز خود، متأثر از عوامل خارجی یا عوامل پایین‌تر از خود واقع نمی‌شوند. لذا در مبانی این رویکرد، اخلاق، به منزله خودپیروی^۱ در نتیجه داوری اخلاقی تعریف شده و عمل اخلاقی برحسب درک، استدلال و انتخاب خود فرد تبیین می‌شود. منظور از خودپیروی این است که فرد با درک اصول و معیارهای کلی اخلاق، خود از این اصول پیروی می‌کند، به جای اینکه حالت دیگرپیروی^۲ یا تبعیت از منبع اقتدارگرایانه بیرونی داشته باشد. بر این اساس اخلاق مطلوب را در چیزی به جز خودپیروی لحاظ نمی‌کند و بنابراین نباید عمل اخلاقی را برحسب عامل بیرونی و اقتدار آن تبیین کرد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷؛ باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹؛ حسنی، ۱۳۹۴).

روش مطرح در این رویکرد طرح معماهای اخلاقی فرضی و بحث و گفتگو در مورد آنها برای آموزش استدلال و تفکر و هدف آن رساندن کودکان به مراحل استدلال اخلاقی بالاتر است؛ لذا به جای تأکید بر محتوای مشخص، بر فرآیند آموزش تأکید کرده و معلم را تسهیل‌گری می‌داند که هیچ ارزش مشخصی را به دانش‌آموزان تلقین یا تحمیل نمی‌کند، بلکه تعارضات یا معماهایی را ارائه داده و در ادامه بحث، به فراگیران کمک می‌کند و نگران صحیح یا غلط بودن آنچه می‌گویند یا تصمیماتی که می‌گیرند، نیست. او تنها از طریق فعالیت‌های کلامی و شناختی، فراگیران را به مراحل بالاتر رشد اخلاقی می‌رساند. بدین ترتیب دانش‌آموز کاملاً نقش فعالی داشته و محوریت اصلی کلاس با دانش‌آموز است و به همین خاطر است که این رویکرد، رویکرد از «پایین به بالا» خوانده می‌شود (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۹؛ نارواژ و بوک، ۲۰۱۴الف؛ حسنی، ۱۳۹۴).

ب. ساختار رویکرد تربیت‌منش به شرح زیر است:

در رویکرد تربیت‌منش، اخلاق به منزله دگرپیروی تعریف شده و شکل‌گیری رفتار و منش اخلاقی برحسب پیروی از قواعد قدرتمند سنت اجتماعی، ارزش‌ها و فضایل تعریف شده توسط جامعه، بزرگسالان و مراجع بیرونی (الگوها) تبیین می‌شود و بر حمایت جامعه برای

1. autonomy

2. heteronomy

رشد منش اخلاقی تأکید می‌کند. در این رویکرد، جامعه برای رشد فضایل یک امر حیاتی است؛ بنابراین نباید اخلاق را در چیزی به جز پیروی از ارزش‌های جامعه، بزرگسالان، قواعد و الگوهای بیرونی، پیروی و اطاعت از ارزش‌ها و فضایل محوری جستجو و تبیین کرد و در مرتبه باید رشد عادات و تمایلات همخوان با سنت‌ها و ارزش‌های جامعه پرورش یابند و محتوا بیش از فرآیند مورد توجه قرار می‌گیرد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷؛ باقری، سجادیه و توسلی ۱۳۸۹؛ ناروائز، ص. ۷۱۰).

در این رویکرد، فرآیند و مسئولیت تربیت به عهده معلمان و بزرگسالان است و دانش از بالا به پایین جریان دارد؛ از این جهت است که این رویکرد، رویکرد از «بالا به پایین» نام‌گذاری شده است. در این رویکرد معلم می‌کوشد ارزش‌های مشخصی را در دانش‌آموزان درونی کند (ناروائز، ۲۰۰۶، ص: ۷۱۰).

علاوه بر این، اغلب طرفداران رویکرد تربیت‌منش بر روش‌های آموزشی مانند مثال، توضیح، طراحی محیط مناسب در مدرسه و کلاس درس و فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تجربه تأکید می‌کنند (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷).

ج- ساختار رویکرد ترکیبی ناروائز

از دیدگاه ناروائز مدل تربیت اخلاقی ترکیبی بر مبنای رشد خبرگی اخلاقی ساخته می‌شود؛ بنابراین تربیت اخلاقی برحسب خبرگی در استدلال و قضاوت و مهارت‌های فضیلت اخلاقی تبیین می‌شود؛ لذا تربیت اخلاقی باید هم فضایل و هم استدلال اخلاقی را بیاموزد. ناروائز در این زمینه می‌گوید:

«دو رویکرد ظاهراً متناقض برای یادگیری و تبدیل شدن به یک شخص خبره اخلاقی با هم آورده می‌شوند که بر رشد فضایل و استدلال پیچیده تأکید می‌کنند» (ناروائز، ۲۰۰۸، صص. ۳۱۱-۳۱۲).

ناروائز معتقد است که مدل تربیت اخلاقی ترکیبی که مبتنی بر رشد خبرگی است، در چهار مرحله به شکل زیر اتفاق می‌افتد: ۱- غوطه‌وری در مثال‌ها، فرآیند و نمونه‌های بی‌شمار مربوط به یک حوزه یا مهارت (تربیت‌منش)؛ ۲- آموزش‌ها و توضیحات صریح در مورد همان مهارت (پرورش استدلال)؛ در این زمینه ناروائز معتقد است:

«رشد خبرگی مستلزم غوطه‌وری در محیط‌هایی است که فضایل را پرورش می‌دهد. در حالی که راهنمایی‌های صریحی را در مورد این که چگونه در مورد

مشکلات فکر کنند، در حوزه مربوط دریافت می‌کنند. بعنوان مثال یک کارگر آشپزخانه تحت نظارت یک سرآشپزی کار می‌کند که مدل‌ها، راهنمایی‌ها و توصیه‌هایی را ارائه می‌کند» (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۲).

