

## بررسی انتقادی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی (ره)<sup>۱</sup>

فاطمه وجدانی<sup>۲</sup>

محسن ایمانی نائینی<sup>۳</sup>

علیرضا صادق زاده قمصری<sup>۴</sup>

### چکیده

تربیت اخلاقی بخش مهمی از برنامه تربیتی انسان است که استعدادهای علمی و عملی اخلاقی او را شکوفا، و سعادت دنیوی و اخروی او را تأمین می‌کند. رویکردهای تربیت اخلاقی مختلفی در سراسر جهان وجود دارد؛ برای بهره‌گیری درست از تجربیات دیگر کشورها لازم است ابتدا تجارب تربیتی آن‌ها با معیار مبانی فکری و دینی اسلام مورد ارزیابی قرار گیرد. پژوهش حاضر با هدف بررسی انتقادی رایج‌ترین رویکردهای تربیت اخلاقی در جهان بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی (ره) و فهم نقاط قوت و ضعف آن‌ها انجام گرفته است. سؤالات پژوهش عبارت است: از دیدگاه علامه طباطبایی (ره) برنامه آموزش اخلاقی مؤثر که به تحقق اعمال و رفتار اخلاقی منجر شود، چه مولفه‌هایی دارد؟ آیا رویکرد رشدی - شناختی، رویکرد اخلاق غمخواری و رویکرد تربیت‌منش مؤلفه‌های مورد نظر علامه طباطبایی را تحت پوشش قرار می‌دهند؟ روش پژوهش، تحلیلی - تطبیقی - انتقادی می‌باشد. ابتدا سه رویکرد مذکور تبیین می‌شود و سپس بر اساس مؤلفه‌های اساسی تربیت اخلاقی مؤثر از دیدگاه علامه (معرفت، عواطف، عمل اخلاقی، حالات و ملکات اخلاقی، ایمان و تقوای الهی و جامعه صالح) مورد نقد قرار می‌گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهد که هر یک از این رویکردها تنها بر جنبه خاصی از تربیت اخلاقی تأکید می‌کنند. در نتیجه رویکردهای مذکور تنها می‌توانند اخلاقی سکولار را که به اعتقاد علامه، علاوه بر تفاوت‌های اساسی با اخلاق دینی، ضمانت اجرایی هم ندارد، فراهم سازند.

### واژگان کلیدی

تربیت اخلاقی مؤثر، علامه طباطبایی، رویکرد رشدی - شناختی، رویکرد غمخواری، رویکرد تربیت‌منش

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۰/۲۴؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۳/۶

F\_VODGDANI@yahoo.com

۲- دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسؤول)

eimanim@modares.ac.ir

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

ali\_sadeq@modares.ac.ir

۴- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

## مقدمه

تربیت اخلاقی بخشی از برنامه تربیتی انسان است که متکفل شکوفایی استعدادهای علمی و عملی اخلاقی است و پرورش شخصیتی آراسته به فضایل اخلاقی را مد نظر دارد. تربیت اخلاقی، نه تنها برای سعادت اخروی انسان ضروری است، بلکه زندگی دنیایی را نیز سامان می‌دهد.

رویکردهای مختلفی برای تربیت اخلاقی در سراسر جهان وجود دارد. این رویکردها بنا بر مبانی فلسفی خود، تربیت اخلاقی را از زاویه دید خود تعریف می‌کنند و برنامه‌ها و روش‌هایی برای تحقق آن ارائه می‌دهند. به رغم تلاش‌های پیگیر نظام‌های تربیتی، تحقیقات نشان می‌دهد که انحرافات اخلاقی مختلف به‌ویژه در میان نوجوانان و جوانان رو به افزایش است. گزارش سازمان بهداشت جهانی، آمار بالای خشونت و انحرافات اخلاقی را در کشورهای مختلف نشان می‌دهد؛ از جمله در ایالات متحده آمریکا انحرافات اخلاقی مختلف فقط از سال ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۴ نزدیک به دو برابر شده است (اکسپرس، ۱۹۹۹، به نقل از آرمند، ۱۳۸۷، ص ۳). به اذعان کارشناسان تربیت کشورمان، آمارهای موجود در زمینه آسیب‌های اجتماعی و هم‌چنین، رفتار نسل جوان ما نشان می‌دهد که ما نیز با اشکالات فراوانی در این زمینه مواجه هستیم (حسنی، ۱۳۸۲). نظام‌های آموزشی هنوز نتوانسته‌اند تربیت اخلاقی را به‌طور مؤثری در مدارس پیاده کنند. در راستای اصلاح این کاستی‌ها ابتدا لازم است رویکردهای موجود تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گیرند و نقاط قوت و ضعف آن‌ها روشن شود تا بتوان از تجارب پیشینیان حداکثر استفاده را به عمل آورد.

در این پژوهش، سه رویکرد رشدی - شناختی<sup>۱</sup>، رویکرد غمخواری<sup>۲</sup> و رویکرد تربیت منش<sup>۳</sup> با توجه به رواج بیش‌تر آن‌ها در جهان و به عنوان نمایندگان اصلی رویکردهای تربیت اخلاقی انتخاب شده و معرفی و تبیین شده‌اند و سپس بر اساس مؤلفه‌های اساسی تربیت اخلاقی مؤثر از دیدگاه علامه، مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند. در این مقاله به سؤالات زیر پاسخ داده می‌شود:

۱- از دیدگاه علامه طباطبایی(ره) برنامه آموزش اخلاقی مؤثر که به تحقق اعمال و رفتار اخلاقی منجر شود، چه مؤلفه‌هایی دارد؟

۲- آیا رویکرد رشدی - شناختی، مؤلفه‌های مورد نظر علامه طباطبایی را داراست؟

۳- آیا رویکرد اخلاق غمخواری مؤلفه‌های مورد نظر علامه طباطبایی را تحت پوشش قرار

1- Developmental- cognitive approach

2- Caring ethics

3- Character education approach

می‌دهد؟

۴- آیا رویکرد تربیت منش، مؤلفه‌های مورد نظر علامه طباطبایی را دارد؟

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است. تحقیقات کاربردی در جستجوی هدف عملی هستند (دلاور، ۱۳۸۴، ص ۴۹) و به بهبود روش‌های اجرایی کمک می‌کنند (شریفی و شریفی، ۱۳۸۳، ص ۸۷). این پژوهش نیز با هدف کمک به بهبود برنامه‌های عملی تربیت اخلاقی انجام گرفته است. روش پژوهش، تحلیلی - تطبیقی - انتقادی می‌باشد. در روش تحلیلی، اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد، مدارک و کتب به دست می‌آید، به گونه‌ای سامان داده می‌شود که بتوان به پرسش‌های پژوهشی پاسخ داد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶). روش تطبیقی نیز شناخت و تبیین مواضع خلاف و وفای دیدگاه‌ها را روشن می‌نماید و بصیرت نافذ و همه جانبه‌نگر را به دنبال دارد (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۷، ص ۲۹۵-۲۹۷). همچنین، از طریق روش انتقادی می‌توان نقاط قوت و ضعف یک دیدگاه را با توجه به ملاک‌های داده شده مشخص نمود. در این پژوهش ابتدا سه رویکرد رشدی - شناختی، رویکرد غمخواری و رویکرد تربیت منش مورد بررسی تحلیلی قرار گرفته و مبانی فلسفی و برنامه تربیت اخلاقی آن‌ها تبیین شده است. سپس بر اساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی مؤثر از دیدگاه علامه طباطبایی(ره) (معرفت، عواطف، عمل اخلاقی، حالات و ملکات اخلاقی، ایمان و تقوای الهی و جامعه صالح)، مورد نقد و مقایسه قرار گرفته اند و نقاط قوت و ضعف هر یک مشخص شده است.

## ۱- بررسی مبانی، اهداف و برنامه‌های سه رویکرد رایج تربیت اخلاقی

در این قسمت، سه رویکرد رشدی - شناختی، غمخواری و تربیت منش معرفی می‌شوند تا در مرحله بعدی بر اساس معیارهای تربیت اخلاقی مؤثر مورد بررسی قرار گیرند.

### ۱-۱- رویکرد رشدی - شناختی

رویکرد رشدی - شناختی بر رشد و پرورش شناخت اخلاقی و داوری اخلاقی تأکید دارد. مفروض آن، این است که هر گاه متریبان بتوانند به درستی داوری اخلاقی کنند، به سوی رفتارهای درست گرایش پیدا کرده، آن‌ها را انجام می‌دهند و از رفتارهای ناشایست دوری می‌کنند.

