

Moral Literacy: Meaning, Foundations, and Obstacles

Masoud Sadeghi

Department of Medical Ethics, Faculty of Medicine, Kermanshah University of Medical Sciences,
Kermanshah, Iran. masoud.sadeghi@kums.ac.ir

Abstract

Introduction: The role and meaning of literacy in the modern world is a very complex and even amazing category because not only was it a factor in the gradual realization of the Renaissance in the past, but now, in the digital age, it has become the basis or necessity of everything, in such a way that it is almost impossible to experience a normal life without it. In parallel with the increasing changes in the world, the definition and scope of literacy is also undergoing constant change to the point where the category of literacies has practically replaced the classical concept of literacy and has added to the complexity of the issue. Computer literacy, emotional literacy, electronic literacy, Internet literacy, and moral literacy are among the most important emerging branches that have narrowed the space for the traditional understanding of the concept of literacy. The main question and issue in this article is about what moral literacy is and its role in the current world, that is, the world of two spaces. In fact, the following article wants to analyze the possibility of realizing something called moral literacy from the perspective of philosophy/philosophy of ethics. In other words, the debate is about whether moral literacy is possible and feasible, and if so, is it also desirable and desirable? Based on the answer to this question, another question is: What are the conceptual foundations of the formation of moral literacy and how does it relate to popular theories from a meta-ethical perspective? In light of these questions, it is easier to see whether moral literacy is more of a skill or information, and whether these two are more global or local.

Findings: Two main approaches can be taken regarding the content that can be transferred in the form of moral literacy: the normative approach and the skill approach. In the normative approach to the content and meaning of moral literacy, the transfer and education of two general categories of norms are discussed: global norms and local norms. But what is meant by global and local norms and how can we draw a boundary between them? There are relatively diverse ways to define and distinguish between the two. For example, through a descriptive study, we can say that universal norms are those that are common and accepted in all or most cultures or moral traditions of the world, such as

Cite this article: Sadeghi, M.(2025). Moral Literacy: Meaning, Foundations, and Obstacles. *Interdisciplinary Studies in Ethics*, 1(2), p. 259-279. <https://doi.org/10.48308/jiethics.2026.239102.1003>

Received: 2025/05/04 ; **Received in revised form:** 2025/06/02 ; **Accepted:** 2025/06/30 ; **Published online:** 2025/10/02
Article type: Research Article jiethics.sbu.ac.ir

fairness and truthfulness, and local norms are those that are only seen in some cultures or moral traditions, such as the religious veil common among Muslims or religious Jews. Of course, this is not the only way to distinguish between universal and local moral norms. Instead of a purely descriptive study, meta-ethical or philosophical methods can be used. For example, norms that can be proven or explained regardless of a specific religious or cultural perspective can be called universal or general moral norms, and norms that can only be understood or justified within a specific religious or cultural tradition or system can be called local or specific norms.

Discussion: It is clear that a detailed and in-depth study in this field is not the subject of this article, nor can its extensive dimensions be well handled here. Here I am only saying that when we are able to include moral norms in both global and local or general and specific formats in every reasonable and possible way, then we have removed a significant part of the obstacles to the development and teaching of moral literacy. You may ask why and how? The answer is that when we are able to level morality, then in determining the content of moral literacy we will be able to either be content with teaching global or general norms or teach the accepted and acceptable norms according to the situation (religious, cultural, geographical, etc.) of the learners. In the skills approach to the content and content of moral literacy, unlike the previous approach, the challenge of whether the teachings are global or local, general or specific is no longer a big issue. Why? Because the discussion is fundamentally about moral living skills rather than principles or norms or moral qualities. In this approach to the content of moral literacy, the methods and skills of being good are in focus, not what is good and what is bad! The nature of methods and skills is that they are largely cross-cultural and generally universal. Ethical skills and methods are mostly formal, organic, and instrumental, and lack evaluative aspects.

Keywords: literacy, moral literacy, ethics, concept, analysis.

References

- Ameli, S. & Mohseni Ahouei, A. (2019), *Internet and Virtual Literacy*, Tehran: The Research Center for Culture, Art, and Communications. [in Persian]
- Bagheri, Kh. (2019), *Conversation between a Teacher and a Philosopher*, Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company. [in Persian]
- Fordy, F. (2017), *The Power of Reading from Socrates to Twitter* (Translator: M. Memarian), Tehran: Tarjoman. [in Persian]
- Liotard, J. -F. (2011), *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Translator: H. Nozari). Tehran: New Step. [in Persian]
- Nasiri, B. (2017), Moral Literacy as an Approach to Media Literacy and Social Responsibility, *Journal of Urban Management*, 14(46): 261-272, Retrieved from <http://ijurm.imo.org.ir/article-1-1528-fa.html> [in Persian]
- Sadeghi, H. (2020), *Philosophy of Ethics in the Realm of Reason and Religion*, Qom: Taha Book. [in Persian]
- Sajadieh, N. (2015), Criticizing and Examining Moral Literacy: An Agentic Perspective, *Journal of Foundations of Education*, 5(2): 88-109, <https://doi.org/10.22067/FE.V5I2.49069> [in Persian]
- Richels, J. (2008), *Philosophy of Ethics* (Translator: A. Akhgari), Tehran: Hekmat. [in Persian]
- Smith, L. M. K. (2019), *Sunday Philosophical Society* (Translator: P. Tehrani), Tehran: Hermes. [in Persian]

- Christenbury, L.; Bomer, R. & Smagorinsky, P. (eds.) (2011), *Handbook of Adolescent Literacy Research*, Guilford Press.
- Clifford, M. (2011), Moral Literacy, *Teaching Ethics*, 11(2): 125-141, <https://doi.org/10.5840/tej2011111211>
- Collins, J. & Blot, R. (2003), *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*, Cambridge University Press.
- Kekes, J. (1993), *The Morality of Pluralism*, Princeton University Press.
- McLuhan, M. & Lapham, L. H. (1994), *Understanding Media: The Extensions of Man*, MIT Press.
- McGinn, C. (1993), *Moral Literacy: Or How to Do the Right Thing*, Hackett Publishing.
- McLuhan, M. (1969), *The Gutenberg galaxy*, Signet.
- Rorty, R. (2011), *An Ethics for Today: Finding Common Ground between Philosophy and Religion*, Columbia University Press.
- Tavani, H. T. (2015), *Ethics and Technology: Controversies, Questions, and Strategies for Ethical Computing* (5th ed.), John Wiley & Sons.
- Tuana, N. (2007), Conceptualizing Moral Literacy, *Journal of Educational Administration*, 45(4): 364-378. <https://doi.org/10.1108/09578230710762409>

سواد اخلاقی: معنا، مبانی و موانع

مسعود صادقی

گروه اخلاق پزشکی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی، کرمانشاه، ایران. masoud.sadeghi@kums.ac.ir

چکیده

مسئله اصلی این مقاله تحلیل مفهومی «سواد اخلاقی» و امکان تلقی معلومات اخلاقی به مثابه نوعی سواد (سوادانگاری علم اخلاق) است. بحث نه تنها به چگونگی آموزش اخلاق، بلکه مهم‌تر از آن به اصل تعلیم‌پذیری اخلاق و امکان آن بازمی‌گردد. می‌دانیم که از «عصر سواد» به «عصر سوادها» گذر کرده‌ایم، هرچند این گذار به معنای پایان سواد کلاسیک نیست. مدارس در جهان غرب عموماً با احتیاط بسیار با مسئله آموزش اخلاق مواجه می‌شوند؛ از همین رو در نخستین کاربردهای محدود اصطلاح «سواد اخلاقی»، نوعی تسامح یا حتی جنبه تفننی مشهود است. سواد اخلاقی، همانند سایر گونه‌های سواد، مستلزم یادگیری و تمرین است؛ یعنی یادگیری اصول یا قواعدی عینی است. پذیرش این مفهوم با قبول چند پیش‌فرض فرااخلاقی همراه است: اخلاق قابل انتقال و آموزش است؛ اخلاق امری غیرشخصی و غیرخصوصی است که در موقعیت‌های متعارض اخلاقی امکان داوری و صدور حکم بر مبنای معیارهایی مشخص و عینی وجود دارد. چهار مانع اصلی در مسیر بحث عمومی و سوادانگاری اخلاق قابل شناسایی است: نخست، تصور عدم توافق مردم بر سر راه‌حل مسائل اخلاقی؛ دوم، تصور ناتوانی در قضاوت نسبت به دیگران؛ سوم، تلقی اخلاق به مثابه امری کاملاً خصوصی؛ و چهارم، نسبی‌انگاری فرهنگی. بر پایه یافته‌های مقاله، می‌توان دو رویکرد اصلی درباره محتوای قابل انتقال در قالب سواد اخلاقی از یکدیگر بازشناخت: رویکرد هنجاری و رویکرد مهارتی.

کلیدواژه‌ها: سواد، سواد اخلاقی، اخلاق، تحلیل مفهومی.