۳- تمرین و تکرار مهارت (تربیت‌منش)؛ ۴- بکارگیری مهارت در عمل (تربیت‌منش). از دیدگاه نارواژ زمانی که دانش‌آموز در این چرخه قرار بگیرد، مدل ترکیبی اتفاق می‌افتد؛ به طوری که منش‌ها و فضایل از طریق غوطه‌وری در محیط و جو ساختاریافته که توسط بزرگسالان طراحی شده است، شکل می‌گیرند. کودکان در مسیر فضیلت اخلاقی قرار گرفته و فضایی را که به دست می‌آورند، از طریق راهنمایی‌های صریح و نظری تصفیه می‌کنند (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۲۱؛ نارواژ و بوک ۲۰۱۴ الف، ص. ۱۶).

نارواژ قائل به دو نوع ذهن در انسان است: ذهن تدبیرگر^۱ و ذهن شهودی^۲. ذهن تدبیرگر اطلاعات را به صورت آگاهانه پردازش می‌کند و ذهن شهودی به‌طور ضمنی از الگوهای محیطی تغذیه می‌شود و بطور خودکار و اغلب بدون آگاهی عمل می‌کند. در حالی که ذهن شهودی پاسخ‌های عاداتی‌ای را رشد می‌دهد که شامل عاداتی است که برای تربیت‌منش ارزشمند هستند، ذهن تدبیرگر، استدلال اخلاقی پیچیده را پرورش می‌دهد که برای تربیت اخلاقی - عقلانی ارزشمند می‌باشد (نارواژ، ۲۰۱۴ الف، ص. ۳). ذهن شهودی از طریق روش‌های تربیت‌منش و ذهن تدبیرگر از طریق روش‌های تربیت اخلاقی - عقلانی پرورش می‌یابند.

برای آموزش هر مهارتی، روش‌های مستقیم و غیرمستقیم باید با هم بکار برده شوند. مستقیم، با توضیح و راهنمایی فراشناختی (تربیت اخلاقی عقلانی) و غیرمستقیم با غوطه‌وری در محیط‌هایی که مهارت را پرورش می‌دهد و بازخورد مناسب از محیط (تربیت‌منش) (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۲۱؛ نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۹).

جدول (۳) ساختار رویکرد ترکیبی نارواژ و رویکردهای مبدأ را بطور خلاصه نشان می‌دهد:

1. deliberative mind

2. intuitive mind

جدول ۳- مقایسه ساختار رویکرد ترکیبی نارواژ با ساختار رویکردهای مبدأ

رویکرد/نظریه سطوح	رویکرد تربیت منش (رویکرد سنتی)	رویکرد استدلال‌گرا (رویکرد مدرن)	رویکرد ترکیبی نارواژ (رویکرد پست مدرن)
سخت هسته	دیگریپروی - پیروی از سنت‌ها و ارزش‌های قدرتمند اجتماعی - عمل مبتنی بر قوانین بزرگسالان - نسبی‌گرا	خودپیروی - استقلال - عمل مبتنی بر اصول جهان‌شمول - مطلق‌گرایی	با نظر به این‌که نارواژ قصد ترکیب تبیین‌ها و روش‌های رویکرد تربیت منش و رویکرد کولبرگی را دارد، لذا مینا یا سخت هسته‌ای را نمی‌توان برای این رویکرد در نظر گرفت.
سطح تبیین	تشکیل عمل اخلاقی برحسب پیروی از قواعد قدرتمند سنت اجتماعی تبیین می‌شود. عمل اخلاقی براساس موقعیت‌ها و منش فرد تبیین می‌شود.	عمل اخلاقی درست برحسب درک استدلال و انتخاب خود فرد و همچنین بر حسب اصول کلی و جهان‌شمول تبیین می‌شود.	عمل اخلاقی برحسب خبرگی در فضایل و استدلال و قضاوت اخلاقی تبیین می‌شود.
سطح روشی	مثال و نمونه - الگودهی - توضیح (روش‌های مستقیم) - طراحی محیط‌های یادگیری - تأکید بر محتوا بیش از فرایند - معلم محوری یا رویکرد از بالا به پایین - استفاده از الگوها	معاهاهای فرضی اخلاقی (روش غیرمستقیم) - تأکید بر فرایند بیش از محتوا - عدم تلقین و تحمیل ارزش‌ها - معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری - بحث و گفتگوی آزاد کلاسی	روش‌های مستقیم و غیرمستقیم - غوطه‌وری در مثال‌ها - توضیحات صریح در مورد مثال‌ها - الگودهی - طراحی محیط - معلم محوری - تمرین مهارت‌ها - فراهم آوردن شرایط و موقعیت‌های واقعی برای تمرین مهارت‌ها

بررسی ساختار رویکردهای مبدأ با رویکرد نارواژ نشان می‌دهد که نارواژ به طور افقی یا عرضی اصطلاحات، روش‌ها و تبیین‌های هر دو رویکرد مبدأ را در کنار هم قرار داده است. بعنوان مثال پرورش استدلال و توضیحات نظری را در کنار رشد منش، فضایل، الگودهی و غوطه‌وری در مثال‌ها و فرصت‌ها قرار داده است که هر کدام از طریق روش‌های تربیت اخلاقی عقلانی و روش‌های تربیت منش پرورش می‌یابند. هر چند که در قسمت روش‌ها بیشتر از اصطلاحات مربوط به رویکرد تربیت منش نام برده است تا رویکرد کولبرگی^۱. میزان همخوانی معانی اصطلاحات مطرح در رویکرد نارواژ و رویکردهای مبدأ در ادامه خواهد آمد.