پیاژه، بنیان‌گذار این رویکرد، معتقد بود که اخلاقی بودن، بستگی به میزان رشد شناختی فرد دارد (پیاژه، ۱۹۳۳). بعد از او، کولبرگ<sup>۱</sup> با گسترش کار پیاژه، طرح جدیدی از مراحل تحول اخلاقی (مشمول بر سه سطح و شش مرحله) مطرح کرد که از اخلاق پیش قراردادی شروع می‌شود، از اخلاق قراردادی عبور می‌کند و با اخلاق فراقراردادی یا مبتنی بر اصول خاتمه می‌یابد (کولبرگ، ۱۹۵۸). بدین ترتیب، استدلال اخلاقی از کنترل بیرونی به کنترل درونی و نگرش اصول‌گرایانه، مطلق و جهانی تغییر می‌کند. قاعده بنیادین در اخلاق، عدالت و انصاف است و اوج رشد اخلاقی انسان آن است که بتواند در مورد تمام رفتارهای خود و دیگران بر اساس عدالت داوری کند. البته کولبرگ قبل از مرگ در نظریه خود تجدید نظر و مرحله ششم را حذف کرد؛ زیرا دریافته بود که اکثر قریب به اتفاق مردم کشورهای غربی فقط تا مرحله دوم الی چهارم قضاوت اخلاقی رشد کرده‌اند و نمی‌توان افرادی را یافت که به سطح سوم، به خصوص به مرحله ششم (اصول اخلاقی جهانی) رسیده باشند. او بعدها در تکمیل نظریه خود و یا به عنوان نظریه‌ای جدید، رویکرد جامعه عادل<sup>۲</sup> را مطرح و تأکید کرد که دانش‌آموزان باید علاوه بر ارتقای توانایی استدلال، دانسته‌های خود را در موقعیت‌های واقعی مدرسه به معرض عمل بگذارند (کولبرگ، ۱۹۷۵). در مدرسه عادل، جوی مردم سالارانه حاکم است؛ دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه به اتفاق قواعد مطلوب زندگی مشترک در مدرسه را تعیین می‌کنند و از آن پس، دانش‌آموزان مشکلات پیش‌آمده را بر مبنای همین قوانین مورد بررسی قرار می‌دهند و اگر در این سطح، مشکل حل نشود، مسأله توسط معلمان و کارکنان مدرسه بررسی می‌شود. چنین محیطی حساسیت اجتماعی، مسؤلیت‌پذیری و توان داوری دانش‌آموزان را تقویت می‌کند (پاور و هیگینز، ۲۰۰۰).

### ۱-۱-۱- مبانی فلسفی رویکرد

این رویکرد ریشه در نظریات سقراط دارد که ریشه تمام رفتارهای نادرست انسان را جهل می‌دانست؛ گرچه سقراط بر شناخت ارزش‌های اخلاقی تأکید داشت و کولبرگ بیش‌تر بر توانایی استدلال اخلاقی.

از سوی دیگر، کولبرگ را می‌توان پیرو مستقیم ایده کانت و تأکید او بر ایده تکلیف و اصول جهان‌شمول وجدانی در افراد دانست. به عقیده کانت، هدف تربیت اخلاقی، خودپیروی و استقلال در اخلاق،

1- Kohlberg, L.

2- Just community approach

یعنی پیروی از اصول اخلاقی درونی و خودیافته است. برای کانت، فعلی اخلاقی است که با انگیزه احترام نهادن به قانون کلی، مطلق و طلایی اخلاق انجام شود: «چنان عمل کن که گویی بناست آیین رفتار تو به اراده تو، یکی از قوانین عام طبیعت شود» (کانت، ۱۳۷۵، ص ۶۱). یعنی اخلاق از قوانین حاکمی تشکیل شده است که در چارچوب آن‌ها رفتار موجه می‌شود (الرود، ۱۳۸۲). رویکرد کولبرگ نیز به شخص وابسته نیست؛ بلکه به اصول فراگیر انتزاعی و الزام عقلی متکی است.

### ۱-۱-۲- برنامه تربیت اخلاقی

در این دیدگاه، تربیت اخلاقی، فرایند تقویت قدرت داوری اخلاقی است. هدف تربیت اخلاقی بالا بردن سطح استدلال اخلاقی فرد، و هدف نهایی، دست یافتن به عدالت برای همه مردم و تحقق ارزش‌های عالی انسانی در زندگی است (نوروزی و عاطفت‌دوست، ۱۳۹۰). اصول تربیتی عبارتند از:

- تأکید بر فرایند آموزش (بیش از محتوا)؛ یعنی تقویت تفکر و استدلال بدون آموزش ارزش‌ها یا معیارهای خاص (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷) که نوعی نسبی‌گرایی به همراه دارد.
- تعاملی بودن فرایند تربیت اخلاقی؛ یعنی تأکید بر تدریس آزادمنشانه و مشارکت مستقیم دانش‌آموز در بحث‌ها. لذا محوریت اصلی کلاس با دانش‌آموز بوده، مربی صرفاً تسهیل‌کننده و همکار است.
- بحث و تفکر حول معماهای اخلاقی؛ که فرایند ارتقا به مراحل بالاتر را تسهیل می‌کند (همان‌جا).
- توجه به آمادگی کودک (با توجه به مرحله‌ای بودن رشد اخلاقی).
- روش تربیتی اصلی در این رویکرد، قرار دادن دانش‌آموز در معرض معماهای واقعی و غیرواقعی اخلاقی (به جای تمرین فضیلت‌های اخلاقی) است تا او از راه بحث و گفتگو درباره معماها، به مرحله بالاتر منتقل شود (کولبرگ، ۱۹۵۸). با این کار، او با مشکلات ساختار تفکر اخلاقی خود آشنا می‌شود و گونه‌ای احساس عدم تعادل به او دست می‌دهد و وادار می‌شود برای دستیابی به تعادل، وارد مراحل بالاتر شود (داوودی، ۱۳۸۵).

### ۱-۲- رویکرد اخلاق غمخواری

طبق مراحل رشد اخلاقی کولبرگ، پسرها از نظر رشد اخلاقی بالاتر از دخترها (در همان سن) قرار می‌گیرند. گیلیگان<sup>۱</sup> به این امر معترض بود و نظریه اخلاق غمخواری را در برابر نظریه کولبرگ مطرح نمود و اصل «غمخواری» را به جای اصل «عدالت» نشانده.

1- Gilligan, C.

در این رویکرد، رفتار اخلاقی مبتنی بر حس همدردی یا همدلی<sup>۱</sup> است. به عبارت دیگر، اخلاقی بودن یعنی مطابق حس همدردی رفتار کردن. نادینگز<sup>۲</sup> این نظریه را تکمیل کرد. نادینگز بین عشق یا روح زنانه و عقل یا روح مردانه دوگانگی قائل است. به اعتقاد او نحوه مواجهه دخترها و پسرها با مسائل اخلاقی متفاوت است؛ پسرها واقعیات را به اصول انتزاعی فرو می‌کاهند و سعی دارند مسائل اخلاقی را با منطقی ریاضی‌وار حل کنند؛ یعنی معتقدند برای هر معضل اخلاقی همواره «یک راه حل درست» وجود دارد که باید آن را به یاری قواعد استنتاج کرد؛ مهم، «عدالت» و احقاق «حق» خود یا عدم تجاوز به «حقوق» دیگران است. اما از نظر دخترها معضلات اخلاقی، مسائل ریاضی نیستند که راه حل مشخصی داشته باشند. بلکه باید با آن‌ها زندگی کرد و آن‌ها را در زندگی حل نمود (نادینگز، ۱۹۸۴، ص ۶۹). دخترها مسائل را درون شبکه‌ای از روابط قرار می‌دهند و بسته به شرایط اقدام می‌کنند و تأکید آن‌ها بر تقویت روابط مثبت است (نادینگز، ۱۹۹۲/الف). البته اخلاق غمخواری، اخلاقی برای انسانیت - زن و مرد - است؛ گرچه زنان تجارب دست اول و مستقیمی در این مورد دارند (همو، ۱۹۹۵).

غمخواری نوعی احساس مسؤولیت یا نگرانی درباره کسی است که مورد توجه و علاقه انسان است. این حالت، باعث می‌شود از خود فراتر برویم، نیازهای دیگری را نیازهای خود بدانیم و برای تأمین آن تلاش کنیم (همو، ۱۹۹۲/الف، ص ۹۷). در هر مواجهه غمخوارانه دو مؤلفه وجود دارد: جابجایی انگیزشی<sup>۳</sup> و مجذوبیت<sup>۴</sup>. جابجایی انگیزشی به مفهوم همدردی یا همدلی بسیار نزدیک است (همان، ص ۱۵). مجذوبیت هم صرفاً یک احساس عاطفی نیست؛ بلکه نوعی تفکر و هشیاری در غمخواری است که باعث می‌شود از خود به سوی دیگران حرکت کنیم (همو، ۱۹۸۴). غمخواری در درون انسان ریشه دارد و یک واکنش طبیعی و از روی میل و رغبت است؛ حتی اگر مقاومت‌هایی در برابر این میل احساس کنیم، با مراجعه به آرمان‌های اخلاقی خود به عنوان فرد غمخوار و نیز، خاطرات خویش از غمخواری کردن و مورد غمخواری بودن، بر این مقاومت غلبه می‌کنیم. در هر صورت، نیازمند رجوع به یک اصل اخلاقی نیستیم (همو، ۱۹۹۲/الف، ص ۴۱). البته نادینگز منکر اهمیت اصول در استنتاج اخلاقی نیست و اصول عام را به مثابه اصول راهنمای عمل می‌پذیرد؛ اما از تأکید بیش از حد بر آن و تبدیل دآوری اخلاقی به نوعی استنتاج منطقی - ریاضی ناخشنود است (همو، ۱۹۹۵، ص ۱۸۲). او اندیشه

1- Sympathy

2-Nodding, N.