استناد به این مقاله: صادقی، مسعود (۱۴۰۴). سواد اخلاقی: معنا، مبانی و موانع. *مطالعات میان رشته‌ای اخلاق*. (۲۱)، ص ۲۵۹-۲۷۹.
<https://doi.org/10.48308/jiethics.2026.239102.1003>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۴؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۳/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۷/۱۰

jiethics.sbu.ac.ir

نوع مقاله: پژوهشی



مقدمه

الکساندر مک‌کال اسمیت، در رمان محفل فلسفی یکشنبه‌ها از سری رمان‌های او با درون‌مایه فلسفه اخلاق و با محوریت شخصیتی به نام «ایزابل دلهاووزی» – زنی فیلسوف و ویراستار یک مجله در حیطه اخلاقیات کاربردی – ماجرا را چنین به پایان می‌رساند: ایزابل گفت: «بله، من حرفت را باور می‌کنم» و مکشی کرد. تصمیم در این مورد خیلی ساده بود و ایزابل لازم نبود فلسفه اخلاق بداند تا این تصمیم را بگیرد (اسمیت، ۱۳۹۸: ۳۲۱). او می‌خواهد بگوید که رابطه علم و فلسفه اخلاق با زیست اخلاقی آدمیان، به گونه‌ای خاص و متفاوت از رابطه بسیاری علوم دیگر با رفتار و کنشگری ما است. ما گمان می‌کنیم چیزهای زیادی در مورد اخلاق می‌دانیم، بی‌آنکه لازم باشد در آن متخصص شده باشیم؛ از همین جهت، برخی اهمیت دانش اخلاق را از دو منظر با علم تغذیه قیاس می‌گیرند: نخست آنکه هر دو، علمی ضروری و غیرقابل اجتناب‌اند؛ دوم آنکه همه ما، بی‌آنکه به متخصصان رجوع کنیم، واجد سطحی از اطلاعات اخلاقی و غذایی هستیم که مورد تأیید متخصصان این رشته‌ها نیز هست و کار ما را پیش می‌برد. کار اصلی متخصصان این دو حوزه در بیشتر موارد، تأیید، تحکیم و تبیین همین باورهاست تا نقض کلی آنها (هینمن، ۱۳۹۸: ۱۵).

دانش‌هایی وجود دارند که با همه اهمیت و عظمتی که دارند، برای ادامه زندگی اولویت یا ضرورتی ندارند و می‌توان از یادگیری آنها چشم‌پوشی کرد؛ مانند فیزیک نظری، نجوم یا شیمی؛ اما همه ما برای ادامه زندگی به میزان قابل ملاحظه‌ای اطلاعات غذایی و اخلاقی نیاز داریم و نمی‌توانیم بدون این معلومات زیست خود را به سر بریم. اینکه اطلاعات و آگاهی اخلاقی را چگونه به دیگران بیاموزیم، از دیرباز مورد کنکاش و چالش بوده است. نه فقط چگونگی تعلیم اخلاق، بلکه مهم‌تر از آن، اصل تعلیم‌پذیری اخلاق و امکان آن همواره مورد بحث بوده است. بر همین مبنا، مقوله «سواد اخلاقی» و اینکه از اساس بتوان معلومات اخلاقی را نوعی «سواد» تلقی کرد (سوادانگاری علم اخلاق) و در نتیجه برای آموزش و گسترش آن در میان کودکان و دیگر مقاطع سنی انسان برنامه‌ریزی نمود، موضوعی است که در این مقاله مورد بحث قرار خواهد گرفت.

نقش و معنای «سواد» در دنیای مدرن، مقوله‌ای بسیار پیچیده و حتی شگرف است؛ چراکه نه فقط در گذشته از عوامل تحقق تدریجی رنسانس بوده، بلکه اکنون و در عصر دیجیتال، مبنا یا لازمه همه چیز شده است؛ به گونه‌ای که تقریباً نمی‌توان بدون آن یک زندگی معمولی را تجربه کرد. به موازات تغییرات فزاینده جهان، تعریف و گستره سواد نیز دستخوش تحول دائمی شده است؛ تا جایی که عملاً مقوله «سوادها» جایگزین مفهوم کلاسیک از سواد گشته و بر پیچیدگی موضوع افزوده است. «سواد رایانه‌ای»، «سواد عاطفی»، «سواد الکترونیک»، «سواد اینترنتی» و «سواد اخلاقی» از مهم‌ترین شاخه‌های نوپدید هستند که جای مفهوم سنتی سواد را تنگ کرده‌اند.

پرسش و مسئله اصلی در این مقاله پیرامون «چیستی سواد اخلاقی» و نقش آن در دنیای کنونی، یعنی جهان دو فضایی، است. در حقیقت، نوشتار پیش رو می‌خواهد از منظر فلسفه - به‌ویژه فلسفه اخلاق - امکان تحقق چیزی به نام «سواد اخلاقی» را تحلیل کند؛ به بیان دیگر، بحث بر سر این است که آیا «سوادنگاری اخلاق» ممکن و شدنی است و اگر هست، آیا مطلوب و خواستنی نیز خواهد بود؟ بر مبنای پاسخ به این پرسش، پرسش دیگر این است که به لحاظ مفهومی، مبانی شکل‌گیری سواد اخلاقی چیست و از حیث فرااخلاقی، نسبت آن با نظریات رایج چگونه است؟ در پرتو بررسی این پرسش‌ها آسان‌تر می‌توان دریافت که «سواد اخلاقی» بیشتر از جنس مهارت است یا اطلاعات، و اینکه این دو بیشتر جنبه جهانی دارند یا محلی.

۱. پیشینه تحقیق

در مقام بیان پیشینه تحقیق باید یادآور شد که در زبان فارسی تنها یک مقاله به‌صورت جدی و مستقل به تحلیل مفهومی و بررسی مبانی سواد اخلاقی پرداخته است (سجادیه، ۱۳۹۴). هرچند بخش معرفی نظرات حامیان این مقوله در غرب مفید و قابل توجه است، اما نگارنده، اولاً با نقدهای نویسنده مقاله مذکور بر سوادنگاری اخلاق موافق نیست و در جای خود به آنها خواهد پرداخت، و ثانیاً مباحث مروری آن مقاله را نیز ناقص می‌داند. گفتنی است که مقاله مذکور از منظر عاملیت انسانی به موضوع پرداخته است. البته مقاله دیگری نیز در این زمینه وجود دارد (نصیری، ۱۳۹۶) که نخست، در پی بررسی سواد اخلاقی به‌عنوان یکی از رهیافت‌های سواد رسانه‌ای است و دوم، به دلیل نقل عینی برخی مطالب مقاله پیشین، سخن تازه و درخور توجهی در خصوص سواد اخلاقی ارائه نکرده و از حیث اخلاق پژوهش نیز محل اشکال جدی است.

در سال (۱۹۸۷م)، ویلیام بنت، وزیر آموزش ایالات متحده آمریکا، بر لزوم ترویج سواد اخلاقی توسط آموزگاران تأکید کرد (Christenbury & others, 2011:116). شاید این نخستین اشاره به مفهوم سواد اخلاقی در سطوح بالای مدیریت آموزشی جهان بوده است؛ اما نکته جالب آنکه می‌توان آن را یکی از واپسین موارد نیز دانست؛ به‌طور کلی، مدارس در جهان غرب با احتیاط فراوان با مسئله آموزش اخلاق مواجه می‌شوند؛ به‌عنوان نمونه، در مدارس ملی ایرلند اگرچه تعلیمات دینی آموزش داده می‌شود، اما آموزه‌های همه ادیان بزرگ به دانش‌آموزان منتقل می‌شود، بی‌آنکه هیچ‌یک از آنها به‌عنوان حقیقت دینی مورد تأیید قرار گیرد. در زمینه تعلیمات اخلاقی نیز صرفاً بر آموزش تعداد محدودی از صفات و فضائل تأکید می‌شود که برای زیست در جامعه‌ای متکثر سودمند است؛ فضائلی چون احترام متقابل، عزت نفس و آگاهی انتقادی که از آنها به‌عنوان ارزش‌های اصلی و بنیادی یاد می‌شود (https://www.educatetogether.ie).