۱. سؤالی که ممکن است در اینجا برای خواننده پیش بیاید، این است که: اینکه نارواژ مثلاً الگوهای موجود را معرفی و سپس مطالبه غوطه‌وری می‌کند، این اقدام نمونه‌ای از ترکیب عمودی است نه افقی. در پاسخ به این سؤال می‌توان گفت اقدام متوالی و ارتباط طولی در اینجا لزوماً به معنی ترکیب عمودی نیست، زیرا ترکیب عمودی زمانی مطرح است که مثلاً روش‌های دو رویکرد را در مراحل زمانی مختلفی از رشد مورد استفاده قرار دهیم. لذا اگرچه نارواژ این روش‌های دو رویکرد را به صورت متوالی انجام می‌دهد، اما ادعان نمی‌کند که مثلاً الگودهی و غوطه‌وری که از روش‌های رویکرد تربیت منش می‌باشند، در دوره خاصی از مراحل رشد (مثلاً کودکی) مورد نظر قرار دهیم و رشد استدلال و تدبیرگری را در دوره زمانی دیگری از مراحل رشد (مثلاً نوجوانی). نارواژ معتقد است همزمان که الگودهی کرده، کودک را در مثال‌ها غوطه‌ور می‌کنیم، همزمان برای رشد استدلال توضیحات نظری هم ارائه کنیم. حال این موارد ممکن است پی‌درپی و متوالی در یک زمان انجام شوند. لذا این امر به معنای ترکیب عمودی نیست.

۵. محتوا و معانی اصطلاحات رویکرد نارواژ و مقایسه با اصطلاحات رویکردهای مبدأ

در این مرحله سعی شده است هر یک از اصطلاحات در رویکرد ترکیبی نارواژ، با اصطلاحات متناظر در رویکردهای مبدأ تطبیق داده شود تا میزان ترکیب و سازواری آنها تعیین گردد.

طبق این شیوه، محتوای اصطلاحات رویکرد ترکیبی با اصطلاحات هریک از رویکردهای مبدأ به صورت دقیق تحلیل خواهد شد و سپس با بررسی عنوان و توضیحات هرکدام از اصطلاحات، علاوه بر شباهت ظاهری واژه‌ها و اصطلاحات، به وجه معنایی هم توجه خواهد شد. با این شیوه سعی خواهد شد موارد نقض یا عدم سازواری نشان داده شود.

همان‌طور که در جدول شماره ۳ ذکر شد، در رویکرد نارواژ عمل اخلاقی برحسب خبرگی در استدلال، قضاوت (رویکرد کولبرگ) و فضیلت اخلاقی (رویکرد تربیت‌منش) تبیین می‌شود. اما به نظر می‌رسد تعریفی که از استدلال و قضاوت اخلاقی ارائه می‌کند، با آنچه معنای مورد نظر کولبرگ است متفاوت باشد.

از دیدگاه نارواژ مهارت قضاوت اخلاقی که در نتیجه پرورش ذهن تدبیرگر رشد می‌کند، «به معنای استدلال و تصمیم‌گیری درباره اعمال و گزینه‌های ممکن در یک موقعیت معین و تعیین اخلاقی‌ترین عمل است.» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۶؛ نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۲) در واقع در دیدگاه نارواژ بر اساس شرایط و موقعیت است که استدلال و قضاوت می‌کنیم که کدام عمل اخلاقی‌تر است.

در تعریف نارواژ از استدلال و قضاوت اخلاقی نوعی موقعیت‌گرایی مطرح است که متفاوت با مبنای فلسفی رویکرد کولبرگ، یعنی اخلاق وظیفه‌گراست و بیشتر بر رویکرد موقعیت‌گرای دیوید کار و نیز عمل حد وسط بر اساس نظریه میانه ارسطو منطبق است. ارسطو در باب خرد عملی معتقد است که درباره اخلاق، قواعدی جهانی که به لحاظ اخلاقی خودبسنده^۱ باشند، وجود ندارد، زیرا هر چند اعمال فضیلت متضمن پیروی از قاعده است اما فضیلت همان قاعده نیست، علاوه بر آن، برخلاف رویکرد کانتی، فضیلت‌ها خودتوجیه‌گر نیستند، بلکه تا آنجا که در ارتقای کیفیت و شرایط کامیابی و نیکبختی انسان مؤثرند، دارای ارزش هستند؛ نکته دیگر این‌که گرایش به ارزش‌های اخلاقی با قابلیت کاربرد جهانی دشوار است؛ زیرا بطور مثال، هر چند دروغ‌گویی یک نقطه ضعف اخلاقی به حساب می‌آید، اصرار

^۱. Self justifying

به راستگویی در هر شرایطی (مثلاً زمانی که جان انسانی در خطر است)، معادل بی‌مسئولیتی خواهد بود. لذا بر اساس دیدگاه ارسطو چنین نیست که ارزش‌های اساسی اخلاقی که فضیلت‌ها بر آنها تأکید دارند، اصولی بدون تغییر و الزام‌آور باشند که تکلیف ما در یک موقعیت مشکل اخلاقی را دقیقاً معین سازند، بلکه ملاحظات و ادعاهایی هستند که برای نیل به تصمیم اخلاقی ویژه‌ای بکار می‌روند و سنجیده می‌شوند. بنابراین، «فرونسیس» به‌طور الگوریتمی^۱ و بر اساس اصول موضوعه و قواعدی معین، فرد را به نتایجی ضروری نائل نمی‌سازد، بلکه بیشتر به مثابه شکلی از د/وری عمل می‌نماید (کار، ۱۹۹۶، صص. ۳۶۲-۳۶۰). اما هدف نهایی کولبرگ این است که استدلال و قضاوت اخلاقی بر اساس اصول جهان‌شمول انجام شود و فرد فارغ از هر موقعیتی که دارد، بر اساس اصول اخلاقی جهان‌شمول عمل کند (نارواژ، ۲۰۱۴، ص. ۲)، یعنی بتواند استدلال کند که کدام عمل در موقعیت‌های مختلف بر اساس اصول عام و جهانی اخلاقی‌تر است. بنابراین مطلق‌گرایی و وظیفه‌گرایی معنای استدلال در رویکرد کولبرگ با موقعیت‌گرایی و نسبی‌گرایی آن در رویکرد نارواژ متفاوت‌اند.