3- Motivational displacement

4- Engrossment

اخلاق جهان‌شمول را رد می‌کند و بر بی‌همتا بودن مواجهات انسانی در شرایط مختلف، تأکید دارد. در عین حال، برای پرهیز از نسبی‌گرایی، شکلی از غمخواری طبیعی را برای همه افراد و به صورت جهان‌شمول (نادینگر، ۱۹۸۴، ص ۲۸۵) می‌پذیرد.

### ۱-۲-۱- مبانی فلسفی رویکرد

اخلاق غمخواری را می‌توان متأثر از پنج مکتب فلسفی دانست: اخلاق غمخواری ریشه در عاطفه‌گرایی دارد؛ زیرا بیش‌تر بر نقش عوامل انگیزشی و عاطفی در عمل تأکید می‌کند تا عوامل عقلانی و شناختی. کارهایی که از روی عواطف و به انگیزه خیرخواهی یا دیگرخواهی انجام شوند (مانند هم‌دردی)، به لحاظ اخلاقی ارزشمندند و کارهایی که صرفاً به انگیزه خودخواهی انجام شوند، بی‌ارزش هستند (مصباح، ۱۳۸۴). در این نگاه، افراد و چیزهایی که با آن‌ها روبرو می‌شویم، به خودی خود ارزشمند هستند و رشد و بالندگی آن‌ها مهم است نه خوشنودی ما (هولمز، ۱۹۹۸، نقل از غفاری، ۱۳۸۵، ص ۶۴). نادینگر هم پاسخ عاطفی انسان را با توجه به غمخواری طبیعی توجیه می‌کند.

از سوی دیگر، اخلاق غمخواری ریشه در هستی‌گرایی دارد. بوبر<sup>۱</sup> دو نوع رابطه اساسی بین فرد و دیگری را تفکیک می‌کند: رابطه «من و آن» و رابطه «من و تو». در رابطه «من و آن» فرد خود را از دیگری جدا می‌بیند؛ اما در رابطه «من و تو» خود را در ارتباط متقابل با دیگری می‌بیند (بکر، ۱۳۲۸). در غمخواری نیز عناصر «جابه‌جایی انگیزشی» و «مجدوبیت» وجود دارد و لذا رابطه میان فرد غمخور و فرد مورد غمخواری متأثر از رابطه «من و تویی» بوبر است.

غمخواری از پدیدارشناسی نیز متأثر است. یعنی با پرهیز از پیش‌فرض‌ها، نظریه‌ها و مفاهیم فلسفی، به شهود و توصیف مستقیم پدیدارها می‌پردازیم، از زاویه دید دیگران به مسأله نگاه می‌کنیم و به احساسات و نگرش‌های آن‌ها نزدیک می‌شویم. فرد غمخور، هم به حال دیگری و هم بر حالت ذهنی و عاطفی خویش در هنگام غمخواری، توجه می‌کند.

از نگاهی دیگر، اخلاق غمخواری زیر مجموعه جنبش فمینیسم تفاوت‌گرا<sup>۲</sup> قرار می‌گیرد که در پی احقاق حقوق برابر با مردان نیست؛ بلکه بر تفاوت‌های جنسی تأکید می‌کند و از دل آن، تفاوت‌های عمیق‌تری بیرون می‌کشد تا راهی متمایز در تفکر و عمل برای زنان در نظر بگیرد (بگینی، ۲۰۰۷).

1- Buber, M.

2- Difference feminism

نادینگز معتقد است که زنان ورود به بعد نظری اخلاق را مسأله‌ای فرعی می‌دانند و لذا بیش‌تر در بعد عملی آن وارد می‌شوند؛ نه این که توانایی نتیجه‌گیری منطقی نداشته باشند؛ آن‌ها غالباً می‌توانند برای اعمال‌شان دلیل بیاورند؛ اما این دلایل بیش‌تر بر احساسات، نیازها، تأثرات و ایده‌آل‌های شخصی متکی است تا اصول همگانی (نادینگز، ۱۹۸۴، ص ۳۲). البته او قائل به طبیعت از پیش تعیین شده برای انسان نیست و ریشه تفاوت زن و مرد در غمخواری را، تاریخی (تربیتی) می‌داند و با غمخواری یک جانبه زنان برای مردان که منجر به استثمار آنان می‌شود، مخالف است.

در نهایت، غمخواری ریشه در طبیعت‌گرایی عمل‌گرا دارد. اخلاق غمخواری سراسر «ارتباط» است و بر مبنای تمایل طبیعی انسان برای مورد غمخواری قرار گرفتن، شکل گرفته است و انسان بر همین اساس، به بنیادی‌ترین «باید» خود می‌رسد که به‌گونه‌ای ابزاری و عمل‌گرایانه بیان می‌شود. مفهوم این «باید» بنیادی، این است که اگر ما برای چنین ارتباط‌هایی ارزش قائلیم، باید به شکلی عمل کنیم که آن‌ها را ایجاد کنیم، استمرار ببخشیم و افزایش دهیم (همو، ۱۹۹۵، ص ۱۳۹ و ۱۴۵).

### ۱-۲-۲- برنامه تربیت اخلاقی

بنابراین دیدگاه، هدف تربیت اخلاقی، پرورش افراد غمخوار و در نهایت، به‌هم‌پیوستگی افراد می‌باشد. تربیت اخلاقی، ارتقای رفتارهای اخلاقی (پاسخ عاطفی) از طریق تقویت غمخواری و همدلی است.

اصول تربیت اخلاقی عبارتند از:

- درک واقعی غمخواری از طریق تمرین عملی (نه با توضیح، توصیه و استدلال) (نادینگز، ۱۹۹۸)؛
- نقش الگویی معلم (همو، ۱۹۹۸)؛
- تأکید بر برقراری تعامل جهت کسب تجارب عاطفی (همو، ۲۰۰۲)؛
- سوق دادن متربی به سوی درون بینی (و پذیرش دیگران به عنوان بخشی از وجود خویش و پذیرش مشکل او به عنوان مشکل خود) (همان‌جا).

نادینگز از میان روش‌های تربیت اخلاقی بر الگودهی، گفتگو، تمرین عملی و تأیید<sup>۱</sup> تأکید می‌کند؛ یعنی معلم باید غمخواری را در رفتار خود به دانش‌آموز نشان دهد، تا او تجارب کافی از مورد غمخواری بودن کسب کند و ظرفیت غمخواری‌اش افزایش یابد (همو، ۱۹۹۸، ص ۱۹۰). گفتگو نیز با هدف آگاه شدن از نیازهای فرد مقابل و همدردی با او انجام می‌گیرد؛ نه برای توسعه استدلال اخلاقی؛ لذا احساسات



مخاطب، مهم‌تر از موضوع گفتگوست. در طی گفتگو می‌توان نتیجه عمل خویش را نیز ارزیابی نمود (نادیگر، ۱۹۹۲، ب، ص ۴۶). هم‌چنین، تربیت صرفاً آموزش موضوعات درسی نیست (همو، ۱۹۸۹، ص ۲۳۵). متربی باید نحوه غمخواری کردن را از طریق تمرین عملی یاد گیرد؛ نه از طریق کسب پاره‌ای اطلاعات. لذا تکالیف عملی به او داده می‌شود و از وی خواسته می‌شود تا در اعمال غمخوارانه (مانند مراقبت از اطفال یا خدمات اجتماعی) مشارکت نموده، در مورد منافع و مشکلات آن با بزرگترها گفتگو نماید (همو، ۱۹۹۲، الف، ص ۵۲) در نهایت، رفتار درست متربی تأیید می‌شود. تأیید واقعی منجر به فراتر رفتن از خود و برقراری «خود» بهتری در درون فرد می‌شود (همو، ۱۹۹۸) و قوت قلبی برای اوست.