در نخستین کاربردهای اصطلاح «سواد اخلاقی»، نوعی تسامح و حتی تفنن مشهود است؛ برای نمونه، کالین مک‌گین در کتابی با عنوان سواد اخلاقی، عملاً فقط از این عنوان تازه و متفاوت استفاده کرده، بی‌آنکه تعریف یا تبیین مشخصی از آن ارائه دهد. تلاش مک‌گین آن است که به جای عرضه یک نظام اخلاقی مبتنی بر تابو، اخلاقی عقلانی و خردپذیر ارائه کند تا خواننده در صورت معقول یافتن آن، همراه وی شود (McGinn, 1993: 10). در حقیقت، این کتاب نمونه‌ای گویاست از کاربرد غیرفنی و سلیقه‌ای اصطلاح سواد اخلاقی، بی‌آنکه به الزامات نظری و عملی سوادانگاری اخلاق پایبند باشد. استفاده دلبخواهی و بدون دقت از این مفهوم، نشان‌دهنده آن است که ما هنوز سواد را به‌درستی نشناخته‌ایم و قابلیت تبدیل مباحث اخلاقی به یکی از انواع نوپدید سواد را به‌طور کافی تحلیل نکرده‌ایم. نانسی تُوانا نخستین کسی است که در مقاله‌ای با عنوان «مفهوم‌پردازی سواد اخلاقی»، کوشید این خلأ را پر کند و عناصر اصلی سواد اخلاقی را از منظر خود تبیین نماید. پیش‌فرض او این است که در جامعه آمریکا، با وجود پیشرفت چشمگیر در سواد خواندن و نوشتن و سواد ریاضی، سواد اخلاقی چندان توسعه نیافته و ارج نگرفته است. از دیدگاه وی، این نوع سواد، مهارتی است که باید توسط دانش‌آموزان آموخته و پرورده شود و به کمک آموزگاران مسلط بر مباحث اخلاقی تقویت شود. او آموزش سواد اخلاقی به دانش‌آموزان را ضروری می‌داند، زیرا معتقد است شرط تربیت شهروندان مولد و مسئول، یادگیری این مهارت‌هاست (Tuana, 2007: 364).

۲. گذار از سواد به سوادها

بسیاری از متفکران و بعدها مورخان، نه‌تنها تاریخ و فرهنگ جوامع را به دو دوره «باسواد» و «پیشاسواد» تقسیم می‌کردند، بلکه تفاوت این دو دوره را به‌قدری بنیادین ترسیم می‌نمودند که گویی دوران پیشاسواد، سیاهی محض بوده و دوران سواد، روشنایی مطلق است. اسناد یونسکو نیز بی‌سوادی را شکلی از کوری توصیف می‌کردند و مقابله با آن را مشابه برخورد با یک بیماری همه‌گیر نظیر مالاریا می‌دانستند. در مقابل، برخی منتقدان و متفکران چپ یا نومارکسیست، گسترش سواد در جوامع را اغلب امری هژمونیک و ابزاری برای کنترل اجتماعی و محدودسازی تلقی کرده و معتقد بودند نه‌فقط مسائل ایدئولوژیک، بلکه منافع شخصی نیز در اعتباربخشی اغراق‌آمیز به پدیده سواد نقش داشته است؛ به‌عنوان نمونه، معلمان و اهل قلم توانسته‌اند ارزش کار خود را برجسته و تبلیغ کنند، حال آنکه دیگر گروه‌های اجتماعی از چنین امکانی محروم بودند (فوردی، ۱۳۹۶: ۲۳۶). معرفی سواد به‌عنوان ابزار سرکوب، محدودیت و تضمین منافع، زمینه‌ساز یکی از نخستین حملات منسجم و فراگیر به جایگاه سواد شد: نقدهای بنیادین مارشال مک‌لوهان. مک‌لوهان در کتاب فهم رسانه، در توصیف جهان نوشتاری و فرهنگ مبتنی بر الفبا، معتقد است راز غلبه غرب بر انسان و طبیعت در این است که توانسته همه تجارب متکثر انسانی را در قالب

اجزای یکنواخت و همگون، یعنی الفبای آوایی، بازنمایی کند؛ به همین دلیل، مثلاً برنامه‌های صنایع غربی به‌گونه‌ای غیردواطلبانه و نظامی‌وار دنبال می‌شدند و برنامه‌های نظامی نیز به‌شدت جنبه صنعتی پیدا می‌کردند (McLuhan & Lapham, 1994: 98-99). به این ترتیب، فرهنگ‌های غربی و اجزای درونی آنها به‌مرور همگون و مشابه شدند و تنوع رفته‌رفته از میان رفت؛ زیرا در فرهنگ مبتنی بر نوشتار، صدا و تصویر از محتوای معنایی و شفاهی جدا شد؛ امری که از یک‌سو ترجمه را تسهیل کرد و از سوی دیگر، به یکسان‌سازی فرهنگ‌ها انجامید. حال آنکه خط تصویری و هیروگلیف در فرهنگ‌های باستانی بابل، میا و چین می‌توانست احساسات و نکات شفاهی را در قالبی مصور بازنمایی کند و در واقع امتداد حس باصره انسان باشد. در اینجا بحث بر سر درستی یا نادرستی تحلیل‌های مک‌لوهان نیست؛ بلکه نکته اساسی این است که این رویکردها به تضعیف تلقی کلاسیک از «سواد» و هموار شدن راه برای طرح ایده «سوادها» انجامید. مک‌لوهان در کتاب کهکشان گوتنبرگ نیز تأکید می‌کند که بشر به یمن فناوری‌های الکترونیک توانست محدودیت‌های فرهنگ مبتنی بر فناوری الفبا و به‌طور کلی «کهکشان گوتنبرگی» را دریابد (McLuhan, 1969: 50).

به نظر او، دوران چاپ و زیست انسان در کهکشان گوتنبرگ، در تاریخ بشر یک دوره استثنایی و حتی انحرافی بوده است. وی، ملهم از آثار میرچا الیاده، «انسان شفاهی» را بر «انسان باسواد» ترجیح می‌دهد؛ زیرا معتقد است فرهنگ مبتنی بر فناوری الفبا و سواد، انسان را از تحرک، جست‌وجو و مشاهده‌گری بازمی‌دارد و همه چیز را به متنی الفبایی که در حقیقت مبتنی بر کدهایی قراردادی است، فرو می‌کاهد. در این کدها، بسیاری از ابعاد معنایی و احساسی حذف می‌شوند. استدلال مک‌لوهان برای ترجیح فرهنگ‌های پیشاسواد بر فرهنگ‌های مبتنی بر سواد آن است که خواندن و نوشتن، اعمالی غیرطبیعی‌اند و تجربه زیسته و توان ابراز آن را تک‌بعدی می‌سازند؛ بر همین اساس، توسعه فرهنگ سواد و مطالعه، زمینه‌ساز نوعی عقب‌گرد در سیر تکامل بشر بوده و کل کهکشان گوتنبرگی یک دوره «معترضه» و متفاوت در تاریخ مناسبات انسانی به‌شمار می‌رود. البته مک‌لوهان خواستار بازگشت به دوران پیش از اختراع ماشین چاپ نبود؛ نگاه و امید او به ارتباطات الکترونیک معطوف بود؛ چیزی که بعدها به یک اصطلاح مشهور بدل شد: «دهکده جهانی». رسانه‌های جدید دیگر مخاطب را همچون یک خواننده منفعل کتاب محدود نمی‌کنند، بلکه امکان درک و تجربه‌ای نوین را فراهم می‌آورند؛ تجربه‌ای که به بازگشت دوباره بشریت به هیئت ایل و عشیره کمک کرده و از دنیا دهکده‌ای پهناور اما به‌هم‌پیوسته می‌سازد. این تنها طعنه مک‌لوهان به سواد نبود. او در تقسیم‌بندی ابزارهای ارتباطی، آنها را به دو دسته «گرم» و «سرد» تقسیم می‌کند و کتاب و متون چاپی را در دسته رسانه‌های گرم قرار می‌دهد. رسانه گرم، صرفاً امتداد یکی از حواس مخاطب است که آن را با کیفیت و جزئیات بالا پردازش می‌کند، حال آنکه رسانه سرد اگرچه کیفیت و جزئیات کمتری دارد، اما چند حس را هم‌زمان درگیر می‌سازد.

نکته اینجاست که رسانه‌ای گرم مانند کتاب یا رادیو به دلیل تک‌حسی بودن، مشارکت اندکی از مخاطب طلب می‌کند و او را بیشتر به انفعال وامی‌دارد؛ حال آنکه رسانه‌ای سرد مانند تلویزیون یا تلفن، مستلزم مشارکت فعال مخاطب است (McLuhan & Lapham, 1994: 25)؛ بدین ترتیب، فرهنگ مبتنی بر سواد حول محور کتاب می‌چرخد؛ کتابی که رسانه‌ای گرم، تک‌سویه، انفعال‌آفرین و غیرمشارکتی است. این نوع مخالفت با سواد اگرچه متأثر از اندیشه‌های متفکران رمانتیکی نظیر ژان‌ژاک روسو و دیگران بود، اما یک تفاوت بارز داشت: به جای ارجاع صرف به گذشته، نگاهی آینده‌گرا داشت و از فناوری نوین دیجیتال و الکترونیک دفاع می‌کرد.