علاوه بر این، نارواژ روش پرورش استدلال و قضاوت اخلاقی را ارائه توضیحات نظری، بحث و گفتگوی کلاسی، نقل داستان و حکایت توسط بزرگسالان و پرسیدن سؤالات اخلاقی می‌داند. سؤالاتی مانند: چگونه می‌خواهید دنیا بهترین مکان برای همه باشد؟ برای آن چه مهارت‌هایی لازم است؟ چگونه امروز به کسی در مدرسه کمک کردید؟ در تعطیلات چه اعمال مثبتی انجام دادید؟ چه اهداف مثبتی برای امروز دارید؟ (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۹)

اما روش پرورش استدلال در رویکرد کولبرگی، طرح معماهای اخلاقی فرضی، سؤالات گشوده اخلاقی که جواب مشخصی ندارند و گفتگوی آزاد کلاسی و قرار دادن دانش‌آموز در معرض تعارض‌های اخلاقی است. مثلاً این سؤال که آیا شما باید دارو را برای نجات جان همسرتان بدزدید، نوعی سؤال گشوده اخلاقی است که در آن دو ارزش احترام به حیات انسانی و احترام به مالکیت در مقابل هم قرار می‌گیرند و راه‌های مختلفی برای آن ممکن است پیشنهاد شود (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۳۱). با نظر به این توضیحات، سؤالاتی مانند سؤالات نارواژ سؤالات بسته اخلاقی هستند که جواب‌های مشخصی دارند و به نظر می‌رسد چنین سؤالاتی برای پرورش قدرت عقلانی دانش‌آموزان در رویکرد کولبرگ جایی

^۱. Algorithmic

ندارند و نارواژ اگرچه بر گفتگوی کلاسی تأکید کرده است، اما ارائه توضیحات صریح و نقل داستان و حکایت توسط معلمان را که از ویژگی‌های تربیت‌منش هستند، در پرورش استدلال و در نتیجه قضاوت اخلاقی مهم می‌داند (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۹). بنابراین در بحث پرورش استدلال اخلاقی گرایش نارواژ به تربیت‌منش نمایان‌تر است تا رویکرد کولبرگی. بررسی معنای فضیلت در رویکرد نارواژ، حکایت از شباهت معنایی این اصطلاح در رویکرد تربیت‌منش و رویکرد نارواژ دارد. به طوری که بر اساس دیدگاه نارواژ فضیلت به معنای برتری، الگوی رفتاری است که در اجتماع و با راهنمایی معلمان و بزرگسالان رشد کرده است و تا آنجا پیش رفته است که دیگر نیازمند راهنمایی بیرونی نباشد؛ به عبارت دیگر یک برتری و وجه تمایز درونی شده در فرد است (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۸).

«در رویکرد تربیت‌منش نیز منظور از فضیلت، صفات، کیفیات ممتاز و کمال و برتری است که از طریق جامعه در فرد درونی شده است و او را به زندگی خوب قادر و متمایل می‌سازد و مانع افراط و تفریط شده و میانه‌روی و اعتدال را آن‌گونه که عقل تعیین می‌کند، در پیش می‌گیرد» (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴، ص. ۳۳۱).

نکته دیگری که نارواژ بر آنها تأکید کرده است، مهارت‌های مربوط به پرورش‌منش هستند. در رویکرد کولبرگی تنها مهارتی که بر آن تأکید شده و بن‌مایه رفتار متربی است، همان استدلال و قضاوت اخلاقی است. اما در رویکرد تربیت‌منش نظریه‌پردازان این حوزه مجموعه‌ای از فضایل را مطرح کرده‌اند و معتقدند که این فضایل را باید در دانش‌آموزان درونی کرد. نارواژ نیز چهار مهارت اصلی حساسیت اخلاقی، انگیزش اخلاقی، قضاوت اخلاقی و عمل اخلاقی را نام برده است و هر کدام از این مهارت‌های اصلی هفت مهارت فرعی دیگر را در بر گرفته است که جمعاً ۲۸ مهارت می‌شوند و در یک سطح خردتر برای هر کدام از ۲۸ مهارت فرعی، سه خرده مهارت دیگر را نیز نام برده است که جمعاً شامل ۸۴ مهارت است (نارواژ و بوک، ۲۰۱۴، صص. ۱۷-۱۸). با کمی تأمل می‌توان دریافت که فهرست کردن مجموعه مهارت‌هایی برای پرورش‌منش و تأکید بر درونی کردن آنها از طریق تمرین، یادآور رویکرد تربیت‌منش است که به رویکرد سبد فضایل^۱ نیز معروف است.

^۱. Bag of Virtues

در بحث روش‌هایی که در رویکردهای مبدأ و رویکرد نارواژ مطرح شده است نیز اصطلاحات بکار رفته در رویکرد نارواژ نشان‌دهنده گرایش نارواژ به رویکرد تربیت‌منش هستند.