### ۱-۳- رویکرد تربیت‌منش

رویکرد تربیت‌منش ریشه در عقاید فلاسفه فضیلت‌مدار یونان، سقراط، افلاطون و به‌ویژه ارسطو دارد (الرود، ۱۳۸۲). ایشان معتقد بودند که انسان باید فضیلت‌مندانه زندگی کند و اخلاق به تمامی اعمال انسان، یعنی به تمام زندگی او مربوط می‌شود. لیکونا<sup>۱</sup> و دیوید کار<sup>۲</sup> از حامیان جدی این رویکرد هستند. در این رویکرد، منشأ اخلاقی مهم است که ناظر به فاعل اخلاقی است، نه قواعد اخلاقی (بینکافس، ۱۳۸۲). یعنی مجموعه معین و مدونی از اصول اخلاقی در اختیار نیست تا بر اساس آن‌ها بتوان تصمیم گرفت که در زمانی خاص، چه فعلی را باید انجام داد. هر عملی زمانی شریف تلقی می‌شود که توسط یک عامل فضیلت‌مند یا شریف انجام شود. لذا به جای تأکید صرف بر رفتار اخلاقی، منش فرد معیار سنجش فرهیختگی اخلاقی قرار می‌گیرد و به جای این‌که اعمال مورد ارزیابی قرار بگیرد (مثلاً، گفته شود «دزدی اخلاقاً غلط است»)، منش، مقاصد و انگیزه‌های انسان داوری می‌شود (مثلاً گفته می‌شود «از خودگذشتگی ستودنی است») و داوری‌های اعمال، اگر نگوئیم نامناسبند، ثانویه یا قابل تحویل به داوری‌های منشی هستند (کار، ۱۹۸۳، ص ۴۹-۵۱). منش مجموعه‌ای از خصایص نسبتاً ثابتی است که با عمل مرتبط است. یعنی چیزی بیش از مهارت در استدلال بوده، علاوه بر باورها، شامل انگیزش مناسب، قدرت اراده برای کنترل عواطف و مقاومت در برابر خواسته‌های نامعقول است و از راه تکرار و تمرین رفتارهای اخلاقی که سبب پیدایش عادات اخلاقی مناسب می‌شوند، به دست می‌آید. لذا فردی با تربیت صرف علمی، استواری کم‌تری دارد از فردی که در زمینه تصمیم‌گیری یا پایداری، مهارت‌آموزی و تمرین کرده باشد (همو، ۱۹۹۹، ص ۱۳۹-۱۴۰). در

1- Lickona, T.

2- Carr, D.

این‌جا استدلال، اراده، عاطفه و رفتار با هم مد نظر قرار می‌گیرند (کار، ۱۹۸۳، ص ۷-۴۶). انسان از طریق تقویت فضایی مانند غمخواری، صداقت، شجاعت و انصاف، با آسایش بیش‌تری با سایر افراد جامعه زندگی می‌کند (آرمند، ۱۳۸۷، ص ۹۷) و فرد مفیدی برای خود و جامعه است.

### ۱-۳-۱- مبانی فلسفی رویکرد

رویکرد تربیت‌منش عمدتاً ریشه در اخلاق فضیلت ارسطو دارد. ارسطو به جای محوریت قائل شدن برای رفتارهای خارجی، عمدتاً در پی آن بود تا نخست فاعلی فضیلت‌مند بسازد. در اخلاق ارسطو، فردی که از وجود منش اخلاقی یعنی چهار فضیلت حکمت، عدالت، شجاعت و عفت (به‌ویژه حکمت) بی‌بهره باشد، توان شناخت احکام اخلاقی و انجام اعمال صحیح را ندارد. از سوی دیگر، فضایل اخلاقی، خود زمانی گسترش می‌یابند که با حکمت عملی ترکیب شوند. نتیجه آن که، به‌تدریج که قوای عقلانی ما پرورش می‌یابند، فضایل اخلاقی در ما ایجاد می‌شوند و به دنبال آن‌ها پاسخ‌های عاطفی ما با آن‌چه عقل تشخیص داده، سازگارتر می‌گردد. به واسطه سازگاری بین عقل و عاطفه است که فاعل با حفظ تعادل در عواطف گوناگون خود و استفاده به‌موقع از این عواطف، می‌تواند افعالی را انجام دهد که مطابق با عقل هستند (خزاعی، ۱۳۸۴). از این رو، فردی که بتواند بین فضایل اخلاقی و عقلانی خود وحدت ایجاد کند، فرد خوشبختی است.

دیدگاه فضیلت‌گرایی جدید، علاوه بر اندیشه‌های ارسطو از طبیعت‌گرایی جدید یا توصیف‌گرایی<sup>۱</sup> که در برابر توصیه‌گرایی<sup>۲</sup> قرار می‌گیرد، نیز متأثر است؛ بدین معنا که فضایل، جنبه‌های طبیعی رفتار انسان و ضروری برای شکوفایی وی محسوب می‌شوند؛ همان‌گونه که گزیدن لازمه زنبور است، فضیلت هم لازمه انسان است (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۲۷) و فضایل وابسته به ترجیحات شخصی یا فرهنگ نیستند.

### ۱-۳-۲- برنامه تربیت اخلاقی

تربیت‌منش عبارت است از: تلاش عمدی برای کمک به افراد، جهت درک ارزش‌های اخلاقی اصیل، مراقبت از آن‌ها و عمل بر مبنای آن‌ها (لیکونا، ۱۹۹۳، ص ۷۰). تربیت اخلاقی برای پروردن ملکات پسندیده به‌ویژه فضایل اصلی (مانند شجاعت، خویشتن‌داری و عدالت) انجام می‌گیرد و در صورت توفیق در این امر، فضایل فرعی نیز تحصیل می‌شوند (رهنما، ۱۳۷۸، ص ۲۶۶).

1- Descriptivism

1- Prescriptivism

اصول تربیت منش عبارتند از:

- ۱- ترویج ارزش‌های اساسی مانند غمخواری، صداقت، زیبایی دوستی و احساس مسؤلیت به عنوان موضوعات الزامی و مستقل از تفاوت‌های قومی و فرهنگی؛
- ۲- توجه به ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تربیت؛
- ۳- جامع‌نگری (استفاده از همه ظرفیت‌ها، برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه)؛
- ۴- ایجاد محیط صمیمی در مدرسه (که باعث احساس امنیت، برآورده شدن بهتر نیازها، یادگیری بهتر و تقویت ارزش‌ها می‌شود)؛
- ۵- ایجاد فرصت برای تکرار اعمال اخلاقی؛
- ۶- احترام و کمک به کلیه فراگیران با علایق، استعدادها و نیازهای متفاوت؛
- ۷- تلاش برای پرورش انگیزه درونی برای انجام کارهای خوب (نه ترس از قانون یا انتظار پاداش)؛
- ۸- مشارکت تمام کارکنان مدرسه در تربیت اخلاقی؛
- ۹- حمایت مدیر آموزشی از برنامه تربیتی؛
- ۱۰- مشارکت والدین و نهادهای اجتماعی در برنامه‌های تربیتی؛
- ۱۱- ارزشیابی همه‌جانبه منش (در سه قلمرو شناختی، عاطفی و رفتاری) (آرمند، ۱۳۸۷، ص ۹۸-۱۰۳).  
در رویکرد تربیت‌منش از روش‌های شرح و سخنرانی، بحث کلاسی، پرسش و پاسخ، حل مسأله، داستان‌سرایی، یادگیری مشارکتی، ایفای نقش (برای کشف احساسات خود، رشد همدلی با دیگران و کسب بصیرت درباره واقعیت‌ها و ارزش‌های اجتماعی) و روش تمرین عملی استفاده می‌شود (همان، ص ۱۰۴-۱۱۰) که می‌توان آن‌ها را در راهنمایی مستقیم، الگودهی و تمرین عملی خلاصه نمود.