پیداست که بحران سواد و تنزل جایگاه آن پیش از پیدایش اینترنت آغاز شده بود (فوردی، ۱۳۹۶: ۲۶۲)؛ اما نکته اینجاست که تقریباً از نیمه دوم قرن بیستم موج تازه‌ای از هجمه و انتقاد نسبت به اغراق در اهمیت مقوله سواد شکل گرفت. مائو تسه‌تونگ، رهبر انقلاب چین، با صراحت کامل از خواندن و مطالعه کتاب‌های متنوع، حتی کتاب‌های مارکسیستی، انتقاد می‌کرد. فوردی در اثر ارزشمند خود درباره پدیده مطالعه، این رویکرد را بخشی از فرایند «بغرنج‌سازی» کتاب‌خوانی و مطالعه توصیف می‌کند؛ فرایندی که طی آن، عمل خواندن به رفتاری غیرطبیعی، دشوار و متضمن مهارت‌آموزی و هنرورزی نسبتاً پیچیده تبدیل می‌شود (فوردی، ۱۳۹۶: ۲۰۳). با تضعیف تلقی سنتی از سواد، در خلال جنگ جهانی دوم، مفهوم و ردپای «سواد کاربردی» بیش از پیش آشکار شد. اینکه مقصود از سواد کاربردی^۱ در آن برهه تاریخی دقیقاً چه بود، اکنون موضوع بحث ما نیست؛ آنچه اهمیت دارد، برجسته‌شدن عنصر مهارت و کاربرد در درک عمومی از سواد است. در حقیقت، دیگر سواد به مثابه دانشی صرف تلقی نمی‌شد، بلکه چیزی بود که باید در عمل و به‌ویژه در خدمت اهداف شغلی - خصوصاً مشاغل مهم نظامی - قرار گیرد. در کنار این تحول، رواج روزافزون پست‌مدرنیسم و تأکید بر عدم وجود معیاری مشترک و فرافرهنگی برای داوری درباره ارزش‌های واحد و جهان‌شمول، سنجه بسیاری از امور، از جمله سواد را دستخوش تغییر و سستی ساخت. کتاب شاخص و کلاسیک ژان‌فرانسوا لیوتار با عنوان وضعیت پست‌مدرن، عنوان فرعی مهمی دارد: «گزارشی درباره معرفت آ». این اثر برجسته در توصیف جهان پسامدرن، با جملاتی هیجانی اما روشنگر پایان می‌یابد که می‌تواند پایانی مناسب برای این بخش از بحث نیز باشد. لیوتار در واپسین سطور کتاب، خواننده را دعوت می‌کند که «به جنگ کلیات برود و تفاوت‌ها را فعال سازد» (لیوتار، ۱۳۸۰: ۱۹۹). لیوتار در این کتاب شاخص، از مشروعیت‌زدایی از منابع سنتی دانش سخن می‌گوید و از «مرگ استاد» یا افول «عصر استاد» بحث می‌کند. در چنین فضایی، دیگر نباید سواد را بر مبنای معیاری واحد، مشترک و رسمی سنجید یا معنا کرد. یک «سواد» وجود ندارد، بلکه «سوادها» در میان است؛ و

1. Functional literacy.

2. A Report on Knowledge.

اتفاقاً معلوم نیست که سواد مردم کوچه و بازار برتر و کارآمدتر باشد یا سواد فرهیختگان دانشگاهی مفید و کارآمد باشد.

گرچه هنوز حتی در محافل آکادمیک، بحث و نزاع نظری بر سر انحصار مفهوم سواد در سواد کلاسیک (خواندن و نوشتن) یا پذیرش و گسترش سوادهای متنوع و مبتنی بر مهارت‌های زندگی ادامه دارد (Collins & Blot, 2003: 3)؛ اما باید اذعان کرد که در کنار تحولات نظری، پیدایش انفجاری و فزاینده فناوری‌های الکترونیکی و رایانه‌ای، پیچیده‌تر شدن روابط و مناسبات مالی، تأکید بر اهمیت روابط جنسی و نقش آن در زندگی و... زمینه عملی نگاه تکثرگرا و مهارت‌محور به سواد را بیش از پیش فراهم ساخت. در همین راستا، سواد رایانه‌ای برای فهم چگونگی کار با رایانه، سواد مالی برای فعالیت در بورس، و سواد عاطفی و جنسی برای دستیابی و حفظ یک ارتباط عاطفی و جنسی موفق، شکل گرفت. چنین بود که ما از عصر «سواد» به عصر «سوادها» گذر کردیم. البته این گذار به هیچ وجه به معنای مرگ سواد کلاسیک نیست و کماکان حامیان آن به دفاع از سواد ادامه خواهند داد.

۳. تعریف، لوازم و موانع مفهومی سواد اخلاقی

وقتی جیمز کالین و ریچارد بلات در کتاب سواد و سوادها: متون، قدرت و هویت^۱ به بحث در باب سوادهای نوپدید می‌پردازند، اولین نکته‌ای که مطرح می‌کنند این است که سوادهای نوپدید می‌توانند صفت اموری باشند که یا فاقد ارتباط با متن و نوشته هستند یا کمترین ارتباط را با آن دارند و جالب آنکه وقتی می‌خواهند مثالی برای این نوع از سوادها بیاورند، سواد اخلاقی را مثال می‌زنند (Collins & Blot, 2003: 3)؛ بنابراین، سواد اخلاقی هرچه که هست، لزوماً ارتباط ذاتی و چندانی با متن و نوشته ندارد. اکنون بحث بر سر این است که تعریف یا معنای مصطلح از سواد اخلاقی چیست. باربارا هرمن در تعریفی کلی و غیرفنی از سواد اخلاقی، آن را قابلیت خواندن و پاسخ دادن به عناصر بنیادین یک جهان اخلاقی تعریف می‌کند (Herman, 2007: 97)، به این معنا که این سنخ از سواد، یک قابلیت اخلاقی حداقلی است؛ یک سنجیه کاربردی که شناخت و ویژگی‌های بنیادین و برجسته یک موقعیت یا رفتار را از حیث اخلاقی می‌سازد و همچنین قابلیت تنظیم انجام آنچه درست به نظر می‌رسد را فراهم می‌آورد (Herman, 2007: 98)؛ با این حساب، سواد اخلاقی امری طبیعی نیست که مادرزاد در ما باشد و همانند هر گونه دیگری از سوادها، باید برای فراگیری آن تلاش و تمرین کرد. سواد اخلاقی، مانند سواد خواندن و نوشتن یا سواد ریاضی، مجموعه‌ای از مهارت‌ها است که باید در طی یک دوره یا مرحله آموزشی و به تدریج تعلیم و تقویت شود. نکته مهمی که نانسی توانا بر آن تأکید می‌کند این است که بستر اصلی تمرین و کاربرد سواد اخلاقی، خارج از محیط آموزشی است (Tuana, 2007: 376). در حقیقت،

1. Literacy and Literacies Texts, Power, and Identity.

این روند عادی زندگی است که با فراز و نشیب‌ها و موقعیت‌های گوناگونش، انسان را به داوری یا تصمیم‌گیری اخلاقی وادار می‌کند. پیشنهاد مشخص او این است که آموزگاران سواد اخلاقی، با رویکرد موردپژوهانه و بیان مثال‌های مشخص، فراگیران را در تمرین مهارت‌های اخلاقی یاری کنند. توانا سواد اخلاقی را ترکیبی از سه عنصر اصلی می‌داند که با یکدیگر در تعامل بوده و یکدیگر را تقویت می‌کنند: حساسیت اخلاقی، مهارت‌های استدلال اخلاقی و تخیل اخلاقی.

حساسیت اخلاقی: توانایی تشخیص سه نکته است:

(۱) توانایی تشخیص اینکه در یک موقعیت خاص، وجه اخلاقی نیز وجود دارد یا خیر؛

(۲) آگاهی از درجه شدت اخلاقی^۱ آن موقعیت؛

(۳) توانایی تشخیص فضائل یا ارزش‌های اخلاقی مرتبط با آن (Tuana, 2007: 366).

مهارت‌های استدلال اخلاقی: شامل توانایی‌های زیر است:

الف). فهم چارچوب‌ها یا رویکردهای اصلی نظریات اخلاقی، شامل فایده‌گرایی یا پیامدگرایی،

وظیفه‌گرایی، فضیلت‌گرایی و اخلاق مبتنی بر مراقبت؛

ب). توانایی تعیین و ارزیابی واقعیات مرتبط با موقعیت اخلاقی و ارزیابی استنباط‌های ناشی از این

داده‌ها؛

ج). توانایی تعیین و ارزیابی ارزش‌هایی که برای ارتباط موضوع اخلاقی مورد بحث، فرد یا گروه واجد

آن هستند (Tuana, 2007: 369).