الف. روش‌های غیرمستقیم: اگر چه نارواژ مانند کولبرگ از اصطلاح روش غیرمستقیم در تربیت اخلاقی نام برده است، اما مفهوم مورد نظر نارواژ با مفهوم مورد نظر کولبرگ متفاوت است. به طوری که منظور کولبرگ این است که کودکان بطور مستقیم ارزش‌های مشخص و چگونه عمل کردن را نمی‌آموزند، بلکه از طریق طرح معماهای فرضی و بحث آزاد بر روی آنها قدرت استدلال و داوری اخلاقی کودک پرورش می‌یابد (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۲۸). اما منظور نارواژ از روش غیرمستقیم، غوطه‌وری در مثال‌ها، نمونه‌ها و محیط‌هایی است که باعث رشد مهارت‌های اخلاقی و رشد منش و فضایل می‌شود. یعنی در این روش اهمیت اصلی به محیط تربیتی داده شده است؛ این همان چیزی است که رویکرد تربیت‌منش بر آن تأکید دارد (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴).

ب. توضیح: روش دیگری که نارواژ بر آن تأکید کرده است، توضیحات نظری در مورد مثال‌ها، نمونه‌ها و الگوهای واقعی است و این روش را راهی برای پرورش ذهن تدبیرگر معرفی کرده است (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۲۱). در رویکرد تربیت‌منش عیناً بر این روش تأکید شده است و گفته شده است که محتوا، ارزش‌ها و غیره باید بطور صریح و واضح به دانش‌آموزان آموزش داده شوند، لذا در این روش هم به نظر می‌رسد که نارواژ همان روش رویکرد تربیت‌منش را مطرح کرده است.

ج. الگودهی: یکی از روش‌های مورد تأکید نارواژ تأکید بر الگوهای اخلاقی است (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۲۱) این روش یکی از شاخص‌های اصلی رویکرد تربیت‌منش سنتی است. در این زمینه ارسطو نیز معتقد بود که عقل عملی نمی‌تواند در همه موارد راه حل دهد و حد وسط را گزینش کند و تشخیص رفتار مناسب، مهارت صاحبان فضایل است. همان‌گونه که در مهارت نجاری نیاز به استاد است، در کسب فضایل نیز به الگوی اخلاقی نیازمندیم. داشتن اسوه اخلاقی به معنای این است که درصدد برآییم تا اشخاصی با ویژگی‌های اسوه اخلاقی شویم. توجه به همین مسئله، نقش مهمی در تربیت اخلاقی نیز ایفا می‌کند. در نگاه ارسطویی، الگوهای اخلاقی همان افراد حکیمی هستند که در موقعیت‌ها و شرایط مختلف، به دلیل برخورداری از فضایل اخلاقی تشخیص آنان صواب است (اسلوت، ۲۰۰۰)، بنابراین

تأکید نارواژ بر روش الگودهی در معنا و مفهوم همان تأکیدی است که رویکرد تربیت‌منش بر این روش دارد.

د. معلم محوری: در این روش معلم نقش تعیین‌کننده را دارد و مسئولیت اصلی تربیت اخلاقی را به عهده دارد و دانش از بزرگسالان به کودکان جریان می‌یابد (نارواژ، ۲۰۰۵، صص. ۳۳-۳۲). نارواژ بزرگسالان را منبع ارزش‌ها دانسته و تشخیص خوب و بد را از وظایف آنان می‌داند و معتقد است که معلمان نقش مهمی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان بازی می‌کنند. از دیدگاه نارواژ مدل تربیت اخلاقی ترکیبی، مربیان را تشویق می‌کند تا با برداشتن مجموعه‌ای از گام‌های مشخص باعث رشد مهارت‌های اخلاقی آنها شوند (نارواژ و بوک، ۲۰۱۴ الف، صص. ۱۹-۱۲).

نارواژ خود حتی از اصول بالا به پایین^۱ شامل ۲۸ مهارت و زیر مهارت‌های آنها نام برده است و معتقد است که مجموعه‌ای از راهنمایی‌ها برای وظایف حیاتی هستند و راه رسیدن به خبرگی اخلاقی را فراهم می‌کنند. او معتقد است که این اصول از بالا، یعنی از معلم به دانش‌آموزان جریان دارد و دانش‌آموزان برای رسیدن به این مهارت‌ها نیازمند معلم‌ها هستند (نارواژ و همکاران، ۲۰۰۴، صص. ۹۲-۹۱).

اغلب نظریه‌پردازان تربیت‌منش نیز معتقدند که بزرگسالان باید خوب و بد را تشخیص دهند، محیط‌های مناسب را برای تربیت‌منش طراحی کنند و تشخیص دهند که کدام محیط‌ها باعث رشد و کدام محیط باعث زوال منش می‌شوند (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱). از این جهت است که دیدگاه تربیت‌منش اغلب یک رویکرد معلم‌محور و آموزش مستقیم نام‌گذاری شده است و به دنبال آن از روش‌های تلقینی و تحمیلی نیز استفاده می‌شود.

تأکید نارواژ بر این روش عیناً به همان معنایی است که در رویکرد تربیت‌منش سنتی بکار رفته است که در تعارض با رویکرد کولبرگی است.

ه. تمرین و تکرار: یکی دیگر از روش‌هایی که نارواژ بر آن تأکید دارد، روش تمرین و تکرار است که در آن معلم و بزرگسالان، برای پرورش مهارت‌های اخلاقی شرایطی را فراهم می‌کنند که دانش‌آموز مهارت مورد نظر را بطور متمرکز و به تعداد زیاد تمرین کند تا طبیعت ثانویه او شود (نارواژ، ۲۰۱۲، ص. ۱۵۰). در رویکرد تربیت‌منش، فضایل عاداتی‌اند که با انجام و تمرین در افراد درونی می‌شوند. مثلاً با مهربانی، مهربان می‌شویم و با تمرین خویشتن‌بانی،

^۱. top-down

خویشتن‌بان می‌شویم، لذا این روش در رویکرد نارواژ همان روش مطرح در رویکرد تربیت‌منش است که متأثر از دیدگاه ارسطوست و در آن دیدگاه نیز بر آن تأکید شده است (لایکونا، ۱۹۹۱).