## ۲- مؤلفه‌های برنامه تربیت اخلاقی مؤثر از دیدگاه علامه طباطبایی (ره)

برنامه تربیت اخلاقی مؤثر برنامه‌ای است که نه تنها شناخت‌ها، گرایش‌ها و عواطف اخلاقی را رشد دهد، بلکه تحقق اخلاقیات را در رفتار تضمین کند. مبانی فلسفی این مطلب، قبلاً توسط محقق به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته و مؤلفه‌های مورد نظر استخراج و منتشر گردیده است (وجدانی، ۱۳۹۱؛ همو و همکاران، ۱۳۹۱). کار جدیدی که در این مقاله انجام می‌گیرد، بررسی انتقادی سه رویکرد رایج تربیت اخلاقی بر اساس مؤلفه‌های فوق‌الذکر است؛ تا مشخص شود که این رویکردها تا چه حد مؤلفه‌های مورد نظر علامه را تحت پوشش قرار می‌دهند. از آن‌جا که این مجال اندک، فرصتی برای تکرار بحث‌ها نیست، و از طرفی لازم است که مؤلفه‌ها به عنوان نظام معیار معرفی و مبانی بررسی انتقادی رویکردهای رایج

غربی قرار گیرند، در این قسمت، مؤلفه‌های مورد نظر علامه به اختصار معرفی می‌شوند؛ سپس رویکردهای رایج بر این مبنا مورد نقد قرار می‌گیرند. بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی (ره) می‌توان شش مؤلفه اساسی را به شرح زیر برای یک برنامه تربیت اخلاقی مؤثر در نظر گرفت:

## ۲-۱- معرفت

معرفت مقدمه ضروری هر عمل ارادی است. انسان تنها آن کاری را اراده می‌کند که کمال خود تشخیص بدهد (طباطبایی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۷۰). عواطف نیز به عنوان برانگیزاننده عمل، عموماً مبدا معرفتی دارند. به تعبیر علامه، اول باید به اعمال صالح و اخلاق فاضله عالم شد و بعد به آن‌ها عمل کرد، تا به تدریج تزکیه به دست آید (همو، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۴۴۸). بنابراین، لازم است احکام اخلاقی برای متریان تبیین گردد. این امر گرچه لزوماً به انتخاب حسن واقعی و انجام عمل صالح منتهی نمی‌شود (و نیازمند تحقق عناصر دیگری مانند اراده نیز هست)، اما مقدمه ضروری و شرط لازم برای عمل اخلاقی است و منجر به بازشناسی و تفکیک اولیه اعمال مختلف و پیامدهای آن‌ها می‌شود. معرفت اخلاقی، جنبه محتوایی و فرایندی دارد و دست کم مشتمل بر موارد زیر است: معرفت به مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی، شناخت فضایل و رذایل، معرفت به چرایی‌ها (فلسفه اخلاق‌ورزی)، معرفت به چگونگی‌ها (شناخت روش‌های تهذیب نفس از رذایل و آراستن نفس به فضایل) و استدلال و قضاوت اخلاقی.

## ۲-۲- عواطف

معرفت، پیش روی انسان را روشن می‌کند، اما به تنهایی محرک انسان برای عمل نیست. عواطف و هیجانات هستند که حالت برانگیختگی در سیستم‌های بدن ایجاد می‌کنند و آن‌ها را برای پاسخ‌دهی به خواسته‌های انسان آماده و تنظیم می‌نمایند. حب و بغض دو عاطفه اصلی انسان است که تمام امور زندگی و فعالیت‌های انسان را اداره می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۵۶). محبت به تعبیر علامه می‌تواند از قسم طبیعی، خیالی (موهوم) یا عقلی باشد (همان، ج ۱، ص ۶۲۰)؛ یعنی گاهی چیزی را دوست داریم که خیال می‌کنیم کمال ماست، در حالی که برای سعادت واقعی ما مضر است، و بالعکس. بدین ترتیب، جهت‌دهی، کنترل و عقلانی کردن عواطف، بخش مهمی از تربیت اخلاقی است.

## ۲-۳- عمل اخلاقی

بر اساس دیدگاه علامه، عمل اخلاقی عملی است: اختیاری، هدفمند، ناشی از اعتبار حسن (متابعت

از مصلحت) و صادره از ملکه فاضله؛ یعنی ریشه باطنی دارد. البته ملکه نفسانی خود در گرو تکرار عمل است. لذا در تربیت اخلاقی، فرد به مداومت بر عمل ترغیب می‌شود تا در نهایت، ملکه فاضله و عمل اخلاقی به معنای واقعی به دست آید. به هر حال، عمل اخلاقی و مداومت بر آن، مرکز ثقل برنامه تربیت اخلاقی است؛ زیرا عمل صالح باعث پیدایش، ریشه‌دار شدن و تثبیت علم در نفس، ارتقای ایمان (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۱۰۰)، ایجاد ملکات و تقویت اراده می‌شود (همو، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۱۱۰).

## ۲-۴- حالات و ملکات اخلاقی

اخلاق، ارتباط مستقیمی با اراده دارد؛ اراده در بقا و استدامه حیاتش تنها می‌تواند از اخلاق مناسب با خود استمداد کند؛ کسی که دارای خُلق شجاعت است، اراده‌اش قوی‌تر از کسی است که این خلق را ندارد. بر عکس، آن که ترسو تر است، اراده‌اش در قبول ظلم قوی‌تر از فرد شجاع می‌باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۱۷۴). پس تقویت اراده نیز یکی از مؤلفه‌های مهم تربیت اخلاقی است.

## ۲-۵- ایمان و تقوای الهی

ایمان از نظر علامه عبارت است از: «علم به چیزی و التزام عملی به مقتضای آن، به طوری که آثار عملی علم - هر چند فی‌الجمله - در عمل هویدا شود» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۸، ص ۳۸۸)؛ یعنی ایمان صرف ادراک نیست، بلکه پذیرش مخصوصی از ناحیه نفس است در مقابل آنچه انسان درک کرده است؛ پذیرشی است که باعث می‌شود نفس در برابر آن ادراک و آثاری که اقتضا دارد، تسلیم شود. علامت چنین پذیرشی این است که سایر قوا و جوارح آدمی نیز آن را قبول کرده، مانند خود نفس در برابرش تسلیم شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۱، ص ۴۸۴). بنابراین، می‌توان گفت ایمان علاوه بر جزء معرفتی، دارای جزء ارادی نیز هست.

ایمان معرفت را تثبیت می‌کند (همان، ج ۱۲، ص ۴۹۹). وقتی نفس مطلبی را می‌پذیرد، آن علم در قلب جایگیر می‌شود و چنان اطمینانی به فرد می‌دهد که هرگز در اعتقاد خودش دچار تردید و تزلزل نمی‌شود (همان، ج ۱، ص ۷۳). هم‌چنین، معرفت را در دایره توجه و التفات قرار می‌دهد. در حالی که در غیاب ایمان یا در مراتب پایین آن، امکان دارد که در لحظه انجام عمل، موقتاً علم کنار گذاشته شود (همان، ج ۲، ص ۵۹۸)؛ یعنی انسان به دلیل غلبه هواهای نفسانی، به علم خود توجه نکند. از سوی دیگر، ایمان ملازم با تقواست و تقوا التزام عملی می‌آورد و مانع از ارتکاب جرم می‌شود (همان، ج ۱، ص ۲۱۳). لذا هر چه درجه ایمان بالاتر باشد، پای‌بندی به اخلاق، قوی‌تر است. از سوی دیگر، ایمان، سبب تشدید

محبت به خدا می‌شود.<sup>۱</sup> وقتی محبت خداوند قلب را پر کند، جایی برای حب دنیا و حب شهوات در دل نمی‌ماند و انسان با قاطعیت بیش‌تری در برابر وسوسه‌های نفس مقاومت کرده، تن به دشواری‌های انجام اعمال خیر می‌دهد. به دلایل فوق، علامه ایمان را ریشه اخلاق و ضامن آن می‌داند (طباطبایی، ج ۱، ص ۴۰۲؛ همان، ج ۴، ص ۱۷۶).

## ۲-۶- جامعه صالح و الگوهای اخلاقی شایسته

جو اجتماعی شایسته و الگوهای اخلاقی مطلوب در محیط خانه، مدرسه و جامعه، باعث می‌شود که مربی علاوه بر تعلیم نظری، عمل صحیح را مشاهده کند و آن را امکان‌پذیر بداند. اساساً، تربیت اخلاقی ابتدا باید از عمل اخلاقی مربی آغاز گردد؛ آن‌گاه آموزش‌های نظری مؤثر واقع می‌شود. به اعتقاد علامه، تربیت اخلاقی به شرطی در یک فرد مؤثر واقع می‌شود که جو جامعه با آن تربیت معارضه نکند. در غیر این صورت، تربیت اصلاً مؤثر واقع نمی‌شود، یا اثر آن، بسیار ناچیز است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۱۵۴-۱۶۷).

علاوه بر نقش الگویی افراد، حس مسؤلیت جمعی و امر به معروف و نهی از منکر نیز برای تحریک اخلاق‌مندی مهم است و در اسلام بر عموم مردم واجب گردیده است (همان، ص ۱۵۴). نظام جزا و پاداش جامعه و مدرسه نیز در تحریک اخلاق‌ورزی مؤثر است؛ زیرا به اذعان علامه، تنها اخلاق تعداد کمی از افراد ناشی از حب عبودی و انگیزش درونی است و عموم افراد جامعه رفتار خود را بر اساس جزا و پاداش ملموس تنظیم می‌کنند (همان، ج ۷، ص ۵۲). لذا علامه، بخشی از برنامه تربیت اخلاقی را وضع و تحمیل قوانین صالح اجتماعی بر انسان می‌داند تا شوون زندگی اجتماعی او صالح گردد و مفساد زندگی اجتماعی، انسان را از طی طریق اخلاق‌ورزی باز ندارد (همان، ج ۳، ص ۹۰). بدین ترتیب، مؤلفه‌های شش‌گانه برنامه تربیت اخلاقی مؤثر مطرح گردید. اکنون بر اساس مؤلفه‌های مذکور، سه رویکرد رایج تربیت اخلاقی مورد بررسی انتقادی قرار می‌گیرند.