عنصر سوم در سواد اخلاقی، تخیل اخلاقی است. تُوانا تعریف مارک جانسون^۲ از تخیل اخلاقی را وام گرفته و مبنای کار قرار می‌دهد. تخیل اخلاقی: توانایی تعیین امکانات گوناگون عملکردی در یک موقعیت معین به کمک تخیل و تصور کمک‌ها یا آسیب‌های بالقوه‌ای که احتمالاً از آن موقعیت برخواهد آمد. فرایندهای تخیلی، اگرچه همیشه منطقی و مبتنی بر عقلانیت نیستند، اما لزوماً غیرمنطقی یا خلاف عقلانیت عمل نمی‌کنند. تخیلات ما می‌توانند با ترکیب عقل و عاطفه، چیزهایی را نشان دهند که خارج از دسترس مشاهدات عینی یا استدلال صرف ما است. تُوانا اذعان دارد که تعلیم تخیل اخلاقی کاری دشوار است، اما این دشواری بهانه‌ای برای رها کردن مسئله نیست؛ زیرا تخیل اخلاقی می‌تواند به غنای درک اخلاقی ما کمک شایانی کند و پلی میان موقعیت ما و دیگری، و میان نگرش و عواطف ما و دیگران باشد. در مجموع، اگرچه فرمول ثابت و مشخصی برای تخیل اخلاقی وجود ندارد، اما تکنیک‌ها و ترفندهای بسیاری هست که می‌تواند آن را تسهیل و تقویت کند و باید این مهارت‌ها در قالب سواد اخلاقی منتقل شود (Tuana, 2007: 375).

1. Moral intensity.

2. Mark Johnson.

مایکل کلیفورد در مقاله ارزشمند خود با عنوان سواد اخلاقی، نخستین گام برای کسب این نوع سواد را یادگیری برخی معیارهای عینی مشخص می‌داند که برای ارزیابی موقعیت‌های اخلاقی گوناگون به کار می‌آیند؛ بنابراین، سواد اخلاقی، مانند هر گونه دیگری از سواد، مستلزم یادگیری و تمرین است؛ یادگیری اصول یا قواعدی عینی (Clifford, 2011: 127)؛ با این حساب، پذیرش مفهوم سواد اخلاقی با قبول چند پیش‌فرض فرااخلاقی (و البته تا حدی مناقشه‌برانگیز) همراه است:

(۱) اخلاق، قابل انتقال و آموزش است؛

(۲) اخلاق، امری غیرشخصی یا غیرخصوصی است؛

(۳) در موقعیت‌های متعارض اخلاقی، امکان داوری و صدور حکم بر مبنای معیارهایی مشخص و عینی وجود دارد.

با توجه به موارد بالا و در تکمیل مباحث پیش‌گفته، می‌توان موانع اصلی بر سر راه پذیرش سواد اخلاقی را مورد واکاوی قرار داد؛ به عنوان نمونه، هرمن تاوانی با اشاره به مباحثات روزمره مردم، به‌ویژه در باب اخلاقیات، معتقد است معمولاً چهار مانع اصلی در برابر چنین گفت‌وگوهایی وجود دارد؛ به گونه‌ای که افراد احساس می‌کنند با وجود این موانع، ادامه بحث بی‌فایده و بی‌نتیجه خواهد بود؛ مانع نخست، عدم توافق مردم بر سر راهکارهای مسائل اخلاقی است؛ مانع دوم، عدم امکان قضاوت درباره دیگران؛ مانع سوم، ترسیم اخلاق به مثابه پدیده‌ای کاملاً خصوصی؛ و چهارمین و آخرین مانع، نسبی‌انگاری فرهنگی است (Tavani, 2015: 49).

در خصوص مانع نخست، یعنی تصور عدم توافق مردم بر سر راهکارهای مسائل اخلاقی، باید گفت اخلاق تنها حوزه‌ای نیست که در آن افراد عاقل و هوشمند با یکدیگر اختلاف دیدگاه دارند. دانشمندان علوم تجربی و ریاضیدانان نیز در زمینه اساسی‌ترین مباحث رشته‌های خود با هم اختلاف دارند، اما ما از این منازعات نتیجه نمی‌گیریم که نمی‌توان هیچ‌گفتمان معناداری در حوزه علم یا ریاضیات برپا کرد، صرفاً به این دلیل که متخصصان این حوزه‌ها به توافق کلی دست نیافته‌اند. نکته دوم آنکه، برخلاف تصور برخی، مردم در باب بسیاری از مسائل اخلاقی اشتراک نظری قابل توجه دارند. جلب توجه و مناقشه‌برانگیز بودن برخی از مباحث اخلاقی نظیر مجازات اعدام، اتانازی، سقط جنین یا شبیه‌سازی نباید سبب فراموش کنیم که درباره مسائل مبنایی تری همچون لزوم راستگویی، وفاداری به تعهدات، احترام به والدین و پرهیز از رفتارهایی چون دزدی یا فریب، اشتراک نظر گسترده‌ای وجود دارد. نکته سوم آنکه، اختلاف نظر در مورد اصول اخلاقی نباید با اختلاف نظر در باب واقعیت‌ها و داده‌ها خلط شود.

مانع دوم، تصور عدم امکان قضاوت درباره دیگران است؛ حال آنکه ما به لحاظ توصیفی، در عمل پیوسته در حال نوعی قضاوت و ارزیابی دیگران هستیم؛ البته میان کسانی که دست به ارزیابی یک فرد یا

یک رفتار می‌زند با کسانی که «اهل قضاوت» یا اصطلاحاً «قضاوت‌پیشه»^۱ هستند، تفاوتی بنیادین وجود دارد. افراد قضاوت‌پیشه معمولاً روحیه‌ای لجوج و خودبین دارند و می‌کوشند دیگران را تحقیر یا بی‌اعتبار سازند، حال آنکه گروهی دیگر از مردم، تنها به ارزیابی و داوری رفتار دیگران می‌پردازند بی‌آنکه الزاماً قضاوت‌پیشه باشند؛ به بیان فنی‌تر، قضاوت و ارزیابی یک عمل شناختی^۲ است، حال آنکه قضاوت‌پیشگی یک خصلت رفتاری^۳ است. همچنین باید میان «ارزیابی و سنجش» با «نکوهش و سرزنش» تفاوت قائل شد. به لحاظ هنجاری نیز ما در برخی موقعیت‌ها باید در مورد باور یا رفتار اخلاقی دیگران دست به قضاوت بزنیم. اگر کسی شاهد نقض یکی از حقوق بنیادین بشر یا کودک‌آزاری از سوی فردی بالغ باشد، آیا حق دارد به بهانه پرهیز از قضاوت، در برابر این رفتار ناپسند سکوت پیشه کند؟ در چنین شرایطی، قضاوت درباره دیگران نه تنها ایرادی ندارد، بلکه نوعی تکلیف اخلاقی است.

مانع سوم، ترسیم اخلاق به مثابه پدیده‌ای کاملاً خصوصی است؛ اما آیا واقعاً می‌توان مفهوم «اخلاق خصوصی»^۴ را پذیرفت؟ پاسخ منفی است، زیرا این مفهوم، خودشکن و متناقض است. از آنجا که قواعدی هنجاری، عام و عمومی، محتوای اخلاقیات را شکل می‌دهند - و این قواعد برای هر کسی قابل مطالعه و فهم‌اند - در نتیجه، مفهوم اخلاق خصوصی، مفهومی پوچ و فاقد معنا است. کسانی که اخلاق را امری خصوصی و کاملاً شخصی می‌دانند، در حقیقت به ذهنیت‌گرایی اخلاقی^۵ باور دارند؛ رویکردی که اخلاق را صرفاً وابسته به ذهنیت، نگاه و طرز تلقی افراد می‌داند. در برابر این دیدگاه، دسته‌ای دیگر از اندیشمندان، اخلاق را پدیده‌ای جمعی و وابسته به اجتماع می‌دانند؛ بدین معنا که آنچه تعیین‌کننده و سازنده اصول اخلاقی است، فرهنگ جامعه یا گروه خاصی است؛ بر همین مبنا، به تعداد فرهنگ‌ها، نظام‌های اخلاقی متفاوت وجود دارد.

چهارمین و آخرین مانع بر سر راه گفتگوهای اخلاقی، نسبی‌انگاری فرهنگی^۶ است. این دیدگاه، بر این باور استوار است که هر فرهنگی، اخلاق خاص خود را دارد و به تعداد فرهنگ‌ها، نظام‌های اخلاقی متفاوتی وجود دارد. تا اینجا، ما با یک گزاره توصیفی^۷ مواجهیم که می‌گوید فرهنگ‌های گوناگون، باورهایی متفاوت درباره رفتار درست یا نادرست دارند؛ اما اگر کسی پا را از این فراتر نهد و ادعا کند که ما حق نداریم رفتار فردی را با محکی غیر از فرهنگ خود او قضاوت کنیم، در واقع یک گزاره تجویزی^۸ و

1. Judgmental Person.
2. Cognitive Act.
3. Behavioral Trait.
4. Private Morality.
5. Moral Subjectivism.
6. Descriptive.
7. Dultural Relativism.
8. Prescriptive.