۶. وجود یا عدم وجود فرازبان در رویکرد ترکیبی: ترکیب سازوار نظریه‌ها با مبانی متفاوت به میزان زیادی بستگی به ساخت یا کشف فرازبان یا زبان مشترک دارد. در این زمینه باقری معتقد است:

«فرازبان نقش مهمی در برقراری سازواری میان پاره‌های نظریه‌های مختلف بازی می‌کند، در غیر این صورت این پاره‌نظریه‌ها تنها در کنار هم قرار خواهند گرفت، بدون اینکه هم‌جوشی بیابند. بر این اساس اظهار نظر درباره دو نظریه، هرچند بعنوان اینکه قابل قیاس هم نیستند، هنگامی میسر است که بتوان از نقطه‌ای بیرون از دو نظریه به آنها نگریست و درباره آن دو به داوری پرداخت.» (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، صص. ۲۲۱-۲۲۰)

تلینگز نیز از جمله کسانی است که معتقد است بعد از انتخاب نظریه‌های مبدأ باید به بررسی این نکته پرداخت که آیا زبان مشترکی وجود دارد که بتوان نظریه‌های مبدأ را بر اساس آن توصیف کرد. اگر میان نظریه‌های مبدأ تفاوت بنیادی وجود داشته باشد، امکان این وجود دارد که دستیابی به زبان مشترک ممکن نباشد. این مسئله به ویژه در تعلیم و تربیت که حاوی واژه‌هایی با بار ارزشی متفاوت هستند، اهمیت بیشتری دارد و باید با احتیاط بیشتری صورت گیرد (تلینگز، ۲۰۰۱، صص. ۲۸۸-۲۸۴).

بنابراین می‌توان گفت از آنجا که نارواژ دو رویکرد با دو مبانی متفاوت را برای ترکیب انتخاب کرده است، لذا لازم است فرازبان یا زبان مشترکی را ایجاد کند یا اینکه به دنبال زبان مشترکی بگردد که این دو مبانی متفاوت را در خود جای دهد و بعنوان سخت‌هسته دو رویکرد یا نظریه مبدأ از آن استفاده کند. بررسی ساختار و اصطلاحات بکار رفته در رویکردهای مبدأ و رویکرد نارواژ نشان دهنده این است که چنین فرازبانی توسط نارواژ بکار گرفته نشده است و اگرچه خود به تفاوت در مبانی فلسفی و در نتیجه تفاوت در روش‌های تربیتی رویکردهای مبدأ اذعان کرده (نارواژ، ۲۰۰۶، صص. ۷۱۲-۷۰۵)، اما زبان مشترکی را که بتواند نقش مبانی این دو رویکرد متفاوت را بازی کند، ایجاد نکرده است.

نتیجه: میزان سازواری رویکرد ترکیبی ناروائز

هدف پژوهش حاضر نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی ناروائز بود. برای این منظور از الگوهای باقری و همکاران و تلینگز الهام گرفته شد و الگویی ارائه شد که در آن هدف، روند گزینش رویکردهای مبدأ، سطح و نوع ترکیب، ساختار رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی، معانی و اصطلاحات مطرح در رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی بررسی شد. از بررسی مذکور نتایج زیر به دست آمده است:

۱. بررسی رویکرد ناروائز نشان دهنده التقاطی بودن رویکرد اوست. وجه التقاطی دیدگاه مذکور به این جهت است که مبانی فلسفی رویکردهای مبدأ و همچنین تبیینی که هر کدام از این رویکردها از عمل اخلاقی ارائه می‌کنند، متعارض هستند. به طوری که در مبانی رویکرد تربیت‌منش، اخلاق به منزله دگرپیروی تعریف شده است و عمل اخلاقی تحت تأثیر قواعد قدرتمند سنت‌های اجتماعی، قواعد بزرگسالان، تمرین و تکرار و شکل‌گیری عادات تبیین می‌شود. در حالی که در مبانی رویکرد کولبرگ اخلاق به منزله خودپیروی تعریف شده است و عمل اخلاقی بر اساس درک، استدلال و انتخاب خود فرد تبیین می‌شود.

این دو مبنا و تبیین‌های متفاوت از اخلاق و عمل اخلاقی به دلیل مغایرت رفع‌نشدنی پیش‌فرض‌های فلسفی‌شان، همان طور که کار (۱۹۹۶) اشاره کرده است، نمی‌توانند با هم ترکیب شوند و چنین کاری جز یک تلاش ناسازگار فلسفی چیز دیگری ارائه نمی‌کند (صص. ۳۵۴-۳۵۳) و باعث فراهم آوردن یک «سالاد منطقی» می‌شود که در آن مفاهیمی که بر دو نگرش مختلف، دو منطق و مبانی فلسفی متفاوت استوارند، به صورت اختلاط و التقاط در کنار هم قرار می‌گیرند (باقری و خسروی، ۱۳۸۶، ص. ۵۴) به طوری که در یک موقعیت معین یا در مقام عمل، معلم نمی‌تواند هم موقعیت‌گرا و نسبی‌گرا (تربیت‌منش) باشد و هم مطلق‌گرا و اصول‌گرا (رویکرد کولبرگ)، هم از دانش‌آموز بخواهد که یک عمل اخلاقی را که به‌وسیله قوانین بزرگسالان تجویز و تحمیل شده است، انجام دهد و در همان زمان انتظار داشته باشد که او واکنش نشان دهد و انتخاب‌های شخصی ملاحظه‌برانگیزی را برگزیند.