## ۳- بررسی انتقادی رویکردها

اکنون پس از طرح معیارهای برنامه تربیت اخلاقی مؤثر از دیدگاه علامه طباطبایی جا دارد که سه رویکرد رشدی - شناختی، غمخواری و منش از این نظر مورد ارزیابی قرار گیرند و نقاط قوت و ضعف

۱- الذین امنوا اشد حبا لله (بقره، ۶۵)

آن‌ها از نظر توجه به مؤلفه‌های مذکور بررسی شود.

### ۳- (رویکرد رشدی - شناختی

تأکید عمده رویکرد رشدی - شناختی از میان مؤلفه‌های شش‌گانه تربیت اخلاقی، عمدتاً بر بعد شناختی است. کولبرگ رفتار اخلاقی را تابعی از داوری اخلاقی تلقی می‌کند. در مورد بعد شناختی نیز، بر فرایندهای شناختی تمرکز دارد و محتوا (اصول معینی) به دانش‌آموزان ارائه نمی‌شود. قلمرو مسائل اخلاقی نیز محدود به تعارضات اجتماعی است. لذا گزینش‌های خارج از این حوزه، گزینش‌های اخلاقی نیستند و کولبرگ به جز ترجیح شخصی به معیار دیگری در این خصوص اشاره نمی‌کند؛ مثلاً، تصمیم‌گیری راجع به نوع رسالت و وظیفه انسانی در زندگی در زمره مسائل اخلاقی قرار نمی‌گیرد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد معماها و داستان‌های اخلاقی و جلسات بحث و بررسی در مدرسه عادل نیز عمدتاً فرد را و می‌دارند تا در مورد «دیگری» قضاوت کند؛ اما مواردی نظیر خودشناسی و قضاوت در مورد خویشتن کم‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد.

در نظریه کولبرگ جنبه‌های عاطفی نیز تابعی از رشد شناختی بوده، مفاهیم عاطفی مانند همدلی کاملاً از لحاظ شناختی تبیین می‌شوند. به این صورت که فرد خود را به جای دیگری قرار می‌دهد و بر این اساس که اگر خودش در آن موقعیت بود، چه انتظاری داشت، به او پاسخ می‌دهد (عریضی و پانچ، ۱۳۸۹). بدین ترتیب، استدلال به‌تنهایی منشأ برانگیختگی برای عمل تلقی می‌گردد. این درحالی است که به عقیده محقق، موتور محرکه انسان عواطف و احساسات اوست که همیشه هم مبتنی بر معرفت عقلانی نسبت به موضوع نیست؛ بسیاری از عواطف و احساسات، در برابر خواسته عقلی مقاومت کرده، حتی آن را منحرف می‌کنند. پس گرچه رشد شناختی برای بروز عواطف اخلاقی شرط لازم است، ولی هرگز کافی نیست.

یکی دیگر از نقاط ضعف عمده این دیدگاه، غفلت از اهمیت کسب آمادگی‌ها و ویژگی‌های رفتاری و منشی معین است؛ زیرا این دیدگاه نسبت به جنبه‌های عملی تربیت اخلاقی بی‌توجه است. اگر تمرینی هم وجود دارد، تمرین استدلال اخلاقی است. در حالی که اگر انسان در برابر هوس‌ها خویشتن‌دار نباشد، قوی‌ترین استدلال‌ها هم نمی‌تواند مانع از انجام عمل نادرست شود؛ مگر این‌که اراده از راه تمرین عملی، تقویت شده باشد.

رویکرد رشدی - شناختی از جنبه‌های اجتماعی اخلاق نیز غفلت می‌کند. اگر رویکرد جامعه عادل را به عنوان مکمل دیدگاه رشدی - شناختی و نه به عنوان نظریه‌ای مجزا در نظر بگیریم، در دیدگاه جامعه عادل نیز محوریت استدلال اخلاقی حفظ شده و چنین جامعه‌ای هم در راستای تمرین داوری

اخلاقی در موقعیت‌های واقعی، ضرورت یافته است و نقیصه بی‌توجهی به نقش امیال و عواطف و نیز تمرینات عمل اخلاقی کماکان وجود دارد. در هر حال، جامعه تربیتی مورد نظر کولبرگ با جامعه صالح مورد نظر علامه تفاوت‌های بنیادی دارد؛ زیرا جامعه صالح علامه، مبتنی بر ایمان به خدا و تقوای الهی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۲۶۶) و اصول اخلاقی قطعی و معینی بر آن حاکم است؛ نه مبتنی بر توافق جمعی یا تصمیم‌گیری آزادانه و مستقل.

### ۲-۳- رویکرد غمخواری

به نظر می‌رسد تأکید عمده رویکرد غمخواری از میان مؤلفه‌های شش‌گانه تربیت اخلاقی، عمدتاً بر بعد عاطفی - هیجانی است و بعد عقلانی کم اهمیت تلقی می‌شود و اصولاً در خدمت عواطف است. یعنی اگر لازم باشد که پیامد اعمال مورد تأمل قرار بگیرند، برای این است که ببینیم در اثر انجام این عمل خاص، روابط غمخوارانه چه سرنوشتی پیدا می‌کنند (نادینگر، ۱۹۹۲، ص ۴۵). تأکید افراطی بر عواطف به جایی می‌رسد که معیار مورد قبول نادینگر برای تشخیص عمل غمخوارانه (= اخلاقی)، درک یا پذیرش غمخواری از سوی فرد مورد غمخواری است. یعنی مهم، درک نیاز دیگران به کمک و غمخواری است؛ نه فضایل فارغ از هم‌دردی و هم‌حسی با دیگران (غفاری، ۱۳۸۵). بنابراین، در این رویکرد، هیچ معیار بیرونی مشخصی برای داوری در مورد اعمال - یعنی اصل - وجود ندارد.

شکی نیست که عواطف، بخش مهمی از اخلاق است، اما اتکای صرف بر احساس همدلی و هم‌دردی نمی‌تواند جوابگوی همه موقعیت‌های اخلاقی باشد. آیا هم‌دلانه بودن یک رفتار و خوشایند بودن آن برای دیگری، می‌تواند ملاک درست و پسندیده بودن آن باشد؟ البته در مواردی مانند همدلی با کودکی یتیم یا گرسنه، تشخیص این درستی دشوار نیست. اما در موارد دیگری مانند حکم اعدام یا سقط جنین چطور؟ مثلاً در موقعیت‌هایی نظیر حکم اعدام - که افراد معمولاً تجربه شخصی در آن ندارند - چگونه می‌توان احساسات مخاطب را درک کرده، با او همدلی نمود؟ آیا اصولاً با او باید هم‌دردی کرد یا با خانواده مقتول؟ در این گونه موارد، تنها از طریق محاسبات عقلی می‌توان بین گزینه‌های مختلف قضاوت کرد.

این دیدگاه نیز مانند دیدگاه کولبرگ قلمروی اخلاق را محدود می‌کند. در حالی که دایره اخلاق از حدود غیر دوستی وسیع‌تر است؛ اموری وجود دارد که از سنخ غیر دوستی نیست؛ اما جزو اخلاقیات است؛ مانند تن به ذلت ندادن (مطهری، ۱۳۷۲، ص ۴۴). هم‌چنین، به نظر می‌رسد که این رویکرد یک خوش‌بینی افراطی به انسان و عواطف او دارد و با یکسره پاک دانستن آن، تمام اعمال انسان را به دست عواطف می‌سپارد و طبیعی است که دیگر سخنی از هواهای نفسانی و نیز، اهمیت خویش‌داری



و تقویت اراده مطرح نمی‌شود.

در این رویکرد، وجود جو اخلاقی و غمخوارانه و الگوهای اخلاقی برای تربیت مهم تلقی می‌شود؛ زیرا فرد زمانی قادر به ابراز غمخواری به دیگران است که خود در کودکی یا در گذشته مورد غمخواری قرار گرفته باشد (نادینگر، ۲۰۰۲) و بعداً نیز غمخواری کردن را عملاً از معلم یاد بگیرد. از نظر توجه به مؤلفه ملکات اخلاقی، باید گفت در این دیدگاه، شکل‌گیری عادات و ملکات فاضله مد نظر نیست؛ زیرا فرد غمخوار بیش‌تر متوجه نیاز فرد متقابل است، تا رفتار فضیلت‌مندانه خود؛ لذا اگر تمرین عملی هم هست، تمرین عاطفه‌ورزی است. هم‌چنین، اگر محیط اجتماعی مناسب و جو اخلاقی از نوع غمخوارانه اهمیت دارد، از این روست که مربی تجربه‌های عاطفی مناسب را کسب کند و از عاطفه‌ورزی دیگران، الگو بگیرد. از نظر مؤلفه ایمان نیز این دیدگاه مانند نظریه قبل، سکولار بوده، از پشتوانه دینی بی‌بهره است. این در حالی است که ایمان، عواطف و احساسات انسان را جهت می‌دهد. اصولاً عواطف متعالی آن قدر در دیدگاه علامه طباطبایی مهم است که ایشان بالاترین مرتبه اخلاق را اخلاق مبتنی بر حب عبودی و عشق به خدا می‌داند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۵۴۱-۵۴۲)؛ اما چنین عشقی قطعاً برخاسته از معرفت عقلانی و شناخت کمال و جمال خداوند است و محبت به انسان‌ها و همدلی با آن‌ها هم، شعله‌ای از آتش عشق به خداوند می‌باشد.