هنجاری^۱ را مطرح کرده است که اصطلاحاً نسبی‌انگاری اخلاقی^۲ نامیده می‌شود. نسبی‌انگاری اخلاقی، با توجه به توضیح مختصر یادشده، بی‌تردید یکی از موانع گفت‌وگو در باب اخلاقیات است؛ به عنوان نمونه، فرض کنید کسی در یکی از قبایل غرب آفریقا، رسم ختنه دختران را از منظر حقوق بشر مورد نقد قرار دهد، یا فردی در برخی مناطق آمازون بکوشد از طریق گفت‌وگو، مردم را از عمل آدم‌خواری بازدارد. اگر نسبی‌انگاری اخلاقی درست باشد، آیا چنین افرادی حق طرح این نقدها را دارند؟ و آیا می‌توان به آنان اجازه بیان چنین سخنانی داد؟

۴. وجه فرااخلاقی سواد اخلاقی

با توجه به دلایل متعدد بر بطلان نسبی‌گرایی اخلاقی، قاعدتاً بهتر است رابطه سواد اخلاقی را با دورویکرد رقیب یعنی مطلق‌گرایی اخلاقی و کثرت‌گرایی اخلاقی بررسی کنیم؛ اما پیش از هر چیز، باید یک نکته را در مورد نسبی‌گرایی اخلاقی یادآور شد. نسبی‌گرایی اخلاقی در مقام یک آموزه، از پنج جهت قابل طرح و بررسی است:

- نسبی‌گرایی به‌عنوان آموزه‌ای برای راهنمای عمل و رفتار: افراد باید مطابق با ارزش‌های فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند، رفتار کنند؛

- نسبی‌گرایی به‌عنوان آموزه‌ای برای داوری اخلاقی: ارزش‌های افراد تنها درون زمینه فرهنگی آنها قابل درک است؛

- نسبی‌گرایی به‌عنوان آموزه‌ای برای تبیین اخلاقی: عناصر فرهنگی، علت شکل‌گیری ارزش‌های اشخاص هستند؛

- نسبی‌گرایی به‌عنوان آموزه‌ای برای توجیه اخلاقی: ارزش‌های افراد تنها با توجه به فرهنگ خود آنها توجیه‌پذیر است؛

- نسبی‌گرایی به‌عنوان آموزه‌ای برای درک اخلاقی: ارزش‌های افراد را باید درون زمینه فرهنگی آنها فهمید (هینمن، ۱۳۹۸: ۸۹). برای صاحب این قلم، تنها معنای اخیر، یعنی نسبی‌گرایی به‌عنوان آموزه‌ای برای درک اخلاقی، الهام‌بخش است؛ و الا معانی چهارگانه دیگر، به دلایلی که اکنون مجال بحث آنها نیست، کاملاً مردودند. در این راستا می‌توان گفت سواد اخلاقی تنها با نسبی‌گرایی اخلاقی به مثابه آموزه‌ای برای درک اخلاقی قابل جمع است، زیرا نکته‌ای را مفروض می‌گیرد که با همه فرهنگ‌ها سازگار بوده و برای همه کشمگران اخلاقی آموزنده است؛ حتی می‌توان افزود که در کنار مطالعه و شناخت، تخیل اخلاقی یکی از بهترین ابزارها برای درک اخلاقی دیگر افراد یا فرهنگ‌ها و ترسیم ذهنی شرایط آنها است.

1. Normative.

2. Moral Relativism.

تلقی های چهارگانه دیگر از نسبی گرایی، اولاً راهکاری برای حل و فصل اختلاف نظرهای اخلاقی ارائه نمی کنند، ثانیاً دآوری درون فرهنگی و میان فرهنگی، بخشی از واقعیت جهان مناسبات اخلاقی است که نسبی گرایی از آن غفلت می ورزد. با این حساب، سواد اخلاقی با چهار معنا از نسبی گرایی، بیگانه و ناسازگار است. نمی توان به معانی پیش گفته (به استثنای نسبی گرایی در درک اخلاقی) نسبی گرای بود و از آموزش سواد اخلاقی دفاع کرد، مگر آنکه سواد اخلاقی را نیز یک مهارت درون فرهنگی انگاشت که باید در میان جمعیت یا جامعه ای هم اندیش تدریس شود. یک نسبی گرا تنها وقتی می تواند از مفهوم سواد اخلاقی و آموزش عمومی آن دفاع کند که یا از نسبی گرایی دست بکشد یا به فرافرنگی بودن مقوله سواد/سواد اخلاقی قائل نباشد؛ در غیر این صورت، اگر سواد را به معنای فنی و علمی آن مدنظر قرار دهیم (نه صرفاً معلومات اخلاقی)، خواهیم دانست که سواد قاعدتاً و غالباً ناظر بر مهارت هایی است که ماهیتی جهان شمول و فرافرنگی دارند و هر انسانی به صرف هوشمندی کافی و بستر مناسب آموزشی، می تواند آن را فراگیرد.

تکلیف و رابطه سواد اخلاقی با مطلق گرایی اخلاقی چیست؟ به نظر می رسد متناسب ترین رویکرد کلی اخلاقی با سواد اخلاقی، مطلق گرایی باشد، زیرا مطلق گرایان اخلاقی معتقدند معیاری واحد برای ارزیابی اخلاقی وجود دارد. به این ترتیب، تکلیف روشن است و یگانه هدف سواد اخلاقی، آموزش مهارت هایی است که در عمل، کاربست این معیار یگانه را تعلیم دهد؛ اما در عمل یک مشکل جدی وجود دارد: مکاتب، فیلسوفان و نظریات متنوع و حتی متضادی وجود دارند که همگی مدعی وصول به حقیقت/معیار مطلق در ارزیابی اخلاقی هستند. در حقیقت، اگر بخواهیم سواد اخلاقی را بر مرکب مطلق گرایی سوار کنیم، باید عملاً به تعداد نظریات مطلق گرایانه، سوادهای اخلاقی مرتبط با آن را تدارک ببینیم؛ البته به استثنای کانت، کمتر فیلسوف اخلاقی را می توان یافت که به معنای فنی کلمه، یک مطلق گرای اخلاقی واقعی باشد. کانت احتمالاً یگانه فیلسوف بزرگی بود که اعتقاد داشت قواعد اخلاقی مطلق و استثنای پذیرند و شرایط و اوضاع هیچ تأثیری بر آنها ندارد (ریچلز، ۱۳۸۷: ۱۸۱).

کثرت گرایی اخلاقی چه نسبتی با سواد اخلاقی دارد؟ وقتی پذیرفتیم که معیارهای اخلاقی منحصر به یک معیار نیست و احتمال چندگانگی و تنوع در آن وجود دارد، یعنی به کثرت گرایی اخلاقی معتقدیم. دست کم دو سطح یا نوع از کثرت گرایی قابل بحث است: کثرت گرایی ملایم و کثرت گرایی شدید؛ در کثرت گرایی ملایم، تفاوت نظریه ها و معیارهای اخلاقی متکثر لزوماً ناشی از تعارض میان آنها نیست، بلکه می تواند در اثر اختلاف منظر باشد؛ به عبارت دیگر، این نظریه ها هر کدام پاسخی متفاوت به پرسشی متفاوت هستند. برای نمونه، اختلاف میان کانت و جان استوارت میل می تواند ناشی از آن باشد که تأکید کانت بر فاعل اخلاقی است و تأکید میل بر فعل اخلاقی؛ بنابراین، هر دو پاسخ هایی متفاوت به پرسش های متفاوت ارائه کرده اند. در مقابل، در کثرت گرایی شدید، نه تنها ما وجود معیارهای متنوع را به

رسمیت می‌شناسیم، بلکه حتی الزامی نمی‌بینیم که معتقد باشیم این معیارها با یکدیگر سازگار و قابل جمع هستند. لارنس هینمن این نگرش را در قالب استعاره قوای سه‌گانه (مقننه، مجریه و قضاییه) تحلیل می‌کند و می‌گوید این قوا در ساختار حاکمیت نه تنها لزوماً با یکدیگر هماهنگ نیستند، بلکه اختلاف میان آنها غالباً خوب و مفید است. نظریه‌های اخلاقی نیز به همین سیاق؛ اگرچه نوعی وثاقت نسبت به یکدیگر را تضمین می‌کنند، اما نباید در انتظار غلبه یک نظریه و حذف سایر نظریات رقیب نشست (هینمن، ۱۳۹۸: ۱۱۲). این دیدگاه ما را به یاد نظریه چتری هنجار اخلاق یا همان فرانظریه یکپارچگی اخلاق می‌اندازد (صادقی، ۱۳۹۹: ۱۲۹)؛ بر اساس این نظریه، هر نظریه تا زمانی کارآمد است و پس از فرسودگی نظری، عملی یا ناکارآمدی، نوبت به نظریه دیگر می‌رسد؛ هیچ یک از نظریات اصلی را نمی‌توان به طور کامل کنار گذاشت یا به طور مطلق پذیرفت، بلکه هر یک متناسب با مرحله‌ای از رشد شخصیتی یا اخلاقی فرد عمل می‌کند.