۲. وجه دیگر التقاطی بودن رویکرد ناروائز این است که اگر در بررسی نظریه یا رویکرد ترکیبی به این نتیجه برسیم که رویکردهای مبدأ دست‌نخورده باقی مانده‌اند و صرفاً اصطلاحات و مفاهیم رویکردهای مبدأ در نظریه ترکیبی به صورت عرضی یا افقی بدون هیچ تغییری در کنار هم قرار گرفته‌اند، ترکیب اصلاً ضرورتی نداشته است و اگر بررسی صورت گرفته نشان دهد که رویکردها یا نظریه‌های مبدأ کاملاً محو شده‌اند، انحلال و تصفیه صورت

گرفته است نه ترکیب. لذا ترکیب‌گر باید آنچه را که از نظریه‌ها یا رویکردهای اولیه تغییر داده است و آنچه را که حذف یا اضافه کرده است به روشنی بیان نماید (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱).

با توجه به این نکته، اولاً نارواژ اگر چیزی را از رویکردهای مبدأ در کنار هم قرار داده است، درباره چگونگی کنار هم قرار دادن آن‌ها و شیوه ترکیب توضیحی ارائه نکرده است، ثانیاً نارواژ به‌طور عرضی یا افقی فقط تعدادی از اصطلاحات دو رویکرد را در کنار هم قرار داده است که بررسی این اصطلاحات و مفاهیم، نشان‌دهنده این است که نارواژ همان اصطلاحات و مفاهیم بکار رفته در رویکرد تربیت‌منش را بکار برده است و اگر اصطلاحی از رویکرد کولبرگ را در رویکرد خود وارد کرده است (مانند استدلال)، معنایی غیر از آنچه کولبرگ بیان کرده است، منظور نظر خود قرار داده است. بنابراین می‌توان گفت که دست‌کم رویکرد نارواژ ارائه دهنده همان رویکرد تربیت‌منش است و دست بالا تقریر دیگری از رویکرد تربیت‌منش است. لذا برخلاف ادعای خود اصلاً ترکیبی را صورت نداده است.

۳. نکته دیگری که التقاطی بودن رویکرد نارواژ را نشان می‌دهد، این است که گفته شده است برای بررسی یک رویکرد ترکیبی باید دید که آیا ترکیب‌گر اولاً برتری چارچوب ترکیب خود را نسبت به رویکردهای مبدأ مدلل کرده است، ثانیاً وجود یا امکان زبان مشترکی را نشان داده است و ثالثاً چیستی و چرایی آنچه را که باقی گذاشته است، آنچه را حذف کرده است و آنچه را که کاملاً جدید است، تبیین کرده است یا خیر (تلینگز، ۲۰۰۱).

با توجه به این نکته بررسی رویکرد نارواژ نشان دهنده این است که این ادعای نارواژ که اولاً ترکیب ارائه شده توسط او رویکرد جامعی خواهد بود که نقاط مثبت دو رویکرد تربیت‌منش و تربیت اخلاقی- عقلانی را با هم دارد، فقط در حد همان ادعا باقی مانده است، ثانیاً زبان مشترکی را که بتواند دو رویکرد را با هم زیر یک چتر جمع کند، ارائه نکرده است و ثالثاً درباره مواردی که از رویکردهای مبدأ حذف یا به آنها اضافه کرده، توضیحاتی ارائه نکرده است.

۴. وجه دیگر التقاطی بودن رویکرد نارواژ این است که گفته‌های نارواژ در جاهایی متناقض‌اند؛ بطور مثال، نارواژ مطلق‌گرایی رویکرد کولبرگ را نقطه مثبت این رویکرد می‌داند و نسبی‌گرایی رویکرد تربیت‌منش را نقطه ضعف این رویکرد می‌داند (۲۰۰۶، ص. ۷۱۲). بر این اساس، انتظار می‌رود خود او از نسبی‌گرایی پرهیز و به سمت مطلق‌گرایی حرکت کند.

در صورتی که نارواژ با تأکید بر موقعیت‌گرایی، معتقد است که «برنامه فضیلت پیرو الگو یا قانون خاصی نیست و ما نمی‌توانیم اصول کلی و

مطلقاً را برای تربیت اخلاقی مدنظر قرار دهیم، زیرا موقعیت‌ها در موارد تکراری نمی‌آیند و معتقد است که هر چند اصولی کلی مانند محبت و صداقت را می‌توان مدنظر قرار داد، اما این اصول بیش از حد کلی هستند و برای هدایت عملی خاص در موقعیتی خاص ممکن است راهگشا نباشند، همچنین فضایل امور سرسخت و مقاومی نیستند که همیشه و همه‌جایی باشند، بلکه متنوع و ظریف هستند و هیچ قانون عملی یکسانی برای هدایت عمل انسان در همه موقعیت‌ها وجود ندارد» (نارواژ، ۲۰۱۵، ص. ۳۸۳).