### ۳-۳- رویکرد تربیت منش

الگوی لیکونا سه جنبه شناختی، عاطفی و عملی را تلفیق می‌کند. تقویت خودانضباطی و خودکنترلی یک راهبرد اساسی است و مهارت‌آموزی، تمرین اعمال اخلاقی و ایجاد عادات نیک، اصول مهمی محسوب می‌شوند. البته رشد توانایی داوری و تصمیم‌گیری مستقل (نه پیروی ماشین‌وار از قوانین کلی اخلاقی) نیز اهمیت دارد. دانش‌آموز باید به بصیرت اخلاقی برسد؛ یعنی علاوه بر اجتماعی شدن و تبعیت از ارزش‌ها، یاد بگیرد که نظرات غیر اصولی عاملان اخلاقی را نپذیرد و در اعمال ناعادلانه نیز مشارکت نکند (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۳۴).

ایجاد جو اخلاقی در مدرسه، مشارکت همگانی در تربیت اخلاقی و نقش الگویی معلم و اطرافیان نیز اهمیت زیادی دارد. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد رویکرد تربیت‌منش از شش معیار مورد نظر، به پنج عامل (غیر از ایمان که البته مؤلفه اساسی است) توجه دارد. در این رویکرد، هدف از تربیت اخلاقی، تربیت شهروند خوب، زندگی مسالمت‌آمیز و خلاصه، سعادت زندگی دنیوی است و رضای خداوند یا سعادت اخروی مطرح نیست و اساساً، نیت انجام کارها مهم نمی‌باشد. در حالی که طبق

نظر علامه، در لحظه سخت عمل، تنها اعتقاد به توحید و معاد و نیت الهی است که می‌تواند انگیزش کافی را برای مقاومت در برابر وسوسه‌ها فراهم سازد و اخلاق‌ورزی را تضمین کند. از طرف دیگر، در این رویکرد، یک مجموعه ارزش‌های اصلی (مانند صداقت، امانت و عدالت) وجود دارد که معمولاً توسط سازمان‌ها و ادارات رسمی و با توافق گروه تعیین می‌شوند و در واقع ارزش‌های اکثریت (از نظر آماری) هستند (نه به عنوان اصول فراگیر عقلانی) و البته یک مجموعه ارزش‌های شخصی هم وجود دارند، تا فرد، اخلاق را صرفاً در حد هم‌رنگی با الزام‌های اجتماعی نپندارد (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۱۹). در حالی که ارزش‌های اخلاقی دینی در این چند مورد خلاصه نمی‌شود؛ بلکه دامنه وسیعی دارد و ارزش‌های دیگری از قبیل امانت‌داری، وفای به عهد، تواضع، ایثار، اخلاص را نیز شامل می‌شود که این رویکرد نسبت به آن‌ها بی‌توجه است.

### بحث و نتیجه‌گیری

بررسی رویکردهای رشدی - شناختی، غمخواری و منش بر اساس شش معیار معرفت، عواطف، تمرین عملی، ملکات، ایمان و محیط اجتماعی شایسته نشان می‌دهد که هر یک از آن‌ها بر جنبه خاصی از تربیت اخلاقی توجه و تأکید کرده‌اند. رویکرد رشدی - شناختی برای استدلال، نقش محوری قائل است و برای تضمین عمل، رشد هر چه بیش‌تر شناختی و قوه داوری را پیشنهاد می‌کند، از نقش احساسات و عواطف غفلت ورزیده، تبیین نمی‌کند که چرا و چگونه ما از داوری‌های عقلی خود پیروی می‌کنیم. این رویکرد، دیدگاهی سکولار دارد، و عنصر ایمان و تقوا را در آن، جایگاهی نیست و به دلیل عدم اعتقاد به وجود ارزش‌های اخلاقی قطعی و معین، اصول معینی به متریبان آموزش نمی‌دهد. جامعه عادل نیز، ملاک خاصی در زمینه اخلاق‌ورزی ندارد و تأکید آن بر مردم‌سالاری در تعیین قوانین اخلاقی و نظارت بر اجرای درست آن است. این در حالی است که از نظر علامه، تنها و تنها، قوانین دینی و وحیانی قادر است نظم، آرامش و اخلاق را به معنای واقعی و به صورت پایدار در جامعه برقرار سازد. بنابراین، این رویکرد نمی‌تواند کلیه ابعاد تربیت اخلاقی را تحت پوشش قرار دهد و اخلاقی بودن را تضمین کند.

رویکرد غمخواری، محوریت تربیت اخلاقی را از مؤلفه شناختی به مؤلفه عاطفی تغییر داد و بعد معرفتی اخلاق را کم اهمیت تلقی کرد. در دیدگاه علامه طباطبایی نیز عواطف، بخش مهمی از اخلاق است؛ اما وی میان عواطف وهمی و عقلی تمایز قائل می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۶۲۰) و معتقد است که در غیاب عقل و ایمان، حب دنیا و شهوات، اراده و عمل انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و تنها در سایه عقل و ایمان است که عواطف عقلانی خواهد بود و انسان آن‌چه را که واقعاً

خیر است، دوست می‌دارد. پس عنصر عاطفه در کنار عناصر معرفتی و ایمان مورد توجه قرار می‌گیرد، نه به تنهایی. به عبارت دیگر، همدلی و غمخواری و محبت به مردم باید منبعث از حب عبودی باشد، تا به خطا نرود و پایدار باشد؛ در حالی که رویکرد غمخواری نیز سکولار است و از هدایت‌های وحی بهره‌ای ندارد. به علاوه، این رویکرد ملاک‌های مناسبی نیز برای ارزش داوری در اختیار نمی‌نهد. در حالی که همدلی محرک و انگیزه عمل هست، اما تشخیص حسن و قبح بر عهده عقل می‌باشد. به هر حال، این دیدگاه نتوانسته است تبیین کند که چگونه در میان گزینه‌های متفاوت، عواطف به فعل خاصی تعلق پیدا می‌کند. در مجموع، به نظر می‌رسد کاستی‌های عمده‌ای در مبانی فلسفی و نظری این رویکرد وجود دارد.

رویکرد تربیت‌منش، به عنوان یک رویکرد تلفیقی تا حد زیادی بر نقاط ضعف دو رویکرد قبلی غلبه کرد؛ اما به دلیل منفک بودن از دین و فقدان هدف غایی مطلوب، گرفتار نقاط ضعف قابل توجهی شد. در این رویکرد، عادات و ملکات بسیار مهم تلقی می‌شوند. در دیدگاه علامه نیز، با این که ملکات بسیار مهم هستند، اما این امر، اهمیت مبانی معرفتی مستحکم و عقلانی را تحت‌الشعاع قرار نمی‌دهد؛ اصول اخلاقی معین و قطعی وجود دارد که متربی باید بر اساس آن تصمیم‌گیری و عمل نماید و در اثر مداومت بر چنین اعمال آگاهانه‌ای شخصیت اخلاقی خود را شکل دهد. به تعبیر دیگر، در دیدگاه علامه، جامع ملکات اخلاقی، تقواست (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۱، ص ۲۱۲) و ملکه تقوا هم بر محور ایمان و پیروی از قوانین الهی شکل می‌گیرد؛ در حالی که ارزش‌ها در رویکرد منش با اجماع تعیین می‌شود. هم‌چنین، وقتی جهان‌بینی انسان، مادی باشد، حب و بغض او هم معطوف به انگیزه‌های مادی بوده، انگیزه اخلاق‌ورزی او نیز، مدح و ذم دیگران و اصلاح زندگی دنیوی خواهد بود. در این صورت، هوای نفس، طبع استخدام‌گری و علاقه به تمتعات و لذایذ مادی قوی‌تر از آن خواهد بود که این انگیزه‌های دنیایی بتواند به طور کامل و پایدار آن را کنترل کند. حتی اگر گفته شود در تربیت منش، عادات اخلاقی چنان در متربی استحکام می‌یابند که او چه انگیزه کافی داشته باشد و چه نداشته باشد، به اخلاقیات عمل خواهد کرد، در این صورت، اعتبار و ارزش عادات اخلاقی ماشین‌وار بدون اتکا بر مبادی معرفتی و انگیزشی مناسب زیر سؤال می‌رود. حامیان این دیدگاه، شکل‌دهی عادات ماشین‌وار را رد می‌کنند و لزوم نوعی بصیرت اخلاقی را مطرح می‌سازند. اما سؤال این است که انسانی با جهان‌بینی محدود مادی - بدون اعتنا به نظارت دائمی و دقیق خداوند و نظام خلل‌ناپذیر جزا و پاداش اخروی - چگونه می‌تواند بصیرت و آخربینی داشته باشد؟! به هر حال، از آن جا که معاد مهم‌ترین ضمانت اجرایی در شرایط بحرانی اخلاق‌ورزی است، این رویکرد حتی اگر بتواند منش اخلاقی در متربی به وجود آورد، چون اعمال انسان از نیت درستی برخوردار نیست، حداکثر می‌تواند به اصلاح زندگی دنیایی افراد کمک کند؛