رابطه سواد اخلاقی با کثرت‌گرایی اخلاقی چگونه است؛ چه به کثرت‌گرایی ملایم و چه به کثرت‌گرایی شدید معتقد باشیم، اصل تکثر و تنوع معیارها پذیرفته شده است. در دنیای کنونی که بیش از هر زمان دیگری شاهد تعارض ارزش‌ها هستیم، طبیعتاً زمینه کثرت‌گرایی اخلاقی فراهم است (Kekes, 1993: 53). سواد اخلاقی اگر بخواهد مبتنی بر تکثرت‌گرایی شکل گیرد با یک چالش جدی مواجه می‌شود: عدم انسجام و فقدان معیار. اگر ندانیم کدام نظریه، معیار یا ارزش، داور نهایی و فصل‌الخطاب است، آموزه‌های آموزشی تحت عنوان سواد اخلاقی بر چه اساس تنظیم شوند؟ آیا با پذیرش کثرت‌گرایی اخلاقی، باید فاتحه سواد اخلاقی را خواند؟ پاسخ دقیق‌تر را باید با تاملی بیشتر در ماهیت سوادهای نوپدید، از جمله سواد اخلاقی، جستجو کرد. اگر سواد اخلاقی را به چشم مجموعه‌ای از اطلاعات و معارف اخلاقی بنگریم، حتماً نخواهیم توانست با وجود کثرت‌گرایی اخلاقی، سواد اخلاقی را نیز بپذیریم و به بخشی از آموزش عمومی تبدیل کنیم؛ زیرا مشخص نیست چه چیزی باید آموزش داده شود. ممکن است گفته شود که یک راهکار ساده این است که خود کثرت‌گرایی اخلاقی را به عنوان رویکرد اخلاقی مناسب آموزش دهیم؛ چنین کاری شدنی است، اما آموزش این نکته تغییر چندانی در میزان اخلاق‌مداری و رفتار اخلاقی فراگیران ایجاد نخواهد کرد.

۵. سواد اخلاقی به مثابه مهارت یا اطلاعات

بی‌آنکه بخواهیم آنچه درباره گذار از سواد به سوادها در دوران اخیر گفته شد تکرار کنیم، باید گفت محققان معتقدند آمریکا در صد سال اخیر سه دوره و پارادایم آموزشی را تجربه کرده است:

(۱) دوره سواد به مثابه روش گفتار و نوشتار صحیح؛

(۲) دوره سواد به مثابه روش‌های اکتشافی و خودتیبینی؛

۳) دوره سواد به مثابه مهارت‌های بقا (عاملی و محسنی آهوئی، ۱۳۹۸: ۶).

در الگوواره و دوره اول، آموزش مبتنی بر متون معیار و ویژه است، متونی مانند انجیل و شاهکارهای یونانی و رومی از این جمله است. آموزش در این الگوواره وسیله‌ای است برای رفع نیازهای جامعه متمول و اشرافی و بیشتر یک دانش ادبی محسوب می‌شود و راهی برای تقویت فصاحت است؛ در حقیقت، در این برهه، محوریت فشرده‌خوانی^۱ حفظ شده و گسترده‌خوانی^۲ به معنای دقیق کلمه بسط نیافته است؛ به تعبیر فوردی، شاخصه فشرده‌خوانی چیزی جز تعبد و درون‌نگری نیست (فوردی، ۱۳۹۶: ۱۲۰). فرد به جای مطالعه کتب یا مقالات متنوع برای یک یا چند بار (گسترده‌خوانی)، یک یا چند متن را بارها و بارها می‌خواند و حتی از بر می‌کند (فشرده‌خوانی). بدیهی است که چنین رویکردی احساس نوعی تعبد نسبت به متن مورد مطالعه ایجاد می‌کند. شاید به همین دلیل است که گفته می‌شود در این دوره، آموزش در واقع به تمکین در برابر سنت و قدرت فائقه ختم می‌شد، زیرا غالباً آنچه را که اشراف به عنوان متون و عقاید مرجع می‌پذیرفتند، به فراگیران منتقل می‌نمود.

در دوره دوم، رفته‌رفته پای مهارت به عرصه نظریه‌پردازی در زمینه سواد باز شد. تحت تأثیر تئوری‌های جان دیویی و دیگران، سواد به عنوان تلاشی خودآگاهانه برای کسب مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های اجتماعی لازم جهت زیستن در یک شهر بزرگ صنعتی و تجاری دیده می‌شود؛ اما این الگوواره هرگز به کمال خود نرسید، زیرا ناگهان با یک رقیب قدر و روزآمدتر روبه‌رو شد: الگوواره فن‌سالاری که در چند دهه اخیر ظهور کرد و سواد را به مجموعه‌ای از مهارت‌های حیاتی برای بقا و ادامه زندگی تبدیل نمود. در این الگوواره که اکنون همه دنیا در تلاش هستند تا به قافله آن بپیوندند، معلم در مقام تسهیل‌گر عمل می‌کند؛ یعنی به فراگیران کمک می‌کند مهارت‌ها و فرایندها را در عمل تجربه کنند. دیگر خبری از آموزگار به معنای سابق نیست؛ کسی که گویی همه‌چیزدان است و باید از الف تا ی هر چیزی را با محوریت خود به دانش‌آموزان پیامزد. از یاد نبریم که منتقدان رادیکال تلقی سنتی از سواد، آن را ابزاری برای تحکیم مناسبات قدرت و به چشم یک اهرم ایدئولوژیک می‌نگرند. جان کلام آنها این است که سواد باید مجموعه‌ای از مهارت‌های مستقل، بی‌طرف و جهان‌شمول باشد. اگر چنین باشد، طبیعی است که تکیه بر مفهوم مهارت و کارآیی عملی، همان دالان یا دریچه‌ای است که می‌تواند ما را به سمت سواد/سوادهای آرمانی هدایت کند؛ یعنی مجموعه‌ای از مهارت‌های غیرایدئولوژیک، غیروابسته، بدون جانبداری و در نتیجه جهانی، قابل پذیرش برای همه کسانی که نیازمند پیشبرد امور زندگی به کمک داده‌های حاصل از یک سواد کاربردی و خاص هستند.

1. Intensive Reading.

2. Extensive Reading.

۶. سواد اخلاقی؛ محلی یا جهانی

اگر بخواهیم به جای اصطلاح‌شناسی و مفاهیم فلسفه اخلاقی یا به موازات و در تکمیل آن، از ادبیات جامعه‌شناختی و فلسفی بحث فاصله نگیریم، باید گفت سواد اخلاقی بر سر دوراهی محلی بودن یا جهانی شدن قرار دارد. اندیشمندان پست‌مدرن، بهترین روایتگران این دوراهی هستند. به نظر آنها، تربیت اخلاقی فاقد اصولی عام و جهانی است. ریچارد رورتی، به‌عنوان یکی از فیلسوفان مهم پست‌مدرن که ظاهراً بیش از همه در باب اخلاقیات نظرورزی کرده، صراحتاً خود را نسبی‌گرا می‌خواند (Rorty, 2011: 13)؛ او معتقد است که ما در سیر تمدنی خود به مرور تجربیاتی بیشتر و بهتر از گذشتگان (حتی پیامبران) کسب کرده‌ایم، زیرا با گذشت زمان و به کمک نیروی شگرف تخیل، غایات اخلاقی جدیدی را ساخته و پیش روی خود نهاده‌ایم. به باور او، چیزی به نام ساختار وجود آدمی یا ماهیت انسان وجود خارجی ندارد که بخواهیم از اخلاقیاتی متناسب با آن یا یک اخلاق جهانی سخن بگوییم. سنت‌های اخلاقی موجود در حقیقت چیزی جز راه و روش زیستی نیستند که هر یک از جوامع در طول زمان، با آزمون و خطا و با یکدیگر رقم زده‌اند؛ برخی از آنها ما را شادمان‌تر و برخی دیگر آزرده‌تر می‌سازند (Rorty, 2011: 24)؛ در دیدگاه پست‌مدرن، اخلاق امری محلی و خاص است و پای هیچ اصل جهان‌شمول اخلاقی در میان نیست. از منظر کسی چون فوکو، دلیل این امر آن است که حقایق در دل روابط و ساختارهای قدرت شکل می‌گیرند و حقیقتی فراگفتمانی وجود ندارد که از مناسبات قدرت جدا باشد. در نتیجه، حقیقت اخلاقی جهان‌شمولی نیز وجود ندارد و ما به تعداد گفتمان‌ها و ساختارهای قدرت، اخلاق یا به اصطلاح حقایق اخلاقی داریم. این پرسش که تعلیم و تربیت امری بومی یا جهانی است، گاه در قالب محث آموزش فرهنگ یا زبان نیز مورد بحث قرار می‌گیرد، چراکه زبان بارزترین جلوه فرهنگ محسوب می‌شود و افراد در زندگی روزمره به شکلی گسترده با آن سر و کار دارند. نگاه فیلسوفان پست‌مدرن این است که برای جلوگیری از سیطره یک زبان، باید زبان‌های ملی و محلی تقویت شوند؛ اما همه آنها تا آنجا پیش نمی‌روند که اصل یک زبان جهانی را انکار کنند؛ بلکه صرفاً تأکید دارند که جایگزینی نباید رخ دهد یا تنها یکی از زبان‌ها مسلط شود؛ به این ترتیب، می‌توان در کنار آموزش زبان‌های محلی و پاسداشت خرده‌فرهنگ‌ها، یک زبان جهانی را نیز گسترش داد (باقری، ۱۳۹۸: ۹۳).

نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه تا کنون بیان شد، می‌توان دو رویکرد اصلی در خصوص محتوای قابل انتقال در قالب سواد اخلاقی برشمرد: رویکرد هنجاری و رویکرد مهارتی. در رویکرد هنجاری به محتوا و مضمون سواد اخلاقی، آموزش و انتقال دو دسته کلی از هنجارها مطرح است: هنجارهای جهانی و هنجارهای محلی؛ اما مقصود از این دو دسته چیست و چگونه می‌توان میان آنها مرزبندی کرد؟ راه‌های متنوعی برای تفکیک

آنها وجود دارد. از جمله، می توان با یک مطالعه توصیفی گفت: هنجارهای جهانی آنهایی هستند که در همه یا غالب فرهنگ‌ها و سنت‌های اخلاقی جهان مشترک و مورد پذیرش اند، مانند انصاف و راستگویی؛ و هنجارهای محلی، به آنهایی اطلاق می‌شوند که صرفاً در برخی فرهنگ‌ها یا سنت‌های اخلاقی مشاهده می‌شوند، مانند حجاب شرعی متداول میان مسلمانان یا یهودیان متشرع. البته این تنها روش نیست و روش دیگری برای تفکیک هنجارها، بهره‌گیری از رویکردهای فرااخلاقی یا فلسفی است؛ به این معنا که هنجارهایی که فارغ از نگرش دینی یا فرهنگی خاص، قابل اثبات یا تبیین باشند، هنجارهای جهانی یا عام و هنجارهایی که تنها در دل یک سنت یا منظومه دینی یا فرهنگی قابل درک و توجیه‌اند، هنجارهای محلی یا اختصاصی نامیده می‌شوند؛ البته بررسی دقیق و عمیق این موضوع، گستره‌ای وسیع دارد و در این نوشتار مجال پرداخت کامل آن فراهم نیست. هدف این است که نشان دهیم هرگاه بتوان هنجارهای اخلاقی را در دو قالب جهانی و محلی یا عام و اختصاصی دسته‌بندی کرد، بخش مهمی از موانع بر سر راه گسترش و آموزش سواد اخلاقی رفع می‌شود. ممکن است پرسید این کار چگونه ممکن است. علت این امر روشن است: وقتی اخلاقیات را سطح‌بندی کنیم، در تعیین محتوای سواد اخلاقی می‌توانیم یا تنها به آموزش هنجارهای جهانی یا عام بسنده کنیم، یا متناسب با موقعیت فرهنگی، دینی و جغرافیایی فراگیران، هنجارهای پذیرفته و مقبول آنان را آموزش دهیم.

در رویکرد مهارتی به محتوای سواد اخلاقی، بر خلاف رویکرد هنجاری، چالش جهانی یا محلی بودن آموزه‌ها چندان مطرح نیست، چرا که تمرکز بر مهارت‌های اخلاقی زیستن و نه بر اصول یا هنجارها است. در این رویکرد، محتوای سواد اخلاقی شامل روش‌ها و مهارت‌های خوب بودن است و نه تعیین اینکه چه چیزی خوب یا بد است. سرشت این مهارت‌ها عمدتاً فرافرهنگی و جهان‌شمول است و جنبه‌های شکلی، ابزاری و کاربردی دارد، گرچه شدت و ضعف این ویژگی‌ها متفاوت است.

به عنوان مثال، مهارت‌های استدلال اخلاقی به مراتب بیش از مهارت تخیل اخلاقی جنبه صوری و ابزاری دارند. تقویت توانایی دلیل‌آوری و استدلال اخلاقی، حتی با مطالعه نظریات اخلاقی و مباحث فرااخلاقی، الزامی به تحمیل یک آموزه اخلاقی خاص ندارد، چرا که مهارت استدلال مستقل از ماهیت و محتوای استدلال است؛ اما مهارتی مانند خود را به جای دیگری نهادن صرفاً یک ابزار اخلاقی نیست، زیرا پیش فرض آن یک ارزش اخلاقی به نام همدلی است.

با این همه، نمی‌توان انکار کرد که بسیاری از مهارت‌ها و روش‌های اخلاقی، اگر به درستی طراحی و تعلیم داده شوند، جهانی و عقلانی هستند. نانس توآنا در این زمینه نمونه‌ای برجسته است. او سه مولفه اصلی سواد اخلاقی را شناسایی کرده است: حساسیت اخلاقی، مهارت‌های استدلال اخلاقی و تخیل اخلاقی. این سه مهارت فراتر از هر فرهنگ، دین یا سنت اخلاقی، لازم و کارآمد هستند. هر انسانی که در پی اخلاقی بودن است، ابتدا باید حساسیت اخلاقی خود را پرورش دهد. یک فایده‌گرا به مهارت‌های

استدلال اخلاقی نیاز دارد و یک فضیلت‌گرا نیز به شکلی دیگر به همین مهارت‌ها محتاج است. پیروان همه نظریات اخلاقی کم و بیش نیازمند توانایی تعقل و دلیل‌آوری در عرصه اخلاق هستند. همچنین، تخیل اخلاقی ابزاری ضروری است، تا جایی که برخی معتقدند اخلاقی بودن بدون تمرین تخیل ناممکن یا ناقص است. شایسته است به توانا آفرین گفت که توانسته پایه‌ای‌ترین و ضروری‌ترین مهارت‌های اخلاقی را شناسایی کند، به گونه‌ای که تقریباً همه مهارت‌های مرتبط با سواد اخلاقی را می‌توان در یکی از این سه دسته جای داد.

ملاحظات اخلاقی

این تحقیق به صورت یک پژوهش مستقل صورت گرفته، و برای انجام آن، از حمایت مالی موسسه خاصی استفاده نشده است. هم‌چنین، تعارض منافی نداشته است.

منابع

- اسمیت، ال. م. ک. (۱۳۹۸). محفل فلسفی یکشنبه‌ها (پ. طهرانیان، مترجم). تهران: هرمس.
- باقری، خ. (۱۳۹۸). گفتگوی معلم و فیلسوف. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- ریچلز، ج. (۱۳۸۷). فلسفه اخلاق (آ. اخگری، مترجم). تهران: حکمت.
- سجادیه، ن. (۱۳۹۴). نقد و بررسی رویکرد سواد اخلاقی از منظر عاملیت انسانی. مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۵)، ۸۸-۱۰۹. <https://doi.org/10.22067/FE.V5I2.49069>
- صادقی، ه. (۱۳۹۹). فلسفه اخلاق در دایره عقل و دین. قم: کتاب طه.
- عاملی، س.؛ محسنی آهویی، ا. (۱۳۹۸). اینترنت و سواد مجازی. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- فوردی، ف. (۱۳۹۶). قدرت خواندن از سقراط تا توییتر (م. معماریان، مترجم). تهران: ترجمان.
- لیوتار، ژ. -ف. (۱۳۹۰). وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش (ح. نوذری، مترجم). تهران: گام نو.
- نصیری، ب. (۱۳۹۶). سواد اخلاقی به عنوان یکی از رهیافت‌های سواد رسانه‌ای و مسئولیت اجتماعی. مجله مدیریت شهری، ۱۴(۴۶)، ۲۶۱-۲۷۲. بازیابی از: <http://ijurm.imo.org.ir/article-1-1528-fa.html>
- Christenbury, L., Bomer, R., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2011). Handbook of adolescent literacy research. Guilford Press.
- Clifford, M. (2011). Moral literacy. Teaching Ethics, 11(2), 125-141. <https://doi.org/10.5840/tej201111211>
- Collins, J., & Blot, R. (2003). Literacy and literacies: Texts, power, and identity. Cambridge University Press.
- Kekes, J. (1993). The morality of pluralism. Princeton University Press.
- McLuhan, M., & Lapham, L. H. (1994). Understanding media: The extensions of man. MIT Press.
- McGinn, C. (1993). Moral literacy: Or how to do the right thing. Hackett Publishing.
- McLuhan, M. (1969). The Gutenberg galaxy. Signet.
- Rorty, R. (2011). An ethics for today: Finding common ground between philosophy and religion. Columbia University Press.
- Tavani, H. T. (2015). Ethics and technology: Controversies, questions, and strategies for ethical computing (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. Journal of Educational Administration, 45(4), 364-378. <https://doi.org/10.1108/09578230710762409>