با توجه به توضیحات بالا به تناقض دیگری برخورد می‌کنیم و آن این‌که نارواژ معتقد است برنامه فضیلت نباید پیرو الگوی خاصی باشد، اما خود او الگو و مدلی را مطرح می‌کند که سه ایده بنیادی دارد و هر کدام از این ایده‌ها دو دلالت برای تربیت دارند و همچنین گام‌به‌گام مواردی را که مریبان باید انجام دهند، ارائه می‌کند (نارواژ، ۲۰۰۶). او در این الگو، ۸۴ مهارت را نام می‌برد که برای رسیدن به خبرگی اخلاقی باید مدنظر قرار گیرند و پرورش یابند (نارواژ و بوک، ۲۰۱۴، صص. ۱۷-۱۸). آیا می‌شود از یک طرف گفت برنامه فضیلت پیرو الگو یا قانون یا اصول خاصی نیست و نباید باشد و از طرفی دیگر الگویی را ارائه کرد که ریزترین جزئیات را در بر بگیرد؟

بنابراین با توجه به آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد که اولاً نارواژ رویکردهای متفاوت را به‌صورت مکانیکی و بدون هرگونه تلاش برای یکپارچه کردن آنها (ساخت فرازبان) و بدون ارزیابی پیامدهای منطقی پیوستن رویکردهای متفاوت، در کنار هم قرار داده است. این الحاق مکانیکی رویکردهای نظری متفاوت در واقع جوهره ترکیب التقاطی است؛ لذا ترکیب ارائه شده توسط نارواژ را می‌توان ترکیبی التقاطی نامید. ثانیاً در بسیاری از جاها نارواژ دچار تناقض‌گویی شده است و این تناقض‌گویی به این جهت می‌تواند باشد که قصد ترکیب رویکردهای متضادی را داشته و نتوانسته است این تناقض‌ها و تضادها را حل کند، لذا به تناقض‌گویی دچار شده است.

منابع

- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۶). پژوهش تربیتی: چیستی و روش‌شناسی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۶)، ۴۹-۷۶.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حسنی، محمد (۱۳۹۴). رویکردهای تربیت اخلاقی مبتنی بر نظریه رشد شناختی. رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. محمد حسنی. تهران: مدرسه.
- حسنی، محمدحسین (۱۳۸۹). درآمدی به روش‌شناسی تلفیقی در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای علوم اجتماعی، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۴)، ۱۳۷-۱۵۳.
- حقیقت، شهربانو و مزیدی، محمد (۱۳۸۷). بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت معاصر اخلاقی، فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ۱۸(۲۶)، ۱۰۵-۱۳۴.
- سلمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۴). رویکرد منش در تربیت اخلاقی. رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، محمد حسنی. تهران: مدرسه.
- غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۵). دو رویکرد معاصر در تربیت اخلاقی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- همتی فر، مجتبی و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲). ارائه الگوی ارزیابی سازورای نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی مورد سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۲۵-۴۸.
- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۴). رویکرد تلفیقی در تربیت اخلاقی. رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، محمد حسنی، تهران: مدرسه.
- Berkowitz, M. W. (1995). *The education of the complete moral person*. Gorden cook foundation.
- Berkowitz, M. W. (1997). *The complete moral person: Anatomy and formation. Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* (J.M. Dubois: Ed.). Lanham, MD: University Press of America, 11-41.
- Carr, D. (1996). After Kohlberg: Some Implications of an Ethics of Virtue for the Theory of Moral Education and Development. *Studies in Philosophy and Education*, 15, 353-370.
- Dahl, B. (1996). A synthesis of different psychological learning theories? Piaget and Vygotsky. Online form: <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome17/bdahl.htm>.
- Haidt, j. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Johnson, B.; Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Narvaez, D. (۲۰۰۵). The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise and Character. *Nebraska Symposium on Motivation* (C. Pope-Edwards & G. Carlo:

- Eds.),
Vol. 51: Moral Motivation through the Lifespan. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.) , *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - Narvaez, D. (2008). Human flourishing and moral development: Cognitive science and neurobiological perspectives on virtue development. *Handbook of Moral and Character Education* (L. Nucci & D. Narvaez: Eds.), Mahwah, NJ: Erlbaum, 310-327.
 - Narvaez, D. (2010a). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163-181.
 - Narvaez, D. (2010B). Building a Sustaining Classroom Climate for Purposeful Ethical Citizenship. *International Research Handbook on Values Education 659and Student Wellbeing*, DOI 10.1007/978-90-481-8675-4_38.
 - Narvaez, D. (2012). Moral Neuroeducation from Early Life through the Lifespan. *Neuroethics*, 2(5):145-157.
 - Narvaez, D. (2015). The Co-Construction of Virtue: Epigenetics, Development, and Culture. *Cultivating Virtue: Perspectives from Philosophy, Theology, and Psychology*, (Nancy E. Snow: Ed.), Oxford: Oxford University Press.
 - Narvaez, D. and Bock, T. (2014a). Developing Ethical Expertise and Moral Personalities. *Handbook of Moral and Character Education*, (L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer: Eds.), New York, NY: Routledge.
 - Narvaez, D. and Bock, T. (2014b). The Classroom RAVES Model for Moral Character and Ethical Knowhow, Moral Psychology Laboratory, *Tools for Moral Character Education*, University of noterdame.
 - Narvaez, D.; Bock, T; Endicott; Leilani, L. & James, M. (2004). The Minnesota Community Voices and Character Education Project, *Journal of Research in Character Education*, 2(2), 89-112.
 - Sanderson, S. (1987). Eclecticism and its alternatives. *Current Perspective in Social Theory*, 8, 313-345.
 - Shabani Varaki, B., Floden, R. E., & Javidi Kalatehjafarabadi, T. (2015). Para-quantitative methodology: Reclaiming experimentalism in educational research. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 26-41.
 - Slote, M. (2000). *Virtue Ethics*. The Blackwell Guide to Ethical Theory, (Hugh, LaFollette: ed.), Blackwell publishers.
 - Tellings, A. (2001). Eclecticism and Integration in Educational Theories: A *Metatheoretical Analysis*. *Educational Theory*, 51(3): 277-292.
 - Tellings, A. (2011). Theories and Research in the Field of Education: An Indissoluble Union. *the Role of Theory in Educational Research Report from the March Seminar*.