که البته در غیاب ایمان به خدا، نمی‌تواند به همین هدف هم به میزان چشمگیری دست یابد و سعادت اخروی پیدا کند. چنین تربیتی نهایتاً، می‌تواند شهروند خوب و پای‌بند به هنجارهای اجتماعی تربیت کند، نه انسان متخلق به اخلاق نیکوی الهی و مکارم اخلاق. از سوی دیگر، حداکثر می‌تواند رابطه انسان‌ها با یکدیگر را تبیین کند و از نحوه رابطه فرد با آفریدگار خود غافل است. خلاصه یافته‌های پژوهش حاضر در مورد سه رویکرد در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱- مقایسه سه رویکرد تربیت اخلاقی

مولفه‌های تربیت اخلاقی مؤثر						
رویکردهای تربیتی	معرفت	عواطف	تمرین عملی	مکاتبات	محیط اجتماعی (و انکس)	ایمان
رویکرد رشدی شاخصی-کولبرگ	*		تمرین‌های اخلاقی (داوری)			
رویکرد سمخواری		*	تمرین‌های عاطفه‌ورزی (ورزی)		*	
رویکرد تربیت منش	*	*	*	*	*	*

با توجه به تقسیم‌بندی علامه از مکاتب اخلاقی به سه مکتب: مسلک حکما، مکتب دینی عام و مکتب دینی خاص (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۵۴۲)، می‌توان رویکرد منش را مصداقی از مکتب اخلاقی حکما قلمداد کرد؛ رویکردی که از حداقل حقانیت برخوردار است و می‌تواند حداقل سطح اخلاق‌ورزی را تأمین کند.

در مجموع، با این که هر یک از رویکردهای فوق‌الذکر می‌توانند در تنظیم و سامان‌دهی زندگی فردی و اجتماعی انسان نقش داشته باشند، اما هیچ یک به همه زوایای وجود آدمی راه ندارند و حداکثر می‌توانند اخلاقی سکولار را که به اعتقاد علامه، علاوه بر تفاوت‌های اساسی با اخلاق دینی، ضمانت اجرایی هم ندارد، فراهم سازند. شاهد این ادعا، نابسامانی‌هایی است که بشر معاصر بیش از هر زمان دیگری با آن روبروست. این امر ضرورت طراحی روشمند و اجرای برنامه‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر تعالیم وحیانی اسلام را (البته همراه با بهره‌گیری از تجربیات دیگر کشورها) مورد تأکید قرار می‌دهد.

## منابع

### قرآن کریم

- آرمند، محمد (۱۳۸۷). *طراحی الگوی مطلوب تربیت اخلاقی در دوره متوسطه بر اساس نقد الگوی تربیت منش، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس*
- الرود، فردریک. ای (۱۳۸۲). *فلسفه های معاصر تربیت اخلاقی، ترجمه حسین کارآمد، مجله معرفت، شماره ۶۱، ص ۸۵-۷۱*
- بکر، سی. لارنس (۱۳۷۸). *تاریخ فلسفه اخلاق غرب، ترجمه گروهی از مترجمان، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی*
- پینکافس، ادموند (۱۳۸۲). *از مسأله محوری تا فضیلت‌گرایی، ترجمه سید حمید حسینی و مهدی علیپور، قم، نشر معارف*
- حسینی، محمد (۱۳۸۲). *بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی، رساله دکتری، دانشگاه تهران*
- حقیقت، شهربانو؛ مزیدی، محمد (۱۳۸۷). *بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر، فصلنامه اندیشه دینی، دانشگاه شیراز، شماره ۲۶، ۱۳۴-۱۰۵*
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۴). *ارسطو، هیوم و اخلاق فضیلت، فصلنامه اندیشه دینی، دانشگاه شیراز، شماره ۱۴، ۶۱-۷۴*
- داوودی، محمد (۱۳۸۵). *رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی، فصلنامه انجمن معارف اسلامی ایران، سال دوم، ش دوم، ۱۷۵-۱۵۳*
- دلاور، علی (۱۳۸۴). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران، انتشارات رشد*
- رهنما، اکبر (۱۳۷۸). *بررسی و تجزیه و تحلیل خاستگاه، غایات و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیر طوسی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس*
- شریفی، حسن پاشا؛ شریفی، نسترن (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، انتشارات سخن*
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۹). *نهایه الحکمه، ترجمه و شرح علی شیروانی، قم، بوستان کتاب*
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸). *بررسی‌های اسلامی، به کوشش سید هادی خسرو شاهی، قم، بوستان کتاب*

عریضی، حمیدرضا؛ پاژخ، الهام (۱۳۸۹). بررسی شخصیت زن نمایشنامه عروسک خانه در تنگناهای اخلاقی بر مبنای سه نظریه اخلاقی، زن در فرهنگ و هنر (پژوهش زنان)، دوره ۲، ش ۱، ۲۳-۴۰

غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۵). دو رویکرد معاصر در تربیت اخلاقی، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی  
 فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی  
 کانت، ایمانوئل (۱۳۷۵). بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق: گفتاری در حکمت کردار، ترجمه حمید عنایت و  
 علی قیصری، تهران، خوارزمی  
 مصباح، مجتبی (۱۳۸۴). بنیاد اخلاق: روش نو در آموزش فلسفه اخلاق، قم، انتشارات مؤسسه  
 آموزشی و پژوهشی امام خمینی

مطهری، مرتضی (۱۳۷۲). فلسفه اخلاق، قم، صدرا  
 نوروزی، رضاعلی؛ عاطفت‌دوست، حسین (۱۳۹۰). تربیت اخلاقی: بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه  
 نصیرالدین طوسی و کلبیگ، معرفت اخلاقی، سال دوم، شماره دوم، ۵۳ - ۶۸  
 وجدانی، فاطمه (۱۳۹۱). تحلیل مبانی فلسفی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی و ارائه الگوی  
 نظری جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس  
 \_\_\_\_\_؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا، صادق زاده، علیرضا (۱۳۹۱). تحلیل شکاف میان نظر و  
 عمل اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی، پژوهشنامه اخلاق، شماره ۱۸، ۲۵-۷

- Baggini, J. & Peter, S. F. (2007). *The Philosopher's Toolkit*, Oxford: Blackwell Publishing
- Carr, D. (1983). Three Approaches to Moral Education, *Educational Philosophy and Theory*, Vol.15, P. 39 -51
- Ibid. (1999). Virtue, Akrasia and Moral Weakness. In: D. Carr & J. Steutel (Eds.). *Virtue Ethics & Moral Education*, London & New York: Routledge
- Flanagan, O. (1991). *Varieties of Moral Personality*, Cambridge, MA: Harvard University Press Review
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking*

- and Choice in the Years 10to16*, Doctoral dissertation, The University of Chicago
- Ibid.(Speaker)(15-19 March 1975). *Education for a Society in Moral Transition*.(Cassette Recording No. AC-120-24). New Orleans, Louisiana, The 30th Annual
- Lickona, T.(1993). The return of character education,*Education all leadership*, 3,p.6-11.
- Noddings, N.(1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeler: University of California Press
- Ibid (1992a).*The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press
- Ibid (1992b). Caring. In: Paul H.Hirst& Patricia W., *Philosophy of Education*, P. 40-50, London& New York: Routledge
- Ibid (1995).*Philosophy of Education*, Corolado: Westview Press
- Ibid (1998). *Philosophy of Education*, Westwiew Press, A Member of Oerseus Books, L.L.C
- Ibid (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press
- Piaget, Jean(1932), The moral judgment of the child. New York: Harcourt
- Power, F. C. & Higgins, A.(2000). The Just Community Approach To Moral Education and the Moral Atmosphere of the school.in:P.Nucci and D.Narvaez(Ed.),Hand book of moral character education,p.230-247,New York:Routledge